Margaretha Häggström

Göteborgs universitet

Anna Udén

Göteborgs universitet

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5457>

Praxisteori i kölvattnet av breddad rekrytering: Scaffoldingmodell för lärarstudenter som stöd för att förstå sambandet mellan teoretiska perspektiv och praktisk skolverksamhet

Sammanfattning

Som en följd av breddad rekrytering till högre utbildning har antalet studenter i Sverige fördubblats under de senaste tjugo åren. Studenterna utgör i flera avseenden en mer heterogen grupp än tidigare. Det ställer nya krav på våra utbildningar och på oss som undervisar. I denna artikel presenteras en modell för hur teoretiska perspektiv från högskoleförlagd lärarutbildning kan förstås och länkas samman med det praktiska arbetet i skolverksamhet. Modellen diskuteras med utgångspunkt i scaffolding theory. I texten framhålls inkludering och hur vi praktiskt kan arbeta för att inkludera alla studenter. Utgångspunkten är de svårigheter att länka samman teori och praktik många lärarstudenter ger uttryck för, och hur vi kan stödja studenter i sin lärprocess. Modellens potential som medierande verktyg diskuteras. När studenter aktivt använder modellen får de möjlighet att kritisera modellen som sådan men också de teorier och undervisningsmetoder de möter i den högskoleförlagda såväl som verksamhetsförlagda utbildningen. Därigenom kan studenter få en djupare förståelse för undervisningens komplexitet, vilket kan bidra till studentens utveckling av en egen professionell praxisteori baserad på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Nyckelord: breddad rekrytering, scaffolding, inkludering, praxisteori, undervisningsmetoder

Practice theory in the wake of widening participation: Using a scaffolding model as a support for understanding the link between theoretical perspectives and practical activities in teacher education

Abstract

As a result of widening participation in higher education, the number of students has doubled over the last twenty years in Sweden. Students are in many respects a more diverse group than in the past. Hence, new demands are being put on courses and lecturers. This article presents a model of how theoretical perspectives learnt from teacher education can be understood and be linked with practical training in schools. The model is discussed on the basis of scaffolding theory. This text stresses the importance of inclusion in education and how we can work on a practical level to include all students. The starting point is the difficulties many students express regarding linking theory and practice, and how we can support students' learning processes. Finally, we discuss the model's potential as a mediating tool for students and as a planning tool for teacher trainers. The area of application for this model is professional training courses in general, and teacher education in particular. When students actively use the model, they are given the opportunity to question and critically examine the model as such but also the theories and methods they encounter during their training. Thus, a deeper understanding of the complexity of teaching and learning may occur. This in turn may help students to develop a practice theory based both on research and on proven experience.

Keywords: widening participation, scaffolding, inclusion, practice theory, teaching methods

Inledning

Som en följd av breddad rekrytering studerar idag dubbelt så många studenter i Sverige som under 1990-talet (Elmgren & Henriksson, 2013; Sonnerby, 2012). Breddad rekrytering syftar till att göra universitetet mer tillgängligt för alla grupper i samhället. Dagens studenter är en mer heterogen grupp än tidigare när det gäller studievana och bakgrund i studievana hem. I Högskoleverkets rapport anser en majoritet av intervjuade högskolelärare att dagens studenter har sämre förkunskaper idag än tidigare (Högskoleverket, 2009). Det visas bland annat i sämre förmåga att uttrycka sig skriftligt. Skillnaderna mellan högpresterande och lågpresterande studenter har ökat kraftigt. Ett minskat söktryck till högskola och universitet under 2000-talet har lett till ett intag av nybörjarstudenter med lägre ingångsbetyg än tidigare. Enligt högskoleverkets rapport har kravnivåerna på

utbildningarna sänkts samtidigt som den pedagogiska praktiken blivit bättre. Enligt Elmgren och Henriksson (2013) har studenterna idag mer bristfälliga förkunskaper än tidigare, men de har också en annan typ av förkunskaper, till exempel från sociala medier, och de har nya sätt att kommunicera sina kunskaper. I takt med att samhället förändras, ändras även skolan och eleverna där. Således måste vi på högskola och universitet kunna möta denna nya studentgrupp, och sätta oss in i och förstå vad och hur våra studenter tar till sig och skapar kunskap, för att ett optimalt lärande ska komma till stånd.

I mötet med lärarstudenter, i undervisning, samtal och i studenttexter, ser vi att allt fler studenter uttrycker svårigheter med att koppla ihop utbildningens teori och praktik, det vill säga att förstå hur övergripande och specifika teorier hänger samman med undervisningsmetoder och iscensättning av undervisning. Vår bild stämmer överens med Hegender (2010) som hävdar att en överbryggande länk mellan teori och praktik saknas i lärarutbildningen. Vi ser också att studieovana studenter har svårare än tidigare att ta till sig de teoretiska inslagen under den högskoleförlagda undervisningen, något som visas i fler omexaminationer och fler underkända provresultat och arbeten. Det visas också i de verksamhetsförlagda kurserna då studenter själva ska iscensätta undervisning med utgångspunkt i såväl läroplan som i lärandeteorier. Svårigheterna synliggörs i studenternas lektionsupplägg och i deras reflektioner över upplägg, genomförande och utfall av lektionen. Dessa tillkortakommanden har vi velat bemöta och finna stöttande verktyg för, som kan bidra till en minskning av diskrepansen mellan studenters förståelse av teori och deras praktiska utövning. Utveckling av stöttande pedagogiska verktyg stöds av högskoleverket som skriver att högskolans utmaningar består i att bemöta de alltmer heterogena studentgrupperna utan att sänka undervisningsnivån och krav. Vidare att under utbildningens gång lyfta studenternas kunskapsmässiga nivå, som anses lägre än tidigare, till en fullgod akademisk nivå (Högskoleverket, 2009). Ännu en orsak att stötta studenter är att öka genomströmningen av studenter (Sonnerby, 2012).

I föreliggande artikel presenteras en scaffoldingmodell som visar förhållandet mellan övergripande teoribildning, undervisningsmetod, undervisningsteknik och specifik undervisningsteori. Modellen, och därmed också föreliggande artikel, är ett praxisteoretiskt bidrag med utgångspunkt i scaffolding theory och inkludering. Därefter presenteras ett inslag från lärarutbildningen i Göteborg där modellen använts i kursen *Språk som kommunikativ resurs*, som är den första av tre kurser i svenskämnet för lärarstudenter med inriktning mot förskoleklass till år 3. Ett par korta exempel på studenters användning av och åsikt om modellen ges. Slutligen diskuteras modellen som medierande verktyg för studenten och som planeringsverktyg för lärarutbildare. Först ges en bakgrund där breddad rekrytering kopplas till inkluderingsbegreppet och till konstruktiv länkning. Användningsområdet för denna modell är inom professionsutbildningar i allmänhet, och lärarutbildningen i synnerhet.

