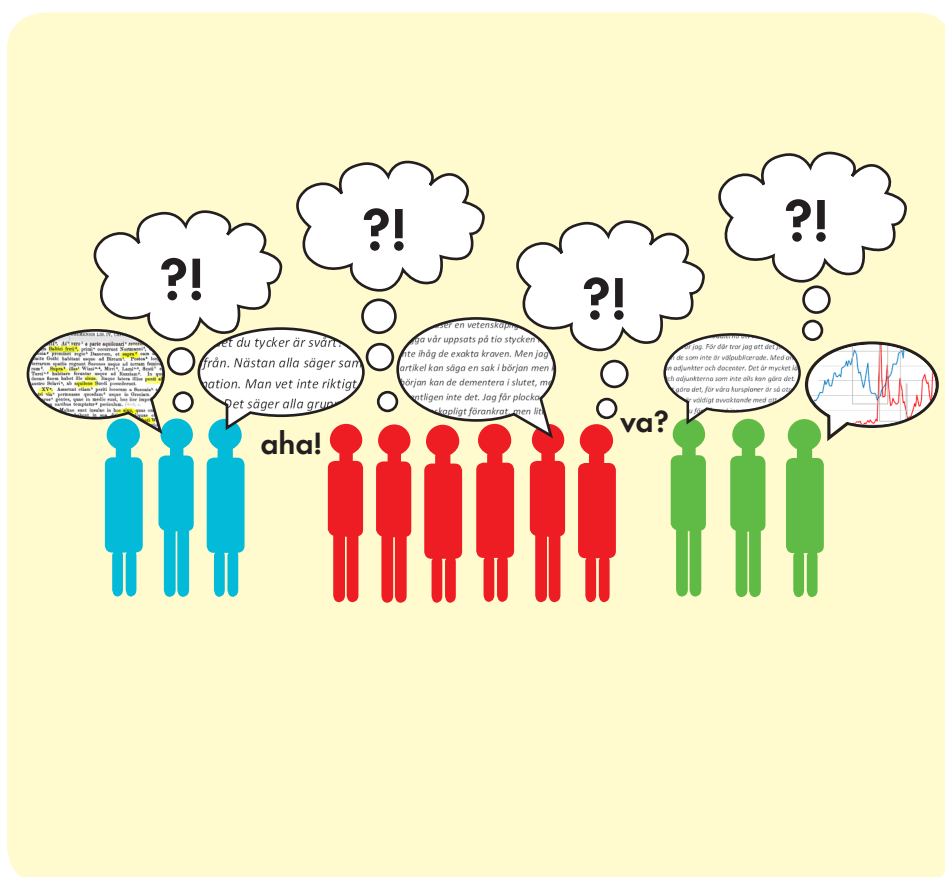


Vad är utbildning på vetenskaplig grund?

– ett samarbetsprojekt mellan Centrum för Akademiskt Lärarskap och Bibliotek & IT



Jenny Magnusson, Claes Malmberg, Ann-Britt Pramgård,
Ewa Stenberg, Pablo Tapia och Hanna Wilhelmsson



MALMÖ HÖGSKOLA

Innehåll

Inledning.....	3
Syfte.....	3
Projektdeltagare	4
Utmaningar för en utbildning på vetenskaplig grund	4
Ökat studentantal , politiska reformer och akademiseringen	5
Olika tolkningar av begreppet utbildning på vetenskaplig grund	6
Åtgärder för att stärka forskningsanknytning i utbildningar	7
Studenter som kunskapsproducenter	7
Samarbete mellan bibliotekarier och lärare.....	8
Praktikgemenskaper.....	9
Metod.....	10
Att anknyta utbildning till forskning.....	12
Litteratur.....	12
Att tänka kritiskt och skriva akademiskt	14
Att synliggöra institutionens och forskarnas egen forskning	15
Att delta i forskningspraktiken	17
Sammanfattning.....	19
Forskningsanknytning och kopplingen till ett kommande yrkesliv	21
Utbildningspraktik och yrkespraktik.....	21
Vetenskaplig utbildning – verklig yrkespraktik.....	24
Sammanfattning.....	25
Progression	26
Studenter om progression.....	26
Programansvariga om progression	27
Bibliotekariernas tankar om progression	29
Sammanfattning.....	29
Tvärvetenskap	31
Heterogen lärarsammansättning och ämnesbakgrund	31
Olika vetenskapssyn	32
Sammanfattning.....	33
Bibliotekets roll i en utbildning på vetenskaplig grund.....	35
Bibliotekets och bibliotekariens roll.....	35

Mötet mellan lärare och bibliotekarier	36
Mötet mellan studenter och bibliotekarier.....	37
Mötet mellan student, lärare och bibliotekarier.....	39
Sammanfattning	39
Diskussion.....	41
Undervisningspraktik och forskningspraktik	41
Undervisningspraktik och yrkespraktik	42
Undervisningspraktik och bibliotekspraktik	43
Avslutande ord	43
Referenser	44

Inledning

”Ja jag tycker väl att alla utbildningar ska vara förankrade i en vetenskaplig grund, annars kan man väl lika gärna läsa en brevkurs inom ämnet, vi är ändå här för att få en akademisk utbildning och visst att det kanske inte är vi själva som betalar för den, men lägger man ner tre år av sitt liv så vill man ju ändå få en riktig utbildning.”(S1)

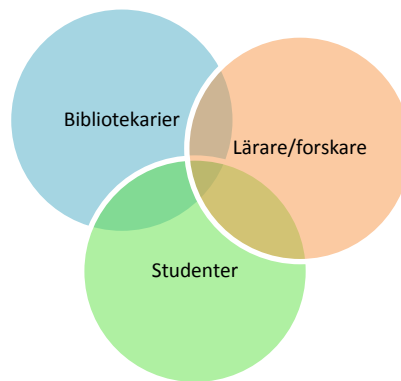
Självklart ska högskoleutbildning vara vetenskapligt förankrad. Det tycker den här studenten som vi intervjuat till det projekt vi presenterar i den här rapporten. Det är inskrivet i högskolelagen att svensk högskoleutbildning ska vila på vetenskaplig grund och det framhålls av både studentkårer och högskolelärares fackförbund (t.ex. Sveriges förenade studentkårer 2012, Sveriges universitetslärares förbund (SULF) 2013). Men även om detta är något vi är överens om så är det ändå en komplex fråga, för vad är det egentligen vi menar när vi talar om utbildning på vetenskaplig grund? Vad är det vi som arbetar i högskolan, och studenter som går en högskoleutbildning, gör för att utbildningarna ska vila på vetenskaplig grund?

I en högskoleutbildning är flera personer och yrkeskategorier inblandade. Studenterna, så klart, och lärare, men även bibliotekarierna, och kanske it-pedagoger, studie- och yrkesvägledare med flera. Alla de här grupperna närmar sig en utbildning på vetenskaplig grund på olika sätt. Att vetenskaplig grund kan uppfattas olika ser vi bland annat i de högskolepedagogiska kurserna där kursdeltagare talar om forskningsanknytning i form av att använda sig av forskningslitteratur, att använda vetenskapliga metoder eller att lärare också är forskare. Till biblioteket kommer studenter som har krav på sig att hitta vetenskapliga texter, utan att alltid veta hur de ska göra, eller varför de ska använda dem. SULF, har uttryckt att det viktigaste för en högskoleutbildning som vilar på vetenskaplig grund är att forskningsanknyta undervisningen genom att fler lärare får möjlighet att forska. Andra poängterar vikten av att använda vetenskaplig litteratur (t.ex. SOU 2008:109). I Universitetskanslerämbetets (tidigare Högskoleverkets) utvärderingssystem läggs stor vikt vid studenternas självständiga arbeten och den vetenskapliga kvaliteten i dessa. Många högskolebibliotek lägger ner resurser, exempelvis i form av webbsidor, filmer och undervisning, på att förklara för studenter vad som kännetecknar en vetenskaplig text, och hur den skiljer sig från andra typer av texter.

I det här projektet vill Centrum för akademiskt lärarskap (AKL) och Bibliotek & IT (BIT) låta bibliotekarierna, forskare, lärare och studenter komma till tals kring vad en utbildning på vetenskaplig grund kan innebära. AKL och BIT är två verksamheter vid Malmö högskola som möter lärare och studenter från alla fakulteter på Malmö högskola. Bibliotekarierna undervisar och handleder studenter, lärare och forskare i informationssökning och informationshantering. För AKL är mötet med högskolelärares i fokus, i kurser, workshops och andra mötesplatser kring högskolepedagogiska frågor. AKL har genom sin högskoleövergripande verksamhet byggt upp ett stort kontaktnät med lärare från alla fakulteter.

Syfte

Med den här rapporten vill vi lyfta fram några perspektiv på vad en utbildning baserad på vetenskaplig grund kan innebära, och undersöka hur forskningsanknytning kommer till uttryck i olika aktiviteter. Vi har inriktat vår studie på hur bibliotekarierna, programansvariga (forskare och lärare) och studenter förstår detta och på vad som händer i skärningspunkterna mellan de olika grupperna – hur möts de i en utbildning på vetenskaplig grund? Vi tänker oss ett diagram med tre cirklar, en för varje grupp, där vi särskilt vill undersöka gränserna mellan cirklarna:



Figur 1: Vi vill undersöka hur studenter, lärare/forskare och bibliotekarier möts i en utbildning på vetenskaplig grund, särskilt gränserna mellan cirklarna (grupperna).

AKL och BIT möter lärare och studenter i olika situationer och på olika sätt, och vi som skrivit rapporten har därför tagit med oss olika erfarenheter från dessa möten in i projektet. En del av projektet har varit att träffas för att dela med oss av och diskutera dessa erfarenheter med varandra. Dessa samtal har fördjupat vår förståelse för en utbildning på vetenskaplig grund, och våra olika perspektiv ger en rikare bild av vilka utmaningar begreppet utbildning på vetenskaplig grund innebär.

Målet med projektet handlar också om att de olika verksamheterna ska lära känna varandra och få en djupare förståelse för varandras olika praktiker och vilka villkor som är förknippade med dessa. Vi som har deltagit i projektet är också en del av det diagram ovan som vi undersöker i projektet, och de gränser vi undersöker i projektet, har vi också behövt förhålla oss till när vi arbetat i projektet.

Projektdeltagare

I projektet har följande personer deltagit:

Claes Malmberg, AKL

Jenny Magnusson, BIT

Ann-Britt Pramgård, BIT

Ewa Stenberg, BIT

Pablo Tapia, BIT

Hanna Wilhelmsson, BIT

Under våren 2012 deltog även Anne-Charlotte Ek och Christel Bahtsevani från AKL.

Projektet inleddes våren 2012 med litteraturinläsning och gemensamma seminarier kring litteraturen. Datainsamlingen gjordes hösten 2012. Analys av vårt material och färdigställande av rapporten har skett under 2013.

Utmaningar för en utbildning på vetenskaplig grund

Hur en utbildning på vetenskaplig grund ser ut påverkas av flera olika faktorer, som förändringar inom högskolepolitiken, olika uppfattningar kring vad "på vetenskaplig grund" betyder, och hur det ska manifesteras i aktiviteter i utbildningen. Vi kommer här att ge en kort bakgrund till de utmaningar som kan påverka en utbildning på vetenskaplig grund. Syftet med den här

bakgrundsanalysen är inte att ge en fullödlig bild av alla de faktorer som kan vara av relevans här, utan lyfta några av de faktorer som vi menar har betydelse för vårt projekt.

Ökat studentantal, politiska reformer och akademiseringen

Frågan om utbildning på vetenskaplig grund kan ses i ljuset av flera stora förändringar inom högre utbildning både i Sverige och i Europa. En sådan förändring rör studentantalet. Antalet studenter har ökat markant och man talar om att högre utbildning gått från elit- till massutbildning (Askling, Foss-Lindblad & Wärvik 2007, Lambert 2009). Detta innebär att vi har större studentgrupper som är mer heterogena, där studenterna kommer till högskolan med olika bakgrund.

Den svenska högre utbildningen har också politiserats och genomgått en rad utbildningspolitiska reformer initierade såväl i Sverige som i Europa. På svenska lärosäten, liksom på lärosäten runt om i Europa, har exempelvis Bolognaprocessen, som introducerades i Sverige 2007, inneburit att högre utbildning organiseras på ett delvis nytt sätt. Utbildningen delas upp i tre nivåer (grundnivå, avancerad nivå och forskarnivå) och nya högskolepoäng (hp) har införts. En aspekt som påverkat undervisningen starkt är den pedagogiska delen av reformen som innebär ett ökat fokus på studenternas lärande. En konsekvens är att kursplaner innehåller lärandemål och att målrelaterade betygskriterier har utformats.

Andra förändringar som påverkar den högre utbildningen i Sverige handlar om lärosätenas styrning. Autonomireformen (SOU 2008:104) gav lärosätena ökad självständighet när den sjösattes 2011. Högskolor och universitet fick ökade möjligheter att själva bestämma om den inre organisationen bland annat genom att regler som rör fakultetsnämnder togs bort ur högskolelagen. Lärosätenas möjligheter att besluta om egna typer av läraranställningar, befordringsmöjligheter och anställningsförfaranden ökades också. Men samtidigt som självständigheten för högskolor och universitet har ökat har styrningen fått en ny dräkt och ansvarsfördelningen mellan stat och högre utbildning har förändrats. Statliga föreskrifter och regler har ersatts av målstyrning och resultatkontroll. Därmed har kraven på rapportering blivit påtagligt (Askling 2007). Utvärderingen av högre utbildning, som tidigare sköttes av akademien, har nu övergått till att genomföras av Universitetskanslerämbetet. Denna utvärdering använder exempelvis kriterier som andelen disputerade lärare, värdering av studenters examensarbeten, biblioteks- och it-resurser och internationella kontakter (ibid). Lärosätena behöver vid bedömningen anpassa sig efter de kriterier som förs fram avseende vad en god akademisk standard är. Konsekvenserna om man inte håller måttet kan bli kännbara i förhållande till examensrätt eller möjligheter att genomföra program.

Dagens styrning påverkar universitet och högskolor på olika sätt. Malin Ideland, Claes Malmberg, Anne-Charlotte Ek och Sandra Jönsson (2012) visar att reformerna skapar två pågående trender. Den ena är marknadirigering som de beskriver som en förändring av högre utbildning från att vara en relativt självständig organisation mot ideal hämtade från näringslivet som har att göra med att organisera och mäta måluppfyllelse. Intressen från politik och näringsliv utmanar de traditionella universitetens Humboldtiska ideal med självreglerat kollegialt styre och autonomi gentemot stat och marknad. Den andra trenden är akademisering och har påverkat professionsutbildningar mer specifikt, särskilt s.k. semiprofessioner och nya (moderna) professioner (Brante 2010). Akademiseringstrenden ska ses i ljuset av högskolereformen 1977 då det öppnades möjligheter för icke traditionellt akademiska professioner att etableras inom den högre utbildningen. Dessa utbildningar saknade vetenskaplig identitet och tradition. När dessa så kallade semiprofessioner, t.ex.

lärar-, socionom- och vårdutbildningar, blev en integrerad del av högre utbildning skapades en grundläggande konflikt mellan yrkesutövningens normer och universitetens kritiska traditioner. För dessa semiprofessioner är frågan om hur de bäst implementerar forskningsanknytningen fortfarande aktuell (Fransson 2009). Enkelt uttryckt: på vilken forskning eller vetenskaplig tradition ska en given utbildning stå och hur ska denna förhålla sig till yrket? Kraven på akademisering har också inneburit att professionsutbildningarna har ökat sitt engagemang i forskning och lagt mer fokus på vetenskaplighet i program, kurser och examensarbeten (Ideland et al 2012). Litteraturlistorna i kursplanerna har fått en ökad andel vetenskaplig litteratur och examensarbetena har gått från att vara praktiskt inriktade utvecklingsarbeten till att stöpas i en klassiska vetenskaplig form för akademiska uppsatser med tonvikt på bland annat teoriförankring, metodologi och gängse resultat- och analysredovisningar.

