

Högskoleförlagt och verksamhetsförlagt

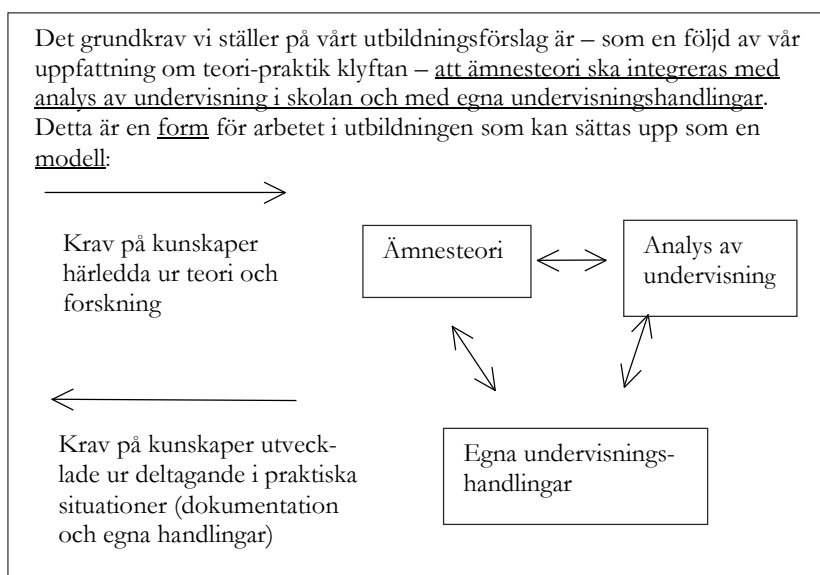
I min avhandling *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv* (2005) följde jag under sju terminer en grupp blivande 1–7-lärare med inriktning mot svenska och samhällsvetenskapliga ämnen genom tre svenskkurser – som gruppens lärare och som forskare. Min avsikt var att beskriva, analysera och tolka det som skedde i mötet mellan de studerande och utbildningen. Med hjälp av intervjuer, klassrumsbesök och de studerandes skrivna texter diskuterade jag svenskämnet i grundskolans tidiga år och utbildningen av lärare i svenska för det stadiet.¹

I den här texten uppehåller jag mig vid de studenternas kritik av utbildningen. De beskriver den som splittrad. Framför allt gäller det klyftan mellan de högskoleförlagda respektive verksamhetsförlagda studierna. Texten är avsedd att utgöra underlag för en diskussion om hur den klyftan kan överbryggas.

En didaktisk modell för lärarutbildning

I *Svensklärarutbildning mellan teori och praktik (2) Skiss till en ny utbildningsgång* (1982) diskuterade litteraturvetaren och svenskämnesdidaktikern Lars-Göran Malmgren lärarutbildningens traditionella indelning i teori och praktik. Han sammanfattade sina resonemang i en ämnesdidaktisk modell för hur man kan tänka kring lärarutbildningens innehåll och organisation:

¹ Texten här är byggd på kapitel 11 i avhandlingen.



Figur 2 Grundstruktur för organisation av lärarutbildning (Malmgren 1982:13).

När modellen presenterades 1982 var begreppet ämnesdidaktik fortfarande relativt ovanligt i Sverige. Det handlade inte om ämnesmetodik. Forskningsområdet ämnesdidaktik hade vuxit fram för att skapa en helhet i ämnet och ”för att förse praktisk undervisning med ämne-teori och ämneshistoria [...] och dess problemområde är undervisningens vad, varför och hur” (3). Praktiken behöver en teori och teorin behöver praktiken, skrev Malmgren:

Praktiken behöver ett tillskott av teori, som kan göra den genomreflekterad. På samma sätt skulle den teoretiska utbildningen av lärare behöva orienteras mot praktik, så att den kan fylla undervisningens reella behov. Här finns alldeles uppenbara brister i den nuvarande grund- och fortbildningen av lärare, vilken kan sägas sväva i ett tomrum mellan teori och praktik (6).