Syfte

Med avstamp i den ökade problematiken relaterad till ovan är föreliggande artikel ett inlägg i debatten kring den breddade rekryteringen och de behov av utvecklad inkluderande undervisning som uppstår som en följd därav. Av resonemanget ovan behöver vi som undervisar i professionsutbildningar utveckla metoder för att underlätta förståelsen för teoretiska diskurser och hur teori och praktik hänger samman. Ytterligare ett syfte är att presentera och diskutera den scaffoldingmodell vi har utvecklat och som kan utgöra ett medierande verktyg för studenten i förståelsen av hur teori och praktik kan tänkas kopplas samman.

Frågeställning:

- Vad kan vi i vår egen undervisning på högskola och universitet göra för att möta *alla* våra studenter i kölvattnet av en breddad rekrytering?
- Hur kan teoretisk kunskap kopplas till den praktiska verksamheten och vice versa, så att denna koppling tydliggörs för studenter?
- Hur kan vi tillgodose studenters behov av tydlighet och delaktighet?

Bakgrund

Den svenska regeringen har gett Universitets- och Högskolerådet i uppdrag att kartlägga landets högskolors och universitets arbete med breddad rekrytering i syfte att stärka sådant arbete (Utbildningsdepartementet, 2015). Hellmark Knutsson, minister för högre utbildning och forskning, påpekar att den ”sociala snedrekryteringen” fortfarande kvarstår och att alla elever inte har likvärdiga möjligheter att studera på högskolenivå. *Include*, ett nationellt nätverk som arbetar för breddad rekrytering i högre utbildning, betonar att breddad rekrytering handlar lika mycket om att ta tillvara på den kunskap och energi som finns bland dem som är underrepresenterade, som att alla ska få samma chans till utbildning (www.include.nu) Till de underrepresenterade räknas studenter från studieovana hem och studenter med invandrarbakgrund (SOU 2004:29). Det räcker inte att rekrytera studenter från dessa grupper, vi måste ge dem förutsättningar att klara och slutföra sina studier (Bender, 2015). De studenter som antagits till lärarutbildningen har uppfyllt aktuella antagningskrav och tillhör på så sätt redan en inkluderad grupp. Antagningskraven innebär att det inte är en allmän rättighet att utbilda sig till lärare. En breddad rekrytering ställer dock krav på en inkludering som anpassar verksamheten efter individerna och inte tvärtom (Norrström, 2013). Målet är att undanröja de hinder som föreligger för studentens deltagande (Allan, 2012; Egelund, Haug & Persson, 2006). Sådana hinder utgörs av normer och värderingar såväl som strukturer, bemötande och undervisningsmetoder (Norrström, 2013). Några av de viktigaste bevekelsegrunderna för inkludering bygger, enligt Norrström, på demokratiska, etiska och humanitära motiv. Inkludering utmanar vår samtids segregande tendenser

(Egelund, Haug & Persson, 2006). Scaffoldingmodellen som presenteras i denna text syftar till att undanröja de hinder studenter upplever finnas mellan högskoleförlagd utbildning och verksamhetsförlagd utbildning, samt de hinder som kan finnas inbäddade i lärarutbildningens strukturer och undervisningsmetoder. Scaffoldingmodellen är ett sätt att inkludera studenten och tydliggöra utbildningens centrala delar, det vill säga teori, undervisningsmetod och undervisningstekniker. Ett sådant tydliggörande kan förhoppningsvis utgöra en bro mellan det som ofta benämns teori och praktik.

Inkluderingsstanken utgår från ett studentcentrerat perspektiv. Så gör också *konstruktiv länkning* (Biggs & Tang, 2007), som efter Bolognaprocessen fått stort genomslag inom det högskolepedagogiska fältet i Sverige (Johansson, Norman, Fogelberg & Persson, 2012). Konstruktiv länkning innebär att undervisningens innehåll, aktiviteter och examinationer utformas så att de stödjer studentens läroprocesser, så att kursers mål kan uppnås. Den konstruktiva länkningen innefattar också kursers litteratur och betygskriterier. Grundtanken för detta perspektiv är att studenten lär sig bäst när de aktivt söker förståelse. Litteratur och riktlinjer för konstruktiv länkning har i hög utsträckning koncentrerats kring målformuleringar och utformande av examinationer och kursupplägg (ibid.). Här har vi valt att fokusera på ett innehåll och undervisningsmetoder som kan utgöra stöd för studenten genom och mellan kurser i professionsutbildningar, det vill säga mellan verksamhetsförlagda och högskoleförlagda kurser.

Problemområde: Verksamhetsförlagd och högskoleförlagd utbildning

I professionsutbildningar, som exempelvis lärar- och sjuksköterskeutbildningarna, läser studenten kurser som dels är campusförlagda, dels är verksamhetsförlagda. Under lärarstudentens verksamhetsförlagda undervisning (VFU) förväntas denne koppla kurslitteratur och teorier om lärande med praktiken i skolverksamheten. Utifrån praktikens komplexa vardag i klassrummen förväntas studenten också kunna teoretisera det som händer och att själv göra lektionsplaneringar som är vetenskapligt förankrade med grund i beprövad erfarenhet (SFS 1992:1434; SFS 2010:800). De didaktiska frågorna ska aktualiseras, konkretiseras och diskuteras utifrån både ett vetenskapligt och ett kritiskt förhållningssätt. Tillbaka på campus ska de redovisa det de under praktiken upplevt och utövat, problematisera med rådande pedagogiska teorier och dra slutsatser som ska hjälpa dem vidare i sin utveckling mot den kommande professionen.

För att studenter ska utveckla en djupare förståelse för hur teoretiska kunskaper från högskoleförlagd utbildning (HFU) är förbundna till läraryrket, behöver de praktisk erfarenhet av att hålla i egen undervisning under VFU, det vill säga att iscensätta lärande situationer för elever. De behöver dessutom få ta del av verkamma lärares konkreta exempel och faktiska berättelser från

vardagens verksamhet (Eriksson, 2009). Lärarstudenter tycks emellertid se relationen mellan de båda undervisningsformerna VFU och HFU som dualistisk, snarare än som dialogisk (Bronäs, 2006). Studenterna har inte bara svårt att se kopplingar mellan lärande och undervisning, de har också svårt att se värdet av teorier (Paulin, 2008; Bronäs, 2006).

En försvårande omständighet, enligt lärarstudenter, är att de under sin VFU sällan diskuterar verksamheten i teoretiska termer med sin lokala lärarutbildare (LLU) (Gustavsson, 2008). Erfarenhetskunskapen är svår att artikulera och därmed svår att förmedla till lärarstudenten, samtidigt som denna kunskap utgör en stor del av yrkesprofessionen. Praxisteori innebär att reflektera över praktiken utifrån egna erfarenheter samt tolkning och värdering av teoretiska utgångspunkter (Lauvås & Handal, 1992). Brist på teoretisk förståelse och förankring innebär svårigheter att diskutera praktiken. Samtal mellan LLU och student stannar ofta vid ett praktiskt handlande, som i hög grad bygger på erfarenhetskunskap. Samtalen rör främst den didaktiska frågan *vad* som ska göras, och i viss mån *hur* det ska göras. En djupare diskussion om *varför* det ska göras är ovanlig (ibid.). I ett djupare samtal bör diskussionen behandla varför något ska ske på ett visst sätt och vara förankrad i praktik såväl som i erfarenheter. Helst ska samtalet dessutom beröra etiska värderingar och kunskaps- och människosyn. Med tanke på den breddade rekryteringen torde samtalen mellan student och LLU vara än viktigare, för att stötta studenten i förståelsen av praxisteori.

Inte sällan möter vi studenter som trots olika former av undervisning såsom föreläsningar, workshops och litteraturseminarier, och trots att de didaktiska frågorna varit framträdande, har svårigheter att länka teorier om lärande till den praktiska verksamheten. Frågan kring hur man gör, det vill säga hur man designar och iscensätter undervisning, uppkommer ständigt. Som undervisande lärare i lärarutbildningen har vi själva reflekterat och diskuterat detta dilemma. Är det något i vår undervisning som är otydligt och osammanhängande eftersom dessa frågor alltså återkommer? Paulin (2008) påtalar att en brist som kunnat iakttas i studentbeskrivningar från lärarutbildningen, är att studenter inte upplever sig ha tillräckliga färdigheter i och kunskap om vissa allmändidaktiska frågor. En förklaring till deras upplevelser kan vara att utbildningen inte behandlat dessa färdigheter på ett tillfredsställande och effektivt sätt, men kan också, enligt Paulin, handla om att studenten inte kunnat relatera teorin till egna kunskaper. Teoretiska kunskaper har förblivit teorier utan förankring i den praktiska verksamheten.

Lärarutbildningen i Sverige har förändrats när det gäller omfånget av teori och praktik, och akademiseringen av utbildningen har ökat (Carlgren, 2009). En universitetstradition har blivit förhärskande och seminarietraditionen har fått ge vika (Carlgren & Marton, 2002). Vi ser en akademisering i den lärarutbildning vi är verksamma inom, exempelvis i uppgifter som kopplas till praktiken, där studenter förväntas göra medvetna och analyserande teoretiska reflektioner i förhållande till utbildningens examensmål, men också i kursernas upplägg,

innehåll och examinationer där föreläsningar och litteraturseminarier dominerar framför workshops. Carlgren och Marton hävdar att det skifte som skett från seminariekultur till universitetskultur har inneburit att utbildningens fokus ligger på teoretiskt ämnesinnehåll snarare än på reflektion över skolverksamheten. För studenten är kopplingen mellan de teoretiska studierna och den praktiska erfarenheten svårfångad och oklar. Trots att lärarutbildningen är en professionsutbildning har metodik ansetts som ett tabubelagt kunskapsområde (Danelius, 2010). Den verksamme läraren, å andra sidan, behöver stor kunskap om just metodik för att kunna designa och iscensätta undervisning så att ett lärande kan ske på bästa sätt för den enskilde eleven. Således är frågan från studenterna om hur man gör relevant.

Undervisningsmetodik – det förbjudna didaktikbegreppet

I regeringens proposition (Prop.1999/2000:135) betonas att ”Studenterna måste i sin utbildning ges utrymme att aktivt reflektera över kunskapssyn, kunskapsinnehåll och kunskapsurval i relation till hur barn och elever lär sig. Delar av dessa studier bör genomföras i den praktiska undervisningsmiljön” (s. 17). I propositionen påpekas att den verksamhetsförlagda utbildningen både ska knyta an till de högskoleförlagda studierna och att dessa studier bättre ska anpassas efter skolverksamhetens behov. Från och med första februari 2014 är begreppet metodik återinfört, jämte begreppen ämnesdidaktik och didaktik, i högskoleförordningen gällande lärarutbildningen. Morberg (1999) menar att metodik i sig inte nedvärderats till förmån för den teoretiska utbildningen utan förringat betydelsen av metodik och hävdar att metodik saknat vetenskaplig grund. Metodikämnet har kritiserats för att ha varit reproducerande, föreskrivande och personberoende, och att metodiklärarnas undervisningsmetoder varit obeforskade. Metodik byttes till didaktik. Den beprövade erfarenheten fick inte längre något utrymme vilket bidragit till akademisering. Vi ser ett dilemma då lärarstudenter själva förväntas konstruera undervisningsmetoder utan att först få möta och prova sådana. Hur ska våra lärarstudenter utveckla kritiska förhållningssätt mot nya metoder som sprider sig, när vi på lärarutbildningen undviker dem? Vi ser det som en underlåtelse från vår sida att överlämna åt studenter själva att ta reda på hur man undervisar. De behöver få diskutera metoder, inte minst i förhållande till didaktikens övriga frågor. I sämsta fall möter inte studenten vetenskapligt förankrade undervisningsmetoder under sin VFU.

Undervisningsformer på lärarutbildningen

Som en konsekvens av akademiseringen har lärarutbildningen i Sverige haft problem med att ge studenter adekvat didaktisk kompetens. Paulin (2008) menar att det inte bara är innehållet som ger effekt på studenters lärande. Minst lika viktiga är de arbetsformer de möter under utbildningen. Studenten behöver därför erfara metoder för att förstå dem. Studentens upplevelse av den specifika undervisningen blir sedan ett betydelsefullt verktyg för denne i utvecklandet av

egna lektioner framöver. Möjlighet till reflektion och definierade mål är avgörande faktorer för att nå djuplärande (Elmgren & Henriksson, 2013). Konstruktiv länkning som omfattar innehåll, litteratur, undervisnings- och examensformer, bidrar till tydlighet som ger studenten trygghet som krävs för ett djuplärande. Genomtänkt konstruktiv länkning är i sig stöttande.

Scaffolding

Scaffolding theory introducerades på 1950-talet av Bruner som studerade barns språktillägnande och föräldrars språkutvecklande stöttning. Senare utforskade Bruner tillsammans med Wood och Ross undervisning och interaktionen mellan lärare och elev och hur undervisning kan stötta studenter på olika sätt, i olika faser (Wood, Bruner & Ross, 1976). Scaffolding definieras som det stöd en äldre och mer erfaren individ ger till en yngre, mindre erfaren. Det explicita stödet ges under en begränsad tid tills eleven självständigt klarar det önskade uppnåendemålet. I utbildningssammanhang kan scaffolding theory användas för att förklara hur stöttning verkar i lärprocesser, och i planering av undervisning.

Vygotskij använder begreppet utvecklingszon. I samspelssituationer med andra approprierar vi kunskap, dvs. vi tar över och tar till oss kunskap från andra. Kunskapande sker också genom intellektuella och praktiska redskap vi lär oss behärska. Säljö (2000) menar att skillnaden mellan att behärska ett intellektuellt/språkligt eller fysiskt redskap och att inte behärska det, inte alltid är distinkt. Vi kan exempelvis följa med i ett resonemang och förstå vad talaren säger men ha svårt att föra liknande resonemang själva. Vi utsätts för många sådana situationer både i vardagen och i utbildningssammanhang – vi förstår det någon gör eller säger men klarar inte av att genomföra alla steg i resonemanget på egen hand. Vi behöver stöttning. Olika redskap eller artefakter stöttar oss i vår förståelse av omvärlden.

Tydlig struktur är avgörande för den lärandes förståelse och förmåga att se sammanhang (Bruner, 2002). Väsentligt för lärprocessen är också att förlöpande återvända till tidigare använda begrepp för att förståelse vidmakthålls. Stöttning är beroende av olika slags interaktioner, som den mellan lärare och student, studenter emellan samt interaktion mellan student och medierande verktyg. Lärarens funktion är att vägleda studenten så att lärprocessen inte stannar vid ett ytligt lärande. Brist på tydlig vägledning utgör ett hinder för lärande för många studenter (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Den bredade rekryteringen ger oss anledning att se över hur vi stöttar studenterna att skapa mening och sammanhang och hur vi kan bidra till att ett djuplärande sker. Ytterst är det en demokratifråga som handlar om inkludering.

Behov av scaffolding

Som redovisats ovan behöver studenten stöttning för att utveckla förståelse för hur praktik och teori hänger ihop och hur man som undervisande lärare kan tänka kring teorier i förhållande till det praktiska arbetet i klassrummet. Vår

förhoppning är att studenten genom vår scaffoldingmodell får svar på frågan: ”Vilken nytta har jag av teorier i min framtida yrkesgärning?” Vi menar att vi på lärarutbildningen måste bli bättre på att förklara skillnaden mellan *övergripande teoribildning* och *specifika teorier* kopplade till undervisningsmetod och undervisningsteknik. Annars riskerar vi att studenterna motiverar sina didaktiska val endast utifrån en övergripande teori, exempelvis sociokulturell teori. Efter som studenten inte hunnit utveckla ett kritiskt förhållningssätt, använder denne fragment från teorin för att underbygga val av metod. ”Jag har använt den proximala utvecklingszonen så eleverna fick jobba i grupper och diskutera” är ett vanligt uttryck för studenters förståelse av kopplingen mellan teori och praktik. Teorin appliceras på praktiken och blir metod. Det är ett vanligt misstag att studenten använder övergripande teorier som grund för didaktiska planeringar. Teorier av övergripande slag kan dock inte användas som en mall för hur undervisning ska gå till (Säljö, 2011). Istället kan de ses som perspektiv som hjälper oss att studera, förstå och utveckla lärande. Säljö understryker att teoretiska perspektiv aldrig kan vara den enda utgångspunkten för planering av undervisning. Undervisningens kontext i form av organisation, tid, elevgrupp etc. är självklara utgångspunkter för den didaktiskt medvetna läraren.

En första differentiering vi på lärarutbildningen måste göra för att hjälpa studenten, är den mellan lärandeteoretisk förankring och metodologiska teorier. Varje lärare utvecklar ett perspektiv på lärande, en grund utifrån vilken läraren planerar och iscensätter sin undervisning. Vår uppgift är att stötta studenten i sin process att utveckla sitt perspektiv på lärande genom hela utbildningen. Det handlar om att ta ställning utifrån ett vetenskapligt perspektiv såväl som utifrån beprövad erfarenhet för att utveckla den personliga praxisteorin. Inte minst spelar studentens egen erfarenhet av undervisning under VFU en avgörande roll (Lauvås & Handal, 1992). Således är också den verksamhetsförlagda undervisningen och den handledning studentens LLU erbjuder en betydelsefull resurs för praxisteorin. För studenten innebär utvecklandet av praxisteori en process som pågår hela utbildningen och som kontinuerligt förändras i olika riktningar, allteftersom studentens erfarenheter blir fler och kunskapen bredare och djupare. Vi hävdar att om vi vill lyckas överbrygga gapet mellan praktik och teori, behöver vi undervisa om hur övergripande teorier, undervisningsmetoder och undervisningstekniker bildar en helhet i undervisningskontexten.

Praxisteori – en scaffoldingmodell

För att beskriva för lärarstudenter hur en didaktisk planering kan baseras på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, har vi utvecklat nedanstående scaffoldingmodell. Modellen kan utgöra stöd i studentens förståelse av undervisning i förhållande till teori, beprövad erfarenhet och praktik. Modellen kan därigenom bistå studenten i dennes utveckling av sin praxisteori.

Figur 1. Scaffoldingmodell (Häggström & Udén, 2014)

Modellens olika delar

I den större cirkeln återfinns övergripande teoribildning eller perspektiv, vilken avspeglar lärarens syn på lärande. Den bildar ett fundament för undervisningen och ger en fingervisning om vilka undervisningsmetoder och undervisningstekniker jag kommer att välja. Det ska med andra ord finnas en koherens mellan den övergripande teoribildningen och de undervisningsmetoder jag använder. Till lärarens hjälp vid val av undervisningsmetod finns specifika teorier. De kan grunda sig på klassrumsforskning eller på beprövad erfarenhet och de bör ha en utgångspunkt i den övergripande teoribildningen.

Förutom den övergripande teoribildningen återfinns de tre didaktiska aspekterna *undervisningsmetod*, *undervisningsteknik* och *specifik teori*, vilka hjälper oss att svara på de didaktiska frågorna *Vad*, *Hur*, *Varför* och *Varför just så*. Vi gör här skillnad mellan undervisningsmetod och undervisningsteknik, och vi ser undervisningsmetod som bredare än undervisningsteknik. En undervisningsmetod kan utföras på flera sätt och därför behöver du som lärare känna till ett flertal undervisningstekniker. Ofta använder lärare en mängd undervisningstekniker inom en undervisningsmetod. På så sätt svarar undervisningsmetoden dels på den didaktiska vad-frågan och dels på den didaktiska hur-frågan medan undervisningstekniken är ett mer konkret svar på hur-frågan. Undervisningstekniker kan diskuteras och problematiseras och jämföras sinsemellan, så att studenten/läraren kan välja den undervisningsteknik som passar bäst för det aktuella ändamålet och som stämmer överens med dennes syn på lärande.

Den specifika teorin samverkar med den övergripande teorin men utgör samtidigt ett specifikt stöd för den valda undervisningsmetoden och undervisningstekniken. Den specifika teorin svarar på den didaktiska frågan: *varför just så*. Låt oss ge ett exempel. Om vi i lärarutbildningen vill att våra studenter ska uppnå målet ”visa god förmåga att problematisera, analysera och värdera olika ämnesdidaktiska teorier, modeller och metoder som kan utveckla elevers språkliga

förmågor”, behöver vi ha en strategi för hur detta ska gå till. Studenterna ska alltså utveckla förmågan att problematisera, analysera och värdera. Frågan blir då hur vi kan hjälpa studenterna att utveckla denna förmåga. Räcker det att läsa litteratur, få en föreläsning eller vill vi att de ska prova att själva göra en analys? Hur ska det i så fall gå till? Som en enskild uppgift att göra hemma eller tillsammans i grupp? Den metod vi väljer baseras på pedagogiska teorier om lärande, vare sig vi är medvetna om dem eller ej. Lämna vi åt studenten att själv utveckla sin förmåga genom att läsa sig till den, har vi kanske en individualpsykologisk syn på lärande (Liberg, 2006) och lutar oss mot den kognitiva traditionen (Piaget, 1972). Menar vi att studenten bäst utvecklar den efterfrågade förmågan genom föreläsning, har vi en lärandeteori som bygger på en så kallad förmedlingspedagogik (Granberg, 2004; Säljö, 2000). Väljer vi istället att ha seminarier med gruppdiskussioner och workshop där studenten får prova att problematisera, analysera och värdera tillsammans, lutar vi oss mot pragmatiska och sociokulturella teorier (Dewey, 2009; Säljö, 2000). Slutsatsen av vårt resonemang är att lärares syn på lärande avspeglas i deras undervisning och val av undervisningsmetoder. Våra undervisningstekniker kan sägas avslöja våra bakomliggande tankar om lärande. Vi blir föga trovärdiga om vi förespråkar sociokulturella teorier men själva undervisar enligt helt andra traditioner, något som blir extra tydligt för studenter som utbildas till lärare.

Ett exempel från lärarutbildningen i Göteborg

I syfte att tillmötesgå lärarstudenters önskan att diskutera den didaktiska hurfrågan, och att låta studenter utveckla kunskap om, i, med och genom didaktik, har vi designat och iscensatt en storyline. Storyline är en undervisningsmetod som utvecklades vid Jordanhill College of Education i Glasgow på 1960-talet (Harkness, 2007). Drivkraften då metoden utvecklades var att finna undervisning som motiverar elever/studenter att vilja lära. Två fundamentala utgångspunkter för arbetet är dels skapandet av en social inramning inom vilken en berättelse äger rum, dels att arbetet och dess olika faser har sin utgångspunkt i studenternas förförståelse. Metoden bygger på socialkonstruktivistiska perspektiv, vilket utgår från att lärande sker i interaktion med andra och att individen både skapar och skapas i en kulturell kontext (Moreau & Wretman, 2001). Metoden har stark förankring i beprövad erfarenhet och är spridd över stora delar av världen.

Utmärkande för en storyline är att undervisningen iscensätts som en fiktiv berättelse som skapas av studenter och lärare. En storyline utspelas på en bestämd plats, under bestämd tid med hjälp av karaktärer som studenterna skapar. Den har en tydlig start och tydligt avslut, däremellan drivs handlingen framåt av olika nyckelfrågor, händelser och aktiviteter som läraren planerat i förväg utifrån ett övergripande syfte och kursmål från de ämnen läraren valt att

integrera. De olika framåtdrivande delarna kan utföras på olika sätt, det vill säga att de kan baseras på olika undervisningstekniker. Undervisningsteknikerna väljs av läraren utifrån vad denne vill uppnå med respektive aktivitet, och de bygger i hög grad på beprövad erfarenhet, det som i modellen återfinns under specifika teorier (se figur 1.)

Ett flertal av de undervisningstekniker som används i storyline baseras på visualisering och andra estetiska uttryck som exempelvis drama, vilka kan utföras på olika sätt. Specifika teorier som stödjer estetiskt arbete kan vara multimodala, vilka utgår från ett socialsemiotiskt perspektiv (Kress & van Leeuwen, 2001), teorier kring estetiska lärprocesser (Austring & Sørensen, 2006; Hohr & Pedersen, 1996) eller teorier kring identitetsutveckling (Drotner, 1991; Winnicott, 2003). Senare forskning om lärande stödjer undervisning som betonar interaktion, och alternativa examinationer på högskola och universitet förespråkas (se t. ex. Biggs & Tang, 2007; Elmgren & Henriksson, 2013). I en studie som genomförts vid Uppsala universitet, där ca 3500 studenter och ca 800 lärare deltog, framhölls delaktighet och aktivitet som avgörande för lärprocessen och att studenter efterfrågar varierande och alternativa undervisningsformer (Hedin, 2006). En storyline bygger i hög grad på delaktighet, interaktion och aktivt deltagande. En storyline ger också stort utrymme för att variera undervisningsformer såväl som examinationer.

Som synes är storyline en undervisningsmetod som inrymmer ett stort antal olika undervisningstekniker. Undervisningsteknikerna har sin grund i ämnes-specifika såväl som ämnesneutrala didaktiska teorier och i beprövad erfarenhet. Tillsammans utgör de hela den didaktiska väv som undervisning består av och som vi menar att all undervisning omfattar. För att synliggöra för studenterna hur teori och praktik hänger ihop har vi använt scaffoldingmodellen under storylineveckan. I figur 2 har vi fört in storyline som undervisningsmetod och socialkonstruktivistiskt perspektiv som övergripande teoribildning. Vi har lagt in förslag på undervisningstekniker som exempelvis praktiskt bildarbete och dramatisering. Som förslag på specifika teorier som stödjer val av undervisningstekniker har vi lagt in multimodala teorier, teorier om estetiska lärprocesser och utvecklingspsykologiska teorier. Genom att synliggöra dessa val för studenten kan vi bidra till förståelse av hur teorier hänger ihop med det praktiska arbetet i skolverksamheter och att den övergripande teoribildningen inte är något de förväntas applicera i praktiken.

Figur 2. Scaffoldingmodell applicerad på undervisningsmetod Storyline (Häggström & Udén, 2014)

Modellen som medierande verktyg

Scaffoldingmodellen används och presenteras i samband med storyline-undervisningen nämnd ovan. Då vi ansluter oss till socialkonstruktivistiska och multimodala teorier om lärande låter vi studenterna använda modellen för att förstå den, och vi tar avstamp i studenternas förförståelse gällande teori och undervisningsmetod. Förförståelsen diskuteras först i smågrupper och därefter skrivs uppfattningarna på en gemensam whiteboard så att alla grupper får ta del av varandras tänkesätt. Här visas ett exempel på en lista över hur en grupp lärarstudenter förstår de båda begreppen *teori* och *metod*, det vil sägas gruppens gemensamma förförståelse av begreppen:

Teori	Metod
Teori hjälper oss att förstå <i>Vad, Hur</i> och <i>Varför</i> -frågorna	Metoder är material och redskap man väljer att använda i praktiken
Teori bildar en bakgrund till praktik	Metod hjälper oss att utveckla hur-frågan – hur man ska göra i praktiken
Teori är en tanke	Metoder är detsamma som arbetssätt
Genom teorin kan vi förstå metoder	Metoder är förverkligande av teori
Förklaringsmodell	Metod visar hur man praktiskt gör
Antaganden, hypotes	Metod är sättet man använder en tanke om undervisning
Teori är vetenskap	Metod är praktik

Med studenternas dokumenterade förförståelse som grund presenterar vi scaffoldingmodellen. Tillsammans diskuterar vi bakgrunden till att placera storyline som undervisningsmetod och vilka undervisningstekniker vi använt. Därefter diskuterar studenterna i grupper huruvida de kan finna stöd i litteratur för de olika undervisningstekniker de hittills mött under storylinearbetet. Olika typer av interaktion erbjuds i upplägget. Det är dels mellan lärare och student och dels studenterna sinsemellan. Interaktionen sker också med modellen som medierande verktyg. Vi finns med och leder diskussionerna och studenterna

delar med sig av sina kunskaper och uppfattningar. Vi har en tydlig struktur för att underlätta lärprocessen. Studenterna har mött teorier om lärande i utbildningens första kurs. I denna, deras tredje kurs, återvänder vi därmed till tidigare kunskapsfält, något som Bruner (2002) hävdar är väsentligt i lärprocesser och för att bibehålla den kunskap studenten lärt i ett tidigare skede. Förståelsen för den komplexitet som lärande och undervisning innebär, brukar vara problematiskt men blir samtidigt en ögonöppnare för studenterna. Svårigheten ligger i att förstå att de övergripande teorierna sällan har direkt koppling till undervisningstekniker och att vi inte använder övergripande teorier för att applicera dem i klassrummet. När de väl förstår att undervisningstekniker har koppling både till en undervisningsmetod och till specifika teorier, har de utvecklat förmågan att tänka kritiskt. Det är just den förmågan vi vill åt, så att när studenten sedan ska göra sin verksamhetsförlagda utbildning, har lättare att välja bland undervisningsmetoder och tekniker. Genom att aktivt använda oss av scaffoldingmodellen menar vi att möjligheten för studenten att koppla samman teori och praktik ökar. Konkretion är nödvändig i sammanhanget och det är därför väsentligt att utgå från en reell och för studenterna känd undervisningsmetod. Då blir scaffoldingmodellens olika delar greppbar. Modellen är vårt bidrag till att möta och stötta alla de studenter som vi undervisar, oavsett tidigare studier och studievana. Genom en konkret och aktiv användning av modellen i ett tydligt sammanhang är det vår förhoppning att vi härigenom kan tillgodose studentens behov av tydlighet och delaktighet.

Diskussion

Undervisning är ett komplext fenomen, något som vi vill att blivande lärarstudenter ska utveckla kunskap om och fördjupad förståelse för. Vi vill också att de ska förstå hur man kan tänka för att länka undervisningsmetoder och undervisningstekniker till teorier om lärande och beprövad erfarenhet samt hur de hänger samman med den övergripande teoribildning de som lärare kommer att utveckla. Det är som medierande verktyg för att utveckla sådan förståelse vi skapat scaffoldingmodellen. Modellen är ett exempel på hur högskoleundervisning kan skapa förutsättningar för att möta *alla våra studenter* och stödja dem i sin väg in i den akademiska gemenskapen. Som vi diskuterat inledningsvis är det särskilt viktigt att stötta studenter som inte är lika studievana och högpresterande, dvs. de studenter som kommit till oss i kölvattnet av den breddade rekryteringen. Det är emellertid avgörande att använda modellen i ett konkret undervisningssammanhang så att den inte stannar vid att bli ytterligare en teori. Exemplet med storyline beskriven tidigare är ett sådant konkret sammanhang där studenterna först utför olika moment som omfattar olika undervisningstekniker för att sedan diskutera modellen och hur momenten kan förstås i förhållande till övergripande såväl som till specifika teorier. Vi menar

att just kopplingen mellan studentens egen upplevelse av undervisning underlättar förståelsen av teorier om lärande som kan hjälpa studenten att förstå hur de kan tänka som blivande lärare. För att få med alla studenter behöver lärarutbildningen se över hur undervisningen kan konkretiseras, såsom den gjorts i storylinen, det vill säga att överbrygga gapet mellan teoretiska och praktiska inslag. När studenter själva får prova undervisningsmetoder och tekniker såhär, både i rollen som elev och som lärare, kan koppling mellan teoretisk kunskap och undervisningspraktik underlättas. Denna erfarenhet kan studenten ta med ut under den verksamhetsförlagda utbildningen för att förstå hur undervisning kan användas i skolan och hur den kan uppfattas av elever. Vi vill därför se en stark koppling mellan de inslag den högskoleförlagda utbildningen erbjuder och de uppgifter studenterna ska genomföra i klassrumsmiljön, så att deras reflektioner kan fördjupas. På så sätt kan teoretisk kunskap kopplas till den praktiska verksamheten och vice versa, så att kopplingen tydliggörs.

Mot en utvecklad praxisteori

Enligt Högskolelagen kap. 1, § 8 (SFS 1992:1434) ska vi eftersträva att studenten utvecklar ett aktivt och självständigt förhållningssätt och utvecklar sin förmåga att kritiskt granska erhållen kunskap. Studenten förväntas kunna analysera utbildningsinnehåll och fatta egna beslut och förstå sig själv i ett sammanhang (Mark, 2009). Mark betonar vikten av att studenten lär sig att reflektera och utvecklar förmågan till metarefleksion och att se världen ur andra perspektiv än det egna. Vi har sett att studenter behöver stöd i utvecklandet av denna typ av reflektion, och att de behöver stöd för att förstå hur undervisning påverkas av lärarens förhållningssätt, undervisningsstrategier och teoretiska kunskapsbas. Alla studenter är inte akademiskt inriktade med djupinriktade lärstrategier, utan behöver stöd för att utveckla lärstrategier (Elmgren & Henriksson, 2013). Med den breddade rekryteringen i åtanke behöver lärarutbildningen se över hur den gamla universitetstraditionen utgör hinder för att inkludera alla studenter. Vi behöver därför finna nya och tydliga vägar för att lärarstudenter ska utveckla ett självständigt och kritiskt förhållningssätt till teorier om lärande och undervisningsmetoder. Kan vi nå dit har studenten en god förutsättning att utveckla en levande praxisteori. I arbetet med storylinen har de multimodala arbetsformerna, inte minst visualiseringar av studenternas förförståelse, varit ett sätt att få med alla studenter och att skapa tydlighet. Vi menar att lärarutbildningen behöver undervisa i och genom metoder för att tydliggöra vad lärande innebär, och att arbetet med storyline kan tillgodose studenternas behov av tydlighet. Under storylinearbetet ges exempel på undervisningstekniker som tydligt visar hur man kan planera och iscensätta undervisning, och i reflekterande diskussioner ges studenterna också möjlighet att koppla denna undervisning till aktuella teorier. Storylinen är också en studentaktiv undervisningsmetod som bygger på delaktighet och samarbete. Därmed uppmuntras och utmanas studenterna att bidra till varandras kunskapsutveckling. På liknande sätt kan lärarstudenter arbeta med

olika undervisningsmetoder, tekniker och teorier, i syfte att själva få prova och "utsättas" för olika typer av undervisning och på så sätt materialisera undervisning. Därigenom kan lärarutbildningen tillgodose studenters behov av tydlighet och delaktighet.

Prövad erfarenhet

Skolans undervisning, liksom undervisning inom universitet och högskola, ska vila på vetenskaplig grund, det vill säga på kunskap som utgår från forskning (SFS 2010:800). Den ska dessutom vila på beprövad erfarenhet. Vad innebär det egentligen och hur ska lärarstudenten förstå innebörden av de båda utgångspunkterna och förhållandet dem emellan?

Avgörande för att ta vara på den beprövade erfarenheten, förutom genom dokumentation, är genom skolutveckling och kvalitetsarbete, samt spridning av så kallade goda exempel. Målet för skolutvecklingsarbete är att utveckla den egna undervisningen och att utveckla gemensamma undervisningsmetoder utifrån ett kritiskt förhållningssätt (Scherp & Ekholm, 2014). Scaffoldingmodellen som presenteras här kan ses som exempel på en utmaning, eller kanske till och med som skapande av ny kunskap. Den är knappast beforskad, även om vi gjort en pilotstudie då ett sextiototal studenter som använt modellen svarade på en enkät om deras uppfattning om modellens potential som kunskapsstöd. Det var framförallt genom att aktivt använda modellen som studenterna tyckte att de förstod den och hade användning av den. I en uppgift gjorde studenterna en lektionsplanering och använde modellen för att stödja sina tankar. En student skriver: "Jag vill arbeta med värdegrunden. Metoden är diskussion. Om det uppstått bråk på rasten kan läraren använda det som utgångspunkt. Teknikerna är flera. Antingen diskuteras bråket med de inblandade eleverna eller så tar man upp det som en helklasslektion om värdegrunder. Läraren ställer frågor och låter eleverna diskutera parvis eller i grupp så att eleverna får dela med sig av sina erfarenheter. Då får eleverna anpassa sig till varandra och lär sig det sociala samspelet. Sociokulturell teori stödjer detta upplägg och den proximala utvecklingszonen ses här som specifik teori." En annan student säger: "Bra att vi får använda teorier, inte bara läsa om dem." En tredje student säger: "Först tyckte jag det var svårt att förstå skillnaden på övergripande teori och specifik teori, men nu förstår jag bättre att övergripande teori är en hjälp att förstå lärande medan specifik teori är mera konkret." Vi vill inte påstå att modellen bygger på beprövad erfarenhet, trots att vi använt modellen under tre år i ett tiotal studentgrupper. Det är snarare *prövad erfarenhet*. Modellen skapades för att åstadkomma en förändring av vår egen undervisning utifrån en övertygelse om att något behövde göras. Även undervisning inom högskola och universitet behöver genomgå planerat utvecklings- och kvalitetsarbete, och vi behöver också dokumentera den högskolepedagogiska beprövade erfarenheten. Det måste därför finnas utrymme för att pröva sig fram. Dessutom behöver vi sprida våra utvecklingsarbeten och goda exempel. Denna artikel är ett försök att göra just det.

Konklusion

Den scaffoldingmodell som presenterats i föreliggande artikel skapades utifrån vår övertygelse om att ett nytt förhållningssätt gentemot den stora studentgrupp vi numera möter är nödvändig. Ett sådant förhållningssätt bygger på en inkluderingsstanke och grundar sig i scaffoldingteorier. Den breddade rekryteringen utmanar förhärskande traditioner gällande undervisning på högskola och universitet. Vi menar att det måste ligga i vårt intresse att utveckla högskolepedagogiken så att våra studenter ges förutsättningar att klara sina studier. Vi har sett att när studenter aktivt får använda modellen ges de möjlighet att ifrågasätta och kritiskt granska modellen som sådan men också de teorier och undervisningsmetoder de möter under sin utbildning. Därmed ökar chansen till fördjupad förståelse av undervisningens komplexitet. Det kan bidra till att utveckla studenters egen praxisteori baserad på både vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Förhoppningsvis kan vi genom vårt bidrag också uppmuntra studenterna att pröva sig fram för att själva bidra till prövad erfarenhet. Förslag till vidare forskning är att systematisk via enkät eller intervju ta reda på studenters uppfattning av modellen som stöd i deras förståelse av teori och praktik.

Om författarna

Margaretha Häggström är doktorand i Pedagogiskt Arbete och universitetsadjunkt på lärarutbildningen. Undervisningsintressen rör estetik som didaktiskt verktyg, delaktighet, kommunikation och inkluderande arbetssätt, samt multimodalitet i högre utbildning. Forskningsintressen rör estetiska naturmöten och hållbar utveckling ur ett brett perspektiv som innefattar estetik, utomhuspedagogik och socialt samspel.

Institutionell tillhörighet: Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet, Läroversgatan 15, Box 300, 40530 Göteborg

Epost: margareta.haggstrom@gu.se

Anna Udén är universitetsadjunkt i didaktik med inriktning mot svenska, VFU och lärarutbildningens kärnkurser. Hon arbetar i våra lärarutbildningar i huvudsak mot förskoleklass-år 1–6. Undervisningsintresset ligger främst i de yngre åldrarna med inriktning mot elevers språkutveckling, samt kring hur universitetsläraren i lärarutbildningen kan stötta alla studenters lärande.

Institutionell tillhörighet: Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet, Läroversgatan 15, Box 300, 40530 Göteborg

Epost: anna.uden@gu.se

Referenser

- Allan, J. (2012). The inclusion challenge. I T. Barow & D. Östlund (red.), *Bildning för alla! En pedagogisk Utmaning* (s. 109–120). Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Austring, B. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Köpenhamn: Socialpædagogisk bibliotek, Hans Reitzels forlag.
- Bender, G. (2015). <http://www.utredarna.nu/germanbender/2015/03/17/antligen-regeringen-prioriterar-breddad-rekrytering/>
- Biggs, J. & Tang, C. S. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (red.) (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington DC: National Academy Press.
- Bronäs, A. (2006). Mötesplats eller tomrum – Funderingar kring en akademisk professionsutbildning. I A. Bronäs & S. Selander (red.), *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning* (s. 119–133). Stockholm: Nordstedts.
- Bruner, J. (2002). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Carlgren, I. (2009). Lärarna i kunskapssamhället – Flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare? I I. Carlgren, A. Lilja, E. Johansson & F. Marton (red.), *Den forskande läraren – med ansvar för yrkets kunskapsbildning* (s.9–24). Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Danielius, L. (2010) Språkutvecklande undervisning och ett integrerat svenskämne. I E. Anderberg, L. Danielius & I. Nordheden (red.), *Skolans mellanår. Språkutveckling, undervisning och ledarskap* (s. 103–143). Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (2009). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. Lexington, Kentucky: Feather Trail Press.
- Drotner, K. (1991). *At skabe sig – selv. Ungdom, æstetik, pedagogik*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Elmgren, M. & Henriksson, A. (2013). *Universitetspedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning. En etnografisk och diskursanalytisk studie*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Granberg, O. (2004). *Lära eller läras – om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. Studentlitteratur, Lund.
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminaresamtal*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Harkness, A. (2007). Storyline – An Approach to Effective Teaching and Learning. I S. Bell, S. Harkness & G. White (red.), *Storyline. Past, Present & Future* (s. 19–26). Glasgow: University of Strathclyde.
- Hedin, A. (2006). *Lärande på hög nivå*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession – Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Linköping: LiU Press.
- Hohr, H. & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på Æstetiske læreprocesser*. Dansklærerforeningen.
- Häggström, M. & Udén, A. (2014). *Undervisningsmetod – det förbjudna didaktikbegreppet*. Konferensbidrag. Nätverk och undervisning 2014. Umeå universitet.
- Högskoleverket (2009). *Förkunskaper och krav i högre utbildning*. Rapport 2009:16. Stockholm: Högskoleverket.

- Johansson, P., Norman, M., Fogelberg, K. & Persson, B. (2012). *Kursvärderingar och konstruktiv länkning. En vägledning för utformning av kursvärderingar post-Bologna*. PIL-rapport 2012:02. Göteborg: Göteborgs universitet. Pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL).
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1992). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Mark, E. (2009). *Livslångt lärande ur bildningsperspektiv som strategi för högskolan*. Göteborg: Grundtvigsinstitutet vid Göteborgs universitet, rapport nr 7.
- Morberg, Å. (1999). *Ämnet som nästan blev – En studie av metodiken i lärarutbildningen, 1842–1988*, Stockholm: LHS-förlag.
- Moreau, H. & Wretman, S. (red.) (2001). *Storyline – känslor – respekt – struktur*. Solna: Fortbildningsförlaget.
- Nordänger, U.-K. & Lindqvist, P. (2012). Att skärpa den praktiska blicken – Handledares erfarenheter av försök att stärka kvaliteten i VFU. *Utbildning och lärande. Tema: Utmaningar och perspektiv på verksamhetsförlagt lärande, 1/2012* (s. 80–97). Skövde: Högskolan i Skövde. Institutionen för kommunikation och information.
- Norrström, A. (2013). Vilken skola vill vi ha? I T. Barow (red.), *Mångfald och differentiering. Inkludering i praktisk tillämpning* (s. 29–49). Lund: Studentlitteratur.
- Paulin, A. (2008). Första tiden i yrket – från student till lärare. I I. Nordheden & A. Paulin (red.), *Att äga språk Språkdidaktikens möjligheter* (s.15–29). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Piaget, J. (1972). *Psykologi och undervisning*. Stockholm: Bonniers.
- Prop.199/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/contentassets/d262d32331a54278b34861c44df8dbad/en-hallbar-lararutbildning-hela-dokumentet-sou-2008109>
- Scherp, H.-Å. & Ekholm, M. (2014). *Det goda lärandets grunder*. Malmö: Gleerup.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 1992:1434. *Högskolelag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sonnerby, P. (2012). *Lärda för livet? – En ESO-rapport om effektivitet i svensk högskoleutbildning*. Stockholm: Finansdepartementet.
- SOU 2004:29. *Tre vägar till den öppna högskolan*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Säljö, R. (2011). Det är skillnad på en teori och ett perspektiv. I *Pedagogiska magasinet*: <http://pedagogiskamagasinet.se/det-ar-skillnad-pa-en-teori-och-ett-perspektiv/>
- Utbildningsdepartementet (2015). *Breddad rekrytering – nytt regeringsuppdrag*. Tillgänglig: <http://www.uhr.se/sv/Om-UHR/Nyheter/Breddad-rekrytering-nytt-regeringsuppdrag/>
- Winnicott, D. (2003). *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.