



Att problematisera "problemet": Bedömning och utveckling av problem- formuleringar i lärarutbildningens självständiga arbeten

(To problematize the 'problem': Assessment and development of
problem formulations in independent theses projects in teacher
education)

Peter Karlsudd

Linnéuniversitetet, Sverige (peter.karlsudd@lnu.se)

Abstract

How well a research problem is formulated in theses, according to many educators and textbook writers, is of great importance for the final quality of a thesis project. To investigate if there is a link between the construction and formulations of a problem and the grades well accepted and accepted, 58 theses projects were reviewed. 82 students were tested on their ability to evaluate, discuss and formulate research problems through specific exercises. The results of the comparison between how the research problem was designed and the theses gradings show that a well-formulated problem is not an absolute necessity for the grade well accepted. However, the results indicate that writers who strive to express higher ambitions when it comes to the problem have a greater opportunity to realize these in their thesis. Highly formulated problems have been well represented among the theses that receive the grade well accepted.

The conclusion of the study shows that a well constructed purpose and problem is of particular importance to achieve a good standard of a thesis project and the specific training efforts undertaken suggest that this training will continue as a regular feature of the programme.

Keywords: educational training, independent thesis project, problem formulations, research problems, vocational education



Inledning

Sedan den svenska lärarutbildningen integrerades med den högre utbildningen i slutet av 1970-talet har utbildningen blivit mer akademiskt orienterad (Calander, 2005; Jacobsen, 2008). Vid införandet av ett obligatoriskt examensarbete 1993 blev denna inriktning än tydligare (Johansson & Svedner, 2006). Att skriva ett examensarbete (självständigt arbete) i lärarutbildningen kräver en hög grad av autonomi. Studenten väljer själv ämne, problemformulering, litteratur och metod för att därefter analysera, värdera och presentera sina egna slutsatser. Huvuddelen av de examensarbeten som genomförs har ett starkt fokus på den skriftliga rapporten och bygger oftast på en traditionell datainsamling med intervjuer, enkäter eller observationer som grund. Dessa arbeten har i denna undersökning definierats som forskningsinriktade.

I utvärderingar har Högskoleverket påpekat att examensarbeten i lärarutbildningen oftast får en mer traditionell akademisk prägel då vetenskapligt hantverk och metodiska krav ägnas större omsorg än lärarprofessionens centrala problem (Gabrielsson, 2005). I Högskoleverkets (2006) granskning av lärarutbildningens examensarbeten bedömdes att dessa hade lägre vetenskaplig kvalitet än inom de andra utbildningarna som studerades. Granskningen utgick från sex kvalitetsaspekter: forskningsanknytning, problemformulering, teoretisk medvetenhet, metod, genomförande och slutsatser, samt språklig utformning och formalia (Härnqvist, 1999). Problem som lyfts fram för examensarbetet är stark normativitet, svag forskningsanknytning, bristande kritisk förmåga, och en dominans av kvalitativ metod. Ofta uppträder en spänning mellan en yrkesorientering och en akademisk orientering när det gäller lärarutbildningens examensarbete, vilket kan komplicera studenternas genomförande av arbetet (Bergqvist, 2000; Fransson, 2009). Å ena sidan kan den stringenta vetenskapliga uppbyggnaden i rapporten minska överförbarheten av kunskap till läraryrket och å andra sidan kan examensarbetets yrkesorientering påverka den akademiska orienteringen (Meeus, Van Looy & Libotton, 2004; Reis-Jorge, 2007).

Det är sällan examensarbetet är ett utvecklingsinriktat arbete med ett praktiska och deltagarorienterat arbetssätt i centrum. Många gånger framförs argumenten att ett mer verksamhetsnära examensarbete riskerar brister i sin dokumentation och vetenskaplighet, medan det traditionella och mer akademiskt orienterade arbetet riskerar minskad koppling till det reella yrkesutövandet (Gustafsson, 2008; Reis-Jorge, 2007; Råde, 2014). En akademisk yrkesutbildning ska kunna fylla kriterierna för yrkesrelevans och vetenskaplighet även när den riktas mot verksamhetsutveckling (Casson, 2015). Målet är att knyta akademi och arbetsliv närmare varandra (Dyste, 2002; Sköld, 2016). Kunskapen ska vila på vetenskaplig grund och/eller beprövad erfarenhet (Högskolelagen, 1992). För att examensarbetet ska kunna sägas vila på vetenskaplig grund ska det utgå från de senaste forskningsresultaten inom området och från en teore-

tisk kunskapsbas samt utveckla ett kritiskt förhållningssätt till prövning av kunskap (Eriksson, 2009). Studier har visat att alternativa varianter av examensarbetet som produkt-, portfolio- och aktionsforskningsvarianter kan gynna yrkesorientering och beprövad erfarenhet (Lindh, 2007; Meeus m.fl., 2004).

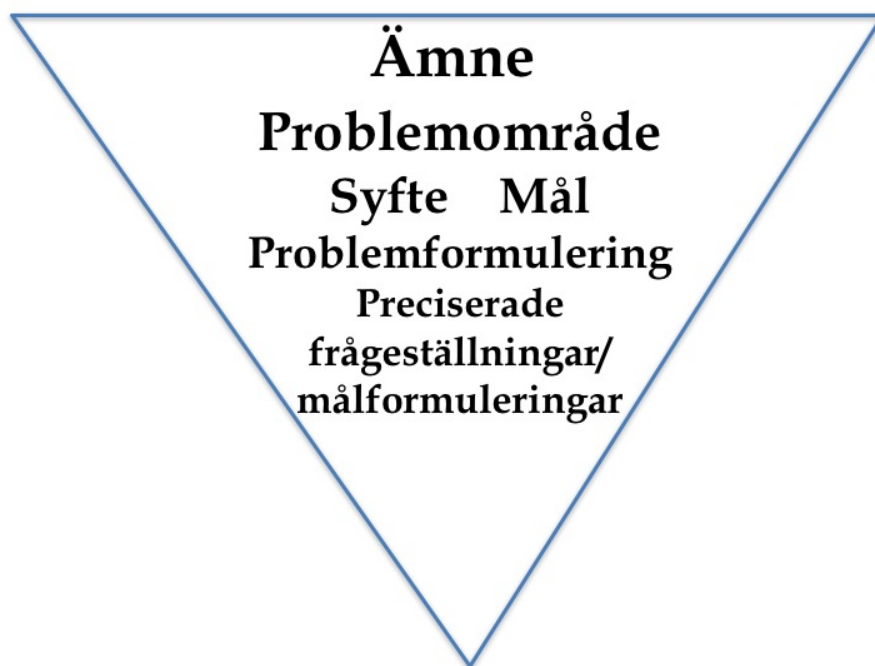
Att problemformuleringen är essentiell för nivån på den kunskap som produceras i examensarbeten framhålls i en rad metodböcker som ingår eller har ingått i lärarutbildningens kurslitteratur (Bryman, 2011; Denscombe, 1998; Hartman, 2004; Patel & Davidson, 2011). I samma litteratur ges dock inga exempel på studier som bekräftat sambandet mellan problemformuleringens konstruktion och kvaliteten på det slutförda examensarbetet. Detta samband diskuteras ofta av handledare och examinators och det är inte ovanligt att de problem som formuleras kritiserar för att vara allt för deskriptiva eller normativa till sin karaktär och att ett tydligt problem med en tydlig problematisering saknas. Emsheimer (2007) har studerat syftesformuleringar i examensarbeten och resultatet visade på en överrepresentation av beskrivande syften gentemot analyserande syften. Studien drar slutsatsen att examensarbetena bör präglas av en mer distinkt analytisk inriktning vilket även rekommenderas av exempelvis Härnqvist (1999) och Gustafsson och Lundin (2011) i liknande studier. Dessa brister borde vara relativt enkla att åtgärda och förbättra menar Emsheimer (2007), till exempel med tydligare framskriven problemformulering som kan ge argument och förståelse för ett normativt syfte och med viss utveckling och klargörande av de analytiska inslagen (a.a.).

