

Det egna lärandet: Reflektioner kring pedagogiska erfarenheter som universitetslärare

Åsa Alftberg

Abstract (svenska)

Denna text innehåller tre exempel på pedagogiskt utvecklingsarbete som jag som universitetslärare har erfarenhet av. Exempelen rör konstruktiv länkning, samverkan och co-teaching samt forskningsanknytning och en god lärandemiljö. Dessa exempel diskuteras utifrån pedagogiska resonemang och värderas kritiskt – vad har jag lärt mig i relation till läraruppdraget?

Abstract (engelska)

This paper contains three examples of pedagogical development that derive from my own experiences as a university teacher. The examples concern constructive alignment, cooperation and co-teaching, and finally research-based teaching and a good learning environment. These examples are discussed in relation to pedagogical theories and are critically evaluated – what have I learned as a teacher?

Inledning

Reflektioner kring lärandeprocessen är något som stärker lärares pedagogiska kunskap och skicklighet. Just det pedagogiska utvecklingsarbetet ger utrymme för en reflekterande process och ger ett sammanhang till de frågor och funderingar som vi som universitetslärare ofta ställs inför. I denna text vill jag därför lyfta fram exempel på pedagogiskt utvecklingsarbete som jag har egen erfarenhet av. I backspeglarna kan jag se hur utvecklingsarbetet stimulerat olika aspekter av det pedagogiska uppdraget: Arbetet med kursutveckling har lett till tydlighet och transparens gentemot studenter, samarbete mellan kollegor i till exempel kurslag har lett till personlig utveckling för den enskilda läraren, och arbete med utvärderingar har haft betydelse för utvecklingen som lärare.

Tre exempel på pedagogiskt utvecklingsarbete kommer att presenteras nedan och diskuteras utifrån pedagogiska teorier och resonemang. Utgångspunkten kan sägas vara frågan: Vad har jag lärt mig i relation till läraruppdraget?

Exempel 1: Konstruktiv länkning

Under våren 2013 utarbetades en ny delkurs inom ramen för etnologi (grundnivå), *Kulturanalys med etnologisk inriktning* (30 hp), vid Institutionen för kulturvetenskaper, Lunds universitet. Som kursansvarig¹ för denna delkurs, *Kulturella perspektiv I* (7,5 hp), arbetade jag tillsammans med lärarlaget fram en ny kursplan med nya lärandemål och ny kurslitteratur, som samtidigt skulle förhålla sig till övriga tre delkurser, förväntad progression och kursens examensmål. Arbetet gick till så att utkast till kursplanen utformades av mig och sedan kommenterades av övriga lärare, både skriftligt och muntligt vid de möten som genomfördes. Diskussionerna vid mötena ledde så småningom till ett färdigt dokument.

¹Jag disputerade i ämnet etnologi år 2012 vid Lunds universitet. Delkursen sjuksattes från och med hösten 2013 och innehöll en introduktion till etnologiämnet med grundläggande kunskaper om ämnets framväxt, inriktning, metoder och teorier. Undervisningen skedde i form av föreläsningar, seminarier och studiebesök och examinationen genom individuell hemskrivning.

Det som var en ledande princip i arbetet med den nya delkursen var konceptet *constructive alignment*, på svenska *konstruktiv länkning*. Detta innebär en stark koppling mellan mål, läraaktiviteter och examination. Läraaktiviteterna är de medel som tillhandahålls för att kursens lärandemål ska kunna uppnås av studenterna och examinationen handlar om vad studenterna ska göra för att kunna visa att de uppnått målen (Elmgren & Henriksson 2010:54ff). Biggs och Tang (2011) som har utvecklat begreppet *constructive alignment* betonar ett konstruktivistiskt perspektiv på kunskap och att det är studentens aktiviteter, inte lärarens, som har störst betydelse för lärandeprocessen. Lärarens roll är således att skapa en god lärandemiljö med stimulerande läraaktiviteter som uppmuntrar, och har tydliga kopplingar, till kursens mål och vad som förväntas av studenterna (Biggs & Tang 2011:97). Det är dock viktigt att konstruktiv länkning inte uppfattas som ett linjärt förlopp som syftar till ett klart avgränsat bokslut. Länkningen är en dynamisk process, med växelverkan mellan mål, läraaktiviteter och examination (Elmgren & Henriksson 2010:167).

I samband med arbetet med den nya delkursen deltog jag i en högskolepedagogisk kurs kring kursutveckling², där jag gavs möjlighet att fördjupa mig i konstruktiv länkning i relation till lärandetrösklar och studenters olika lärstilar. Lärandetrösklar kan beskrivas som en kunskap som kan vara svår att förstå och ta till sig, men när man väl har förstått den ger den ett nytt perspektiv på tidigare kunskap och erfarenheter som införlivas av individen (Cousin 2006, 2010). Eftersom lärandetrösklar i princip består av besvärlig kunskap, det vill säga kunskap som framstår som främmande eller motsägelsefull, kan det finnas en poäng i att använda kända lärandetrösklar som centrala utgångspunkter i konstruerandet av kurser (Land et al. 2006). I kursens examinerande paper diskuterade jag bland annat, med stöd av Elmgren och Henriksson (2010), att:

... det kan ifrågasättas om det går att konstruktivt länka lärandetrösklar till kursmål, undervisningsformer och examination, eftersom en lärandetröskel alltid bottnar i varje students individuella erfarenheter och förförståelse. En konstruktiv länkning borde därmed ske på individnivå, vilket kan vara praktiskt ogenomförbart. Men, fortsätter Elmgren och Henriksson, sannolikt finns det vissa begrepp där förförståelsen hos studenterna är så likartad att det verkligen går att beskriva den som en kollektiv lärandetröskel (Elmgren & Henriksson 2010:65). Min utgångspunkt är att det finns en sådan likartad förförståelse, och främst likartad besvärlig kunskap som är svår att komma underfund med då den innehåller ett väsensskilt perspektiv från det gängse "vardagsperspektivet". (Alftberg 2013)

Sammanfattningsvis kommer jag fram till att läraren bör förtydliga och formulera kursens lärandetrösklar inför studenterna och klargöra att de är en del av kursens lärandemål. Läraren bör också tydliggöra hur kursens läraaktiviteter och examination hänger samman med detta. Lärandetrösklar blir då en naturlig del av den konstruktiva länkningen.

Den konstruktiva länkningen och dess perspektiv på lärande och undervisning har sedan dess följt mig genom mitt arbete som universitetslärare. Framför allt har perspektivet hjälpt mig att vara tydlig gentemot studenterna. Tydligheten gäller allt från hur kursmål och kursinnehåll relaterar till undervisningsmomentens utförande och kurslitteraturen, vad varje enskilt moment syftar till, till hur kunskapsstoffet hänger ihop och vilken samhällsrelig relevans det

² Högskolepedagogisk fortsättningskurs (4,5 hp), HT-fakulteterna, Lunds universitet, ht 2013.

har. Detta är en central del av en god lärandemiljö. Det finns naturligtvis också andra viktiga aspekter i en god lärandemiljö, vilket jag återkommer till längre fram.

Exempel 2: Samverkan och co-teaching

Hösten 2014 anställdes jag som lektor vid Malmö högskola och kom under två år att undervisa och ha kursansvar på kandidatprogrammet *Socialpedagogiskt arbete inom funktionshinderområdet* vid dåvarande Institutionen för hälsa och välfärdstudier. Under 2015 och 2016 genomfördes en pedagogisk genomlysning av programmet där jag som kursansvarig³ deltog i omarbetning av kursplaner och kursupplägg. Samtliga kursansvariga på programmet deltog under ledning av programansvarig samt med stöd av en pedagogisk rådgivare från AKL. Detta var ett gediget arbete där samtliga kurser granskades och där kursmål jämfördes med programmets examensmål. Samtliga kursplaner diskuterades återkommande i samråd inom gruppen och reviderades sedan av respektive kursansvarig. I mitt fall strukturerades kursen om till två delkurser inom ramen för 15 hp med följande omarbetning av innehåll, lärandemål, arbetsformer och bedömningsformer.

Även i detta pedagogiska utvecklingsarbete hade jag stor nytta av att utgå från tankar om konstruktiv länkning. Här skulle jag dock vilja lyfta samarbete och samverkan med kollegor som en viktig aspekt av det pedagogiska utvecklingsarbetet. Många av oss, inklusive mig själv, uppfattade genomlysningen som ett svårt och tungt arbete där det fanns osäkerhet kring hur arbetet skulle gå till för att kunna leda till ett lyckat resultat. I de återkommande diskussionerna inom gruppen växte det dock fram ett mer processorienterat perspektiv. Möjligheterna att lyfta mer övergripande pedagogiska perspektiv än de gängse (som ofta är mer konkreta frågor som lyfts under korta samtal på lunchen) blev en positiv erfarenhet och gav nya pedagogiska insikter. Framför allt kunde en diskussion om progression konkretiseras i de olika kursernas innehåll och mål inom ramen för programmet.

Det finns en slags ensamhet inbyggd i universitetslärarens roll, som enligt min erfarenhet sällan diskuteras i pedagogisk litteratur. Lock et al. (2016) skriver: "In higher education, faculty members are often collaborators in research, but not necessarily collaborators in teaching" (s. 23). Elmgren och Henriksson tar dock upp att samverkan med kollegor och studenter underlättar pedagogiskt utvecklingsarbete, både för att de kan bidra med stöd och med fler perspektiv (Elmgren & Henriksson 2010:294). Likaså Biggs och Tang talar om att använda sig av "sharing sessions", alltså regelbundna möten där syftet är att dela med sig av sina erfarenheter (i deras fall kring konstruktiv länkning), där lärare kan få återkoppling på vad de tycker fungerar och vad som inte fungerar. Författarna talar också om att lärarlaget kan skapa en idébank kring undervisningsmetoder och dylikt som är tillgänglig för de som är intresserade (Biggs & Tang 2011:297).

Även studenterna bör som sagt betraktas som samverkande partners (Elmgren & Henriksson 2010:294). Studenterna är de som oftast berörs mest av förändringar som uppstår, till exempel genom pedagogiskt utvecklingsarbete. I exemplet ovan med den pedagogiska genomlysningen av programmet fanns studenterna inte med som direkta samverkanspartners. Dock hade vi som lärare genom programråd och kursutvärderingar med oss deras synpunkter. Möjligen skulle vi ha involverat dem ytterligare för att förankra det pedagogiska utvecklingsarbetet vidare.

³ Kursansvarig för SF132A *Psykosociala perspektiv på god hälsa*, 15 hp, termin 3.

En djupare typ av samverkan mellan lärare beskrivs genom begreppet *co-teaching*, med betydelsen lärare som undervisar tillsammans, det vill säga att båda lärarna finns på plats tillsammans i undervisningssituationen (Crow & Smith 2005). Crow och Smith påpekar att de samtal och reflektioner som då kan uppstå efteråt bidrar till en professionell utveckling och där den stöttande relationen som skapas mellan lärare bidrar till förståelse, planering och utvärdering av undervisningen. Mina egna erfarenheter av detta kommer från ett delat kursansvar på socionomprogrammets allra första delkurs, där vi är två lärare, ibland fler, som genomför identiska seminariemoment men med varsin grupp studenter (vi är alltså inte i samma rum men jag uppfattar ändå detta som en slags variant av co-teaching då vi som kursansvariga och lärare har tät dialog inför och efter undervisningsmomenten). De reflektioner och jämförelser vi gör efteråt tillsammans har haft stor betydelse för att förstå hur kursupplägg och innehåll fungerar samt även hur detta hänger samman med gruppdynamik. Likaså har detta arbetssätt skapat insikt i hur man med små justeringar av undervisningssituationen, till exempel på vilket sätt gruppindelningen görs eller hur seminariet struktureras, kan uppnå en tydligare pedagogisk form och förbättrade resultat. Här är naturligtvis också studenternas återkoppling, både spontan sådan och genom kursutvärderingar, av stor betydelse.

Om Crow och Smith lyfter den professionella utvecklingen av co-teaching vill jag även poängtera att delar av detta kan betraktas som en personlig utveckling, då jag ser lärandet som en livslång process som faktiskt innebär att förändras som människa. Vi tillämpar ofta detta synsätt på studenter, men det torde vara lika relevant för oss själva.

Exempel 3: Forskningsanknytning

Under vintern 2017-2018 genomfördes en utvärdering av forskningsanknytning på uppdrag av Fakulteten för hälsa och samhälle, Malmö högskola/universitet⁴. Utvärderingen var aktuell för min del som kursansvarig på socionomprogrammet termin ett, delkurs ett (7,5 hp), *Introduktion till socialt arbete som profession* vid Institutionen för socialt arbete. Det är alltså denna delkurs som är den allra första kursen på socionomprogrammet och därför är vi två kursansvariga. Vid en programstart behöver många studenter extra stöd, särskilt de som är helt nya i akademien, och detta innebär extra lärartid och resurser. Utvärderingen av forskningsanknytningen på delkursen ansvarades dock i första hand av mig, på grund av att jag precis hade avslutat en högskolepedagogisk kurs kring forskningsanknytning.⁵

Med stöd av en matris för genomlysning av forskningsanknytning i utbildningsprogram gick kursens lärandemål, arbetssätt och kurslitteratur igenom. Därefter gjordes en kort självvärdering med analys av forskningsanknytningen och eventuella åtgärder.

Definitionen av forskningsanknytning som tillämpades i matrisen var hämtad från Lundmark et al. (2006), vilken innehåller kriterier för *vetenskaplig grund* (träning i vetenskaplig metod ingår i undervisningen liksom att ta del av vetenskapliga texter, samt att studenterna har kännedom om institutionens forskning liksom relevant forskning inom omgivande samhälle och andra myndigheter) och *vetenskapligt förhållningssätt* (främjandet av studenternas förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar på vetenskaplig grund liksom

⁴ Syftet var att inventera forskningsanknytningen i utbildningsinnehållet av fakultetens utbildningar för att garantera och vidareutveckla forskningsanknytningen i fakultetens programutbildningar och fristående kurser inom huvudområde.

⁵ Högskolepedagogisk kurs (5 hp): *Perspektiv på forskningsbaserat lärande i högskoleutbildning*, Malmö högskola, ht 2017.

studenternas förmåga att självständigt utskilja, formulera och lösa vetenskapliga problem och tillägna sig ett vetenskapligt arbetssätt där examinationen främjar självständiga och kritiska bedömningar och analys). På så sätt blev det tydligt för mig hur delkursen vilar på vetenskaplig grund där relevanta forskningsresultat integreras i utbildningen; vi lärare förmedlar relevant forskning inom och utom institutionen och studenterna läser vetenskapliga texter. Då studenterna är nya på programmet, och ofta inom akademien, innehåller kursen delvis fokus på akademiskt skrivande men också akademiskt läsande: hur läser man vetenskapliga texter? Detta kan sägas vara lärandet av en grundläggande vetenskaplig metod. Det vetenskapliga förhållningssättet främjas genom seminariernas och examinationernas upplägg och innehåll, där självständighet, kritisk bedömning och vetenskapligt arbetssätt betonas.

Forskningsanknytning i undervisningen kan ske på olika sätt. Healey och Jenkins (2009) beskriver fyra olika perspektiv på forskningsanknytning: *forskningsledd* (lärarpresentationer av forskningsrön), *forskningsorienterad* (kunskapssyn och arbetssätt förmedlas av lärare), *forskningsbaserad* (producera kunskap med vetenskapliga metoder) och *forskningshandledd* (ta del av och bidra till vetenskapliga diskussioner). Alla fyra hänger samman och är nödvändiga för att skapa forskningsanknuten undervisning. Enligt författarna förekommer dock främst forskningsledd och forskningsorienterad forskningsanknytning, medan studenterna skulle gynnas mer av de andra två perspektiven.

På grund av kursens karaktär som introduktionskurs står det forskningsledda perspektivet i centrum, det vill säga diskussioner kring forskningsrön och lärarpresentationer av forskningsrön. Ett forskningsbaserat lärande, med forskningsprocessen i centrum, kräver en kunskapsbas som studenterna på socionomprogrammets allra första delkurs ännu inte har. Dock introduceras en forskningsorientering med fokus på kunskapssyn. Inom socialt arbete finns en pågående diskussion kring evidensbaserad kunskap, vilket är ett viktigt och givande exempel på kunskapssyn. Eftersom detta är en diskussion både inom socialt arbete som vetenskapligt ämne och inom de praktiska verksamheterna är det viktigt att studenterna har med sig insikter i detta redan från början, med en ansats till att kunna problematisera olika synsätt på kunskap. En mer komplex syn på kunskap finns med i ämnet från början och framhävs ofta i kurslitteraturen, och på delkurs ett tas exemplet evidensbaserad kunskap upp genom en föreläsning samt en text som också ingår i den examinerande hemtentamen.

Ett kritiskt förhållningssätt

Forskningsanknytning har för mig tidigare varit ett okänt begrepp, även om det som ligger i begreppet känns som en kunskap jag har haft med mig som lärare (men kanske mer implicit). Genom arbetet med forskningsanknytning har jag fått ett mer övergripande perspektiv på innebörden och betydelsen av att arbeta forskningsanknutet. En särskild aspekt av forskningsanknytning som alltid har intresserat mig (alltså även innan begreppet forskningsanknytning var medvetandegjort hos mig) är detta att främja studenternas kritiska förhållningssätt. Hur gör man för att höja studenternas förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar på vetenskaplig grund? Om man ser till den pedagogiska litteraturen beskrivs kritisk tänkande som en förmåga att upptäcka det förgivettagna, det vill säga föreställningar och värderingar som uppfattas som normala och självklara. När det förgivettagna är varseblivit går det därmed att byta perspektiv och se fenomenet ur andra synvinklar (Brookfield 2012).

De svårigheter som kan dyka upp kring kritiskt tänkande är studenternas förväntningar på att få kunskap som handlar om rätt eller fel, snarare än en öppenhet att se kunskap som något

som konstrueras och är beroende av den kontext den konstrueras inom (Brookfield 2012). Detta är något jag väl känner igen från undervisningen, där studenterna efterfrågar vad som är rätt perspektiv istället för att förstå att det handlar om att reflektera och att det finns flera sätt att betrakta något, och alla kan vara rätta på sitt sätt. Detta är särskilt framträdande med nya studenter, som på första delkursen på socionomprogrammet. Med nya studenter väcks också frågan hur mycket ett kritiskt förhållningssätt kan främjas – krävs inte först vissa grundkunskaper för att kunna tillämpa kritiskt tänkande? I mitt examinerande paper⁶ på den högskolepedagogiska kursen om forskningsanknytning diskuterar jag just detta med stöd av Brookfield (2012). Enligt Brookfield bör lärarna uppmuntra kritisk tänkande redan i samband med att studenterna introduceras för ett nytt ämne. Graden av kritiskt tänkande kan emellertid inte hållas på en djupare nivå, utan det handlar om en progression genom hela utbildningen.

En av de saker som jag uppfattar som mycket intressant med Brookfields resonemang är hans betoning på de risker som kan uppstå i undervisning som syftar till att främja kritiskt tänkande: kritiskt tänkande kan uppfattas som synonymt med en negativ inställning och letande av fel istället för att se kritik som något som kan vara konstruktivt. Det finns också emotionella risker, där känslan av att vara en "bedragare" som egentligen inte hör hemma i akademien (känslan av att inte vara "smart" nog) försvårar ett kritiskt tänkande. Nya studenter, framför allt de med icke-akademisk bakgrund, har inledningsvis nog med att finna sig själva i studentrollen och krav på ett kritiskt förhållningssätt kan skapa ytterligare förvirring och osäkerhet (Brookfield 2012). Detta känns särskilt relevant för ett universitet som Malmö som arbetar mycket med breddad rekrytering och breddat deltagande och där studentgrupperna ofta är mer heterogena än på många andra lärosäten. I relation till ett kritiskt förhållningssätt innebär det, som jag förstår det, att det krävs en tydlighet från lärarens sida *när* och framför allt *hur* studenter förväntas visa förmåga till kritiskt tänkande.

En god lärandemiljö

De ovan beskrivna riskerna kan enligt Brookfield (2012) motverkas genom tryggheten i en stöttande lärandemiljö, framför allt den egna studentgruppen. Här vill jag då återkoppla till vad som kännetecknar en god lärandemiljö, förutom den tydlighet i undervisningen som kan främjas genom konstruktiv länkning.

En god lärandemiljö kan beskrivas som en social lärandeprocess, där lärandet sker bäst i grupp, och denna grupp bör bestå av jämlikar (till exempel en grupp av studenter). De flesta av seminarierna på socionomprogrammets första delkurs sker i mindre grupper, först ofta en gruppdiskussion mellan ett fåtal studenter som sedan återkopplas i den större gruppen, just med tanke på att skapa en trygg lärandemiljö som därmed också kan främja det kritiska förhållningssättet.

Mina egna erfarenheter och reflektioner kring vad som kännetecknar en god lärandemiljö är att den måste bygga på ömsesidig respekt, tillit och ansvarstagande. Den ska vara engagerande och motiverande, vilket börjar med lärarens eget engagemang. Det är också så att studenter är unika individer med olika bakgrunder och förutsättningar. Min roll som lärare är bland annat att möta och tillvarata studenters mångfald genom att skapa ett inkluderande undervisningsklimat. Läraren ska vara tydlig med att ett respektfullt bemötande förväntas

⁶ Alftberg, Å. 2017: "Kunskap, kritiskt tänkande och forskningsanknytning i högre utbildning." Examinerande paper vid *Perspektiv på forskningsbaserat lärande i högskoleutbildning*, AKL, Malmö högskola.

inom gruppen och föregå med gott exempel. I undervisningen ska läraren såväl tillämpa som framhålla betydelsen av olika perspektiv; perspektiv som bygger på skilda erfarenheter samt hur detta främjar lärandet genom att reflektioner och nya insikter skapas.

I min beskrivning ovan knyter jag an till den sociokulturella traditionen som vilar på konstruktivistisk grund men framhäver kollektivet och omvärldens betydelse för hur kunskap skapas och traderas (Elmgren & Henriksson 2010:37). Betoningen ligger på interaktion och sociala praktiker, vad individen gör (i relation till omvärlden) och vilken mening agerandet skapar (Säljö 2000). Lärandet är på så sätt en dialektisk process som integrerar erfarenhet/upplevelse, begrepp, observationer och handling (Kolb 1984:22). Jag uppskattar detta perspektiv, som betonar relationen mellan individ och omvärld, och att individens erfarenheter lyfts fram eftersom de påverkar hur och vad vi lär oss.

Avslutning

Avslutningsvis vill jag reflektera över den egna pedagogiska kunskapsutvecklingen mer övergripande. I exemplen ovan har olika pedagogiska perspektiv och praktiker beskrivits, men om jag nu lyfter blicken något, vad ser jag då? Jo, jag ser att jag har gjort den klassiska resan från teaching, med läraren i fokus, till learning, där studenten är i fokus (Kugel 1993). En oerfaren lärare riktar ofta uppmärksamheten mot sig själv eller ämnesinnehållet istället för mot studenterna. När undervisningen börjar kännas som en trygg situation så finns större utrymme från lärarens sida att uppmärksamma studenterna och hur deras lärandeprocess går till. Enligt Kugel (1993) blir *hur* viktigare än *vad*; det vill säga hur studenten lär sig blir mer centralt än innehållet. Den kursutveckling som skildrades i exempel ett handlade mycket om hur jag som lärare kunde skapa tydlighet, även om konstruktiv länkning naturligtvis har koppling till hur studenters lärande går till. I exempel tre låg fokus på studenten: hur skapas en forskningsanknuten utbildning som tar hänsyn till lärandeprocessen? Därmed ville jag också lyfta fram en god lärandemiljö. De emotionella aspekterna av studenters lärande som nämndes där är nog bland det viktigaste jag tar med mig i min fortsatta yrkesutövning.

Till sist, i exempel två diskuterades kollegornas betydelse för den egna pedagogiska utvecklingen liksom utvecklingsarbete i stort. Jag har haft turen att ha fantastiska, stöttande kollegor där eventuella osäkerheter och misstag i undervisningen alltid har varit naturligt att samtala om. Därmed har sådant kunnat omvandlas till lärorika erfarenheter och förhoppningsvis gjort mig till en något bättre lärare, steg för steg.

Referenser

Alftberg, Å. 2013 (opublicerat paper). "Hur kan vi hjälpa studenter över tröskeln? Pedagogisk utvecklingsplan för kursutveckling rörande etnologiska lärandetrösklar." Examinande paper vid *Högskolepedagogisk fortsättningskurs*, HT-fakulteterna, Lunds universitet.

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: McGraw-Hill.

Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking. Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cousin, G. (2010). Neither teacher-centred nor student-centred: threshold concepts and research partnerships. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 2, 1-9.

Cousin, G. (2006). An introduction to threshold concepts. *Planet*, 17(1), 4-5.
doi.org/10.11120/plan.2006.00170004

Crow, J., & Smith, L. (2005). Co-teaching in higher education: Reflective conversation on shared experience as continued professional development for lecturers and health and social care students. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 6(4), 491-506. doi.org/10.1080/14623940500300582

Elmgren, M. & Henriksson, A-S. (2010). *Universitetspedagogik*. Stockholm: Norstedts.

Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and enquiry*. York: Higher Education Academy.

Kugel, Peter (1993). How Professors Develop as Teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315-328. doi: 10.1080/03075079312331382241

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Land, R., Cousin, G., Meyer, J. & Davies, P. (2006). Threshold concepts and troublesome knowledge: implications for course design and evaluation. In: C. Rust (ed.), *Improving Student Learning - diversity and inclusivity, Proceedings of the 12th Improving Student Learning Conference*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development (OCSLD), pp 53-64. <https://www.ee.ucl.ac.uk/~mflanaga/ISL04-pp53-64-Land-et-al.pdf>

Lock, J., Clancy, T., Lisella, R., Rosenau, P., Ferreira, C., & Rainsbury, J. (2016). The Lived Experiences of Instructors Co-Teaching in Higher Education. *Brock Education: A Journal Of Educational Research And Practice*, 26(1), 22-35.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148312.pdf>

Lundmark A., Sjölund M. & Staaf M. (2006). *Forskningsanknytning. Ett underlag för diskussion om begreppets innebörd och tillämpning*. Uppsala: Uppsala universitet.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.