

Undervisningsdifferentiering i professionsuddannelserne



**Af Eva Ulstrup, cand.mag. Ph.d. studerende,
Roskilde Universitet, evul@ruc.dk**

**Anette Judithe Madsen, lektor
udviklingskoordinator, MScOT
Ergoterapeutuddannelsen University College Lillebælt,
anjm@ucl.dk**



**Thea Bollerup-Jensen, cand.pæd.it,
pædagogisk konsulent, juridisk fakultet, KBH Uni**

**Jette Rasmussen, ergoterapeut, MHH, Ergoterapeut-
uddannelsen University College Lillebælt, jera@ucl.dk**

Ergoterapeutuddannelsen i University College Lillebælt (UCL) har i 2013 modtaget en bevilling fra Statens Center for Kompetenceudvikling (SCK) og har igangsat et aktionslæringsprojekt, der har fokus på udvikling af principper, metoder og redskaber til uddannelsesdifferentiering. Projektet, der implementeres i perioden 2013-15, danner rammen om nærværende artikel. Artiklen er således udarbejdet på baggrund af de foreløbige resultater.

Introduktion

Denne artikel handler om undervisningsdifferentiering på professionsuddannelserne med udgangspunkt i konkrete erfaringer fra Ergoterapeutskolens UCL. Artiklen er skrevet på baggrund af et aktionslæringsprojekt, der er finansieret af Statens Center for Kompetenceudvikling (SCK). Projektet er forløbet som et samarbejde mellem undervisere, udviklingskoordinator og leder på Ergoterapeutskolens UCL samt ekstern konsulent cand.mag. ph.d. stud. Eva Ulstrup. Projektet forventes afsluttet i sommeren 2015.

Formålet med projektet har været at øge undervisernes kompetencer i forhold til at håndtere undervisningsdifferentiering. Behovet for dette afstedkommer dels af, at underviserne har oplevet en stigende diversitet blandt de studerende. Dette har givet pædagogiske udfordringer ift. til at kunne støtte og udfordre den enkelte studerende, når man havde store hold med studerende med meget forskellige forudsætninger. Behovet har også kunne ses i de studerendes evalueringer, hvor nogle gav udtryk for at savne faglige udfordringer, mens andre tilkendegav, at de havde svært ved at følge med.

I projektet har underviserne udviklet og afprøvet forskellige undervisningsformer, der på forskellig vis tager højde for de studerendes forskelligheder. Undervejs i projektet har underviserne deltaget i kurser i under-

visningsdifferentiering, modtaget individuel supervision fra ekstern konsulent og løbende ydet hinanden sparring og feedback i læringsgrupper (se faktaboks). Underviserne har desuden systematisk indsamlet evalueringer fra studerende og endvidere løbende analyseret og reflekteret over forløbene via e-læringsportfolio.

Artiklen diskuterer de udfordringer, undervisere oplever, når de skal undervise studerende, som hver især har forskellige forudsætninger for at tage en uddannelse, og der argumenteres for nødvendigheden af, at undervisere medtænker de studerendes forskelligheder i forhold til viden, færdigheder, erfaring og kompetencer, når undervisning planlægges og afholdes. Endvidere præsenteres nogle af de differentierede undervisningsmetoder, der er blevet udviklet i perioden fra august 2013 til juni 2014 i projektets første fase.

Projektforløb

1.runde

Aug.-dec. 2013

- Kort introduktion til projektet, undervisningsdifferentiering og opstart af E-læringsportfolio

Jan-juli 2014

- Afholdelse af 1. seminar med fokus på læringsstile og Cooperative Learning
- Udvikling og afprøvning af principper, metoder og redskaber til undervisningsdifferentiering med individuel supervision og brug af E-læringsportfolio
- Kollegial sparring i læringsgrupper

2.runde

Aug.-dec. 2014

- Afholdelse af 2. Seminar med fokus på undervisningsdifferentiering via feedback
- Udvikling og afprøvning af principper, metoder og redskaber til undervisningsdifferentiering med individuel supervision og brug af E-læringsportfolio
- Kollegial sparring i læringsgrupper

Jan-juli 2015

- 3. Seminar med fokus på vidensdeling og fremtidig udvikling
- Faglige og pædagogiske møder og løbende evaluering
- Løbende formidling og evaluering

Projektet falder i to runder. Denne artikel baserer sig på første runde. I den efterfølgende runde afprøves metoder hvor feedback bliver et element i den differentierede undervisning.