Läraryrketets karaktär av ögonblicklig handling kan göra lärare inriktade på vad Malmgren talar om som ett ”sökande efter tips, recept och modeller för att klara vardagen vilket gör att teori betraktas som något onyttigt. Läraryrketet för med sig en benägenhet till en pragmatisk inställning som gör läraren blind för de förutsättningar som de pedagogiska handlingarna vilar på” (7). Därför är det viktigt att det är *undervisningspraktikens problem som får vara utgångspunkten i lärarutbildningen*. Malmgrens modell visar hur problem i lärarutbildningen bör utvecklas ur de erfarenheter de studerande gör i det verksamhetsförlagda arbetet. Men en lika viktig rörelse är den omvända, att *problem kan utvecklas*

ur den ämne-teori som de studerande möter i utbildningen. Malmgren påpekar dock att modellen beskriver en tänkt utbildning. Det handlar bland annat om att hitta en balans mellan olika tyngdpunkter och om att ge olika inslag i utbildningen tillräckligt med tid. Hur modellens dubbla rörelse faktiskt kan komma till stånd återstod att utforska.

En grundpelare i svenskurser i min studie var att arbeta i enlighet Malmgrens modell där navet i en didaktiskt inriktad lärarutbildning alltså kan ses som en rörelse mellan ämneskunskaper och teorier, erfarenheter av egna undervisningshandlingar och berättelser om eller möten med andras undervisning – och analys av och diskussion kring de här erfarenheterna.

Nedan förs en sammanfattande diskussion av några av de frågor som analysen av de studerandes texter i min avhandling väckte. Huvudfrågan rör lärarutbildningen i svenska för grundskolans tidiga år, dess problem och möjligheter.

De studerande i min studie har stort utbyte av de teorier och begreppsliga redskap som de möter i utbildningen för att beskriva, analysera, diskutera och förstå den svenskundervisning de mött under sin egen skoltid och den de möter i det verksamhetsförlagda arbetet. När det gäller *de studerandes egen undervisning* – reellt i det verksamhetsförlagda arbetet och utopiskt i deras beskrivningar av en framtida verksamhet – fungerar utbildningens begreppsliga redskap sämre. Samtliga studerande talar om en osäkerhet. Deras framtida svenskämne är något som de tänker sig ska få växa fram successivt under de första läraråren.

Det här förhållandet kan å ena sidan tolkas som uttryck för ett rimligt sätt att se på processen att bli lärare. Man blir inte lärare för att man gått igenom en lärarutbildning. I propositionstexten (Proposition 1999/ 2000:135) för den nya lärarutbildningen talas också om lärarnas livslånga lärande, ett förhållningssätt som de studerande ger uttryck för genom hela utbildningen. Men å andra sidan frågar jag mig om det inte finns andra rimliga sätt att förstå de studerandes osäkerhet och jag diskuterar den frågan ur tre aspekter.

I avsnittet ”De verksamhetsförlagda studierna” gäller det framför allt svenskämnet i det verksamhetsförlagda arbetet, som framträder som ett färdighetsämne, och de kommunala handledarnas roll i utbildningen, som framstår som alltför perifer. I avsnittet ”De högskoleförlagda studierna” beskriver jag

hur innehållet i de studerandes egen undervisning i grundskolan i alltför liten utsträckning blev föremål för analys och diskussion. Malmgrens didaktiska modell för lärarutbildning (1982) realiserades inte fullt ut, något jag också diskuterar i avsnittet ”Integration av verksamhetsförlagda och högskoleförlagda studier”. Erfarenheter från utvärderingar av 2001 års lärarutbildning pekar ut likartade problem, *svårigheten att integrera högskoleförlagt och verksamhetsförlagt arbete och innehållsfrågan som en av lärarutbildningens didaktiska kärnfrågor* (Alexandersson 2004, Eritslund 2004, Holmberg 1997/2004, 2004, Hörnqvist 2004, Linnér 2004a&b, Nilsson 2004, Rosenqvist 2004, Thavenius 2004).

De verksamhetsförlagda studierna

Det är ett välkänt faktum att lärarstuderande värderar de verksamhetsförlagda studierna högt. Det gäller även de studerande i min studie. Det är uppenbart att de ser ”praktiken” som en särskild och värdefull kunskapsform. Den har ett egenvärde och kan inte betraktas som en tillämpning av de högskoleförlagda studierna (Hoel 1998). Studenterna är dock kritiska mot utformningen av handledningen i det verksamhetsförlagda arbetet. Deras kritiska bild bekräftas i nyare studier, bland annat av den norska pedagogen Liv Sundli. Studier från olika länder visar, hävdar Sundli (2003:231), att praktikhandledning domineras av monolog inte av reflekterande dialog. Flertalet studenter i hennes studier anser sig inte ens ha fått någon handledning. Den bild Sundli ger motsvarar dock inte Lärarnas riksförbunds (2004:19) utvärdering av lärarutbildningen, där merparten av de tillfrågade bedömer ”kvaliteten på handledningen” som ”genomgående bra”. Skillnaderna kan bero på hur frågorna ställts. LR:s frågor är av övergripande karaktär och handlar inte om undervisningens innehåll, arbetets långsiktiga planering osv. Sundli visar också att handledning fokuserar *undervisningens rutiner* i högre grad än *elevernas lärande*.

