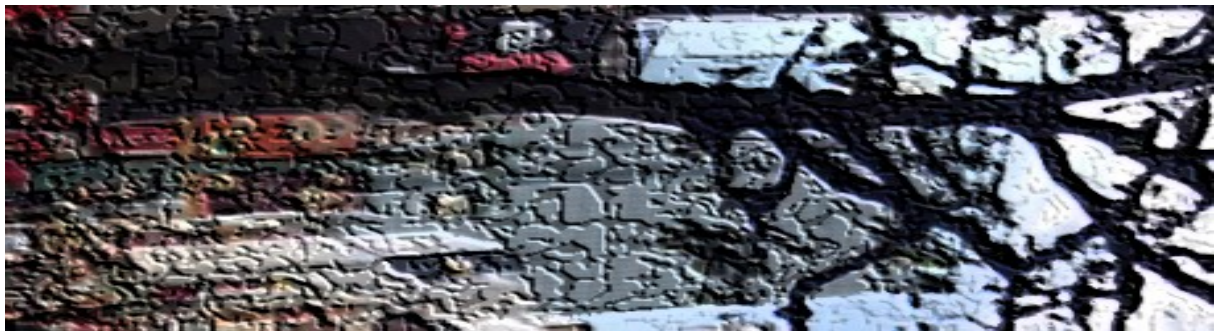


Vilka kompetenser beskriver förskollärostudenter att de erhåller genom examensarbetet?

Råde, Anders: Senior Lecturer, Department of Applied Educational Science, Umeå University, Sweden.
E-mail: anders.rade@umu.se

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 18(1), p. 1-15, PUBLISHED 26TH OF FEBRUARY 2019



Sammandrag: I denna studie analyseras och diskuteras vilka kompetenser som förskollärostudenter i Sverige beskriver att examensarbetet har givit dem. Analysen av 114 studentessäer visar sex vetenskapliga och fem professionella kompetenser som studenterna erhållit via examensarbetet. De mest framträdande kompetenserna är färdigheter i vetenskapligt skrivande, ämneskunskaper och professionell insikt. Flertalet kompetenser som beskrivs uppvisar likheter mellan vetenskapliga och professionella kompetenser, som till exempel ett ifrågasättande förhållningssätt. De vetenskapliga kompetenserna möjliggör en analys och förståelse av professionen, en form av "veta varför"-diskurs. De professionella kompetenserna ger praktiska färdigheter för professionen, en form av "veta hur"-diskurs. En utvecklingspotential för examensarbetet finns i de likheter som identifierats mellan de vetenskapliga och professionella kompetenserna.

Nyckelord: examensarbete, förskolläroutbildning, professionell kompetens, vetenskaplig kompetens

Abstract: The aim of this study is to analyse and discuss the competences Swedish preschool teacher students believe the final thesis has given them. An analysis of 114 student essays identified six academic and five professional competences that the students reported to have acquired, the most commonly reported ones being academic writing, subject knowledge and professional understanding. A majority of the competences identified, for example 'critical approach', have characteristics of both academic and professional competences. The academic competences enable analysis and understanding of the profession, a kind of "know why"-discourse, while the professional competences provide practical skills useful in the profession, a kind of "know how"-discourse. The similarities identified between academic and professional competences provide a potential for development of the final thesis.

Keywords: academic competence, final thesis, preschool teacher education, professional competence

Inledning

Det avslutande examensarbetet har en viktig funktion i akademiska professionsutbildningar, som till exempel förskolläraryrket i Sverige, nämligen att erbjuda studenterna en vetenskaplig anknytning till den framtida professionsutövningen (Franzén, 2014; Maaranen, 2009; Råde, 2016b). Denna överföring från teori till praktik är ofta en utmaning och svårt för studenterna (Eriksson, 2009). För många professioner, som till exempel förskollärare, är det relativt nytt att verksamheten tydligt ska bygga på vetenskap och beprövad erfarenhet vilket infördes i och med den nya skollagen från 2010 (SFS, 2010:800).

Förskolläraryrket är en lärarutbildning som har både likheter och olikheter jämfört med andra lärarutbildningar. Utbildningen bedrevs under många år av ideella organisationer och blev förstatligad så sent som 1962, samt fick tydligare koppling till universitetet i och med högskolereformen 1977 då all postgymnasial utbildning hamnade inom universitets- eller högskoleväsendet (Johansson, 1992). Utbildningen hade under lång tid en stark praktisk förankring och med en omsorgsrationalitet som pedagogisk grundsyn (Hartman, 2012). Ett avslutande examensarbete infördes i hela lärarutbildningen 1992, men först 2001 blev dess omfattning reglerad till 10 p/15 hp (Prop. 1999/2000:135; Utbildningsväsendets författningsböcker, 1994/1995). Förskolläraryrket utgör därför en något unik kontext med en tradition av omsorgsrationalitet som idag förenas med en vetenskaplig rationalitet som blivit allt tydligare när både skollag och den nya läroplanen för förskolan, Lpfö18 som träder i kraft 1/7 2019, allt mer använder begrepp som lärande och undervisning inom förskolan (SFS 2010:800; SKOLSFS 2018:50).

Forskning visar att det finns en problematik med examensarbetet och hur det fungerar inom lärarutbildningen. Studier visar att studenterna har svårt att genomföra examensarbetet och ifrågasätter arbetets svaga professionsanknytning (Arneback et al., 2016; Erixon Arreman & Erixon, 2015). Annan forskning pekar på att förskolläraryrket har anknytning till professionen och att studenter får en kunskap med relevans för professionen (Erixon & Erixon Arreman, 2018). Utifrån denna problematik med examensarbetets funktion att koppla samman teori och praktik syftar denna studie till att analysera förskolläraryrket studenter beskrivningar av vilka vetenskapliga och professionella kompetenser som examensarbetet givit dem.

Examensarbetet och dess relation till teori och praktik

I den nuvarande examensordningen för lärarutbildningen benämns det avslutande examensarbetet som ett självständigt arbete, vilket inte anger något om dess innehåll och inriktning (Utbildningsväsendets författningsböcker, 2017/2018). Något tydligare var formuleringarna när examensarbetet infördes i lärarutbildningarna 1992. Dåvarande examensordning angav att i examensarbetet ska studenten relatera de vetenskapliga teorierna till de kommande arbetsuppgifterna (Utbildningsväsendets författningsböcker, 1994/1995). Här beskrivs tydligt att examensarbetet ska kopplas till både vetenskaplig teori och lärares praktik.