En annan förskjutning som kravet på akademisering för med sig är andelen disputerade lärare i förhållande till icke disputerade adjunkter. Tidigare var många lärare anställda på grund av att de hade goda och specifika erfarenheter från yrket. Idag rekryteras i första hand lärare som är disputerade. En effekt av detta lyfts fram av Ingrid Carlgren (2009) som ser problem som kan uppstå i lärarutbildningen när den formella kompetensen prioriteras istället för den praktiska erfarenheten. Hon ställer frågan om vad som händer när en docent i litteraturvetenskap ska ansvara för kurser i läs- och skrivdidaktik. Även Roger Säljö och Maria Södling (2006) tar i sin rapport om utbildning på vetenskaplig grund upp frågan om forskningsanknytning ska ske genom forskande lärare eller om det är utbildningens innehåll (aktiviteter) som avgör kvaliteten på undervisningens vetenskapliga bas, och menar att andelen lärare som också forskar har avgörande betydelse för utbildningens forskningsanknytning.

Olika tolkningar av begreppet utbildning på vetenskaplig grund

Ett exempel på den variation i vad forskningsanknytning kan vara ges av Säljö och Södling (2006) när de refererar till Stefan Björklunds bok *Forskningsanknytning genom disputation* från 1991. Björklund ger tio olika förslag på hur högskolelagens formulering "utbildning på vetenskaplig grund" kan tolkas:

1. Undervisningen ska stämma med forskningens aktuella och helst också senaste rön.
2. Undervisningen ska forskningsanknytas via lärarna.
3. Utbildningen har ett eget forskningsämne att anknyta till.
4. Undervisningen bör ske på en grund som den pedagogiska forskningen ger.
5. Undervisningen ska inkludera träning i vetenskaplig metod.
6. Utbildningens vetenskapliga grund måste bygga på kunskap och inte bara på en förmåga att hantera kunskap.
7. Studenterna ska utveckla sin förmåga att kritiskt och självständigt bedöma företeelser av olika slag.
8. Ett vetenskapligt förhållningssätt vilar på nyfikenhet.
9. Förmågan att urskilja och formulera intressanta problem är själva kärnan i den vetenskapliga processen.
10. Disputationen eller seminariet är det vetenskapliga samtalets förebild.

I Säljö och Södlings (2006) studie framkommer det att utbildningarnas vetenskapliga grund är fast förankrad bland lärarna och utbildningsanordnarna. Däremot är den inte alltid lika accepterad bland studenterna – för en majoritet av studenterna är den vetenskapliga kopplingen för utbildningarna

oklar. De har svårt att beskriva vilken betydelse forskning har för utbildningen eller vilka vetenskapliga inslag som har ingått i deras utbildning. Studenterna ser oftare forskningen mer som en metod än som en problemformulerande process eller kritisk, självständig attityd. De menar även att forskningsanknytning dyker upp sent i utbildningen.

Studenter har också svårigheter när det gäller vetenskapliga texter. Detta framkom när Bibliotek & IT vid Malmö högskola gjorde en analys av bibliotekets handledning i informationssökning. I undersökningen, som var en del av ett större projekt, *Högskolebibliotekets roll i en inkluderande lärandemiljö*, tittade man på de bokningsformulär som studenter som bokar handledning i informationssökning måste fylla i. Sammanlagt analyserades 599 bokningar som gjorts mellan 2007 och 2009. Svårigheter att hitta vetenskapliga texter, t.ex. att känna igen en vetenskaplig text eller att veta hur man hittar dem, var en av de tre vanligaste anledningarna till att studenterna ville träffa en bibliotekarie för handledning. De två vanligaste anledningarna handlade om att de hittat för lite information och att de hade svårt att hitta relevant sådan (Lundgren 2011).

Hur utbildningen ska förhålla sig till yrkespraktiken är ytterligare en fråga som komplicerar hur utbildning på vetenskaplig grund uppfattas. För studenterna i Säljö och Södlings studie (2006) är det i många fall viktigare att utbildningen knyter an till arbetslivet än att utbildningen är forskningsanknuten. Att studenterna inte heller ges förutsättningar att röra sig mellan de två praktikerna ser Hedman, Lundh och Sundin (2009) i sin studie av nyutexaminerade lärares, sjuksköterskors och bibliotekariers informationspraktiker i yrkeslivet jämfört med under utbildningen. Speciellt för lärare och sjuksköterskor var det stor skillnad på den information de behövde som yrkesverksamma jämfört med den som de behövde söka när de var studenter. Under utbildningen lades stor vikt vid att de skulle hitta vetenskapliga texter, men som yrkesverksamma låg fokus istället i högre grad på att hitta information som kan lösa problem (t.ex. tips på övningar att använda i undervisning), eller ge mer praktisk information (t.ex. om sjukdomar eller diagnoser).

Åtgärder för att stärka forskningsanknytning i utbildningar

Hur ska man då utforma utbildning så att den vilar på vetenskaplig grund? Utifrån sin studie ger Säljö och Södling (2006) olika exempel på hur detta kan göras. Det handlar t.ex. om att introducera studenterna till forskningsorganisationen på institutionen och ge studenterna möjlighet att bekanta sig med en forskargrupp, att lägga in moment av vetenskapsteori och metod tidigt i utbildningen, låta studenterna skriva uppsats redan andra terminen, att använda seminarieformen i utbildningen, och att lärarna ska ha tid för att bedriva egen forskning.

Studenter som kunskapsproducenter

Ytterligare ett sätt att stärka forskningsanknytning i utbildningen argumenterar Cath Lambert (2009) för. Utifrån sina erfarenheter i brittisk högre utbildning, som i mångt och mycket genomgått samma förändringar som i Sverige, förespråkar Lambert en modell som hon menar kan göra studenterna mer delaktiga i forskning och som därmed också kan leda till ökad forskningsanknytning. Hon för fram idén om forskningsbaserat lärande, dvs. att möjliggöra studenters deltagande genom att inbegripa dem i forskningsaktiviteter och ställer frågan om hur ett forskningsbaserat lärande kan utmana och ändra högre utbildnings form och funktion. Lambert menar att forskningsbaserat lärande ger möjlighet för en forskningsverksamhet för studenter inom grundutbildningen. Den bygger på principen att alla studenter, oberoende av vilken nivå i utbildningen de befinner sig på eller vilket program eller ämne de studerar, har nytta av att bedriva forskning. Hon hävdar att deras kunskap

och förståelse för ämnet förstärks av deras aktiva engagemang och deltagande i forskningens kultur inom de discipliner och institutioner de tillhör. Lambert menar att även institutionerna – och samhället utanför institutionerna - kan dra nytta av de forskningsaktiviteter som studenter genomför.

Genom att fokusera på forskning understryks idén om att studenterna är med och forskar, ibland i samarbete med andra studenter, med samhället där de bedriver forskning samt ibland med sina forskande lärare. På så vis har forskningsbaserat lärande en potential att placera studenter i hjärtat av högre utbildning, som producenter av kunskap snarare än som konsument av den. Detta, menar Lambert, innebär en radikal förändring av studentrollen.

Lamberts fokus på studenters deltagande som utgångspunkt för deras lärande ligger nära två ofta använda metaforer för lärande; lärande som tillägnande och lärande som deltagande (Sfard, 1996). I den förra är målet för lärandet ett individuellt berikande genom att studenten tillägnar sig ny kunskap. Därigenom kan studenten karaktäriseras som mottagare eller konsument. Läraren blir å andra sidan avsändare av denna kunskap. Kunskap kan betraktas som en ägodel studenten besitter. För metaforen lärande som deltagande är målet för lärandet en utveckling av den gemensamma praktiken genom att bidra till dess verksamhet (Lave & Wenger, 1991). Både studenter och lärare betraktas som deltagare, men lärare har en mer central roll genom att upprätthålla praktiken. Kunskap karaktäriseras av hur man kan kommunicera och delta i den kultur som praktiken utgör och hur man kan identifiera sig med dess normer.

Samarbete mellan bibliotekarier och lärare

I det här projektet är också mötet mellan de olika grupper vi undersöker av särskilt intresse. Louise Limberg och Lena Folkesson (2006) har i en studie av hur lärare och bibliotekarier i grundskolan ser på informationssökning också undersökt hur samarbetet mellan dessa yrkeskategorier ser ut. De ser att när samarbetet mellan bibliotekarier och lärare fungerar bra, så är det när det är gränsöverskridande. Detta innebär att bibliotekarier och lärare inte är så måna om att bevara och dra upp gränser för sitt arbete, utan kan röra sig mellan varandras områden. Om gränserna å andra sidan upprätthålls leder det snarare till särarbete än samarbete. Då blir det istället viktigt att renodla arbetsuppgifterna och fördela arbetsuppgifterna mellan varandra. Det blir angeläget att avgränsa vad som är lärarens uppgift och vad som är bibliotekariens, t.ex. vem som har ansvar för att undervisa om hur man ställer bra forskningsfrågor och vem som har ansvar för undervisning i källkritik. Uppfattningen om samarbete mellan lärare och bibliotekarier som ett "gränsbevarande särarbete" (ibid) kan också innefatta en ovilja från bibliotekariernas sida att bli lärare och t.ex. behöva göra bedömningar, utan bibliotekariens roll ska istället vara neutral.

Samarbete som istället fokuserar mer på gränsöverskridande handlar om att vara mer flexibel i sin yrkesroll och kanske behöva lämna invanda roller och arbetsuppgifter (ibid). Det är en uppfattning som medför att den traditionella bibliotekarierollen förändras, t.ex. kan det innebära att bibliotekarien är medlem i ett lärarlag, eller aktivt deltar i den pedagogiska planeringen.

I det som hittills redovisats förs flera olika problemkomplex fram. Det handlar om att högre utbildning gått från elit- till massutbildning och därmed tar emot allt större studentkullar vilket medför en ökad heterogenitet. En annan aspekt är högskolornas styrningssystem som inbegriper en

målrelaterad verksamhet som kvalitetsgranskas av externa utvärderare. Ytterligare aspekter handlar om hur forskningsanknytning uppfattas och ser ut, samt kopplingen och det ömsesidiga beroendet mellan utbildning och yrkesverksamhet. Vidare behandlas frågan om studenter som kunskapsproducenter, och till sist samarbetet mellan lärare och bibliotekarier.

Praktikgemenskaper

Som vi tidigare påpekat vill vi undersöka vad en utbildning på vetenskaplig grund betyder för bibliotekarier, forskare/lärare och studenter samt hur en sådan utbildning skapas i skärningspunkten mellan dessa grupper. Här vill vi fördjupa resonemanget genom att föra in den praktik som de olika grupperna tillhör. I en utbildning på vetenskaplig grund är studenterna i centrum. Det är deras utbildning vi talar om när vi exempelvis säger att undervisningen ska vara forskningsanknuten. Det är också den utbildning som bibliotekarier, lärare och forskare är involverade i och ska ge god kvalitet. Men förutom att ha ett gemensamt uppdrag i förhållande till utbildningen tillhör de tre grupperna olika gemenskaper som mer eller mindre är distinkta och skilda från varandra på grund av att verksamhetens kärna är specifik. Med hjälp av Etienne Wengers (1998) terminologi kan man betrakta bibliotekarier, forskare och lärare som tillhörande olika praktikgemenskaper. Dessa praktiker har sina specifika verksamheter, relationer människor emellan och uppsättningar av repertoarer. Repertoarerna består, enligt Wenger, av rutiner, symboler, gester, ord, handlingar eller begrepp som gemenskapen historiskt utvecklat och som blivit en del av dess praktik.

För att definiera praktikgemenskaper använder Wenger (1998) tre dimensioner. Den första dimensionen är ömsesidigt engagemang, man blir en "fullvärdig deltagare" genom att inkluderas i det som är centralt för gemenskapen. Den andra dimensionen är en delad repertoar, dvs. de resurser som används av praktikgemenskapen. Dessa resurser består av det specifika språk, de tankemodeller samt de fysiska redskap som används. Slutligen nämner Wenger det gemensamma uppdraget. Det definieras av hur deltagarna genomför verksamheten, exempelvis hur problem tolkas, förhandlas och löses. De tre dimensionerna drar gränser för vad som definierar en praktikgemenskap.

Wenger (1998) för också fram identitet som en avgörande aspekt när det gäller tillhörighet i förhållande till en praktikgemenskap. Identitet och gemenskap, det individuella och det kollektiva, framställs inte binärt som två olika kategorier. Snarare är det relationen mellan det individuella och det kollektiva som ställs i centrum. Utvecklandet av en praktikgemenskap innebär att medlemmarna engagerar sig med varandra och sålunda accepterar varandra som deltagare. Det medför att deltagarna är inbegripna i en förhandling om hur man kan vara, vad man kan göra och säga i det speciella sammanhang som gemenskapen skapar.

Bibliotekets funktion består av olika verksamheter, exempelvis att tillhandahålla databaser, stöd till personer med läs- och skrivsvårigheter, referenshanteringsprogram, elektronisk publicering och att låna ut böcker men också utbildningsinsatser i form av handledning i exempelvis informationsökning och referenshantering. Bara till utlåningsfunktionen är en mängd olika repertoarer kopplade i form av lånekort, öppettider, lånedisk, bokhyllor. Dessa verksamheter och repertoarer är i sin tur kopplade till sociala relationer mellan bibliotekarier och mellan bibliotekarier och låntagare, studenter, lärare, forskare etc. Denna övergripande beskrivning av bibliotekspraktiken ger en uppfattning om hur den avgränsas gentemot andra praktiker genom det specifika i verksamheten, repertoarerna och de sociala relationerna. I praktiken finns också synliga - och dolda - normer och regler som avgör hur man kan delta. Vad innebär det att vara en perifer eller central deltagare i praktikgemenskapen?

Deltagarna formar praktiken men regleras också av den då det inte är möjligt att göra, säga eller tänka annat än inom vissa ramar som styrs av praktikgemenskapen (Wenger 2008).

Bibliotekarierna som grupp ger sig alltså in i "en utbildning på vetenskaplig grund" utifrån en identitet som till viss del bestäms av biblioteksverksamheten som praktikgemenskap. På liknande sätt ramar forskarpraktiken och undervisningspraktiken in av en specifik verksamhet, med sociala relationer och sin uppsättning av repertoarer. I en lärares verksamhet ingår att undervisa. Undervisningen i sig innehåller funktionen att välja arbetsform, exempelvis seminarier, workshop, föreläsning laboration, värderingsövningar. Arbetsformen ska utformas så att studenten tränar innehåll, färdigheter respektive värderingar och når kursens lärandemål. Centralt i undervisningspraktiken är också att bedöma studenters prestationer utifrån kursplaners mål samt att dokumentera dessa. Till dessa funktioner knyts repertoarer i form av salar, powerpointpresentationer, It's learning-organisering, studentlistor, LADOK-utdrag, utbildningsprogram, kursplaner, timkort, schema, salsbokningar etc. etc. Undervisningspraktiken inbegriper exempelvis sociala relationer lärare emellan där frågor om undervisningsupplägg, kursplaner, studenters prestationer behandlas. Praktiken formas av de centrala deltagarna – exempelvis lärare och utbildningsansvariga – samtidigt som den begränsar vilka positioner som är möjliga att inta och vilka identiteter som kan uttryckas. Det är utifrån praktikgemenskapens gränser som lärares engagemang i "en utbildning på vetenskaplig grund" bör ses. På liknande sätt har forskningspraktiken sin specifika verksamhet som bland annat består i att designa och genomföra forskningsstudier, söka externa forskningsmedel, skriva och publicera vetenskapliga artiklar och rapporter, presentera forskningsresultat vid konferenser, kritiskt granska kollegors arbeten etc. De repertoarer och sociala relationer som existerar inom forskningspraktiken skiljer sig från de andra två praktikerna. Likaså skiljer sig normer och regler och de ramar som begränsar vad som är möjligt att göra, säga eller tänka.

Praktikgemenskapens tre dimensioner samt identitet har betydelse för hur man kan förstå hur bibliotekarier, forskare, lärare och studenter ser på "en utbildning på vetenskaplig grund".

Metod

Syftet med studien är alltså att undersöka hur utbildning på vetenskaplig grund kan se ut på Malmö högskola och särskilt mötet mellan studenter, lärare/forskare och bibliotekarier. För att förstå detta har vi intervjuat tre bibliotekarier, fem programansvariga lärare samt sex studenter vid Malmö högskola. För att få en bredd i materialet har vi intervjuat representanter från olika typer av utbildningar: traditionell utbildning, semiprofessionell utbildning, samt modern professionell utbildning (det vi i texten kallar för "ny utbildning") (Brante 2010). Vi valde en intervjustudie dels på grund av den tid vi haft till förfogande, dels på grund av att vi menar att de skilda grupperna ger uttryck för en eller flera kulturer som är förhärskande på högskolor och universitet. Dock är vi medvetna att vi inte lyckats fånga alla.