Med syftet att höja standarden på de examensarbeten som författas vid den lärarutbildning som ingick i föreliggande studie, har det tidigare riktats stöd för textproduktion med exempelvis extra handledning eller inbjudan till "skrivverkstad". Några särskilda insatser har däremot inte riktats till den del i uppsatsarbetet som benämns problemformulering. Mot bakgrund av detta kan det vara intressant att pröva olika insatser för att öka kvalitén på detta för uppsatsens viktiga inslag. Syftet med denna studie är att därefter belysa förhållandet mellan examensarbetets problemformulering och dess slutliga kvalitet.

Ämnesval och problemområde

För analys och konstruktion av problemformuleringar är det nödvändigt att precisera och diskutera de begrepp som används för att uttrycka uppsatsens syfte eller mål. I denna undersökning definieras några nyckelbegrepp med utgångspunkt i en figur som redogör för vägen från det mer övergripande intentionerna till de preciserade frågeställningarna (Figur 1). Figuren illustrerar att inledningsvis väljer man ämne och inom ämnet ett problemområde. Därefter går man vidare och formulerar ett övergripande syfte eller mål för arbetet. Problemformuleringen som följer på syfte eller mål blir mer exakt och kan uttryckas

i preciserade frågeställningar och/eller mål. Det som benämns målformuleringar är vanligare i utvecklingsinriktade examensarbeten.



Figur. 1 Från ämne till preciserade frågeställningar och målformuleringar.

När det gäller ämnesval och val av problemområde i en lärarutbildning ska man uppfylla fem krav (Karlsudd, 2015a). Det första kravet är *relevans* för utbildning och yrkesutövning. En akademisk uppsats undersöker ett problem som är relevant för yrket med hjälp av begrepp och metoder som är giltiga för ämnet. Det andra kravet är att det ska vara *intressant* för målgruppen och därmed ska problemområdet äga ett visst nyhetsvärde. Problemområdet ska vara intressant ur ett vetenskapligt perspektiv men det ska också vara intressant för författaren. Om frågeställningen är relevant och intressant för uppsatsförfattaren är den ofta betydelsefull för den tilltänkta målgruppen. Det tredje kravet är att problemformuleringen måste vara *fokuserad* och väl avgränsad. Om problemet är för stort, eller för vagt, så hinner inte författaren besvara det på den tid som finns att tillgå. Det är bättre att kunna uttrycka sig med större klarhet om något specifikt än oklart om något stort. Det gäller att snäva in problemet så tidigt som möjligt i uppsatsarbetet. Här kan det vara lämpligt att tydliggöra avgränsningarna i ett särskilt avsnitt. Om problemet är för begränsat kan det uppstå svårigheter då det kan saknas litteratur och information. Det fjärde kravet är att formuleringarna ska vara *praktiskt genomförbara*. Det gäller att ta ställ-

ning till om problemet kan besvaras inom ramen för de förutsättningar som finns i form av tid, omfattning och tillgängliga resurser. Finns det tillgängligt material och litteratur i ämnet? Finns det ett svar och går det över huvud taget att ta reda på svaret? Det femte och viktigaste kravet är att problemet är *etiskt försvarbart*. Då varje person har grundläggande rättigheter som i forsknings-sammanhang innebär att man har rätt att skyddas mot skada, förödmjukelser, kränkningar och annat obehag ställs forskaren inför minst fyra krav. Dessa krav är *öppenhet, självbestämmande* för de medverkande, *konfidentiell behandling* av data som samlats in samt *autonomi* beträffande forskningsmaterialets användning (Hermerén, 2011).

När det gäller det utvecklingsinriktade arbetet tillkommer kravet att det ska vara ett *problem som är angeläget för den aktuella verksamheten* med utgångspunkt i verksamhetens behov och önskan om utveckling och förändringar (Karlsudd, 2015a).

Syfte och problemformulering i examensarbeten

Syftet fungerar som en inramning till den problemformulering som formuleras i examensarbetet. Denna inramning kan formuleras i termer av vilket kunskapsbidrag uppsatsskrivaren har för avsikt att leverera. Den kunskap som fokuseras kan också uttryckas som *kunskapsobjekt*. Den efterföljande problemformuleringen är sedan ett löfte från författaren till läsaren om vad uppsatsen ska behandla och där läsaren kommer att få veta mer om området med stöd av de frågor som preciserats. Problemformuleringen är något som studeras noggrant av läsare, opponent och examinator för att kontrollera om uppsatsförfattaren lyckats med det hen föresatt sig. För att kunna utforma en robust problemformulering och därefter precisera frågeställningar krävs en gedigen kunskap inom ämnesområdet. Denna kunskap måste alltid vila på vetenskaplig grund och/eller beprövad erfarenhet (Högskolelagen, 1992; Skollagen, 2010). Beprövad erfarenhet kan definieras som kunskap vilken är genererad vid upprepade tillfällen över tid och som är dokumenterad och kvalitetssäkrad enligt vedertagen metod (Skolverket, 2012).

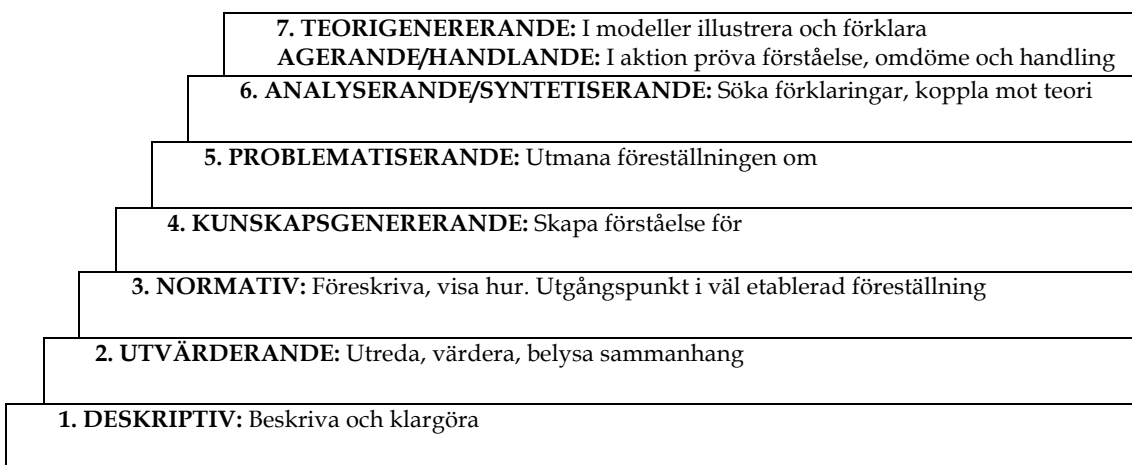
Att examensarbets kvalitét i första hand är kopplad till problemformuleringen och inte till dess källor är ofta en utgångspunkt för examensarbetet. Om problemformuleringen är svag riskerar arbetet att bli otydligt och i värsta fall meningslöst. Det är därför viktigt att hela tiden ha sin problemformulering för ögonen så man inte glömmer undersökningens föresatser. Ambitionen är att inledningsvis skapa en tentativ formulering som kan fungera som styrredskap i den fortsatta arbetsprocessen. I början av detta arbete, då man inledningsvis prövar och utforskar sin frågeställning, kan det givetvis vara nödvändigt att justera den. Detta arbete måste kontrolleras med jämna mellanrum, då det under arbetets fortskridande ofta uppstår syftesförskjutningar.