De studerande i min studie är mycket positiva till de erfarenheter de fått av läraryrkets komplexa vardag och till handledarnas beredskap att dela med sig av sina erfarenheter, men det gäller framför allt organisation, rutiner och möjligheten att få undervisa. Studenterna uppehåller sig exempelvis i sina studiejournaler vid en rad praktiska problem och vid de rutiner som handledarna ska-

pat för att få arbetet att flyta. De skriver om arbetslagsmöten och föräldramöten, om samlingar, upprop och klassråd, om trafikdagar, brandövningar, bandyturneringar och teckningstävlingar och om utevistelse och dataundervisning. De får hantera oväntade situationer och får pröva att införa egna rutiner. Sammanfattningsvis svarar dock den bild de studerande ger av sina erfarenheter från de verksamhetsförlagda studierna väl mot den bild Sundli ger: ”Det vistes få spor av kritikk eller vakling i synet på kunnskap som gitt, og læring som individuell praksis. Konstruktivistisk syn på læring, læring som deltakelse i sosial praksis [...], og kunnskap som socialt distribuert, var her ikke uttalt eller synlig” (2003:234).

Ett av de problem som de studerande lyfter fram är just frånvaron av reflekterande dialog. Det förekommer i dubbel mening inga samtal, varken mellan lärare och lärarstuderande om den gemensamma undervisningen eller mellan lärare och elever om det de läser och skriver om.

Läsning och skrivning dominerar i undervisningen i svenska, men framstår som tekniska färdigheter inte som meningsskapande och erfarenhetsutbyte. Det är med få undantag inte något man diskuterar i det verksamhetsförlagda arbetet. Den amerikanske utbildningspsykologen Carl Bereiter (2002) beskriver ett sådant sätt att se på skriftspråksundervisning som reduktionism och vi möter det, skriver han, både i undervisning och i politikens och massmedias sätt att diskutera skola. Så reduceras till exempel läsning till *aktiviteter* och *faktaundervisning* (Bereiter 2002:266f., 293f., 426f.), något som förstärks av den idag utbredda testkultur som krymper lärares friutrymme.

Studenterna ser sällan funktionaliserad språklig verksamhet kopplad till frågor som rör människan och världen. Merparten av den verksamhet de säger sig möta i grundskolan bär drag av vad Bereiter kallar *reduktiva praktiker*. Undervisningen präglas av aktiviteter, eleverna klipper, bygger, ritar och skriver. I den mån det förekommer litteraturläsning är det som färdighetsträning och faktaökande eller som enskilda upplevelsestunder. Det största problemet i språkarbetet i de studerandes verksamhetsförlagda studier är att de, med enstaka undantag, inte får erfarenheter av läsning, skrivning och samtal inriktat mot förståelse, lärande och tankeutbyte.² Den starka färdighetsinriktningen gör att de går miste om möjligheten att se och diskutera hur *innehållet* i ett kunskapsarbe-

² Jfr Sandström Kjellin 2002 samt Tinglev 2005.

te kan genereras, analyseras och diskuteras. De går även miste om erfarenheter av vad Bereiter (2002:425) framhåller som de starkaste krafterna i elevernas läsutveckling, nämligen skrivande och samtal. Men framför allt går de alltså miste om samtal om det de är med om.

Ur ett annat perspektiv kan man säga att handledarna går miste om möjligheten att bli aktiva deltagare i lärarutbildningen. De får inte möjlighet att tillsammans med högskolans lärarutbildare och de studerande träda ut ur sin praktik och analysera och diskutera den (Hertzberg 1999:38).

