

Några aspekter på lärarens pedagogiska tänkande

Pertti Kansanen

Introduktion

Undervisningsforskningens kanske mest centrala teman koncentrerar sig på olika sätt på läraren. Samhället och allmänheten har länge haft ett stort intresse för undervisningens effektivitet, och särskilt för lärarens andel i att främja lärande hos eleverna. Forskning om lärarens tänkande blev mycket populär i början av 1980-talet när forskningsparadigmet efterhand förändrades med den kognitiva ansatsen. I tidigare forskning fokuserades lärarens personlighet, egenskaper och beteende, medan vad läraren tyckte, tänkte eller argumenterade för inte gavs tillräcklig plats i undersökningarna (se närmare Alexandersson 1994, s 18-28). Forskningsfältet dominerades av observationsstudier och många olika observationsschemata utvecklades. Med dessa samlades mycket information om själva undervisningsprocessen. Observationsmetoden är pålitlig och relativt objektiv när det gäller att få fram händelsernas förlopp under processen, men den berättar ingenting om hur läraren och eleverna förstår eller upplever undervisningen, hurdana deras känslor och intentioner är och vad de överhuvudtaget tänker om skolan och undervisningen.

Inom lärarutbildningen var situationen likadan. I olika lärarutbildningsprogram var syftet att utveckla lärarkandidaternas egenskaper och yttre beteende. Observationsmetoden var även där användbar, den gav sådan information på vilken handledningsdiskussioner kunde byggas. Fastän det inte fanns mycket av denna diskussion i forskningsrapporterna, vet varje handledare att diskussionerna var livliga och grundliga. Sådant tänkande lyckades i allmänhet inte komma fram i forskningsrapporterna, ändå är det orealistiskt att påstå att lärarkandidater, handledare eller lärare i skolorna inte hade tänkt, funderat och reflekterat över sitt arbete. Introspektionen hade inte den giltighet som metod som den nu har.

En annan förändring i undervisningsforskningens utveckling är det sätt med vilket forskarna uppfattar undervisningen som helhet och dess karaktär. Forskningsfokuset har förskjutits från den deduktiva ansatsen till en mera induktiv. Detta står i samband med den kvalitativa metoden som har erövrat forskningsfältet, och som inte stödjer sig på generaliseringar och stora material. Det är snarare fråga om fallstudier och mer detaljerad forskning. Det innebär att forskaren oftast tar läraren ut ur processen och riktar sin uppmärksamhet på honom eller henne som individ och personlighet, och är intresserad av hans/hennes funderingar och reflektioner. Forskare bygger inte längre helhetsmodeller (t ex Dunkin & Biddle 1974, Shulman 1986, Kansanen, 1993) utan forskningsproblemen är ofta teoretiska i den meningen att de rör lärarnas berättelser om hur undervisningsprocessen har förflutit eller deras tolkningar av händelsernas förlopp. Forskarna är inte särskilt intresserade av vad som verkligen har hänt i klassrummet eller vad det har blivit av de planer som lärarna har skildrat för forskaren. Granskad ur den verkliga undervisningsprocessens synvinkel är sådan forskning tämligen symbolisk. Metodologiskt sett är det fråga om tolkningar. Om vi vill veta hur tolkningarna eller skildringarna motsvarar själva processen, måste vi gå in i klassrummet och kombinera dessa tolkningar med observationer och testresultat som visar om eleverna har lärt sig det som varit avsikten med undervisningen.

De ovan presenterade anmärkningarna är i princip välbekanta för forskare och lärarutbildare, i någon mån kanske också för lärare. På tal om lärarens tänkande är det viktigt att förstå att forskningsresultaten inte behandlar själva processen, med några få undantag, utan det vi har är lärares beskrivningar och tolkningar av denna process. Med *stimulated recall*-teknik har man försökt komma in i själva processen (se Alexandersson 1994) och på detta sätt få närmare anknytning till denna. Ett annat särdrag i forskningen av lärarens tänkande har varit att forskningsproblemen har varit tämligen opedagogiska i den meningen att tänkandet i sig självt som ett psykologiskt fenomen har varit kännetecknande, och innehållet för detta tänkande har varit sekundärt. I de pedagogiska rapporterna har det räckt att det är fråga om lärare som på något sätt berättar om sitt tänkande rörande det egna arbetet. Även detta är viktigt men helheten kräver att vi lägger detta tänkande i mitten av undervisningsprocessen för att se vilken betydelse det har för det hela. Därför föredrar jag att fästa uppmärksamheten på det pedagogiska tänkandet, där det är fråga om lärarens pedagogiska beslutsfattande. Detta innefattar genast alla de ramfaktorer som gör processen pedagogisk. Det rör sig inte mera om tänkande i allmänhet utan tänkande i den pedagogiska kontexten.¹