Utmärkande för en bra problemformulering

Ett "äkta" forskningsproblem karakteriseras av att det finns en kunskapslucka, ett problem som är angeläget för verksamheten att klarlägga (Rienecker, Stray Jørgensen & Hedelund, 2014). Det kan även vara en observation som inte fått sin förklaring eller som kategoriseras och analyseras utifrån ett nytt perspektiv. En utgångspunkt kan också vara något som inte stämmer överens med beprövad erfarenhet, något som kan (om)värderas, ändras, förändras, konstrueras eller där handlingsföreskrifter ska omförhandlas (a.a.). En företeelse som "nöter" eller som skapar förundran och motsättningar, och som fortfarande är värd att studera och diskutera.

Enligt Bryman (2011) styr problemet litteraturgenomgången och bidrar till ett fungerande beslut om vilka data som behöver samlas in. Problemformuleringen leder analysen av data mot det väsentliga och utgör den ram som sammanfattar det material som man kommer att analysera. Problemformuleringen förhindrar att man fastnar i irrelevanta sidospår (a.a.). I ett mer utvecklingsinriktat arbete, där en aktiv handling är central, kommer problemformuleringen ofta att formuleras som aktionsinriktade mål.

Ett sätt att betrakta examensarbetets problemformulering är att sätta den i relation till den ambitionsnivå, eller kanske ännu bättre uttryckt, den kunskapsproduktion som eftersträvas. Ett flertal forskare har presenterat olika typer av kategoriseringar gällande kunskapsutveckling (Englund, 1995; Marton, Hounsell, Entwistle & Asplund Carlsson, 2008; Säljö, 2013). Den kanske mest kända, Blooms taxonomi (Bloom, 1956) bygger på att kunskap kan organiseras i en hierarki från grundläggande kunskap till avancerad kunskap. Med denna stigande abstraktionsordning som stöd och med föresatsen att nå en högre kunskapsnivå i examensarbetena, konstruerades en modell (Karlsudd, 2015a) för diskussion och analys av de problem som har formulerats och ska formuleras i kommande examensarbeten (Figur 2). Modellen som fått namnet "problemformulerings-trappan" har använts som analysverktyg och hjälp för studenterna att sträva mot en högre kunskapsproducerande nivå. Modellen ska inte ses som absolut hierarkisk eller kumulativ och nivåernas innehåll och placering kan diskuteras. Detta utesluter inte att kategorierna kan fungera som underlag för bedömning och diskussion om hur syfte och problem konstrueras.



Figur 2. "Problemformuleringstrappan" (Karlsudd, 2015a).

Den första nivån, den *deskriptiva*, är en beskrivande nivå där problemformuleringen riktas mot att söka faktakunskaper. Handlingar som till exempel definiera, räkna upp, återge eller klassificera kännetecknar denna nivå. Denna nivå är nödvändig som utgångspunkt för en empirisk studie och för att nå de högre nivåerna. För att kunna utvärdera, pröva lösningar, skapa förståelse, problematisera, analysera samt generera teorier måste problemområdet beskrivas. När ett arbete inte kommer längre än den deskriptiva nivån är det många gånger att betrakta som ett misslyckande och det blir svårt att klassificera arbetet som forskning. Om arbetet följs upp av ytterligare problematisering, analys och reflektion utifrån begrepp som bygger på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet kommer det rätt utfört att uppfylla kriterierna för ett vetenskapligt arbete. Deskriptionen kan i huvudsak utföras på två sätt, nämligen med närhet eller distans. Med *deskriptiv närhet* beskrivs studieobjektet med utgångspunkt i den egna positionen, till exempel förförståelse, tankesätt och mål. Med *deskriptiv distans* intar forskaren ett annat perspektiv, exempelvis studieobjektets position, då med avseende på samma begrepp som nämnts under deskriptiv närhet. Det är lätt att i examensarbeten finna exempel på problemformuleringar som överensstämmer med den deskriptiva nivån (Emsheimer, 2007). Hur allvarlig denna brist är kan diskuteras då vissa vetenskapliga inriktningar är mer deskriptiva, till exempel narrativa studier (Czarniawska, 2004). I följande genomgång följer citat från problemformuleringar som är exempel från uppsatser som producerats inom lärarutbildningen och som representerar flera uppsatsämnen. Det första citatet nedan är ett exempel från en deskriptiv nivå:

Vilka pedagogiska stödåtgärder anser lärarna är viktiga i arbetet med att inkludera elever i behov av särskilt stöd?

Den andra nivån har en *utvärderande* profil, där uppsatsförfattaren strävar efter att jämföra, värdera och ange skillnader. Många gånger definieras inte utvärdering som forskning. Samma grundregel gäller här, med rätt uppföljning och hantering av de data som utgör underlaget för studien kommer kraven på vetenskaplighet att uppfyllas. Om metoden bygger på vetenskaplig grund och analysen utgår från begrepp genererade från teorier och tidigare forskning säkrar även den här nivån de kriterier som utmärker ett vetenskapligt arbete. Utvärdering och forskning är närliggande verksamheter och en övergripande och väsentlig likhet är att forskare och utvärderare kan använda sig av samma metoder för datainsamling och analys i aktiviteter som definieras som utvärderingsforskning (Karlsson, 1999). Givetvis kan det finnas skillnader mellan utvärdering och forskning. En sådan skillnad kan exempelvis vara att en uppdragsgivare ger särskilda kriterier som ska gälla för analysen vilken då inte alltid är byggd på vetenskaplig grund och/eller beprövad erfarenhet. Exempel på en mer utvärderande problemformulering ges i citatet nedan:

Vilka konsekvenser blir tydligast när barn som är i behov av särskilt stöd inkluderas i skolan?

Den tredje nivån i modellen benämns *normativ*, där man i problemformuleringen är tämligen bunden till ett bestämt utgångsläge och/eller en inställning där författaren strävar efter att påvisa, förorda eller förändra. Att forska på normativa grunder är att utgå från något som betraktas som norm, det vill säga en vanlig och normaliserad uppfattning. Inte sällan betraktas det normativa som något negativt med argumenten att forskningen saknar objektiva utgångspunkter. Detta kan med andra argument ses som en olycklig inställning, eftersom all vetenskap kan ses som normativ i något avseende (Holme & Solvang, 1997) då den bygger på forskarens och problemets förankring i kunskapsteoretiska ställningstagande och diskurser (Karlsudd, 2012). Dessutom uppmuntras normativa inriktningar, till exempel inom aktionsforskning (Rönnerman, 2004).