Hvad er undervisningsdifferentiering

Undervisningsdifferentiering tager udgangspunkt i, at studerende er forskellige individer. Undervisningsdifferentiering er et princip for, hvordan underviseren tilrettelægger undervisningen således, at den enkelte studerendes viden, færdigheder og kompetencer udvikles samtidig med, at man bevarer hold-fællesskabets muligheder. Ordet differentiering er udledt af det engelske 'different' (forskellig), og en undervisning, der er tilrettelagt ud fra variationen i de studerendes forudsætninger, vil ideelt set styrke og udvikle den enkelte studerendes læringsmuligheder og forudsætningerne for at samarbejde og løse opgaver i fællesskab. I undervisningsdifferentiering tages der eksempelvis højde for de studerendes faglige og øvrige kompetencemæssige niveauforskellige, for deres forskellige præferencer i forhold til læring eller for grundigheden i deres forberedelse.ⁱⁱ

I folkeskolen fokuseres der i disse år på, at lærerne skal kunne tilrettelægge undervisningen således, at alle elever bliver udfordret og udvikler sig fagligt uanset udgangspunkt. Folkeskolen har altså en målsætning om, at alle elever skal have en kontinuerlig opadgående læringskurve, og undervisere i folkeskolen må bestræbe sig på fortløbende at planlægge og udføre undervisning i forhold til indfri denne målsætning.

På lange og mellemlange uddannelser har man ikke i samme grad haft dette fokus, og der findes da også kun sparsom litteratur om differentieret undervisning for unge og voksne. Behovet er dog ikke mindre, for studerende på professionsuddannelser er forventeligt ganske forskellige på en lang række områder.

En nylig udgivelse af Gitte Sommer og Søren Gytz Olesen med titlen 'På vej til professionerne' viser, at de studerende på mellemlange videregående uddannelser adskiller sig markant fra studerende på universiteterne hvad angår både social baggrund og kulturelle ressourcer.ⁱⁱⁱ

De studerende på professionsuddannelserne starter endvidere deres studier med meget forskellige forståelser og forventninger til, hvordan forholdet mellem teori og praksis afvejes i undervisningen. Nogle studerende forventer metoder og teoretiske værktøjer til løsninger af praktiske problemstillinger, mens andre studerende har en forventning om, at teorien først og fremmest skal udvikle og udfordre dem selv og deres evne til begrebsliggørelse og rationel forståelse.^{iv}

Underviserne på Ergoterapeutskolen UC Lillebælt oplever, at forskelle blandt de studerende er en stor og central udfordring at håndtere i den daglige undervisning. Dette er en klassisk pædagogisk udfordring som mange undervisere står overfor, for studerende er forskellige på mange område fx viden, færdigheder og studiekompetencer eller blot i tilgang til at forberede sig.^v

Metoder til undervisningsdifferentiering

Nogle af de undervisningsdifferentierede metoder, underviserne på Ergoterapeutskolen på UC Lillebælt har afprøvet i 1. runde, præsenteres i det følgende. Metoderne er bl.a. baseret på såkaldte 'læringsstile' jvf. begreber udviklet af læringsforskerne Rita Dunn og Kenneth Dunnii, samt på undervisningsformen betegnet 'Cooperative Learning'. Den begrebsmæssige baggrund vil indledningsvis blive skitseret for læringspræferencer og Cooperative Learning:

Læringspræferencer

Der findes forskellige 'læringsstile' (eller 'læringspræferencer' som under-kategori), der kan bidrage til at beskrive, hvad der influerer vores læreprocesser. At man har en bestemt præference indenfor et område betyder ikke, at man kun kan lære på den måde, men at læringsprocesserne kan gøres nemmere og mere effektive, når præferencen imødekommes.

Det skal nævnes, at forfatterne til denne artikel argumenterer for, at undervisere kan lade sig inspirere af teorien med henblik på at imødekomme de forskellige studerendes læringsbehov, men at man skal undgå at bruge læringsstilteorien dogmatisk eller som ensidig optik.

I nærværende artikel inddrages tre forskellige præferencer indenfor læringsstile:vi

i). Perceptuelle præferencer: Disse præferencer henviser til hvilke sanser, vi bedst lærer gennem. Man har den auditive præference (høresansen), hvor man bedst lærer ved at lytte og evt. tale selv, den visuelle præference (synssansen) hvor det er via det billedvisuelle og tekstvisuelle, at man bedst lærer. Man kan endvidere tale om at have kinæstetisk præference, hvor man lærer bedst, når ens finmotorik bliver stimuleret ved fx at skulle røre 'læringsstoffet' med hænderne, og endelig er der den kinæstetiske præference, hos den der lærer bedst, når hele kroppen kan være aktiv i læringsprocessen;

ii). Sociale præferencer: Dertil kommer, om man lærer bedst alene eller i et fællesskab med andre, og om man har behov for en autoritet (leder) undervejs i læringsprocessen;

iii). Psykologiske præferencer: Nogle mennesker er i læringssammenhænge ret impulsive. De handler hurtigt, taler før en tanke er tænkt til ende og er måske er lidt utålmodige i deres tilgang til ny læring. Andre er mere refleksive, og har typisk brug for lidt mere tid til at reflektere i tilegnelsen af nyt stof.vii

Cooperative Learning

Nogle af undviserne i projektet har udviklet metoder efter principper indenfor undervisningsformen betegnet Cooperative Learning. Begrebet betegner en undervisningsmetode, hvor de studerende samarbejder efter bestemte principper. Læringssynet indenfor Cooperative Learning er socialkonstruktivistisk, hvor læring skal forstås som en social proces, der finder sted i interaktion med andre, og hvor det er via sproglig interaktion, at den enkelte erkender og konstruerer læring. Det bliver således den enkeltes aktive læringsarbejde, der udgør læringsprocesserne - og altså ikke undviseren der

på traditionel vis 'giver' læring eller viden fra sig, mens de studerende passivt tager imod. Indenfor Cooperative Learning inddrages hver enkelt studerende aktivt i læringsaktiviteterne og kommer derved til både at få og tage del i læreprocesserne. Denne tilgang er velegnet i arbejdet med undervisningsdifferentiering, netop fordi alle studerende er aktive i undervisningsaktiviteter med udgangspunkt i deres individuelle faglige styrke, forberedelsesgrad m.v.viii

Eksempler på differentierede undervisningsforløb

I de følgende afsnit vil tre af de konkrete, anvendte undervisningsmetoder blive præsenteret, og der redegøres de studerendes oplevelser i forhold til at arbejde med differentieret undervisning.

Metoderne har til formål at afprøve, hvordan man bedst muligt udfordrer og støtter den enkelte studerende fagligt, og hvorledes undviseren favner de studerendes forskellige faglige niveau, studieegnethed, og andre karakteristika mv.

Metode 1 – Gruppearbejde Inddeling af grupper efter forberedelses-niveau og de studerendes evalueringer

En typisk udfordring, man som undviser kan møde, er graden af de studerendes forberedelse. Nogle studerende har læst og forstået teksterne inden undvisningen, nogle har læst noget og forstået lidt, og andre har slet ikke læst. Hvis undviseren har planlagt gruppearbejde i klassen og vilkårligt sammensætter grupperne uden at tage hensyn til den enkeltes faglige udgangspunkt og forberedelse, kan læringsudbyttet blive ganske utilfredsstillende for alle parter. Undviserens udfordring er at bestemme, hvordan der lægges et niveau således, at alle får udbytte af gruppesamarbejdet.

En af de metoder, der blev udviklet og afprøvet, tog udgangspunkt i at gruppere de studerende ud fra deres forberedelsesgrad til en given undvisningstime. Det betød i praksis at de, som havde læst og forstået teksten kom i én gruppe, og at de studerende, som havde læst og haft svært ved at forstå det, kom i en anden, samt at de, som slet ikke havde læst, kom i en tredje. Formålet med gruppearbejdet var at få de studerende til at diskutere teoretiske begreber, der indgik i den læste teori. Det er en øvelse, der kan ende i tidsspild og frustration for alle parter, hvis de studerende inddeles i grupper, der er vilkårligt sammensat. Hvis en studerende, der på forhånd ikke har læst, kommer i gruppe med en, som har læst og forstået teksten, kan læreprocesserne for begge parter være begrænsede.

Ved at inddele de studerende ud fra deres forberedelsesgrad kunne diskussionsspørgsmålene tilrettelægges således, at de i højere grad kunne målrettes hver enkelt studerendes forudsætninger og derved skabe de bedst mulige rammer for læring.

De studerende er i overvejende grad positive i deres evalueringer, og mange giver udtryk for, at denne undervisningsmetode får dem til at reflektere over deres forberedelse og læring. En af de studerende reflekterer i sin evaluering af undervisningsformen og skriver bl.a., at *'hvis jeg ved, der bliver lavet gruppeøvelser, motiverer det mig til at læse'*. En anden skriver, at inddeling af grupper i henhold til forberedelsesniveau havde stor indflydelse på hendes ansvarsfølelse overfor de andre studerende, og en anden får lyst til at lære mere, fordi hun får lov til at *'sætte egne ord på det læste'*. En studerende skriver, at *'normalt ligger niveauet ift. at folk ikke har læst, og hun konstaterer, at hun rent faktisk får noget ud af at have læst teksterne'*, idet hendes gruppe nu kan arbejde ud fra samme niveau og udgangspunkt.

Udfordringen ved at gruppere de studerende alt efter om de har læst eller ej kan være, at den uforberedte gruppe føler sig stigmatiseret som de *'dovne'* og set ned på af underviser og medstuderende. Dog viser evalueringerne, at underviseren kan imødekomme den risiko ved at tilrettelægge fagligt meningsfulde gruppeopgaver i de respektive grupper. Nogle af de studerende i grupperne, som ikke havde forberedt sig, oplevede, at opgaverne var for lette og stillet som om, at disse studerende *'var dumme'*. Studerende i både de forberedte og de uforberedte grupper efterspørger altså høje faglige krav og tydelige mål. Når målene for de enkelte opgaver er tydelige, og når de møder fagligt udfordrende krav (med udgangspunkt i deres grad af forberedelse), oplever de større udbytte af gruppearbejdet. Desuden viser deres evalueringer, at deres motivationsfaktor og ansvarlighed overfor deres egen læring øges.

Mange studerende bærer endvidere på erfaringer fra tidligere skoleforløb, hvor de har oplevet det som flovt og stigmatiserende ikke at være på fagligt niveau med deres medstuderende. Det er derfor vigtigt, at underviserne arbejder på at opbygge et lærings-miljø, hvor det er socialt accepteret, at der i en klasse er forskellige faglige niveauer, således at underviseren kan udfordre de studerende med faglige spørgsmål, der tager udgangspunkt i deres faglige forskelligheder.

Metode 2 – Gruppearbejde

At skrive i fællesskab

Den næste metode har til hensigt at skabe progression i den enkelte studerendes evne til at analysere skrift-

ligt. Øvelsen er inspireret af Cooperative Learning, og de studerende skal på tid skrive en del-besvarelse på en opgave stillet af undervisere og dernæst sende papiret videre til en anden i gruppen. Den næste i gruppen læser den forudgående besvarelse, skal selv besvare et nyt del-spørgsmål og skriver sin besvarelse på sammen stykke papir.

I det nedenstående beskrives øvelsen mere detaljeret.

Forud for selve øvelsen har underviseren givet klassen til opgave, at de (hele klassen) skal lave én skriftlig aflevering, som de skal skrive i fællesskab. Opgaven skal skrives med udgangspunkt i en videooptagelse med en borger, der bliver interviewet om sin helbredsmæssige tilstand og mere generelle livssituation. De studerende inddeles i grupper, og hver gruppe skal arbejde sammen om at skrive et del-bidrag til den samlede opgave, som skal returneres til underviseren. Underviseren giver derefter formativ feedback til klassen, som de enkelte grupper skal søge at inkorporere i deres delbidrag. I dette tilfælde handlede feedbacken om, at de studerende ikke anvendte nok teori i et bestemt analyseafsnit. Frem for kun at formidle feedbacken til de studerende, udviklede underviseren en øvelse, der kunne træne de studerendes evne til at inddrage teoretiske begreber i deres analyse.

I øvelsen opdeles de studerende i grupper med tre i hver. Hver gruppe får tildelt et analyse-emne, som tager udgangspunkt i den samlede opgave, som hele klassen arbejder på at lave. Analyse-emnerne tager udgangspunkt i ergoterapeutens arbejde, og spørgsmålene er formuleret ud fra, at grupperne skal beskrive borgeren ud fra hhv. fysiske, kognitive og affektive komponenter. Grupperne får indledningsvist fem minutter til at repetere de grundlæggende begreber indenfor den komponent, deres gruppe skal arbejde med. Hver enkelt af de tre gruppemedlemmer får så en underopgave formuleret ud fra en af de tre komponenter, som de skal reflektere over skriftligt. En underopgave kunne være at beskrive hvilke udfordringer, borgeren har relateret til sin kognitive funktion, og en anden kunne være at beskrive hvilke kognitive ressourcer, han har. Øvelsen går dernæst ud på, at hver enkelt studerende skriftligt besvarer opgaven indenfor en kort tidsfrist. Herefter sendes papiret videre til et andet gruppemedlem. Man modtager også selv et nyt spørgsmål, som et andet gruppemedlem forudgående har svaret på. Når alle i gruppen har bidraget skriftligt til alle underspørgsmål, laver underviseren en fælles opsamling på hver komponent, hvor de studerendes besvarelser inddrages.

Den formative feedback på dette delafsnit af opgaven

bliver altså i vid udstrækning udarbejdet af de studerende selv. Samtlige studerende får dermed trænet deres analyseevner, og underviserens rolle bliver at få tydeliggjort de studerendes svar og supplere de steder, hvor der er behov.

I evalueringen af denne opgave beskriver de studerende, at de kommer mere *i dybden* og *mere på banen*, når de skal skrive og *forholde sig til de andres bidrag*. Øvelsen er ligeledes med til at tydeliggøre for dem, *hvad en analyse skal indeholde*. Endvidere oplever mange af de studerende, at opgaven får dem til at reflektere over egen læring og over hvilke læringsaktiviteter, de får størst udbytte af. Dem som sjældent blander sig i diskussionerne i plenum, oplever at få sagt mere i mindre grupper og synes godt om de afvekslende samarbejdsprocesser med både at skulle skrive og dernæst diskutere mundtligt. Flere oplever at lære noget ved at læse de andres bidrag og høre de andres meninger, og det opfattes som konstruktivt og lærerigt at blive *tvunget til at bruge sine faglige og teoretiske vurderinger*.

I denne øvelse kommer Cooperative Learning i spil samtidig med, at alle sociale læringspræferencer bliver tilgodeset, da man både arbejder individuelt og i grupper. Desuden får dem med refleksiv præference mere tid end under almindelig gruppearbejde, hvor de impulsive tit fører ordet. Desuden vil det 'sociale pres', der ligger på den enkelte ift. at andre i gruppen skal læse det, man har skrevet, være med til at øge motivations- og ambitionsniveauet, hvilket også kommer frem i evalueringerne. Hvis man er fagligt udfordret, vil man desuden kunne lære af at læse andres beskrivelser, og hvis man har fagligt overskud, vil man kunne sigte mod at højne det fælles niveau. Idet mange af de sociale læringspræferencer kan understøttes, når Cooperative Learning-øvelser anvendes, er det særskilt vigtigt, at man som underviser afsætter den nødvendige tid til øvelserne, hvilket også tydeliggøres i de studerendes evalueringer.

Metode 3 – Gruppearbejde Workshops

Underviseren arbejder i denne øvelse med de studerendes perceptuelle præferencer, altså hvilke sanser de studerende hver især bedst lærer igennem. De studerende formidler teori til hinanden via workshop og aktiv inddragelse.

Klassen bliver introduceret til Dunn og Dunns læringsstile, hvorefter de inddeles i grupper, og underviseren stiller dem til opgave at formidle forskellige dele af en teori for resten af klassen. Grupperne skal i fællesskab diskutere deres forståelse af teorien og dernæst vælge en formidlingsform, som skal danne rammen om en 15

minutters mini-workshop, grupperne hver især skal afholde for resten af klassen dagen efter. Formidlingsformen kan eksempelvis være rollespil (for de kinæstetiske), video (for de visuelle) eller planche/skulptur (for de taktile og visuelle). Alle workshops skal desuden indeholde formidling af en forskningsartikel om emnet, og hver gruppedeltager skal bidrage med mundtlige oplæg eller instruktion, så de studerende med auditiv præference også tilgodeses.

Dagen efter deles grupperne i to hold – hold A og B. Optimalt set er alle gruppernes forskellige formidlingsformer repræsenteret på begge hold. Grupperne i hold A afholder nu deres workshops for grupperne på hold B. Det vil sige, at grupperne formidler og modtager 1 til 1. Hver gruppe afholder deres workshop med en anden gruppe som tilskuer, således at der er flere workshops i gang på samme tid forskellige steder i lokalet. Hver gang en workshop er færdig, går tilskuergrupperne videre til en ny workshop. Således bliver tilskuerne præsenteret for forskellige aspekter af teorien på forskellige måder, og hvor alle perceptuelle præferencer tilgodeses – enten ved videopræsentation, en planche eller rollespil samt mundtlige oplæg og dialog. Efterfølgende afholder grupperne på hold B deres workshop for grupperne i hold A.

Når de studerende afholder deres workshop, skal de altså flere gange gentage deres præsentation og gå i dialog med tilskuerne, hvilket gør at alle får trænet deres kommunikative færdigheder. Når de studerende er tilskuere, vil de få repeteret samme emne på flere forskellige måder, hvorved flere forskellige perceptuelle læringsstile tilgodeses.

De studerende er meget positive overfor at arbejde med workshops som en metode til differentieret undervisning. Flere udtaler, at det var fedt og inspirerende at have undervisning på den måde, at 'det var skægt at lære uden underviserens styring, og flere studerende tilkendegiver, at de blev positivt overrasket over at opleve at lære ved at afholde og deltage i workshops.

Der kan således ligge en stor styrke i at identificere sine læringspræferencer i et formelt læringsrum, da det er en erfaring, man som studerende vil kunne drage fordel af videre på sin uddannelse og måske også, når man starter i et job og skal lære nyt i arbejdslivet.

Projektet viser, at det konkret og i praksis godt kan lade sig gøre at lave differentieret undervisning, og især at det ikke kræver særlige forudsætninger for at tilrettelægge sin undervisning differentieret. Det understreges

yderligere, at hvis man som underviser ønsker at tilrette sin undervisning differentieret, kan man variere det på rigtig mange måder.

Overordnet set viser projektet frem til nu, at der findes mange potentialer ved at tilrettelægge sin undervisning differentieret. Projektet viser tydeligt, at undervisningsdifferentieret i mange tilfælde har en positiv effekt på de studerendes læring og generelle motivation for at lære - uanset baggrund og studieforudsætninger, ligesom differentieret undervisningsforløb influerer positivt på de studerendes mulighed for at deltage aktivt i egne læreprocesser. En anden fordel, som man kan udlede af projektet, er at de studerende oplever en øget refleksion over egen læring og har været med til, at de reflekterer over deres bidrag til egne læreprocesser.

Underviserne kan således med undervisningsdifferentiering være med til at skabe rammer indenfor hvilke, de studerendes forskelle og karakteristika bliver naturlige dele af et fælles læringsmiljø.

Metoderne til undervisningsdifferentiering, som beskrives i artiklen, er blevet udviklet på Ergoterapeutskolen UC Lillebælt, men metoderne sigter mod en bred anvendelse indenfor voksenundervisning, især professionsuddannelser, og det er artiklens forhåbning at vække interessen for differentieret undervisning blandt flere faggrupper og medvirke til fortsat kompetenceudvikling indenfor undervisningsdifferentiering.

Det er endnu sparsomt med viden indenfor området, og der er brug for langt mere forskning og udvikling, og det er projektgruppens forhåbning, at dette projekt vil bidrage til øget fokus og engagement på området.

Referencer

- i <http://ucl.dk/uddannelser/ergoterapeutuddannelsen/projekter-og-udvikling/differentieret-undervisning-og-handtering-af-studieaktivitetsmodellen-pa-ergoterapeutuddannelsen/>
- ii <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Inklusion-og-undervisningsdifferentiering>
- iii Harrits, Gitte S. & Olesen, Søren G. (2012): På vej til professionerne, (1.udg) ViaSysteme, Århus
- iv Hastrup, Lisbeth et al,(2013): Brobygning mellem teori og praksis i professionsuddannelserne, Sammenfattende rapport. Udgivet af KORA (Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning)
- v Johannsen, Bjørn F., Ulriksen, Lars og Holmegaard, Henriette T. (red) (2013): Deltagerforudsætninger. I Rienecker et.al: Universitetspædagogik. Samfundslitteratur
- vi Boström, Lena & Schmidt, Svend Erik (2011): Læringsstile. Munksgaard, Danmark
- vii Boström, Lena (2006): Lærings stil. I: Andersen, Peter (red.): Lærings og tænkningens stil. Billesø & Baltzer Forlagene.
- viii Kagen, Spencer & Stenlev, Karen (2009) Cooperative Learning - Undervisning med samarbejdsstrukturer, (1.udg) Alinea