Intervjuerna genomfördes av projektmedlemmarna och varade mellan en och en och en halv timme. Intervjuerna utgick från en gemensamt konstruerad intervjuguide som anpassades till de olika grupperna, och berörde teman såsom utbildningsprogrammets och disciplinens karaktär, forskningsförankringens definition och hur den kan komma till uttryck i programmets kurser, i vilken grad studenter möter disputerade lärare, hur den egna delaktigheten är i förhållande till forskningsanknytning, erfarenheter av samarbete mellan bibliotek och utbildning, samt hur

forskningsförankringen kan komma till uttryck i ett kommande arbetsliv. Samtliga intervjuer spelades in och transkriberades. När vi använder citat från intervjuerna är personerna avidentifierade. Citaten har dock märkts med B för bibliotekarie, P för programansvarig och S för student och de olika intervjuade har numrerats så att läsaren kan se samband mellan citaten.

Intervjuerna lästes gemensamt igenom. Med genomläsningen som grund tematiserades materialet i följande kategorier: Att anknyta utbildning till forskning, forskning inför yrkeslivet, progression, tvärvetenskap och bibliotekets roll i en utbildning på vetenskaplig grund.

Vi har följt gängse etiska normer. De intervjuade har blivit informerade om studiens karaktär och gett sitt samtycke. Ett etiskt problem har varit att helt och hållet avidentifiera informanterna. Därför har vi valt att inte lyfta fram dem som individer. Vi har dock valt att namnge högskolan eftersom studien syftar till att vara ett diskussionsunderlag.

I rapporten presenterar vi vårt resultat utifrån de kategorier (teman) vi sett i intervjuerna. Med utgångspunkt i materialet ställer vi många frågor, och ger kanske färre svar. Tanken med rapporten är framförallt att den ska kunna användas som underlag för diskussioner och samtal kring utbildning på vetenskaplig grund.

Att anknyta utbildning till forskning

Ja, och att det ändå genomsyrar /.../ Det är ju alltid det här att man ska kunna analysera och kritiskt granska och vad har jag för förhållning till det jag läser, så..., jo, men det [forskningsanknytningen] tycker jag är ganska tydligt (S6).

Studenten beskriver hur lärarna trycker på vetenskapligheten och säger att det genomsyrar hennes utbildning. För den här studenten handlar vetenskapligheten om att kunna analysera, kritiskt granska och förhålla sig till texter. Samma sak uttrycks också av de bibliotekarierna, programansvariga och studenter vi intervjuat, men det finns också en ganska diversifierad bild av forskningsanknytning innebär för dem.

I det här kapitlet behandlar vi några aspekter som lyfts fram som viktiga för en forskningsanknuten utbildning, betydelsen av litteraturen och ett kritiskt förhållningssätt, men också hur forskningen är, eller skulle kunna vara, en del av utbildningen, hur institutionens forskning synliggörs för studenten och hur studenten kan bli delaktig i den.

Litteratur

Alltså jag tror det är viktigt att hela tiden uppdatera sig, se vad som finns ute på forskningsområdet /.../ att visa att det hela tiden händer någonting kring det området vi läser. Att det publiceras (suck) vetenskapliga artiklar för att stärka att det verkligen är ett ämne (S6).

Ja jag kan väl säga att de är en av de första gångerna som vi fick läsa avhandlingar över lag liksom som har ingått i kursen. Då får man ju ändå en tanke om att det/.../ jaha det är någon som har forskat [inom mitt program] - det kan man göra (S5).

Att läsa och ta till sig vetenskapliga texter förs fram som en av de viktigaste aspekterna på en forskningsanknuten utbildning. Studenterna berättar om hur och när de möter vetenskapliga texter. För flera är det första gången. Att kunna söka och hitta texter upplevs som en viktig kompetens, inte minst för att hålla sig "uppdaterad" (S6). Genom att läsa vetenskapliga artiklar kan man få reda på vad som är "ute" och vad som är "färskt". En student framhåller att artiklarna ger en bild av vad man forskar om, exempelvis i Sverige och Europa. Men att läsa vetenskapliga artiklar är inget som studenterna självklart har med sig när de börjar på högskolan. Det är en ny textgenre som i början av studierna är svår att förstå och kan kännas som "rena grekiskan" (S5).

Om jag läser en vetenskaplig artikel, och så läser jag en till, och en till, och en till, och vi skulle bygga vår uppsats på tio stycken minst, eller ersätta med en bok, och då tror jag, jag kommer inte ihåg de exakta kraven. Men jag plockar ju ut vad jag vill från de här artiklarna. Och en artikel kan säga en sak i början men kanske till och med ta bort sin slutsats... Det de säger i början kan de dementera i slutet, men jag kan ju ta det som är i början men då stämmer ju egentligen inte det. Jag får plocka in lite sådär så att jag får till ett slutresultat som visserligen är vetenskapligt förankrat, men lite tvetydigt i mina öron själv (S1).

Vetenskapliga artiklar är komplexa och det upplevs som svårt att ta del av innehållet. De kan vara motsägelsefulla och svåra att tolka. Samtidigt för studenter fram att de efterhand kan ta till sig

artiklar. Det skiljer dem från annan kurslitteratur, där forskningsresultat är bearbetade och didaktiskt tillrättalagda och intuitivt lättare att tillägna sig. En programansvarig menar att kursböcker är "trubbiga".

/.../ våra studenter är ju kroniskt dåliga på att skaffa kursböcker, och sen när man jobbar med kursböcker så är de ganska trubbiga. Jag tror att det kommer in en generation med lärare som tycker att man ska göra mer av det vi ändå gör i vår vetenskapliga vardag, nämligen läsa vetenskapliga artiklar (P1).

Vetenskapliga artiklar kan ersätta kursböcker – "inte alla kursböcker, men många" – vilket den programansvarige anser vara en fördel, eftersom artiklar tillhör den vetenskapliga vardagen. Dessutom ger det studenterna erfarenheter som de kan använda sig av när de skriver självständiga arbeten, där vetenskapliga artiklar är en förutsättning för god kvalitet.

En annan programansvarig försöker få studenterna att använda vetenskapliga artiklar genom att specificera hur dessa bör komma till uttryck i studenternas självständiga arbeten.

"då ställde vi krav till B-opsatsen att det här är liksom en kunskapsöversikt, en översikt de får göra, och kravet är tio vetenskapliga artiklar, eller i varje fall fem vetenskapliga artiklar och de andra fem kan de byta mot då om det är doktorsavhandling, forskningsrapport /.../ Och plötsligt händer någonting i deras huvud och så inser [de] att det här är värt väldigt mycket liksom, och det är ingenting som de kunde ha läst i en vanlig kursbok (P5).

Den programansvarige menar att det är möjligt att få studenterna att använda artiklar genom att skapa kriterier för studenternas självständiga arbeten och att det i sin tur kan leda till att de "inser att det här är värt väldigt mycket". Inför de självständiga arbetena blir bibliotekariernas kompetens avseende artikelsökning speciellt viktig. Det är då man har "testat att söka i databaser och kollat forskning i böcker. Sedan har vi väl fått vissa forskningsöversikter. De där informationspassen är ju ett bra sätt att försöka visa på vad - vad det är man ska leta efter och var ska man leta efter det" (S5).

Studenterna uttrycker värdet av att veta vad en akademisk artikel är och att hitta forskning och kunna söka artiklar i databaser. Det självständiga arbetet återkommer som ett upphöjt mål där vetenskapligheten gör sig gällande. Det är under examensarbetet man får nytta av att kunna hantera vetenskapliga artiklar. Det är en kompetens som bibliotekets undervisning kan ge. Bilden som bibliotekarien ger är att studenterna har svårigheter att avgränsa informations- och artikelsökningen på ett adekvat sätt vilket innebär att träffbilderna blir alltför vid eller för begränsad:

Om man frågar studenterna: Vad är det du tycker är svårt? Det brukar jag ofta börja med, så att man vet vad man har att utgå ifrån. Nästan alla säger samma saker. Man får för mycket information. Man får för lite information. Man vet inte riktigt varför man ska söka. Man vet inte riktigt om man kan lita på källan. Det säger alla grupper (B2).

Under informationspassen pratar bibliotekarierna bland annat om vad de "menar vad vetenskapligt publicerat material är" (B1). Ett sätt att göra detta är genom att utgå från en artikel: "Att vi kan utgå från en artikel t.ex. att de får se en referens på en vetenskaplig artikel och så frågar man vad är det här för något och så benar vi ut vad som finns i den referensen" (B1). Bibliotekarierna ser sig själva

som ett stöd för att får studenterna att använda vetenskapliga artiklar och att de får "lära känna vad forskning är och hur de själva kan bidra med en liten bit forskning i deras examensarbeten" (B3). Bibliotekarierna ser att studenterna har problem med att värdera och söka information. Samtidigt lägger de ner mycket möda på att studenterna ska lära sig detta. Även studenterna kan tycka att de vetenskapliga artiklarna kan ställa till problem:

/.../det var många som hade svårt att hitta vetenskapliga artiklar för de visste inte riktigt vad det var för någonting och så kan man säga för det är många som inte riktigt förstår dels varför vi ska skriva akademiskt och varför vi ska titta på forskning vad forskning är och var man kan hitta den (S1).

Att tänka kritiskt och skriva akademiskt

/.../att det ändå genomsyrar, för vi får ju ändå målen för var kurs. /.../ Ja framförallt i yrkesutövandet, ja i stort är det väl kanske att man förhåller sig lite mer kritiskt till siffror som kommer. (S6).

Att kunna förhålla sig kritisk sägs genomsyra utbildningen och det framhåller studenterna som en viktig kunskap som kan ge avtryck i det framtida yrket. En student uttrycker det så här:

Ja, men det som står i tidningar att 50 % har sagt det... så tänker man 50 % av vilka personer. 50 % procent av... ja hur många är det som har svarat egentligen? Ja, man får en annan tanke om kunskap överlag eller vad man... ja, men man tänker ett steg längre. Det tror jag man kan ha nytta av på det stora hela väldigt lång tid framöver (S5).

Det kritiska förhållningssättet är något man kan ha nytta av i vardagslivet och lång tid framöver. Det betonas i kursplaner och av lärarna. En lärare problematiserar självkritiskt förhållandet mellan normativ litteratur och kritiskt tänkande:

/.../vad innebär det med kritiskt förhållningssätt, kritiskt tänkande, för man märker mycket av.../, har lite stämpel på professionsutbildning. Mycket av den litteraturen man läser är väldigt normativ (P5).

En annan aspekt som nämns vara viktig är det akademiska skrivandet. Det är en färdighet som behövs, exempelvis i kontakt med myndigheter menar en programansvarig (P1). Han talar också om det textbaserade som en förmåga att producera texter, att kunna extrahera, sammanfatta och presentera komplex information. Studenternas förmåga att uttrycka sig i text är avgörande för att kunna bedöma dem. Men han reflekterar samtidigt över detta och säger att:

Ja, vi kanske är för textuella, vi kanske ska röra oss från det och titta istället på vad man kan göra med den kunskap man har inhämtat, det kanske är viktigt att man kan göra sådana saker också (P1).

Han talar också om möjligheten att hitta alternativ till den "klassiska uppsatsen". Alternativen kan vara en utredning eller någonting liknande, som innebär forskningsarbete men som presenteras i ett

annat format. Formatet blir därmed en anpassning till studenternas framtida yrkesroll, exempelvis att ha förmåga att genomföra forskningsbaserade utredningar.

Att synliggöra institutionens och forskarnas egen forskning

Det har varit väldigt... ja det har man kanske nytta av när man gör sina egna projekt att ha lärare som själva ... ja man har doktorerat och skrivit stora arbeten, gjort forskning liksom på högre nivå. Men det känns som att våra lärare har väldigt olika kompetenser. Det hade varit ännu roligare om det varit fler... kanske som hade forskat inom just [vårt program] (S5).

Den här studenten, som representerar en semiprofession, uttrycker en central fråga – den om att göra institutionens eller forskarens egen forskning synlig. Det återkommer i flera intervjuer. För semiprofessioner och för nya professioner har trycket varit starkt på att rekrytera disputerade lärare, bland annat som en följd av ökad akademisering och av Universitetskanslerämbetets utvärderingar. En konsekvens av detta kan vara att lärarna, trots att de är disputerade och forskar, inte har erfarenhet av forskning i programmets kärnverksamhet. En student säger:

Just ordet forskning vet jag inte om vi använde, jag tror däremot att vi har pratat om att vi ska analysera vetenskapliga texter som... jag tänker mig tolkas som forskning. Det är, och... guldfisken här har halvtaskigt minne (skratt). Det var i höstas /.../Jag ska säga så, de har ju inte pratat om sitt forskningsarbete. Men jag har för mig att [NN] har skrivit någon uppsats /.../ Ja, men jag tror inte att hon har undervisat i det hon har forskat om (S2).

En annan student förklarar forskningens osynlighet med att lärarna är "blyga med det på något sätt och liksom inte talar högt om att de forskar inom ett ämne" (S3). Den erfarenheten ger istället gästföreläsare som kan säga "det här har jag forskat om och herre jävlar vad det är häftigt" (S3).

För den här studenten är alltså institutionens forskning relativt osynlig och sällan kopplad till det egna programmet. En programansvarig ger ett svar på frågan om hur institutionens forskningsintresse kommer in i kurser.

Och jag tror att modulerna som vi erbjuder inom programmet reflekterar ganska väl de forskningsintressen som vi har. Det känns sällan så hos oss som att lärarna måste välja något som de inte också är forskningsintresserade av. Och tvärt om, arkitekturen bakom programmen skall säkerställa att det kan gå hand i hand. Sen att det inte alltid blir så beror på att vi har bemanningsproblem och måste plocka in vikarier som kanske inte känner riktigt samma sak, så att säga. Och då blir det problematiskt. Men själva de tematiska moduler som vi erbjuder har sitt upphov i ett forskningsintresse hos de anställda, oavsett om de är adjunkter eller docenter så att säga, hela spannet. (P1)

Den programansvarige talar här om att säkerställa kopplingen mellan kursens innehåll och lärarnas forskningsintresse. Men det handlar också om att det ska finnas en möjlighet att tala om den egna forskningen mer specifikt.

/.../har jag utrymme i de här modulerna att verkligen tala om min egen forskning? Och det är en helt annan fråga tror jag. För där tror jag att det finns ett... spann mellan oss som är välpublicerade och de som inte är välpublicerade. Med andra ord, att vi har ett spann i lärarkåren mellan adjunkter och docenter. Det är mycket lättare för oss docenter att slänga in en artikel /.../. Och adjunkterna som inte alls kan göra det. Men å andra sidan, det är heller inte lätt för oss att göra det, för våra kursplaner är så otroligt tröga att förändra. Och att kursnämnden hos oss är väldigt avvaktande med att identifiera en forskare med en modul, om man säger så, om du förstår vad jag menar. (P1)

Att forskningsanknyta genom att relatera till sitt eget vetenskapliga arbete och att undervisa om det man kan är elementärt. Det bygger på att läraren är aktiv forskare och har egna pågående forskningsprojekt. Det är inte alltid fallet, och det finns grupper som inte själva forskar, såväl disputerade som icke disputerade – här framhålls adjunkter som en sådan grupp – och därför inte kan bidra med egna forskningsresultat. Just bristen på aktiva forskare lyfts fram som ett problem av programansvarige som representerar en av de nya utbildningarna.

/.../ vi är som sagt vi är inte så många här, och jag och en kollega till vi är de första som har, så att säga, disputerat /.../ de hade förhoppningar på oss att vi skulle vara de första och att de. Men det är tunga lass /.../ för vi är som sagt få /.../ vi kan inte heller hjälpa i alla, inom alla områden (P5).

I det här fallet uttrycks att de disputerade får dra ett tungt lass eftersom de är så få. Men även om det finns aktiva forskare på institutionen uppstår dilemman, vilket uttrycks av en programansvarig från en semiprofession:

Det är lätt att släppa undervisningen. På grundnivå, det ser jag ju runt om i huset här hur forskarna släpper det. Det är annat som är intressantare. /.../ Alltså jag skulle vilja att de som håller på med forskning undervisar så mycket som möjligt, men det är inte alltid möjligt i och med att de har sin forskning... just sin forskning. Det är ett dilemma och den praktiska biten, metodbiten, den tar ju framförallt adjunkterna. Görandet...hm. (P2)

Det finns en risk att adjunkterna förlorar status när fokus läggs på vetenskaplighet och forskningsanknytning. I citatet ovan antyder den programansvarige från en semiprofession att det sker en uppdelning på så vis att adjunkterna tar hand om "den praktiska biten". Den uppdelningen kan accentueras om forskarna slår vakt om den forskningstid de har så att det går ut över deras engagemang i undervisningen. En programansvarig pekar också på att bara det faktum att det är en disputerad lärare som håller i en kurs med stor sannolikhet kommer innebära att studenterna introduceras till den forskarens specialitet.