Normativitet kan definieras som viljan att finna svar på frågor om hur något *bör* vara, alltså vägledande för mänskligt liv och handlande. Många gånger tolkas termen normativ som ett ställningstagande om hur något *ska* vara, med andra ord förskrivande. En annan tolkning är att termen står för hur något *kan* vara. Med det senare synsättet kan normativitet utgöra ett riktmärke för utveckling av den pedagogiska verksamheten (Karlsudd, 2012, 2015b). För att synliggöra och legitimera en tydlig normativ inriktning är det viktigt att vara *öppet normativ* och *normativt öppen*. I det första begreppet öppet normativ ges bakgrunden till varför du står bakom de ställningstaganden du gör som till exempel argument för din egen pedagogiska grundsyn. Du redovisar tydligt din förförståelse. När författaren är normativt öppen redovisas forskningsfältet där de skilda paradigmen synliggörs och där alternativa vägval presenteras. Att

vara normativt öppen innebär också att vara kritisk till sina egna ställningstaganden. Nedan följer ett exempel på en normativ problemformulering:

Målet med det utvecklingsinriktade arbetet är att ur ett jämställdhetsperspektiv belysa attityder till dans.

På den fjärde nivån, den *kunskapsgenererande*, aviserar problemformuleringen att man arbetar mot att generera en utvecklad förståelse för kunskapsobjektet. Självklart har samtliga studenter ambitionen att genom sitt arbete generera kunskap. När det gäller examensarbetarens egen kunskapsutveckling innebär denna nivå att skapa förståelse och insikt, vilket i sin tur leder till ett ökat omdöme och en förbättrad handlingsförmåga. Om ambitionen sträcker sig längre, till exempel att inom ämnesområdet tillföra ny kunskap, är uppgiften mer utmanande. Det kan vara svårt att bedöma om undersökningen tillför något väsentligt nytt eller om det bara bli ett bekräftande av tidigare undersökningar. Oavsett vilket, är resultatet i olika grad kunskapsgenererande, då ett bekräftande vid en ny tidpunkt och i en ny situation kan stärka evidens och förståelse. Detta kan även ske genom att kombinera empiri och litteratur i innovativa pedagogiska upplägg och presentationer. Ambitionen att generera kunskap uttrycks vanligast explicit i syftet innan den preciserade frågeställningen, vilket nedanstående citat är ett exempel på:

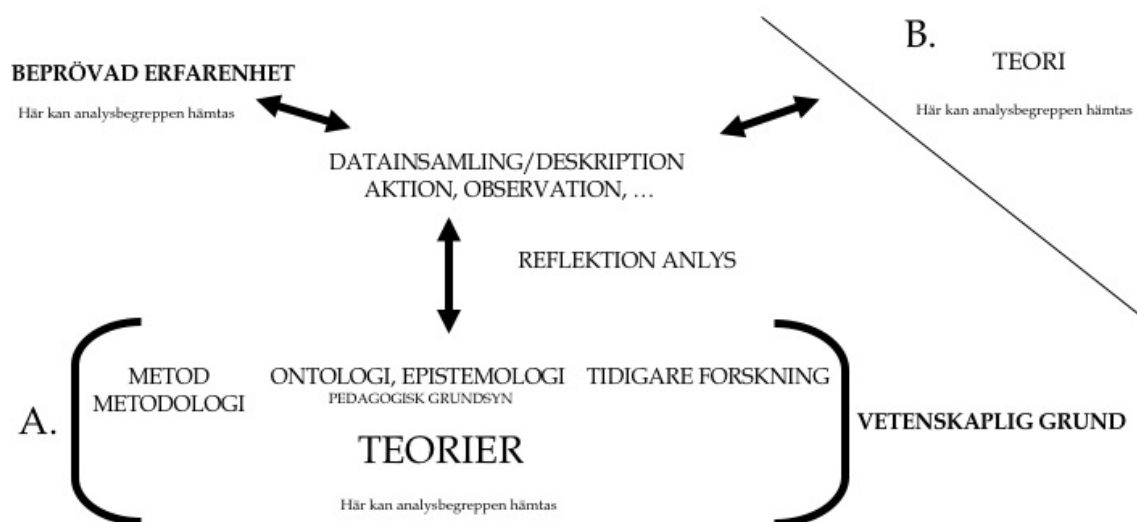
Studien ska ge en fördjupad förståelse för hur fritidspedagoger arbetar med demokrati och elevinflytande på fritidshemmet.

Den femte nivån i modellen är den *problematiserande*. Den ska utmana rådande ordning och vända och vrida på föreställningar som inte kan besvaras med beskrivningar. Att problematisera är att genom frågor och nya infallsvinklar ifrågasätta normativa föreställningar och förgivettagande. Detta kräver en analytisk förmåga där begreppen vidgas i ett intellektuellt arbete. Ett sätt att problematisera är att ställa hypoteser och ifrågasätta fakta på ett sätt som inte låter sig förklaras av ren deskription. Att denna typ av skrivningar finns med i problemformuleringen är sannolikt viktigt för att leda arbetet mot en högre vetenskaplig nivå. Exempel på en problematiserande formulering presenteras i citatet nedan:

Hur kan barns inflytande stärka och utveckla förskolans verksamhet?

I den sjätte nivån, den *analyserande* och *syntetiserande*, visar problemformuleringen vägen mot kunskapsteoretiska perspektiv. Här ställs begrepp mot varandra, till exempel i tes och antites, med stöd av argument och motargument. Nu indikerar formuleringen att resultatet som redovisas i examensarbetet kommer att diskuteras och analyseras mot teori(er). Kravet på att examensarbetet ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är något som ofta tolkas som att en eller flera teorier ska presenteras i ett särskilt kapitel och där-

efter återkopplas i analys och diskussion. Det är vanligt men inte alltid nödvändigt att föra in enskilda teorier som ofta betecknas som "Grand" och som kan exemplifieras av föreläsare som exempelvis Maslow (1954) och Piaget (1959) (Figur 3, del B). Ett arbete kan även vila tryggt på vetenskaplig grund om metod, pedagogisk grundsyn (ontologi och epistemologi) samt tidigare forskning är förankrade i teori som presenteras och bildar en tillförlitlig utgångspunkt för dataanalysen (Figur 3, del A).



Figur 3. Möjliga vägar att teoriförankra ett examensarbete.

Många gånger kritiserar examensarbeten för att vara teorivaga, och oaktat om en teori presenteras i ett särskilt kapitel saknas det inte sällan en tydlig förankring i resten av arbetet. Den återkoppling som sker i diskussionen är många gånger oklar och svag. Därför kan det vara lämpligt att i syfte eller problemformulering göra tydligt hur teoriförankringen är planerad. I det utvecklingsinriktade arbetet blir det möjligt att tydliggöra teoriförankringen genom att uppsatsförfattaren utifrån de teorier metoden bygger på, till exempel en utvecklingsmodell, analyserar de pedagogiska utgångspunkterna och tidigare forskning. Nedan presenteras en formulering som exemplifierar den sjätte nivån.