De högskoleförlagda studierna

Bereiter (2002) ger ytterligare infallsvinklar på hur de studerandes predikament kan förstås. Han diskuterar hur teoretiska idéer lätt blir *ordmagi* (270, 434). De studerande i vår utbildning får exempelvis möta lärare som presenterar de teoretiska utgångspunkterna för sin undervisning och berättar om funktionaliserad språkanvändning och om lärande inriktat mot förståelse och kunskapsutveckling. Syftet är att de studerande ska få hjälp att se de didaktiska konsekvenserna av olika sätt att tänka kring undervisning i svenska. Genom att låta dem få möta både teorier om undervisning och konkreta exempel tänker vi lärarutbildare oss att de ska få möjlighet att väva samman de didaktiska frågorna vad, hur och vem. Men, skriver Bereiter, *goda exempel hjälper inte om man inte förstår dem* (421f.).

Att arbeta med goda exempel innebär att man försöker utnyttja den implicita kunskapen i praxis i stället för att utgå från teoretiska överväganden. Men att förändra undervisning med hjälp av andras goda exempel kräver att man *förstår sin egen undervisning och kan identifiera problem, teman och strukturer* både i den och i de exempel man möter (422). Det här saknas oftast i såväl lärarutbildning som undervisningsforskning, menar Bereiter, och det gäller även förhållandena i min studie. De studerande ges inte möjlighet att diskutera skillnaden mellan teorier och strategier för undervisning. Frågorna vad, hur och vem blir därmed metodiska och inte brukbara didaktiska redskap i deras lärarvardag. Om (blivande) lärare ska kunna vara med och förändra skolans undervisning krävs att begreppen blir användbara i deras egen *pedagogiska analys*

(Bereiter 2002:426).³

Språk- och kulturforskaren Jennifer C. Stone (2003) diskuterar hur teorier och begreppsliga redskap kan bli användbara i lärarstuderandes reflektioner kring egna skol- och undervisningserfarenheter, både som en utgångspunkt för att förstå det de varit med om och som ett sätt att forma möjliga alternativ. Det här blir tydligt i min studie. Med hjälp av exempelvis svenskämneskonceptionerna färdighetsämne och erfarenhetspedagogiskt ämne, begreppen formalisering och funktionalisering (Malmgren 1988, 1996) och begreppen A-, B- och C- miljöer (Skolverket 1998) blir de studerandes egna skolerfarenheter och de verksamhetsförlagda studiernas klassrumsobservationer åtkomliga för gemensamma analyser och diskussioner i de högskoleförlagda arbetet. Det är när de studerande ska ta steget från sina svenskämnesvisioner till klassrumsarbete som sådana begreppsliga redskap bli otillräckliga. Här saknas erfarenhetsutbyte och dialog eller som Stone konstaterar: "Rarely do teachers come together for the purposes of puzzling through what they do not yet fully understand or for questioning accepted teaching and school practices" (Stone 2003:48).

Erfarenhetsutbytet och dialogen kring studenternas egen undervisning uteblir eller går inte på djupet. I praktikjournaler och fältstudierapporter beskriver de studerande en görakultur. Det är bara en student som arbetat i ett arbetslag vars vardag präglas av regelbundna diskussioner kring verksamheten.

Att gestalta det "puzzling through" som Stone talar om ser jag som en viktig didaktisk utmaning och som navet i lärarutbildningen. En didaktisk utmaning av det slaget kräver dock att *kommunens handledare får en mer central roll i utbildningen*. De måste få möjlighet att tillsammans med högskolans lärarutbildare och studenter analysera och diskutera såväl den egna som utbildningens undervisning. En student talar om "mindre handlederi och mer samarbete".

Sammanfattningsvis kan utbildningen i svenska sägas ha byggt på föreställningen att om de studerande fick möta goda teorier, goda begreppsliga redskap och ett antal goda exempel skulle det hjälpa dem att hitta vägar att gestalta sin undervisning. Egna undervisningshandlingar och analys av dem – "the puzzling through" det de ännu inte förstått – fick dock inte den tyngd som kunde

³ De senaste lärarutbildningsreformerna kan möjligen förstås som försök att få till stånd sådana gemensamma erfarenheter och diskussioner i lärarutbildning och skola som skulle kunna ligga till grund för pedagogisk analys och förändring i Bereiters mening. Se t.ex SOU 1999:63.

gjort ämnesstudiernas teorier och begrepp till bättre redskap i studenternas eget arbete i grundskolan. De högskoleförlagda studiernas teoretiska idéer och begrepp i de studerandes texter om de egna undervisningserfarenheterna till stora delar sägas ha fått karaktären av vad Bereiter kallar ordmagi (2002:270, 434). Arbetet i svenskkurserna fick en slagsida mot rutorna ”ämne-teori” och ”analys av [andras] undervisning” i Malmgrens didaktiska modell.