Många lärare är ju engagerade i olika projekt och när de undervisar så kommer de ju in på att redovisa resultaten. Det skulle kunna ske liksom i större utsträckning egentligen. Dom som forskar mycket undervisar inte så jättemycket, professorerna. Men vi försöker få in dem. (P3).

Att få in forskarna i utbildningen verkar inte vara något som sker av sig självt. Forskningstiden är viktig för forskarna själva och när de kommer in i grundutbildningen vill de framför allt undervisa om sådant som har nära koppling till den egna forskningen. Helst inte annans forskning, säger den programansvarige från den disciplinorienterade institutionen:

/.../ nu går vi mer mot anonymiserade moduler och där å andra sidan den stora frågan är, ska jag som docent ställa mig och hålla en modul på grundutbildningsnivån som handlar om andra människors forskning? (P1)

Programansvarig på en ny utbildning påpekar att hon är medveten om att de egna forskarna i många fall varit osynliga för studenterna, men att ett nytt kursmoment nu ska vara en del i att ändra på det.

/.../ den nya kursen vi planerar så är tanken i alla fall att alla vi som har, håller på med forskning ska presentera hur de arbetar /.../ och då redan första terminen. Första kursen, eller det är andra kursen på första terminen, då kommer studenter då få träffa oss som håller på med forskning och vi får berätta liksom, vilka är de aktuella forskningsfrågorna, vad är det vi håller på med /.../. Så det är en eftermiddag där de får träffa och då får de också presenterat för sig, det är lite liksom de olika nivåerna inom akademien, vad innebär det att vara lektor, vad innebär det att vara docent och professor och deras forskning (P5).

Att delta i forskningspraktiken

En uppfattning som kom fram under intervjuerna är att en forskningsanknuten utbildning inte bara handlar om att förmedla vad forskning handlar om. Det handlar i hög grad om delaktighet, för både studenter, bibliotekarier och lärare, och om att kunna identifiera sig med en forskningskultur.

En önskan om att studenterna inte bara är forskningskonsumenter utan också att de ska få en känsla av att vara med och skapa, vara forskningsproducenter, uttrycks så här av en programansvarig från en semiprofession:

/.../ det skulle man väl önska att de var mer... alltså kunna, till exempel i sina examensarbeten vara en del av en större forskning, en del av projekt. Det har jag inte något exempel på att de har varit under dessa år. Det har säkert skett. Jag skulle önska att fler examensarbete blev av den nyttokarakteren. Att de och vi har nytta av det (P2).

Även om önskan finns att studenterna ska vara delaktiga och medproducenter till "en större forskning, en del av projekt" sker det inte. Det kan bero på att institutionen inte kan erbjuda de forskningsprojekt som förutsätts. En annan programansvarig säger:

Och där menar jag att vi tänker substantiellt fel på det sättet, därför att vi måste kunna plocka upp studenterna. Men det förutsätter också att vi har aktiv forskning som vi driver som lärare och att det är rimliga förutsättningar för att vi kan göra detta (P1).

För jag tror också att det är en forskningskompetens att kunna ge studenterna en hint om en empirisk kärna som är annorlunda, som är innovativ. Och det tror jag att många kollegor saknar, tyvärr (P1).

I de två ovanstående citaten är spänningen mellan de som forskar och de som inte gör det tydlig. Genom att forska själv går det att engagera studenterna i forskningen, och göra dem delaktiga i den forskning man själv, eller institutionen, håller på med. Dessutom behöver man som lärare en tydlig forskningskompetens. Den disciplinorienterade programansvarige ger exempel på aktiviteter som studenterna kan engagera sig i.

/.../om jag till exempel, vilket jag gör, ger ut en tidskrift och jag skulle be studenter att vara med i att ge ut tidskriften, för det är bra för dem, då skulle mina kollegor tycka att jag utnyttjar mina studenter som svart arbetskraft. Och då kan jag förklara att "ja, det är ju en syn på saken, men en annan syn är att jag får inga pengar för att ge ut den här tidskriften heller, det är en ren meritgrej och mina studenter kommer också att bli meriterade av detta" (P1).

Här uttrycks forskningen som en praktik i sig. Det är en praktik som studenterna kan socialiseras in i genom att delta i för praktiken centrala aktiviteter. På det viset uppfattas studenterna som perifera deltagare i en gemensam praktik, som för tankarna till mästare och lärjungar. Samme programansvarige hävdar att institutionen bör anstränga sig för att engagera studenter i forskning och att det kan göras i relation till de självständiga arbetena. Det finns mycket spännande forskning som skulle kunna genomföras, "men som vi aldrig hinner med på våra 20 procent". Han slår ett slag för att forskare kan publicera uppsatser tillsammans med studenter. En fördel, förutom att bli publicerad, är att studenten får vara med om hela publiceringsprocessen.

Men att skapa förutsättningar för studenterna att vara deltagare i en forskningspraktik, där de bland annat kan vara med som medförfattare till artiklar, kräver planering.

/.../ och man måste ha ett verkligt forskningsprojekt som man håller på med. Man måste ha ett register av potentiella ämnen som man tycker skulle vara intressanta, och man måste kunna hitta studenter som tycker att det är spännande och klarar av det, och där handledningen blir någonting annat än att man bara läser igenom en text som man själv inte har någon relation till, där man ska säga "jaha, det här verkar bra eller mindre bra, vad har du för metod och vad har du för teori för den empiriska kärnan? Ja det här kommer nog att hålla" och så. Att man har en annan empati i handledningsprocessen, som bygger på att det som studenten gör faktiskt är något som man själv tycker är jätteintressant (P1).

Att involvera studenterna kan också uttryckas mer försiktigt:

/.../för vissa utbildningar har att de kanske engagerar studenter i vissa projekt inom ramen för sin forskning, det har inte varit hos oss, än så länge har vi inte jobbat med det här på det sättet. Det handlar mycket om vad man får för finansieringsform, hur man får, har fått, externa pengar så ger de en möjlighet så kan man utnyttja studenter till att kanske, om de vill skriva liksom något eller göra en delstudie inom ramen för någonting (P5).

Den här programansvarige ser att man genom att få externa medel från företag kan skapa meningsfulla forskningsprojekt för studenterna.

För flera av studenterna upplevs själva examensarbetet som det som tydligast innebär forskning för dem. En student beskriver det som att det är då hon får pröva på att vara forskare:

”Jaa det är väl både... att det ska vila på någon forskningsgrund. Att man ska läsa vetenskapliga artiklar, få läsa avhandlingar. Att det vi läser ändå ska bygga på någon form av forskning men samtidigt då också att vi... men att man får göra egna projekt och testa på lite...ah men forskarrollen .. som att skriva c-uppsats och förstå lite hur inhämtar man kunskap och så där..” (S5)

Bibliotekarierna är en grupp som hamnar mellan lärare och studenter. De saknar en egen forskningspraktik som de kan utgå ifrån. En av bibliotekarierna säger:

Men det skulle vara jätteroligt för mig att involvera mig i ett forskningsprojekt. Jag skulle tycka det var jättekul att skriva en artikel. Jag tycker om att skriva. Jag tror det skulle vara en bra erfarenhet för mitt möte med forskare och med studenter (B1).

Här säger kontaktbibliotekarien sig gärna vilja ingå i ett forskningsssammanhang men ser det främst som ett sätt att bättre förstå forskare och studenter.

Samtidigt framhåller en annan bibliotekarie att biblioteket genomför egna undersökningar och utvärderingar av verksamheten och ser en anknytning till forskningsfältet biblioteks- och informationsvetenskap:

Det gör vi ju. Vi analyserar t.ex. alla handledningstillfällen som kommit in. Vad har studenterna identifierat. Vad beskriver de som deras problem? Vad kan vi lära oss av det? Så det gör vi ju. Vårt eget källmaterial undersöker vi ju (B2).

Sammanfattning

Ur intervjuerna framgår det att forskningsanknytning upplevs som något viktigt. Den vetenskapliga litteraturen är en aspekt som särskilt framhålls. Studenterna lyfter fram att de genom att bekanta sig med vetenskaplig litteratur får en kompetens som gör att de kan hålla sig uppdaterade i förhållande till forskning. De för däremot inte fram betydelsen av innehållet i de vetenskapliga artiklarna, exempelvis i form av hur presenterade teorier, metodologi, empiriinsamling och analys kan bidra till deras eget vetenskapliga arbete. Studenterna säger att det är svårt att känna igen vetenskapliga artiklar, att de är besvärliga att hitta och att de är krävande att läsa. Det kan tyda på att de inte används och bearbetas i utbildningen i tillräcklig omfattning. Även de programansvariga för fram vetenskapliga artiklar som centrala för en forskningsanknuten utbildning. Emellertid menar de att studenterna inte använder vetenskapliga artiklar tillräckligt mycket, exempelvis när de skriver examensarbeten. En lösning som förs fram är att systematiskt ställa krav på antalet artiklar som studenterna ska referera till. En annan lösning är att ersätta kursböcker med artiklar. I de fallen kan dock kraven på litteraturlistor i kursplanerna vara ett hinder. Bibliotekarierna erfar, liksom de programansvariga, att studenterna har svårigheter att förstå och hitta vetenskapliga artiklar.

En annan aspekt som sägs genomsyra utbildningen är ett kritiskt förhållningssätt. Studenterna ser t.ex. nytta med det i förhållande till att vara kritisk till nyheter. En programansvarig ser problem med kursböcker som används i utbildningen då dessa ibland är normativa.

Vikten av att konkretisera forskningen framhålls av bibliotekarier, studenter och programansvariga. Studenterna påtalar att de sällan möter forskande lärare, i synnerhet de lärare som forskar inom områden som direkt kan knytas till det program de går. Institutionens egen forskning kan upplevas som osynlig. Gästföreläsare förs fram som ett alternativ då det saknas forskning inom institutionen.

De programansvariga ser problemen med att synliggöra forskningen för studenterna och poängterar bland annat att det finns en brist på forskande lärare. Det kan bero på att forskare prioriterar forskning framför undervisning eller på att antalet disputerade och forskande lärare är lågt på institutionen. Man ger dock exempel på hur forskningen kan komma in på ett tydligare sätt genom att ha organiserade presentationer av institutionens forskning eller genom att bygga undervisningen på den specifika forskningskompetens som finns hos institutionens lärare.

När det gäller studenternas delaktighet i forskningspraktiken är det framförallt programansvarig på den traditionella utbildningen som talar om detta. Han ser sin egen, och institutionens, forskning som en tydlig praktik och ger konkreta exempel på olika sätt att engagera studenterna i forskningen. Det är viktigt att lärare själva är aktiva forskare och har projekt. De projekten blir en viktig förutsättning för studenternas egen forskning, exempelvis när de skriver examensarbete. Som lärare får man möjlighet att öppna upp för deltagande från studenterna redan från första terminen och dra in studenterna i institutionens egen forskning. Det kan leda till att studentens examensarbete inte stannar vid en text som bara bedöms. I stället kan det leda till en publicering i en tidskrift som andra kan ta del av. Det gäller speciellt när handledaren kan stödja studenten genom den kompetens hon eller han besitter i sitt eget forskningsfält. På det viset blir handledningen en del av en forskningsprocess.

Forskningsanknytning och kopplingen till ett kommande yrkesliv

Det är det studenterna ibland har problem med. Hur ska man kunna använda teoretiska kunskaper i det praktiska arbetet? De ser inte riktigt kopplingen där. Det är ju en knepig fråga. Man tänker hur ska det gå till? (P3)

I det här avsnittet tittar vi närmare på hur kopplingen mellan forskningsanknytning i utbildning och yrkespraktik kan se ut. Det är främst två aspekter som tydligt framträder. Den ena aspekten illustreras av citatet här ovan och handlar om hur en vetenskaplig och forskningsanknuten utbildning kommer till uttryck i det framtida yrket. Den andra aspekten berör de olika kulturer som finns inom utbildningen respektive praktiken och yrket samt hur gränslandet där emellan beskrivs.

Utbildningspraktik och yrkespraktik

Det finns en koppling mellan teoretiska kunskaper och praktiskt arbete som studenterna upplever som viktig, men i många fall handlar det om mer generella färdigheter som att "uppdatera sig", som en student på ett av de semiprofessionella programmen uttrycker det. Att hålla sig uppdaterad är ett sätt att undvika att fastna i gamla spår: "Jag tänker att man väldigt lätt fastnar i invanda ekorrhjul och kör på", säger en student på en av de nya utbildningarna (S2). För studenterna kan litteraturen också vara ett sätt att hålla koll på ämnet även efter avslutade studier:

Hålla koll på nya grejer som händer, nya tekniker man kan använda. Det är väl framförallt det. Om det är ett problem som kräver något sprillans nytt. Det är väl då jag skulle gå till forskningen. Lite hålla mig uppe också, så att jag inte bara fastnar i det jag har lärt mig nu och sen fortsätter bara. (S4)

Andra mer generella kompetenser som studenterna menar att de har nytta av även i kommande arbetsliv är t.ex. skrivande, att känna till var och hur man hittar forskning(sinformation) och källkritik. En av studenterna ger ett exempel på ett källkritiskt förhållningsätt i sitt kommande yrke:

Ja, i stort är det väl kanske att man förhåller sig lite mer kritiskt till siffror som kommer. Kommer det något stort uppslag i nyheterna att här finns jobben - då kanske man förhåller sig lite mer kritiskt till det och att jobben finns här - vad ser de det på? (S5).

Det akademiska skrivandet beskrivs av en student på ett av de nya programmen som något som också fungerar i en yrkespraktik:

Man måste kunna skriva på ett professionellt och ja, akademiskt sätt, när man har kontakt med kunder och företag och så, och även om, oavsett vilket yrke man sen väljer att det är viktigt att man kan, ja i kontakten med myndigheter till exempel (S1).

En av studenterna uttrycker den vetenskapliga kompetensen som ett verktyg: "Nämen ändå att man får verktygen med sig /.../ kring att analysera, att kritiskt granska, hämta information" (S6). I förhållande till det framtida yrket förs praktisk metodik fram som en betydelsefull kompetens. När studenterna mer konkret beskriver metoder hänvisar de till intervjuer, enkäter, söka litteratur, att hantera referenser och etiska principer.

Det är dock inte bara generella vetenskapliga kompetenser som förs fram, utan även själva ämnesinnehållet lyfts fram. En student tar t.ex. upp den psykologiska forskning som behandlas under utbildningen:

Det enda jag kan tänka på det är väl i sånt fall i mötet med kunden, att man tar hjälp utav den mer psykologiska forskningen som har kommit fram. En av våra kurser handlar om det första mötet eller det första intrycket, och det är väl mest där som forskning, ehm forskning skulle kunna betyda något nytt liksom... Det är ju ett mer praktiskt yrke än det är teoretiskt (S1).

Men även om studenterna kan se betydelsen av forskning i det kommande yrkeslivet är kopplingen mellan arbetslivet och forskningsanknytning också något som studenterna upplever som otydlig. En student säger:

Vi har väl inte pratat så mycket exakt om hur vi ska använda det framöver liksom utan det handlar väl mer om... ja, det känns lite som det är mer upp till var och en. Nu vet vi hur man ska ta reda på kunskap och kanske genomföra en intervju eller en enkät och så där. Sedan får man väl avgöra lite själv (S5).

Enligt den här studenten ligger alltså ansvaret för att koppla ihop forskningsanknytning med arbetslivet i stor utsträckning på den enskilde studenten.

Lärarna kan se att studenterna har problem med att se kopplingen mellan arbetsliv och vetenskaplighet. En programansvarig för ett semiprofessionellt program säger: "Det är det studenterna ibland har problem med. Hur ska man kunna använda teoretiska kunskaper i det praktiska arbetet. De ser inte riktigt kopplingen där. Det är ju en knepig fråga. Man tänker hur ska det gå till" (P3).