Hur och i vilka avseenden kan pedagogernas uppfattningar och erfarenheter problematiseras i relation till olika demokratiuppfattningar och till olika teorier om lärande?

Det sjunde och sista steget i modellen är den *teorigenererande* där ambitionen är att bygga förklaringsmodeller med utgångspunkter i teorin. Den teorigenererande ansatsen problematiserar i första hand förhållandet mellan data och teori. Att generera teori är att avtäckta och upptäcka grundläggande strukturella processer. I examensarbetet kan detta arbete resultera i områdesrelaterade teorier eller lite mer opretentiös uttryckt "modeller". Att examensarbeten är teorigenererande är sällsynt, men det går att finna förklaringsmodeller som emanerar ur undersökningens data och teori. I det sista steget har även *agerande/handling* placerats. Denna position förutsätter ett agerande som bygger på den kunskap som genom examensarbetet genererat förståelse, insikt och omdöme. Agerande och handlande är något som provas i de mer aktions- och utvecklingsinriktade examensarbetena. I citaten nedan presenteras problemformuleringar som representerar teorigenerering och handlande.

Hur kan Wengers sociala inlärningsteori användas och anpassas för att stärka samhörigheten i barngruppen?

Målet är att genom planerade aktiviteter öka eleverns motivation och attityd för visstelse ute på rasten.

Denna studies syfte

Föreliggande studie har som syfte att undersöka sambandet mellan utformandet av examensarbetens problemformuleringar och uppsatsens slutliga kvalitet uttryckt i slutbetyget väl godkänt respektive godkänt. Utöver detta undersöks lärarstudenters uppfattning av värdet i de problemformuleringar som formulerats i tidigare examensarbeten. Till studenterna riktas i samma studie en särskild utbildningsinsats med intentionen att förbättra kvalitén i de problemformuleringar som bildar utgångspunkt för uppsatsskrivande. Avsikten med denna åtgärd är att utröna om speciella insatser kan få kvalitetshöjande effekter på examensarbetet. Följande problemformulering är vägledande för undersökningen:

- Vilka eventuella samband går att finna mellan problemformuleringens konstruktion och det slutgiltiga examensarbetets kvalitet?
- Hur bedömer/värderar lärarstudenter problemformuleringar som presenterats i tidigare examensarbeten?
- Hur påverkas examensarbetets kvalitet genom utbildningsinsatser riktade mot problem-formuleringsfasen?

Undersökningens uppläggning och genomförande

Försök att finna samband mellan problemformuleringens konstruktion och examensarbetets kvalitet

För att söka ett eventuellt samband mellan problemformulering och examensarbetets kvalitet uttryckt i betyget väl godkänt respektive godkänt värderades och kategoriserades syfte och problemformulering i 58 uppsatser författade och examinerade mellan 2013 och 2016. Kategoriseringen av problemen har genomförts av utbildningens huvudexaminator och vetenskapliga ledare för undersökningen. (Huvudexaminator har professorskompetens och är ytterst ansvarig för de rutiner och betygskriterier som gäller för kursen.) För att kontrollera kategoriseringen har processen upprepats vid tre tillfällen med en medbedömare. För att mäta en eventuell effekt av den särskilda utbildningsinsats som genomförts jämfördes arbeten som examinerats utan denna insats 2013–2014 med arbeten från 2015–2016. Arbetet utgick utifrån de krav och den modell (Figur 2) för kunskapsproduktion som presenterats tidigare. Av samtliga arbeten hade 32 procent (18) en författare och de övriga 68 procent (39) delat författarskap. Examensarbetena som granskades var samtliga godkända eller väl godkända 15-poängsarbeten på grundnivå, vilka examinerats vid programmet grundlärare med inriktning fritidshem under ovan angiven period. Sammanlagt 27 handledare och 19 examinatorer har varit involverade, där samtliga handledare och examinatorer har samma uppdrag inom övriga lärarprogram. I datamaterialet har ingen handledare ansvarat för mer än fem arbeten. Detta gäller nära nog också för examinatorerna då ingen examinerat mer än fem arbeten med undantag för tre som examinerade mellan sex och åtta arbeten var. Mer än tre fjärdedelar av handledarna och examinatorerna har varit verksamma under hela perioden 2013–2016.

Värdering av tidigare problemformuleringar

Under höstterminerna 2015 och 2016 utfördes en datainsamling i utbildningen grundlärare med inriktning fritidshem, där 82 av 96 studenter från den avslutande terminen fick värdera, analysera och diskutera tidigare examensarbetens problemformuleringar. Ur 2013 och 2014 års examensarbeten slumpades utifrån de två urvalsgrupperna, väl godkänt och godkänt, 20 preciserade problemformuleringar. Studenterna fick i grupper om två analysera formuleringarna utifrån vilka styrkor och svagheter som enligt deras åsikt utmärkte problemformuleringen. De fick också i uppgift att ge förslag på hur man skulle kunna utveckla formuleringarna. Efter detta fick studenterna ange vilka problemformuleringar man antog härrörde från betygen väl godkänt respektive godkänt. Överensstämmelsen mellan studenternas bedömning och examensarbetenas faktiska betyg beräknades med Spearmans rangkorrelationskoefficient (Muijs,

2011). Uppgiften var frivillig och studenterna var väl medvetna om att aktiviteten kunde betraktas som en värdefull övning och utvärdering samt att resultatet därtill skulle användas som en del i föreliggande undersökning.

Övningar för att förbättra kommande uppsatsers problemformuleringar

Efter datainsamlingen genomfördes ett antal övningar med samma studenter med målet att öka förmågan att utforma och uttrycka forskningsfrågor inför de kommande examensarbetena. Som ett första steg presenterade studenterna sin egen problemformulering i helklass. Därefter lämnades problemformuleringen över till en annan grupp som bedömde problemformuleringen utifrån "problemformuleringstrappan" (Figur 2). Med utgångspunkt i problemformuleringen definierades kunskaps- och i vissa fall studieobjektet. Därefter diskuterades om problemformuleringen kunde förbättras och eventuellt omformas till en utvecklingsorienterad ansats. Exempel på frågor som bearbetades av studenterna var: Hur kan man förbättra och förtydliga problemet? Hur kan man formulera forskningsfrågor för att nå en högre kunskapsnivå? Vad skulle krävas för att göra problemet mer utvecklingsinriktat? Efter denna övning gick problemet vidare till nästa grupp som uttalade sig om den tidigare gruppens bedömning för att sedan försöka förbättra den ytterligare. Insatsen omfattade fyra lektioner där det skriftliga materialet, med bland annat anteckningar från studenternas diskussioner, samlades in av ansvarig lärare.

Data och mätsäkerhet

I de 58 uppsatser där syfte och problemformulering studerats har textlängden på syfte och problemformuleringen inte överskridit en halv A4-sida. Vanligtvis presenteras syftet i en mer övergripande text och därefter följer preciserade frågeställningar. Problemen som granskats är oftast preciserade i tre frågeställningar där de deskriptiva och utvärderande kan vara svåra att särskilja. I fyra fall har det varit svårt att bedöma var gränsen går mellan kategorierna deskriptivt och utvärderande. Det har i några fall varit problematiskt att dra en klar gräns mellan utvärderande formuleringar och de problematiserande. I dessa fall har då båda kategorierna använts.

