

Att besöka varandras undervisning – om auskultationer som utvecklingsmöjlighet i högskolan

Björn Lindenmo



Linköpings universitet

CENTRUM FÖR UNDERVISNING OCH LÄRANDE

Linköpings universitet
Centrum för undervisning och lärande
581 83 Linköping
www.liu.se/cul
Tel: 013 – 28 66 55

Att besökas varandras undervisning
– om auskultationer som utvecklingsmöjlighet i högskolan

CUL-rapport nr 17
Björn Lindenmo

ISSN 1650-8173
ISBN 978-91-7519-353-3
LiU-Tryck, Linköping 2014

INNEHÅLL

1. Inledning	5
1.1 Syfte och något om texten	5
1.2 Disposition av rapporten	5
2. Auskultationer - ett begreppsligt ramverk	7
2.1 Begreppet auskultation och grundläggande syften	7
2.2 Definitioner och internationella tillämpningar	9
2.3 Auskultationer vid svenska lärosäten - några exempel	12
2.4 Auskultationer - en jämförelse av tillämpningar	13
3. Auskultation inom ramen för en högskolepedagogisk kurs - ett exempel från Linköpings universitet	15
3.1 Auskultationer i kurssammanhanget LoK.....	15
3.2 Ett auskultationstillfälle - del för del.....	17
3.3 Deltagaren väljer tillfälle och erbjuder auskultation	18
3.4 Auskultanten väljer auskultationstillfälle.....	19
3.5 Information inför auskultationstillfället.....	19
3.6 Förmöte.....	20
3.7 Auskultationen - genomförandet.....	20
3.8 Eftermötet.....	20
3.9 Auskultationer i LoK sett utifrån presenterat ramverk	22
3.10 Några kommentarer kring auskultationernas betydelse i kursen.....	23
3.11 Värdering av auskultationerna.....	24
4. Perspektiv på auskultationer	26
4.1 Disciplinära kulturer och undervisningskulturer	26
4.2 Lärares lärande	28
4.3 Kodex för auskultanter	30
4.4 Farhågor kring och upplevelser av auskultationer	32
4.5 Observationsprotokoll eller inte.....	35
4.6 Studenternas medverkan	38
4.7 Tekniska hjälpmedel.....	39
4.8 Utvärdering	40
4.9 Att börja med auskultationer	42

5. Sammanfattande diskussion – viktiga frågor och vägar framåt	46
5.1 Auskultation och dess tillämpningar	46
5.2 Läraren och verksamheten – några resonemangslinjer	49
6. Referenser	53
Bilaga 1	
Instruktion till momentet auskultationer i LoK-kursen	57

1. Inledning

Den här rapporten avser att beskriva och diskutera företeelsen auskultationer i högskolan. Tanken är att läsaren ska erbjudas några perspektiv och utgångspunkter för att förstå och kunna ta ställning kring frågor om auskultationer.

1.1 Syfte och något om texten

Syftet med denna text är att beskriva auskultationer som ett integrerat moment i en högskolepedagogisk kurs vid Linköpings universitet. Syftet är vidare att uppmärksamma frågor kring auskultationer och diskutera hur de ytterligare kan utvecklas och integreras i universitetssammanhang. Ambitionen är att genom detta lämna ett bidrag till diskussionen om kvalitet i undervisningen inom högskolan och kring lärares lärande. Rapporten vänder sig till högskolepedagogiskt intresserade och kan användas som ett underlag för de som vill hitta ingångar till och själva genomföra auskultationer inom eller mellan avdelningar, institutioner och liknande. Texten kan även fungera som introduktion till auskultationer för de som genomför sådana inom ramen för högskolepedagogiska kurser. Rapporten utgår från studier där tillämpningar av auskultationer ingår och diskuteras. Texten är skriven ur ett erfarenhetsperspektiv grundat i flerårigt arbete med auskultationer inom ramen för högskolepedagogiska kurser. Jag-formen i texten används sparsamt, men självfallet är det jag som författare som kommer till uttryck i texten, såväl genom val av referenser och tolkning av dessa som övrig text. Kolleger med omfattande högskolepedagogisk erfarenhet, inte minst av auskultationer, har bidragit med värdefulla synpunkter och förslag, men jag som författare är naturligtvis ansvarig för den slutliga utformningen av rapporten.

1.2 Disposition av rapporten

Rapporten är skriven utifrån tanken på en sammanhållen helhet och läsning för att bidra till en mer kvalificerad förståelse. Texten fortsätter närmast i kapitel 2 med en översikt kring företeelsen auskultation, bland annat genom definitioner och några internationella och svenska utblickar. Detta syftar till att lägga en grund för fortsatt läsning och förståelse av auskultationer. Sedan följer i kapitel 3 en beskrivning av hur auskultationer genomförs inom ramen för en högskolepedagogisk kurs, Lärande och Kunskap (LoK), vid Linköpings universitet. Här är avsikten att tidigt i texten bidra med ett konkret empiriskt exempel på hur auskultationer kan arrangeras och införlivas i ett sammanhang. Därefter vidtar i kapitel 4 några teoriun-

derstödda avsnitt vars syfte är att, utifrån bland annat det beskrivna empiriska exemplet, vidga bilden och perspektiven kring auskultationer. Här behandlas exempelvis vilka möjligheter som finns inom räckhåll, men också vilka problem och farhågor som kan knytas till auskultationer. Texten avslutas i kapitel 5 med en sammanfattande diskussion där auskultationer bland annat relateras till ett verksamhetsperspektiv.

2. Auskultationer – ett begreppsligt ramverk

I detta avsnitt presenteras företeelsen auskultationer samt de olika begrepp och tillämpningar som förekommer såväl internationellt som i svensk högskolepedagogik. I slutet av avsnittet görs en sammanfattande jämförelse mellan utländska och svenska lärosäten avseende auskultationer och närliggande tillämpningar.

2.1 Begreppet auskultation och grundläggande syften

Auskultation som ord går tillbaka på latinets *auscultare* – att lyssna. I medicinska sammanhang avses att lyssna på ljud i patientens kropp, från exempelvis hjärta och lungor. *Auskultant* titulerades den som tilläts vara med som åhörare vid förhandlingar i ett ämbetsverk, dock utan lön eller beslutanderätt. En annan betydelse är när en lärarstuderande, som ett led i sin utbildning, observerar och sitter med på andras lektioner (<http://sv.wikipedia.org/wiki/Auskultant>).¹ Av detta ser vi att observationen och lyssnandet är centralt och att det antas att det främst är auskultanten som ska ha behållning av auskultationen.

En inledande arbetsdefinition av auskultation är befogad. Med auskultation menas här att en eller flera kolleger besöker en lärare i samband med en lärandeaktivitet (ett undervisningspass) och därefter reflekterar kring och diskuterar detta gemensamt. Lublin (2002, citerad i Moore, 2013, s 17) uttrycker det så här:

*A collaborative and reciprocal process whereby one peer observes another's teaching (actual or virtual) and provides supportive and constructive feedback.*²

Detta skulle man kunna se som ett oemotståndligt erbjudande, men nedanstående citat pekar på några andra förhållanden som aktualiseras i samband med auskultationer.

¹ I exempelvis Nationalencyklopedins internetutgåva finns endast den medicinska innebörden beskriven.

² I engelskspråkig litteratur används beteckningen Peer Observation of Teaching (POT), vilket i huvudsak får ses som likvärdigt eller mycket närliggande det vi kallar auskultationer. Begreppet utvecklas vidare nedan.

Do you often talk with colleagues about their teaching? No, that would be comparable to speaking to them about their personal hygiene.

(Gunnar Handal, citerad i Hedin 2006, s 453)

Jag har aldrig fått någon feedback tidigare...

(Kursdeltagare LoK i samband med auskultation)

Att auskultera är alltså ingen självklarhet och kan innebära motstånd och väcka frågor om exempelvis att ge och ta emot återkoppling kring undervisning och vad det kan få för konsekvenser för framtida relationer och arbete (Hammersley-Fletcher och Orsmond, 2005). Shortland (2010) pekar på att "top-down"-ansatser, från universitets- eller institutionsledning samt obligatoriska rapporter om genomförande av auskultationer kan förstärka lärares oro för att deras kompetens värderas genom detta. Akademiska lärare är vidare ofta utlämnade till sig själva när det gäller den egna undervisningen (Carrol och O'Loughlin, 2013) och får sällan någon organiserad respons kring de lärandeaktiviteter de dagligen leder. När Hedin (2006) diskuterar utveckling av undervisning inleder hon med att jämföra de sätt på vilka forskning granskas kollegialt, genom bland annat peer review-förfarande, med undervisning. Hedin konstaterar att undervisningen och läraren inte blivit kollegialt granskad och bedömd på motsvarande sätt som gäller inom forskning, något som också vissa institutioner uppmärksammar (exempelvis University of Wellington, 2004).

Auskultationer kan ses som ett sätt att rikta "sökarljuset" på undervisningen genom lärandeaktiviteter och därmed på såväl studenters lärande som den akademiska lärarens arbetsplatslärande vilket van Eekelen, Boshuizen och Vermunt (2005) diskuterar. Auskultationer med formativt³ huvudsyfte kan ses som ett inslag för att stödja sådant arbetsplatslärande.