Integrationen av verksamhetsförlagda och högskoleförlagda studier

De studerandes samfällda önskan om en starkare integration och mer samarbete mellan lärare, ämnen och institutioner kan tolkas i ljuset av såväl Malmgrens modell som Bereiters diskussion. De studerande gör vad jag uppfattar som genomgående starka analyser av sina egna skolerfarenheter och av de klassrumsobservationer de gör under utbildningen. Deras texter analyseras och diskuteras fortlöpande vid såväl gruppstudier som lärarledda lektionspass. Här kan man tala om en rörelse fram och tillbaka mellan rutorna ämne-teori och analys av undervisning i Malmgrens modell. Men motsvarande starka koppling till egna undervisningshandlingar blir alltså betydligt svagare. Utbildningen överlåter, med Thavenius (2004:21) ord, ”det svåraste, det som studenterna behöver mest hjälp med, åt dem själva”.

Framför allt har det saknats didaktiska analyser och diskussioner där undervisningens hur och vem får starka kopplingar till *vad*, frågan om undervisningens innehåll. Enligt Alexandersson (1994) är det ett vanligt problem. Hans översikt över forskning om lärare tyder på att lärare sällan uppmärksammar undervisningens innehåll när de reflekterar över sin undervisning, utan mer hur lärandet metodiskt ska organiseras.

De studerande skriver om det svenskämne de mött i de verksamhetsförlagda studierna som tillfälliga löst kopplade aktiviteter.⁴ Eleverna läser, bygger, målar och skriver, men *det eleverna skapar används, utforskas eller förhandlas inte* (Applebee 1996:63). Det ”nya” svenskämne de studerande önskar gestalta beskrivs som ämnesöverskridande och tematiskt. De studerandes svårigheter med det svenskämnet handlar om att utveckla både kunskapsinnehållet och

⁴ Jfr Tinglev 2005.

elevernas arbetsglädje. Malmgren och Thavenius (1977:299f.) talar om svårigheten att

både *respektera* elevernas spontana upplevelser och åsikter och *utmana* dem. Hur ska man välja teman och problem och hur ska undervisningsprocessen se ut för att det inte bara ska hända något med de socialpsykologiska kvalifikationerna utan även något med elevernas bild av verkligheten, deras egna och andras (302; mina kursiveringar).

Ett sådant didaktiskt perspektiv på arbetet, där frågan om vad elever ska lära sig relateras till frågorna hur och vem, har inte blivit tydligt i utbildningen. Studenterna har inte fått det stöd de skulle behövt, varken i det högskoleförlagda eller i det verksamhetsförlagda arbetet. Flertalet studerande efterlyser en mentor från högskolan som följer en mindre grupp studerande genom utbildningen. Det tolkar jag på samma sätt; det handlar om behovet av *långsiktigt erfarenhetsutbyte och dialog kring de studerandes egna undervisningshandlingar*, det vill säga ett arbete där samtliga aspekter (rutor) i Malmgrens modell samspelar och där de studerande själva får möjligheter att identifiera kunskapsfrågorna.

De amerikanska modersmålslärarytbildarna Emily R. Smith, Kevin G. Basmadjian, Leah Kirell och Stephen M. Koziol (2003) ger ytterligare infallsvinklar på hur ett synsätt som det som kommer till uttryck i Malmgrens modell för lärarytbildning kan diskuteras. De beskriver och analyserar sina erfarenheter av ett mentorsprojekt i lärarytbildningen där den erfarna Koziol handledde några mindre erfarna kollegor. Han och ytterligare en av lärarytbildarna deltog som observatörer vid de andras undervisning.Handledningssamtalens syfte var att överbrygga klyftan mellan den högskole- eller universitetsförlagda utbildningens idealistiska och teoretiska kurser och praktikens praktiska och reella problem.

