

Pedagogiskt arbete som tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsfält. Exemplet Linköpings universitet

Glenn Hultman & Bengt-Göran Martinsson

The academic subject Pedagogic practices is quite young. At Linköping University, it has existed since the late 1990s in teacher education. In 2000, it was established as a research subject and the first PhD students were accepted. The background to the subject's presence can be sought both nationally and locally. As regards the national background, a natural starting point is the Teacher Education Committee's final report. Teacher education should have a connection between undergraduate, postgraduate and research. For example, in addition to already established research areas such as Education, a research "subject" with a multidisciplinary orientation may constitute an orientation. The description of the field of pedagogic practices was left open, and we indicated that it was inappropriate to give a clear definition of the term. Instead, the area should find its shape in retrospect through the activities that will be undertaken. What we saw was a central area of competence in the present, which in our opinion was about the experience of moving between the normative and the descriptive. We, as our specialty, wanted to see this to establish a link between the practical aspects of professional work and various theoretical frameworks. This should be developed in the light of the education's high school skills and the research that was built around teacher education. We suggested that practical education and research were considered activities such as is in a conceptual field where practical and interdisciplinary relevance forms two axes. To strive for all teaching and research at the same time to be of high practical use, and in-depth relevance, would be inappropriate. What should instead be pursued was that the practical education and research area as a whole ranked optimally between the two extremes. Well worth discussing is how a practical field of research, such as pedagogical practices, should relate to theories in general. To what extent should the research be theoretical or practical? Do we want to see a research that works deductively or inductively? However, we think that in practice we have shown that this can work and result in a good postgraduate education.

INLEDNING

Vid Linköpings universitet uppmärksammade fakultetsledningen tidigt ett behov av en breddning av forskarutbildningen för de som studerat till lärare. För en stor del av dessa var det inte möjligt att söka forskarutbildning vare sig i pedagogik eller i deras ämnesfördjupningar, då de inte ansågs ha tillräcklig ämnesmässig nivå för att antas. För att råda bot på detta diskuterades under flera år att skapa ett forskarutbildningsämne med relevans för den pedagogiska praktiken och med möjlighet för lärare att antas till. Svaret på dessa diskussioner blev inrättandet av Pedagogiskt arbete som forskarutbildning. Vår framställning rör här i första hand etableringen och utvecklingen av Pedagogiskt arbete i Linköping och inte vid några av de andra lärosäten där det infördes, exempelvis Umeå.

Vi som är författare till denna artikel fick som professorer ansvara för att den nya forskarutbildningen och det nya forskningsområdet kom till stånd i praktiken. Vi hade olika disciplinär bakgrund, dels från ämnet pedagogik, dels från litteraturvetenskap och litteraturdidaktik. När det konkreta arbetet initierades blev utmaningen att skapa en gemensam forskningsmiljö utifrån våra intressen men också utifrån de intressen som övriga lärare från olika institutioner vid fakulteten representerade. Det blev nämligen viktigt att engagera fakultetens olika institutioner för att skapa en bred kompetens vid rekryteringen av kommande forskarstuderande. Syftet med denna artikel är att ge en bakgrund till framväxten av Pedagogiskt arbete i Linköping lokalt men också med utblickar till den nationella kontexten. Vårt huvudspår kommer att vara de principiella problem och möjligheter som ligger i att skapa ett nytt forskarutbildningsämne inom det pedagogiska och ämnesdidaktiska området.

BAKGRUND – LÄRARUTBILDNINGENS FORSKNINGSBASERING

Det akademiska ämnet pedagogiskt arbete är tämligen ungt. Vid Linköpings universitet har det funnits sedan slutet av 1990-talet inom lärarutbildningen. År 2000 inrättades det som forskarutbildningsämne och de första doktoranderna antogs. Bakgrunden till ämnets tillblivelse kan sökas både nationell och lokalt. Vad gäller den nationella bakgrunden är en naturlig utgångspunkt Lärarutbildningskommitténs (LUK 97) slutbetänkande *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63). En av de frågor som betänkandet berör är lärarutbildningens avsaknad av en tillräckligt omfattande forskningsbas. Skälen till detta var flera. Ett var lärarutbildningens tvärvetenskaplighet, som gjort att den hamnat utanför de gängse fakulteternas och vetenskapsområdenas ansvar. Ett annat skäl var att dess forskningsbas historiskt förlagts till pedagogiken, som dels inte som forskningsområde har den bredd att det ensamt kan täcka alla de forskningsfrågor som är relevanta för lärarutbildningen, dels inte kvantitativt mäktar med att försörja

lärarutbildningen med forskarutbildad personal. Till detta kom som försvårande omständighet, enligt kommittén, att de institutioner som hade huvudansvaret för lärarutbildningen saknade egna forskningsresurser (SOU 1999:63, s. 257f.).

För att råda bot på detta föreslog man en förstärkning av forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område, bland annat genom en nationell forskningsstrategi. Denna innehöll delar som nya vägar till forskarutbildning för yrkesverksamma lärare och att ingen del av lärarutbildningen skulle sakna kontakt med forskning. Lärarutbildningen skulle ha ett samband mellan grundutbildning, forskarutbildning och forskning. Man sade:

Utöver redan etablerade forskningsområden i anslutning till pedagogikämnet kan till exempel en forskningsuppbyggnad med en tvärvetenskaplig orientering utgöra en inriktning. Forskning kan också bedrivas med utgångspunkt i skolämnen och/eller i universitetsämnena. Vidare kan t.ex. pedagogiskt arbete, specialpedagogik, kunskapsbildning och lärande utgöra egna kunskaps- och forskningsområden (SOU 1999:63, s. 266 f.).

Utöver detta föreslog man att utbildningsvetenskap skulle bli ett eget vetenskapsområde, det vill säga att det skulle garanteras fasta anslag i stadsbudgeten på motsvarande sätt som gäller för de fyra vetenskapsområdena humaniora-samhällsvetenskap, teknik, naturvetenskap och medicin.

Något nytt utbildningsvetenskapligt vetenskapsområde blev det dock inte. Däremot inrättades den tillfälliga Utbildningsvetenskapliga kommittén inom vetenskapsrådet, vilken senare har permanentats. Lärosätena ålades att inrätta särskilda organ för lärarutbildning, motsvarande fakultetsstyrelser, för att vid lärosätena garantera att lärarutbildningen på sikt kunde utveckla ett samband mellan grundutbildning, forskarutbildning och forskning inom området. En tredje åtgärd som följde i lärarutbildningens spår var att i den satsning på nationella forskarskolor som inrättades från 2001 ingick två med relevans för lärarutbildningsområdet. Den ena av dessa var den Nationella Forskarskolan i Naturvetenskapernas och Teknikens Didaktik (FONTD), vars samordningsansvar förlades till Linköpings universitet, den andra var den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA), som administrerades från Umeå universitet (se vidare Erixon & Kallós, 2005). I början av 2000-talet fanns det på det nationella planet således en struktur och en strategi för att förstärka lärarutbildningens forskning och forskarutbildning samt en strategi för hur denna förstärkning skulle komma den grundläggande lärarutbildningen till del. Hur ter sig denna utveckling och hur kan den kopplas till utvecklingen vid Linköpings universitet?

LOKAL HISTORIK OCH FORSKARSKOLANS FRAMVÄXT

Det som idag ses som pedagogiskt arbete, vid Linköpings universitet, och den verksamhet som det förknippas med, grundlades redan 1995 genom universitetsstyrelsens principbeslut och handlingsprogram. Fakultetsnämnden beslutade under 1996 att tillsätta en utredning (Hagberg & Rannström, 1997) om forskning och forskarutbildning med avseende på skola, lärande och undervisning. Ett syfte var att stärka verksamheten inom den dåvarande lärarutbildningen som var förlagd till en institution, institutionen för tillämpat lärande (ITL). I utredningens direktiv används några nyckelbegrepp: lärarkunskap, elevers och lärares arbete i skolan. Utredningen påbörjades i maj 1996. Utredningsarbetet hämtade näring från utredningar och artiklar som lagts fram redan under 1993.

Utredningen ägnar ett kapitel åt att klargöra beskrivningen av kunskapsområdet ”Pedagogiskt arbete”, och anger att det är olämpligt att ge en entydig definition av begreppet. Istället bör området finna sin form efterhand genom den verksamhet som kommer att bedrivas (Hagberg & Rannström, 1997, s. 35). Utredningen sammanfattade sin syn på området pedagogiskt arbete på följande sätt:

Vi använder mer precist termen *pedagogiskt arbete* i fyra bemärkelser. Pedagogiskt arbete är *för det första* ett sammanfattande begrepp för pedagogiskt baserad *praktik* eller verksamhet. Begreppet innesluter lärande, undervisning och utbildning samt didaktiska frågeställningar. Vi betonar att pedagogiskt arbete förekommer i skilda organisatoriska sammanhang, varav skolan är ett. Valet av term skall således ange att det traditionella perspektivet på skolans verksamhet bör vidgas. Termen pedagogiskt arbete kan, *för det andra*, avse ett *kunskapsområde* som behandlar organiserad verksamhet i syfte att leda till individers lärande. *För det tredje* är pedagogiskt arbete en benämning på ett *forskningsområde*, som är ämnesövergripande. Kunskaper från en rad ämnen och områden behövs för att belysa fenomenet pedagogiskt arbete. Forskningen är således en angelägenhet för fler än pedagoger. Gemensamt för olika forskningsinriktningar är att utgångspunkten tas i den pedagogiska praktiken, sedan kan olika forskare anlägga vitt skilda perspektiv – innehållsmässiga, kulturella, organisatoriska, historiska. Forskningens syfte är att utveckla ny kunskap som till stor del bör vara tillämpningsbar och kan användas av lärare och lärande. *För det fjärde* är pedagogiskt arbete en benämning på ett *ämnnesområde*. Den som studerar ämnet tränar förmågan att beskriva, analysera och förstå fenomenet pedagogiskt arbete. Han eller hon ökar sitt eget praktiska kunnande att utföra eller organisera pedagogiskt arbete. Han eller hon tillägnar sig också förmågan att anlägga olika perspektiv och därmed förhålla sig kritiskt värderande till den egna verksamheten (Hagberg & Rannström, 1997).

I en annan del anger utredningen något om vad som kan vara betydelsefullt att påminna sig när man diskuterar pedagogiskt arbete och kopplingen mellan teori och praktik och den roll som forskningen kan spela. Citatet är hämtat från utredningen men finns även hos Ahlström (2001, s. 69):

En *normativ, föreskrivande orientering* präglar även utbildningen [lärarutbildningen] Skolan behandlas som om den faktiskt tillämpade läroplanens idéer, vilket naturligtvis sällan eller aldrig är fallet, eftersom denna anger färdriktningen för verksamheten. Alternativet är en *deskriptiv-analytisk ansats* vars strävan är att ge förtrogenhet med och förståelse för skolan såsom den faktiskt är beskaffad. Teoriundervisningens uppgift är då att erbjuda teoretiska perspektiv ur vilka skolans organisation med ramar, mål, inre arbete och resultat kan betraktas samt en med dessa förbunden begreppsapparat för att beskriva och tolka verksamheten. Förses de studerande med redskap att analysera lärares pedagogiska arbete och tränas de i att använda dessa, blir de även medvetna om och kan ompröva de egna uppfattningarna och värderingarna med rötter i bl.a. den egna skoltiden. De får därmed möjligheter att forma en handlingsteori (Hagberg & Rannström, 1997, s. 57).

Vad vi såg var ett centralt kompetensområde i vardande som enligt vår mening handlade om erfarenheten att röra sig mellan det normativa och det deskriptivt analytiska. Vi ville, som vår specialitet, se detta som att skapa ett samband mellan yrkesutbildningens praktiska sidor och olika teoretiska inramningar. Denna borde framgent utvecklas med tanke på utbildningens högskolemässighet och den forskning som byggdes kring lärarutbildningen. Till stor del har utvecklingen av området pedagogiskt arbete följt denna inriktning. Vad vi såg framför oss var att ett särskilt ansvar tas för sambandet mellan praktik och teori. En sådan inriktning är också förenlig med pedagogiskt arbete som *forskningsområde*.

ATT BYGGA EN MÅNGVETENSKAPLIG FORSKARSKOLA

Pedagogiskt arbete som forskarskola och forskningsområde är mångvetenskapligt till sin natur. Organisatoriskt innebar detta att forskarskolan växte fram som ett gemensamt intresse för fler institutioner. En av forskarskolans huvuduppgifter var att ge lärarutbildningen en adekvat forskningsanknytning. Med den inriktning på kompetensområdet inom lärarutbildningen i stort och grundutbildningsområdet pedagogiskt arbete i synnerhet, som tecknats ovan, såg vi det som naturligt att en framtida forskningsanknytning utvecklas med fokus på det fältanknutna, det praktisknära. Mot denna bakgrund inrättades två professurer i pedagogiskt arbete med inriktning mot didaktik respektive lärande.

Här är inte platsen för en uttömmande redogörelse över antalet doktorander, antalet examinationer, tillströmningen av externa medel med mera. Kort kan dock sägas att utbildningen startade utan ordinarie handledare (professorer) på plats. Starka insatser från personal från andra institutioner vid Linköpings universitet såsom institutionen för beteendevetenskap, institutionen för tillämpad lärarutbildning (senare institutionen för utbildningsvetenskap) och institutionen för Tema gjorde dock att kurser och handledning kunde skötas på ett ansvarsfullt sätt. Även betydande externa medel flöt in från externa aktörer som Vetenskapsrådet, Myndigheten för skolutveckling, Vinnova och Skolverket och innebar etablerandet av ett antal forskningsintressen som kan delas in i tre områden, nämligen forskning om lärare, forskning om lärande samt forskning om elever och ungdomar. Inom dessa områden återfanns några av våra särpräglade inriktningar som ett intresse för *didaktik* såväl allmän- som ämnesdidaktik. Det ämnesdidaktiska intresset gällde svenska, litteratur, historia, matematik och naturvetenskap. Till detta kom allmäntdidaktiska intressen i form av forskning om lärares arbete och klassrumsinteraktion, forskning om rektorers arbete och lärande samt kvalitetsutveckling i skolan. Från och med 2004 var ett drygt femtontal doktorander verksamma i miljön och från 2005 började de första doktoranderna också examineras. Andra halvan av 2000-talet ägnades i huvudsak åt att examinera de doktorander som antagits under de första åren. 2010 inleddes ett samarbete med Linköpings kommun som innebar samfinansiering av ett antal licentiander och doktorander. I och med antagning av nya doktorander 2015 inriktades fokus på ämnesdidaktik inom svenska, moderna språk och samhällsvetenskapliga ämnen, vilket är en annan historia (Martinsson, 2014).

Den gynnsamma utvecklingen gjorde att mycket av det som efterfrågats vad gällde lärarutbildningens utveckling och förändring förverkligades vid Linköpings universitet. Vid mitten av 2000-talet hade man ett fungerande samband mellan den grundläggande lärarutbildningen, forskarutbildningen och forskningen. Studenterna i lärarutbildningen fick vid sidan om inriktningsstudier och tvärvetenskapliga kurser, de så kallade TVÄS-kurserna, läsa tre terminer kurser i pedagogiskt arbete. Dessa hade en tydlig vetenskaplig progression och ledde fram till ett examensarbete med yrkesrelevans. Det fanns möjlighet för dem, eftersom de automatiskt blev behöriga, att söka sig vidare till en forskarutbildning i pedagogiskt arbete. Lärarna i utbildningen fick tjänstebeteckningen pedagogiskt arbete. Detta möjliggjorde en vidsynt rekrytering som överbyggade dels disciplinära gränser, dels motsättningen mellan praktiker/metodiker och vetenskapliga specialister. Lärarna blev dessutom aktiva deltagare i en fungerande forskningsmiljö.

I mitten av 2000-talet var således pedagogiskt arbete en betydande aktör på det lokala akademiska fältet. Vid den här tiden var två ordinarie professurer på plats på Campus Valla, och en uppbyggnad av ämnet vid Campus

Norrköping, som för närvarande har två professorer, hade inletts. Grunden för två forskarskolor i pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet var bland annat att förskollärarytbildningen vid Campus Norrköping skulle få en egen forskningsprofil.

ATT SKAPA INNEBÖRDEN I PEDAGOGISKT ARBETE?

Allt sedan forskarskolans tillkomst, år 2000, har innebörden av Pedagogiskt arbete diskuterats på olika sätt. Vi är och har blivit medvetna om att man kan uppfatta och definiera begreppet på olika sätt, oftast beroende på vilken verksamhet man befinner sig i. Låt oss diskutera några. I Linköping diskuterades åtminstone fem olika sätt att definiera Pedagogiskt arbete.

För det första så finns det många forskare och lärare som arbetar inom andra discipliner eller verksamhetsområden som har ett intresse av att anlägga ett visst perspektiv på fältet. Lärare i skolan använder begreppet, kanske utan att definiera det, i sin vardag. Pedagogiskt arbete är något som lärare och pedagoger gör. Matematikdidaktiker har sin uppfattning om innebörden i begreppet utan att de omfattas av den etiketten. För pedagogikforskare och kollegor inom andra institutioner uppstår kanske problemet att skilja mellan sin egen och vår verksamhet: ”Kunde den här avhandlingen, i Pedagogiskt arbete, skrivits inom vårt ämne?” Dessutom finns det forskarutbildningsmiljöer i Pedagogiskt arbete vid andra lärosäten som har sina egna definitioner och som ligger olika nära vår syn.

För det andra kan Pedagogiskt arbete definieras utifrån ett lärarutbildningsperspektiv. Inom lärarutbildningen i Linköping hade vi olika kurser och uppsatsarbeten med den etiketten. Inom lärarutbildningen översatte man begreppet till engelska med ”Pedagogical work” som kanske speglar att det är en särskild yrkesverksamhet det handlar om.

För det tredje kan det finnas en delvis annan innebörd bland de universitetslektorer som benämns ”... i Pedagogiskt arbete, med inriktning mot ...”. Dessa personer är verksamma inom lärarutbildningen men har både olika inriktningar och olika forskningsideal. Vi visste inte hur de såg på definitionsfrågan och om de där avviker från den uppfattning som finns officiellt inom lärarutbildningen.

För det fjärde så finns den definition som vi inom forskarskolan arbetar med och som presenterats i olika fora. Vi översatte begreppet med ”Pedagogical practices” för att visa att vi inte enbart inkluderar lärarutbildning och skola, även om detta var vårt fokus. Men vi ville med den här översättningen även påvisa att vi intresserade oss för praktiken och en särskild sådan på ett särskilt sätt – den pedagogiska. Vi ville också förmedla tanken att det är den informella sidan av den praktiska verksamheten som har ett särskilt öra hos oss, inte enbart den officiella, den strukturella och den politiskt korrekta. Vi

ville granska vardagen för att förutsättningslöst upptäcka ”praktiker”, oavsett om de är korrekta, målrelevanta eller önskvärda.

Om man jämför dessa olika sätt att närma sig pedagogiskt arbete så är det lätt att se att det kan uppstå konflikter mellan olika uppfattningar. Det finns olika intressen i fältet som skapas av den verksamhet och det mandat man har. Och detta i sin tur leder till att man hamnar i olika sanningar. Ser man det så är det lätt att förstå varför det bli svårt att enas kring en definition av fältet. Vi kunde exempelvis notera att det fanns olika definitioner mellan olika ämnen vid universitetet och även mellan forskarskolorna i Linköping respektive Norrköping. De antydda olikheterna kan också finnas inom en och samma forskarutbildningsmiljö, särskilt när denna, som vår, är en mångvetenskaplig miljö. Vi såg många fördelar med den men är också mycket ödmjuka inför de svårigheter som kan uppstå i definieringsarbetet.

Därför intog vi hållningen att definitionen skulle etableras efter hand i interaktion mellan olika intressen, vilket för övrigt tycktes ligga i linje med den dåvarande forskningen inom området organisatorisk identitet. Men detta innebar inte att pedagogiskt arbete i Linköping kunde vara vad som helst.

För *det femte* och till sist kan man se en definition som skapades av andra omständigheter än de vetenskapliga. I Linköping och på andra orter var fältet en medveten satsning på forskning knuten till lärarutbildningen. I de utredningar som föregick realiserandet av satsningen finns definitioner (se refererade utredningar i ovan) angivna. Men även utan sådana definitioner kan ett fält etableras helt enkelt därför att det behövs och sedan finner verksamheten sin form i samspelet mellan olika krafter.

KONSEKVENSER FÖR FORSKARUTBILDNINGENS UPPLÄGGNING

Vår forskarutbildning startade, och gör så fortfarande, alltid med en kurs som skall ge doktoranden ett brett perspektiv på fältet utifrån existerande forskning. Tanken var att kursens innehåll skall uppmana till en diskussion om vad Pedagogiskt arbete skall och kan vara. Denna inledande kurs följdes upp av en metodkurs som presenterade ett flertal relevanta metodansatser. Detta för att doktorandgruppen skulle få en beredskap att kunna tillgodogöra sig och kritiskt medverka i en multidisciplinär forskarutbildning. Det första årets studier avslutades med att erfarenheterna från att diskutera innebörden i pedagogiskt arbete i allmänhet och i ett metodiskt perspektiv omsattes i en pilotstudie inom det fält som doktoranden avsåg att förlägga sin empiriska del av forskarutbildningen. I de flesta fall kom denna uppsats att bli en viktig del eller förutsättning för den kommande avhandlingen som successivt förfinades via kurser, seminarier och fortsatt datainsamling. Arbetet med avhandlingen genomfördes med handledarna men även konkret inom ramen för seminariebehandlingen av olika delar av den kommande avhandlingen. På detta sätt

avsåg vi att innebörden i begreppet pedagogiskt arbete skulle skapas allt eftersom som vår och doktorandernas verksamhet fortskred.

TEORETISKA OCH PRINCIPIELLA DISKUSSIONER OM ETT NYTT FORSKNINGSFÄLT

Det förhållande att vi bestämde oss för att genom vår verksamhet ”skapa” pedagogiskt arbete innebar inte att vi bortsåg från principiella och mer teoretiskt inriktade diskussioner. I olika sammanhang var det framför allt tre områden vi kände behov av att diskutera. För det första måste begreppet *forskningsanknytning* diskuteras. Vad menas med att en grundläggande högskoleutbildning skall anknytas till forskning? Vilka förväntningar kan studenter, lärare och utbildningsbeställare ha? Hur binds forskning, utbildningsinnehåll och lärarkompetens samman? Kan den alltid knytas samman?

Ett andra centralt område som vi ville förhålla oss till var *pedagogiskt arbete som tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsfält*. Vad innebär detta principiellt och i allmänhet vad gäller examensbeteckningar, undervisningens bredd och djup och anknytning till forskning? Vad innebär det för lärarutbildningens del att karaktärsämnet är tvärvetenskapligt?

Ett tredje begrepp att förhålla sig till var *praktiknära forskning och utbildning*. Något som utmärker de kompetensområden som ingår i pedagogiskt arbete och som var centrala för oss är att de både som forsknings- och utbildningsfält är praktiknära. Detta ställer särskilda krav på hur man beskriver dessa kunskapers och erfarenheters ställning, position och möjlighet i den akademiska strukturen. Hur kan de passas in i klassificeringen av kunskaper och insikter på A-, B-, C- respektive D-nivå? Hur bedriver man en praktiknära forskning så att den blir inomvetenskapligt intressant? Kan praktikrelevant forskning formuleras inom ramen för en inomvetenskaplig teoretisk struktur eller förlorar den genom detta sin relevans för praktiken?

Det pågick emellertid också en nationell diskussion beträffande innehållet i Pedagogiskt arbete, som vi förhöll oss till. De viktigaste temana i denna var dels att diskutera vad kärnan i detta nya ämne kunde vara, dels hur det skilde sig från pedagogikämnet.¹ Dessa diskussioner kunde dock vid denna tid inte föras utan att ta hänsyn till begrepp som didaktik, allmäntdidaktik och ämnesdidaktik. De hade då tyngd och funktion som signalord och samlingsbegrepp för det som utgjorde lärares unika kompetensområde. Här är inte platsen att i sin helhet referera och återknyta till dessa tankegångar.

I det följande tar vi i några avsnitt särskilt upp de frågor som diskuterades i samband med forskningsanknytning, praktiknära forskning samt förhållandet till didaktiken, som på flera sätt försökt ringa in vad som kännetecknar lärarprofessionens kunskapsområde.

FORSKNINGSANKNYTNING

Genom högskolereformen 1977 infogades ett antal praktiktära yrkesutbildningar, såsom lärar- och sjuksköterskeutbildningar, inom högskolans ram. Genom detta jämställdes dessa utbildningar med den traditionella universitets- och högskoleutbildningen vad gäller utbildningens närhet till forskning. I högskolelagen sammanfattas denna syn på grundutbildning och forskning i formuleringen om att all undervisning inom högskolan skall bygga på vetenskaplig grund eller beprövad erfarenhet. Begreppet forskningsanknytning har ofta fått sammanfatta dessa strävanden. En av de viktigaste avsikterna med den nya lärarutbildningen som redogjorts för ovan var att skapa forskningsanknytning, varför vi såg oss tvingade att ha en hållning beträffande denna.

Högskolelagens lakoniska formulering tål emellertid att problematiseras. En som gjorde detta och som vi inspirerades av var Stefan Björklund, professor i statsvetenskap. I uppsatsen "Att bygga på vetenskaplig grund" urskiljer och diskuterar han fem olika innebörder av begreppet forskningsanknytning (Björklund (1989)). De tre första av dessa är relativt välbekanta och vanligt förekommande.

Man kan med forskningsanknytning dels avse infogandet av aktuella forskningsrön i undervisningen, det vill säga att undervisningsstoffet är vetenskapligt aktuellt, dels att det till grundutbildningen finns knutet ett adekvat forskningsområde med forskarutbildning, dels undervisning i vetenskaplig metodik.

Dessa tre preciseringar av forskningsanknytningens innehåll är principiellt möjliga att hantera inom högskolans organisatoriska och administrativa ramar. Att skapa utrymme för den första och sista preciseringen är närmast en fråga om kursuppläggning och läromedlens aktualitet. Forskningsanknytning genom närhet till ett adekvat forskningsområde är huvudsakligen en resursfråga, framför allt vad gäller den geografiska spridningen av de fasta forskningsresurserna, men också en fråga om olika utbildningars vetenskapliga traditioner.²

FORSKNINGSANKNYTNING SOM ATTITYD OCH FÖRHÅLLNINGSSÄTT

Björklund (1989) vill emellertid bredda men samtidigt fördjupa innebörden av forskningsanknytning. Detta gör han genom att peka på ytterligare två nödvändiga preciseringar. Forskningsanknytning kan också innebära att man skapar en undervisningssituation som stimulerar nyfikenhet och problemfantasi och som skapar förutsättningar för att den studerande tillägnar sig en vetenskaplig *attityd* och ett aktivt förhållningssätt till kunskapsstoffet. Undervisningssituationen, argumenterar Björklund, måste ordnas så att man hos den studerande skapar en inre motivation, som gör att han eller hon känner lust att gripa sig an ett problem. Den inre motivationen

heter nyfikenhet. Detta ställer andra krav på forskningsanknytningen än organisatoriska och resursmässiga:

Infogandet av aktuella forskningsrön eller metodkurser kan inte vara forskningsanknytningens djupaste innebörd. För stora undervisningsområden finns det inga forskningsrön värda namnet. Och metoder som inte är relaterade till problem leder ingenstans. Men den inre motivationens art utgör en viktig länk mellan forskning och studier (Björklund, 1989, s 37).

Den andra preciseringen som Björklund för fram innebär att den studerande genom forskningsanknytning skall *introduceras i det vetenskapliga samtalet* och de värderingar som garanterat dess existens genom skiftande vetenskapliga och politiska konjunkturen. Med denna precisering ifrågasätter Björklund indirekt uppfattningen att forskningsanknytning kan reduceras till att handla om att sammanbinda en tänkt forskningsfront med den grundläggande utbildningen. Den *organisatoriska* uppdelningen mellan forskning och grundutbildning överensstämmer inte med kunskapsbildningens inre natur. I enlighet med denna syn på kunskapens natur skriver Björklund att:

... det väsentliga med forskningsanknytning [är] inte i första hand att infoga de senaste forskningsresultaten i undervisningen eller instruera de studerande i vetenskapliga metoder. Och därmed blir det inte lika bekymmersamt om det inte finns någon livaktig forskningsfront i anslutning till utbildningsområdet. Uppgiften bör i stället formuleras som att öppna det vetenskapliga samtalet för den studerande, att få honom eller henne att som sina egna skäl se de skäl för och emot de ståndpunkter som konstituerar det vetenskapliga meningsutbytet (Björklund, 1989, s 43).

För Björklund är frågan om forskningsanknytning sålunda i första hand något som handlar om skapandet av en grundutbildning som väcker nyfikenhet hos de studerande och som får dem att närma sig och ta till sig de regler och konventioner som styr och fått det vetenskapliga samtalet att framgångsrikt överleva genom århundradena.

Vi sympatiserade i stort sett med Björklunds inställning. Denna syn på forskningsanknytning gör att orimliga föreställningar om och förväntningar på en hundraprocentig kongruens mellan undervisningsstoff och bedriven forskning normerar uppbyggnaden av forskning och undervisning och synen på sambandet mellan dem. För vår principiella inställning till lärarutbildningens forskningsanknytning innebar detta följande:

1. De lärarstuderandes egen forskningsanknytning nås inte genom isolerade metodkunskaper. I stället skall undervisningen genom sin uppbyggnad successivt befrämja den studerandes förmåga att

formulera frågor, som har vetenskaplig och yrkesmässig relevans, och att besvara dem på ett metodiskt adekvat sätt.

2. Att undervisningen är forskningsanknuten kan inte innebära att allt stoff som ingår i den kan eller bör bygga på vetenskapligt fastställda resultat. Lärarutbildningen har praktiska och normativa element som inte lämpar sig för vetenskaplig kunskapsbildning. Dessa praktiska element och normer bör emellertid förmedlas i en miljö där de stegvis problematiseras och diskuteras med hjälp av olika vetenskapliga begrepps- och teoritraditioner. Detta är en viktig del av forskningsanknytningen.
3. Den samlade forskningserfarenheten i berört lärarkollektiv bör ha en sådan sammansättning att en undervisning enligt (1) och (2) kan garanteras. Detta innebär för det första att alla lärare bör ha en god kännedom om den vetenskapliga kunskapens natur och förutsättningar. Omfattningen på de egna vetenskapliga erfarenheterna kan däremot variera.
4. Genom denna inställning knyter man inte en enda disciplin eller teoretisk tradition till att vara lärarutbildningens enda legitima forskningsanknytning. På så sätt blir frågan om vilka bestämda forskningsfält och metoder som skall knytas till lärarutbildningen möjlig att föra på ett mer flexibelt sätt. Även om man begränsar fältet till de mer praktisknära delarna av utbildningen går det att tänka sig ett flertal vetenskapligt relevanta problem och angreppssätt.

PRAKTIKNÄRA FORSKNING OCH UTBILDNING

Kan den praktisknära forskningen inom Pedagogiskt arbete vara ett sätt att undvika dessa problem? I mycket beror detta på hur ”praktisknära” formuleras. Ska man efterlikna den medicinska forskningen genom att forska fram metoder för lärare som sedan skall spridas ut till de praktiskt verksamma (se vidare Hultman, 2018, för aktuell forskning inom områdena ”forskningsanvändning” och ”evidensbaserade praktiker”)? Det finns åtminstone två problem med att uteslutande hävda detta synsätt på vad praktisknära forskning är. För det första innebär det en insnävning av forskningsfältet som utesluter forskning som inte direkt leder till nya eller modifierade undervisningsmetoder. Forskning som genom ett deskriptivt analytiskt angreppssätt kan bilda underlag för professionell reflektion och självinsikt utesluts alltför lätt med denna inställning. Vi menade att också undersökningar som inte direkt studerar den pedagogiska praktiken utan som orienterar sig mot till exempel läromedels-, lagstiftnings-, samhälls-utvecklingens samt kulturella och sociala föreställningars påverkan på och beroende av skolans vardagsarbete har praktikrelevans. Genom att se på

praktiknära forskning på det här sättet kunde forskningsfältet öppnas för historiska och bredare samhällsvetenskapliga frågeställningar. I detta kan givetvis ligga ett problem i att ”praktiknära” blir ett alltför öppet begrepp. Även här menade vi att utvecklingen fick visa vad de optimala gränserna bör dras.

Ett annat problem som ofta återkommer när praktiknära forskning och utbildning diskuteras är förhållandet eller motsättningen mellan inomvetenskaplig relevans och praktisk nytta. Den här motsättningen kan ta sig olika uttryck. I undervisningssammanhang kan det till exempel heta att ett alltför stort utrymme åt teoretisk kunskap gör de studerande till sämre yrkesutövare. De anses inte ha de rätta yrkeskunskaperna när de kommer ut på fältet. Den motsatta ståndpunkten kan vara att alltför mycket koncentration vid de praktiska färdigheterna gör de studerande sämre rustade för att utveckla sig själva och sin profession genom kritiskt tänkande och teoretiskt grundad reflektion. I vetenskapliga sammanhang tar sig motsättningen ofta uttryck i en diskussion om huruvida forskningsresultat är praktiskt användbara eller inte å ena sidan eller om de är vetenskapligt intressanta eller inte å den andra. Accepterar man denna motsättning accepterar man också påståenden av detta slag: ”ett vetenskapligt intressant resultat är aldrig användbart i praktiken” eller ”praktiska insikter och erfarenheter kan aldrig förvandlas till vetenskapligt säkerställd och intressant kunskap”. Trots att motsättningen till stora delar är av nonsenskaraktär, avslöjar den emellertid adekvata strukturer i tänkande, språkbruk och verklighetens sammansättning. Det är givetvis samtidigt så att all inomvetenskaplig sanning inte kan göras praktiskt användbar eller tvärt om.

Vi föreslog att praktiknära undervisning och forskning sågs som verksamheter som befinner i ett begreppsligt fält där praktisk respektive inomvetenskaplig relevans utgör två axlar. Att eftersträva att all undervisning och forskning samtidigt skulle äga hög praktisk nytta och inomvetenskaplig relevans vore olämpligt. Vad som i stället borde eftersträvas var att det praktiknära utbildnings- och forskningsområdet sammantaget placerade sig optimalt mellan de två ytterligheterna.

Hur kan detta diskuteras om man konkretiserar det till att gälla förhållandet mellan lärares arbete, lärarutbildning och forskning? Går det praktiska i lärarutbildningen att akademisera eller handlar det om en annan kunskapsform? Om så är fallet, hör denna kunskap hemma inom högskolan? Vi förde en tentativ diskussion med utgångspunkt i några översikter rörande denna fråga (se t.ex. Oser & Baeriswyl, 2001; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998, för svenska översikter och begreppsbestämningar se t.ex. Dahlgren, 1990; Kroksmark, 1989; Säfström & Svedner, 2000).

LÄRA TILL LÄRARE OCH DIDAKTIK

I en översikt, gjord av Grimmett och MacKinnon (1992), uppmärksammas särskilt lärares yrkeskunnande och dess förhållande till lärarutbildning. Författarna tonar ner tanken om undervisning ("discipline of teaching") som ett akademiskt ämne, utan intresserar sig mera för undervisning som konst eller hantverksskicklighet (jfr Jackson, 1990).

De intresserar sig särskilt för den alternativa kunskapsform som lärarkunskap enligt dem är. De ser två inriktningar, dels från tillämpad vetenskap, dels till praktikutveckling. Den första utgår från att forskningen styr praktiken; att forskningen påverkar utbildningens design; att man lär ut undervisning och att detta tillämpas under praktikperioder. Den andra utgår från att det är kunskap som genereras hos läraren genom reflektion över tid som skall påverka forskningen. Forskningen utgår från den aktuella praktiken och skapar, genom analys av den, förståelse som kan omformuleras till endera förmedlingsbar kunskap eller bilda underlag för reflektion.

I dessa sammanhang talas det om hantverksskunskap, Craft knowledge, som lärarens försök att förstå vardagens mystik. Läraren gör detta från sitt eget perspektiv i egenskap av "situationens elever". Genom situationen skapas ett informellt nät som ger underlag för en kunskapsbas. Man talar om kontextuell kunskap och att det informella har prioritet. Den traditionella synen på Craft knowledge är att kunskapen förmedlas eller uppstår genom "överföring" men Grimmett och MacKinnon (1992) för fram "situerad kunskap" som alternativ. Detta låg i linje med den forskning och teoribildning som går under beteckningen situerad och sociokulturell. Det ansluter också till den svenska diskussionen om lärares professionella objekt som fokuserar på lärprocesser och förståelsen av den dimensionen (Carlgren & Marton, 2001; se även Lampert, 2001, där hon för fram en modell för "Teaching Practice" som uppmärksammar läraren och eleverna som aktörer i en komplex pedagogisk miljö).