Lärarens pedagogiska tänkande är att fatta pedagogiska beslut

Vad är det som gör lärarens tänkande pedagogiskt? Det är självklart att läraren tänker hela tiden och en del av detta tänkande kan vara helt privat, och därmed inte höra till hans arbete eller inte vara av pedagogisk karaktär. Ändå kan vi inte i rapporterna utläsa något om tänkande som karaktäriseras som privat och som inte hör till det egentliga arbetet. Sådant skulle kunna vara t ex funderingar rörande familjeliv på kvällen, vad som skulle köpas i butiken, hurtiga kläder som skulle vara lämpliga på en konsert, osv (Clark & Peterson 1986, s 273). Antingen har forskare ställt frågor om sådant som har anknytning till lärarens arbete, eller så har lärarna förstått frågorna så att svaren har blivit arbetscentrerade eller hörande till skollivet på något sätt. Lärarnas berättelser har alltså innehållit olika sidor av deras arbete, och Clark & Petersons strukturering är typisk för amerikansk forskning (1986, s 256-258). Den kan karaktäriseras som pedagogisk-psykologisk och är allmän och deskriptiv till sin karaktär.

Lärarna måste ändå hela tiden fatta beslut och just detta beslutsfattande betyder att han eller hon måste ta ställning till allt vad han/hon gör. Läraren är emellertid inte fri i sitt beslutsfattande utan måste fungera inom ramarna för läroplanen. Lärarens tänkande förändras vid dessa beslut från deskriptivt till normativt, och detta är just det mest kännetecknande för det pedagogiska tänkandet.

Naturligtvis kan en lärares beslutsfattande gälla vad som helst som händer under undervisningsprocessen. Varje tema är viktigt och intressant i sig självt, men eftersom undervisningen som process är så vidsträckt, blir forskningen av teman i lärarens tänkande så mångsidig att det nästan är omöjligt att bilda någon helhetsbild av dem. För att begränsa området och för att hitta något gemensamt bakom olika teman, är vi intresserade av argumenteringen vid beslutsfattandet.

Varje beslut är en valsituation och i princip kan argument delas in i två kategorier som kan beskrivas som intuitiva och rationella. Fastän läraren inte alltid är medveten om denna valsituation och tänker på intuitiv basis, är det möjligt att med frågor komma underfund med hans eller hennes grunder till beslut. Precis dessa argument eller denna argumentering är centralt för det pedagogiska tänkandet.

Argumenteringen är enligt vår erfarenhet inte vanligt i lärarnas berättelser om sitt arbete och sina beslut. Generellt sett har vi alla något slags personligt system av föreställningar (*personal belief system*) som styr våra tankar och handlingar utan att vi hela tiden är medvetna om dess funktion. Även om vi kan påstå att läraren ständigt fattar beslut, betyder detta inte att han/hon grundligt överväger olika alternativ och efter begrundan väljer ett av dessa alternativ. När lärare i intervjuer berättar om undervisningens förlopp blir de ofta förvirrade om vi frågar efter deras argument i handlandet. Det händer till och med att lärarna inte kan nämna några skäl eller orsaker till handlandet. Allt har gått enligt situationernas fordringar. Efterhand kan lärarna förstås utveckla argument. Detta bevisar att argument finns, men att de kan vara omedvetna eller att lärarna i förstone inte kommer att tänka på dem.

