

# Stötningsinteraktion: Undervisningssituationens scaffolding?

Karin Forsling  
Filosofie doktor, universitetslektor  
karin.forsling@kau.se

Catharina Tjernberg  
Filosofie doktor, universitetslektor  
catharina.tjernberg@kau.se

## **Abstract**

I den här artikeln prövas ett nytt svenskt begrepp för engelskans scaffolding, nämligen stötningsinteraktion. Syftet är att med hjälp av en adekvat svensk benämning skapa en gemensam förståelse av ett komplext begrepp och därigenom vidga förståelsen för dess användning i undervisningssammanhang. Designorienterade teorier lyfts in för att stödja vårt prövande. Dessa teorier belyser ytterligare en viktig interaktion, nämligen den mellan elev, lärare och *artefakt*. Utifrån designteoriernas syn på lärande, som omfattar interaktion, utmaning, kollektiv aktivitet och internalisering, menar vi att själva innebörden av begreppet scaffolding kan beskrivas. I artikeln framställs stötningsinteraktion som en interaktiv handling i en social kontext, där elever ges möjligheter att utveckla sina kunskaper och förmågor genom utmaning och stöttning inom den närmsta utvecklingszonen. Stötningsinteraktionen omfattar utöver en medveten planering (design) och iscensättning ett aktivt förhållningssätt. Denna interaktion, mellan lärare-elev-kamrater-artefakter ger eleven möjlighet att förstå, internalisera och befästa nya kunskaper i kollektiva lärsituationer.

## **Nyckelord**

scaffolding, stötningsinteraktion, designteori, transformationskompetens, literacy

## Introduktion

I den här artikeln vill vi pröva hur ett begrepp som vi benämner *stöttningsinteraktion* kan vidga förståelsen för stöd/stöttning i undervisningssammanhang. Vi utgår från engelskans *scaffolding*, en mycket känd företeelse inom pedagogik och didaktik. Direkt översatt betyder ordet ”byggnadsställningar”, men i undervisningssammanhang är den pedagogiska innebörden i det engelska begreppet scaffolding komplex och behöver klargöras. Hammond och Gibbons (2005) skiljer mellan stödstrukturer på makronivå (som är planerade i förväg) och stödstrukturer på mikronivå. De senare kan beskrivas som interaktionella pedagogiska handlingar och innebär att lärarens interaktion med eleven, genom utmaning och stöttning, skapar förutsättningar för elevens optimala lärande. Dessa pedagogiska handlingar sker i samspelet mellan lärare och elev. Interaktionell stöttning fångar enligt Hammond och Gibbons innebörden i det engelska begreppet scaffolding och fokuserar på lärarens möjligheter att få ut det mesta möjliga i undervisningsmomenten. Betydelsen av ett metaspråk – en gemensam förståelse för företeelser och begrepp – kan vara avgörande såväl i teori som i praktik. Metaspråket behövs för att vi mer precist ska kunna tala om lärande med varandra. Det är viktigt i kommunikationen mellan forskare och lärare för att forskningsresultat ska bli begripliga och användbara i lärarens arbete, men är även viktigt lärare/kollegor emellan.

I den inledande delen av artikeln beskriver vi våra erfarenheter av vilka konsekvenser användningen av begreppet stöttning kan få i undervisningssammanhang. Vidare fortsätter vi med scaffoldingbegreppets teoribakgrund och belyser sedan några olika forskningsområden kopplade till språk- och klassrumsinteraktioner. Bland annat lyfts didaktisk design, där interaktionen mellan undervisningens alla aktörer (lärare, elever och stödstrukturer) är avgörande för lärande. I den avslutande delen prövar vi *stöttningsinteraktion* som ett användbart svenskt begrepp för engelskans scaffolding. Vi lyfter vidare lärares utvidgade didaktiska flexibilitet som en avgörande faktor för att utföra stöttningsinteraktioner.