Auskultationer kan genomföras med minst två olika syften. För det första som ett sätt att utvärdera en persons förmåga och därmed lämplighet att exempelvis erhålla en anställning, högre lön eller befordran (McMahon, Barrett och O'Neill, 2007). Här fokuseras en *summativ* dimension (Moore, 2013)

³ I det följande används begreppen *formativt* och *summativt*. De förekommer med något skiftande betydelser i (ut-)värderingssammanhang. En *summativ* (summerande) utvärdering, av exempelvis en kurs eller en utbildning, görs ofta i slutet i syfte att skapa underlag för att bedöma helheten och beslut om eventuella genomgripande förändringar till ett nytt genomförande. En *formativ* (formande) utvärdering görs periodiskt under pågående aktivitet (kurs) för att göra förändringar i form och innehåll och optimera exempelvis lärandemöjligheterna.

– detta har personen uppnått hittills, denna kunskap och färdighet kan visas. Inom akademien kan en provföreläsning, som den sökande håller inför kolleger (auskultanter) vid det möjliga blivande lärosätet, utgöra ett exempel. För det andra som ett sätt att bistå lärare eller annan personal i en utvecklingssträvan. Här fokuseras snarare en *formativ* dimension (Moore, 2013) – att ta sikte på det som kan vara av värde att utveckla inför framtiden. I det första fallet handlar det om en utvärdering som ofta görs av särskilt utsedd personal med besluts- och andra maktbefogenheter (Moore, 2013). I det andra fallet möjliggörs mer av ett egalitärt och kollegialt synsätt – det är en gemensam angelägenhet för intresserade kolleger. Därmed utvidgas också auskultantens observationer och lyssnande samt, historiskt sett, ensidiga utbyte, till ambitionen att bli ett ömsesidigt och kollegialt utbyte.

Internationellt förekommer auskultationer och närbesläktade aktiviteter med det ena eller båda ovanstående syften. Likheter och skillnader kommer till uttryck genom olika begrepp och resonemang som kan relateras till företeelsen auskultationer. Detta behandlas närmast.

2.2 Definitioner och internationella tillämpningar

I detta avsnitt presenteras ett antal begrepp och tillämpningar i syfte att ringa in auskultationer som företeelse.

Ordet "Peer" är centralt och återkommande i texter som behandlar auskultationer och närliggande aktiviteter – auskultanten är ofta en "peer". Vad står då peer för? Den intuitiva översättningen till kollega fungerar tillfredsställande. Det kan vara kolleger från samma institution, antingen med samma eller annan akademisk rang (status) som den man ska besöka, eller kolleger från annan institution alternativt från en central pedagogisk utvecklingsenhet (Gosling, 2002). Handal (1999) pekar på vad som skulle kunna ses som "code of conduct" eller uppförandekod för auskultanten. Denne bör enligt Handal agera som "kritisk vän" (critical friend) vilket inbegriper: en personligt förtroendefull relation, en tro på den kritiske vännens professionella kompetens, en förväntan om personlig integritet och en grundläggande tro på den kritiske vännens goda avsikter. Handal ger därmed en utgångspunkt för precisering av innebörden i begreppet peer eller kollega. Weller (2009) diskuterar begreppet peer på ett mer fundamentalt och kritiskt sätt där hon pekar på risken att det kollegiala snarare kan leda till ett bekräftande av det rådande än den eftersträlvade utvecklingen. McMahon et al (2007) noterar att det kanske relativt sällan är en "peer" i bemärkelsen *jämbördig* kollega, vad gäller status och makt med mera, som auskulterar (jfr Gosling, 2002, ovan) och därmed är beteckningar med den innebörden problematiska.

Det förekommer flera tillämpningar med såväl summativa som formativa syften där auskultationer är ett möjligt inslag. Här presenteras kortfattat de två kanske vanligast förekommande och omskrivna, Peer Review of Teaching med akronymen PRT och Peer Observation of Teaching med akronymen POT.

Den första, PRT, kan dels handla om att genom feedback understödja lärares förbättring av undervisning och lärande i sina kurser (University of Minnesota, 2012), dels som ett underlag för beslut om lön och karriär mot högre lärartjänster (tenure) (Hendry och Oliver, 2013; McMahon et al, 2007; University of Minnesota, 2012). Innehåll och genomförande av PRT kan skilja sig åt beroende av syftet. I allmänhet är det en samarbetsprocess mellan den utvärderade läraren och kolleger där exempelvis undervisningsmaterial granskas och diskuteras. I andra fall genomförs observationer av läraren i klassrummet (University of Minnesota, 2012). I riktlinjer för PRT betonas att detta innefattar bedömning av *alla* aspekter av undervisning (teaching): kursdesign, klassrumspraktiken och studenters lärande (University of Wellington, 2004). Detta understryks också av dokument om PRT som framhåller att lärarens hela uppdrag förstås och utvärderas bäst med fler och andra metoder än endast direkta observationer (University of Reading, 2007).

I Peer Review of Teaching kan nästa begrepp och företeelse ingå – Peer Observation of Teaching (POT) eller bara Peer Observation, utan akronym. Med detta närmar vi oss tidigare presenterad arbetsdefinitionen av auskultationer. Bovill (2011, s 3) förklarar POT på följande sätt:

POT is a formative process where a colleague (or peer group) observes another individual's teaching and offers structured feedback on this teaching. The aim is to enhance learning through critical reflection upon teaching practice by the person observed as well as by the peer observer, and ultimately to enhance the quality of teaching and student learning.

Här lyfts det formativa, återkoppling, det kollegiala och ömsesidig kritisk reflektion fram, liksom att POT ytterst ska vara till gagn för undervisningens kvalitet och studenternas lärande. Vid Imperial College betonas professionell utveckling som grund till POT. De listar tre ingångar till sådana observationer: för det första som del i organisatoriskt beslutad pågående professionell utveckling, t ex inom en institution, för det andra som del i en prövotid (probation period) där den mindre erfarna läraren granskas och för det tredje där enskilda lärare själva tar initiativ till observation av den egna undervisningen (Imperial College, 2011). Donnelly (2007) ger exem-

pel på hur POT kan ingå en högskolepedagogisk utbildning för disputerade universitetslärare – Postgraduate Certificate in Teaching.

Historiskt sett utvecklades POT i USA på 1960-talet. Undervisningen (teaching) var föremål för internt och externt kvalitetssäkringsarbete och, som nämnts, utvärdering av lärare för lönesättning och befordran. När POT spreds till Storbritannien och Australien samt det senaste decenniet till exempelvis Irland inkluderades också mer av ett formativt intresse med personlig och professionell utveckling (McMahon et al, 2007; Moore, 2013).

Som inom alla vetenskapliga fält refereras vissa forskare mer än andra. När det gäller POT är David Gosling flitigt refererad (t ex i Hammersley-Fletcher och Orsmond, 2005; Peel, 2005; Donnelly, 2007; Bennett och Barp, 2008; Amrein-Beardsley och Osborn Popp, 2012; Nixon, Maynard och Vickerman, 2012; Pattison et al, 2012; Bell och Cooper, 2013; Carroll och O’Loughlin, 2013). Gosling (2002) gör en uppdelning och kategorisering i form av tre modeller för POT, utifrån olika kriterier och var och en med sina karakteristika.

I *Utvärderingsmodellen* (evaluation model) är det de seniora som utvärderar utifrån auktoritet och maktposition. Här kan det exempelvis handla om att identifiera svaga lärarinsatser eller bidra till beslut om befordran.

I *Utvecklingsmodellen* (developmental model) är det pedagogiska utvecklare/konsulter eller "expertlärare" som observerar i syfte att utveckla undervisningskompetensen hos observerade lärare.

I den "*kollegiala granskningsmodellen*" (peer review model, även benämnd collaborative, Gosling, 2009) observerar lärare varandra i syfte att skapa engagemang och diskussion om undervisning samt ömsesidig reflektion.

Precis som Peer Review of Teaching är POT således inget entydigt begrepp eller koncept där det råder konsensus om innebörden. Franchini (2008) är en av de som konstaterar detta och använder PO(T) i såväl formativt som summativt syfte. I PO(T) kan förutom direkta klassrumsobservationer, även ingå sådant som bedömning av kursplaner, handouts till studenter, övningar, graderade examinationsuppgifter och tester (ibid.). Innebörden närmar sig därmed den tidigare presenterade i Peer Review of Teaching.

Utöver de två huvudbegreppen för tillämpning, Peer Review of Teaching (PRT) och Peer Observation of Teaching (POT), förekommer ytterligare bestämningar av delar och processer som kan ingå i PRT och POT eller utgöra utvecklingar därav, exempelvis Collaborative Reflection vilket Martin och Doublé (1998) nämner, Peer Coaching (Eisenbach och Curry, 1999), Face to face classroom observation som tas upp i dokument från University of Tasmania (2003), Reciprocal Peer Observation (Pressick-Kilborn och te Riele, 2008), eller Peer Supported Review som Gosling (2009) förespråkar. McMahon et al (2007) väljer, utifrån tveksamhet till begreppet "peer", att

hellre tala om "third-party observations", det vill säga en tredje närvarande part, förutom läraren och studenterna.

Sammantaget visar det begreppsliga ramverk som nu presenterats att innebörden i beskrivande begrepp för existerande tillämpningar av auskultationskaraktär till viss del bestäms lokalt. Samtidigt återkommer en viss uppsättning begrepp, syften och metoder tämligen ofta. Det finns heller ingen skarp gräns för när något bör betecknas på ett visst sätt – syften, innehåll, deltagare, processer med mera avgör hur något lämpligen definieras – summativt, formativt, som Peer Review, som Peer Observation of Teaching eller med andra beteckningar.