För att klargöra framställningen delar vi systemen av föreställningar i två kategorier: de kan ha intuitiv eller rationell basis (Kindsvatter m fl 1992, s 1-19). För enkelhetens skull granskar vi dem som skilda kategorier, fastän de flesta föreställningarna torde ha en gemensam basis med både intuitiva och rationella aspekter bakom sig. Handling på intuitiv basis grundar sig vanligen på erfarenheter, traditionell praktik, personliga behov o dyl. Idén är att det är praktiken som lär, och de mera erfarna kollegerna är viktiga personer i denna process. Muntligt överförs skolans tradition, vanor och seder från äldre till yngre lärare. Väsentligt är att allt känns självklart och det är sällan någon kollega ifrågasätter praktiken.

Den andra kategorin av föreställningssystem är att lärare begrundar sina handlingar med rationella argument. De kan t ex vara pedagogiska principer, forskningsresultat, formella studier med avhandlingar, egen forskningsmässig aktivitet i klassrummet o dyl. Sådan aktivitet avspeglar systematiskt tänkande och reflektion kring eget arbete. Principer presenterade av t ex Schön (1982) och tematiserade av Bengtsson (1995) påminner om en sådan handling.

Våra preliminära resultat har visat att båda kategorierna av argument förekommer i lärarintervjuer. De vanligaste argumenten är ändå heterogena med båda typerna av argument inblandade. Fitzgibbons (1981) som granskar det pedagogiska beslutsfattandet ur filosofisk synpunkt talar även om irrationella beslut. Med detta vill han framhäva tänkandets relevans. Det är möjligt att begrunda sina tankar rationellt men med dåliga argument, begrundandet kan till och med förekomma utan något som helst argument. Pedagogiskt tänkande är alltså normativt, läraren tar alltid ställning till sitt handlande, men vi

kan även bedöma vilket tänkande eller vilken handling som baserar sig på ett gott beslut. Förhoppningsvis har läraren själv kompetens att i reflektionen evaluera den pedagogiska kvaliteten och sträva efter bättre beslut.

Genom intervjuer får vi kunskap om lärarnas argument men intervjuerna måste genomföras försiktigt, så att vi får ärliga och sanningsenliga svar. En annan metod är att studera hur den muntliga traditionen ser ut i lärarutbildningens atmosfär och i själva undervisningen. Meyer (1980) presenterar en mängd olika recept som lärarutbildare förmedlar som råd under handledningen, eller som avspeglar idealen av den goda undervisningen. Vi har samlat information om lärarstudenternas reaktioner vid presentation av sådana recept (Meri 1995, Meri 1998). Vi har även frågat studenterna, om deras handledare använder eller ger råd överhuvudtaget. Handledarna själva förnekar först att de skulle ge några slags råd, men snart medger de det när de studerande övertygar om en sådan praktik och ger exempel från handledningsdiskussionen som bringar fram empirisk evidens.

Jag vill betona att pedagogisk reflektion inte förutsätter någon bestämd vetenskapsuppfattning. Jag skulle föredra ett vidsträckt metodurval. Det skulle vara orealistiskt att fordra att läraren skulle behärska alla möjliga forskningsmetoder i de situationer som han/hon möter i sin undervisning. Lika olyckligt skulle det vara att behärska bara en metod och ett vetenskapligt tankesätt. Begreppet forskande lärare betyder, enligt mitt tycke, ett visst förhållningsätt eller attityd, d v s en mångsidig kompetens där läraren är bekant med alla typer av forskning men har egen praktisk erfarenhet av någon eller några centrala typer. Utan att behärska idén om kvasiexperiment är det svårt att förstå, hur man åstadkommer inlärningsresultat och hur man kan evaluera sin egen verksamhet ur effektivitetssynpunkt. Utan att förstå hur svårt det är att tolka en annan persons tankar är det svårt att förstå sina elevers intentioner och motivation att studera och lära sig. Och utan att kunna konstruera skolprov är det nästan omöjligt att veta om undervisningen har varit lyckad.