## Stöttning – en ensidig förklaring av scaffolding?

I kurslitteratur förekommer det engelska begreppet scaffolding för att beskriva undervisningsstöd i pedagogiska situationer. Det översätts ofta med svenskans *stöttning*. Även i debatter inom området skolforskning, samt i pedagogiska och specialpedagogiska diskussioner på fältet där frågor om elever i behov av stöd lyfts, används ofta begreppet stöttning som en direkt översättning av scaffolding. Därmed riskerar företeelsen enbart stå för en situation där läraren arbetar som ”lots” eller ”ställningsbyggare”, det vill säga, det handlar om en överföring av stöd från lärare till elev. Som lärarutbildare har vi lång erfarenhet av studenters examensarbeten. Många texter fokuserar på scaffolding och hur stödstrukturer omsätts i klassrumspraktiken. Ofta ersätts scaffolding i dessa arbeten med ordet stöttning, men vi menar att stöttning inte täcker det engelska begreppets

*Forsling & Tjernberg:  
Stötningsinteraktion: Undervisningssituationens scaffolding?*

komplexitet. Man tappar ordets pedagogiska och didaktiska innebörd, där interaktion, utmaning, kollektiv aktivitet och internalisering ingår.

### **Lotsning och ställningsbygge**

I pedagogisk och specialpedagogisk forskning används och beskrivs stöttning på olika sätt. Fahlén (2002) skiljer på olika sorters stöttning med hjälp av metaforerna lotsning och ställningsbygge. I båda fallen handlar det om en mer kunnig person som hjälper en mindre kunnig. Med andra ord handlar det om en form av undervisningsstöd. I den pedagogiska funktionen finns det dock en väsentlig skillnad. Lotsen är den kunniga, den som leder fartyget säkert förbi besvärliga skär. Den mindre kunniga kan lugnt följa efter, eller lämna över styrningen. När man är i hamn är uppgiften löst och det hela är klart. Det är emellertid inte säkert att skären har blivit tydliga, och därför behövs lotsen även på kommande resor. Ställningsbyggaren, å sin sida, tar hänsyn till husets form och var i byggprocessen man befinner sig. I ett undervisningssammanhang innebär det att utgå från var i sin kunskapsutveckling den som behöver stöttning befinner sig. Konstruktionen bör vara så välbyggd att ställningen så småningom kan tas bort. Båda dessa metaforer bygger på idén om individfokuserad undervisning och vi menar att bilden av en lots och en ställningsbyggare förstärker synen på eleven och dess ensamhet i undervisningssituationen.

### **Scaffolding**

Scaffolding är en metafor som myntades på 1970-talet av psykologen Jerome Bruner och hans kollegor för att beskriva den hjälp och vägledning som kännetecknar en pedagogisk interaktion (Woods m.fl., 1976). Bruner var influerad av Lev Vygotskijs sociokulturella teorier, där allt lärande sker i sociala sammanhang, i individens samverkan med andra med hjälp av någon typ av stöd eller verktyg. Lärande sker med hjälp av förebildlighet och modellering i en växelverkan mellan lärare och elev: ”Det som ett barn kan göra med lite hjälp i dag kan det göra själv i morgon” (Vygotskij, 1978, s. 87). Avståndet mellan nivån för självständigt agerande och den potentiella nivå som möjliggörs under kompetent ledning, till exempel i samspel mellan läraren eller klasskamraterna, betecknar Vygotskij zone of proximal development (ZPD), på svenska närmaste utvecklingszon.

### **Scaffolding ur ett didaktiskt perspektiv**

I en språk- och kunskapsutvecklande undervisning är scaffolding ett centralt begrepp. Gibbons (2016) definierar scaffolding som relationen mellan kognitiv utmaning och stöttning. När eleven ställs inför kognitivt utmanande uppgifter som ligger snäppet över vad eleven klarar på egen hand, och därtill får det stöd som krävs för att klara uppgiften, befinner sig eleven enligt Gibbons i sin aktiva lärandezon. Här sker utveckling av kunskap, lärande och förmågor. Scaffolding i undervisningssituationer kan pedagogiskt

beskrivas som stödstrukturer i form av förförståelse, lämpliga texter, modellering, samtal och reflektion. Dessa stödstrukturer iscensätts enligt Rose och Martin (2013) både i lärandet som praktik och genom att innehållet i undervisningen relateras till elevens erfarenheter och livsvärld. Av avgörande betydelse för optimalt lärande är att den kognitiva utmaningen står i paritet med de stödstrukturer som ges. Gibbons (2016) använder begreppet scaffolding och konkretiserar detta med hjälp av fyra fält som uppstår i skärningspunkten mellan hög/låg grad av kognitiv utmaning och hög/låg grad av stöttning. Dessa fält visar elevens reaktion i förhållande till graden av utmaning respektive stöttning. Det tillstånd där den utmaning och stöttning som läraren ger är i balans med elevens utveckling och lärande benämner Gibbons learning engagement zone (LEZ).