Lärarna har också en bild av att det som studenterna efterfrågar när de börjar en professionsutbildning är det som direkt går att tillämpa i en praktisk kontext. Programansvarig för en av de semiprofessionella utbildningarna (P3) säger att studenterna vill veta vad man gör i yrket mer konkret, och berättar att studenterna uppskattar när företrädare för yrket besöker utbildningen och berättar om sina projekt. En av de andra programansvariga säger också att det är den forskning som har direkt anknytning till den kommande yrkespraktiken som studenterna lättast tar till sig: "Det de kan anknyta teoretiska, de kan anknyta direkt till sina praktiska göromål, det tar de till sig. Däremot annan forskning är jag mer tveksam till om man tar till sig" (P2).

En programansvarig talar om hinder för forskningsanknytning och funderar över om utbildningen uppfattas som alltför akademisk för studenterna:

Hindren skulle kanske vara att studenterna vill ju inte ha det direkt. De vill ju... Det är ganska uppskattat om man vill lära ut någon särskild... hur man gör saker och ting i [yrket]. Det gillar de. Hindret där skulle vara att studenterna... det blir för akademiskt (P3).

Programansvarig för en av de nya utbildningarna delar också uppfattningen att det vetenskapliga kan upplevas som alltför komplext för studenterna:

Mm, just våra studenter ... Det är inte det att de, de vill väldigt mycket ha den här uppfattningen att det är en ren professionsutbildning. De vill lite mer, du vet, säg till mig, hur jag ska göra då? Är det svart eller vitt? (P5).

Svårigheterna att koppla ihop forskning med sin egen yrkespraktik kan även lärarna uppleva. En programansvarig säger:

Jag tror inte man lägger mycket tid på att prata om sådant [forskning] i yrket. Men det gör inte vi heller. Vi pratar inte om den nya pedagogiska forskningen. Vi är ju pedagoger alla här, men vi sitter inte... Vi pratar aldrig om och studerar. Det är när man går på kurs. Alltså AKL kurser och så. /.../ Vi borde kanske vara lite mer intresserade, utan man gör som man alltid har gjort. Vissa lärare tycker inte om hemtentor och vissa tycker inte om salstentor, men sen har man inte riktigt koll på vad som är bra för studenten. Ibland är det ena bra och ibland det andra. Variationen kanske är bra (P3).

Men de programansvariga framhåller ändå betydelsen av forskningsanknytning. En av de programansvariga lärarna tar upp evidensbaserad praktik som ett exempel på ett fält där vetenskap och forskning har stor betydelse för yrket:

Man pratar ju mycket om evidensbaserad praktik. Det är ju liksom ett begrepp som har satt sig i [vår utbildning]. Då är det liksom forskningsresultat, utvärderingsresultat och så på det man gör. Man ska använda sådant som funkar. Alltså att det finns bevis för att det funkar. Men det är också mycket debatterat. Vad tar det andra vägen då? Vi kan ju inte vara ett arbete... Det kan ju inte bara byggas på att man gör stegvis efter manualer. Utan mycket av arbetet får vara mycket mötet mellan människor. Vad händer där? Så en del är ju väldigt skeptiska till den här hysterin kring det evidensbaserade. Men jag tycker nog ändå att det måste finnas. Vi kan inte vara en akademisk utbildning om vi inte har, att det inte bygger på forskning och beprövad vetenskap. Så att det hör hemma, definitivt (P3).

En bibliotekarie uppfattar att studenterna upplever så stora krav på att klara de uppgifter de arbetar med under utbildningen att det blir ett hinder för att koppla kunskaperna till yrket:

Det känns som om studenterna är väldigt fokuserade på uppgiften framför sig. Det är svårt att pedagogiskt få dem att tänka på att det här har ni nytta av även i framtiden. Vi säger det ofta på undervisningen att det här behöver ni för yrket. Men vi släpper dem sen så vi har inte den framtidsbilden med oss. Det är lätt att glömma bort. /.../ Det här att man pratar om det livslånga lärandet har väl försvunnit från diskussionerna. De studenter som jag träffat är mer inriktade på att lösa den uppgift de har framför sig och den är inte alltid kopplad till arbetslivet (B3).

Det som hittills redovisats är resultat från våra intervjuer med studenter och lärare inom professionsutbildningar (både semiprofessionella och nya). Programansvarig för den mer traditionella utbildningen för fram en delvis annan syn på kopplingen mellan teori och praktik. Den teoretiska kunskapen kommer här till uttryck genom att studenterna arbetar med och deltar i forskning. Att studenterna får möjlighet att lära sig och få praktisk erfarenhet av ett vetenskapligt arbetssätt genom att använda forskningens verktyg:

Men i Tyskland skulle jag kunna ge den till 15 studenter och säga 'ni transkriberar tio sidor vardera som en övning på första terminen. Jag ska kunna betygssätta det också', som en del av deras utbildning. Då har de bidragit till projektet, och anständig heder, de kommer att omnämnas om det här kommer att bli utgivet förstås. Men de kan hänvisa i framtiden när de söker jobb att 'jag har varit med om att ge ut en källa och den har varit publicerad där och där, under ledning av professor si och så', ja doktor räcker (skratt) men det är en merit för dem att ha gjort det. Och det är en otroligt stor skillnad alltså. Det kan man också göra i andra ämnen som är mer abstrakt inriktade, det kan man också göra så att säga med samhällsvetenskapliga ämnen. (P1).

Vetenskaplig utbildning – verklig yrkespraktik

Det bygger ju på forskning ändå ju. Man hör ju det när studenterna har varit ute i praktiken. Ja där ute i praktiken, i verkligheten (P2)

”Ja där ute i praktiken, i verkligheten” är ett återkommande tema, både för lärare och för studenter. Det är ”där ute” det praktiska sker, till skillnad från ”här” på högskolan där det är mer teoretiskt. Att det händer något i praktiken som påverkar den vetenskapliga förankringen kan bli tydligt när lärare träffar studenter som varit borta från utbildningen. Programansvarig för ett av de semiprofessionella programmen märker det:

När folk kommer tillbaka här och ska läsa master och så och har varit borta från utbildningen och jobbat några år. Då är det precis som man får börja om. De lärare som sysslar med det beskriver det som man inte har hållit det vid liv. Jag tror att det är så att man blir så upptagen av det här dagliga. Klart, viss systematik, något spår borde det ha satt. Det här systematiska tänkandet med utredningar och så (P3).

Det är som att i praktiken hålls inte forskning och vetenskap vid liv. Det speglas också av den oro som en av studenterna vi intervjuat uttrycker: ”Vissa dagar kommer man ju vara jättementaltrött men ändå. Jag tänker det är jätteviktigt för mig, just att man inte faller in i någon, alltså gamla mönster och tror att man kan allting och så 30 år senare så tror man det är likadant” (S6).

Programansvarig för en av de nya utbildningarna tycker att det finns en splittring inom den bransch som utbildningen utbildar för, där det å ena sidan finns en uppfattning att utbildningen är för omfattande. Hon säger att:

Det är fortfarande lite såhär delade åsikter, skulle jag säga, från bransch och de signaler vi får. Det är därför många tycker [det är] totalt onödigt med treårig utbildning så att säga. /.../ De kommer vill vår utbildning, till våra studenter på första

terminen, och säger att 'varför läser ni inte? Ni är dumma att ni läser treårig utbildning. Sluta nu, nu ska ni få jobb snart' (P5).

Å andra sidan finns det också företrädare för branschen som menar att forskning höjer statusen på utbildningen och kan tänka sig att bidra till priser för bra uppsatser:

Sen finns det ju de i branschen som uppskattar, som liksom väljer det här att höjer man statusen på yrket [ohörbart], akademisk utbildning som bygger på. Det kommer ju mer forskning och de själva är ju intresserade av frågorna. /.../ De börjar faktiskt höra av sig och funderar på att bidra med prispengar till studenterna som kanske skriver någon bra uppsats och sånt och det är jättepositivt. Nu börjar någonting hända (P5).

Samma lärare tycker också att studenterna börjar uppskatta att de går en forskningsanknuten utbildning: "Så att studenten har börjat inse att, men det kanske är bra för vår utbildning att faktiskt vi har forskare och vi är den enda, vi är den enda i landet som har, som håller på med forskning just inom [vårt område]. Vi är den enda i landet som håller på med forskning över huvud taget" (P5).

Sammanfattning

Det finns en stark uppfattning om att vetenskap och forskning är viktigt för praktiken, och detta framhålls av såväl studenter som lärare. Men när man talar om vetenskaplighet i praktiken så är det i generella termer, som att hålla sig uppdaterad, vara kritisk eller att vetenskapen är "tyst kunskap". Att kunna skriva akademiskt eller kunna läsa teoretisk litteratur är något som också förs fram. Ett konkret exempel på när vetenskap och forskning har direkt betydelse i praktiken är när studenterna deltar och arbetar med forskningsprojekt tillsammans med forskare, eller i en evidensbaserad praktik.

Det finns också en stark diskurs om yrkespraktiken som innefattar att den inte är forskningsanknuten och vetenskaplig. "Där ute" arbetar man med praktiska frågor. "Här inne" har vetenskaplighet och forskning en framträdande roll. Både lärare och studenter uppfattar att det finns gränser som är svåra att korsa. Exempelvis framkommer det att den vetenskapliga delen av utbildningen är svår att omsätta i praktiken. Lärarna menar att studenterna efterfrågar tydliga lösningar på praktiska problem, de vill veta "hur man gör". Samtidigt kan studenterna se att de har behov av en vetenskaplighet för att inte "fastna i invanda ekorrhjul". Från yrkets sida framkommer att en forskningsanknuten utbildning har en viktig funktion i att höja status på yrket (åtminstone i en av utbildningarna som ingår i vår studie).

Progression

Jaa.. Vi började väl redan första året med att ha a-uppsats /.../ Så förra året så hade vi lite större arbete- lite högre krav. Ja man skolades in i tänket så att man för varje gång får med sig den praktiska känslan för vad är det som innebär /.../ (S5).

Men vi har också pratat mycket om att vi behöver skapa klarare strukturer och att vi redan från början kan använda begrepp. Så att när de kommer sen till sjätte terminen och säger att "jag vet inte vad som är skillnaden mellan en teori och en metod" då är det ju någonting som gått fel under de tidigare två åren /.../ (P1).

/.../ Vi brottas en del med progression. Studenterna kan nog uppleva ibland att "åh vad tjatigt, det här ni redan gått igenom". De ser inte att det är en ökad svårighetsgrad. Jag tycker själv att det är lite bökiigt att planera det här. Hur man gör det svårare och utmanande? Vi vill ju alltid komma med något nytt när vi träffar studenterna (B3).

Dessa tre citat illustrerar några av student- programansvariga och bibliotekarierösterna i våra intervjuer när det gäller progression. I det första citatet pratar studenten om hur hon ser att kraven ökar under utbildningen. I det andra citatet belyser en programansvarig lärare vikten av men också svårigheterna med att få till en progression i utbildningen. Att det är svårt att få till en progression är också något som bibliotekarien känner igen och belyser i det tredje citatet. Att tillägna sig ett vetenskapligt förhållningssätt och/eller ett forskningsbaserat arbetsätt är något som studenterna behöver ges möjlighet att utveckla över tid, det är de flesta överens om. Men vad ser vi i våra intervjuer? Vilka är svårigheterna/utmaningarna och möjligheterna? Detta är något som vi kommer att belysa i detta avsnitt.

Studenter om progression

De flesta studenter som vi har intervjuat berättar att de ser att forskningsanknytning kommer in tidigt under utbildningen. Flera av studenterna ser också en viss progression på det sättet att kraven ökar efter utbildningens gång. En av studenterna beskriver det precis som i studentcitatet ovan, att man testar sig fram, börjar med ett kortare fördjupningsarbete, skolas in i tänket och att man får en praktisk erfarenhet om vad som är ok och vad som inte är ok när det gäller att arbeta forskningsbaserat.

En annan student säger:

ja mer som så att tidigt i utbildningen ställdes det inte samma krav som det gör nu utan det handlar mer om en mognadsprocess eller inlärningsprocess så, att eh vi kan mer idag och därför kan de ställa högre krav på oss, och de ska de göra ehm, så det handlar kanske inte så mycket om kurserna i sig utan om människorna som läser dem (S1).

Någon student uttrycker dock att det var lite otydligt just i början, att lärarna inte riktigt verkade vara medvetna om att studenterna inte hade erfarenhet av att skriva i en vetenskaplig genre. Här efterlyser studenten en bättre introduktion till det akademiska skrivandet.

Även om studenterna kommer i kontakt med forskning tidigt i sin utbildning så säger en student att den mesta forskningsförankringen sker i slutet på utbildningen: "Ja, precis. Det [forskningsförankring] har man väl till och från /.../ Jag tror att i början på sjätte terminen. Det är väl då man får det mesta

[av forskningsförankringen]" (S4).

Programansvariga om progression

Programansvariga lärare har en möjlighet att följa studenterna under en längre tid och på så sätt även arbeta med progression när det kommer till forskningsanknytning. De programansvariga lärare som vi har intervjuat pratar alla om progression av forskningsanknytning, de belyser bland annat att det är viktigt att introducera studenterna tidigt, steg för steg, för att möjliggöra att studenterna når dit de vill att de ska nå. Programansvarig för den disciplinorienterade utbildningen pratar om att införa klarare strukturer redan från början. Han säger: "/.../ Men jag tror personligen att man borde så att säga från första modulen termin ett upp till sjätte terminen sista modulen, alltså uppsatskursen, att man bör konstruera röda trådar vad gäller teori och metod. Så att de kan koka ner det igen till väldigt enkla utgångspunkter" (P1).

I teorin är detta självklart men när det kommer till praktiken är det inte riktigt lika lätt, vilket vi kommer att återkomma till senare i detta avsnitt. Vad vi har sett i vår studie är att progression av forskningsanknytning innefattar många olika aspekter. När de programansvariga talar om progression så handlar det bland annat om att studenterna ska lära sig hantera den vetenskapliga metoden, att tillägna sig ett forskningsbaserat arbetssätt. Programansvarig på en av de nyare utbildningarna säger:

Vi har ju redan termin ett ända till termin sex så finns det ju inslag hela tiden av att arbeta vetenskapligt /.../ alltså, rent metodologiskt men också i form av hur man skriver en rapport som ska vara trovärdig och närma sig vad vi brukar men med vetenskapligt korrekt... (P4).

Kanske är det så att det tydligaste exemplet på forskningsanknytning för många är det som sker i metodkurserna. Programansvarig för en av de moderna professionerna (P5) säger just att forskningsanknytningen kommer både lättare och mer naturligt in i just dessa kurser.

En annan aspekt som uppmärksammas är att studenterna ska kunna tillägna sig vetenskapliga texter. Programansvarig för den traditionella utbildningen berättar att de redan under första modulen på termin ett har föreläsningar och lärandeaktiviteter om akademiskt läsande där studenterna får bekanta sig med och träna på att läsa vetenskapliga artiklar. Men att komma i kontakt med vetenskapliga texter kan för en ny student vara väldigt utmanande, en student på en av de nyare utbildningarna uttrycker det såhär: "/.../ Första gångerna jag läste en vetenskaplig artikel så var det ju verkligen rena grekiskan men nu har man ju lite koll på .. ja men hur det är upplagt och vart man ska titta. Alltså en bred användning av det" (S5).

Progressionen handlar också om skrivandet, om att kunna uttrycka sig i en vetenskaplig genre. En programansvarig för ett av de nya programmen pratar om vikten av att studenterna får träna på att skriva, att få en färdighet och öka sitt självförtroende så att studenterna inte tycker att det är "ett jätteberg när någon säger att du ska producera 5000 ord här" (P4). En student efterlyser en bättre introduktion till det akademiska skrivandet:

och det känns som om vi hade tydligt i första kursen fått en ordentlig inledning till akademiskt skrivande, vi fick visserligen föreläsning men, nej området är så nytt så är

det svårt att lägga fram fyra A4:or och skriva det här ska ni göra, utan mer att vi hade fått titta kanske på vetenskapliga eller ja akademiska rapporter eller uppsatser och praktiskt fått se hur andra har skrivit hade varit bra (S1).