Praktiska teorier som resultat av undervisningserfarenhet

I litteraturen jämförs alltmer lärarens arbete med forskningsarbete. Först och främst vill jag påpeka att det finns en viss skillnad mellan lärarens arbete och undervisning, fast de båda är en väsentlig del av didaktiken. För det andra

talas man om en forskande lärare och om en lärare som forskare. Den senare anknyts ofta till sk formell forskning med rapporter. Då liknar lärarens forskning professionell forskning. Denna synpunkt är inte realistisk för en verklig lärare, det är inte möjligt att läraren skulle vara yrkesforskare i sitt arbete. Begreppet forskande lärare däremot innebära en öppen forskarattityd med baskompetens i vetenskaplig kunskapsutveckling och det betyder snarare att inställningen är forskande och vetenskaplig (jfr Lindberg 1995, s 162-164).

Förhållningssättet för en forskande lärare innebär att läraren kan stå emot modetrender och auktoriteter samt handla autonomt. Insikter i vetenskapsteori och i olika tankeinriktningar inom vetenskapen såsom kunskap och förståelse kring olika möjligheter kan ge ökad öppenhet gentemot andra riktningar, och placerar eget tänkande i relation till helheten. Detta innebär kännedom och attitydmässigt kunnande i alla möjliga forskningsmetoder och forskningssätt. Det betyder att läraren självständigt kan hämta kunskap och jämföra sitt arbete med forskningen och tillämpa samma argument som forskaren i sitt tänkande. Lärarforskningen går ett steg vidare och är mer krävande (text Cochran-Smith & Lytle 1990, Grimmett 1995, Wong 1995a, b, Wilson 1995, Baumann 1996). I lärarforskningen bildas lärare vanligen grupper och forskar i sitt arbete ganska yrkesmässigt och har för avsikt att publicera resultat och på ett sådant sätt delta i den vetenskapliga diskussionen.

Lärarens handlande i undervisningsprocessen liknar i stora delar aktionsforskningen. Detta är mera en utomstående synpunkt, lärarna själva tänker sällan i sådana begrepp. Ju mera lärarutbildningsprogrammen blir forskningsbetonade, desto mera är det möjligt även för lärarna själva att se sitt arbete ur den forskande lärarens roll (se Lendahls Rosendahl 1998). I lärarens pedagogiska tänkande är en av huvudidéerna att undervisningen tolkas ur ett sammanhang som bildas genom att förena teori och praktik. Lärarna skriver sina egna läroplaner, förverkligar dem, fattar hela tiden pedagogiska beslut, tar ställning till alternativ osv. Uttryckt på ett annat sätt; lärarna följer en viss undervisningslära som de har i sitt tänkande. Denna lära måste ha någon motivering någonstades. Ur lärarnas berättelser är det möjligt att uttolka typer av argument, fråga efter principer och regler bakom dessa och slutligen bilda praktiska teorier som jag har kallat objektteorier (Kansanen 1993), eftersom dessa praktiska teorier har ett visst objekt. Objektet är undervisningens innehåll.

Jag har kallat tänkandet där objektteorier kan finnas den första tankenivån. Kännetecknande för denna aktivitet är att verksamheten bildar ett sammanhang, där handlandet och tänkandet formar en sådan enhet som kan kallas

naturlig. När en lärare beskriver sin verksamhet är det möjligt att söka efter argument och begründan, varifrån vi kan utveckla, förstå och tolka, teoretiska synpunkter. Vårt antagande är att varje lärare i sitt föreställningssystem har helhetssynpunkter som vi kan kalla teoretiska. De är sällan systematiska eller medvetet konstruerade, fast beskrivningen av verksamheten kan vara ytterst mångsidig (se t ex Hansén 1997). Argumenten bakom objektteorierna kan variera men för det mesta baserar de sig på personliga erfarenheter och är blandade med mera rationella argument.