Grimmett och MacKinnon (1992) avslutar sin översikt med några reflektioner om hur Craft knowledge kan användas inom lärarutbildningen. En tanke är att försöka se och uppfatta klassrumsarbetet antropologiskt vilket bland annat medför att det traditionella klassbegreppet upplöses. Kandidaten, läraren och lärarutbildaren undervisar och reflekterar tillsammans, sida-vid-sida eller "at one other's elbows". Vi lär oss att undervisa genom att göra erfarenheter. De avslutar med en tanke att deras review egentligen är en oxymoron - en självmotsägelse - man kan inte läsa om Craft knowledge i böcker! Den ståndpunkt som Grimmett och MacKinnon (1992) väljer att formulera liknar således lärarens praktiska och metodiska kunnande vid hantverksskunskap. De var enligt oss användbara, även om vi inte helt accepterar deras slutsatser, då de visar på att kunskapsgenerering i dessa sammanhang är något som kan betraktas kontextuellt och situationsbundet.

Forskningen och kunskapsbildning kan börja i praktiken och inte alltid tvärtom.

PEDAGOGISKT ARBETE OCH EN UTBILDNINGSVETENSKAPLIG KOMPETENS

Det som hittills diskuterats ringar in ett kompetensområde i lärarutbildningen som förmår förena praktiska och mer akademiskt vetenskapliga element. Vi diskuterade vilka kriterier som bör uppfyllas, för att existensen av ett ämne av det här slaget kan sägas föreligga? Renodlas diskussionen ovan skulle enligt vår mening följande kriterier kunna ställas upp på ett ämne eller kompetens av det här slaget:

1. Det innehåller moment i den grundläggande högskoleutbildningen som är rent praktiska, som bygger på yrkespraxis och som förmedlas genom praktisk övning.
2. Det möjliggör i olika grad teoretisk reflektion över dessa praktiska moments form, syfte och innehåll.
3. Det kan kopplas till en forskningsöverbyggnad som tillvaratar ämnets närhet till det egentliga yrkesfältet men som också utifrån denna närhet till praktiken kan generera vetenskapligt kvalificerad och intressant forskning samt förmedla relevant frontforskning.

Vi menade att det här sättet att se på forskningsanknytning öppnade för olika fokus, discipliner och metodiska ansatser, inte enbart för samhällsvetenskapliga eller beteendevetenskapliga ansatser utan även för humanistiska. En väg för detta var att relatera pedagogiskt arbetet till didaktik och ämnesdidaktik, eftersom även stoffet genom detta fick en roll i forskningen.

DIDAKTIK

Didaktiken är intressant genom att den i svensk utbildnings- och forskningspolitik utgör ett tidigare försök att vetenskapliggöra lärarutbildningen genom att sammanföra lärarutbildningens praktiska och teoretiska sidor. Tomas Kroksmark (1989) har till exempel beskrivit didaktiken – eller undervisningsläran som han uttrycker det – som den arena där pedagogik, metodik och ämnesteorier förenas som nödvändiga men ej tillräckliga komponenter, då undervisningsläran i sig utgör ett eget kunskapsområde. En annan variant på detta tema formulerar Leif Östman i uppsatsen ”Didaktik och didaktisk kompetens”:

Didaktik befinner sig i skärningsfältet mellan ämne-teori, pedagogisk teori och praktisk erfarenhet (bl. a. metodik), vilket ger den en unik möjlighet att skapa teorier och angreppssätt relevanta för analysen av relationen mellan utbildning, lärande och socialisation. Ett syfte med didaktisk forskning är att skapa sådan kunskap att den kan användas för att genomföra klok och reflekterad undervisning (Östman, 2000, s. 66).

Dock är det så att den skärningspunkt som didaktiken utgör både praktiskt och analytiskt går att eller måste delas upp i en praktisk sida, som handlar om vad man gör i klassrummet i den konkreta undervisningssituationen, och en teoretisk reflekterande, som utgår från mer generella frågeställningar (Östman, 2000; jfr Englund, 1992).

Det finns således en grund för att säga att praktik och teori kan mötas i didaktiken. I den institutionella praktiken har emellertid detta sällan blivit fallet, framför allt beroende på svårigheter att överbrygga motsättningen mellan ämnes- respektive allmändidaktik samt mellan ämne-teori å ena sidan och pedagogik och metodik å den andra. Den sistnämnda motsättningen utgör mer eller mindre en klassiker på området.

PEDAGOGISKT ARBETE OCH DIDAKTIK

Det förhållande att didaktiken inte förmått lösa lärarutbildningens problem med att förena teori och praktik bildar delvis utgångspunkten för Mona Holmqvists uppsats "Pedagogiskt arbete – ett tomrum fylls eller en ny splittring" (2003). Holmqvist föreslår, vilket får förstås som ett sätt att överbrygga klyftor och centrifugala krafter i lärarutbildningen, att pedagogiskt arbete blir lärarutbildningens huvudämne och att det konstitueras av den minsta gemensamma nämnaren i utbildningen, att det blir en sammanhållande kraft inom lärarutbildningen. Så här exemplifierar hon sin tankegång:

Man skulle således med andra ord kunna säga att det som ingår i ämnesområdet Pedagogiskt arbete utgörs av de delar inom utbildningsvetenskap, pedagogik, didaktik, ämnesdidaktik och övriga akademiska ämnen involverade i lärarutbildningen, som på olika sätt riktas mot lärarutbildning och pedagogiska yrkesverksamheter. Det är detta gemensamma fokus som förenar oss, och kan ge oss en ny bas inom lärarutbildningen, medan en traditionell uppdelning i befintliga ämnen inte tycks kunna skapa denna förening. [...] Pedagogiskt arbete blir i det avseendet en avgränsning snarare än en utvidgning. T.ex. kan man säga att den del som benämns pedagogik med didaktisk inriktning, eller engelska med didaktisk inriktning, inryms inom Pedagogiskt arbete, men pedagogik eller engelska i sin helhet ingår inte i Pedagogiskt arbete (Holmqvist, 2003, s. 84).

I mycket trodde vi att Holmqvist visade på en framkomlig väg för hur till exempel didaktik, metodik och ämne-teori kan förenas i ett huvudämne i lärarutbildning med benämningen pedagogiskt arbete. Vad vi däremot ansåg att man borde vara försiktig med var att behandla problemet utifrån vilka olika delar av "gamla" ämnen som skall förenas i detta "nya" ämne. Den metoden kan resultera i att problemformuleringar och lösningar utgår från "vad som finns" och hur detta skall fås med i pedagogiskt arbetet i stället från "vad som behövs". Vi menade dock att konstruktionen av det nya ämnet borde utgå från lärarpraktiken, med dess komplexa innehåll, och de krav den ställer på den blivande läraren. Det akademiska i innehållet i utbildningen, förutom ämneskunskaper, bör formuleras som en stimulerande miljö där lärarstudenten erövrar förmågan att problematisera och kritiskt metodiskt reflektera över undervisningens form och innehåll på olika nivåer och olika kontexter. I detta sammanhang har didaktiken en given roll då den innehåller både praktiskt normativa och deskriptivt analytiska delar som kräver teoretisk reflektion på olika sätt.