Vi ser i våra intervjuer att våra informanter ofta pratar om progression som något som utvecklas steg för steg eller via olika nivåer. Men det beskrivs också som en mognad. Programansvarig för den traditionella utbildningen pratar om en mognad som sker hos studenterna genom att svårighetsgraden ökar efter hand och genom olika lärandeaktiviteter och ökade krav (lärandemål). Att det under utbildningen konstrueras "röda trådar" bland annat vad gäller teori och metod så att när studenterna i slutet skriver uppsats så ska de behärska ett vetenskapligt arbetssätt. Som vi tidigare nämnt pratar även en av studenterna om en mognad och om en lärandeprocess. Att prata och medvetandegöra studenterna om denna lärandeprocess och progression är något som programansvarig för en av de nyare utbildningarna tar upp som något viktigt, han uttrycker det som att studenterna avancerar till nya nivåer ("levlar"), och att det är viktigt att studenterna får känna att de gör det, att de lär sig (P4). Han pratar också i samband med detta om lärarnas ansvar att just ge feedback på detta, att medvetandegöra studenterna om deras utveckling och lärande.

Även om alla programansvariga ser progression som en modell till framgång så visar det sig att det inte alltid fungerar i praktiken. Programansvarig för den traditionella utbildningen pratar om svårigheter med att få studenterna att tillägna sig de kunskaper och färdigheter som man önskar trots att de tänker på och bygger in progression i utbildningen. Han säger såhär:

Trots de duktiga föreläsarna på teori- och metodkurserna som ger järnet och som sen blir jättefrustrerade när man kontaktar dem som uppsatshandledare och säger "har ni pratat om antropologisk metod?" alltså om intervjuteknik, "javisst, vi hade flera föreläsningar om det", "jaha, och studenterna sa att de inte vet någonting om det" ett par veckor senare. Så då tycker jag att det är något som inte funkar (P1).

Samma sak gäller för progression i användningen av vetenskapliga artiklar: "Varför ska våra studenter läsa i tre år i kursböcker, och sen under examensarbetet för första gången möta frågan 'varför har ni inte läst i någon, jag ser inga vetenskapliga artiklar hos dig, utan du citerar din kurslitteratur, det håller inte?'" (P1). Enligt den programansvariga läraren finns det en progression i hur vetenskapliga artiklar behandlas under utbildningen, men trots det ser han stora brister i hur studenterna använder dem i slutet av utbildningen, när de skriver självständiga arbeten. Progressionen är synlig för lärarna men den verkar inte vara det för studenterna.

Samma programansvarig resonerar kring möjligheterna men också svårigheterna att arbeta för att studenterna ska kunna lära sig hantverket som krävs för att kunna arbeta forskningsbaserat:

Men det tror jag är ett stort problem, att vi är begränsade i att verkligen lära våra studenter att arbeta metodiskt med de sakerna som vi gör. Det är som att säga "du kan ju gå en utbildning som bilmekaniker här, men först på tredje året får du ta dina egna verktyg och arbeta. Jag kommer bara att berätta för dig hur man gör under två och ett halvt år, men på slutet av utbildningen då, här är verktygslådan, du kan reparera den här bilen". Det är väldigt konstigt, eller hur? (P1).

Just att ta del av och verkligen få möjlighet att prova att arbeta med vetenskapliga metoder är även något som programansvarig för den nyare utbildningen belyser:

eller att man får experimentera med korttidsminnet eller uppmärksamhet och få det som, få det som intryck snarare än att bara läsa om de här experimenten gör ju att vi kan tala om experimentpsykologi och experiment som vetenskaplig metod /.../ (P4).

Bibliotekariernas tankar om progression

Bibliotekarierna pratar mycket om progression och främst om progression vad gäller studenternas informationssökning samt förhållningssätt och användandet av olika typer av texter. De belyser alla vikten av att få till en progression för att kunna stötta studenterna i deras lärandeprocess men också som ett verktyg att planera sin undervisning efter. De pratar också om betydelsen av att komma in vid rätt tillfälle under utbildningen. Kontaktbibliotekarien för en av de semiprofessionella utbildningarna uttrycker det:

Det är lite olika. Tanken är att vi ska komma in på rätt ställe under terminerna. I en ideal värld gör vi det på vissa ställen. [På ett program] har vi lyckats ganska bra med progression. Det är lite beroende på vilken kontakt man har med lärare och att de inser behovet av att boka in oss där vi behövs och fyller en funktion. Bl.a. kan det vara att man kommer in för sent på en kurs och att studenterna inte har behov av oss längre och då blir också undervisningen sämre (B3).

Betydelsen av att få till progression under utbildningen kommer ur erfarenheter av att bibliotekarierna ibland upplever en osäkerhet över vilken nivå eller svårighetsgrad som de ska lägga sin undervisning på. Att de ibland upplever att de tar upp ungefär samma saker varje gång de träffar studenterna, oavsett vilken termin de går. Ibland saknar de kännedom om vad det finns för mål, tankar om progression och förväntningar på vad studenterna ska kunna på respektive termin. En bibliotekarie uttrycker det som om "Det har börjat med att jag själv känner att jag säger samma saker ibland. Och då tänker man att nu är de här faktiskt på B nivå eller på C nivå. Men vad är det som ska skilja sig. Vad är det man ska kunna" (B2). Denna tydlighet är inte bara viktig för bibliotekarierna utan även för studenterna, poängterar en bibliotekarie. Studenterna behöver också förstå att undervisningstillfällena i informationssökning bygger på varandra med ökad "svårighetsgrad" som följer kursens mål.

Alla bibliotekarier pratar om möjligheterna med progression och progressionsplaner som ett sätt att ha något mer konkret att gå efter när de samarbetar med lärarna. Som ett underlag att tydliggöra progressionen vid informationssökningstillfällena och kunna se att tillfällena bygger på varandra och ligger i linje med kursernas mål. Ett fördjupat samarbete med lärare anses vara nyckeln och är något som bibliotekarierna pratar mycket om. Dock anses detta samarbete ibland vara svårt att få till. Detta skriver vi mer om under avsnittet som handlar om bibliotekets roll i en utbildning på vetenskaplig grund.

Sammanfattning

Att utbildningen ska vara forskningsanknuten och att studenterna ska skolas in i ett vetenskapligt sammanhang är självklart för de programansvariga vi har pratat med. Alla pratar om progression som viktigt på olika sätt men belyser även svårigheterna med att få till det. En sak som vi uppmärksammat är att teori- och metodkurserna ligger som enskilda spår, som kurser inför uppsatsskrivandet.

Programansvarig för en av de nya utbildningarna (P5) säger att hon själv ser examensarbetet som resultat och som något som examinerar hela utbildningen medan studenterna ser det som en självständig kurs, något för sig själv. Varför gör de det? Hur vill man att studenterna ska se på teori och metod? Något som bara kan användas när man skriver examensarbete eller som ett redskap att tänka, arbeta med och använda i olika sammanhang för att förstå sin omvärld? Hur får man då studenterna att tillägna sig detta? Förstå och uppleva det vetenskapliga sammanhanget?

Två av de programansvariga pratar om att forskningsanknytningen sker på bästa sätt då den kommer in regelbundet och naturligt i utbildningen. Programansvarig för en av de semiprofessionella utbildningarna säger ”/.../ det är bättre med det dagliga då man också förmedlar mycket hur man tänker bakom det här” (P3). Här ser vi en stor utmaning. Hur ska forskningsanknytning bli en naturlig del i undervisningen, inte bara i teori- och metodkurserna?

Programansvariga har en möjlighet att ha överblick över hela utbildningen och se progressionen i de olika spåren, vilket de även pratar om. Vad som är tydligt är att när bibliotekarierna pratar om progression så är det av organisatorisk art, att ha en plan att förhålla sin undervisning till. Som en modell för att planera sin undervisning men också få till ett bra samarbete med lärarna.

Bibliotekarierna kommer som regel in och håller tillfällen i informationssökning en till tre gånger under studenternas utbildning. Den progression som bibliotekarierna pratar om handlar om det som är förlagt till dessa tillfällen. Även denna del lyfts ut som något som inte är helt integrerat i den övriga undervisningen. Vad får det för konsekvenser?

Tvärvetenskap

Eftersom vi har ibland lite olika syn/.../ på hur /.../ delar av en uppsats ska utformas, deras inställning till metodkapitel till exempel och vad är metod, /.../ så att det är väldigt stora skillnader så att säga. Men vi försöker ju hela tiden [så] att /.../ vi i alla fall förstår varandra. För det är inte det att man måste, [att] de ska göra som vi gör eller vi som dem, men vi ska förstå varandra för att vi ska lära ut (P5)

Flera av de program som ingår i vår studie har mer eller mindre stora inslag av tvärvetenskap. Ibland beror det helt enkelt på programmets uppbyggnad där kurser i flera olika ämnen utgör programmet. Ibland har det andra förklaringar som en medveten strategi eller av mer pragmatiska skäl för att få forskningskompetenta lärare. Som vi ser i citatet ovan blir det ibland problematiskt att hantera det flervetenskapliga i en utbildning och kan kräva ansträngningar hos lärarna för att mötas över ämnesgränserna. Hur flervetenskap och tvärvetenskap hanteras i utbildningarna i förhållande till forskningsanknytning kommer det här kapitlet att ta upp utifrån två aspekter: den heterogena lärarsammansättningen och en heterogen vetenskapssyn.

Heterogen lärarsammansättning och ämnesbakgrund

En konsekvens av det tryck som finns på utbildningarna att rekrytera disputerade lärare, kan vara att det inte finns tillräckligt många disputerade lärare inom utbildningens kärnämnen. Detta är förhållandevis vanligt inom speciellt de semiprofessionella utbildningarna där det är tydligt att studenterna möter lärare och forskare som har sin bakgrund i flera olika discipliner och fält och inte enbart inom utbildningens kärnområde. Att lärarna inte kommer från den egna disciplinen är något som studenterna kan sakna: "Det hade varit ännu roligare om det varit fler... kanske som hade forskat inom just [vårt program] (S5), säger en student vi intervjuat.

I nya utbildningar eller ämnen som saknar en lång forskningstradition är problemet ibland att studenterna har svårt att hitta tidigare forskning och vetenskapligt material till sina självständiga arbeten och uppsatser. En bibliotekarie uttrycker det så här:

Men där är det de här tvärvetenskapliga. Om du tänker dig [nämner två ämnen]. Det är väldigt unga akademiska ämnen. Det är svårt. Det finns inte lika mycket vetenskapligt material. Så de... absolut är de empiriska undersökningar som de gör väldigt viktiga och de gör kanske något praktiskt... Men det kan vara en utmaning ibland. Man kan nästan tycka själv, men oj jag förstår att den här studenten har problem att hitta information. (B1)

Att studenterna möter olika vetenskapliga traditioner kan innebära att de behöver hantera olika krav på vetenskaplighet samtidigt. En lärare från en av de semiprofessionella utbildningarna identifierar att utbildningens kärna eller kärnämne kan bli något diffus för studenterna: "Nackdelen [med tvärvetenskap] är väl det att man har lite svårt att säga vad [programmets kärnverksamhet] egentligen är för någonting om man ska hitta någon klockren definition." (P3)

Samtidigt framhåller samma person att det likaväl ses som en styrka för professionen med tanke på hur studenterna ute i arbetslivet måste anpassa sig till olika situationer:

Nackdelen är väl det att det är väldigt löst i kanterna. Men det är absolut en styrka för människors behov är ju liksom inte så...disciplin...utan människors behov är liksom väldigt omfattande. Det gör ju att [vårt ämne] kan gripa in på många områden. (P3)

På den traditionella utbildningen framhåller den programansvariga läraren personalgruppens heterogena bakgrund beträffande vetenskapssyn och vetenskapliga traditioner som en stor fördel. Bland annat finns en flerdisciplinär föreläsningsserie som är gemensam för flera av programmen. Detta är dock något som blir problematiskt när utbildningen ska utvärderas:

HSV har tyckt att det har varit bristfälligt att vi har haft en flerdisciplinär metodföreläsningsserie på termin två för samtliga våra program på institutionen. Jag menar, det är väl jättebra egentligen. Men HSV har identifierat det som en svaghet hos oss, och därför så kommer vi att lägga ner den (P1).

Nya program kan ha problem med att det inte finns en kritisk massa av forskare och lärare för att på egen hand organisatoriskt ansvara och utveckla dess kärnämne eller profil. En lösning blir då att samarbete etableras mellan två eller flera fakulteter. Ett exempel på hur ämnen organisatoriskt hamnar under samma tak även om företrädarna kanske hade föredragit en mer självständig profil ger programansvarig för traditionell utbildning:

Vi har vetenskapligt ingått, både på grund av våra bakgrunder och av nödvändigheten på Malmö högskola, ett slags tvångsäktenskap med [ett ämne på en annan fakultet]. Så våra studenter examineras officiellt i [det ämnet med inriktning på den egna specialiteten]. Det har både varit... ja det är som alltid på en ny högskola, det är en pragmatisk lösning och den ligger som sagt delvis i våra ämnesbakgrunder som vi tar med, men vi ser potential att utveckla ett eget huvudområde. Det är något vi kommer att göra nu här inför framtiden. (P1)

Olika vetenskapssyn

Lärarnas tidigare bakgrund och erfarenheter gör att det kan finnas olika uppfattningar i personalgruppen om de kriterier som gäller för studenternas självständiga arbeten. Programansvarig för en av de nya utbildningarna tar upp seminariet som ett forum för lärarna att närma sig varandras definitioner och kriterier med fokus på det som sedan förmedlas till studenterna, framför allt vid examensarbetet:

Ja det finns både och för man märker liksom det återspeglar sig mycket nu när studenterna gör sitt examensarbete. Man märker att det finns även bland oss lite olika skolor, vi är ofta utbildade på lite olika ställen i landet så att säga, och har olika slags vetenskapssyn och det försöker vi arbeta med på olika sätt, i seminarieform för att vi ska ha förståelse för varandra med tanke på att vi sen ska utbilda studenten. (P5)

Även bibliotekarierna i vår studie behöver förhålla sig till studentuppsatsernas olika innehåll och upplägg. En viss osäkerhet kring hur bibliotekarien hanterar frågan om vetenskaplighet i en undervisningssituation, kan spåras i följande citat:

Ibland kan jag känna mig lite osäker, t.ex. i den diskussionen med studenten jag träffade igår. Har jag rätt att säga det jag säger nu? Har jag hela bibliotekariekåren

bakom mig nu /.../ Det är lite osäkert vatten när det gäller vetenskaplighet tycker jag!(B3)

De programansvariga för utbildningar som kännetecknas av en flervetenskaplig miljö framhåller också fördelarna med flervetenskaplighet och att studentuppsatserna skulle kunna reflektera detta i och med att studenterna möter olika ämnen och forskare som representerar olika forskningstraditioner och inriktningar. Detta återspeglas dock inte i särskilt stor utsträckning i de uppsatser som produceras, enligt våra intervjuer. Snarare tvärtom, uppsatserna tenderar ofta att fördjupa sig inom ett område. En programansvarig säger:

Man förväntar sig kanske att det är en uppsats som angriper olika perspektiv i en och samma uppsats men det blir inte så många. Det blir att det är mer fokus på, så att säga, fördjupning inom respektive område. (P5)

På den traditionella utbildningen ser det något annorlunda ut vad gäller uppsatserna. Den programansvarige pekar på att utbildningen på ett naturligt sätt förenar flera vetenskapliga traditioner och att det är en förutsättning och ett grundläggande kännetecken för utbildningen:

Där tycker vi lite annorlunda, för att [vårt ämne] är flervetenskapligt per definition. Vi har studenter som är mer statsvetenskapligt inriktade, vi har studenter som är mer historiskt inriktade, så därför är det inte lätt att så att säga positionera [vårt ämne] som ett rent forskningsämne i en speciell tradition, utan det är verkligen ett flerdisciplinärt ämne /.../ inte bara för att det finns olika ämnen, utan för att dessa ämnen i sig förenar flera vetenskapliga traditioner, framför allt samhällsvetenskap och humaniora. (P1)

För studenterna kan flervetenskapligheten också ses som en tillgång. Studenten i nedanstående citat värdesätter att hon får med sig olika kompetenser eller ämnesbakgrund till det fält hon sedan ska verka inom. Något som kanske inte var självklart innan utbildningen påbörjades och som inte existerar i den vanliga definitionen av yrket:

Jo, men det tycker jag. Det är kul för det är lite av varje... det är ganska.. ja det är lite av nationalekonomi - så är det lite psykologi. /.../ Det kanske är annorlunda mot vad man tror från första början (S5)

Samtidigt finns det förväntningar från studenternas sida att utbildningarnas olika delar ska sys ihop mot slutet av utbildningen. Att integrationen av olika discipliner ska vara systematisk och följa en röd tråd. "Vi har läst många olika saker som på något sätt ska bildas ihop nu i våra sista kurser", säger en student (S1).