### ***Aktivitet***

I Gibbons LEZ ligger betoningen på aktivitet, vilket innebär att interaktionen i handlingen och det engagemang som fordras av både lärare och elev lyfts fram. Det behöver finnas en balans mellan utmaning och stöttning: Ställs det för höga krav på eleven blir frustration följden. Får eleven istället för mycket stöd i relation till utmaningen blir det för lätt och inget egentligt lärande sker. Ges ingen utmaning minskar elevens intresse och motivation, vilket i sin tur sannolikt gör eleven uttråkad (Gibbons, 2016; Tjernberg, 2018).

Langer (2004) använder begreppet aktivitet när hon i sina high literacy-studier talar om skicklig undervisning. Utmärkande för högkvalitativa undervisningspraktiker är att det råder hög aktivitet hos både lärare och elever. Även Csíkszentmihályi (1990) använder begreppet aktivitet för att beskriva ett tillstånd, flow, som kan jämföras med det Gibbons menar försiggår i LEZ. Ett flow kännetecknas av aktivitet, och fokus ligger på vad som sker här och nu. För att skapa balans i lärprocessen har interaktionen mellan lärare och elev en avgörande betydelse (Csíkszentmihályi, 1990).

### ***Interaktion***

Vikten av kognitiv utmaning i scaffolding-processen, liksom interaktionen i den pedagogiska handlingen, understryks av flera skriv- och läsforskare (Cummins, 2012; Halliday, 1993; Pressley & Allington, 2015). Interaktionen sker mellan lärare och elev, men även mellan eleven och klasskamraterna. Klassrumsinteraktionen och interaktionen i det sociala sammanhanget, där man själv är med och såväl utmanar/utmanas som stöttar/stötts, har visat sig främja en positiv självbild (Cummins, 2017; Forsling & Tjernberg, 2020; Pressley & Allington, 2015). Enligt Cummins (2012) sker lärandet i det samspel som äger rum i den närmaste utvecklingszonen samtidigt som identiteter prövas och utvecklas. I samtliga dessa beskrivningar står begreppet scaffolding för såväl utmaning som stöttning i en interaktion mellan lärare och elev i den närmaste

*Forsling & Tjernberg:  
Stötningsinteraktion: Undervisningssituationens scaffolding?*

utvecklingszonen. Eleven utmanas att göra lite mer än denne kan klara på egen hand och får därtill, i interaktion med läraren, det stöd som behövs för att klara uppgiften.

### **Olika former av scaffolding i klassrummet**

Inom det permanenta forskningsprojektet Teacher College Reading and Writing Project vid Columbia University prövas och konkretiseras begreppet scaffolding utifrån ett didaktiskt perspektiv i syfte att synliggöra hur scaffolding kan användas i klassrummet. I projektet har olika former av scaffolding i undervisningssammanhang synliggjorts. Dessa olika former av stödstrukturer och stödprocesser fyller olika syften på elevens väg mot ett ökat lärande och större självständighet (Tjernberg, 2018). Läraren kan till exempel utmana och stötta elevens tänkande genom att ställa metakognitiva frågor, eller genom att förklara och ge exempel. Att demonstrera är en form av scaffolding som innebär att läraren stödjer eleven i läroprocessen genom att modellera, det vill säga genom att visa i handling och tänka högt. Läraren kan också uppmuntra, utmana och stötta eleven att demonstrera och synliggöra sina tankar. Interaktivt skrivande är en form av scaffolding där läraren utmanar och stöttar eleven i skrivprocessen när eleven växlar mellan att läsa, skriva och utveckla sina utkast till färdiga texter. En avancerad nivå av scaffolding innebär att läraren utmanar och stöttar eleverna att reflektera över sina mål, dela med sig av sina strategier eller berätta hur de fått en idé eller gjort en upptäckt i sitt skrivande. När de nått detta stadium, där de kan sätta ord på och förklara hur de tänkt och gjort, har kunskapen blivit internaliserad, det vill säga medvetandegjord (Tjernberg, 2018; Langer, 2004). I samband med elevens explicitgörande av sin kunskap får också läraren värdefull information om var eleven befinner sig i sitt lärande, och det kan läraren bygga vidare på i sin undervisning. Kärnpunkten är här att kunskapen blir medvetandegjord/internaliserad. Det kan endast ske genom en aktiv insats av både lärare och elev: en interaktion i elevens närmaste utvecklingszon. Är eleven en passiv mottagare blir kunskapen sannolikt mer ytlig (Gibbons, 2016).