AVSLUTANDE REFLEKTION

Med utgångspunkt i hur vi en gång rent konkret började arbeta med att skapa ett nytt forskarutbildningsämne, Pedagogiskt arbete, har vi här exemplifierat efter vilka principiella linjer vi arbetade. Vad gäller utvecklandet av ny forskning på det pedagogiska och didaktiska området har vi landat i ståndpunkten att gränsdragningar gentemot andra discipliner är föga givande. I stället bör det nya ämnet och forskarutbildningen utgå från en syn på forskningsanknytning, som i centrum sätter förmågan att i undervisningen förmedla kritiskt tänkande och beredskap för att formulera vetenskapliga problem. Genom detta har vi pläderat för ett ämne i lärarutbildningarna som tar ett särskilt ansvar för att förena praktiska moment med relevanta vetenskapliga fokuseringar såväl i grundläggande utbildning som i forskning. Väl värt att diskutera vore också hur ett praktisknära forskningsfält som pedagogiskt arbete skall förhålla sig till teorier i allmänhet. I vilken grad skall forskningen vara *teoristyrd* eller *praktikstyrd*? Vill man se en forskning som arbetar deduktivt eller induktivt? Skall man försöka hitta ett antal för fältet gemensamma teorier eller skall de enskilda forskningsansatserna styra teorianvändningen? Vi kan inte i denna text påvisa vare sig det ena eller det andra, men vill ändå förordas teoretisk pluralism i kombination med ett sunt brukande där teorierna skapar förståelseskapande perspektiv och hypoteser. Vi tycker dock att vi i praktiken har visat att detta kan fungera och resultera i en god forskarutbildning.

NOTER

¹ *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* nr 1-2: 2002 innehåller flera artiklar som diskuterar pedagogiskt arbete. Se exempelvis bidragen från Monika Vinterek ”Vad är pedagogiskt arbete? Vision och innehåll”, s. 11–21, Inger Erixon Arreman, ”Pedagogiskt arbete. En social konstruktion för att fylla en social funktion”, s. 39–56 och Per-Olof Erixon, ”Nu var det 2002 – ett ämnes tillblivelse sett ur ett prefektperspektiv”, s. 103–129.

² Frågan om mindre och medelstora högskolors forskningsresurser har behandlats i betänkandet *Forskning vid de mindre och medelstora högskolorna* (SOU 1989:27).

REFERENSER

- Ahlström, K-G. (2001). Gäckande effekter – ett dilemma för lärarutbildningen och en utmaning för forskningen. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. 2001, nr 4, 63-70.
- Björklund, S. (1989). Att bygga på vetenskaplig grund. I T. Nevéus (Red.). *Universitet och samhälle. Festskrift tillägnad Martin H:son Holmdahl* (s. 35-47). Uppsala: Uppsala University Press.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2001). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Dahlgren, L-O. (1990). *Undervisningen och det meningsfulla lärandet*. Serie: Skapande, vetande. Linköping: Lärarutbildningen, Universitetet.
- Englund, T. (1992). Didaktisk kompetens. *Didactica Minima*. 1992, nr 18/19, 8-17.
- Erixon, P-O. (2002). Nu var det 2002 – ett ämnes tillblivelse sett ur ett prefektperspektiv. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. 2002, nr 1/2, 103-129.
- Erixon, P-O. & Kallós, D. (2005), Den nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete (NaPa). I P-O. Erixon (Red). *Forskningsarbete pågår*. Umeå: Umeå universitet.
- Erixon Arreman, I. (2002). Pedagogiskt arbete. En social konstruktion för att fylla en social funktion. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. 2002, nr 1/2, 39-56.
- Grimmet, P. & MacKinnon, A. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. *Review of Research in Education*, (18)1, 385-546.
- Hagberg, J-E. & Rannström, A. (1997). *Lärarutbildningens forskningsförankring. Pedagogiskt arbete – vidgade perspektiv och ökad tillämpning*. Filosofiska fakultetens rapportserie. Linköping: Linköpings universitet.
- Holmqvist, M. (2003). Pedagogiskt arbete – ett tomrum fylls eller en ny splittring. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. 2003, nr 2, 75-87.

- Hultman, G. (2018). Konkurrensen mellan forskning och erfarenhet. Noteringar om forskningsanvändning i skolan. I D. Alvunger & N. Wahlström (Red.). *Den evidensbaserade skolan – svensk skola i skärningspunkten mellan forskning och praktik* (s. 136-170). Stockholm: Natur & Kultur.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Kroksmark, T. (1989). *Didaktiska strövtåg: didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos.
- Lagemann, E. C. (1997). Contested terrain: A history of education research in the United States, 1890-1990. *Educational Researcher*, (26)9, 5-17.
- Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Martinsson, B-G. (2014). Pedagogiskt arbete som akademiskt fält – nationellt, lokalt och disciplinärt. Utkast till en fältanalys. I A-S. Wedin, A-M. Markström & K. Hellberg (Red.). *Dynamiska och komplexa miljöer. Reflektioner över pedagogiska praktiker* (s. 99-104). Linköping: Linköpings universitet.
- Oser, F. K. & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching. Bridging instructions to learning. I V. Richardson (Red.). *Handbook of research on teaching* (4. uppl) (kap. 46). Washington: American Educational Research Association.
- SOU 1989:27. *Forskning vid de mindre och medelstora högskolorna*. Stockholm: Allmänna förl.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverka och utveckling*. Stockholm: Fakta info direkt.
- Säfström, C-A. & Svedner, P-O. (Red.) (2000). *Didaktik: perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Vinterek, M. (2002). Vad är pedagogiskt arbete? Vision och innehåll. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. 2002, nr 1/2, 11-21.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach. Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, (68)2, 130-178.
- Östman, L. (2000). Didaktik och didaktisk kompetens. I C-A. Säfström & P-O. Svedner (Red.). *Didaktik: perspektiv och problem* (s. 66-76). Lund: Studentlitteratur.