I den tyska litteraturen (König 1975, s 26-31, Guhl & Ott 1985, s 88-113) har man ganska ofta använt begreppet objektteori för att indikera att de teoretiska synpunkterna koncentrerar sig på något objekt. Detta objekt är oftast något innehåll eller någon annan del av undervisningen. Objektteorierna behöver alltså inte omfatta hela undervisningen, men uttrycket är tämligen vidsträckt och tolererar olika synpunkter. Den gemensamma aspekten är att objektet hör till undervisningen. Objektteorin kan alltså vara begränsad till ett klart definierat tema eller omfatta allt som hör till undervisningen. I den engelska litteraturen använder man oftast begreppet praktisk teori. De olika betoningarna som ligger i uttrycken praktisk teori respektive objektteori avslöjar (eller i liten utsträckning) olika uppfattningar om de teoretiska aspekternas ursprung. Med praktiska teorier betonar man att den praktiska synpunkten i lärarens arbete är väsentlig och att de teoretiska synpunkterna på något sätt är efterkonstruktioner. Forskaren försöker tolka en lärares berättelser och handlingar och på detta sätt förstå lärarens tänkande bättre. Den teoretiska dimensionen varierar mycket. Å ena sidan kan läraren vara helt omedveten om sin praktiska teori och det kan även vara svårt att bilda en sådan. Å andra sidan kan läraren ha en välgrundad systematisk modell med vilken han/hon argumenterar för sina handlingar. Antagligen blir lärarens egen praktiska teori desto klarare för honom/henne själv, ju mer läraren blir medveten om den. Diskussioner med lärare om deras praktiska teorier ökar troligen deras reflektionsmöjligheter och leder sannolikt till mera utvecklade praktiska teorier.

Den följande tankenivån har metateoretiska drag. I allmänhet är det fråga om kunskapsteoretiska principer och synpunkter eller värdefilosofiska aspekter bakom tänkandet. Det är osannolikt att en lärare i sitt arbete skulle komma så långt på den teoretiska vägen, denna tankenivå visar hellre en riktning mot teoretisk utveckling. Dessutom kan några lärare vara experter på sitt kunskapsområde och några andra ha blivit förtrogna med målfrågor

och läroplansteorier. Det är inte heller helt omöjligt att någon lärare efterhand lyckas bygga en helhetsmodell för undervisningen eller fostran, som fungerar som en grund för hans eller hennes verksamhet.

Läraren och eleverna i undervisningsprocessen

Läraren och hans/hennes elever har gemensamma mål i det att undervisningen skulle leda till att eleverna uppnår angivna kunskapsmål och till andra förändringar i elevernas personlighet. Läraren har en bestämd position i denna process. Läraren är ansvarig för verksamheten och har mångahanda formella krav och plikter som kontrollerar hans/hennes gärningar. Likväl är det inte självklart att läraren handlar målmedvetet och på ett lyckat sätt enligt sitt arbetes fordringar. I lärarutbildningen studerar den blivande läraren för att kunna sköta sitt framtida arbete på det bästa möjliga sättet och att utveckla sig mot mera mogen kompetens. I undervisningsprocessens interaktion möter läraren sina elever, som bringar med sig sina förväntningar och förutsättningar. Båda parterna arbetar enligt läroplanen med dess målsättning, men deras positioner i detta avseende är helt olika (Kansanen 1997).

För läraren är läroplanen det symboliska och praktiska styrningsmedlet. För att lärarens handlingar skall vara ändamålsenliga (purposive), måste han/hon känna, bli bekant med, acceptera och efterhand möjligtvis även internalisera läroplanens avsikter och mål. Läraren fattar ideligen pedagogiska beslut, väljer mellan olika alternativ och reflekterar kring undervisningsprocessens händelseförlopp. Läraren måste inte bara motivera sina elever utan även sig själv för undervisningsarbetet.

Betraktad ur utbildningssystemets totalitet har läraren en förmedlingsposition mellan samhälle och individ. Varje läroplan är i princip ett uttryck för någon ideologi även om den inte längre är starkt religiös eller politisk till sin natur. De ideologiska elementen kan finnas i läroplanens innehåll: vilket innehåll har bedömts så värdefullt att det har lyckats komma in i läroplanen som ett undervisningsämne eller på ett annat sätt, t ex som ett övergripande mål? Läraren måste behärska detta innehåll men det räcker inte, han/hon måste även acceptera det. Läraren bringar sina egna värden till undervisningen men vanligen blir det ingen konflikt, ty läroplanens värdebasis och lärarens värden går antagligen i samma riktning. Detta innebär likväl att läraren är en

representant för den ideologi läroplanen företräder. För att lärarens handlande skall utveckla sig till målmedveten verksamhet enligt läroplanens villkor, måste läraren gå genom bestämda stadier i sin utveckling.