Avgränsningar

Vad som är viktigt att upprepa och markera är att denna undersökning är helt koncentrerad på problemformuleringens konstruktion i jämförelse med arbetets slutbetyg. Det är alltså inte uppsatsen alla delar och helhet som bedöms. Denna bedömning av uppsatsen, där betyget väl godkänt respektive godkänt använts, har utförts av kursexaminatorerna.

Resultat

Samband mellan problemformuleringens konstruktion och det slutgiltiga examensarbetet

Samtliga examensarbeten som ingår i urvalet har bedömts uppfylla kraven relevant, intressant, praktiskt genomförbart och etiskt försvarbart. I tabellen nedan (Tabell 1) redovisas med ett "x" de uppsatser som i sin problemformulering har representation i nivåerna 1-7. När uppsatsens problemformulering nått sin "högsta nivå" ersätts "x" mot uppsatsen betyg där "VG" står för väl godkänt och "g" för godkänt. Redovisningen är uppdelad i två tidsperioder, före (2013-2014) och efter den särskilda utbildningsinsatsen (2015-2016).

Tabell 1. Granskade och klassificerade problemformuleringar i 58 examensarbeten.

2013-2014: 27 uppsatser 15 % VG	2015-2016: 31 uppsatser 48 % VG
7. TEORIGENERERANDE: AGERANDE/HANDLANDE: VG g (2)	7. TEORIGENERERANDE: VG AGERANDE/HANDLANDE: VG VG VG VG VG VG g g g g g g (14)
6. ANALYSERANDE/SYNTETISERANDE: g g (2)	6. ANALYSERANDE/SYNTETISERANDE: x (1)
5. PROBLEMATISERANDE: xx VG g g g g g g g (10)	5. PROBLEMATISERANDE: xxx VG VG VG g g (8)
4. KUNSKAPSGENERERANDE: x VG VG g g g g (7)	4. KUNSKAPSGENERERANDE: x g (2)
3. NORMATIV: xxx g (4)	3. NORMATIV: xxxxxxxxxxxx (12)
2. UTVÄRDERANDE: xxxxxxxxxxxx g g g g g g (18)	2. UTVÄRDERANDE: xxxxxxxx VG VG g g g (14)
1. DESKRIPTIV: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx g g g g (24)	1. DESKRIPTIV: xxxxxxxxxxxx VG VG VG g g g (19)

I tabellen ovan redovisas med ett "x" de uppsatser som i sin problemformulering har representation i nivåerna 1-7. När uppsatsens problemformulering nått sin "högsta nivå" ersätts "x" mot uppsatsen betyg där "VG" står för väl godkänt och "g" för godkänt. Antalet arbeten som representeras vid de olika problemformuleringsnivåerna presenteras i parentes ().

Resultatsammanfattning av samtliga syften och problemformuleringar

När problem och syfte granskas pekar samtliga studerade examensarbeten mot kvalitativa ansatser. De arbeten som bedömts ha en otydlig problemformulering är 14 procent (8) av det totala urvalet. Ett av dessa arbeten har betyget väl godkänt, övriga sju betyget godkänt.

Av de 58 arbeten som studerades har 75 procent (43) arbeten formuleringar som representerar den *deskriptiva* nivån. I 16 procent (3) av samtliga väl god-

kända arbeten återfinns inga syftes- och problemformuleringar i de överliggande kategorierna. För betyget godkänt är det 18 procent (7) av det totala urvalets godkända arbeten som enbart har formuleringar tillhörande denna nivå.

På den *utvärderande* nivån förekommer i 55 procent (32) av arbetena formuleringar på denna nivån. Andelen väl godkända arbeten där problemformuleringen inte har någon formulering på "högre nivå" är 10 procent (2) och motsvarande för godkända arbeten är 23 procent (9).

Den *normativa* klassificeringen räknar in formuleringar från 28 procent (16) av samtliga arbeten där 3 procent (1) av samtliga arbeten med godkänt, har denna kategori som högsta nivå.

I den *kunskapsgenererande* ansatsen går det att finna formuleringar i 16 procent (9) av samtliga uppsatsers syften och problemformuleringar. Andelen väl godkända arbeten där problemformuleringen inte har någon formulering på "högre nivå" är 10 procent (2). För godkända arbeten är andelen 13 procent (5).

När det gäller en nivå som ofta accentueras vid handledning, den *problematiserande*, har 31 procent (18) av arbetena formuleringar från denna kategori. Andelen väl godkända arbeten där problemformuleringen inte har någon formulering på "högre nivå" är 21 procent (4) och för godkänt 18 procent (7).

Arbeten där syftet eller problemformuleringen uttrycker en *analyserande/syntetiserande* ansats är 5 procent (3). På denna nivå återfinns 5 procent godkända arbeten (2), som inte innehåller någon formulering på "högre nivå".

När det gäller *agerande/handlande* är det 26 procent (15) av arbetena som har representation på denna nivå. Examensarbeten med en *teorigenererande* ansats har en representation motsvarande 2 procent (1). Andelen väl godkända arbeten på denna, i modellen högsta nivån, är 42 procent (8) och andelen godkänt är 20 procent (8).

I 42 arbeten förekommer ordet "hur" i problemformuleringarna vilket gör det till det mest frekventa "nyckelordet". I 21 arbeten finns ordet "vilka" och i 12 arbeten ordet "vilken". Dessa ord kan användas för att formulera problem på huvuddelen av nivåerna så det är inte möjligt att konsekvent koppla dessa till en viss nivå, men de har en betydande representation i den deskriptiva nivån. När det gäller den normativa nivån och den agerande/handlade nivån förekommer ord som initiera, driva, visa, påverka, iscensätta, återinföra och skapa. Dessa ord återfinns inte på övriga nivåer. Ordval som har representation på den problematiserande nivån är exempelvis utmana, belysa och synliggöra.

Andelen väl godkända ensamarbeten är 26 procent (5) och andelen arbeten med delat författarskap som bedömts med samma betyg är 36 procent (14).

I de uppsatser som författades utan någon särskild utbildningsinsats 2013–2014 var andelen med väl godkänt 15 procent (4) och andelen med problem som klassificerades som otydliga 18 procent (5). I den grupp som diskuterat problemformuleringen mer ingående 2015–2016 hade 48 procent (15) av exa-

mensarbetena betyget väl godkänt och tio procent (3) problem som klassificerades som otydliga.