I undervisning, observationer och handledningssamtal menar sig författarna ha sett att deras studenter tänker som studenter, inte som lärare, medan högskolans lärare däremot utgår från att studenterna tänker som lärare. Smith m.fl. drar av sina erfarenheter slutsatsen att lärarytbildare behöver utveckla sin förmåga att stödja de studerandes möjligheter att *se lärarens arbete ur ett lärarperspektiv*. Lärarytbildarna i den amerikanska studien upptäckte också att de, i likhet med mig själv, arbetade utifrån föreställningen att bara studenterna fick

möjlighet att ta del av nya teorier skulle de kunna gestalta dem i handling (21). Koziol och hans kollegor såg inte *nödvändigheten av att tänka långsiktigt*, i process över tid. En av dem fick till exempel problem med att få sina studenter att koppla studierna av reader-response-teori till sitt eget klassrumsarbete. Han upptäckte att en av hans studenter undervisade *om* reader-response-teorier i sin grundskoleklass, i stället för att använda sina kunskaper om reader-response för att gestalta undervisningen för just de elever han hade i sin klass. I sådana situationer finns, menar jag, en risk att lärarutbildarna tar sin tillflykt till egenkaps- och förfalldiskurser och betraktar studenterna som dåligt motiverade och illa rustade i stället för att diskutera hur utbildningen kan ge de blivande lärarna erfarenheter och stöd att undervisa och tänka om undervisning (Krogh 2000).

Smith m.fl. (2003) diskuterar även sin egen, det vill säga lärarutbildarnas, syn på vad det högskoleförlagda arbetet ska handla om. Deras kurser var inriktade på ämneskunskaper och didaktisk teori men de hade inte insett studenternas behov av möjligheter att förstå *hur man lär sig genom att undervisa* (27). Blivande lärare behöver lära sig att analysera sin egen undervisning och problematisera undervisning och lärande. Det kräver nya former för sättet att tänka om samarbetet mellan skola och högskola och mellan det som numera ofta får beteckningen ämnesstudier, ämnesdidaktik och allmäntdidaktik.

Pedagogen Gunilla Dahlberg (2005) ger ett sådant exempel. Hon beskriver tillkomsten av ett nätverk eller ”ett offentligt rum” vid förskollärarutbildningen i Stockholm som en framkomlig väg. Tre gånger per termin träffar högskolans lärare och forskare de lärare som handleder studenterna i det verksamhetsförlagda arbetet. Kärnan i nätverksarbetet är de *samtal* man för kring deltagarnas dokumentation av pedagogiska processer, i förskolan och i lärarutbildningen. Dahlberg beskriver hur såväl skolans som högskolans lärare efterhand lär sig vad som är värt att dokumentera. Från att inledningsvis ha uppehållit sig vid enskilda elever och studenter dokumenterar de längre fram lärandefrågor, undervisning, osv. Dahlberg talar om arbetet som en rörelse från en formuleringsarena till en realiseringsarena. Här finns en utgångspunkt för hur en utbildning kan organiseras, så att *såväl högskolans lärarutbildare och studerande som de kommunala handledarna ser sig som aktivt delaktiga i ett gemensamt projekt*. Det kräver dock att högskolan ger upp sitt tolkningsföreträde och sin normativa

karaktär och baserar utbildningen på vad deltagarna ”för med sig in i inlärningsaktiviteten” snarare än på vad som saknas (Dahlberg m.fl. 1999/2001). Högskolan vill påverka verksamheten i skolan, men ställer inte samma krav på skolans möjligheter att påverka högskolans verksamhet (Sundli 2003:234).

Den här texten kan och ska läsas som en kritisk betraktelse över svenskläraryt- bildningens problem. Men utbildningens karaktär av erfarenhetsutbyte och dialog kring viktiga frågor har också burit på möjligheter. Såväl hela utbild- ningen som svenskkurserna har både fungerat och inte fungerat. Samtliga stu- derande såg sig vid utbildningens slut som lärare och svensklärare och de såg fram emot att få arbeta i skolan. Den rädsla för de blivande (svensk)lärarypp- gifterna som så gott som alla gav uttryck för år 1 hade år 3 övergått i tillförsikt.