Decentraliseringens idé är att beslutsfattandet ska ske närmare praktiken. Lärarna skriver numera allt oftare sin egen skolas läroplan. I princip har lärarna alltid gjort detta, men decentraliseringen har intensifierat planeringen. Detta betyder att läraren blir bättre bekant med målsättningarna och alltså med läroplanens ideologi än tidigare. Reflektion i detta skede underlättar anpassningen, och planeringen garanterar praktiskt taget att lärarna även accepterar läroplanen redan från början. Planeringen tolererar naturligtvis en rimlig variation, och på detta sätt kan lärarna få in sina egna synpunkter i läroplanen. Men om lärarens synpunkter vore i allvarlig konflikt med läroplanens större principer, skulle detta leda till svåra konsekvenser och efterhand skulle det bli omöjligt för läraren att fortsätta sitt arbete.

Utbildningssystemet förutsätter att läraren handlar enligt läroplanen och till och med internaliserar läroplanens ideologi. Betraktad ur samhällets synpunkt skulle detta vara idealiskt, men ju mer läraren är bunden till läroplanen desto mindre har han/hon frihet. Är det möjligt att bevara autonomi i ett bundet system? Elevens position är helt annan. Eleven kommer till skolan enligt skollagen. Skolan och läroplanen förutsätter att eleven har motivation att studera och lära sig. Med unga elever är detta inget problem, men motivation för att studera är inte lika hög när eleverna blir äldre. De måste då på något sätt motiveras. Om den inre motivationen går i samma riktning som målsättningen, är undervisningssituationen och studerandet utan problem. En sådan situation är ändå inte vanlig, och vi möter frågan om det är möjligt att påverka den inre motivationen. Deci använder begreppet *self-determination* (Deci & Ryan 1985, 1994) som påminner mycket om lärarens ändamålsenliga handlande. *Self-determination* förutsätter medvetet beslutsfattande och den blir kanske möjlig efterhand med de äldre eleverna. Allt detta innebär att läraren och hans/hennes elever möter varandra i undervisningsprocessen med mycket olika förutsättningar och orienteringar gällande undervisning, studerande och lärande (Kansanen 1997).

De praktiska teoriernas många ansikten

Att diskutera lärarens pedagogiska tänkande förutsätter inget självklart innehåll. Undervisningsprocessen är en så mångsidig process att läraren knappast kan ha alla dess aspekter närvarande i sitt tänkande. Över huvud taget är det inte nödvändigt att försöka avskilja handlande och tänkande, de bildar en funktionell helhet. Med hjälp av distansering kan vi reflektera över dess egenskaper och händelser. De praktiska teorierna eller objektteorierna byggs vanligen på någon aspekt av undervisning, de är alltså delteorier av undervisningens totalitet. Ofta väljer läraren sin ståndpunkt – medvetet eller omedvetet – och med detta val följer vanligen terminologin och dessutom sättet att uttrycka sig. Om vi t ex talar om lärarens pedagogiska tänkande, leder teori valet till olika begrepp: reflektion, metakognition, självvärdering, *self-directedness*, beslutsfattande o dyl som alla hör till samma fenomen men ur olika ståndpunkter. På samma sätt kan en lärare vara anhängare t ex av Montessoripedagogik, Steinerpedagogik, dialogpedagogik, medelvenssonpedagogik osv.

Från detta resonemang upptäcker vi även att valet av ståndpunkt är ett rent värdeval. Inom ramen för det valda systemet kan tänkandet variera i princip så mycket som möjligt, men valet bildar vanligen bestämda gränser. Kanske är gränserna inte särskilt tydliga men de begränsar säkert tänkandet. Ett medel ut ur denna trollkrets är forskningsbetoningen i lärarutbildningen. Den forskande läraren förutsätts betrakta undervisningen ur forskningens synpunkt, lärarens s k metakognitiva färdigheter riktas på själva undervisningsprocessen som han/hon är en del av. Den forskande attityden är inte i konflikt med värdefrågor, de båda hör till olika domäner, men antagligen är det möjligt för den forskande läraren att betrakta även sina värdeval ur ett mera teoretiskt perspektiv, och bli medveten om till vilken pedagogisk aspekt hans/hennes objektteoretiska synpunkter hör. Att lära sig att begrunda sina beslut är vägen till det pedagogiska tänkandet.