2.3 Auskultationer vid svenska lärosäten – några exempel

Förekomsten av auskultationer, benämningar och tillämpningar i ett internationellt perspektiv indikeras genom föregående avsnitt. Men hur är det vid svenska lärosäten? Bondestam (2010, s 32) hävdar i sin rapport om högskolepedagogisk utveckling och jämställdhet att auskultationer är ett vanligt pedagogiskt arbetsätt vid landets lärosäten när det gäller behörighetsgivande högskolepedagogiska kurser. Bilden bekräftas, åtminstone till del, genom en översiktlig internetsökning. Några nedslag från universitet och högskolor visar på förekomsten och olika tillämpningar.

Vid Göteborgs universitet finns Baskurs högskolepedagogik om 5 högskolepoäng där enligt kursplanen "Moment såsom auskultationer ...//... kan ingå" (<http://www.pil.gu.se/digitalAssets>) och i råd till doktorandhandle-dare diskuteras auskultationer, i samband med doktorandens undervisning, som en möjlighet (<http://www.pil.gu.se/resurser/rad>). Till all undervisande personal erbjuds pedagogisk konsultation och feedback på undervisning som, även om beteckningen inte används, kan ses som en form av auskultation (http://www.pil.gu.se/resurser/feedback_pa_undervisning/).

Vid Lunds universitets tekniska högskola ges kursen Den goda föreläsningen och här nämns "Auskultationsarbete" (<http://www.lth.se>). Karolinska institutet i Stockholm nämner auskultationer inom ramen för sin grundläggande högskolepedagogiska kurs (<http://ki.se>).

Vid Uppsala universitet kan man efter genomgången kurs tillhöra ett mentorskollegium. Som mentor får man handleda deltagare i den högskolepedagogiska grundkursen i samband med deras undervisning och bland annat delta som observatör vid undervisningspasset. Begreppet auskultation används inte, men likheterna framstår som betydande (<http://uadm.uu.se>).

Också högskolorna, i exempelvis Dalarna och Kristianstad, genomför auskultationer i samband med högskolepedagogiska kurser. I delkurs 2 i den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen (Dalarna) ingår auskultationer (<http://www.du.se>) och i kortkursen Att utvecklas som lärare (Kristianstad) är också auskultation ett inslag (<http://www.hkr.se>).

Dessa exempel från svenska lärosäten visar att auskultationer i högskolepedagogiska sammanhang är tämligen vanligt förekommande. Ofta involveras kursdeltagare som auskultanter, men i vissa fall är det främst pedagogiska utvecklare (lärare vid högskolepedagogiska enheter) som är auskultanter och ger återkoppling till aktuell lärare. Formerna för genomförande har inte utforskats i detalj i de exempel som getts ovan. Därmed går det inte heller att säga vilka och hur många som deltar i auskultationer, inte heller om eller hur auskultationer förekommer inom olika lärosäten utanför högskolepedagogisk kursverksamhet. Exemplet från Göteborgs universitet indikerar att sådana arrangemang kan förekomma. Utifrån syftet med den här rapporten kan vi ändå konstatera att auskultationer, förmodligen med variationer, förekommer.

2.4 Auskultationer – en jämförelse av tillämpningar

Sammantaget pekar de begrepp och tillämpningar, internationellt och vid svenska lärosäten, som nu presenterats, på vikten av att diskutera och förtydliga vad auskultationer handlar om, vilka avsikter som finns och vilka förväntningar som kan knytas till de deltagandes roller. Minst tre betydande skillnader kan skönjas mellan ovan refererade utländska universitet och studier samt svenska lärosäten.

För det första förekommer utomlands auskultationer (ingående i PRT eller POT) som summativt redskap för att utgöra del i beslutsunderlag för exempelvis befordran, lönesättning eller tjänstetillsättning (jfr McMahan et al, 2007; University of Minnesota, 2012). Något liknande har inte framkommit vid de svenska lärosäten som undersökts. Samtidigt väcks frågan hur underlag för pedagogisk skicklighet och ledande av lärandeaktiviteter beaktas vid exempelvis lönesättning eller tjänstetillsättning samt om auskultationer skulle kunna utgöra ett ingångsvärde.

För det andra förekommer auskultationer (ingående i PRT eller POT) som generellt formativt utvecklingsredskap där samtliga lärare förväntas auskultera under ett läsår (se t ex Blackmore, 2005; Chamberlain, D'Artrey och Rowe, 2011; Galbraith och Merrill, 2012) och där genomförande kan rapporteras uppåt i universitetsadministrationen, vilket inte heller verkar förekomma i Sverige.

För det tredje, sannolikt sammanhängande med åtminstone närmast föregående punkt, finns väl utarbetade och publika skriftliga underlag och riktlinjer för olika delar av PRT eller POT inklusive motiveringar till auskultationer som organisatoriskt beslutade och manualer för genomförande (se t ex Bovill, 2011; University of Minnesota, 2012; University of Reading, 2007; University of Wellington, 2004). Något liknande har, i denna undersökning, inte noterats vid svenska lärosäten.

3. Auskultation inom ramen för en högskolepedagogisk kurs – ett exempel från Linköpings universitet

Kraven på högskolepedagogisk utbildning och pedagogisk meritering kopplat till kvalitetsfrågor, tjänstetillsättning och befordran har uppmärksamats, förtydligats och skärpts inom högskolan. Bondestam (2010, s 15) skriver att det tidigare fanns en överenskommelse om tio veckors högskolepedagogisk utbildning. Numera har, i den så kallade Autonomireformens efterföljd, varje lärosäte möjlighet att utforma sina ställningstaganden och regelverk angående pedagogisk kompetensutveckling och meritering. Vid Linköpings universitet, liksom vid många lärosäten, är policyn att pedagogiska och vetenskapliga meriter ska bedömas som likvärdiga vid befordran och tjänstetillsättning. Tillämpningen av detta har nu accentuerats genom en relativt nyskriven anställningsordning (Anställningsordning 2012, Linköpings universitet) där såväl kvalitativa som kvantitativa krav på undervisningserfarenhet preciseras för olika tjänster. Auskultationer ingår dock inte som en uttalad del, då det inte görs preciseringar på sådan detaljnivå. Som ett sätt att uppmärksamma lärares undervisning och studenters lärande ingår auskultationer i en längre tradition, men de kan också förstås i ljuset av nuvarande kvalitetsdiskussioner och högskolepedagogiska beslut.

De följande avsnitten, avser att beskriva ett empiriskt exempel på genomförande av auskultationer. Först presenteras det sammanhang inom vilket auskultationerna genomförs. Därefter ges en övergripande bild hur auskultationsmomentet är infogat i kurssammanhanget. Sedan kommer en mer detaljerad beskrivning av olika ingående delar i tidsordning. Efter detta följer ett avsnitt där den presenterade varianten av genomförande relateras till de tidigare refererade tillämpningarna och studierna i kapitel 2. Som avslutning kommer två delar där den första kommenterar betydelsen av auskultationer i kursen och där den andra tar upp hur bland andra kursdeltagare värderar auskultationerna.

3.1 Auskultationer i kurssammanhanget LoK

Vid Linköpings universitet finns, liksom vid de flesta större svenska lärosäten, en högskolepedagogisk enhet – Centrum för undervisning och lärande (CUL)⁴ – med uppdrag att bland annat bidra till lärares utveckling av högskolepedagogiska kompetens. En del i detta innebär att ge kurser med olika in-

⁴ Ombildning, delvis förändrat uppdrag och namnbyte till Didacticum under år 2014.

riktningar och för olika målgrupper, främst lärare, i linje med anställningsordningens krav. De auskultationer som behandlas i denna text genomförs inom ramen för en grundläggande högskolepedagogisk kurs om 6 högskolepoäng – Lärande och Kunskap (LoK) – där målgruppen är lärare med viss, men begränsad, undervisningserfarenhet, vilket i realiteten innebär att en majoritet av kursdeltagarna är doktorander. Detta utesluter inte att exempelvis lektorer eller andra grupper också deltar i kursen. I LoK-kursen motiveras inslaget med auskultationer av de styrningar i form av innehåll och lärandemål som anges i kursplanen och som konkretiseras ytterligare i en studiehandledning där bland annat de pedagogiska intentionerna i kursen kommenteras.

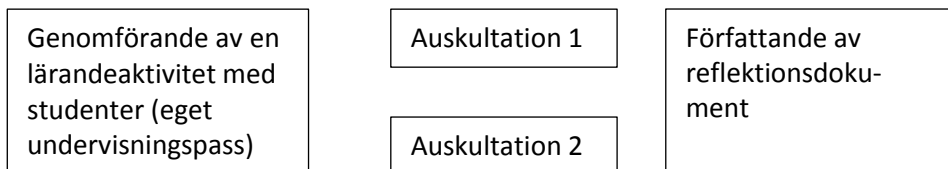
Kursen genomförs enligt fastställd kursplan och i den angivna lärandemål. Omfattningen är sju gemensamma kursdagar och däremellan olika arbets- och examinationsuppgifter i form av exempelvis textläsning, kursdeltagares egna undersökningar och – auskultationer. Kursdagarna är utspridda med cirka tre veckors mellanrum, vilket innebär att kursen fullföljs under ungefär en termin samtidigt med kursdeltagarnas ordinarie arbete. Det är också en förutsättning för tillträde till kursen att man "har tillgång till studenter" under kurstiden.