### **Didaktisk design – att forma förutsättningar för lärande**

För att stödja vårt prövande av ett mer sammanhållet och fördjupat svenskt begrepp för scaffolding än stöttnings vill vi i sammanhanget lyfta in designorienterade teorier. I de ovan nämnda beskrivningarna från olika discipliner lyfts interaktionen som en viktig faktor för lärande, men då utifrån den aktivitet som sker mellan elev och lärare. Designteorierna belyser ytterligare en viktig interaktion, nämligen den mellan elev, lärare och artefakt (redskap, resurs). Utifrån designorienterade teorier tydliggörs lärande i förhållande till ett sammanhang och till alla de förutsättningar som skapas i olika miljöer och situationer (Selander & Kress, 2010; Leijon & Lindstrand, 2012). Förutsättningarna kan beskrivas som möjliga relationer mellan olika aktörer och mellan aktörer och objekt. Resurser är viktiga i sammanhanget. Jewitt (2009) lyfter fram begreppet semiotiska

resurser, som kan vara allt från kroppen, gesterna och skrivande på tavlan till digitala resurser i virtuella lärmiljöer.

Att välja och använda olika resurser har direkt inverkan på interaktionen (den kollektiva aktiviteten mellan individer samt mellan individer och artefakter) samt på hur ämnesinnehållet konstrueras. Olika resurser leder till olika konsekvenser för meningsskapande och lärande. Selander (2008) understryker att även valet av olika uttrycksformer (modaliteter) är ett sätt att välja innehåll eftersom uttrycksformen inte kan separeras från innehållet. Enligt Kress (2003) är varje meningsfull kommunikation multimodal eftersom kommunikation sker via olika och samtidigt teckensystem. I Forsling m.fl. (2019) framträder hur olika resurser kan leda till lärande när det handlar om utökandet av domänen skriv- och läsförmåga. Lärare i de lägre skolåren ger exempel på hur en multimodal undervisning kräver tillgång till både varierat undervisningsmaterial och teknik för att en balanserad skriv- och läsundervisning ska kunna iscensättas.

Didaktisk design handlar om design och iscensättning av lärmiljöer och lärprocesser (Jewitt, 2009; Leijon, 2014; Lindstrand, 2006; Selander & Kress, 2010). Designbegreppet inbegriper användandet av kulturella och materiella redskap för att forma och omforma, designa och re-designa lärande. Det handlar vidare om kritiskt tänkande om lärande och om ett erbjudande av en reflektionsyta, både individuellt och i samspel med andra. Den kollektiva aktiviteten är väsentlig. Design innebär att någon formger något, och inom designorienterad teori handlar det om formgivning av undervisnings- och lärandeprocesser. För att en design ska utvecklas till en process i praktiken krävs en iscensättning. Denna iscensättning kan till exempel handla om val av form och innehåll, eller om val av resurser för lärande, som till exempel rum, tid, plats, material och verktyg av olika slag. Alla delar och val ingår i en social kontext (Leijon & Lindstrand 2012). Det handlar om de sätt läraren väljer att skapa och iscensätta en aktivitet som har ett bestämt syfte, men att eleverna kan tolka och bearbeta de givna uppgifterna i en re-designande transformationsprocess.

Lärarna i den ovan nämnda studien (Forsling m.fl., 2019) menar att kollaborativa lärsituationer är viktiga drivkrafter för att möta komplexa lärsituationer. Lärarna berättar hur eleverna påverkar varandra positivt när de arbetar tillsammans. Genom att elever delar sina skrividéer inspirerade de varandra och får nya uppslag till berättande och skrivande. Lärande och meningsskapande ses som kreativa handlingar där såväl lärare som elever re-designar befintliga representationer. Frågan om meningsskapande är kopplad till lärarnas förmåga till didaktisk flexibilitet i sin undervisningsutövning och till de resurser som används i olika situationer, samt till hur lärare och elever formar de sociala processerna och förutsättningarna för inläring genom att utforma och omarbete information i sina egna meningsskapande processer (Elm Fristorp, 2014; Forsling, 2017). I denna process blir relationerna mellan aktörer och objekt synliga. Samspelet är av avgörande betydelse.

*Forsling & Tjernberg:  
Stötningsinteraktion: Undervisningssituationens scaffolding?*

I den studie som Forsling m.fl. (2019) gjort utmärks lärarnas intentioner av att de strävar efter att möta eleverna där de är och att de försöker variera undervisningsmetoder och modaliteter efter syfte, elever och sammanhang. Men det handlar också om att släppa in eleverna i beslutsprocesser runt det egna lärandet, att vara lyhörd för varje elev och att utgå från olikhet. Det framgår också tydligt att lärarna anpassar undervisningen utifrån komplexitet snarare än utifrån likhet och att de ger utmaningar som för lärandet framåt. Lärarna skaffar sig kunskap om varje elev och anpassar undervisningen därefter så att alla utmanas där de befinner sig i sin lärprocess. Det leder till att lärarna utvecklar kunskap om många metoder för skriv- och läslärande, att de tillämpar dem i olika grad för olika elever och att de byter och provar nya metoder efter behov.

## **Diskussion**

Det ligger en medveten tanke bakom artikelns prövande av begrepp. Schön (1963) uppmärksammar att vi genom att förflytta begrepp kan få hjälp att begripa saker på nya sätt. I texten prövar vi både begrepp och metaforer. Metafor betyder just ”att bära över”, och genom att flytta, ”bära över”, betydelser från ett sammanhang till ett annat kan vi komma att se både det gamla sammanhanget och det nya sammanhanget på nya sätt. I det här fallet söker vi en gemensam förståelse av ett komplext begrepp i en adekvat svensk benämning av scaffolding.

### **Varför använda begreppet stötningsinteraktion?**

Betydelsen av ett metaspråk för att tala om språket och lärandet är i detta sammanhang avgörande. Metaspråket behövs för att vi mer precist ska kunna tala om språket och lärandet med varandra och för att vi ska förstå innebörden i de begrepp och didaktiska handlingar som vi avhandlar. Det är viktigt för att forskningsresultat ska kunna kommuniceras och bli begripliga och användbara i lärarens arbete. Dessutom behövs metaspråket för att lärare/kollegor på ett fördjupat sätt ska kunna samtala om pedagogiska situationer och företeelser och mena samma sak. Ett metaspråk kan även underlätta för förståelsen mellan lärare och elev i det vi vill benämna stötningsinteraktionen.

Vi noterade inledningsvis att det finns en risk i att ensidigt översätta scaffolding med stötning. En konsekvens kan då bli att användningen av begreppet bidrar till synen på eleven som mottagare (ett så kallat kompensatoriskt förhållningssätt) istället för synen på eleven som en aktiv aktör i ett undervisningssammanhang. Om undervisning utgår från kompensatoriska perspektiv anses skolproblematiken ligga hos barnet, i dess konstitution (Aspelin, 2013). Barnet beskrivs som en elev med behov av särskilt stöd, och det blir barnets förutsättningar och behov som utgör själva hindret för lärande. Ur ett sådant perspektiv blir stötning en kompensation för barnets brist/er och läraren den som ansvarar för stödstrukturen. Fahléns (2002) metaforer lotsning och ställningsbygge

skiljer mellan olika sorters stöttning, men i båda fallen handlar det om en mer kunnig person som hjälper en mindre kunnig. En elev som lotsas förbi grynnor och skär kanske ändå inte kan utläsa sjökortets utmaningar, vilket kräver en fortsatt ständig lotsning. Använder vi metaforen ställningsbygge ser vi kanske barnet, omgivet av plankor och spik, i en konstruktion som verkar fjärma det från sin omgivning. Endast ställningsbyggaren (läraren) interagerar med barnet där inne i plankverket och flyttar en bräda, drar ut en spik, för att så småningom riva sin ställning. Var finns där interaktionen mellan elev och stötta?

### **Stöttningsinteraktion utifrån ett designteoretiskt perspektiv**

Vi vill istället använda en tredje metafor, nämligen designen som stödstruktur och stödprocess, och därmed utveckla tankarna kring begreppet stöttningsinteraktion. Om vi ser på scaffolding ur ett didaktiskt perspektiv, där utmaning och stöd ges i interaktion mellan lärare och elev, blir det tydligt att det i begreppet stöttningsinteraktion ligger en strävan efter att den kunskap som förvärvas blir internaliserad, det vill säga medvetandegjord. Det innebär att eleven förvärvar kunskaper och förmågor som denne kan ta med sig och använda även i andra sammanhang. Detta blir uppenbart inte minst då scaffolding prövas och konkretiseras i undervisningssammanhang. Om vi utgår från designteoriernas syn på lärande, som omfattar interaktion, utmaning, kollektiv aktivitet och internalisering, skulle vi då kunna säga att själva innebörden av begreppet scaffolding beskrivits? Det handlar då inte längre enbart om stöttning, där en enstaka elev får hjälp, utan om en stöttningsinteraktion där olika aktörer, till och med själva stöttnings/stödstrukturen medverkar. En modell skulle kunna se ut enligt figur 1:



**Figur 1**

En modell för stötningsinteraktion. © Forsling & Tjernberg



### ***Transformationskompetens – en utvidgad didaktisk flexibilitet***

Att välja och använda olika resurser för stötning/stöd och lärande har direkt inverkan på den kollektiva aktiviteten mellan individer, mellan individer och artefakter samt för hur ämnesinnehållet konstrueras. Olika resurser ger enligt designteorierna olika konsekvenser för meningsskapande och lärande. Frågan om meningsskapande är kopplad till lärarnas förmåga till didaktisk flexibilitet i undervisningsutövningen och till de resurser som används i olika situationer, samt till hur lärare och elever formar de sociala processerna och förutsättningarna för lärande genom att utforma och omarbeta information i sina egna meningsskapande processer (Elm Fristorp, 2014; Forsling, 2017). Detta handlande är kopplat till det samtida och äger rum i interaktionen. Här är alltså samspelet av avgörande betydelse. För att en stötningsinteraktion (med avsikten att eleven i sin proximala utvecklingszon ska erhålla internaliserad kunskap) ska ske krävs att läraren har didaktisk flexibilitet. Under vårt prövande av begreppet stötningsinteraktion har vi samtidigt reflekterat över vad den didaktiska flexibiliteten kan bestå av och hur den kommer till uttryck. För att försöka fördjupa och precisera denna flexibilitet vill vi använda oss av begreppet transformationskompetens (se Forsling, 2017, Forsling & Tjernberg, 2023; Tjernberg, Forsling & Roos, 2020).

En transformationskompetens kännetecknas av en medveten didaktisk flexibilitet och en medvetenhet i fråga om design och iscensättning, det vill säga en internaliserad del av undervisningens kvalitet. I figur 2 ses en schematisk bild av hur vi föreställer oss de faktorer som ingår i denna kompetens.

**Figur 2**

*En modell för transformationskompetens. © Forsling & Tjernberg*

**För att läraren ska kunna genomföra stöttningsinteraktioner krävs en didaktisk flexibilitet, en:**



En stöttningsinteraktion är en interaktiv handling i en social kontext där elever ges möjligheter att utveckla sina kunskaper och förmågor genom utmaning och stöttning inom den närmsta utvecklingszonen. Stöttningsinteraktionen omfattar en medveten planering (design) och iscensättning. Den innefattar vidare ett aktivt förhållningssätt, en interaktion mellan lärare-elev-kamrater-artefakter, där eleven ges möjlighet att förstå, internalisera och befästa nya kunskaper i kollektiva lärsituationer.

Sammanfattningsvis utmärks stöttningsinteraktionen, balansen mellan utmaning och stöttning, av:

- en medveten design och iscensättning
- ett aktivt förhållningssätt, det vill säga en interaktion, mellan olika aktörer
- en social kontext som erbjuder kollektiva lärsituationer

## Avslutning

I vår artikel har vi velat pröva ett nytt svenskt begrepp för engelskans scaffolding i undervisningssammanhang, nämligen stötningsinteraktion, som ett användbart begrepp inom pedagogik och didaktik. För att mer precist kunna tala om lärande i pedagogiska sammanhang, utan att missförstånd uppstår, behövs ett gemensamt språk, ett metaspråk. Forskningsresultat blir begripliga och användbara när forskare och lärare lägger samma innebörd i begrepp och företeelser. På liknande sätt är en gemensam förståelse av avgörande betydelse för design och iscensättning i undervisningssammanhang när lärare diskuterar pedagogiska/didaktiska handlingar. Vår erfarenhet av hur det engelska begreppet scaffolding översätts till stöttning på svenska när det används i undervisningssammanhang har lett till att vi ser ett behov av ett mer adekvat begrepp. Stöttning är bara en del av det komplexa begreppet scaffolding. Genom att likställa scaffolding med stöttning urvattnas ordets ursprungliga pedagogiska och didaktiska innebörd där utmaning, interaktion, kollektiv aktivitet och internalisering ingår. Vårt syfte med att introducera begreppet stötningsinteraktion är att precisera och fördjupa förståelsen av begreppet när det översätts till svenska.

## Referenslista

- Aspelin, J. (Ed.) (2013). *Relationell specialpedagogik: I teori och praktik*. University Press.
- Cummins, J. (2012). The interaction of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and Writing*, 25(8): 1973–1990. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9290-7>
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Elm Fristorp, A. (2014). *Design för lärande barns meningsskapande i naturvetenskap*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A516769&dswid=-830>
- Fahlén, Rose-Marie (2002). *Barns möten med skriftspråket: analys med utgångspunkt i Bruners teorier*. Linköping: Linköping University Electronic Press. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-62263>
- Forsling, K. (2017). *Att överbrygga klyftor I ett digitalt lärandelandskap: Design och iscensättning för skriv- och läslärande i förskoleklass och lågstadium* [Doktorsavhandling, Åbo akademi]. Doria. [https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/135225/forsling\\_karin.pdf?sequence=2](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/135225/forsling_karin.pdf?sequence=2)
- Forsling, K., Tjernberg, C. & Roos, C. (2019). Lärares navigation i komplexa skriftspråkspraktiker: Fokusgruppsamtal med lärare i förskoleklass – åk 3. I: B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund, & P. Sundqvist (Red.) (2019) *Klassrumsforskning och språk(ande): Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12-13 april, 2018* (ASLA:s skriftserie; 27). Karlstads universitet. DiVA. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1319360/FULLTEXT02.pdf>
- Forsling, K., & Tjernberg, C. (2023). *Intentions and flexibility: navigating complex literacy practices in primary education* [Manuskript inlämnat för publicering].

- Gibbons, P., (2016). *Stärk språket, Stärk lärandet.:Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Hallgren & Fallgren.
- Jewitt, C. (2009). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Langer, J. A. (2004). *Getting to excellent: How to create better schools*. Teachers College.
- Pressley, M., & Allington, R. (2015). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (4 uppl.). Guilford.
- Leijon, M. & Lindstrand, F. (2012). Socialsemiotik och design för lärande: Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(3–4), 171–192.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2013). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Schön, D. (1963). *The displacement of concepts*. Tavistock.
- Tjernberg, C. (2018). *Processinriktad läs- och skrivundervisning - en väg till inkludering?* Liber.
- Tjernberg, C., Forsling, K., & Roos, C. (2020). Design för multimodal och kreativ skrivundervisning i tidiga skolår – Lärare reflekterar i fokusgruppsamtal. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2044>
- Woods, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976), The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.  
<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Vygotsky, L. S. (1930/1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Red.) Harvard University Press.