Noter

1. Ursprungligen kallade jag ett sådant tänkande didaktiskt tänkande men efter att ha försökt skriva om temat på engelska har jag tyckt mig vara tvungen att kalla det pedagogiskt tänkande. På svenska ooh särskilt i skolundervisningen kunde det lika gärna heta didaktiskt tänkande.

Referenser

- Alexandersson, Mikael (1994): *Metod och medvetande*. Göteborg Studies in Educational Sciences 96. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Baumann, James F (1996): Conflict or compatibility in classroom research. *Educational Researcher*, 25(7), s 29-36.
- Bengtsson, Jan 1995: What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and teaching*, 1(1), s 23-32.
- Även i Pertti Kansanen, red (1995): *Discussions on Some Educational Issues VI*. Department of Teacher Education, University of Helsinki. Research Report 145, s 23-34.
- Clark, Christopher M & Peterson, Penelope L (1986): Teachers' thought processes. I Merlin C Wittrock, red (1986): *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York: Macmillan, s 255-296.
- Cochran-Smith, Marilyn & Lytle, Susan L (1990): Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), s 2-11.
- Deci, Edward & Ryan, Richard (1985): *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, Edward & Ryan, Richard (1994): Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), s 3-14.
- Dunkin, Michael J & Biddle, Bruce J (1974): *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Fitzgibbons, Robert E (1981): *Making Educational Decisions. An Introduction to Philosophy of Education*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Grimmett, Peter P (1995): Developing voice through teacher research: Implications for educational policy. I John Smyth, red (1995): *Critical Discourses on Teacher Development*. London: Cassell, s 113-129.
- Guhl, Erhard & Ott, Ernst H (1985): *Unterrichtsmethodisches Denken und Handeln*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hansén, Sven-Erik (1997): "Jag är proffs på det här." *Om lärarens arbete under en tid av förändring*. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 16.
- Kansanen, Pertti (1993): An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. I Pertti Kansanen, red (1993): *Discussions on Some Educational Issues IV*. Department of Teacher Education, University of Helsinki. Research Report 121, s 51-65.

- Kansanen, Pertti (1997): Teacher's purposes and student's intentions. Do they ever meet? I Pertti Kansanen, red (1997): *Discussions on Some Educational Issues VII*. Department of Teacher Education, University of Helsinki. Research Report 175, s 35-46.
- Kindsvatter, Richard; Wilen, William, & Ishler, Margaret (1992): *Dynamics of Effective Teaching*. Second Edition. New York: Longman.
- König, Eckard (1975): *Theorie der Erziehungswissenschaft. Band 1. Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik*. München: Wilhelm Fink.
- Lendahls Rosendahl, Birgit (1998): *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in educational sciences 122.
- Lindberg, Ove (1995): En möjlig lärarutbildning. I Biörn Hasselgren; Ingrid Carlgren; Maud Jonsson & Sverker Lindblad, red (1995): *Lära till lärare*. Stockholm: HLS förlag, s 161-173.
- Meri, Matti (1995): Warum auch rezepte? Einige leitfäden zur expertenwissen. I Pertti Kansanen, red (1995): *Diskussionen über einige Pädagogische Fragen V*. Research Report 140. Department of Teacher Education, University of Helsinki, s 89-100.
- Meri, Matti (1998): *Ole oma itsesi - reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 194.
- Meyer, Hilbert (1980): *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Bielefeld: Cornelsen Scriptor.
- Schön, Donald A (1982): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shulman, Lee S (1986): Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. I Merlin C Wittrock, red (1986): *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York: Macmillan, s 3-36.
- Wilson, Suzanne M (1995): Not tension but intension: A response to Wong's analysis of the researcher/teacher. *Educational Researcher*, 24(8), s 19-22.
- Wong, E David (1995): Challenges confronting the researcher/teacher: Conflicts of purpose and conduct. *Educational Researcher*, 24(3), s 22-28.
- Wong, E David (1995): Challenges confronting the researcher/teacher: A rejoinder to Wilson. *Educational Researcher*, 24(8), s 22-23.