

Om varför begreppet undervisning behöver återerövrats

Silwa Claesson

RECLAIM TEACHING. Today there are challenges associated with teaching as a concept. The shift in focus from teaching to learning, concentrating on learning at the expense of teaching, can mean that teachers are left on the outside of pedagogical research. The current lack of knowledge about the history of teaching is also problematic, as it means that some questions are treated as new by many today. However, by using phenomenological thick descriptions, it becomes clear that many teachers handle complex situations with wisdom and care in the classroom on a day-to-day basis.

Keywords: teaching, didaktik, phenomenology, classroom study.

I vår tid pågår en fragmentisering inom pedagogikämnet. En mängd ämnen såsom Pedagogiskt arbete och Utbildningsvetenskap har införts för att forskningsmässigt ringa in undervisning och skolans verksamhet (Claesson & Hultberg 2006). Dessa ämnen är nya och söker därför fortfarande till stor del efter sina former och sitt mer exakta innehåll. Det anmärkningsvärda med dessa nya universitetsämnen är att de i huvudsak överlappar ett ämne som redan fanns när de skapades. Detta ämne har en mycket lång tradition och, inte minst, behandlar det just undervisning och skolverksamhet. Ämnet är didaktik. I detta sammanhang kan det också vara av intresse att kommentera relationen mellan didaktik och pedagogikämnet. Pedagogik har av tradition en stark koppling till psykologiämnet och sågs rentav vid mitten av 1900-talet som i det närmaste synonymt med psykologi, och därefter utvecklades en liknande relation till sociologiämnet. Samtidigt med att utbildningssociologin växte sig starkt inom pedagogiken fanns också ett intresse för skolans inre verksamhet. Det är mot den bakgrunden det är möjligt att förstå den tradition som framför allt tog vara på Piagets, och senare Vygotskijs, arbeten. Den allmänna didaktiken hämtade istället sin inspiration från delar av filosofin. Englund (2004) beskriver

Silwa Claesson är professor i pedagogik vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession vid Göteborgs universitet. E-post: silwa.claesson@ped.gu.se

två utvecklingslinjer inom samtida didaktik. Den ena linjen benämner han den fenomenografiska och den andra den läroplansteoretiska. På 1970-talet och ett par årtionden framöver var det möjligt att tydligt bestämma den läroplansteoretiska inriktningen som en svensk östkust-företeelse, till exempel var den stark vid Uppsala universitet, medan den andra, fenomenografiska inriktningen, främst utvecklades vid Göteborgs universitet. Dessa båda traditioner finns till viss del kvar, men har i vår tid framför allt förändrats och påverkat varandra samt influeras av nya teoribildningar.

En rad ämnesdidaktiska inriktningar, såsom de samhällsorienterande ämnenas didaktik, svenskämnets didaktik, de naturvetenskapliga ämnenas didaktik och matematikdidaktik finns företrädde vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession vid Göteborgs universitet. Vid samma institution finns en stark forsknings- och undervisningsgrupp i allmän didaktik. Det är alltså inte bara så att östkust- och västkustdidaktiska perspektiv inspirerar varandra och samverkar idag, utan det gäller även allmän didaktik och de ämnesdidaktiska perspektiven. När de olika ämnesdidaktiska inriktningarna forskningsmässigt fördjupar sin förståelse av vad det innebär att undervisa och att lära ett specifikt ämne i skola och högskola, arbetar allmän didaktik parallellt med att förstå vad de olika inriktningarna kan lära av varandra och hur det är möjligt att göra översikter och skapa perspektiv. Forskare och lärare som arbetar i miljön för allmän didaktik vid Göteborgs universitet har dessutom oftast en ämnesdidaktisk tillhörighet och personer från de olika ämnesdidaktiska grupperingarna arbetar, inte minst inom lärarutbildningen, med allmän didaktik. Det betyder att i denna framställning betraktas allmän didaktik och de olika ämnesdidaktiska fälten som komplementära och ömsesidigt beroende (Claesson 2011b).

Det finns idag glädjande nog ett intresse hos både kommuner, högskolor och universitet att tillse att allt fler lärare får forskarutbildning. Fortfarande finns emellertid många obesvarade frågor om vad dessa lärare ska ägna sig åt såväl inom ramen för sina avhandlingar och som färdigutbildade forskare. Önskemålen tycks variera från kommun till kommun och från skola till skola om vad som bör beforskas. Ska dessa nyblivna doktorer till exempel leda skolutveckling (Olin 2009) eller ska de bli ambassadörer för den nya vågen av så kallad evidensbaserat lärande (Levinsson 2003)? Efter 16 år som grundskollärare, 11 år som metodiklärare i lärarutbildningen samt 15 år som utbildad och verksam forskare har jag, liksom många av dessa nytillkomna forskare i vår tid, primärt hämtat mina forskningsfrågor från klassrumsvardagen. Det innebär att sträva efter att dessa båda arenor, skola respektive forskning, ömsesidigt befruktar varandra.

Det skulle vara djupt olyckligt om lärarefarenhet betraktas som ett hinder för forskarbanan.

Undervisning – några problem

Trots det som sagts inledningsvis, om nya ämnen och nya doktorander, så indikerar översättningen av rubriken till engelska, *reclaim teaching*, att undervisning är satt på undantag och har problem. Ett första problem utgörs av att det inte bara tycks vara så att undervisning är något som alla känner till genom att själva ha varit elever, utan dessutom något som många minsann vet hur det borde gå till, och inte minst, vilka förändringar som borde genomföras. Den förre svenske utbildningsministern, Jan Björklund, utgjorde ett tydligt exempel på den säkerhet varmed uttalanden om undervisning kan levereras. Är det verkligen så att det som sker i klassrum kan eller ska detaljstyras av någon annan än lärarna själva, till exempel av media eller av politiker?

Det andra problemet har att göra med de olika sätt varpå undervisning har definierats. Det handlar om att uppfylla mål, att klara PISA-tester, att i svallvågorna av hjärnforskning identifiera lärstilar och så vidare. Olika idéer om vad undervisning är till för varierar således beroende på vem som uttalar sig och vilka bakomliggande intressen som kan anas. Behövs måhända en särskild kunskap om undervisningens många aspekter för att alls på ett meningsfullt sätt kunna diskutera den?

Det tredje problemet är den historielöshet som präglar diskursen om undervisning idag. Vart tog den didaktiska kunskapen om storheter som Johan Amos Comenius, Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, Johann Fredrich Herbart, Fredrich Fröbel, John Dewey, Ellen Key och många andra vägen? Dessa personer har på ett ingående sätt tagit upp de frågor som av många idag pekats ut som ”nya”. Vad händer om vi tillåter oss att inte lära av historien?

Det fjärde problemet handlar om att undervisning som sådan tycks ha blivit omodern. Termen lärare försvann eller ersattes med andra begrepp som handledare, coach eller pedagog. Ordet lärare fick samtidigt en innebörd av en förtryckande auktoritet som står vid katedern och på ett gammalmodigt sätt meddelar mer eller mindre onödig kunskap. Den term som definitivt ersatt undervisning är *lärande* från 1970-talet och framåt. Det underförstådda budskapet är att lärare ska ha nytta av forskning om lärande. Säkerligen förhåller det sig så, men å andra sidan, när en slogan som ”from teaching to learning”¹ lanseras känner sig då inte lärare lämnade med sina frågor om den undervisning som de förväntas bedriva varje dag?

Relationen teori & praktik

Min forskning har behandlat undervisning. Den tog sin utgångspunkt i sådant som jag som lärare och senare som lärare vid lärarutbildningen uppfattade som problematiskt. Som nämnts utgör forskning om lärande ett dominerade inslag i utbildning till lärare vid Göteborgs universitet (Claesson 2004)². När jag besökte studenter i deras praktik fanns emellertid knappast någon möjlighet att belysa skeenden i klassrummet med hjälp av dessa teorier, eftersom såväl studenter som lärare inte sällan skilde skola och universitetsutbildning åt: ”Nu är vi ju här ute i skolan och då behöver vi väl inte hålla på och prata om sådant!”. Min forskningsfråga var därför om dessa lärandeteorier alls hade något inflytande över undervisning. Om de hade det - i så fall på vilka sätt? Såväl konstruktivism, som hämtat sin näring från vissa av Piagets studier, ett sociokulturellt fokus, med stark inspiration från Vygotskij, samt fenomenografiska studier har var för sig eller tillsammans utgjort de studier om lärande som funnit sin väg ut till skolan. Titeln på den bok som utgjorde en uppföljning av min doktorsavhandling, *Spår av teorier i praktiken* (2007), indikerar med sin titel att det endast finns vissa spår, knappast någon total implementering av dessa teorier i lärares klassrumsarbete. Lärare som inte längre primärt ställer kunskapsfrågor, utan istället resonerar med sina elever och ställer frågor som ”Hur tänker du då?”, visar emellertid på strukturella skillnader som kan förknippas med en medvetenhet om hur elevers skilda sätt att erfara och förstå det undervisningen handlar om kommer till uttryck i klassrumsvardagen. Sammantaget visar denna forskning att teorier om lärande knappast haft någon framgång i skolan, åtminstone inte till att börja med. Det var främst vid universitet och högskolor samt inom ramen för lärarutbildning, som diskursen om att gå från undervisning till lärande och att kalla lärare för handledare fick fäste (Claesson 2004; 2007).

Hur studier om lärande tas emot av lärare och hur lärare förstår och eventuellt använder dessa kan betraktas som en del av det stora forskningsfält som behandlar relationen mellan teorier och praktik. De teorier eller föreställningar som är förhärskande styr på vilket sätt forskning äger rum med avseende på relationen mellan teori och praktik. Denna relation kan alltså studeras på flera olika sätt. Det kan för det första handla om uttryck för ”top-down”, implementering, men också, för det andra, om ”bottom-up”, till exempel aktionsforskning där lärare själva formulerar problem samt söker lösningar (Claesson 2004). Schön (1983) skapade, för det tredje, en våg av studier där reflektion framstod som central i relationen till spänningsfältet mellan teori och praktik. Den förhärskande lärarkunskapen kan

också, för det fjärde, betraktas som ”tyst”, det vill säga att den inte går att beskriva, den utgör så kallad förtrogenhetskunskap (Polanyi 1962; Josefsson 1991). Lärares kunskap har, för det femte, i vissa andra studier beskrivits med hjälp av Aristoteles kunskapsbegrepp, där framför allt begreppet *fronesis* framhållits. Dessa begrepp har alltså ansetts kunna appliceras på lärare som är inbegripna i undervisning (Korthagen 2004). För det sjätte tar en annan stor genre inom forskning om relationen mellan teori och praktik sin utgångspunkt i antagandet att var och en genomgår en given process i yrkessammanhang; från *novis* till *expert*³ (Dreyfus & Dreyfus 1986). Genom att betona att olikheter i perspektiv, som samtliga betraktas som giltiga när det handlar om att förstå relationen mellan teori och praktik, är det måhända lätt att förstå att det inte föreligger någon samsyn i denna fråga. Det gäller således istället, för varje forskare att ta ställning och att sedan vara explicit med de grundantaganden som finns för en given studie. Det innebär också att lärare bör vara varse den mängd teorier som förekommer om teori- praktikrelationen så att de kan värdera olika forskningsstudier. Dessutom är det av värde om de som diskuterar undervisning i media eller inom politik har viss grundläggande förståelse för denna variation.

Hermeneutiska-fenomenologiska studier

När skolan diskuteras i media utgör kvantitativa data ofta underlag för diskussion. Många vetenskapliga studier försöker istället berätta om händelser i klassrumsvardagen och på ett nyansrikt sätt göra rättvisa åt olika sätt som lärare och elever interagerar. Har då sådana studier, med sina utförliga beskrivningar, någon möjlighet att bilda underlag för en diskussion utanför en trängre krets?

De flesta empiriska studier jag genomfört har en hermeneutisk-fenomenologisk ansats (Finlay 2014; Dall’Alba 2009; Claesson 2011a; Claesson red 2011). Fenomenologi som teoretisk grund för empiriska studier innebär att forskaren knappast har några på förhand bestämda regler att förhålla sig till, utan istället är det forskningsfenomenet, som det framträder, som är vägledande. Husserls livsvärldsbegrepp utgör en väsentlig grund för dessa studier (Husserl 1973) vilket innebär att man inte betraktar liv och värld som skilda, utan sammanflätade och icke-dualistiska. Det innebär också att omvärlden framstår som för-givet-tagen och därmed sällan problematiseras i vardagliga situationer såsom i undervisningssammanhang. Kontexten är därmed helt central för forskaren som ska beskriva händelser i klassrum, det ”sitter i väggarna” hur man ska bete sig eller vad som är möjligt att göra i ett

bestämt klassrum. Hur fenomen framträder som något för någon har vidare varit av betydelse för denna typ av studier (Heidegger 1981; Bengtsson 1998; Claesson 2004; 2007; 2008; 2011b). Eleverna i skolan upplever alltså inte att föremålen i klassrummet är neutrala, de kan snarast betraktas som ”verktyg”.

Även om den grupp forskare som studerar skolan på detta sätt läser filosofiska verk är det inte filosofi de ägnar sig åt, utan istället ger filosofin vissa specifika redskap att förstå empiriska data (Berntsson, Claesson, Friberg & Öhlen 2007). Den hermeneutiska-fenomenologiska förståelsen av världen utgör bakgrund, medan vissa begrepp som är anpassade för den egna studien utgör figur⁴. Antaganden som har betydelse för den egna studien väljs ut för att stödja tolkning av det empiriska materialet. När man påstår att människan är sin kropp, så betyder det till exempel att kunskap kan ”sitta i händerna” och att människor i konsekvens med det bör studeras som kroppsliga vara (Merleau-Ponty 1962; Bengtsson 1998; Levinsson, Hallström & Claesson 2012). Den mänskliga kroppen betraktas således huvudsakligen som kultur - istället för natur. Av det följer att blickar, gester och kroppshållning får betydelse för de innebörder man lägger i det som händer vid en klassrumsobservation eller vid studier av videodata. Den forskare som haft den enskilt största betydelsen för det hermeneutiska-fenomenologiska fältet inom pedagogisk och didaktisk forskning är Max van Manen. Han har visat på vilka sätt denna från början filosofiska teoretiska grund kan utvecklas och framför allt hur den kan skapa intressanta resultat för empiriska studier av och med lärare (van Manen 1990). Inte minst studien *The Tact of Teaching* (1992), där vi får möta begreppet pedagogisk takt, ett begrepp som samtidigt fångar såväl en etisk, demokratisk som kroppslig helhet i lärares vardagsliv tillsammans med elever utgör ett exempel på vad denna forskning kan ge. van Manen har dessutom tämligen detaljerat beskrivit hur denna forskning praktiskt kan gå till och hur centralt skrivande är för varje fenomenologisk empirisk studie (van Manen 1990).

Det är alltså i klassrum som min forskning huvudsakligen ägt rum. Jag har 10 fall som vart och ett består av lärare som djupintervjuats med ett 10-tal elevintervjuer i deras klasser samt framför allt observationer av deras undervisning i sammanlagt två veckor. Tolkingen har som nämnts byggts på en hermeneutisk-fenomenologisk grund där beskrivningarna av de olika undervisningsmiljöerna är detaljerade och avser att belysa såväl talat språk som kroppsspråk hos elever och lärare samt de miljöer de vistas i. Exempel på resultat från dessa studier kan inte sällan sammanfattas i begrepp, till exempel *lärares hållning*, ett begrepp som pekar ut hur man samtidigt och sammanflätat kan studera lärares förhållningssätt och deras kroppshållning i

klassrumssituationer (Claesson 2008; 2009). Det betyder att forskare går in för att fånga mer än tal i sina transskript. Det innebär också att samtidigt, eller varvat med återgivande av tal, kan forskaren snabbt teckna eller skissa en bild av hur lärare eller elever blickar, stirrar, ser, står, går och så vidare. De transkriberingsprogram som forskare använder sig av idag, till exempel InqScribe, kan vara till stor hjälp eftersom de skapar möjligheter att samtidigt med att talet framträder forskaren också har tillgång till en videoinspelning av skeendet. Att fånga denna dubbelhet, tal tillsammans med kroppsspråk, gör att mer subtila och kanske motsägelsefulla aspekter av det som händer framträder. Ett annat begrepp som kommer ur mina klassrumsstudier är *som-seende*, som innebär att den lyhörda läraren kan fånga upp hur man kan se något *som* – på ett nytt sätt (Claesson 2009; 2011a). Ett föremål kan genom en överenskommelse mellan lärare och elever förvandlas till något annat än det brukar betraktas som. Denna term, som-seende, vill peka ut möjligheter för lärare och elever att gemensamt använda sin miljö på nya och förhoppningsvis också mer kreativa och ändamålsenliga sätt. För att fortsatt utveckla den hermeneutiska-fenomenologiska ansatsen har en grupp forskare och forskarstuderande skrivit en bok, *Undervisning och existens* (2011 red), som avser att visa hur ansatsen kan användas och utvecklas för att få en djupare förståelse för det som händer i klassrum och i undervisningssituationer.

Det är möjligt att vid läsning av ett flertal observationsstudier i klassrum finna mönster och sammanhang som inte går att observera med andra typer av metoder eller teorier. Ett exempel på detta har redan nämnts, lärares sätt att ställa frågor och där det visar sig att de idag oftare är av sonderande karaktär (Claesson 2007). Det är också möjligt att se hur lärare ständigt pendlar mellan personlig interaktion med enskilda elever och att leda klassen eller gruppen som helhet (Lilja 2013; Claesson 2009). I sammanhanget är det viktigt att åter påpeka att denna typ av studier inte står i något som helst motsatsförhållande till läroplansteoretisk forskning eller postmoderna teorier. Snarare ska den ses som ett komplement och främst en möjlighet att gå på djupet när det gäller att just förstå de existentiella och enskilda människornas villkor och strävanden. För att utveckla den allmänna didaktiken behövs alltså såväl politiska och strukturella studier som närgångna undervisningsstudier (Mittundstad 2011).

Med den didaktiska historien som grund

Som nämnts har allmän didaktik en historisk tradition och därmed är det möjligt att identifiera olika idétraditioner vid läsning av klassiker. Klassikerna har beskrivit sina idéer om undervisning och därmed har såväl forskare som lärare möjlighet att hämta inspiration och göra jämförelser med det som är aktuellt idag. Själv har jag särskilt intresserat mig för en fri intellektuell kvinna vars röst var stark, till och med starkare än August Strindbergs, för 100 år sedan: Ellen Key. Självfallet finns det anledning att kritisera hennes uttalanden och skrifter i flera avseenden, men de ska primärt ses i ljuset av den tid och den plats där hon befann sig, och gör man det finns det anledning att imponeras av såväl hennes tankar om innehållet i undervisningen, arbetsformer som hennes betoning av bildning i utbildning samt hennes mod och starka stämma (Claesson 2013). Key gick emot sin tids idéer om kroppssaga och menade dessutom att man som vuxen skulle vara sparsam med förmaningar. I skolan, som ska vara en samskola där barn från olika samhällsklasser bör blandas, ska man koncentrationsläsa och inte splittra upp dagen i ämnen, hävdar Key. Läsläsning ska ske i skolan och betyg bör avskaffas enligt henne. Iakttagelseförmåga, slutledning och omdöme ska främst utvecklas i skolan och de ämnen som därmed är viktigast är, menar Key vidare, naturkunnsighet, litteratur, konst och historia. Hon betonar bildning som mål för mänsklig växt och blir ofta citerad för sitt påstående om att bildning är det som är kvar när man glömt det man lärt. Bakgrunden till att hon formade sina idéer på detta sätt står framför allt att finna i hennes egna studier av samtida idéströmningar där filosofer och skönlitterära författare utgör viktiga källor (Ambjörnsson 2012).

De idéer som Key företrädde, liksom många andra av våra klassiker, äger aktualitet också idag. Det kan förefalla som att uppfinna hjulet på nytt om vi inte observerar vad som sagts tidigare när vi fattar beslut. Att till exempel föra vidare diskussionen om bildningens betydelse också i vår tid är angelägen och inte minst den kontinentaleuropeiska didaktiktraditionen möjliggör en vital sådan diskussion (Hopmann 2007). En diskussion om undervisning och bildning har förts på nordisk grund under lång tid inom ramen för ett nordiskt nätverk, NORDID (Midtsundstad & Werler 2011). Ursprungligen tog Professor Stefan Hopmann, numera verksam i Wien, initiativ till nätverket och här utvecklades en vital diskussion som i förlängningen har lett till att vi inom kort kommer att ge ut en tidskrift, gratis, on-line, som har sitt huvudsäte vid Göteborgs universitet och redaktioner i alla övriga nordiska länder, *Nordisk tidskrift för Allmän Didaktik, NoAD*. Tidskriften för vidare den kontinentaleuropeiska didaktiska

traditionen, med just bildning som ett viktigt begrepp. Här kommer vi också att lyfta gestalter som till exempel Rousseau, Dewey, Key och Freinet för att diskutera skolan av idag.

Under senare år har intresset för den verksamhet som jag själv idag högst konkret är inblandad i väckt mitt intresse, ur ett forskningsperspektiv. Doktorandhandledning utgör än så länge, också internationellt, ett smalt och tämligen nytt forskningsfält. Det som dominerat forskningsfältet är främst den utbildning, i form av kurser eller workshops, som håller på att växa fram runt om i världen (Wisker 2012). Men frågan om handledning på distans, hur doktorander från olika delar av världen hanterar sin tid med mera har också en given plats. Den studie jag tillsammans med en forskargrupp genomförde senast är en intervjustudie med 32 handledare och doktorander som, i fenomenologisk anda belyser de drömmar som doktorander bär och hur dessa drömmar möter den verklighet som bland annat ett Bologniserat universitet utgör. Även här framträder alltså det subtila, tvetydiga och känsliga i relation till en reglerad verksamhet (Claesson 2014).

Problem och lösningar

Det är dags att återvända till de problem jag inledningsvis pekade ut. Först nämndes hur undervisning har förminskats, missförstått eller trängts undan av media och i politisk styrning av skolan. Genom att göra inträngande hermeneutiska fenomenologiska studier i klassrumsmiljö går det att visa hur lärare skickligt utvecklar sin undervisning i en kravfylld och komplex situation. Vissa av dessa klassrumsstudier borde få somliga kritiker att rodna över vissa uttalanden om skolan. För det andra, vill jag utmana dem som betraktar undervisning och forskning om undervisning som något entydigt. Den grundläggande idé som evidensrörelsen vilar på kan till exempel ifrågasättas genom att fundera över de olika möjligheter som erbjuds när det gäller att förstå relationen mellan teori och praktik. Dessutom, att utmana den ställning som studier som PISA har, till exempel med ideal som handlar om bildning, visar att de för-givet-taganden som idag dominerar diskursen utgör en tämligen homogen idé om skolans uppgift och ändamål. För det tredje, även om vi lever i en digitaliserad epok träffas lärare och elev varje dag, ansikte mot ansikte, och har dialoger. Klassiker har därför mycket att säga oss om undervisning även idag. Genom att läsa klassiker synliggörs de frågor som tycks vara eviga när det gäller undervisning och skapar kontrast till det som är specifikt för vår tid och den kontext där man själv befinner sig. Lärare

kan genom att läsa klassiker skapa distans till det som utgör deras vardagspraktik och därmed erbjuds möjligheter att reflektera över sin undervisning. För det fjärde, elevens lärande är självklart centralt för den som undervisar. Men begreppet lärande kan knappast ersätta allt det som inbegrips i att undervisa. För att undervisning ska utvecklas starkt och mångsidigt bör även exempelvis undervisningsmetoder diskuteras, lärares färdigheter att hantera skilda innehåll samt etiska och existentiella dimensioner synliggöras.

I en tid när nya ämnen tillkommer riskerar frågor om undervisning att försvinna. Det är alltså dags att fundera över hur det är möjligt att forskningsmässigt ta tillvara på lärares genuina frågor samt vända, inte bara medias utan också politikernas ofta negativa inställning till skola och forskning om skola. Som nämnts är det ämne som av tradition har behandlat undervisning didaktik och det är här jag ser en potential för att på allvar stödja lärare i deras vardagspraktik. Även om jag inte vill gå så långt som att plädera för ”from learning to teaching” så anser jag ändå att det är dags att ställa undervisningen i centrum: *reclaim teaching!*

Noter

1. Ett exempel är att ”from teaching to learning” utgjorde rubrik på den NERA-konferens som ägde rum i Malmö 2010.
2. Det är inte bara fenomenografiska studier som haft en stark ställning, också konstruktivistiska studier har varit av stor betydelse, framför allt inom ämnesdidaktisk forskning vid Göteborgs universitet. Under de senaste 15 åren har det sociokulturella perspektivet intagit en dominerande plats när det gäller forskning om lärande.
3. De olika stegen benämns novis, den avancerade nybörjaren, kompetens, den skicklige samt expert Duvesund (1996) har senare hävdad att ännu ett steg bör läggas till: förnyaren.
4. Teorin om figur och bakgrund kommer ursprungligen från gestaltpsykologi.

Referenser

- Ambjörnsson, Ronny (2012): *Ellen Key. En europeisk intellektuell*. Stockholm: Bonnier.
- Bengtsson, Jan (1998): *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, Inger; Claesson, Silwa; Friberg, Febe & Öhlen, Joakim (2007): Issues about thinking phenomenologically while doing phenomenology. *Journal of Phenomenological Psychology* 38(2), 256-277.
- Claesson, Silwa (2004): *Lärares levda kunskap*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 217. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Claesson, Silwa (2007): *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, Silwa (2008): Life-world phenomenology and empirical studies. *Nordisk pedagogik* 28(2), 123-134.
- Claesson, Silwa (2009): *Lärares hållning. Klassiska undervisningsidéer och observationer av undervisning*. Lund: Studentlitteratur .
- Claesson, Silwa (2011a): Seeing-as in school context. *New Zealand Journal of Teachers' Work* 8(2), 178-188.
- Claesson, Silwa (2011b): Allmän didaktik och ämnesdidaktik. I Jorunn Midtsundstad & Tobias Werler red. (2011): *Didaktikk i Norden*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Claesson, Silwa red. (2011c): *Undervisning och existens*. Göteborg: Daidalos.
- Claesson, Silwa (2013): Ellen Key in relation to contemporary educational ideals. I Per-Inge Planefors. *Ellen Key. Creating a European Identity*. s 26-48. Ödeshög: Alvastra.
- Claesson, Silwa (2014): *A tacit dream-world confronted by a regulated life-world*. QPR Conference, Adelaide, Australia.
- Claesson, Silwa & Hultberg, John (2006): Behöver lärare ett ämne? Om ämnesval och vetenskapsideal inom en utbildningsvetenskaplig domän. *Pedagogisk forskning i Sverige* 11(1), 43-52.
- Claesson, Silwa; Hallström, Henrik; Kardefors, Wilhelm & Risenfors, Signhild, (2011): Ricoeur och empiriska studier. *Pedagogisk forskning i Sverige* 16(1), 18-36.
- Dall'Alba, Gloria (2009): *Learning to be Professionals*. New York: Springer.
- Dreyfus, Hubert & Dreyfus, Stuart (1986): *Mind over Machine*. New York: The Free Press.

- Duvesund, Liv (1996): *Kropp, kunskap och självuppfattning*. Stockholm: Liber.
- Englund, Tomas (2004): Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogisk forskning i Sverige* 9 (1), 37-49.
- Finlay, Linda (2014): Engaging phenomenological analyses. *Qualitative Research in Psychology* 11(2), 121-141.
- Heidegger, Martin (1981): *Varat och tiden*. Lund: Doxa.
- Hopmann, Stefan (2007): Restraining teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal* 6(2), 109-124.
- Husserl, Edmund (1973): *Experience and Judgement*. Chicago: Northwestern University Press.
- Josefsson, Ingela (1991): *Kunskapens former. Det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlens.
- Korthagen, Fred. (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teacher Education* 20(1), 77-97.
- Lengborn, Thorbjörn (1977): *En studie i Ellen Keys pedagogiska tänkande främst med utgångspunkt från "Barnets århundrade"*. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Levinsson, Magnus; Hallström, Henrik & Claesson, Silwa (2012): Problem in developing formative assessment: A physics teacher's lived experiences of putting the ideas into practice. *Assesment Matters* 5, 116-140.
- Levinsson, Magnus (2013): *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences, 339. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lilja, Annika (2013): *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences, 338. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Midtsundstad, Jorunn & Werler, Tobias red. (2011): *Didaktikk i Norden*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- van Manen, Max (1990): *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: Althouse.
- van Manen, Max (1992): *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. New York: Althouse.
- Merleau-Ponty, Maurice (1962): *Phenomenology of Perception*. New York: Routledge & Kegan.
- Olin, Anette (2009): *Skolans mötespraktik – en studie om skolutveckling genom yrkesverksammars förståelse*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences, 286. Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Polanyi, Michael (1962): Tacit knowing: Its bearing on some problems of philosophy. *Reviews of Modern Physics*, 34(4) 601-616.
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner*. USA: Basic books.
- Wisker, Gina (2012): *The Good Supervisor*. UK: Palgrave.