Sammanfattning

Studenter som möter olika vetenskapliga traditioner och lärare från olika forskningstraditioner under utbildningen behöver hantera flera olika vetenskapliga perspektiv. Detta kan, av både studenter och lärare, upplevas dels som problematiskt och dels som en tillgång för utbildningarna. Svårigheterna handlar exempelvis om bedömning av uppsatser, eller om att det flervetenskapliga perspektivet inte alls syns i studenternas examensarbeten. Det kan också innebära problem när det gäller att få tag på tidigare forskning, eftersom det inte alltid finns någon. En annan svårighet rör möjligheterna att hitta tillräckligt många lärare som forskat inom det egna ämnet. Istället får institutionerna anställa lärare

som forskat inom närliggande ämnen. Programansvarig på den traditionella utbildningen uttrycker flervetenskapligheten som en tillgång, som något som ger ämnet synergieffekter. För studenterna kan också flervetenskapligheten vara något som "ger en bredare bild" av det egna ämnet.

För bibliotekarierna som rör sig mellan många olika program, kan tvärvetenskapen också bli problematisk, då det handlar om att lära sig och anpassa sig till de olika forskningstraditioner som tar sig uttryck i dessa olika program.

Seminariet förs fram som ett exempel på ett gemensamt forum för lärare inom en flervetenskaplig utbildning att mötas och diskutera de skillnader som finns och hur de ska bemötas.

Bibliotekets roll i en utbildning på vetenskaplig grund

Och precis som vi säger att 'gå till biblioteket om ni inte hittar, fråga en bibliotekarie' och så litar vi på att studenterna gör det, men vi vet inte vad som händer sen (P1)

I det här kapitlet fokuserar vi på bibliotekets roll i en utbildning på vetenskaplig grund, och framförallt hur de olika grupperna vi studerat - bibliotekarier, forskare, lärare och studenter - möts. I citatet ovan uttrycker en programansvarig hur han i sin roll som lärare skickar studenter till biblioteket utan att veta om studenten går till biblioteket eller vad mötet med bibliotekarien innebär. I det här kapitlet ställer vi oss frågan om hur det ser ut när de olika grupperna möter varandra, vad händer vid gränserna emellan dem och hur rör sig bibliotekarierna, lärarna och studenterna över gränserna? Är bibliotekarier och lärare så långt ifrån varandra som antyds i citatet här ovan?

Bibliotekets och bibliotekariens roll

För de programansvariga handlar bibliotekets roll till stor del om de källor som görs tillgängliga via biblioteket. De programansvariga lärarna pratar om biblioteket som en "dörr mot allt det som /.../ gör anspråk på att vara trovärdigt" (P4), eller som "den primära instansen som kan förmedla hållbar information till våra studenter, nämligen vårt bibliotek" (P1). Biblioteket lyfts fram som ett verktyg för att hitta pålitlig och användbar information med källor som är "trovärdiga" (P4) och "hållbara" (P1) i jämförelse med de källor studenterna kan hitta fritt på nätet. En programansvarig uttrycker också en önskan att studenterna ska kunna använda biblioteket som ett sätt att arbeta, inte bara som en plats att vara på: "vi borde ha något systematiskt sätt att från första terminen förädla så att biblioteket, inte bara som fysisk plats utan som ett sätt att arbeta finns med hos studenterna och inte bara Google" (P4).

Några av de programansvariga lärarna lyfter bibliotekariens roll som ett stöd för studenterna när de söker information:

Jag inbillar mig att om studenterna ska söka, att de inte reder ut, då får de hjälp. Jag vet att bibliotekarier tycker att det är lite kul med utmanande arbetsuppgifter, e-böcker (P3).

Programansvarig för en av de nyare utbildningarna tycker att hon märker skillnad på studenter som haft handledning med en bibliotekarie och säger att det är "något helt annat" (P5).

För studenterna är biblioteket i första hand en fysisk plats. De beskriver antingen att de går till biblioteket och pluggar - "dels har man jobbat här för det är en trevlig atmosfär även om det nästan aldrig är plats när vi kommer" (S6) -, eller att de inte går hit - "jag går sällan hit, även om det ligger på vägen till skolan" (S4). Flera studenter nämner också Studieverkstaden, som ju organisatoriskt inte är en del av biblioteket, men delar lokal på Orkanenbiblioteket.

När det gäller bibliotekets roll i förhållande till vetenskaplighet talar studenterna om tillgång till litteratur i första hand. En student på ett av de nya programmen svarar "97 procent" på frågan om vilken funktion biblioteket fyller i relation till vetenskaplighet i utbildningen, och syftar då på biblioteket som ett sätt att nå forskning (S2). En av studenterna på ett av de semiprofessionella programmen talar om biblioteket som något som ger kontakt med vetenskapligheten, och lyfter också bibliotekets undervisning:

Ja det blir på något sätt att få kontakt med vetenskapligheten. Alltså - andras forskning och vetenskaplighet i stort. De där informationspassen är ju ett bra sätt att försöka visa på vad – vad är det man ska leta efter och var man ska leta efter det (S5).

Hennes kurskamrat tycker att biblioteket finns med genom hela utbildningen och säger att "Biblioteket genomsyrar ju ändå det vi jobbar med. Det är ju alltid att man behöver information härifrån" (S6). En student, från ett av de nya programmen, uttrycker däremot tydligt att biblioteket inte är ett förstahandsval för informationsinhämtning: "Jag letar inte på bibliotek [ohörbart], jag letar mer på internet /.../ Biblioteket har liksom aldrig varit intressant för mig" (S3).

Bibliotekarierna tar också upp bibliotekets roll i att tillhandahålla och tillgängliggöra forskningspublikationer.

Mötet mellan lärare och bibliotekarier

För att bibliotekarierna ska känna att det de gör fungerar är det en förutsättning att de har bra kontakter med lärarna. Gränsen mellan utbildningarna och biblioteket – mellan lärarna och bibliotekarierna - är något de kämpar med för att korsa. En av bibliotekarierna beskriver hur hon bjuder in sig till institutionens programansvariga lärare för att diskutera progression i informationssökning i programmen:

Så då skickade jag ett mail till alla ämnesansvariga och bjöd in mig. Eller frågade om vi kunde träffas. Så en sa att 'Javisst, kom nästa vecka!'. Det var jätteintressant och jättespännande och vi skulle ha uppföljning. Det har inte hänt. En annan sa att 'Ja, oj vad spännande, men jag har inte tid just nu. Jag hör av mig senare.' Det har inte hänt. De andra har överhuvudtaget inte svarat på min fråga (B2).

Bibliotekarierna lägger ner tid på att nå fram till lärarna och när de inte lyckas är de oroliga över att de är för påstridiga. En av bibliotekarierna uttrycker det som att hon inte vill "känna sig som en needy girlfriend som står och bankar på dörren" (B3). En annan känner sig tjugig: "Ibland känner man det som om man tjarar. Får jag komma och sitta hos er? Får jag lyssna? Kan vi göra en progressionsplan" (B2).

De programansvariga lärarna uttrycker inte motsvarande vilja till engagemang för att nå bibliotekarierna. En programansvarig menar dock att kontakterna tas ömsesidigt. En annan av de programansvariga beskriver hur han ser att kollegorna har kontakt med institutionens kontaktbibliotekarie, men tar inte själv något eget initiativ till kontakt:

Vi har ju kontaktbibliotekarier, men jag vet inte riktigt vem de är. (skratt) Alltså så att säga, jag har ingen aning. Och det är någonting man... ja det är väldigt mycket upp till varenda modullärare att skapa sådana kontakter. Och så hör man litegrann ibland från kollegor att "ja men vi var på biblioteket och träffade kontaktbibliotekarien"... Oj, vem är det? Ungefär så. Och är de ämnesmässigt utsedda eller är de institutions... alltså jag har noll koll. Det vet vi inte. Jag vet att vi har haft en sådan kontakt, men alltså... ja, du vet. (P1)

Samma lärare uttrycker också osäkerhet över vad bibliotekarierna hinner med och kan göra och säger att "vi vet för lite om vad ni håller på med helt enkelt" (P1).

För att få kontakt med lärarna använder bibliotekarierna sig av flera olika strategier. En handlar om att fysiskt befinna sig nära lärarna genom att lämna biblioteket och finnas i t.ex. lärarnas lunchrum. Detta ger möjlighet att lära känna lärarna och på så sätt bygga upp en relation med dem. En bibliotekarie säger:

Jag har väldigt bra kontakt med ämneslärarna på [institutionen]. Det beror väl på lite olika saker. Men i början när jag började på Malmö högskola så var jag ju ute på [institutionen], så jag träffade dem lite personligt. (B1).

Detta med de personliga kontakterna beskrivs som avgörande för samarbetet. Med en "biblioteksvän" som en av bibliotekarierna (B3) uttrycker det, så går samarbetet så mycket lättare.

En annan strategi handlar om att skapa gemensamma dokument, t.ex. i form av progressionsplaner. Detta skriver vi mer om i kapitlet om progression.

En tredje strategisk tanke, som ännu inte är genomförd, handlar om att bibliotekarierna vill närma sig forskningspraktiken och lära sig mer om lärarnas och forskarnas arbete. En bibliotekarie säger att hon skulle vilja delta i ett forskningsprojekt, dels för sin egen del - "jag skulle tycka det var jättekul att skriva en artikel" (B1) - men också för att hon menar att det skulle ge henne en bra erfarenhet som hon kan ha nytta av när hon möter lärare och studenter. De andra bibliotekarierna säger att de skulle vilja höja sin kompetens när det gäller att vara insatt i dels utbildningsprocessen och dels forskningsprocessen: "Jo, jag tycker att det skulle vara jätteintressant att veta lite mer om... ha mer förståelse för hur en kurs är uppbyggd. Vara med i hela processen där" (B2).

Ytterligare ett förslag på strategi för att korsa gränsen mellan forskning/utbildning och biblioteket är att bibliotekarier och lärare skuggar varandra. Det betyder att de följer varandra för att se vilka aktiviteter respektive är involverad under en arbetsdag. Detta görs inte nu men lyfts fram som ett förslag från en av bibliotekarierna.

Hos de programansvariga lärarna är det svårare att se liknande strategier som de använder sig av för att korsa gränsen till bibliotekspraktiken. De tycker att biblioteket har en roll att spela i en utbildning på vetenskaplig grund, och några av dem uttrycker en önskan om mer systematik i kontakterna med biblioteket, och skulle vilja ha bättre kontakt med bibliotekarierna. Det är dock få av dem som ger något exempel på hur kontakterna med biblioteket ser ut eller skulle kunna förbättras. Ett undantag är programansvarig på en av semiprofessionsutbildningarna som lyfter den progressionsplan han gjort tillsammans med institutionens kontaktbibliotekarier, men han beklagar också att han tycker att biblioteket i allt mindre utsträckning inbjuder till kontakt och säger att: "Ni har gjort er lite person[er]beroende nu för man kan beställa allting själv nu. Man behöver inte prata med er om man inte vill. Det är lite tråkigt" (P3).

Programansvarig för den andra semiprofessionella utbildningen talar om bibliotekets inblandning i utbildningen som "grädde på moset" och biblioteket som en "extra resurs" (P2).

Mötet mellan studenter och bibliotekarier

Bibliotekarier och studenter möts i biblioteket, när studenter kommer dit för undervisning i informationssökning, vid handledning eller vid informationsdisken. För bibliotekarierna är det viktigt att studenterna förstår varför de möts, och bibliotekarierna vill att mötena ska ske när det ligger rätt i tiden t.ex. i förhållande till uppgifter studenter har. Precis som progressionsplanen är ett dokument

som kan överbrygga gränsen mellan bibliotekarierna och lärare, ser bibliotekarierna studenternas uppgift som något som underlättar mötet med studenterna. "Det är väldigt viktigt att det finns en uppgift som är liksom till undervisningen. Annars känns det helt dödfött och bara..." (B3), säger en av dem.

När bibliotekarierna beskriver sin roll i en forskningsanknuten utbildning talar de om sin undervisning för studenterna, där de bl.a. tar upp hur studenter kan söka och känna igen vetenskapliga texter. En stor del av undervisningen handlar om informationssökning. För bibliotekarierna handlar det om att lotsa studenterna i riktning mot vetenskapliga källor, och bibliotekarierna ger exempel på diskussioner de har med studenter om vilken typ av material som går att använda i en uppsats. Källkritik blir alltså ett viktigt innehåll i mötet med studenterna, där det till stor del handlar om att få studenterna att se skillnad på olika typer av texter i förhållande till hur vetenskapliga de är. En av bibliotekarierna betonar att det också är viktigt att studenterna ska förstå varför det läggs så mycket vikt vid det vetenskapliga. Det är för att studenterna ska

få förståelse för vad det här med vetenskaplighet är, på ett sätt så att de kan anknyta till och praktisera, så att det inte bara är fina och flummiga ord för dem (B1).

Vägen till studenterna går i första hand via läraren, och kontakten med studenterna är, enligt bibliotekarierna, också beroende av hur kontakten med läraren ser ut. Läraren fungerar som en slags mäklare mellan bibliotekarierna och studenterna, och därför blir det också viktigt att kontakten lärare-bibliotekarie fungerar, och att bibliotekarien upplever att läraren förbereder studenterna på det som ska hända på bibliotekariernas undervisning. En av bibliotekarierna säger att det är viktigt att det som bibliotekarierna gör hänger ihop med det som händer i utbildningen i övrigt, så att det blir tydligt för studenterna:

Eller om man vänder på det. Ett olyckligt tillfälle det är när man, om det visar sig att ämnesläraren inte talat med dem om vetenskaplighet innan. Då kan det bli lite så... konstigt. Det är ganska bra om ämnesläraren har gjort det precis innan och så blir en del av det jag säger lite upprepning. Ibland har vi refererat till samma bok – Att utreda och forska t.ex. – och det har varit bra, att de ser att här hänger ihop. Att det inte bara är ett luftskepp vid sidan om (B1).

Men samtidigt som bibliotekarierna vill överbrygga gränserna till både studenter och lärare, talar bibliotekarierna också om det som skiljer dem från lärarna. Det kan handla om frågor som studenterna ställer som bibliotekarien menar är handledarens ansvar, t.ex. frågor om teorier eller skrivande. Bibliotekarierna tycker däremot inte att de har kompetens att svara på den typen av frågor. En av dem säger att:

ja, det kan man få ganska ofta i disken också. 'Jag ska skriva en samhällsvetenskaplig artikel om våld i hemmet i nära relationer, vilken teori tycker du jag ska använda?' Man blir ett frågetecken. Det är ju typiskt en sådan grej som en handledare ska hjälpa till med. Många studenter tror att vi har ämneskunskaper som vi inte har. Det är ett elände. /.../ De tycker vi är så duktiga. Just den biten är svår (B3).

Samma bibliotekarie pekar också på en annan skillnad i bibliotekariens roll i relation till studenterna som skiljer sig från lärarnas, nämligen att bibliotekarierna inte bedömer eller sätter betyg på studenter:

men också att se studenten på ett sätt som kanske läraren inte har möjlighet att göra. Eftersom de ska bedöma studenterna (B3).

En av de andra bibliotekarierna säger att det är viktigt att hålla sig neutral och inte säga till studenterna hur de ska göra:

De frågar mig saker som jag kanske vet vad jag ska svara. Men jag känner att det är inte jag som ska svara på det här. Förstår du hur jag menar? Jag ska hålla mig neutral. Jag ska inte säga att du, så där ska du inte göra (B1).

Mötet mellan student, lärare och bibliotekarier

För det mesta sker mötena mellan studenter, lärare och bibliotekarier mellan två av grupperna, men det finns tillfällen när alla tre möts och det är nästan uteslutande när läraren är med på undervisningstillfällen i biblioteket. Detta är något som bibliotekarierna uppskattar och som de tycker ger mervärde åt undervisningen i informationssökningen. Det beror dels på att läraren finns med och kan svara på frågor som rör sådant som bibliotekarierna uppfattar som lärarnas områden, t.ex. formulering av problemställning, dels handlar det om att ge legitimitet åt tillfället. Om studenterna ser att läraren är med, så förstår de att det här är något viktigt. Läraren kan också förklara varför det är viktigt, om det skulle behövas, vilket uppskattas av bibliotekarierna: "Och det var väldigt bra att han också kunde säga varför det var viktigt" (B1).