Studenters värdering av syfte och problemformulering

När det gäller kriteriet och kravet på problemets *relevans* så är det mycket få synpunkter som framkommer i studenternas bedömning. Några kommentarer gällde förhållandet att eleven/barnet inte stod i fokus och någon påpekade att en undersökning saknade relevans för utbildningen. I enstaka bedömningar har man haft synpunkter på *intressegraden*, vilket innefattar aktualitet och nyhetsvärde, där någon kommenterat att "svaret känns givet". När det gäller kravet på *fokusering* är det betydligt fler kommentarer. Den absolut vanligaste kritiken gällande de problemformuleringar som studerades är just bristen på fokusering och avgränsning. För många och otydliga frågor som utgångspunkt för uppsatsen var en del av denna kritik. Kommentarer som "luddigt", "oklart" och "flummigt" nämndes flitigt, och några uttryckte behovet av att problemområdet ytterligare borde preciseras. I några kommentarer påpekades att det som formulerades i syftet inte i alla delar blev synligt i den preciserade problemformuleringen. Några kritiserade att frågeställningarna kunde uppfattas som ja- eller nej-frågor. Ett mindre antal kommentarer behandlade bristen på definitioner av nyckelbegrepp. Ytterst få ansåg att någon problemformulering var för begränsad. När det gällde *praktisk genomförbarhet* återfanns inga synpunkter, men detta kriterium kan kopplas till kritiken på en allt för omfattande problemformulering. Vad gäller de *etiska* kraven finns inga kommentarer, vilket kan indikera att problemformuleringarna inte väcker några invändningar i detta avseende. Som helhet innehöll bedömningarna också många positiva kommentarer som "tydligt och intresseväckande", "bra ämne" och "relevanta frågeställningar".

Vad gäller studenternas bedömning utifrån figuren som benämns problemformuleringstrappan (Figur 2) anges att den *deskriptiva* nivån förekommer i samtliga problemformuleringar. Många problem bedömdes också vara av *utvärderande* karaktär, där yrkesverksamma lärares uppfattningar utgjorde empirin och där fokus var pedagogiska problem eller företeelser. Studenterna fann ett flertal exempel på *normativa* utgångspunkter i syften och problemformuleringar. Den *kunskapsgenererande* ansatsen är sällan explicit framskriven, menar studenterna. I några av examensarbetena blir den synligt i syftesformuleringar som exempelvis "Studiens övergripande syfte är att vinna kunskap om barns lek och lärande". Formuleringar som kan uppfylla ambitionen att *problematisera* är svåra att finna, anser studenterna. Ingen student har kunnat härleda någon formulering till nivåerna *analysera* och *syntetisera* eller *teorigenerera* och *handla*. När det gäller att predicera examensarbetens betyg var överensstämmelsen 0,74 uttryckt i Spearmans rangkorrelationskoefficient. Studenternas värderingar baserades

troligen mindre på problematiseringsgraden än problemets avgränsning, aktualitet och språk.

Övningar för att förbättra problemformuleringarna i kommande uppsatser

I de övningar som genomfördes var det svårt för studenterna att lyfta frågeställningarna från en deskriptiv eller utvärderande nivå till en problematiserande. I några fall kunde man på den begränsade tid som stod till förfogande höja abstraktionsgraden. Studenternas kamratsatser (peer-to-peer learning) kom mer att gälla problemformuleringens precisering och avgränsning. Diskussionen kring begreppen kunskapsobjekt och studieobjekt var intensiv och i ett flertal fall var osäkerheten stor om hur de skulle skiljas åt.

Analys och diskussion

Studien som nu analyseras och diskuteras sätter examensarbetets konstruktion av syfte och problemformulering i centrum. Med stöd av ett antal krav och kriterier granskas den del i uppsatsarbetet som i många metodböcker bedöms vara den mest avgörande. Av studien framgår att en hög kravuppfyllelse med avseende på syfte och problem inte är ett absolut villkor för att ett examensarbete ska tilldelas slutbetyget väl godkänt. I resultatredovisningen (Tabell 1) återfinns tre exempel på väl godkända arbeten där syfte och problemformulering inte når en högre nivå än den deskriptiva. Att dessa tre uppsatser trots sin deskriptiva orientering når betyget väl godkänt kan bero på en mängd faktorer. Tidigare forskning har visat att narrativa studier många gånger är deskriptiva men kan nå nivåer för väl godkänt (Czarniawska, 2004; Emsheimer, 2007). Kanske något deskriptivt arbete har särskilt nyhetsvärde, en innovativ uppläggning, stark litteratur eller att arbetet representerar en språklig excellens. Det kan troligen finnas exempel på uppsatser som i sin avslutning når en högre abstraktionsnivå utan att formulera detta i syfte och problem. En förklaring till detta kan vara att arbetet blir mer problematiserande efter hand. Syftesförskjutningar kan leda till en mer problematiserande orientering vilket inte från början ingått i de formuleringar som återfinns under rubriken syfte/problem. Under rubriken "förslag på fortsatt forskning" introduceras ofta nya problem i examensarbetens avslutande del. Problemområden och inledande frågeställningar kan då befinna sig på en högre och mer intressant nivå än i den uppsats som författats. Detta är ett resultat av den process som uppsatsskrivaren genomgått. Det kan därför vara givande för de studenter som står i tur att påbörja sitt uppsatsarbete att fortsätta på frågeställningar som presenteras i slutet på de uppsatser som examinerats. Detta är något handledare många gånger uppmuntrar men som mer sällan realiserar.

Resultatet visar att det är viktigt att avgränsa och fokusera sin frågeställning, vilket tidigare forskning åskådliggjort (Emsheimer, 2007; Gustafsson & Lundin,

2011; Härnqvist, 1999). Av tio arbeten som bedömts ha en otydlig problemformulering är det endast ett som når nivån väl godkänt. Resultatgenomgången visar att syfte och problem kan innehålla formuleringar som representerar flera nivåer. Där formuleringarna inte når högre nivå än den deskriptiva och utvärderande är de väl godkända arbetena underrepresenterade. Här återfinns 32 procent av arbeten med betyget väl godkänt.

Inte sällan uttrycks det normativa som något negativt och tolkas som att studenten är fast i en övertygelse om vad som är rätt eller fel eller att studenten på förhand har en klar uppfattning om resultatet. Av de arbeten som noterats för syftes- och problemformuleringar av normativ karaktär är det en betydande andel arbeten som förvärvat betyget väl godkänt. Om det normativa klagörs på ett korrekt sätt och utöver detta innehåller formuleringar från högre nivåer visar resultatet att det inte är en belastning, troligen det motsatta.

I de utvecklingsinriktade arbetena, vilka återfinns i kategorin agerande/handlande, går det inte att i syfte och problemformuleringar finna formuleringar som härrör från de två första nivåerna. Förklaringen är oftast att samtliga arbeten i sin uppläggning och struktur har att beskriva och utvärdera nuläget i verksamheten, innan problemformuleringen presenteras. Den ökning av handlingsinriktade arbeten som skett efter 2014 beror sannolikt på att kursansvariga uppmuntrat och i särskilda åtgärder stimulerat detta arbetssätt. Noterbart är att andelen utvecklingsarbeten med väl godkänt är nära nog hälften (sju av 15 arbeten). En möjlig förklaring till detta är att flertalet som väljer denna inriktning är studenter med hög motivation och studieförmåga. Ytterligare en förklaring är att aktionsinriktade examensarbeten där yrkesorientering och beprövad erfarenhet är i centrum rätt utförda kan nå hög kvalitet utifrån examensarbetets bedömningskriterier (Lindh, 2007; Meeus m.fl., 2004).

När det gäller studenternas värdering av tidigare arbeten kan den sägas validera den granskning som diskuterats ovan. Överensstämmelsen med examinatorernas bedömning är relativt god. Enligt studenter och handledare har denna värdering varit konstruktiv och lärorik.