Litteratur

- Alexandersson, Mikael (1994) Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande. I: Madsén, T. (red.) *Lärares lärande. Från fortbildning till en lärande arbetsorganisation*. Lund: Studentlitteratur
- Alexandersson, Mikael (2004) *Huvudämnet – tes eller syntes?* Rapporter om utbildning 11/2004. Malmö högskola: Lärarytbildningen
- Applebee (1996)
- Bereiter, Carl (2002) *Education and mind in the knowledge age*. London & Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Bergöö, Kerstin (2005) *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarytbyggingsperspektiv*. Malmö högskola: Lärarytbyggningen
- Dahlberg, Gunilla (2005) muntligt. Föreläsning, Malmö högskola 2005 05 12
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (1999/2001) *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan* (övers. G. B. Arfwedson & G. Arfwedson). Stockholm: HLS Förlag
- Eritsland, Alf Gunnar (2004) *Svensk lærerutdanning sett med norske øyne. En studie av lærerutdanningen ved Malmö högskola*. Rapporter om utbildning 4/2004. Malmö högskola: Lärarytbyggningen
- Hertzberg, Frøydis (1999) Å didaktisere et fag – hva er det? I: Nyström, C. & Ohlsson, M. (red.) *Svenska på prov. Arton artiklar om språk, litteratur, didaktik och prov*. FUMS rapport nr 196. Uppsala universitet: Institutionen för nordiska språk
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1998) Forskning i eget klasserom – muligheter og etiske dilemma. Opublicerad version av manus till Hoel, Torlaug Løkensgard (2000) Forskning i eget klasserom. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik* 20(3), 160–170
- Holmberg, Olle (1997/2004) Lärarytbyggningens integration i Malmö högskola. Inriktning och konsekvenser. I: Nilsson, J. *Skapandet av den nya lärarytbyggningen ved Malmö högskola*. Rapporter om utbildning 2/ 2004. Malmö högskola: Lärarytbyggningen

- Holmberg, Olle (2004) Förord. I: Alexandersson, Mikael, *Huvudämnet. Tes eller syntes*. Rapporter om utbildning. Malmö högskola 11/2004
- Hörnqvist, Berit (2004) *Nya lärarämnena, nya relationer till skolverksamheten, ny lärarutbildning!? Några nedslag i reformeringen av lärarutbildningen i Malmö*. Rapporter om utbildning 3/2004. Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Krogh, Ellen (2000) Danskfagets udfordring. I: Esmann, K., m.fl. (red.) *Dansk i Dialog*. København: Dansklærerforeningen
- Linnér, Bengt (2004a) "Det är många olika människor som bara ser olika delar av mig". *Utvärdering av inriktningen Svenska för tidigare åldrar*. UFL-rapport 2004:13. Göteborgs universitet: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
- Linnér, Bengt (2004b) "I övrigt ser jag inga problem...". *Utvärdering av inriktningen Svenska för blivande lärare*. UFL-rapport 2004:03. Göteborgs universitet: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
- Lärarnas riksförbund (2004) *En undersökning om den nya lärarutbildningens kvalitet*. Stockholm: LR
- Malmgren, Lars-Göran (1982) *Svensklärarutbildning mellan teori och praktik (2). Skiss till en ny utbildningsgång*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 82:114
- Malmgren, Lars-Göran (1986, 1996) *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Malmgren, Lars-Göran & Thavenius Jan (1977) Vad bör eleverna lära sig i svenska? I: Thavenius (red.) *Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning*. Stockholm:Författarförlaget
- Nilsson, Jan (2004) *Skapandet av den nya lärarutbildningen vid Malmö högskola*. Rapporter om utbildning 2/2004. Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Proposition 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Rosenquist, Ingrid (2004) *Att vända en oceanångare eller Det saknade mittfältet. Malmömodellen – en fallstudie av partnerskolesystemet inom grundskollärarutbildningen i Malmö*. Rapporter om utbildning 6/2004. Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Sandström Kjellin, Margareta (2002) *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv. Fjorton barns läsutveckling under första och andra skolåret*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen
- Skolverket (1998) *Nationella kvalitetsgranskningar*. Rapport nr 160. Stockholm: Liber
- Smith, Emily R., Basmadjian, Kevin G., Kirell, Leah & Koziol, Jr, Stephen M. (2003) On learning to teach English teachers. A textured portrait of mentoring. *English Education. NCTE 36(1)*, 6–34
- SOU 1999:63 *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Fakta infodirekt.
- Stone, Jennifer C. (2003) Unpacking the social imaginary of literacy education. A case study. *English Education. NCTE 36(1)*, 35–55
- Sundli, Liv (2003) Yrkeskvalificering gjennom praksis. I: Karlsen, G. E. & Kvalbein I. A. (red.) *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Thavenius, Jan (2004) *Utvärderingen av lärarutbildningen i Malmö – några synpunkter*. Rapporter om utbildning 13/2004. Malmö högskola: Lärarutbildningen

Tinglev, Inger (2005) *Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning*. Umeå universitet