Det finns också tillfällen när grupperna interagerar med varandra utan att alla är närvarande i rummet samtidigt. Ett exempel på det är mötet mellan bibliotekarie och student. Då kan bibliotekarien uppleva att lärarens krav styr mötet. En av bibliotekarierna ger ett exempel som handlar om att hjälpa en student att bedöma vetenskapliga texter.

Jag tycker det kan vara helt ok att välja en artikel om man kan motivera varför man har valt den. Men vissa lärare verkar vara så strikt inriktade på att det ska vara en avhandling eller att det ska vara... och studenterna lär sig inte heller att bedöma texter på det sättet. Det känns väldigt fyrkantigt. För mig är inte informationssökning så fyrkantigt. Men det är svårt ibland att avgöra vilka tidskrifter studenterna får använda och inte använda (B3).

Bibliotekarien upplever att läraren har striktare krav, än vad hon själv uppfattar som rimligt, och tycker att frågan om en artikel är vetenskaplig blir viktigare än frågan om varför man väljer en viss artikel. Den kompetens bibliotekarien har i informationssökning är i konflikt med krav från läraren som studenten ger uttryck för. Samtidigt konstruerar hon en bild av läraren, som hon egentligen inte vet om den stämmer. Har läraren verkligen ställt så hårda krav, eller är det studenten som uppfattat det så?

Sammanfattning

När det gäller bibliotekets roll i en utbildning på vetenskaplig grund upplever bibliotekarierna svårigheter att skapa bra kontakter med lärarna. Bibliotekarierna arbetar hårt för att få till kontakterna med lärarna, medan lärarna inte är lika engagerade i kontakterna med bibliotekarierna. De goda kontakter som finns bygger snarare på "biblioteksvänners" intresse än på strukturer i organisationen. När inte kontakten med lärarna fungerar skapar sig bibliotekarierna en bild av utbildningen och lärarna utifrån studenternas berättelser, utan att veta hur det egentligen ligger till.

Bibliotekarierna vill delta i undervisningspraktiken men upplever svårigheter som beror på gränsdragningen mellan bibliotekspraktiken och utbildningspraktiken. Bibliotekarierna tycker att det är problematiskt när de får frågor från studenterna som de menar egentligen borde ställas till studenternas lärare. De menar exempelvis att frågor om teorier och formulering av frågeställningar inte hör hemma i bibliotekspraktiken. Att studenterna ställer dessa frågor skulle kunna bero på att de inte ser gränserna. För dem tillhör bibliotekarierna och lärare samma praktik. Men att studenterna tror att bibliotekarierna kan svara på mer än vad de själva tycker att de kan ses som en möjlighet. Bibliotekarierna har ju studenternas förtroende att svara på frågor som bibliotekarierna egentligen uppfattar som lärarnas område, och studenterna tror alltså också att bibliotekarierna har den kompetens som krävs för att svara på sådana frågor. Detta perspektiv är det dock ingen bibliotekarie som ger uttryck för.

Bibliotekspraktiken har en framskjuten plats i utbildningen som bland annat kommer till uttryck i programansvarigas och studenters utsagor om att det är där man får pålitlig och användbar information från källor som är trovärdiga och hållbara. En central fråga som kommer fram från bibliotekariernas perspektiv handlar emellertid om deras kompetens och upplevda och reella medlemskap i en forskningsanknuten utbildning.

Diskussion

Syftet med här projektet har varit att undersöka hur en utbildning på vetenskaplig grund kan se ut på Malmö högskola och särskilt i mötet mellan forskare/lärare, studenter och bibliotekarier. Vad som blir uppenbart är att studenten som deltar i en utbildning på vetenskaplig grund befinner sig i skärningspunkten mellan flera olika praktikgemenskaper: undervisningspraktiken, forskningspraktiken och bibliotekariepraktiken. När vi har arbetat med vårt material ser vi också att yrkespraktiken har förts fram som en viktig del av utbildningen. I rapporten lyfter vi därför särskilt fram dessa fyra praktiker. Här i den avslutande diskussionsdelen väljer vi att titta på mötet mellan undervisningspraktiken och var och en av de andra tre praktikerna i korta diskuterande sammanfattningar av vårt resultat.

Undervisningspraktik och forskningspraktik

Ur vår studie framträder mötet mellan undervisningspraktik och forskningspraktik främst på två sätt: anknytning via litteratur, och i det kritiska förhållningssättet. I vårt resultat ser vi att det verkar särskilt svårt att synliggöra och konkretisera institutionens forskning och att låta studenterna delta i forskning.

Att delta i forskning kan handla om det som Säljö och Södling (2006) menar är en möjlighet för studenten att utvecklas till subjekt och aktör i kunskapande, alltså att inte bara lära om forskning utan också bli en del av ett vetenskapligt sammanhang. Även Cath Lambert (2009) argumenterar för vikten av att låta studenterna delta i forskningen. Hon ger också flera exempel på hur detta skulle kunna göras i praktiken, exempelvis i form av så kallade *undergraduate journals* (vetenskapligt granskade tidskrifter där studenter kan publicera sig) eller forskningsbloggar. Vad vi ser i vårt material är att det ofta inte finns den här möjligheten för studenterna att delta i en forskningspraktik. Flera av de programansvariga vi intervjuat säger att det är något de vill se mer av, samtidigt som de framhåller att det är svårt att få till i praktiken.

Andra svårigheter när det gäller mötet mellan undervisningspraktik och forskningspraktik uppkommer när det är olika forskningstraditioner som ska hanteras i flervetenskapliga utbildningar. Svårigheterna här kan exempelvis innebära olika bedömningskriterier för vad som uppfattas som god forskning eller vetenskaplighet. Det handlar alltså inte om att flervetenskapligheten är ett problem i sig, som ju är en konsekvens av hur utbildningarna är uppbyggda. Snarare handlar det om spänningar mellan olika disciplinära uppfattningar som kan bli en konsekvens av flervetenskapligheten och hur dessa motsättningar hanteras av studenter och lärare i utbildningen.

I mötet mellan undervisningspraktik och forskningspraktik är progression en intressant aspekt. I de program som våra intervjuade lärare ansvarar för finns det en genomtänkt progression, men trots detta erfar både studenter, lärare och bibliotekarier att det som gjorts tidigare i utbildningen inte alltid används – eller koms ihåg - av studenterna senare i utbildningen. Ett exempel på en genomtänkt progression skulle kunna vara informationssökning, dock lyfts den ut från den övriga undervisningen och är därmed inte helt integrerad.

I rapportens inledning tog vi upp två olika metaforer för lärande: lärande som tillägnande och lärande som deltagande (Sfard 1996). I den första metaforen, lärande som tillägnande, ses studenten som en individ som ska berika sig genom att tillägna sig kunskap. Vi kan betrakta utbildningen som en verksamhet där individen ska tillägna sig olika delar. Utbildningen kan organisera dessa olika delar så

att de logiskt följer på varandra och skapa den progression som omtalas i vår undersökning. Om vi hårdrar det innebär synsättet att studenten kan röra sig mellan olika stationer och få input från mer vetande personer. I den andra metaforen, lärande som deltagande, betraktas studenten som en nykomling i en praktikgemenskap, som en perifer men legitim deltagare som efterhand kommer att etablera sig och känna sig hemma i den kultur som är gällande för gemenskapen. För att bli etablerad behöver man förstå och behärska kulturens normer, hur man talar, vad man gör, hur man för sig och vilken kunskap som räknas. Lärandet kan ses som att deltagaren arbetar sig in mot "centrum" och identifierar sig allt mer med verksamheten och så småningom blir en central aktör som bär upp den. För vår undersökning har de här olika sätten att se på lärande bäring för hur vi tänker kring forskningsanknytning och progression, och kring forskningspraktikens roll i undervisningspraktiken. Vi menar att när vi ser på lärande som deltagande skapas det andra möjligheter att bjuda in studenter i forskningspraktiken och på sätt göra utbildningen forskningsanknuten, och också göra forskningen och de akademiska färdigheter som är förknippade med denna mer integrerade.

I mötet mellan undervisningspraktik och forskningspraktik ser vi att de centrala frågorna är:

- Hur kan forskningen integreras och bli en del av studenternas utbildning?
- Hur kan institutionens och lärarnas forskning synliggöras i utbildningen?
- Hur kan studenter – men även lärare och bibliotekarier – bli deltagare i en forskande gemenskap?
- Hur underlättar man för studenterna att hantera olika krav från olika forskningstraditioner?
- Hur blir flervetenskap en resurs och inte ett hinder?
- Hur ser vi på lärande? Som deltagande eller som tillägnande? Hur påverkar det hur vi ser på forskningsanknytning?

Undervisningspraktik och yrkespraktik

Att forskningspraktiken är viktig för yrkespraktiken framkommer inte minst i talet om en evidensbaserad praktik. Hur det ska gå till blir dock inte särskilt konkret för studenterna. Snarare är det något som är "upp till var och en", som en av studenterna (S5) uttrycker det. Dessa aspekter av utbildningens respektive yrkets praktik belyser Hedman, Lundh och Sundin (2009) i sin undersökning om yrkesverksamma lärare, sjuksköterskor och bibliotekarier och deras informationsanvändning. De (blivande) sjuksköterskorna och lärarna använder sig av andra typer av information under utbildningen jämfört med yrkeslivet. Även Säljö och Södling (2006) framhåller spänningen mellan forskningsanknytning och förberedelse för yrket där studenterna uppfattar sådana moment som förbereder för yrket som nyttiga, medan det mer vetenskapliga uppfattas som abstrakt eller verklighetsfrämmande. Snarare än att lösa detta genom att anpassa utbildningarna efter arbetsmarknaden och yrkespraktiken behöver studenter istället få förutsättningar att röra sig mellan de olika praktikerna (Hedman, Lundh och Sundin, 2009). Vi ställer oss också frågan om det är så att studenter som inte är deltagare i forskningspraktiken, blir lämnade åt sig själva att reda ut kopplingen mellan forskningspraktik och yrkespraktik.

I mötet mellan undervisningspraktik och yrkespraktik ser vi att de centrala frågorna är:

- Vilka redskap får studenter med sig för att korsa gränserna mellan utbildningspraktik och yrkespraktik?

- Hur stödjer vi studenterna så att de inte är lämnade åt sig själva när dessa gränser mellan utbildningspraktik och yrkespraktik behöver korsas?

Undervisningspraktik och bibliotekspraktik

När det gäller mötet mellan bibliotekspraktik och undervisningspraktik ser vi att bibliotekarierna vill delta i undervisningspraktiken och forskningspraktiken, men har svårigheter att göra det. För studenterna kan detta bli ett problem eftersom de möter både bibliotekarier och lärare, men kan få olika information från dessa. Detta är något som speciellt bibliotekarierna lyfter fram som ett dilemma.

Wenger (2000) framhåller olika sätt att interagera över gränserna mellan olika praktiker. Ett sådant sätt som Wenger lyfter fram är så kallade *boundary objects*, det vill säga föremål som stödjer samband mellan olika praktiker. I vårt material ser vi att sådana *boundary objects*, i form av dokument som progressionsplaner och studenters uppgifter, spelar en stor roll för bibliotekarierna i deras arbete med att komma in i undervisningspraktiken.

En central fråga som kommer fram från bibliotekariernas perspektiv handlar om deras kompetens och upplevda och reella medlemskap i en forskningsanknuten utbildning. Limberg och Folkesson (2006) menar att det är när bibliotekarier och lärare arbetar gränsöverskridande, och inte är så noga med att upprätthålla gränserna kring sina arbetsuppgifter, som samarbete mellan de olika yrkeskategorierna verkligen fungerar. I vårt material ser vi också en osäkerhet hos bibliotekarierna om var gränserna för deras arbete går och vad de får lov att göra, t.ex. när studenter ställer frågor om teorier, eller om vilka texter som är "godkända" att använda på en viss utbildning.

I mötet mellan undervisningspraktik och bibliotekspraktik ser vi att de centrala frågorna är:

- Vilka *boundary objects*, förutom progressionsplaner och studenters uppgifter, finns som kan underlätta det gränsöverskridande samarbetet mellan lärare och bibliotekarier?
- Hur kan bibliotekarier och lärare arbeta gränsöverskridande?
- Vilka strategier kan lärare och bibliotekarier använda sig av för att interagera väl i en utbildning på vetenskaplig grund?

Avslutande ord

Det finns inte något tydligt svar på hur man ska skapa en utbildning på vetenskaplig grund. Vår intention med den här rapporten har varit att öppna upp för nya perspektiv som kan bidra till en utveckling av utbildningarna och öka den vetenskapliga och forskningsbaserade kvaliteten. Det har dock blivit tydligt för oss att tolkningarna av vad som karakteriserar en utbildning på vetenskaplig grund är många. För att skapa en forskningsanknuten utbildning behöver frågan konkretiseras genom diskussioner inom institutionerna men inte minst mellan företrädare mellan de olika praktiker som är involverade i högre utbildning. Vi hoppas att den här rapporten kan bidra till sådana samtal.

Referenser

- Askling, Berit. (2007). Bedömning av kvalitet i nationella utvärderingar. Ett nytt inslag i den akademiska professionen. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 12(1): 1-19.
- Askling, Berit, Foss Lindblad, Rita och Wärvik, Gun-Britt. (2007). *Expansion och kontraktion. Utmaningar för högskolesystemet och utbildningsforskare*. Vetenskapsrådet: Stockholm
- Brante, Thomas. (2010) Professional Fields and Truth Regimes: In Search of Alternative Approaches. *Comparative Sociology*, 9 (6): 843–886.
- Carlgren, Ingrid. (2009). Lärarna i kunskapssamhället – flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare? *Forskning om undervisning och lärande*, 3: 9-25.
- Fransson, Ola. (2009). Epistemisk förskjutning och autonomi. I O. Fransson & K. Jonnergård (red) *Kunskapsbehov och nya kompetenser. Professioner i förhandling*, 21-44. Stockholm: Santérus förlag.
- Hedman, Jenny, Lundh, Anna & Sundin, Olof (2009). Att lära informationssökning för yrkeslivet: Om bibliotekarier, lärare och sjuksköterskor. I J. Hedman & A. Lundh (red) *Informationskompetenser: Om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*, 133-158. Stockholm: Carlsson.
- Ideland, Malin, Malmberg, Claes, Ek, Anne-Charlotte & Jönsson, Sandra. (2012). Är marknadsanpassad forskningsanknytning möjlig? Professionsutbildningar möter akademiens nya krav. *Högre Utbildning*, 2(2): 79-92.
- Lambert, Cath. (2009). Pedagogies of participation in higher education: a case for research-based learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(3): 295-309.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Limberg, Louise & Folkesson, Lena. (2006). *Undervisning i informationssökning: slutrapport från projektet Informationssökning, didaktik och lärande (IDOL)*. Borås: Valfrid.
- Lundgren, Ib (2011). The student and the information search process: library development using student voices. [PowerPoint-presentation]. Hämtad 17 mars, 2013 from Malmö university: <http://www.mah.se/Om-Malmo-hogskola/Bibliotek-och-IT/Projekt/Hogskolebibliotekets-roll-i-en-inkluderande-larandemiljo/> -> Presentation EBLIP 6.
- Sfard, Anna (1998) On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher* 27(2): 4-13.
- SFS 1992:1434. *Högskolelag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:104. *Autonomiutredningen. Självständiga lärosäten*. Stockholm: Fritze.
- SOU 2008:109. *Utredningen om en ny lärarutbildning. En hållbar lärarutbildning: betänkande*. Stockholm: Fritze.

Sveriges förenade studentkårer. (2012). *Prestationsbaserad resurstilldelning för universitet och högskolor*. Hämtad 22 november, 2013 från: http://www.sfs.se/sites/default/files/pf2_1_1112_sfsremissvar_prestationsbaserad_resurstilldelning.pdf

Sveriges universitetslärarförbund (SULF). 2013. *Handlingsprogram för en sammanhållen högskolepolitik*. Hämtad 22 november, 2013 från: <http://www.sulf.se/Press-opinion/SULFs-skriftserie/Ovriga-rapporter-och-skrifter/SULFs-handlingsprogram-for-en-sammanhallen-hogskolepolitik/>

Säljö, Roger. & Södling, Maria. (2006). *Utbildning på vetenskaplig grund: röster från fältet*. Stockholm: Högskoleverket.

Wenger, Etienne. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, Etienne. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2): 225-246.