Studier både i Sverige och internationellt visar att examensarbetet i lärarutbildningen ofta inriktas på de vetenskapliga målen (Gustafsson, 2008; Reis-Jorge, 2007). Andra studier framhåller att mera professionsinriktade examensarbeten i lärarutbildningen är möjliga och är också att föredra (Mattsson, 2008; Meeus et al., 2004). Vidare förespråkar forskare en balans och en integration av vetenskapliga och professionella mål i lärarutbildningens examensarbete (Gustafsson, 2008; Maaranen & Krokfors, 2008).

Professionen, professionsutbildningen och examensarbetet

Förskola, som tidigare har kallats barnkrubba, barnträdgård, lekskola och daghem, har varit och är fortfarande en icke-obligatorisk skolform. Dock utgörs en gren av förskoletraditionen av ”förskoleklassen”, verksamheten för sexåringar, som från hösten 2018 är obligatorisk (Prop.

2017/2018:9). Förskolan, för 1–5-åringar, är en egen skolform inom det svenska skolväsendet (SFS 2010:800). År 2016 gick 85 % av alla 1–5-åringar i förskolan, och för åldersgruppen 4–5-åringar gick hela 95 % i förskolan (Skolverket, 2018).

Förskolans expansion till att omfatta majoriteten av dagens förskolebarn har även påverkat förskollärautbildningen (Hartman, 2012). Från att ha varit en ytterst liten verksamhet driven av ideella föreningar förstatligades utbildningen 1962. Vid högskolereformen 1977 då majoriteten av lärarutbildningarna blev förlagda inom universitet fanns 21 utbildningar spridda i landet (Johansson, 1992).

Kunskaper om barn har alltid varit viktigt i utbildningen, som tidigare hade en praktisk inriktning, en så kallad seminarietradition (Hartman, 2012). Akademiseringen av utbildningen inleddes med reformen 1977, införandet av examensarbete 1992, och dess reglering 2001 (Råde 2016b). Även den förnyade lärarutbildningen 2001 gjorde utbildningen allt mer teoretiskt inriktad (Prop. 1999/2000:135), där utbildningen närmade sig övriga lärarutbildningar i och med det nya Allmänna utbildningsområdet (AUO), ett gemensamt område inom utbildningen för alla lärarprogram. Bologna-reformen och den svenska högskolereformen 2007 som blev en följd av denna, innebar vissa förändringar när det gällde examensarbeten inom lärarutbildningen (Prop. 2004/2005:162). Från att alla lärarstudenter skrivit ett arbete på 10 p/15 hp från 2001, medförde införandet av en grundläggande och avancerad nivå att några lärarprogram huvudsakligen inordnades på en grundläggande nivå och där arbeten om 15 hp fortsättningsvis genomfördes. Detta gällde förskollärostudenterna och grundlärare mot fritidshem. Dock kan examensarbetet i förskolläroprogrammet förläggas till avancerad nivå, eftersom utbildningen är 3,5 år, och det sista halvåret kan ses som avancerad nivå. Övriga program för grundlärare och ämneslärare inordnades på avancerad nivå och där genomförs examensarbeten på 30 hp (Utbildningsväsendets författningsböcker, 2017/2018).

I studier om examensarbeten för både lärarutbildningen i stort och speciellt för förskollärautbildningen har dess teoretiska inriktning ifrågasatts och mer praktisknära varianter har rekommenderats då de skulle vara mer ändamålsenliga (Erixon Arreman & Erixon, 2015; Gustafsson, 2008; Meeus et al., 2004). Andra studier visar att vetenskapligt inriktade examensarbeten kan ge studenterna vissa professionella kompetenser (Maaranen, 2009; Råde, 2014).

Kompetenser

Kompetenser kan beskrivas och förstås på olika sätt. I denna studie ses kompetenser utifrån en bred uppfattning där de kan vara av både kognitiv och praktisk karaktär (Ellström, 1992). Ett sätt att kategorisera kompetenser som rekommenderas för högre utbildning i Europa, och som kan benämnas Bologna-modellen, infördes i Sverige i och med högskolereformen 2007. Den används numera i examensordningar och kursplaner inom universitet och högskolor (Prop. 2004/2005:16; Utbildningsväsendets författningsböcker, 2017/2018). Kompetenser delas här in i kunskap och förståelse, färdigheter och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt. Följaktligen kan det vara rimligt att använda samma kategorisering vid forskning om examensarbeten inom högre utbildningen. Denna kategorisering av kompetenser är dock något komplex då kategorierna till viss del överlappa varandra. Denna studie antar att de kompetenser som erbjuds under en akademisk professionsutbildning grovt kan delas in i vetenskapliga eller professionella kompetenser vilket också möjliggör en analys av relationen mellan teori och praktik i utbildningen.

Vetenskapliga kompetenser

Med examensarbetet finns goda möjligheter att pröva studenternas vetenskapliga färdigheter eftersom det som en avslutande del kan bygga vidare på och fördjupa studenternas kunskaper från utbildningen. Arbetet ger studenterna en grundläggande forskarförberedelse och får ofta formen av en mindre vetenskapligt inriktad uppsats som följer den vetenskapliga IMRaD-modellen (Introduction, Methods,

Results, and Discussion) (Erixon Arreman & Erixon, 2015; Prop. 1999/2000:135; Sollaci & Pereira, 2004). Detta vetenskapligt inriktade examensarbete har visat sig vara ändamålsenligt för akademiska professionsutbildningar och där arbetet ger studenterna viktiga vetenskapliga färdigheter, som till exempel kritiskt tänkande (Drennan & Clarke, 2009; Kiener et al., 2014).

Examensarbetets vetenskapliga inriktning har också kritiserats i tidigare studier. Studenter har ibland svårt med de analytiska och kritiska delarna i examensarbetet (Emsheimer, 2007; Franzén, 2014). Studenter kan också uppleva att arbetet blir för teoretiskt och att de inte får färdigheter som går att använda inom professionen (Wernersson & Hansen Orwehag, 2016; Meeus et al., 2004). Forskare har ifrågasatt den vetenskapliga nivån på examensarbetet och hävdar att den är för hög och inte anpassad för en professionsutbildning (Arneback et al., 2016; Erixon Arreman & Erixon, 2015; Feather et al., 2014).

Sammantaget kan det konstateras att de vetenskapliga kompetenser som kan erhållas med examensarbetet är viktiga i en akademisk professionsutbildning men att nivån och inriktningen bör anpassas utifrån det faktum att det är en professionsutbildning. Det kan också vara viktigt att hjälpa studenterna att se kopplingen mellan vetenskapliga och professionella kompetenser (Eriksson, 2009; Råde, 2016b).

Professionella kompetenser

Genomförandet av examensarbetet i lärarutbildningen innebär även att studenterna erhåller professionella kompetenser som i viss mån är möjliga att integrera med de vetenskapliga kompetenserna (Maaranen, 2009; Råde, 2016b). Ett exempel på denna integrationsmöjlighet är att examensarbetets vetenskapliga inriktning även är tänkt att ge studenterna en förberedelse för det vidgade läraruppdraget, till exempel att kunna utföra systematiskt kvalitetsarbete (Prop. 1999/2000:135).

Internationellt är det vanligt med andra former av examensarbeten än uppsatsmodellen och som är mer tydligt professionsinriktade, som till exempel portfolio, en samling olika dokument och medier (Meeus et al., 2004; Zeichner & Wray, 2001). Professionsinriktningen medför att arbetet i högre grad får en anknytning till det framtida professionsutövandet och kan på så sätt göra studenterna mer motiverade att genomföra det relativt krävande examensarbetet (Mattsson, 2008).

Examensarbetets professionsinriktning har även kritiserats eftersom arbetet kan bli för normativt inriktat. Det kan begränsa dess analytiska och kritiska karaktär (Emsheimer, 2007; Högscoleverket, 2006). Vidare kan arbetets mer friare inriktning innebära att den vetenskapliga noggrannheten och stringensen blir lidande, och om professionella färdigheter redovisas i arbetet kan dessa vara svåra att examinera på ett trovärdigt sätt (Meeus et al., 2004, 2009).

Sammantaget kan konstateras att examensarbetets inriktning mot professionella kompetenser kan göra examensarbetet mer motiverande för studenterna eftersom det får en tydligare koppling till professionsutövandet (Mattsson, 2008; Meeus et al., 2004). Dock är det viktigt att det inte inverkar alltför negativt på de vetenskapliga kompetenser som examensarbetet är avsett att träna.

Vertikal och horisontell diskurs

Bernstein (1999) gör en indelning i två diskurser när det gäller kunskapskulturer i samhället, en mer teoretiskt och vetenskapligt inriktad diskurs, den vertikala, och en mer vardagligt och praktiskt inriktad diskurs, den horisontella. Examensarbets inriktning på vetenskapliga kompetenser gör det möjligt för studenter att kunna analysera och förstå professionen ur ett bredare och mer övergripande perspektiv. Den vetenskapliga inriktningen ger studenterna kunskap inom den vertikala diskursen som ger tillgång till nya sätt att tänka om professionen (Bernstein, 1999). Denna diskurs är huvudsakligen fristående från den praktiska världen och använder sig av teoretiska begrepp och generella principer och kan betraktas som en "veta-varför"-diskurs (Beach & Bagley, 2012; Bernstein, 1999). Det är

också viktigt att examensarbetet har anknytning till professionens praktiska verksamhet, den horisontella diskursen, för att även vara förberedande inför professionsutövningen (Råde, 2016b). Denna diskurs är inriktad på omedelbara praktiska mål och handlar i mycket om sunt förnuft i vardagliga aktiviteter och kontextbundna kompetenser och är en sorts ”veta-hur”-diskurs (Beach & Bagley, 2012; Bernstein, 1999). Det finns emellertid en tendens i lärarutbildning att den horisontella diskursen dominerar vilken kan inskränka den vertikala diskursen (Beach & Bagley, 2012; Bernstein, 1999). Andra studier varnar för en tendens till för stort fokus på den vertikala diskursen, vilken då ses inskränka den horisontella diskursen och en praktisk närhet i utbildningen (Meeus et al., 2004).

En balans och närhet mellan vertikal och horisontell diskurs skulle göra att examensarbetet blev mer ändamålsenligt både när det gäller studenternas vetenskapliga som professionella kompetenser (Kansanen, 2014; Råde, 2016b). Svagheter i någon diskurs kan emellertid tänkas påverka studenternas framtida professionsutövning. En för svag vertikal diskurs kan innebära att de blivande professionsutövarna inte kan analysera vad som sker i professionen och inte kan tänka i nya banor. En svag horisontell diskurs kan innebära att de blivande professionsutövarna inte får tillräckliga färdigheter för sitt agerande i verksamheten. Ett sätt att stärka bägge diskurserna är att integrera dem i högre grad i examensarbetet (Rowley & Slack, 2004; Råde, 2016b).

Metod och genomförande

Design

För att studera studenternas erfarenheter av examensarbetet har textanalyser genomförts av en essäuppgift skriven av studenter på förskolläraryt utbildningen på ett lärosäte i Sverige under 2014–2016. Uppgiften ingick i den sista delkursen på utbildningen och som heter ”Profession och vetenskap i förskolan, 7,5 hp”. Den ligger efter examensarbetskursen på 15 hp. Uppgift innebar att studenterna i en text på ca 700 ord skulle besvara följande två frågor om examensarbetet:

1. Vilka kunskaper, färdigheter och förhållningssätt har du utvecklat under arbetets gång?
2. Vilken betydelse kan dessa förvärvade kunskaper, färdigheter och förhållningssätt få i den kommande yrkesprofessionen?

På denna kurs har studenterna, under tre år (ht 14, ht 15 och ht 16) efter inlämning och betygssättning av uppgiften, blivit informerade om studiens syfte och tillfrågade om samtycke till att texterna får analyseras för forskningsändamål. De garanterades också att namnen skulle behandlas konfidentiellt, allt detta enligt de vetenskapliga etiska principerna (Vetenskapsrådet, 2017). Vid det studerade lärosätet ligger den studerade kursen, och examensarbetskursen, på avancerad nivå.

Genomförande

Urvalet bestod av 114 studenter som har givit sitt samtycke (av totalt 175, svarsfrekvens 65 %). Av dessa var 91 % kvinnor och 9 % män. 76 % har skrivit sitt examensarbete i par och 24 % studenter har skrivit arbetet på egen hand. Majoriteten, 95 %, har använt kvalitativ intervju som forskningsmetod och i mindre utsträckning har andra metoder använts som till exempel observation och enkät, och då oftast i kombination med intervjuer. Ett vanligt tillvägagångssätt har varit att intervjua cirka fem aktiva förskollärare vid ett par förskolor om hur de arbetar och tänker inom ett visst område i förskoleverksamheten, som till exempel barns delaktighet och inflytande i förskolan. I maj 2018 gjordes en granskning om studenternas examensarbeten godkända, varav 12 % (14 arbeten) hade godkänts vid andra examinationstillfället och 3 % (4 arbeten) ännu inte hade godkänts.

Studenternas essätexter har lästs igenom och därefter bearbetats genom en deduktiv innehållsanalys (Kvale & Brinkmann, 2009). De tre kategorierna kunskap, färdighet och förhållningssätt har varit utgångspunkter i analysen, något som använts även i tidigare studier (Råde,

2016a; 2016b). Kunskap har definierats som kunskaper inom området, som till exempel tidigare forskning och ämneskunskaper. Här har även synvinklar som berör förståelseaspekter och insikter inom ett område inkluderats, som till exempel att kunna se företeelser ur olika perspektiv. När det gäller färdigheter ingår beskrivningar som berör praktiska färdigheter på området, som till exempel forskningsmetoder och arbetssätt inom professionen. När det gäller förhållningssätt ingår synsätt och värderingar på området som till exempel kritiskt synsätt och synen på barn.

Först har analysen inriktats på det innehåll i dessa kategorier som går att koppla till vetenskapliga kompetenser och därefter har samma procedur följts för professionella kompetenser. Identifierade konkreta kompetenser inom de bägge kompetensområdena presenteras utifrån det tre kategorierna kunskap, färdighet och förhållningssätt och där också procentuell förekomst beräknats (Tabell 1 och 2). Vidare har belysande citat från studenternas texter lyfts fram för varje konkret kompetens.

Trovärdighet

Denna studie har en kvalitativ inriktning och därför kan trovärdighet och kvalitet beskrivas med termer som transparens, tillförlitlighet och överförbarhet. Detta har inneburit att en beskrivning av alla delar i forskningsprocessen har varit viktig, att resultat har empiriskt stöd och att det går att urskilja överförbarhet till andra situationer (Charmaz, 2006; Guba & Lincoln, 1994; Hjerm et al., 2014).

I stort är analysprocessen oproblematiserad med tre kompetenskategorier som också använts i tidigare studier och som förklarats under rubriken metod. Dock har det i vissa fall varit svårt att skilja på vetenskapliga och professionella kompetenser. När det gäller skrivfärdigheter har alla dessa införlivats i vetenskapliga kompetenser, även om de ibland beskrivits som användbara inom professionen. I så fall har detta betraktats som en likhet mellan kompetensområdena. Det empiriska stödet i 114 studenttexter från tre olika år kan ses som relativt omfattande. 35 % av studenterna har inte samtyckt till att delta och det är möjligt att missnöjda studenter och studenter med underkända arbeten inte ingår i urvalet i lika stor omfattning. Dock hade 12 % av de som deltagit underkända examensarbeten vid första examinationen och 3 % var fortfarande underkända våren 2018. Det studerade urvalet innehåller därmed till viss del även studenter som har haft svårigheter med examensarbetet.

Även om den undersökta gruppen utgörs av förskollärostudenterna är uppgiften att genomföra examensarbeten likartad med många andra akademiska professionsutbildningar, speciellt de som skriver dessa på 15 hp, som till exempel högskoleingenjörstudenter, sjuksköterskestudenter och tandläkarstudenter (Franzén, 2014; Lundgren & Robertsson, 2013; Svärd, 2014). Resultatet torde till stor del vara överförbart till dessa utbildningar samt i vissa delar även till studenter som skriver examensarbeten på nivån för 30 hp, och även i viss mån till uppsatsarbete i stort på universitet.

Begränsningar av denna studie handlar främst om huruvida studenternas beskrivningar i essäuppgifter ger en god bild av deras uppfattning om vilka kompetenser examensarbetet har givit dem. För det första kan uppgiftens examinerande funktion påverka hur uppgiften genomförs. För det andra kan textformatet medföra att erfarenheterna hos studenter med sämre skriftliga uttrycksförmåga inte kommer till sin rätt.

Resultat

I detta avsnitt presenteras de vetenskapliga och professionella kompetenser som studenterna beskriver i sina essäuppgifter om examensarbetet. De båda kompetensområdena är vardera uppdelade i tre kategorier, kunskap, färdighet och förhållningssätt. Inom dessa kategorier har underkategorier identifierats som bildar de konkreta kompetenser som studenterna erhållit via examensarbetet. Vidare presenteras hur stor procentuell andel av studenterna som beskriver respektive konkret kompetens i sin text, samt att belysande citat från studenternas essätexter citeras för dessa konkreta kompetenser.

Vetenskapliga kompetenser

I studenternas texter beskrivs sex vetenskapliga kompetenser som erhållits genom examensarbetet, där en kompetens handlar om kunskap, fyra om färdigheter och en om förhållningssätt (Tabell 1).

Tabell 1. Vetenskapliga kompetenser som förskollärostudenterna beskriver att de erhållit genom examensarbetet (n=114).

| Vetenskaplig kunskap | Andel studenter |
|---------------------------------------|------------------------|
| - Forskning som grund | 25 % |
| Vetenskaplig färdighet | |
| - Vetenskapligt skriftspråk | 67 % |
| - Forskningsmetoder | 29 % |
| - Söka, läsa och förstå vet. text | 18 % |
| - Forskarförberedelse | 08 % |
| Vetenskapligt förhållningssätt | |
| - Kritisk | 29 % |

Den vetenskapliga kompetensen som handlar om kunskap återfinns i 25 % av studenternas texter. Här betonar studenterna att tidigare forskning som de tagit del av på grund av examensarbetet kan ses som en utgångspunkt och en form av grund för det pedagogiska arbetet.

Det känns skönt att veta att jag kan falla tillbaka till forskning vad gäller musik i förskolan och att det går att motivera varför jag väljer att göra på ett visst sätt. (Student 15)

Den mest framträdande vetenskapliga färdigheten som 67 % av studenterna nämner handlar om att de genom examensarbetet lärt sig att skriva en vetenskapligt inriktad text, där färdigheten ibland också ses som användbar i professionen.

Den största färdigheten som jag känner att jag klarat av är att arbeta och skriva på ett vetenskapligt sätt. (Student 31)

Utvecklat min skrivarförmåga (användbar i yrkesrollen, pedagogisk dokumentation, kvalitetsredovisningar, vilket kan underlätta arbetet i yrkesrollen). (Student 60)

Den andra vetenskapliga färdigheten som 29 % av studenterna tar upp är att examensarbetet givit dem färdigheter i forskningsmetoder och själva forskningsprocessen.

Jag har också lärt mig och utvecklat mer kunskap om och kring intervjuer och hur dessa kan gå till. (Student 13)

Att formulera ett syfte och frågeställningar som var tydliga och undersökningsbara var och är en av de största utmaningarna. (Student 100)

Den tredje vetenskapliga färdigheten handlar om att examensarbetet givit studenterna färdigheter i att söka, läsa och förstå vetenskaplig litteratur, vilket framgår i 18 % av studenternas texter.

Jag tänker att genom att själv fått skriva en vetenskaplig text kan man nog lättare ta till sig andras forskningsarbeten. Man liksom vet vad man skall söka efter, vad som är väsentligt och vad som är trovärdigt eller inte. (Student 94)

Söka och läsa aktuell forskning med koppling till förskolan, vilket ger stöd för en verksamhet som vilar på vetenskaplig grund. (Student 44)

Den fjärde och sista vetenskapliga färdigheten som framgår av 8 % av essäerna är att examensarbetet kan ses som en förberedelse för eventuella framtida forskarstudier.

Jag kan tänka mig att vidareutbilda mig och kanske i framtiden lyfta någon forskningsfråga och eventuellt doktorera. Vilket jag inte alls trodde när jag påbörjade min utbildning. Känner absolut att examensarbetet stakat ut en eventuell väg att så när det gäller min profession så är det inte bara förskollärare jag kan bli. (Student 29)

Det vetenskapliga förhållningssätt som går att identifiera i studenttexterna är ett kritiskt synsätt där både vetenskapliga källor och professionell verksamhet ifrågasätts. Det återfinns i 29 % av texterna.

Jag förhåller mig idag mer kritisk och granskande till forskning eftersom jag märkt att även om viss forskning säger samma sak så finns det forskning som också säger annorlunda och ibland tvärtom. (Student 98)

Även i praktiken kan inget tas för givet, utan allt måste ifrågasättas. (Student 18)

Professionella kompetenser

I studenternas texter beskrivs vidare fem professionella kompetenser som de erhållit genom examensarbetet, och där två av dem handlar om kunskap, två om färdigheter och ett om förhållningssätt (Tabell 2).

Tabell 2. Professionella kompetenser som förskollärostudenterna beskriver att de erhållit genom examensarbetet (n=114).

| Professionell kunskap | Andel studenter |
|--|------------------------|
| - Ämneskunskap | 68 % |
| - Professionell insikt | 54 % |
| Professionell färdighet | |
| - Didaktisk | 39 % |
| - Social | 27 % |
| Professionellt förhållningssätt | |
| - Didaktiskt | 43 % |

Den första professionella kunskapen som 68 % av studenterna nämner är kunskaper kopplade till det område de har studerat i examensarbetet, alltså ämneskunskaper.

Sen har jag såklart utvecklat mina kunskaper om matematik i förskolan, vilket kommer hjälpa mig mycket i mitt kommande yrke. (Student 104)

Den andra professionella kunskapen handlar om professionell insikt där studenterna genom examensarbetet har fått en fördjupad förståelse för professionens verksamhet och dess komplexitet. Detta återfinns i 54 % av studenternas texter.

Jag har fått större insikt i läroplanen. Lärt mig att tolka den bättre och se att det inte är så lätt att följa läroplanen då dess olika mål kan strida mot varandra plus att det kan finnas ekonomiska faktorer som sätter upp hinder för uppfyllandet av denna. (Student 27)

En professionell färdighet som 39 % av studenterna beskriver är att de genom examensarbetet har tagit del av olika arbetssätt inom förskolan, alltså indirekta didaktiska färdigheter.

Jag tror att vi båda [syftar på medförfattande student] kommer att bära med oss vår lärdom kring våra barnboksanalyser in i verksamheten nu då vi börjar jobba. Då man väljer att läsa en äldre bilderbok är det därför av betydelse att vara medveten om att bland annat familjeförhållanden kan se annorlunda ut. (Student 95)

Inom den didaktiska färdigheten går det också att urskilja att färdigheter i databearbetningsmetoder som kan vara överförbara till arbetssätt i förskolan.

Genom att göra intervjuer har jag också fått mer kunskap och erfarenheter i hur man gör intervjuer och vad man kan och bör tänka på. Det är något som jag kan ta med mig i mitt kommande yrke, att tänka på hur man ställer frågor både till barn, föräldrar och kolleger på ett bra sätt. (Student 84)

Användandet av Alexandersson modell för innehållsanalys är något som jag kommer ta med mig i framtida utvecklingsarbete och undersökningar på förskolan. Att kategorisera och försöka se samband och avvikelser i det data man samlar in är ett jättebra sätt att fördjupa sin kunskap kring ett område. (89)

Den andra professionella färdigheten som 27 % av studenterna beskriver utifrån sitt examensarbete är att de erhållit sociala färdigheter, eftersom de har fått ökat självförtroende och ökade färdigheter i att kunna diskutera med förskolans personal och med andra personer i samhället.

Ökat självförtroende gällande mina kunskaper att jag nu kan komma och påpeka sådant som jag som jag anser behöver förändras. (Student 63)

Det är guld värt att ha en examenspartner att bolla med och någon att stötta, bli stöttad av. Mycket reflektion tillsammans och inte ensam om att försöka förstå situationer och handlanden. Detta är bra att ha med sig när vi själva börjar arbeta. Att kunna lyssna på kolleger, då arbetet sker i arbetslag. (Student 30)

Jag tror att mina förvärvade kunskaper, färdigheter och förhållningssätt har betydelse på så sätt att jag tillsammans med andra kan lyfta olika frågor till diskussion med arbetslaget, chefer och samhället i stort. (Student 29)

Ett professionellt förhållningssätt knutet till examensarbetet som 43 % av studenterna nämner är didaktiska förhållningssätt som både handlar om att i det konkret praktiska didaktiska arbetssättet ha

en tilltro till barnets förmåga och att den didaktiska analysen av verksamheten innehåller ett reflekterande förhållningssätt.

Att ha tilltro till barnen och tro på det kompetenta barnet, ett öppet klimat, och låta material vara på barnens nivå. (Student 26)

Viktigt att både barn och vuxna tillsammans reflekterar kring händelser för att allas perspektiv skall synliggöras och det kan leda till att bästa möjliga utveckling och lärande sker. (Student 56)

Diskussion

Sammanfattningsvis beskriver förskollärostudenterna i denna studie att examensarbetet givit dem både vetenskapliga och professionella kompetenser. Mest framträdande är att de erhållit färdigheter i att skriva vetenskaplig text, fått ämneskunskaper och professionell insikt genom att ha genomfört ett examensarbete. Bland flertalet beskrivna kompetenser går det också att urskilja likheter mellan vetenskapliga och professionella kompetenser. Detta gäller framförallt skriftliga färdigheter, ett ifrågasättande förhållningssätt och databearbetningsmetoder.

Vetenskapliga kompetenser

Studiens resultat att examensarbetet ger skriftliga färdigheter har även framkommit i andra studier (Ask, 2007; Lendahls Rosendahl, 1998; Råde, 2016b). Detta resultat kan innebära att studenterna mestadels lär sig detta som ett formellt hantverk och kanske på ett instrumentellt sätt (Högskoleverket, 2006). Dock kan det också innebära att studenterna får en grund för att faktiskt bedriva vetenskapligt arbete och liknande professionell verksamhet som pedagogisk dokumentation och systematiskt kvalitetsarbete (Prop. 1999/2000:135). Denna tendens till träning i skriftlig framställning kan också vara problematisk i förhållande till en profession som handlar om förskolebarn där muntlig kommunikation dominerar och där skriftligt språkbruk är en relativt liten del av det professionella arbetet.

Det relativt tydliga resultatet att 29 % av studenterna anser att examensarbetet givit dem färdigheter i forskningsmetoder och då ofta intervju metoden, som kan ses belysa samma problematik som skriftspråket. Blir denna färdighet mer av en instrumentell träning och hur relevant är denna kompetens för professionen? Även här går det att hävda att färdigheten kan ses som en grund för vetenskapligt arbete och att färdigheten liknar professionella färdigheter som samtal med kolleger och vårdnadshavare. Dock kan professionens fokus på förskolebarn medföra ett ifrågasättande av relevansen av intervjuer med vuxna och det kan antas vara mer relevant att blivande förskollärare får träna sig på barnsamtal och barnobservationer. Frågan är om inte den vertikala diskursens påverkan i form av disputerade handledare med egna kompetenser i kvalitativa forskningsintervjuer gör att examensarbetets fokus hamnar på dessa forskningsmetoder och medför en mindre förståelse för grunden för de professionella villkoren, förskolebarnen. Det kan emellertid vara en fördel att studenternas träning i forskningsmetoder blir konsekvent och handleds av de som faktiskt har kompetens på området.

Vidare är det intressant att 29 % av studenterna uppfattar att examensarbetet även kan ge dem ett kritiskt förhållningssätt. Detta har uppmärksammats i tidigare studier om examensarbete (Bergqvist, 2000; Kiener et al., 2014; Lundgren & Robertsson, 2013). Studier har emellertid visat brister i detta avseende och det har ibland inte framträtt som om handledarna uppfattat examensarbetet som betydelsefullt för utvecklingen av studenternas kritiska förhållningssätt (Råde, 2016b). Detta förhållningssätt, som är centralt inom vetenskaplig verksamhet, har här möjligheten att ge de blivande förskollärarna ett alternativ till det mer normativa förhållningssättet (Emsheimer, 2007;

Högskoleverket, 2006). Genom ett kritiskt förhållningssätt, där till exempel olika perspektiv eller ett mer distanserat och ifrågasättande synsätt används, öppnas möjligheten för att få en djupare förståelse och att tänka i nya banor i den professionella verksamheten. Det kritiska förhållningssättet är också en ytterst viktig aspekt inom den vertikala diskursen, som de vetenskapliga kompetenserna tillhör, en form av ”veta-varför”-kunskap och som leder till nya sätt att tänka (Bernstein, 1999).

Professionella kompetenser

Studiens resultat, att examensarbetet ger studenterna ämneskunskaper och professionell insikt, har till viss del framkommit i tidigare studier (Ersoy & Cengelci, 2008; Råde, 2016a). Även om förskollärarprofessionen inte har så tydlig inriktning mot ämneskunskaper är det intressant att förskollärarstudenter uppfattar att examensarbetet ger dem något som kan betraktas som ämneskunskaper. Detta kan delvis bero på att läroplanen i sina revideringar, och även förskolläraryrket, fått en allt tydligare inriktning mot ämnesliknande innehåll inom till exempel matematik (Lpfö 98/16). Förskollärarprofessionens något speciella kunskapsområde kan också försvåra den kunskap som kan erhållas via ett examensarbete. Kunskaper som berör uppdragets omsorgsdel, som till exempel kännedom om enskilda barn och deras olika förmågor och omsorgsbehov, kan vara svårare att erhålla via ett skriftligt avslutande examensarbete, då dessa kunskaper är mer av komplex, delvist dold och känslomässig karaktär.

Den professionella insikten, som denna studie också påvisar, belyser att det finns flera sätt som professionell kunskap kan inhämtas via examensarbetet. Denna insikt ger studenterna möjlighet att få en fördjupad förståelse för till exempel komplexiteten i professionens genomförande. Vid en första läsning av studenternas texter upplevdes en del av dessa insikter som relativt självklara och lite naivt formulerade. Men med lite reflektion blir det uppenbart att examensarbetet kan fylla en funktion där komplexiteten i professionsutövningen blir mer synlig genom examensarbetets fördjupning och systematik.

Examensarbetets studier av tidigare forskning och styrdokument inom ett område, som till exempel barns inflytande, och intervjuer om hur förskollärares arbete och tankar om detta möjliggör en bred belysning av området. Det blir tydligt att förskollärarna inte är väl förtrogna med styrdokumentens intentioner, att de kan tolkas på olika sätt, att andra faktorer som till exempel ekonomi, fysisk miljö samt inte minst förskollärarnas förhållningssätt kan ha stor betydelse för hur den professionella utövningen förverkligas. Examensarbetet kan då ses som ett överföringsobjekt, ett ”boundary object”, som underlättar och stödjer ett närmande mellan teori och praktik (Bowker & Star, 1999). Detta kan ha stor betydelse för studenternas övergång till arbetslivet och kan till exempel mildra den praktikchock som nyutbildade ofta kan uppleva (Bronäs, 2006; Brower & Korthagen, 2005).

Detta visar att examensarbetets koppling till professionen, som kan ses som en inriktning mot det praktiska utövandet inom den horisontella diskursen, har betydelse för examensarbetets funktion. Vidare var studenternas examensarbeten ofta inriktade på att studera hur förskollärare arbetar och hur de tänker kring sitt arbetssätt. Det blir då ett relativt stort fokus på deskription och delvis en normativ inriktning. Men genom att flera förskollärare intervjuas ger det även jämförelser och inte enbart ett sätt att arbeta och tänka omkring det professionella arbetet. Många studenter, 39 %, beskriver att de fått didaktiska färdigheter via examensarbetet, vilket också tyder på att examensarbetet ger dem ”veta-hur”-kunskap med tydlig koppling till den horisontella diskursen.

Likheter mellan vetenskapliga och professionella kompetenser

Studien visar även att förskollärarstudenter anger att vetenskaplig och professionell kompetens i skriftliga färdigheter, ett ifrågasättande förhållningssätt och databearbetningsmetoder är likartade. Liknande resultat går att finna i andra studier (Erixon & Erixon Arreman, 2018; Lundgren &

Robertsson, 2013; Råde, 2016b; Willén Lundgren, 2007). I andra studier hävdas att kritiska förhållningssätt kan vara svåra att införliva via examensarbeten (Reis-Jorge, 2007; Wernersson & Hansen Orwehag, 2016).

Det är uppenbart som en student tydligt skriver att skriftlig förmåga är användbar inom professionen i samband med till exempel pedagogisk dokumentation och kvalitetsarbete. En del av förskollärares arbete innebär skriftlig framställning men frågan är i vilken omfattning och i vilken form. Det är troligt att dagens förskola, trots ökade krav på dokumentation och kvalitetsarbete, huvudsakligen omfattas av andra färdigheter som muntlig kommunikation och rent praktiska färdigheter. I en jämförelse med grundskollärare och ämneslärare innehåller den form av undervisning och de aktiviteter som bedrivs med förskolebarnen inte skriftliga texter i så stor omfattning. Även förskollärare ägnar sig åt viss textproduktion i veckobrev och dokumentationer, kommuniceras skriftliga texter oftast muntligen och genom färdigproducerade texter, som vid högläsning av barnlitteratur. Examensarbetets inriktning på vetenskaplig textframställning med längre texter och hänvisningsteknik kan då upplevas som milsvid från förskollärares professionella gärning. För blivande förskollärare blir denna skriftliga färdighetsträning inom den vertikala diskursen något som kan göra utbildningen både mindre motiverande och problematisk att genomföra.

Det är också relevant och intressant att se hur användbart det ifrågasättande förhållningssättet är i förskolläraryrket. I all utbildning i en demokrati ingår det att ge medborgarna en grund för att verka som medborgare där det ingår att få göra sin röst hörd och att få ifrågasätta. Detta går att finna stöd för i styrdokument för förskolan och i den nya läroplanen, Lpfö18, som träder i kraft den 1 juli 2019. Där står det till exempel att ”Barnen ska ges möjlighet att grundlägga ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt till digital teknik, för att de på sikt ska kunna se möjligheter och risker samt kunna värdera information” (SKOLFS 218:50, sid 6). Det finns emellertid en problematik när det gäller det ifrågasättande förhållningssättet i professionen eftersom denna domineras av en horisontell diskurs, där det gäller att behärska och klara av det dagliga arbetet. Det finns oftast varken tid eller möjlighet att ifrågasätta det som sker i det vardagliga arbetet.

I detta exempel är det möjligt att kravet på att använda digital teknik och att detta ska erbjudas alla barn, kan överskugga kravet att ge barnen ett kritiskt förhållningssätt till digital teknik. Det är också troligt att barnens ålder begränsar hur det ifrågasättande förhållningssättet kan implementeras i verksamheten, även om den nyare barnsynen som kallas ”det kompetenta barnet”, faktiskt kan försvara att barn kan mer än vad vi vuxna tror (Kampmann, 2004; Sommer et al., 2010). Vidare kan det ifrågasättande förhållningssättet inom förskolan appliceras för förskollärarna. Troligtvis är det mer rimliga första steget att förskollärarna själva har ett eget kritiskt förhållningssätt till digital teknik, som de sedan kan vidarebefordra till förskolebarnen. Men även om förskollärarna behöver detta synsätt, speciellt för att utveckla professionen, präglas professionen ofta av en stark horisontell diskurs där man vill ”vet hur” något ska genomföras, och att den vertikala diskursen krav på ”veta-varför” och ifrågasättande i alla fall i det dagliga arbetet får stryka på foten.

Det är även intressant med studenternas synpunkter på hur vetenskapliga metoder kan vara användbara i professionen. Här är det troligt att intervjumetoden till stora delar kan vara användbar, även om det sannolikt, vilket framförts tidigare i denna diskussion, är mer användbart med träning av barnsamtal. Mer intressant och inte så tydligt uppmärksammat i tidigare forskning är att vetenskapliga analysmetoder kan vara användbara inom professionen. Det som bland annat tas upp av studenterna är innehållsanalys. Det är en relevant och logisk tanke att innehållsanalys är användbar vid förskolans utvecklingsarbete och utvärdering av vardagliga aktiviteter där data kategoriseras på något sätt.

Slutsats

Avslutningsvis framgår det i denna studie att förskollärestudenter anser att examensarbetet har givit dem en betydande vetenskaplig och professionell kompetens. Detta visar att examensarbetet i en

akademisk professionsutbildning har potentialen att ge studenter kompetens för att kunna analysera och förstå vad som sker i professionens verksamhet, kompetens som går att koppla till en vertikal diskurs.

Samtidigt ger examensarbetet studenterna en kompetens att arbeta praktiskt, i alla fall indirekt, i professionens verksamhet, en kompetens som går att knyta an till en horisontell diskurs. De likheterna som identifierats mellan de vetenskapliga och professionella kompetenserna visar också att examensarbetet har en utvecklingspotential då det kan ses som ett överföringsobjekt, ”boundary object”, som möjliggör en korsbefruktning av de bägge diskurserna (Bowker & Star, 1999). Framtida forskning kan handla om hur verksamma förskollärare påverkats av sitt examensarbete för att studera vad de kompetenser som de tillägnat sig genom examensarbetet kan få för betydelse för deras utövande i professionen.

Referenser

- Arneback, E., Englund, T., & Dyrdal Solbrekke, T. (2016). Writing in and out of control: A longitudinal study of three teachers' experiences of academic writing in preschool teacher education. *Nordic Studies in Education*, 36(3), 211-228.
- Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. (Avhandling för doktorsexamen). Växjö: Växjö universitet.
- Beach, D., & Bagley, C. (2012). The weakening role of education studies and the re-traditionalisation of Swedish teacher education. *Oxford Review of Education*, 38(3), 287-303.
- Bergqvist, K. (2000). Examensarbetet: Ett bidrag till vetenskapligheten i lärarutbildningen? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 5(1), 1-18.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology*, 20(2), 157-173.
- Bowker, G., & Star, S.L. (1999). *Sorting things out: Classifications and its consequences*. London: MIT Press.
- Bronäs, A. (2006). Mötesplats eller tomrum: Funderingar kring en akademisk professionsutbildning, I A. Bronäs, & S. Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildningen* (119-133). Stockholm: Norstedts.
- Brower, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42, 153-224.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative research*. London: Sage.
- Drennan, J., & Clarke, M. (2009). Coursework master's programmes: Student's experience of research supervision. *Studies in Higher Education*, 34(5), 483-500.
- Ellström, P.-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica/Norstedts.
- 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* (24-43). Malmö högskola: SÄL II-projektet.
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildningen: En etnografisk och diskursanalytisk studie*. (Avhandling för doktorsexamen). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Erixon, P.-O., & Erixon Arreman, I. (2018). ECEC Students' writing trajectories: Academic discourse and ”Professional habitus”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Published online 12 June 2018.
- Erixon Arreman, I., & Erixon, P.-O. (2015). The degree project in Swedish early childhood education and care: What is at stake? *Educational Inquiry*, 6(3), 309-332.

- Ersoy, A.F., & Cengelci, T. (2008). The research experience of social studies pre-service teachers: A qualitative study. *Educational Studies, Theory and Practice*, 8(2), 541-554.
- Feather, D., Anchor, J.R., & Cowton, C.J. (2014). Supervisors' perceptions of the value of the undergraduate dissertation. *The International Journal of Management Education*, 12, 14-21.
- Franzén, C. (2014). Dental students' undergraduate degree project: Preparing dental students for professional work and postgraduate studies? *European Journal for Dentist Education*, 18(4), 207-13.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (105-117). London: Sage.
- Gustafsson, C. (2008). Degree projects in higher education. I M. Mattsson, I. Johansson, & B. Sandström (Red.), *Examining Praxis: Assessment and knowledge construction in teacher education* (17-34). Rotterdam: Sense.
- Hartman, S. (2012). *Det pedagogiska kulturarvet: Traditioner och idéer i svensk utbildningshistoria*. 2:a upplagan. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hjerm, M., Lindgren, S., & Nilsson, M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. 2:a upplagan. Malmö: Gleerups.
- Högskoleverket (2006). *Examensarbetet inom den nya lärarutbildningen: Tematiska studier*. (Rapport 2006:47R). Stockholm: Högskoleverket.
- Johansson, J.-E. (1992). *Metodikämnet i förskollärarutbildningen: Bidrag till en traditionsbestämning*. (Avhandling för doktorsexamen). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kampmann, J. (2004). Societalization of childhood: New opportunities? New demands? I H. Brembeck, B. Johansson, & J. Kampmann (Red.), *Beyond the competent child – exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (127-152). Roskilde: Roskilde University Press.
- Kansanen, P. (2014). Teaching as a master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. I O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Red.), *Workplace Learning in Teacher Education* (279-292). Dordrecht: Springer.
- Kiener, M., Ahuna, K.H., & Gray Tinnesz, C. (2014). Documenting critical thinking in capstone course: Moving students toward a professional disposition. *Educational Action Research*, 22(1), 109-21.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendahl, B. (1998). *Examensarbetets innebörder: En studie av blivande lärares utsagor*. (Avhandling för doktorsexamen). Göteborg: Institutionen för Pedagogik, Göteborgs universitet.
- Lpfö 98/16. *Läroplan för förskolan. Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Lundgren, S., & Robertsson, B. (2013). Writing a bachelor thesis generates transferable knowledge and skills in nursing practice. *Nurse Education Today*, 33(11), 1406-10.
- Maaranen, K. (2009). Practitioner research as part of professional development in initial teacher education. *Teacher Development: An international Journal of Teachers' Professional Development*, 13(3), 219-237.
- Maaranen, K., & Krokfors, L. (2008). Researching pupils, schools and oneself: Teachers as integrators of theory and practice in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 34(3), 207-222.
- Mattsson, M. (2008). Degree projects and praxis development. I M. Mattsson, I. Johansson & B. Sandström (Red.), *Examining Praxis: Assessment and knowledge construction in teacher education* (55-76). Rotterdam: Sense.
- Meeus, W., Van Petegem, P., & Engels, N. (2004). The bachelor's thesis in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 299-321.

- Meeus, W., Van Petegem, P., & Engels, N. (2009). Validity and reliability of portfolio assessment in pre-service teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(4), 401-13. Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 2004/05:162. *Ny värld: Ny högskola*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Prop. 2017/18:9. *Skolstart vid sex års ålder*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Reis-Jorge, J. (2007). Teachers' conceptions of teacher-research and self-perceptions as practitioners: A longitudinal case study. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 402-17.
- Rowley, J., & Slack, F. (2004). What is the future for the undergraduate dissertations. *Education + Training*, 46(4), 176-81.
- Råde. (2014). Ett examensarbete för både yrke och akademi: En utmaning för lärarutbildningen. *Högre utbildning*, 4(1), 19-34.
- Råde. (2016a). Fågel, fisk eller mittemellan?Handledares uppfattningar om lärarutbildningens examensarbeten. *Högre Utbildning*, 6(2), 139-155.
- Råde. (2016b). *Mellan akademi och lärarprofession: Integrering av vetenskapliga och professionella mål för lärarutbildningens examensarbeten*. (Avhandling för doktorsexamen). Umeå: Umeå universitet.
- SFS (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SKOLF5 (2018:50). *Förordning om läroplan för förskolan. Lpfö 18*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2018). *Beskrivande data 2017: Förskola, skola och vuxenutbildning*. Rapport 468:18. Stockholm: Skolverket.
- Sollaci, L.B., & Pereira, M.G. (2004). The introduction, methods, results, and discussion (IMRAD) structure: A fifty-year survey. *Journal of the Medical Library Association*, 92(3), 364-371.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (Red.) (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practices*. Dordrecht: Springer.
- Svärd, O. (2014). *Examensarbetet: En kvalitetsindikator inom högre utbildning? Exemplet högskoleingenjörsutbildningen*. (Avhandling för doktorsexamen). Uppsala: Uppsala
- Utbildningsväsendets författningsböcker (1994/95). *Del 3. Universitet och högskolor*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsväsendets författningsböcker (2017/18). *Del 3. Universitet och högskolor*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wernersson, I., & Hansen Orwehag, M. (2016). Scholarly skills as everyday practice: Implications for education. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6(3), 224-236.
- Willén Lundgren, B. (2007). Examensarbetets yrkesrelevans. I U.-K. Nordänger, & M. Havung (Red.), "Säger dom vetenskapligt en gång till så spyr jag": *Erfarenheter av att handleda examensarbeten* (125-137). Skolmästarkonst i ett nytt århundrande, Rapport 5:2007. Kalmar: Högskolan i Kalmar.
- Zeichner, K.M., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in the US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, 613-621.