I en jämförelse mellan de tidigare (2013–2014) examensarbetens problemformulering och de som producerats efter utbildningsinsatserna (2015–2016) går det inte att verifiera att den ökande andelen väl godkänt beror på den särskilda utbildningsinsatsen. Det finns en rad viktiga faktorer och variabler som inte går att hålla konstanta. Exempel på detta är handledares insatser, studenternas förkunskaper och kompetens eller metodkursernas innehåll och genomförande. Det som möjligen kan föras till erfarenheterna är att utbildningsinsatsen skapat en större uppmärksamhet för syfte och problemformulering innan den individuella uppsatshandledningen påbörjades. Avslutningsvis ska nämnas att den särskilda utbildningsinsatsen fortgår då erfarenheterna varit goda och de utvärderingar som lämnats har varit positiva.

Att generalisera de erfarenheter som gjorts i denna studie till andra lärarprogram bör i många delar vara möjligt och genomförbart. Det upplägg som gäller för självständigt arbete är på flera sätt jämförbart med andra lärarutbildningar.

Om författaren

Peter Karlsudd är professor i pedagogik vid Linnéuniversitetet och hans forskningsintressen är riktade mot områdena högskolepedagogik, flexibelt lärande och specialpedagogik. Han disputerade i pedagogik 1999 vid Lunds universitet med avhandlingen *Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg* och i industriell ekonomi och organisation med inriktning informatik 2011 vid Mälardalens högskola med avhandlingen *Support for learning? Possibilities and obstacles in realizing and implementing learning applications*.

Referenser

- Bergqvist, K. (2000). Examensarbetet: Ett bidrag till vetenskaplighet i lärarutbildningen? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 5(1), 1–18.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York, NY: Longmans, Green.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Calander, F. (2005). *Mellan akademi och profession: Nitton svenska lärarutbildares berättelse om lärarutbildning igår och idag (Rapport LÄROM 4, reviderad utgåva dec. 2005)*. Uppsala: Pedagogisk institutionen, Uppsala universitet.
- Casson, A. (2015). *Högskolans ansvar: Principer för utveckling av den högre utbildningen*. London: Ubiquity Press.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage Publications.
- Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guide – for small-scale research projects*. Buckingham: Open University Press UK.
- Dyste, O. (2002). Professors as mediators of academic text cultures: An interview study with advisors and master degree students in three disciplines in a Norwegian university. *Written Communication*, 19(4), 493–544.
- Emsheimer, P. (2007). Syfta till analys – eller bara beskriva. I P. Emsheimer & A. Lindh (Red.), *Från syfte till gestaltning: På väg mot en vetenskaplighet i examensarbetet inom särskild lärarutbildning* (s. 24–43). Malmö: Malmö University Electronic Publishing.
- Englund, T. (1995). På väg mot undervisning som det ordnade samtalet? I: G. Berg, T. Englund & S. Lindblad (Red.), *Kunskap, organisation, demokrati* (s. 49–70). Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildningen: En etnografisk och diskursanalytisk studie*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Fransson, O. (2009). Epistemisk förskjutning och autonomi. I O. Fransson & K. Jonnergård (Red.), *Kunskapsbehov och nya kompetenser: Professioner i förhandling* (s. 21–44). Stockholm: Santérus.
- Gabrielsson, A. (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverket.
- Gustafsson, C. (2008). Degree project in higher education. I M. Mattsson, I. Johansson & B. Sandström (Red.), *Examining Praxis: Assessments and knowledge construction in teacher education* (s. 17–34). Rotterdam: SensePublishers.
- Gustafsson, B.E. & Lundin, M. (2011). Granskning av examensarbeten och analys av utbildningsprocesser inom utvalda inriktningar i lärarutbildningen. I U. Bengtsson (Red.), *En metod för kvalitetssäkring och utveckling genom granskning av examensarbeten: Avrapportering av pilotprojekt vid Linnéuniversitetet* (s. 23–33). Kalmar/Växjö: Linnéuniversitetet. Hämtad 31 december 2017 från:

- https://lnu.se/contentassets/3c42c1148770441eadbde9ec57576e44/rapport_examensarbeten_2011_webb.pdf
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande: Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hermerén, G. (2011). *Good research practice*. Stockholm: The Swedish Research Council.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Härnqvist, K. (1999). *En akademisk fråga: En ESO-rapport om ranking av C-uppsatser*. Ds. 1999:65. Stockholm: Finansdepartementet.
- Högskolelagen. (1992). *Svensk författningssamling*, 1992:1434.
- Högskoleverket. (2006). *Examensarbetet inom den nya lärarutbildningen: Tematiska studier*. Rapport 2006:47 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Jacobsen, B. (2008). Retorik och praxis kring examensarbetet. I M. Carlsson & A. Rabo (Red.), *Uppdrag mångfald: Lärarutbildning i omvandling* (s. 227–258). Umeå: Boréa.
- Johansson, B. & Svedner, P.-O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Karlsson, O. (1999). *Utvärdering – mer än metod: Tankar och synsätt i utvärderingsforskning*. Åjour. En serie kunskapsöversikter från svenska kommunförbundet, nr 3. Stockholm: Svenska kommunförbundet.
- Karlsudd, P. (2012). *Att diagnostisera till inkludering: En (upp)given fundering?* I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (s. 175–184). Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Karlsudd, P. (2015a). *Kompletterande arbetsmaterial till Handbok för Självständigt arbete inom Förskolläroprogrammet och Grundläroprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshemmet*. Växjö/Kalmar: Linnéuniversitet.
- Karlsudd, P. (2015b). *Inkluderande individualisering*. *Specialpedagogik*, Nr 1.
- Lindh, A. (2007). "På samma sätt som man kan analysera ett vetenskapligt arbete kan man alltså analysera ett konstnärligt...": Handledarperspektiv på alternativa examensarbetsformer och relationer mellan estetiska uttrycksformer, bedömning och vetenskaplighet. I P. Emsheimer & A. Lindh (Red.), *Från syfte till gestaltning: På väg mot en vetenskaplighet i examensarbetet inom särskild lärarutbildning* (s. 69–90). Malmö: Malmö University Electronic Publishing.
- Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N. & Asplund Carlsson, M. (2008). *Hur vi lär*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Brothers.
- Meeus, W., Van Looy, L. & Libotton, A. (2004). The bachelor's thesis in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 299–321.
- Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.

- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. London: Routledge.
- Reis-Jorge, J. (2007). Teacher's conceptions of teacher-research and self-perceptions as enquiring practitioners: An longitudinal case study. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 402–417.
- Rienecker, L., Stray Jørgensen, P. & Hedelund, L. (2014). *Att skriva en bra uppsats*. Lund: Liber.
- Råde, A. (2014). Ett examensarbete för både yrke och akademi: En utmaning för lärarutbildningen. *Högre utbildning*, 4(1), 19–34.
- Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken: Erfarenheter och reflektioner* (s. 13–30). Lund: Studentlitteratur.
- Skollagen. (2010). Svensk författningssamling, 2010:800.
- Skolverket. (2012). *Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Dnr 2012:1700. Stockholm: Skolverket.
- Sköld, B. (2016). *Samverkan och utbildningskvalitet*. HELIX årsrapport 16:001. Linköping: Linköpings universitet.
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur.