

Kockumsgatan 6  
211 42 Malmö  
040-12 61 69  
marcus.knutagard@soch.lu.se

# PEDAGOGISK PORTFÖLJ

Marcus Knutagård

9 februari 2013

## Från naiva teorier till konceptuell förändring

## Innehållsförteckning

Inledning .....	3
”Var i raketten sitter det nya året?” .....	3
Min pedagogiska resa och utveckling inom akademien .....	4
Pedagogisk grundsyn .....	7
Pedagogisk grundsyn i praktiken.....	8
Ett beprövat koncept med nya grepp .....	8
I ögonblicket .....	12
Att se något som något .....	12
Problemet som problem .....	13
”Då kan du exempelvis referera till May” .....	14
Att få lära om lärande.....	15
De små tingens förträfflighet .....	15
Vad är mina styrkor som lärare? .....	16
Att finnas i ett sammanhang.....	17
Om mentorskap .....	17
Framåtblickande .....	18
Referenser .....	21

## Inledning

Syftet med denna pedagogiska portfölj är att ge en bred bild av min roll som universitetslärare i socialt arbete. Jag inleder med en kort beskrivning av några av de erfarenheter som jag har haft med mig in i den akademiska världen och som har kommit att påverka min undervisning. Jag redogör därefter kortfattat om mina erfarenheter som lärare och min pedagogiska grundsyn som sammantaget genomsyrar mitt vetenskapliga förhållningssätt till utbildning och lärande. Därefter ger jag konkreta exempel på hur analytiska begrepp och kunskaper från den pedagogiska teoribildningen har kommit att påverka min verksamhet som lärare och i mina kontakter med det omgivande samhället. Jag avslutar min portfölj med att beskriva pågående strategiskt utvecklingsarbete och spridning av undervisningsmetoder samt de idéer som jag har inför mitt framtida utvecklingsarbete som lärare i socialt arbete.

### ”Var i raketten sitter det nya året?”

Det var Nils, en liten pojke på sju år, som ställde frågan inför nyårsfirandet på Lunds barnhem. Nils hade fått höra att på nyårsafton skjuter man in det nya året och hans filosofiska frågeställning handlade om hur det nya året konkret placerades inuti nyårsraketen. En annan pojke på barnhemmet berättade för mig att ”det växer kottar på granarna som trillar ner på marken, då blir de igelkottar och när igelkottarna dör blir de jord”. Förutom att väcka läsarens uppmärksamhet vill jag med dessa exempel dels lyfta fram att jag i min lärarroll aktivt använder mig av berättelser och berättande som aktivitet i min undervisning (se exempelvis Phillips, MacGiollaRi & Callaghan 2012; Steslow & Gardner 2011). Dels vill jag föra in begreppet *conceptual change*, som syftar på den process där en tidigare förenklad förståelse för ett begrepp problematiseras, omstruktureras och därigenom ges en förnyad och fördjupad innebörd (Vosniadou 2007). Utifrån detta perspektiv finns ett antagande om att vår tidigare kunskap är organiserad utifrån naiva teorier om verkligheten i syfte att göra den begriplig (Olsson 2009; Vosniadou 2007; Duit & Treagust 2003). Dessa naiva teorier blir ofta tydliga i barns förståelse av världen. En stor utmaning i den akademiska undervisningen är att skapa förutsättningar för studenternas lärande, så att tidigare naiva teorier kan omstruktureras till en mer fördjupad kunskap om ett begrepp eller en teori – en förståelse som ligger bortom vardagslivserfarenheter.

För mig har min tid som behandlare på Lunds barnhem påverkat min utveckling som universitetslärare. Behandlingsvardagen rymde en mängd lärandemoment som innebar att jag som behandlare intog rollen som ”lärare”. De mer verkningsfulla inslagen av lärande hand-

lade om att jag skapade en tillitsfull relation med barnet där barnet själv, i samtal eller gemensam aktivitet med mig, kunde hitta egna verktyg för att hantera en situation som möjliggjorde för barnet att självständigt kunna hantera liknande situationer i andra sammanhang utan min närvaro (jfr Kugel 1993). Att hjälpa ett barn att hitta egna verktyg är en fantastisk upplevelse, men att kunna se hur mötet med barnen skapar ett lärande för mig som behandlare var även det en lärorik erfarenhet.

Förutom min behandlingserfarenhet har jag också haft nytta av min erfarenhet som aikidoinstruktör i en ideell förening som jag startade tillsammans med en god vän år 2006. Det är främst två aspekter av instruktörskapet som jag har haft stor glädje av. För det första har jag insett att människor har väldigt olika lärstilar (Kolb & Kolb 2005). Mina elever är mellan 5 och 65 år gamla. Några elever lär sig bäst genom att själva få pröva att praktiskt utföra en teknik. Andra vill gärna först se hur tekniken utförs för att därför härma det som de har uppfattat med blotta ögat. Ytterligare några vill höra en beskrivning av de olika momenten som ingår i tekniken för att därefter se hur den utförs och slutligen göra egna försök (jfr Perry 1988). För det andra tror jag att ”misslyckanden” är ovärderliga för lärprocessen. I och med att de elever och studenter vi möter har så olika bakgrund måste också våra undervisningsformer anpassas och förnyas. Misslyckanden kan vara förgörande, men att skapa ett klimat där man tillåts att misslyckas för att lära av det som gick fel är en förutsättning för att våga ta sig an det okända.

### Min pedagogiska resa och utveckling inom akademien

När jag kom in på forskarutbildningen, vid Socialhögskolan i Lund, 2002 började jag undervisa ganska omgående. Jag fann mig snabbt i rollen som lärare. Att undervisa innebär att våga stå på en scen, något som jag har en naturlig fallenhet för. Jag har en förmåga att fånga åhörarnas uppmärksamhet och göra dem delaktiga i föreläsningen oberoende av tekniska hjälpmedel. Det är en härlig känsla när jag ser att jag når fram till studenterna och en dialog skapas. Jag har nu drygt 11 år och 3 198 klocktimmar av undervisning bakom mig. Socionomutbildningen är en yrkesutbildning vilket ställer särskilda krav på mig som lärare. Majoriteten av våra studenter förbereds för att praktiskt arbeta med socialt arbete på olika nivåer i samhället. Det är detta som jag ser som utmanande och det skapar ett incitament för mig att genom konkreta exempel förklara mer abstrakta teoretiska resonemang – något som skapar en bättre förutsättning för studenternas lärande. När jag ger berättelser från min egen praktiska erfa-

renhet som socionom får studenterna något att hänga upp teoretiska begrepp på. Det teoretiska resonemanget blir begripligt och autentiskt.

Under det inledande skedet insåg jag hur mycket tid som gick åt för att administrera kurser – framför allt den nystartade grundkursen (*Socialt arbete: grundkurs, 30 hp*) som gavs på Internet. Vi hade över 200 studenter på kursen samtidigt, så det var många studenter och lärarkollegor att hålla reda på. För många kollegor var internetutbildning ett relativt nytt fenomen, vilket innebar att det också fanns en stor lärtröskel bland universitetslärarna att hantera den nya teknologins möjligheter och hinder. Då internetkurser inte hade getts tidigare skapade jag en struktur som gjorde administrationen av studenterna och internetlärandet möjligt. Jag fick även en del av min institutionstjänst avsatt för att ge IT-stöd i det pedagogiska utvecklingsarbetet till mina kollegor.

En annan uppgift som jag fick ta mig an redan som ny lärare var att handleda studenter. Jag har undervisat på samtliga nivåer, men min undervisning har främst varit förlagd på socionomutbildningens termin ett, fem, sex och sju. Grundutbildningen till socionom omfattar sju terminer. Under termin ett på kursen *Socialt arbete som ämne och profession (30 hp)*, introducerade jag studenterna till vad det innebär att skriva ett vetenskapligt arbete och för många studenter är det första gången de skriver ett eget vetenskapligt paper. Den femte terminen, *Socionompraktik (30 hp)*, består av en verksamhetsförlagd praktiktermin. Min läraraktivitet består av att följa studentens resa under praktikterminen där studenten genom reflektionsövningar kontinuerligt funderar över såväl sin professionella som sin personliga utveckling. När jag undervisade på termin ett och fem kom jag att inse hur viktigt det är med individuell skriftlig feedback för att skapa förutsättningar för studenterna att reflektera kring sin personliga och professionella utveckling. Detta kräver att jag som lärare skapar tillitsfulla relationer så att de vågar berätta om det som de har varit med om under sin praktik, då studenterna ofta får möta mycket elände i form av självmord, barnmisshandel samt klienter med mycket komplexa problem och svårigheter som utmanar studenterna på såväl ett personligt som på ett professionellt plan. Denna insikt har jag tagit med mig i all min fortsatta undervisning och jag försöker att lägga extra tid på att ge skriftlig individuell feedback som lyfter fram den enskilde studentens förmågor [Bilaga 1]. Under praktikterminen skriver de också en rad fördjupade fokusuppgifter där erfarenheter från praktiken knyts till tidigare teoretiska kunskaper. Detta är en riktig utmaning, då många studenter fullkomligt uppslukas av att arbeta praktiskt och tidigare vunna kunskaper försvinner i periferin. Studenterna upplever det ofta som svårt att applicera teoretiska resonemang på den praktik som de arbetar i (jfr Abrahams & Millar 2008). Detta gäller

även för den sjunde och sista terminen då studenterna läser den gemensamma kursen *Professionellt socialt arbete (15 hp)*. Det huvudsakliga arbetet under kursen är att studenten förväntas genomföra en interventionsplan med utgångspunkt ur realistiska fallbeskrivningar över ett socialt problem (jfr Jones 2003). Yrkesutbildningen ställer särskilda krav på lärarens skicklighet. Detta gör undervisningen spännande och utmanande för mig, eftersom jag, utifrån min egen erfarenhet som socionom, kan använda mig av skriftlig feedback som ett viktigt verktyg för att möjliggöra en syntes mellan praktik och teori.

För min egen del har det varit fruktbart att undervisa på alla dessa nivåer. Det har skapat förutsättningar för att kunna återkoppla moment från de olika terminerna. Studenters erfarenheter från praktikterminen kan användas i undervisningen på termin ett och att träffa studenterna igen under den sjunde och sista terminen medför att jag kan se deras progression och ta del av deras syn på utbildningen i stort. Uppsatsernas kvalitet kan också ses som ett mått på utbildningens förmåga att skapa förutsättningar för studenternas lärande.

Jag är för närvarande anställd som postdoktor. Det är en tjänst med 100 procent forskning, vilket gör att jag inte har haft lika stort utrymme att undervisa som tidigare år. Under 2012 har jag främst haft min undervisningstid på en masterkurs (*Social Policy in Europe, 7,5 hp*), varit kursföreläsare för introduktionskursen för nyantagna doktorander (*Social Work research, 7,5 hp*) samt handlett doktorander. Det är oerhört spännande och lärorikt att reflektera kring likheter och skillnader mellan undervisning på grundutbildningen jämfört med forskarutbildningen. Plötsligt har vissa förutsättningar påtagligt ändrats. En doktorand är både student och anställd och det blir andra förutsättningar när handledarrollen pågår i flera år jämfört med de kortare punktinsatserna på första terminens A-uppsatser och den lite längre handledningsprocessen under studenternas författande av sitt självständiga examensarbete ("C-uppsats"). En stor förändring för forskarutbildningen är att doktoranderna förväntas bli färdiga inom loppet av fyra år, i varje fall upphör doktorandtjänsten när denna deadline har passerats. Trycket på doktoranderna att skriva sammanläggningsavhandlingar snarare än monografier har också ökat (jfr Handal & Lauvås 2008). Detta gör att handledningsarbetet tenderar att fokusera på avhandlingsarbetet som en produkt snarare än som en process.

Att publicera sig i internationella vetenskapliga tidskrifter av hög kvalitet är det som numera gäller inom alla discipliner, vilket påverkar doktorandernas val av institutionstjänstgöring. Trots tal om ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisning och lärande finns det institutionella system som premierar forskning framför undervisning, vilket också kan skönjas i det yttre trycket från forskningsråd och andra aktörer. En positiv motvikt till detta är att det

ökade kravet på högskolepedagogiska kurser samt arbetet med den Pedagogiska akademien har öppnat upp för en möjlighet att stimulera doktorander och universitetslärare att i högre grad reflektera över och utvärdera sin egen lärargärning och presentera denna vid konferenser och i vetenskapliga tidskrifter riktade mot den högre utbildningen. På så vis blir exempelvis kursvärderingar inte enbart ett instrumentellt arbete, utan en möjlighet att bedriva forskning och medverka i det kollegiala samtalet kring pedagogisk utveckling.

### Pedagogisk grundsyn

Min pedagogiska grundsyn är att all undervisning ska syfta till att utveckla och stödja studenternas eget lärande. För att möjliggöra studenternas eget lärande måste jag som lärare ha ett vetenskapligt perspektiv på utbildning och lärande. Ett vetenskapligt perspektiv medför att jag kan reflektera över mitt eget lärande och min egen undervisning och i högre grad föra en diskussion kring pedagogik och pedagogisk utveckling tillsammans med kollegor, vid konferenser och i vetenskapliga tidskrifter. Att stödja studenternas lärande innebär också att vara lyhörd för de hinder som studenter möter vid olika moment. Studenternas sätt att lära sig saker på skiljer sig mycket åt, vilket kräver en variation och bredd i de undervisningstekniker som tillämpas. Det är också viktigt att beakta samhällets förändring, vilket gör att vi måste förstå världen på ett nytt sätt och se samhällsförändring utifrån nya perspektiv. Det är också så att alla studenter inte alltid är lika motiverade eller drivs av olika typer av motivation, vilket också skapar nya utmaningar för mig som lärare.

Mitt lärarskap och ledarskap grundar sig i en bildningsambition. Jag menar att mitt engagemang som lärare är tydligt för studenterna och mitt användande av berättelser som teknik för att möjliggöra studenternas konceptuella förändring påverkar också deras motivation. Om ett komplext problem kan konkretiseras och göras begripligt ökar studentens upplevelse av att förstå värdet av det studerade och dess mening. För att stödja studenternas lärande räcker det inte med att jag är engagerad och kunnig i mitt ämne, utan det är viktigt att mitt stöd ökar studentens känsla av att vara självständig, kompetent och att han eller hon känner samhörighet (Ryan & Deci 2000, s. 65).

## Pedagogisk grundsyn i praktiken

### Ett beprövat koncept med nya grepp

Jag vill med följande exempel från kursen *Socialt arbete som mobilisering och entreprenörskap* (15 hp) framför allt lyfta fram hur jag som lärare kan stödja studenternas inre eller inneboende motivation (*intrinsic motivation*). När jag tog över kursföreståndarskapet fanns det visserligen ett beprövat koncept men förutsättningarna skapade ett behov av att finna nya grepp. Innan jag går närmare in på de fem förändringar som jag gjorde vill jag kort presentera kursens historia, innehåll samt de förutsättningar som kursen har och som gör den unik, men som också skapar organisatoriska svårigheter.

Kurskonceptet har en ganska lång historia vid institutionen. Den kallades tidigare för *Socialt förändringsarbete*. För några år sedan, 2005, kom några kollegor på idén att utveckla kursen genom att ta in ”brukare” (det vill säga med egen erfarenhet av olika problem som exempelvis missbruk, hemlöshet samt psykisk ohälsa) som studenter snarare än som tillfälliga föreläsare. Denna innovativa idé finansierades med EU-medel och det fanns därmed ganska goda ekonomiska förutsättningar, både i reda pengar men framför allt i tid. Kursen syftar till ett tydligt problembaserat lärande för studenterna, där de i projektgrupper själva skapar nya innovativa projekt inom det sociala arbetets fält (jfr Egidius 1999).

Jag vill kort nämna några av de organisatoriska knepigheter som denna kurs har att hantera. Det är en valbar kurs på avancerad nivå på socionomprogrammet. Detta innebär att socionomstudenter kan läsa kursen men detsamma gäller också de studenter som läser kursen som en del i deras masterexamen. Kursen varar i tio veckor, men efter de första tre veckorna ges en fem veckor lång uppdragsutbildning för studenter med erfarenhet som brukare. Efter dessa fem veckor lämnar uppdragsstudenterna kursen och ett avslutande tvåveckorsmoment tar vid. Kursen har sina tidsmässiga ramar som både skapar möjligheter men också problem. Att kursen ges till tre olika studentgrupper innebär också en utmaning när det gäller kravnivån på kursen.

Jag fick en förfrågan i slutet av oktober 2009 från vår studierektor och prefekt om jag kunde tänka mig att ta över kursföreståndarskapet för kursen. Det fanns inga medel till att finansiera uppdragsutbildningen, men ledningsgruppen såg ett stort värde i att ändå ge kursen fast med ett annat upplägg. Två månader återstod innan kursen skulle starta i januari 2010. Innan dess skulle ett nytt kurskoncept skapas, föreläsare bjudas in samt schema skulle läggas. Jag tackade ja till uppdraget då jag såg det som en utmaning och ett unikt tillfälle att få skapa en ny struktur på kursen utifrån de nya premisserna.



Vad var då den största utmaningen med att ta över kursföreläsarskapet? När jag ställde frågan till studenterna om vilka förväntningarna de hade på den kommande kursen, fick jag veta att många av dem hade bestämt sig för att läsa just denna kurs redan då de läste första terminen på socionomprogrammet. Skälet var att de såg fram emot att få studera och jobba tillsammans med personer som har egen erfarenhet av att vara brukare. Den största utmaningen för mig var helt enkelt att möta dessa stora förväntningar trots att studenterna inte kunde få läsa kursen tillsammans med brukare. Detta gjorde att studenternas motivation och engagemang för kursen var relativt låg och de var oroliga att de skulle få gå en ”sämre kurs”, en nödlösning. Min uppgift blev att öka studenternas motivation och engagemang för det nya kurskonceptet. En strategi för att öka studenternas motivation för det kommande arbetet var att göra projektarbetet så verklighetstroget som möjligt.

Samtidigt som jag tog mig an kursföreläsarskapet drev jag ett utvecklingsprojekt kring Bostad först (Rønning, Knutagård, Heule & Swärd 2013). Detta är ett utvecklingsprojekt som baseras på min tidigare forskning om hur hemlöshetsarbetet har organiserats samt konsekvenserna av denna organisering. Mycket av den internationella forskningen visade att *Housing First*, som det kallas på engelska, ledde till att drygt 80 procent av de personer som hade både ett aktivt missbruk och psykisk ohälsa bodde kvar i sina lägenheter fem år efter att de hade flyttat in. Detta var en målgrupp som tidigare hade definierats som s.k. hopplösa fall och som regelbundet hänvisades till kortsiktiga härbärgesboenden.

Utvecklingsprojektet gav mig en möjlighet att strukturera kursen utifrån detta tema. Studenterna fick jobba med att utveckla projekt som skulle leda till att förbättra förutsättningarna för att utveckla Bostad först i Helsingborg. Det var ren tur att Helsingborgs stad hade valt att gå in i projektet med Bostad först, och det var också tur att den valbara kursen skulle ges vid Campus Helsingborg under två terminer. Detta sammantaget skapade stora fördelar för studenternas lärande. Jag menar även att min möjlighet att lära av studenterna underlättades av att undervisningen integreras med pågående forskning. Detta innebär att lärandeprocessen inbegriper en triad av forskning, undervisning och innovation – tillämpning av kunskap och forskning i samverkan med det omgivande samhället. Lärandet bör således organiseras och ges institutionella förutsättningar där pågående forskning integreras i utbildningen.

Min huvudstrategi för att hantera situationen var att tydliggöra kursens struktur så att den skulle kunna öka studenternas inre motivation trots att de hade valt en kurs vars huvudingrediens inte längre fanns med. Forskningen om motivation gör ofta en skillnad mellan extern eller utanförstående motivation (*extrinsic motivation*) och inre motivation (Entwistle 2008). Den

senare innebär att studenten gör något för att han eller hon tycker att aktiviteten i sig är kul snarare än att drivas av externa belöningsystem som betyg. Enligt forskningen minskar inre motivation högre upp i utbildningssystemet samtidigt som forskningen har visat att extern motivation har motsatt effekt på lärande (Ryan & Deci 2000). Olika belöningsystem tenderar att minska studenternas kreativitet och motivation för att göra något annat och leder ofta till ett kortsiktigt tänkande. Enligt Ryan och Deci (2000) finns det dock en möjlighet att extern motivation kan internaliseras och integreras hos den enskilde så att olika regler eller normer omvandlas till att bli en drivkraft sprungen ur individen själv.

De fem viktigaste förändringar som jag genomförde var för det första att anställa s.k. brukarlärare. Det var två personer som hade egen erfarenheter av missbruk, hemlöshet och psykisk ohälsa. Idén med brukarlärarna var att de skulle handleda projektgrupperna och ha brukarinflytande som sitt huvudfokus. En effekt av att skapa ett lärarlag bestående av disputerade lärare samt lärare med egen erfarenhet av olika sociala problem innebar att vi inte bara kunde undervisa om brukarinflytande utan också visa i konkret handling hur ett brukarperspektiv kan integreras i undervisningen. Det blev en möjlighet att lämna över både ansvar och makt till två personer vars kunskapskälla inte kan tillgodoräknas genom de gängse antagnings- och anställningssystemen.

För det andra valde jag att tydliggöra projektarbetet under de gemensamma fem veckorna. Jag ville att studenternas arbete så långt det var möjligt skulle skapa en känsla av realism – att deras idéer kunde omsättas i praktisk handling. När studenterna själva får uppleva och göra något som de själva uppfattar som relevant ökar graden av motivation och känsla av det som de gör är meningsfullt. När projektarbetet skulle examineras hade vi, i likhet med tidigare terminer, en projektpanel bestående av olika representanter och med uppgift att bedöma studenternas projektarbeten. Eftersom projektarbetet hade Bostad först som tema hade jag bjudit in en fastighetsförvaltare, en professor i arkitektur, två brukarrepresentanter med egen erfarenhet av hemlöshet, en chef inom socialtjänsten samt en finansiär från ESF och som hade ansvar för det europeiska fattigdomsåret. Detta resulterade i att en av projektgrupperna fick pengar till att omsätta sin projektplan i en konkret verksamhet efter kursens avslut.

För det tredje valde jag att förändra det sista momentet på kursen så att studenterna i stället för att skriva ett paper fick skriva en debattartikel. Jag tog då in kommunikatörer och journalister för att hjälpa studenterna att bland annat skriva ingresser. I uppgiften uppmuntrades studenterna att argumentera för sin projektidé som en lösning på ett identifierat problem. Jag har varit drivande i utvecklingen av undervisningsformer som ökar studenternas

kommunikativa färdigheter så att forskningsresultat kan nå en bredare allmänhet. Att skriva debattartiklar och att presentera projektidéer för en extern bedömningspanel är exempel på undervisnings- och examinationsformer som utmanar studenternas kritiska tänkande och förmåga att i dialog med andra utveckla sina egna kompetenser och färdigheter. För att ytterligare utveckla dessa färdigheter involverades studenterna i examinationsprocessen, så att de fick agera som redaktörer för en tidskrift vid seminariebehandlingen av debattartiklarna. De skulle då som kritiska läsare av artiklarna bedöma om de tillförde något nytt eller oväntat, om ämnet berör många människor och som kanske också gav en ny vinkel på en aktuell debatt. Att skriva en debattartikel som examinationsform var mycket uppskattat av studenterna även om de upplevde uppgiften som krävande och utmanande. Så här i efterhand kan jag bara konstatera att den struktur som jag byggde upp skapade ett stort engagemang och motivation hos studenterna.

För det fjärde bjöd jag in representanter från socialtjänsten och andra berörda aktörer under genomförandet av framtidsverkstaden. De fungerade som remissinstans för de föreslagna projektidéerna som utvecklades vid verkstaden (jfr Denvall & Salonen 2000). Framtidsverkstad som metod har enligt min mening en oerhörd stor betydelse för kursens fem veckor, då de tre studentkategorierna ska sammanfogas till en enda studentgrupp. Metoden bidrar till att alla jobbar mot samma mål och att alla måste ta ansvar för sin del i det större förändringsarbetet. I verkstaden finns det en enorm möjlighet för mig som verkstadsledare att skapa en känsla av sammanhang och ett kollektivt ägarskap för projektarbetet, att få alla att känna att de är med och att deras röst är viktig. Detta är en mycket viktig faktor för att stödja och utöka studenters motivation och benägenhet att acceptera kursens mål och riktning (Ryan & Deci 2000, s. 64). Det är bland annat från min utbildning till ledare för framtidsverkstäder som jag har lärt mig en hel rad med små övningar som hjälper till att skapa tillitsfulla relationer.

För det femte identifierade jag ett behov – under utvecklandet av denna kurs – av ett läromedel om innovationer inom välfärdsområdet. Den litteratur som fanns gav inte de ramar som behövdes för att sätta in socialt förändringsarbete i ett välfärdsperspektiv, utan den var fokuserad på patent, produktutveckling och kommersialisering av nya idéer. Jag intog en pådrivande roll i utarbetandet av ett eget läromedel kring innovationer inom välfärdsområdet, både inom offentliga, privata och frivilligorganisationer (Rønning, Knutagård, Heule & Swärd 2013). Flera av mina tidigare publikationer används sedan tidigare som kurslitteratur vid flera olika lärosäten [se meritförteckning].

Efter de två terminerna på Campus i Helsingborg hade jag tillsammans med mina kollegor återigen lyckats få fram medel till att genomföra uppdragskursen i dess ursprungliga tappning. Vi höll kursen i Lund under två terminer. Jag kan i efterhand se att uppdragstudenterna medför att kursen driver sig själv i större utsträckning än utan dem, men behovet av att skapa tillitsfulla relationer blev än viktigare då samtliga studenter utmanas i deras föreställningar om ”de andra” som de tidigare tagit för givna.

### I ögonblicket

Jag gillar ordning, men jag har ett gehör för att ändra ordningen beroende på det som sker i ögonblicket. Jag som lärare och människa verkar i ett samhälle som ständigt förändras. Jag ser min roll som lärare som en uppgift att entusiasmera studenterna att lära för sin egen skull och inte som ett tävlingsmoment i förhållande till andra. Om studenten kan se sig själva som sin främsta motståndare finns det en större sannolikhet att de fortsätter att utmana sig själva även utanför lärosalen. Utmaningen är inte att göra en uppgift perfekt och därefter sluta lära, utan den verkliga utmaningen är att kunde utföra en uppgift om och om igen, utan att förlora sin nyfikenhet. När studenterna ges möjlighet att utveckla sina egna färdigheter där deras insatser leder till positiva resultat brukar man tala om att de erhåller en så kallad *kompetensmotivation* (Entwistle 2008).

### Att se något som något

Ett dilemma som vi alla möter är att vi känner igen saker och ting. När vi gör det definierar vi ganska snabbt vad det är vi ser, snarare än att försöka se det vi ser som om vi aldrig har sett det förut. Genom att försöka se något som något, kan vi försöka se saker från ett nytt perspektiv. Det finns en stor risk för att vi i undervisningssituationer är mer fokuserade på formen snarare än att öppna upp för nya perspektiv. Formalia är alltid lättare att examinera, men att blint styras av formen medför att vi styr in studenterna på att lära sig faktakunskaper snarare än ett kritiskt tänkande – i stället bör dessa förenas. För mig är undervisningens syfte att skapa förutsättningar för att stödja studenternas lärande. Med lärande menas i detta sammanhang att studenten tillägnar sig kunskaper som kan tillämpas i ett vidare perspektiv och som ger studenten en ny förståelse av världen (Ramsden 2003, s. 7). När studenterna erhåller en ny och fördjupad förståelse av världen har lärandet medfört en så kallad *conceptual change* (Vosniadou 2007). För studenter på socionomutbildningen vid Lunds universitet innebär detta att de skall kunna skapa en djupare förståelse för begrepp, teorier och metoder i socialt arbete och

att den kunskap som de tillägnar sig ska kunna tillämpas inte bara i examinationssituationer, utan kunskapen ska möjliggöra för studenten att förändra sin syn på världen och hur utbildningens delar leder till en större helhet. Det handlar med andra ord inte enbart om att lära sig en mängd fakta, utan framför allt att tillägna sig ett grundläggande vetenskapligt förhållnings-sätt till lärande där studenten lär sig analysera och kritiskt granska det som tidigare tagits för givet. Studenten kan härigenom vrida och vända på problem i syfte att studera dem ur flera perspektiv och således förberedas för en yrkesroll som socionom.

### Problemet som problem

När jag arbetade som behandlare använde jag mig ofta av narrativ terapi. Utifrån detta perspektiv är det inte personen, eller relationen som är problemet, utan man externaliserar problemet, så att problemet är problemet. Detta perspektiv innebär att personen avlastas från att bli syndabock för uppvisade symtom. I stället kan man tillsammans hitta på sätt att bekämpa problemet genom externalisering. En av de unga pojkar som jag arbetade med som behandlare hade skapat en fiktiv gestalt (externaliserat problemet) som han kallade för Arga Vargen. Det var Arga Vargen som skapade problem i pojken liv och gemensamt kunde vi hitta på olika strategier för att bekämpa vargen. En dag när jag pratade med pojken om Arga Vargen visade det sig att han inte haft problem med denna argisinta typ under en period, och jag frågade hur han hade lyckats bli av med Arga Vargen. Pojken berättade att han hade ringt till sin mamma och sagt att han skulle åka på semester och detta hade Arga Vargen hört och åkt till det semesterställe som pojken pratat om. Men pojken hade bara hittat på att han skulle åka på semester för att lura bort Arga Vargen.

I en undervisningssituation har jag även funnit detta perspektiv användbart, då studenten kan se ett problem som något som inte är inneboende i individen, utan istället ett problem i sig själv. Externaliserande konversationer eller samtal fungerar, enligt White (2007) som ett motgift till en individualiserad problembeskrivning där problemet definieras som inneboende i individen själv. Detta perspektiv sporrar studenternas fantasi och kreativitet, eftersom de måste skapa och ge namn åt ett problem som de initialt förlagt hos individen själv. Det finns en koppling mellan conceptual change och narrativ metod, eftersom berättelserna skapar en ny förståelse av ett fenomen som tidigare har strukturerats kring studenternas naiva teorier.

### ”Då kan du exempelvis referera till May”

En utmaning för de examinationsformer som vi använder oss av på socionomutbildningen är att översätta examinationsformernas relevans för det praktiska sociala arbetet. Min uppgift som lärare blir att hjälpa studenterna att se uppsatsskrivandet som en möjlighet att försöka finna beröringspunkter mellan det praktiska sociala arbetets fält och ett vetenskapligt förhållningssätt utifrån ett samhällsvetenskapligt perspektiv. Referenshanteringen, den vetenskapliga noggrannheten, kan översättas med vikten av att vara noga med vem som säger vad och till vem under ett utredningsarbete inom socialtjänsten. Ett utredningsarbete om ett barn som far illa handlar också om att leda till bevis och att kritiskt granska det material som man har samlat in. Det handlar också om att kunna förena olika perspektiv där det sociala arbetets praktik berör såväl juridiska, psykologiska, sociologiska, politiska som etiska aspekter. Det är onekligen så att socionomutbildningen har akademiserats, vilket också får konsekvenser för den lärandemiljö som studenterna vistas i (Trowler & Cooper 2002; Entwistle & Peterson 2004; Becher 1989).

Det är inte helt självklart att studenterna på socionomutbildningens första termin känner sig motiverade att skriva ett vetenskapligt paper. Men att skriva paper är något som de i princip kommer att göra under varje termin under resten av utbildningstiden. När jag var kursansvarig på första terminen såg jag kortuppsatsen som en av de stora utmaningarna att engagera och översätta vetenskapligt språkbruk till konkreta verklighetsexempel som studenterna kan relatera till.

Vid ett handledningstillfälle på studenternas kortuppsats diskuterade vi metodavsnitten. De flesta studenter hade skrivit om metod utan att hänvisa till någon källa. Jag sa då att ”i detta avsnitt kan du exempelvis referera till May”. ”Till dej?” undrade studenten, ”nej, till May, alltså till Tim May som ni har som metodbok i kurslitteraturen”. Även om detta är mest en kul situation pekar händelsen på att jag som lärare inte kan ta för givet att studenterna förstår varför man behöver hänvisa till en metodbok när man skriver om exempelvis valet av metod och hur intervjuer eller observationer har genomförts. Det är inte heller självklart att studenterna har läst kurslitteraturen. Det som testar lärarens skicklighet under kortuppsatsen är dock mängden studenter och mängden paper. Vid ett kurstillfälle hade jag nästan 50 uppsatser som skulle handledas i grupp under två heldagar och där examinationen av samtliga paper seminariebehandlades under en vecka. Uppsatserna lämnades in på onsdagen och de examinerades på måndagen därefter. Även om det är en hög press att under kort tid se det

unika i varje text, ser jag det som kärnan i mitt arbete, eftersom jag vet hur mycket detta ger studenterna i deras läroprocess.

## Att få lära om lärande

Jag hade möjlighet att gå kursen ”Uppsatshandledning för högskolelärare”. Den riktigt stora behållningen under denna kurs var att få resonera om uppsatshandledning med kollegor från andra institutioner. Här fanns professorer som hade handlett studenter på löpande band i årtal och doktorander som precis hade fått sitt första handledningsuppdrag. Bredden var stor. En stor fördel med denna typ av kurser är också att jag ges möjlighet att i ett paper reflektera över min pedagogiska grundsyn samt de utmaningar som jag ställs inför för att kunna skapa så bra förutsättningar som möjligt för studenternas lärande.

Under vårterminen 2012 fick jag möjlighet att gå den högskolepedagogiska kursen ”Lärrarrollen vid universitet och högskola” samt en kurs i forskarhandledning. En fördel för mig var att jag hade haft möjlighet att undervisa en del innan jag gick kurserna, men samtidigt har jag inte haft möjlighet att omsätta den nyvunna kunskapen i så stor omfattning då jag efter kursernas avslut inte undervisat i lika stor utsträckning. Trots detta har jag haft en mycket stor behållning av kurserna. De har bidragit till att ge mig nya analytiska verktyg för att reflektera över mitt eget lärande.

Jag vill nedan lyfta fram några små men viktiga kunskaper från dessa högskolepedagogiska kurser som jag har haft stor glädje av och som förändrat mitt upplägg och som fått positiva konsekvenser för studenternas lärande (McKeachie, Wilbert James & Svinicki, Marilla D.).

## De små tingens förträfflighet

Kursen om forskarhandledning var i fas med min situation som lärare, då jag precis hade fått i uppdrag att handleda en doktorand. Min egen erfarenhet av att vara doktorand ligger inte så långt borta, vilket gör att jag kan använda mig av min egen erfarenhet i handledningen. Under kursen fick jag en hel del bra lärdomar om handledningens förutsättningar som jag tog med mig i mitt nya uppdrag. Det var små självklarheter som det tyckas så här i efterhand, men viktiga att lyfta fram och belysa. En sådan självklarhet var att schemalägga tid för avstämning med doktoranden (jfr Handal & Lauvås 2008). Anledningen till detta var att både jag och min kollega som är huvudhandledare har i likhet med alla andra många aktiviteter att stå i och vi

är inte alltid på plats på våra kontor. Det är ofta lätt att man säger till en doktorand eller student att ”titta bara förbi om det är något”. Men det är inte säkert att doktoranden känner sig bekväm med detta och vill kanske inte störa samtidigt som det inte heller är säkert att vi som handledare är på plats. Att schemalägga avstämningstid (utöver handledningstid) var ett enkelt men bra sätt att skapa förutsättningar för en kontinuerlig kontakt, utan att de inblandade parterna behöver gissa sig till vad som är okey eller inte.

Ett annat enkelt ting, eller enkel teknik som jag inte tidigare hade använt mig av men som jag föll för under kursen ”Läraryrollen vid universitet och högskola” var CATs (Classroom Assessment Techniques) (Angelo & Cross 1993; McKeachie & Svinicki 2011). Jag har tillämpat tekniken under ett kursmoment på kursen Social Policy in Europe samt på introduktionskursen för nyantagna doktorander. En av de frågor som jag har ställt efter en föreläsning är ”What is the most important thing that you have learned?” Detta ger en bild av vad studenterna uppfattat som mest intressant med föreläsningens innehåll, men det klargör ofta vad studenterna har fått med sig. Jag kan då sammanställa de svar jag får in och göra en tillbakablick vid det uppföljande seminariet. Som seminariefrågor använder jag mig av de kvarstående frågor eller det som studenterna har beskrivit som är mest oklart och svårbegripligt utifrån temat. Svaren kan även peka på missuppfattningar som kan klargöras vid seminariet.

### Vad är mina styrkor som lärare?

Jag ser mina styrkor som lärare att jag är mycket engagerad och kan balansera struktur med en stor portion improvisation. Genom en tydlig struktur är det möjligt att lotsa studenterna genom kursens olika delar. I undervisningssammanhang försöker jag inkludera studenterna så mycket som möjligt i läroprocessen. Ett sätt är att använda ”rundor” där alla får uttrycka sin åsikt. I handledningssituationer försöker jag använda mig av spegling och exempelvis SWOT-analyser för att studenterna ska få upp ögonen för sin egen läroprocess [Bilaga 2]. Jag ser också en fördel i att jag har ett brett intresse för socialt arbete som forskningsområde, vilket gör att jag kan använda min ämneskunskap till att peka ut flera olika vägar för studenterna att angripa de frågor som de söker svar på. En viktig styrka är att jag aktivt använder mig av humor i undervisningen. Detta har jag dock reflekterat något mer över efter att ha genomgått högskolepedagogiska kurser, eftersom jag då har förstått att ironi är något som man som lärare bör vara försiktig med. Tyvärr har jag förvärvat en humor som har en ironisk ådra, något som jag numera är mer medveten om i undervisningssammanhang. Vad anser då studenterna



om de kurser som jag har haft ansvar för? Studenterna är generellt mycket nöjda. En av uppdragsstudenterna beskriver vad kursen har inneburit för honom:

Det har inneburit att jag som människa oavsett diagnos, har återfått ett värde, och en självrespekt, som jag var övertygad om var förlorad för alltid.

Studenterna är mycket positiva till mig som universitetslärare och ser mig som engagerad, kunnig och att jag är inspirerande. Detta framkommer av de kursvärderingar som gjorts samt av de intyg som bifogas [Bilaga 3].

## Att finnas i ett sammanhang

Min egen lärargärning blir framträdande i denna portfölj. Det är dock viktigt att påpeka vilken betydelse sammanhanget har för det pedagogiska utvecklingsarbetet. Vikten av en god pedagogisk miljö bekräftas också av forskningen om studenters lärande (Ramsden 2008 se även Wenger 2008 [1998]). Om nu det pedagogiska sammanhanget är viktigt för studenters sätt att lära är det sannolikt att detta sammanhang även har betydelse för universitetslärares möjligheter att utveckla sina pedagogiska färdigheter. Min upplevelse av Socialhögskolan är att det finns en pågående dialog kring pedagogiska utmaningar och utvecklingsmöjligheter. Detta beror till viss del på att det genomfördes en revidering av socionomprogrammet samtidigt som jag fick min doktorandtjänst, ett utvecklingsarbete som jag deltog aktivt i. Därmed dryftades progression, röda trådar, teman, spår och andra termer som skulle belysa studentens väg genom programmet och som också skulle visa vilken kunskap som studenten skulle tillägna sig på varje steg samt om ett moment återkom vid ett senare tillfälle på en annan termin så skulle kunskaperna inom detta block fördjupas.

## Om mentorskap

Jag har deltagit i Pedagogisk verkstad vid Socialhögskolan, vilket medförde att jag kunde ta med mina pedagogiska utmaningar till verkstaden och få möjlighet att diskutera olika handlingsalternativ. Jag fick också möjlighet att använda mig av ”verkstadsledaren” som en personlig pedagogisk mentor. Jag utnyttjade denna möjlighet och en av de viktigaste frågorna som jag fick – och som jag själv brukar ställa till mina studenter – var: *Vad har du lärt dig av den här tiden som kursföreståndare (student)?* Det är mycket lättare att ställa frågan än att själv besvara den. Det är lite som den inledande frågeställningen: var i läraren sitter den pedagogiska skicklig-

heten? Det som jag framför allt fick syn på under mentorssamtalen om mitt eget lärande var att jag hade lärt mig att lita på att den struktur jag byggt upp håller och att jag har en tilltro till att processen skapar en kollektiv identitet bland studenterna och som frigör studenternas inneboende motivation och engagemang för sitt eget lärande.

## Framåtblickande

Allt sedan min forskarutbildning har jag varit intresserad av hur forskning, utbildning och kontakter med samhället kan utvecklas på ett mer strategiskt och övergripande plan. Jag deltar därför aktivt i diskussioner om utvecklingen av socionomutbildningen både vid min institution samt med andra lärosäten och samarbetspartners nationellt och internationellt. Mitt engagemang för dessa frågor har även medfört att jag har suttit med i institutionsstyrelsen samt en rad arbetsgrupper. Under min tid som ordförande för FORSA-Syd (Förbundet för forskning i socialt arbete) fick jag möjlighet att – genom anordnandet av ett stort antal konferenser – skapa förutsättningar för att studenter, i dialog med lärare, forskare och praktiker, skulle kunna utveckla sina kompetenser inför en kommande yrkesroll som socionom.

Jag har under lång tid varit delaktig i ett pedagogiskt utvecklingsarbete såväl inom min egen institution, med andra lärosäten samt i ett internationellt perspektiv. Detta är något som jag anser är viktigt och kommer att fortsätta arbeta med framöver, dels genom ett mer övergripande strategiskt utvecklingsarbete, dels genom att utveckla min egen undervisning.

Det mer strategiska pedagogiska utvecklingsarbete kommer jag att fortsätta att arbeta vidare med, med utgångspunkt från två olika verksamheter. För det första genom ett Leonardoprojekt (EU:s projekt för ett livslångt lärande) som vi driver sedan 2011 i samarbete med Norge och England. För det andra genom the Nordic Association of Schools of Social Work där jag är styrelserepresentant. Arbetet inom NASSW innebär att vi verkar för att de nordiska socialhögskolorna utvecklar sin undervisning utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisning och lärande, ett s.k. scholarship of teaching and learning perspektiv (Kreber 2002).

Mitt pedagogiska utvecklingsarbete med både Bostad först och kursen Socialt arbete som mobilisering och entreprenörskap har rönt stor uppmärksamhet vid andra lärosäten, brukarorganisationer och kommuner i Sverige. Arbetet har även blivit uppmärksammat i medier, dagspressen samt vetenskapliga tidskrifter. Vi har tagit fram populärvetenskapliga broschyrer

för spridning under bland annat Almedalsveckan samt vid konferenser både nationellt och internationellt [Bilaga 4a, 4b]. Ett resultat av mitt spridningsarbete är att Bostad först nu prövas i flera svenska kommuner där ett ytterligare stort antal kommuner visat intresse för att pröva modellen. Bakom detta spridningsarbete ligger bland annat mitt engagemang för den så kallade tredje uppgiften där jag regelbundet har föreläst utanför den akademiska världen i en rad olika sammanhang [se meritförteckning]. Några av mina föreläsningar har också spelats in och visats på bland annat Kunskapskanalen samt UR-Samtiden.<sup>1</sup> Spridningsarbetet har också resulterat i att man vid South Bank University i London samt vid Professionshøjskolen Metropol i Köpenhamn har startat kurser med inspiration från vårt kurskoncept i Lund. Ytterligare lärosäten som Hogeschool Utrecht, Queensland University of Technology, Australien samt University of California, Berkeley har jag också fått möjligheten att diskutera mina erfarenheter med.

Min egen undervisning kommer jag att fortsätta att utveckla utifrån min pedagogiska grundsyn samt i förhållande till kollegor och studenter. Jag har haft stor glädje av studenternas kreativitet i utvecklingen av de kurser som jag har arbetat med. Genom ett kontinuerligt utvärderingsarbete, dels genom reflektionsuppgifter kring studenternas eget lärande, dels genom olika former av kursvärderingar har studenternas idéer kunnat integreras i det pedagogiska utvecklingsarbetet [Bilaga 3]. Jag ser dock att det finns ett stort behov av att närmare studera hur studenternas förvärvade kunskaper under utbildningen integreras med deras erfarenheter av att arbeta som yrkesverksamma socionomer. Vi behöver med andra ord hitta former för att förstå mer om vad lärandet får för konsekvenser även efter avslutad utbildning – när de möter ett arbetsliv organiserat efter en annan logik. Min önskan med min undervisning är att studenterna inte lär sig något för att enbart klara examinationsuppgiften – att de är motiverade på grund av externa belöningsystem (extrinsic motivation). Min förhoppning är att de får med sig verktyg för att självständigt kunna överföra lärdomar från ett sammanhang till ett nytt.

Ett led i detta arbete är en pågående enkät- och intervjuundersökning om vad samtliga uppdragsstudenter som läst kursen Socialt arbete som mobilisering och entreprenörskap har lärt sig av kursen.

Min resa som lärare slutar och tar vid där den började genom att jag vill utveckla nya former för undervisning genom användandet av ny teknologi. Detta gäller inte enbart internetkurser, utan det handlar om en kombination av videoinspelat material, sociala medier samt

---

<sup>1</sup> <http://urplay.se/Produkter/172485-UR-Samtiden-Bostad-forst>

videokonferenser. Detta är också ett område där det framtida sociala arbetet har sina nya utmaningar. Studenterna måste därmed lära sig att navigera efter en virtuell karta där människor utsätts på olika sätt i sin vardag. På nätet får fenomenet hembesök en helt annan betydelse.

## Referenser

- Abrahams, Ian & Robin Millar (2008) Does Practical Work Really Work? A Study of the Effectiveness of Practical Work as a Teaching and Learning Method in School Science. *International Journal of Science Education*, 30 (14): 1945–1969.
- Angelo, Thomas A. & Cross, K. Patricia (1993) *Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Becher, Tony (1989) *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Milton Keynes: Society for Research into Higher Education.
- Denvall, Verner & Salonen, Tapio (2000). *Att bryta vanans makt: framtidsverkstäder och det nya Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Dreyfus, Hubert L. & Rabinow, Paul (1983) *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Duit, Reinders & David F. Treagust (2003) Conceptual Change: A Powerful Framework for Improving Science Teaching and Learning. *International Journal of Science Education*, 25 (&): 671–688.
- Egidius, Henry (1999) *PBL och casemetodik. Hur man gör och varför*. Lund: Studentlitteratur.
- Entwistle, Noel (2008) Olika perspektiv på inläring. I: Marton, Ference, Hounsell, Dai & Entwistle, Noel (red.) *Hur vi lär*. 3. uppl. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Entwistle, Noel J. and Elizabeth R. Peterson (2004) Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41:407-428.
- Handal, Gunnar & Lauvås, Per (2008) *Forskarhandledaren*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Jones, Kim A. (2003) Making the Case for the Case Method in Graduate Social Work Education. *Journal of Teaching in Social Work*, 23 (1/2): 183–200.
- Juliusdottir, Sigrun & Jan Petersson (2004) Nordic standards revisited. *Social Work Education*, 23 (5): 567–579.
- Kolb, Alice Y. & David A. Kolb (2005) Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education* 4:193-212.
- Kreber, Carolin (2002) Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27 (1): 5–23.
- Kugel, Peter (1993) How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education* 18 (3): 315–328.
- May, Tim (2001) *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- McKeachie, Wilbert James & Svinicki, Marilla D. (2011) *McKeachie's teaching tips: strategies, research, and theory for college and university teachers*. 13th ed., International ed. Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Olsson, Eric (2009) *Praktisk kunskap i socialt arbete: om naiva teorier i mötet med klienten*. 1. uppl. Malmö: Gleerup.
- Perry, William G. (1988) Different Worlds in the Same Classroom. I: Ramsden, Paul (red.) *Improving learning: New Perspectives*. London: Kogan Page.
- Phillips, Joan, Denise MacGiollaRi & Sue Callaghan (2012) Encouraging Research in Social Work: Narrative as the Thread Integrating Education and Research in Social Work. *Social Work Education*, 31 (6): 785-793.
- Ramsden, Paul (2003) *Learning to Teach in Higher Education*. Andra uppl. London: RoutledgeFalmer.
- Ramsden, Paul (2008) Inläringens sammanhang. I: Marton, Ference, Hounsell, Dai & Entwistle, Noel (red.) *Hur vi lär*. 3. uppl. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

- Ryan, Richard M. & Edward L. Deci (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 54–67.
- Rønning, Rolf, Knutagård, Marcus, Heule, Cecilia & Swärd, Hans (2013) *Innovationer i välfärden - möjligheter och begränsningar*. Stockholm: Liber.
- Steslow, Donna M. & Carolyn Gardner (2011) More than One Way to Tell a Story: Integrating Storytelling into Your Law Course. *Journal of Legal Studies Education*, 28 (2): 249-271.
- Trowler, Paul & Ali Cooper (2002) Teaching and Learning Regimes: Implicit Theories and Recurrent Practices in the Enhancement of Teaching and Learning Through Educational Development Programmes. *Higher Education Research & Development*, 21 (3): 221–240.
- Vosniadou, Stella (2007) Conceptual Change and Education. *Human Development*, (50): 47–54.
- Wenger, Etienne (2008 [1998]) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, Michael (2007) *Maps of Narrative Practice*. New York: W. W. Norton & Company.