Auskultationerna genomförs inom ramen för de arbetsgrupper om cirka åtta deltagare i varje, som kursen är organiserad i. Grupperna är sammansatta utifrån ett heterogenitetskriterium – deltagarna har olika disciplinär hemvist (ämne, forskningsinriktning, institution, fakultet) och anställningar vid lärosätet samt utgörs av både kvinnor och män. Dessa arbetsgrupper är den fasta punkten för kursdeltagare och i grupperna diskuteras och begrippliggörs kursens innehåll. Oftast är en CUL-lärare⁵ knuten till varje arbetsgrupp.

Auskultationsmomentet presenteras för kursdeltagare på flera sätt. I början av kursen sker det muntligt med hänvisning till dels kursplanens lärandemål och studiehandledning där auskultationerna knyts till lärandemålen, dels med hänvisning till den instruktion och beskrivning av auskultationsmomentet som stödjer genomförandet under kursen (se bilaga 1).

Auskultationer är ett obligatoriskt inslag i kursen och genomförd kurs med godkänt resultat krävs för att få möjlighet till tillsvidareanställning vid lärosätet (Anställningsordning 2012, Linköpings universitet).

⁵ Fortsättningsvis används beteckningen *CUL-lärare* för de anställda som arbetar vid CUL, *Deltagare/kursdeltagare* när kurssammanhanget tas upp och *lärare* när kursdeltagare leder lärandeaktiviteter som auskultationstillfälle. *Auskultanter* benämns de kursdeltagare och CUL-lärare som besöker auskultationstillfällena.

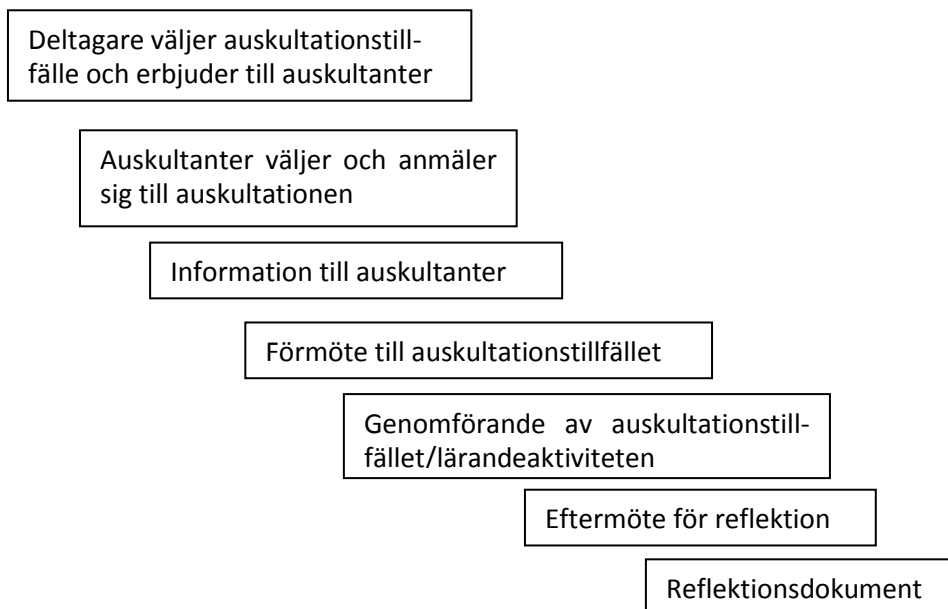


Figur 1. Översikt av de ingående delarna i auskultationsmomentet i LoK-kursen.

Auskultationsmomentet som ingår i kursen består av tre delar – se figur 1 – varav de två första genomförs inom ramen för arbetsgrupperna och den sista individuellt. Den första delen innebär att varje kursdeltagare själv väljer och leder en lärandeaktivitet (undervisningspass) med studenter inom ramen för sitt ordinarie läraruppdrag. Den andra delen består av att varje kursdeltagare auskulterar vid två tillfällen vid ovanstående lärandeaktiviteter ledda av andra kursdeltagare. Detta innebär att varje kursdeltagare får besök av i medeltal tre auskultanter vid sitt genomförande, varav en är den till arbetsgruppen knutna CUL-läraren. Den tredje och sista delen utgörs av att varje kursdeltagare skriver ett sammanfattande reflektionsdokument där en analys och syntes görs av de tre tillfällena – den egna ledda lärandeaktiviteten (auskultationstillfället) samt de två auskultationerna. Detta sammanförs i det framåsyftande reflektionsdokumentet – vad kursdeltagaren uppmärksammat och vill ta med för framtida bruk.

3.2 Ett auskultationstillfälle – del för del

De tre delarna i auskultationsmomentet beskrivs nu något mer ingående och i kronologisk ordning – se figur 2 nedan. Därefter följer några ytterligare sammanhangsbeskrivningar samt erfarenheter av hur kursdeltagare värderar auskultationerna.



Figur 2. Detaljerad bild av ett auskultationstillfälle i tidsordning. Principen med förmöte, auskultationen och eftermöte är ett etablerat tillvägagångssätt (se t ex Bovill, 2011; Donnelly, 2007 och Pressick-Kilborn och te Riele, 2008).

3.3 Deltagaren väljer tillfälle och erbjuder auskultation

En rad olika lärandeaktiviteter kan vara föremål för auskultation: laborationer, såväl "torra" (dator) som "våta" (handhavande av material och materiel), föreläsningar, lektioner där läraren ofta inleder med en gemensam genomgång av "typtal" eller problemlösningsgång, handledning, seminarier samt ännu många fler. Den gemensamma nämnaren och förutsättningen är att kursdeltagaren har en uttalad roll som lärare och att det denne gör kan observeras av auskultanterna.

Kursdeltagarna väljer själva vilket auskultationstillfälle de vill erbjuda till övriga deltagare i sin arbetsgrupp. Kravet är att lärandeaktiviteten genomförs inom kurstiden för LoK-kursen. De som är engagerade i olika lärandeaktiviteter, exempelvis både lektioner och laborationer, har ett val däremellan. Nästa val är vilket specifikt tillfälle man vill erbjuda, en del kursdeltagare vill genomföra tidigt och en del föredrar att vänta till senare.

När kursdeltagaren valt vilket tillfälle, eller vilka alternativa tillfällen, denne vill erbjuda, kontaktas CUL-läraren knuten till aktuell arbetsgrupp för att säkerställa att denne kan delta. I annat fall väljs nytt tillfälle. Det är

alltså en absolut förutsättning att CUL-läraren kan delta. Ibland förekommer också, i samband med en kursdag, dialog mellan kursdeltagare inom arbetsgruppen kring vilken slags lärandeaktivitet och vilken tidsperiod som är att föredra. Idealiskt sett tar arbetsgruppen samordningsansvar för att alla kan erbjuda auskultationstillfällen under kurstiden och att det finns någon/några i arbetsgruppen som vill auskultera vid varje tillfälle.

Erbjudandet kommuniceras, om det inte sker under en kursdag, via mejl till arbetsgruppen och på LoK-kursens elektroniska lärplattform.

3.4 Auskultanten väljer auskultationstillfälle

Baserat på vilka auskultationstillfällen som erbjuds inom arbetsgruppen väljer kursdeltagare vilket tillfälle de vill auskultera vid. Vi rekommenderar kursdeltagare att vid åtminstone en auskultation välja en disciplin och/eller en lärandeaktivitet de inte är så insatta i. Ett syfte är att vidga ramarna för vad man ser som möjligt att genomföra själv i framtiden. Den som erbjuder auskultationstillfället har möjlighet att begränsa antalet auskultanter beroende av typ av lärandeaktivitet. Det är sannolikt ett större intrång med flera auskultanter i mer "intim" undervisning, som arbete i en basgrupp eller handledning av enstaka studenter, än om ytterligare några deltar i en föreläsning med många studenter. I vissa fall är det därför lämpligt att fråga studenterna om de accepterar auskultanter. Auskultanter meddelar intresse att delta via mejl och via LoK-kursens elektroniska lärplattform.

3.5 Information inför auskultationstillfället

Senast några dagar inför aktuellt tillfälle publicerar kursdeltagaren som leder lärandeaktiviteten och som därmed är värd för auskultanterna information om auskultationstillfället på LoK-kursens lärplattform. Informationen kan omfatta kursplan, kursanvisning eller studiehandledning, den specifika uppgift som studenterna arbetar med, vilket/vilka program studenterna går samt vilken årskurs och liknande. Det finns också möjlighet att på lärplattformen eller via mejl kommentera och/eller komplettera informationen. Syftet med informationen är primärt att bidra till auskultanternas förståelse för studenternas och lärarens förutsättningar i stort vid auskultationstillfället. Dessutom ges viss möjlighet, för den som så önskar, att bli något bekant med ämnesinnehållet.

3.6 Förmöte

Ett förmöte hålls i omedelbar anslutning till auskultationstillfällets genomförande. Här deltar läraren och auskultanterna inklusive CUL-läraren. Läraren väljer detaljinriktning i mötet samt tidsåtgång. Tiden kan variera från 15-45 minuter beroende av vad man vill avhandla och hur fullödlig information som delgivits i förväg. Läraren som leder lärandeaktiviteten har haft möjlighet att ta del av och fundera igenom sin roll som lärare med mera utifrån ett antal guidande frågor i instruktionen till auskultationsmomentet i LoK-kursen (se bilaga 1). Åtminstone några av dessa frågor brukar aktualiseras i samband med förmötet. Det finns vidare möjlighet för auskultanterna att ställa frågor och för läraren att önska sig riktat fokus på och återkoppling kring något denne gör eller som kan tänkas ske under lärandeaktiviteten. En bärande tanke med förmötet är att göra kontexten så begriplig som möjligt för auskultanterna, då dessa ofta har en annan disciplinär hemvist och kanske inte själva genomför aktuell typ av lärandeaktivitet. Förmötet sker vanligen i lärarens arbetsrum, närallgigande personalutrymme, konferensrum eller i den kommande lärosalen.

3.7 Auskultationen - genomförandet

I början av lärandeaktiviteten och ofta i förväg orienterar läraren studenterna att det finns (kommer) besökare och varför de är där. Därmed är förhoppningen att studenterna agerar som de brukar och så verkar det också fungera. Under genomförandet observerar och noterar auskultanterna enligt självvalt och överenskommet fokus. Det som antecknas utgör dels underlag till det kommande eftermötet, dels till det egna reflektionsdokumentet. Med genomförande lärares tillstånd kan denne "skuggas" av någon av auskultanterna vid några tillfällen, bland annat för att kunna höra och följa interaktionen med studenterna, exempelvis i en laborationssal. Auskultanterna kan i övrigt ses som kända icke deltagande observatörer, det vill säga att de inte deltar i interaktionen med studenter eller läraren under lärandeaktiviteten, men att samtliga är införstådda med varför de är där.

3.8 Eftermötet

När lärandeaktiviteten är avslutad vidtar ett eftermöte, som i tid är cirka 45-60 minuter beroende av antal auskultanter och rimligt talutrymme för alla, lärandeaktivitetens längd samt vilka frågor som aktualiseras. Mötet hålls antingen i aktuell lärosal om den inte är bokad för nya aktiviteter eller

i konferens-/personalrum. Fördelen med att vara kvar i undervisningslokalen är att det är lättare att relatera till och åskådliggöra olika händelser.

Ett huvudsyfte vid eftermötet är att diskutera vilket lärande som kan tänkas ha kommit till stånd och hur det visade sig. Ett annat syfte är att bidra till såväl lärarens som auskultanternas förståelse för aktuell lärandeaktivitet och lärarens möjliga roller i denna.

CUL-läraren leder eftermötet och inflikar sina observationer när de aktualiseras och annars ofta mot slutet av sessionen. Franchini (2008) föreslår några alternativa ingångsfrågor när ett eftermöte börjar, t ex "vad fungerade bra?" Jag använder ofta "Blev det som du tänkt dig?" eller "Vad karakteriserade denna lärandeaktivitet?" som ingångsfråga. Mötet genomförs som en dialog kring lärandeaktiviteten och lärarens roller utifrån olika aspekter, exempelvis: vad hände och vilka observationer gjordes, vilka alternativ finns i genomförandet samt återkoppling till den som ledde aktiviteten. Läraren och auskultanterna antecknar det de finner vara av värde, inte minst kopplat till det kommande reflektionsdokumentet, men också sådant de själva vill pröva när de i framtiden leder lärandeaktiviteter – kanske redan nästa gång eller det egna auskultationstillfället.

Jag kan identifiera minst två huvudspår i eftermötets dialog. Ett handlar om de fenomen som kommer till uttryck på ett eller annat sätt i alla lärarledda lärandeaktiviteter, till exempel relationen mellan läraren och studenterna eller hur man som lärare tar hand om och besvarar studenternas frågor eller vad man kan göra om man kommer av sig. Här finns således möjlighet att via gemensamma exempel och erfarenheter vid aktuell auskultation söka en generell och generisk nivå. Det andra huvudspåret är mer konkret inriktat på olika delar och händelser i lärandeaktiviteten som auskultanterna eller läraren vill diskutera. Här finns utrymme för att lyfta fram alternativa förhållningssätt och lösningar samt ge varandra tips och råd. Ett givet fokus är här det genomförande lärare vid förmötet sagt sig vilja ha återkoppling kring.

Eftermötet kan i teoretiska termer sägas vara en reflection-on-action (Schön, 1987) med en tidsfördröjning i reflektionen och möjlig påföljande handlingsförändring, i kontrast till reflection-in-action (ibid) där reflektionen kan utmynna i mycket snabb, näst intill simultan, korrigering av handlandet. Eftermötet kan också ses som en form av "triangulering"⁶ där deltagarna utifrån sina erfarenheter, roller och positioner bidrar till att skapa en

⁶ Ursprungligen en sjöfartsterm för en teknik att utifrån olika positioner bestämma ett fartygs läge. Nämns i auskultationssammanhang av t ex Blackmore (2005) i betydelsen att studenters utvärderingar jämförs och diskuteras i relation till auskultanternas uppfattningar.

diskussionsarena där viktiga frågor kan dryftas. Man betraktar en fråga och bidrar från sin unika position. Eisenbach och Curry (1999) exempelvis, betonar mycket starkt betydelsen av det interdisciplinära i auskultationer (POT) och hävdar att ju mer obekanta auskultanterna är med innehållet i sig, desto bättre. Enligt författarna framstår det som intuitivt tveksamt att uttala sig utan ämnesmässig sakkunskap, men enligt dem blir det just därför möjligt att mer exklusivt fokusera på pedagogiken. DiVall et al (2012) visar i utvärderingen av ett program innefattande auskultationer att vid förmätningen (enkät) tyckte cirka hälften av deltagarna att observation och värdering ska göras av någon med expertis eller ämneskunskap kring undervisningsämnet, medan efteråt hade drygt två tredjedelar av dessa ändrat uppfattning och att detta inte sågs som lika viktigt.

3.9 Auskultationer i LoK sett utifrån presenterat ramverk

Hur kan då auskultationer, som de nu presenterats, förstås utifrån de, främst utländska, tillämpningar och begrepp som nämnts? Definitionsmässigt kan auskultationerna anses ligga nära Bovill (2011) där hon poängterar det formativa och kollegiala, att det ska ge utbyte för såväl genomförande lärare som för auskultanter och att det handlar om ett erbjudande om lärares lärande syftande till utveckling av undervisningens kvalitet och studenternas lärande. Tittar vi på Goslings (2002) indelning i tre huvudvarianter av POT är det främst den "kollegiala granskningsmodellen" som aktualiseras. Här observerar lärare varandra utmynnande i ömsesidig reflektion, i vårt fall växlar kursdeltagare mellan att vara lärare och att vara auskultant. Det går även att betrakta auskultationerna utifrån "utvecklingsmodellen" då vi som lärare (pedagogiska utvecklare) utgör en av auskultanterna. En del i vårt deltagande syftar naturligtvis till att utveckla undervisningskompetensen, vilket denna modell talar om. En fråga som uppstår är hur kursdeltagare ser på oss lärare (pedagogiska utvecklare) – som en expert, som en examiner, som en kollega eller som en *jämbördig* kollega. Oavsett vilket så framstår "utvärderingsmodellen" som mest avlägsen – utfall och "data" från auskultationen rapporteras inte till någon och utgör inte heller underlag för karriärbeslut av olika slag. Det går också att instämma med McMahon et al (2007) som konstaterar att det inte är enkelt att identifiera exakt vilken av Goslings (2002) tre modeller som praktiseras, om någon.

3.10 Några kommentarer kring auskultationernas betydelse i kursen

Kursdeltagarna har som nämnts olika och ibland mycket olika erfarenhet av att vara lärare och att leda lärandeaktiviteter. Några är exempelvis nyantagna doktorander med examen som civilingenjörer medan andra är kliniskt verksamma adjunkter. Det innebär att de också ofta förhåller sig olika till sitt undervisningsuppdrag, det kan vara en mindre del som måste göras och det kan vara en större del som tidvis är pressande. En bit in i kursen har de flesta antingen genomfört sitt auskultationstillfälle eller deltagit som auskultant. På så sätt bidrar också auskultationerna till kursens övriga inslag och arbetsformer, inte minst de uppgifter och diskussioner som genomförs i arbetsgrupperna. Man har fått agera eller besöka varandra "på hemmaplan". Det innebär att olika syn på kunskap och lärande, vilka utgör två inledande studieområden i kursen, som deltagarna ger uttryck för i arbetsgruppen dels blir mer begripliga för övriga, dels kan diskuteras med något konkret som fond.

Eftersom auskultationerna är utspridda över hela kurstiden finns möjligheter att koppla samman dem med andra kursmoment. I kursens inledning genomförs en empirisk och skriftlig uppgift som behandlar studenters lärande. Något senare genomförs en kursuppgift där deltagarna ska intervjua lärarkolleger kring ämnesdidaktiska frågor. Dessa exempel kan knytas till auskultationerna i form av hur deltagarnas syn på studenterna och deras lärande kommer till uttryck och vad i aktuell lärandeaktivitet (auskultationstillfälle) som kan hänföras till ämnesdidaktiska särdrag: ett exempel är begreppet och företeelsen *lektion* som är alldeles självklart inom vissa utbildningar och helt främmande och frånvarande i andra.

Likabehandlingsfrågor kopplade till studenter samt möjliga etiska dilemman, som utgör andra inslag i kursen, kan aktualiseras i samband med auskultationer: ska, exempelvis, en student med stort behov av lärarstöd få detta tillgodosett på bekostnad av andra studenter. Hur lärarna tänker kring minoriteter och studenter med funktionsnedsättningar i en kursgrupp är en annan fråga. Innebär lärandeaktiviteten, exempelvis ett seminarium, en inbjudan att uttrycka personliga ställningstaganden för studenterna och hur hanterar man det som lärare om någon närmar sig gränsen för det lämpliga?

På det här sättet fungerar auskultationer som en referenspunkt att såväl framtidsorientera utifrån (feed-forward) och att relatera bakåt till (feedback) när det gäller andra moment i kursen. Detta innebär att det i auskultationsmomentet sammantaget finns en integrerande lärandepotential.

3.11 Värdering av auskultationerna

Vilka är då mina erfarenheter av kursdeltagarnas uppfattningar om auskultationsmomentet i kursen? Innan de första auskultationerna genomförts kan viss reservation och möjligen nervositet märkas hos en del kursdeltagare, vilket kan indikera flera saker. En är, som tidigare nämnts, att akademiska lärare ofta är ensamma när de möter studenterna och ovana vid besök och att få återkoppling. En annan är osäkerhet kring genomförandet av de olika ingående delarna i auskultationsmomentet i kursen och om det är viktigt att framstå som en mycket kompetent lärare eller hur man som auskultant kan formulera sig om något en kollega gjort. Efter vissa inledande tveksamheter uppfattas dock de flesta ha ett mer avspänt förhållande till auskultationerna och de olika roller de förväntas uppträda i. En kursdeltagare uttrycker det kortfattat med:

Det här borde man göra oftare ... med kolleger!

Citatet representerar en vanlig uppfattning – värdet är för många så uppenbart att detta borde förekomma mer frekvent – organiserat eller spontant och inte nödvändigtvis i kurssammanhang, utan kopplat till det vanliga och vardagliga läraruppdraget.

Nästa citat från en kursdeltagare ger en något mer fyllig och utvecklad bild och är hämtat från de avslutande raderna i ett reflektionsdokument.

*Efter att ha besökt några andra lärare och tillsammans efteråt reflekterat över deras undervisning så väl som efter mitt eget auskultationstillfälle och den efterföljande diskussionen, i vilken jag fick positiv feedback och matnyttiga tips, känner jag mig tryggare i lärarrollen. Att se andra hur de jobbar och höra deras tankar och reflektioner kring varför de gör just så har skapat en grund att stå på som saknades innan. Att dessutom ha förmånen att få feedback på den egna insatsen och bekräfta att mitt sätt att göra det på är ok ger ny energi och lust. Det är så lätt att man fastnar i gamla hjulspår eller att man helt utgår ifrån det man själv upplevt. Att genom auskultationerna få input från andra håll har varit mycket givande. Nya ögon ser andra saker än de som slutat titta.
(Lisa Malmberg, LUK 1202)*

Här uttrycks vad auskultationerna inneburit personligen, men också en reflektion över att man som lärare riskerar att stanna vid att reproducera

det kända, det förgivet tagna och självupplevda – de ögon som “slutat titta” – snarare än att gagnas av de “Nya ögon ser andra saker...”⁷

I den utvärdering (webbenkät) som avslutar kurserna rankas vanligen just auskultationsmomentet som det mest värdefulla inslaget av deltagarna. I en utvärdering av den högskolepedagogiska enheten CUL vid Linköpings universitet lyfter de externa utvärderarna via sitt empiriska material, bland annat ett femtiotal intervjuer med olika befattningshavare inom universitetet, fram auskultationer som särskilt värdefulla och att dessa borde ges ökad uppmärksamhet och utrymme (Riis och Ögren, 2012).

Sammantaget tillskrivs auskultationer positiva omdömen. En möjlig slutsats av detta är att auskultationsmomentet, som det nu genomförs i LoK-kurser, har funnit en användbar form. Däremot har det sannolikt inte funnit en slutlig form, lika litet som andra pedagogiska aktiviteter. I nästföljande kapitel diskuteras bland annat några utvecklingsmöjligheter.

⁷ Citatet och namngivningen sker med skriftligt tillstånd från kursdeltagaren. LUK-kursen (Lärande, Undervisning och Kunskap) är föregångare till nu presenterad LoK-kurs. LUK 1202 innebär andra kursen år 2012. Auskultationsmomentet i de olika kurserna är väsentligen lika.

4. Perspektiv på auskultationer

För något år sedan fick jag ett mejl från en kursdeltagare och doktorand inför hans auskultationstillfälle där han skulle genomföra en lektion med civilingenjörsstudenter. Han nämnde då att han faktiskt deltagit i en auskultation tidigare under sin doktorandtid. Organiserat inom avdelningen hade seniora kolleger auskulterat hos de juniora och efteråt gett dem tips och råd hur de skulle göra. Så, konstaterade han kortfattat, "utveckling har skett" sedan det tillfället. När jag träffade honom nästa gång och frågade vad "utveckling har skett" innebar svarade han att han uppmanats att tala snabbare när han hade genomgång och genomförde beräkningar på tavlan inför studenterna i början av lektionen. Nu talade han snabbare och därmed hade utveckling skett. Jag frågade *varför* han skulle tala snabbare och då tystnade han plötsligt – till den frågan hade han inget svar.

Detta enkla exempel pekar ändå på flera förhållanden som ger utrymme för en kritisk diskussion kring auskultationer i förhållande till LoK-kursen, men också kursdeltagares egna "hemmaplan" med dess disciplinära tillhörighet och traditioner. Båda kan definieras som, ur lärares/kursdeltagares horisont, samtidigt pågående kontexter. Den ena kontexten bildar, med gestaltpsykologisk terminologi, *figur* dit uppmärksamheten riktas för tillfället och den andra (bak-)grund för att sedan växla. Övergången och kopplingen dem emellan är betydelsefull: en huvudfråga är om auskultationer ger någon "effekt" på individnivå och/eller på verksamhetsnivå? I de följande avsnitten kommer en rad företeelser att presenteras. Den gemensamma nämnaren är att de alla, på olika sätt, avser att bidra till nyansering av auskultationer, både i form av möjligheter och begränsningar i vid mening. I detta ligger ett erbjudande till läsaren att betrakta auskultationer utifrån nya och olika perspektiv.

4.1 Disciplinära kulturer och undervisningskulturer

Ett sätt att förstå möjligheter och begränsningar avseende auskultationer är att ta utgångspunkt i vad som med ett samlingsbegrepp kan benämnas *disciplinära kulturer* och undervisningskulturer. För att komma dit bör man också säga något om de vetenskapliga traditioner som varit disciplinärt förhållande över tid. C. P. Snows uppmärksammade text om "de två kulturerna" ger en ingång⁸. Han skildrar avståndet mellan främst fysik och humaniora som litteraturvetenskap. Snows text har diskuterats sedan 1960-talet då den up-

⁸ Ursprungligen ett föredrag vid Cambridge universitet år 1959 och senare publicerat som debattbok.

penbarligen slog an en ton. Ingelstam (2004), till exempel, kommenterar Snow och landar själv i sju kunskapskulturer. Eldelin (2006) diskuterar Snows bok och hur detta påverkat svensk idédebatt. Hon skriver att det "...var en mycket personligt färgad skildring och ett inlägg inte minst i den brittiska debatten." och "...ingen vetenskaplig redogörelse." (s 60). Därmed finns naturligtvis anledning att vara försiktig med okritiskt överförande av resonemangen i Snows bok till nutid och andra kontexter. Inte desto mindre öppnar Snow för något som också senare författare noterat – nämligen skillnader mellan olika vetenskaper och hur man undervisar kring dem.

Neumann, Perry och Beecher (2002) sätter in undervisning och lärande i sina disciplinära sammanhang och gör en begreppsanalys. De klassificerar vetenskapliga discipliner i fyra områden utifrån epistemologisk karaktäristika: Hard pure (som fysik och kemi), Soft pure (som historia eller antropologi), Hard applied (som ingenjörsvetenskaper) och Soft applied (som pedagogik). Utifrån detta granskar de sedan och diskuterar skillnader i exempelvis läroplaner (curriculum) och examinationer. De hävdar att det, trots viss yttlig likhet i undervisningsmetoder som föreläsningar och seminarier, finns en underliggande rationalitet som grundas i disciplinära skillnader. I Hard pure dominerar storföreläsningar och laborationer⁹ medan det i Soft pure är större fokus på face-to-face-interaktion i mindre grupper och där studenterna deltar i diskussioner kring öppna frågor. Författarna uppmärksammar också skillnader hos de olika lärargrupperna. Eftersom kursinnehåll kan förstås och diskuteras mycket olika lägger lärare i Soft pure ner betydande tid på kursförberedelser, medan man i Hard pure ser innehållet som mer oproblematiskt och att det snarare är en fråga om att kunna täcka in allt viktigt (ibid.). Den kategorisering författarna gör inbegriper inte med självklarhet sådan forskning och undervisning som är tvär- eller multidisciplinär eller tematiskt organiserad, vilket lämnar en del frågor obesvarade.

Trowler och Cooper (2002) tar sin utgångspunkt i just en högskolepedagogisk kurs/utbildning och konstaterar att man som kursdeltagare kan uppfatta denna i ytterlighetsfall som antingen "wonderful" eller "crapulous". De diskuterar sedan dessa mycket disparata uppfattningar utifrån begreppet Teaching and learning regimes (TLR). Detta innefattar i korthet en uppsättning antaganden, regler, praktiker och relationer kopplade till frågor om undervisning och lärande i högre utbildning. Författarna pekar på att det finns både psykologiska och sociologiska delar i TLR. De implicita teorier om

⁹ Inom ämnesdidaktiken artikuleras viss kritik mot detta upplägg och mer interaktiva ansatser förespråkas, se t ex Hake, R. R.(1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*.66(1), 64-74.

lärande (ett visst kognitivt-psykologiskt fokus på den lärande) som begreppet TLR är grundat i räcker inte som förklaring utan en sociologisk dimension behövs också. Den representeras av ordet "regime" där sociala relationer, praktiker, teknologier och pedagogiska tekniker ingår samt de värderingar som understödjer dessa. Det finns alltid de som vill försvara och upprätthålla sådana regimer. Trowler och Cooper nämner att lokaler, möblering och utrustning också är uttryck för TLR och den som exempelvis börjar med att möblera om i en undervisningslokal kan stå för en annan TLR. När lärare med sina TLR kommer till en högskolepedagogisk kurs med kanske andra TLR kan konflikter uppstå. Samtidigt kan en TLR som möter en annan TLR också leda till reflektion kring den egna praktiken.

Roxå, Mårtensson och Alvteig (2011) diskuterar möjligheten att förstå och påverka kulturer kopplade till undervisning och lärande vid universitet genom en nätverksansats. De inleder med att konstatera att en viss kultur ofta konserverar det rådande, men att det i organisationer sällan finns en helt homogen kultur, utan snarare flera subkulturer. Fortsättningsvis diskuterar de olika påverkansmöjligheter i förhållande till nätverksteoretiska begrepp som nav (hub) och kluster. De landar i att, givet komplexiteten i kulturfenomen, enskilda isolerade försök att påverka (exempelvis nyckelpersoner i ett nav) är dömda att misslyckas. Det krävs sannolikt multipla ansatser i hela nätverk över en längre tidsperiod för att kunna påverka frågor om undervisning och lärande (ibid.).

Mot bakgrund av ovanstående exemplifierande artiklar och med auskultationer i åtanke kan det konstateras att den enskilde läraren inte tycks ha fullständig frihet att göra som denne vill när det gäller ledande av lärandeaktiviteter, inte heller i förberedelser och efterarbete. Det finns kulturella fenomen som verkar ute i praktiken och dessa måste man förhålla sig till. Vissa handlingar och förhållningssätt är påbjudna, vissa tillåtna och vissa kanske till och med uppfattas, eller de facto är, förbjudna. Undervisningen är därmed kulturellt villkorad. Här uppstår frågan huruvida auskultationer via lärarens reflektioner och personliga ställningstaganden kan eller bör utmana det rådande i termer av disciplinära kulturer och undervisningstraditioner.

4.2 Lärarens lärande

Ovanstående avsnitt ger också en grund för att förstå lärarnas lärande och handlingsutrymme som en del i detta.

Inte sällan förväntas studenter kunna styra sitt lärande och efterhand allt mer självständigt enligt principen om self-directed learning (SDL). van Eekelen et al (2005) ställer utifrån detta konstaterande frågan hur det står

till med lärarnas eget lärande i högre utbildning. Hur lär de och särskilt – hur självreglerar de sitt lärande. Författarna hävdar att när studenterna förväntas vara mer självstyrda i sitt lärande, så förändras också lärarrollen med följd att även lärarna behöver bli mer självstyrande i sitt lärande – det räcker inte med att vara kunskapsförmedlare och faktaexpert. van Eekelen et al har undersökt lärares lärande via en intervju- och dagboksstudie med femton erfarna universitetslärare. Forskningsfrågor omfattar vilka aktiviteter som bidrar till lärande, med vilka man lär, hur lärandet regleras, vilket resultatet blir av lärandet samt vad i omgivningen som stimulerar eller hämmar lärarnas lärande. Ur datamaterialet identifierades 86 "learning incidents" vilka utgjorde underlag för bland annat en kategorisering i termer av lärarnas reglering/styrning av sitt lärande. Tre typer framkom: 1. Externt styrt – en yttre händelse eller person styr lärandet som är spontant och ej planerat, 2. Externt-/självstyrt – problemet eller uppgiften uppstår externt, men läraren själv väljer att arbeta aktivt med detta och lärandet är en ej förväntad konsekvens av arbetet samt 3. Självstyrt – lärandet är planerat och läraren vet både vad som ska läras och vägen att nå dit. Av de 86 "lärandehändelserna" (learning incidents) fördelar dessa sig med ungefär en tredjedel på varje typ av styrning ovan. Författarna drar slutsatsen att lärare inte alltid, eller i lika stor utsträckning som ofta antas, självstyr sitt lärande på ett planerat och reflekterande sätt (ibid.). Auskultationer generellt kan kanske främst förstås som den blandform som anges i 2, då uppgiften är given, samtidigt som det finns handlingsutrymme, men också som 1 och beroende av tidigare erfarenheter samt förtrogenhet med företeelsen möjligen också som 3, även om det är befogat att fundera över om man egentligen kan veta *vad* som kommer att läras. Möjligen är det mer rimligt att tänka på *hur* lärandet sker om man i det lägger betydelsen att det finns en känd procedur och ett eget sätt att hantera sitt lärande för att nå sina uppsatta mål.

"Ingen kan göra allt, men alla kan göra något". Denna devis indikerar att det som kommer ut av en auskultation i form av vilja till att pröva nytt också måste kopplas till det sammanhang eller den kontext som man ingår i. Säljö (2000) definierar, utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande, det frekvent använda begreppet *kontext* med "det som omger" (oss människor) och påtalar betydelsen av att inte se kontexten som orubblig och något yttre som tvingas på människor. Han hävdar istället att vi alla är medskapare till kontexten och sålunda också kan omskapa denna, inte minst genom kollektiv samhandling. Detta är naturligtvis uppfordrande och pekar också på att det ofta finns handlingsutrymme för förändring. I en viss disciplinär undervisningspraktik kan det finnas aktörer och lärare som av andra uppfattas

som förebildliga när det gäller undervisning och ledande av lärandeaktiviteter. De är att betrakta som "mästare", medan andra, av sig själva och omgivningen, är att se som "lärlingar". Exempelvis Nielsen och Kvale (2000) har i sin bok "Mästarlära" åter aktualiserat denna tradition och gett den förnyad innebörd. Här är det inte frågan om att, som i den gamla hantverkstraditionen, blint och underdånigt som lärling lyda mästaren, utan att diskutera, ifrågasätta, utmana och pröva i ett samarbetsprojekt. En fråga som infinner sig är därmed hur och med vilka förtecken förändringar i undervisning och ledande av lärandeaktiviteter kommer till stånd i högskolan. En anslutande fråga är vilka ramar som resurser och utformning/kursdesign sätter för enskilda lärare och enskilda lärandeaktiviteter. Här kan det konkret handla om hur lång tid en lärandeaktivitet tilldelas, vilka lokaler som finns att tillgå samt vilka tekniska-didaktiska stödsystem i form av informationsteknologi som finns att tillgå. Frågan uppstår också hur den som vill pröva nytt förhåller sig till det traditionella och/eller förebildliga och om förändringen uppfattas utmana eller uppmuntra detta. Formulerat på annat sätt: vilka potentialer för lärares lärande kan skönjas och utnyttjas?

4.3 Kodex för auskultanter

Med rubriken i åtanke kan man fundera över om det finns regler och tillvägagångssätt som är att rekommendera för auskultanter och varför man gör som man gör och ser det man ser, det vill säga om det går att skönja en bakomliggande rationalitet. Vem är auskultanten i sina egna ögon och i ögonen på den lärares som ska leda lärandeaktiviteten? Att ordet kollega eller peer kan ges olika innebörd vet vi. En annan möjlig skillnad är om man som auskultant representerar den institution som initierat auskultationer som etablerad praktik (likt CUL-lärarna i exemplet LoK-kursen ovan) eller betraktas som en jämbördig kursdeltagare. Också sådant som syften med auskultationen (formativt eller summativt) och procedurer i övrigt som hantering av information, exempelvis vad som rapporteras till vem efter auskultationen, kan ha betydelse.

Siddiqui, Jonas-Dwyer och Carr (2007) framhåller tolv råd för den som observerar vid ett auskultationstillfälle.

1. Välj observatör med noggrannhet och omdöme. Relationen mellan observatör och observerad bygger på ömsesidigt förtroende och respekt liksom utfallet av auskultationen som helhet.
2. Avsätt tillräckligt med tid såväl före som efter auskultationen.

3. Klargör förväntningar ömsesidigt.
4. Sätt dig som auskultant in i kurssammanhanget.
5. Välj lämpligt observationsinstrument, helst anpassat till just aktuell lärandeaktivitet.
6. Inkludera och informera studenter om syftet med auskultationen.
7. Var objektiv och anteckna i linje med det som överenskommits.
8. Motstå benägenheten att jämföra med ditt eget sätt att undervisa.
9. Intervenera inte i skeendet även om det ibland kan vara svårt att endast observera och inte också assistera.
10. Följ feedbackregler vid eftermöte och låt den som observerats artikulera sina tankar och upplevelser.
11. Respektera konfidentialitet. Den uppfattning du fått ska inte delas och diskuteras med kollegor.
12. Ta vara på möjligheten att auskultationen blir ett lärtillfälle, inte minst för observatören som får träna på viktiga förmågor som att bidra med konstruktiva synpunkter.

Inom problembaserat lärande (PBL) förekommer en diskussion kring om man som basgruppshandledare ska vara ämnes- eller snarare process-expert (se t ex Dolmans et al, 2002; Papinczak, Tunny och Young, 2009), det vill säga att förstå och guida basgruppens/studenternas lärande med olika förtecken, i det första fallet fokusera ämnesinnehåll och i det senare fallet vara uppmärksam på arbets- kunskapsutvecklings- och grupprocesser. I överförd bemärkelse kan frågan ställas också kring den som auskulterar. Vad riktar man uppmärksamheten mot och varför mot detta? Vad utgör underlag till den återkoppling som sker vid eftermötet?

Gosling (årtal saknas) redogör, med referens till Pratt (1998), för fem synsätt på undervisning. Dessa synsätt är empiriskt grundade från 250 lärare. De är överföring (transmission), lärlingsskap (apprenticeship), utvecklingsinriktning (developmental), växande (nurturing) och social reformering (social reform). Med andra ord – vad är lärarens orientering och "projekt" i undervisningssammanhang? Författaren påpekar att en specifik lärare kan representera flera "perspektiv" även om det kan finnas särskild dragning åt något håll. De här orienteringarna kan också knytas till god

undervisning och även en god lärare inom respektive kategori. För att konkretisera något så innebär idealet *överföring* att läraren främst är ämnesexpert medan detta tonas ner betydligt i det *utvecklingsinriktade* där lärarens kompetens snarare handlar om att designa lärsituationer och bidra till att utveckla studenterna till att bli alltmer autonoma lärande (ibid.). Här är idealet, med nutida terminologi, det studentcentrerade och självstyrda lärandet. Gosling (årtal saknas) utgår i sin text från frågan om makt(-fördelning) mellan lärare och studenter utifrån sociologen Michel Foucault och återvänder nu till att diskutera makt kopplat till de fem perspektiven eller orienteringarna. *Lärlingsskapet* sker inte alltid med uppenbara didaktiska förtecken, utan snarare att studenten visar sig värdig att inträda i en praktikgemenskap genom ett visst förhållningssätt till "mästaren". I frågan om *social reformering* inbjuds studenterna däremot aktivt till att uppmärksamma och diskutera maktfrågor också i relationen student-lärare.

Exemplen ovan indikerar olika sätt att förstå och som auskultant förhålla sig till lärandeaktiviteten i fråga och lärarens insats. Vilka råd kan man intuitivt och enkelt följa och vilka råd är svårare att efterleva? Hur sätter man parentes om sitt eget sätt att undervisa i relation till aktuell lärares och hur kan man förstå och ge återkoppling kring ett genomförande som står för ett radikalt annorlunda perspektiv än mitt eget?

Formulering och efterlevnad av en kodex involverar flera aspekter av företeelsen auskultationer. Shortland (2010) framhåller att återkoppling mellan den observerade läraren och auskultanten poängteras i litteraturen. Men, likt exemplen ovan (min anm.), återkopplingen bygger enligt författaren på perceptioner och föreställningar utifrån en bakomliggande rationalitet. Hon pekar på faran att återkoppling ses som kritisk, värderande, smärtsam, tävlingsinriktad eller personlig. Enligt Shortland bör därför auskultanter vara medvetna om att de, generellt sett, är otränade deltagare i en laddad miljö. Att träna eller utbilda sig som observatör samt att inta ett empatiskt förhållningssätt kan reducera riskerna.

Frågorna och utmaningarna framstår som lika relevanta och aktuella för de som auskulterar för första gången som för de som har i uppdrag att mer kontinuerligt auskultera, som CUL-lärarna i LoK-kursen.

4.4 Farhågor kring och upplevelser av auskultationer

McMahon et al (2007) är, som nämnts tidigare, kritiska till användandet av begreppet peer och därmed Goslings (2002) indelning i olika modeller där peer är centralt. De argumenterar för att en annan indelning är mer relevant, nämligen *vem* som kontrollerar den *data* som produceras i ett system

med institutionaliserade auskultationer och mer specifikt vad som rapporteras till överordnade. Författarna hävdar att det inte endast är "svaga" lärare som har anledning att vara oroliga. Det är lättare att genomföra en välstrukturerad föreläsning eller presentation utgående från tankefiguren aktiv lärare/passiv student när man blir observerad än att som lärare agera i en mer livlig miljö där det framgår att studenter gör saker, agerar och faktiskt lär sig. Man vill alltså hellre visa sig från sin bästa sida som lärare, helt naturligt, än att riskera kritik, särskilt när man blir observerad av överordnade. Därför är också de mest innovativa och i någon mening bästa lärarna bekymrade över vad som rapporteras från en auskultation. En konsekvens av detta är att det för lärarna finns starka incitament att fokusera på sina styrkor snarare än på de områden som behöver utvecklas. Samtidigt är det just de områdena som sannolikt behöver uppmärksamhet sett till undervisningskvalitet. Det vore, enligt McMahan et al (2007), önskvärt att lärare aktivt arbetade med sina utvecklingsområden och lät dessa stå i fokus i samband med auskultationer och granskning och dialog med "peers". För att detta ska vara möjligt är det av avgörande betydelse att det endast är läraren själv som har tillgång till och kontrollerar de data som produceras i samband med auskultationer. Auskultanter/peers bör härvid bindas av strikt konfidentialitet. Författarna preciserar, via en empirisk studie, sex dimensioner när det gäller kontrollfrågan i vid mening, nämligen kontroll över:

- ✓ Om man vill delta i auskultationer
- ✓ Val av observatörer (auskultanter)
- ✓ Fokus vid observationen
- ✓ Hur feedback ges (inklusive hur data lagras)
- ✓ All information som genereras
- ✓ Vad som görs som resultat av observationen (t ex förändringsambitioner och om man vill delta i fortsatta auskultationer)

Även andra författare har uppmärksammat deltagares oro och tveksamheter kring auskultationer. Pattison et al (2012) visar att även om deltagandet är helt på frivillig basis så kan nervositet och frågor om auskultationerna uppstå. I deras studie av ett tjugotal undervisande läkare uttryckte en majoritet nervositet, men genom att diskutera farhågorna och träffa observatören flera gånger inför auskultationen blev de mer bekväma med auskultationsprocessen. Hammersley-Fletcher och Orsmond (2005) diskuterar att reflektion inom ramen för POT är en process som behöver förstås bättre. En del i detta är att auskultationer kan förändra balansen i sociala relationer

beroende av utbytet mellan den observerade och de som observerar. Här noteras känslor av sårbarhet och farhågor från båda parter, inte minst hur feedback ges och tas emot och hur man ser på varandra efter en auskultation. En deltagare i författarnas studie nämnde att ett problem med peer observation är det faktum att det utförs just av peers – personer man känner och träffar dagligen i fortsatt arbete. Författarna påpekar också att det är viktigt att POT inte blir för "mysigt" eller ett substitut för andra sociala kontakter. De konkluderar att reflektionsprocessen måste leda till att de som deltar efterhand förflyttar sig från att endast vara ämnesexpert och att reflektera kring innehåll till att inkludera filosofiska och kulturella aspekter av undervisning och lärande. I en studie av Kohut, Burnap och Yon (2007) kring deltagares upplevelser framkommer att skriftlig återkoppling uppskattas mest av både observerad och observatör. En majoritet av auskultanterna rapporterar att de är bekväma med att skriva konstruktiva och kritiska anmärkningar i återkopplingen och att de inte upplever deltagandet i auskultationer särskilt stressande. Att bli observerad upplevdes som stressande av cirka en fjärdedel medan mer än hälften inte upplevde detta.

Eisenbach och Curry (1999) beskriver hur de ingått i ett ömsesidigt partnerskap som de benämner "peer coaching". Ansatsen bygger på ett frivilligt åtagande där man besöker varandras undervisning och ömsesidigt stödjer varandras ambitioner, snarare än att vara ett objekt för observation. Författarna ser erkännandet av stress, tävlingsanda och sårbarhet som viktigt för att kunna börja förbättra undervisning. De redogör sedan för val av partner, första mötet, hur det gick till när de besökte varandras undervisning och hur de träffades för att diskutera besöken. En uppsjö med olika känslor var i svang under processen, men de mer positiva blev alltmer dominerande efterhand.

Peel (2005) diskuterar POT som ett transformativt redskap i relation till hennes eget sökande efter identitet som ny lektor och lärare. Hon ser sig i efterhand som naiv som trodde att POT skulle hjälpa henne till beteendemodifiering genom imitation – så enkelt var det inte. Ett instrumentellt förhållningssätt till POT och "tricks of the trade" (s 495) är otillräckligt för utveckling av undervisningen. Enligt författaren var det inte POT i sig som förändrade henne, utan istället ett kritiskt reflexivt tänkande kring POT som ledde till förändring och transformation. Det är detta som enligt Peel gör utmaningarna med POT och observationer meningsfulla och spännande.

4.5 Observationsprotokoll eller inte

För att stödja observationer vid auskultationer är det vanligt med observationsprotokoll (se exempel i Davis, 2011). I de auskultationer som beskrivits ovan inom LoK-kursen används vanligen inte sådana. Såväl kursdeltagare som CUL-lärare har i egenskap av auskultanter frihet att observera och notera det de önskar och uppmärksammar. En styrning finns i form av det läraren i samband med förmötet önskat återkoppling kring vid eftermötet. I nuvarande tillämpning blir det en öppen observation med antecknande som i antropologiska studier brukar kallas "fältanteckningar" (field-notes), det vill säga beskrivande noteringar av vad som händer och möjligen också en första tolkning av innebörden. Franchini (2008) ger ett näraliggande exempel på vad hon benämner Ethnography-Style Peer Observation med ett fåtal kolumner i ett observationsprotokoll: tid, vad läraren gör och vad studenten gör. Beroende av auskultanternas antal, disciplinära hemvist och hur bekanta de är med aktuell undervisningsmiljö och lärandeaktivitet riktas vanligen uppmärksamheten något olika – från det bekanta till det obekanta, från det förgivet tagna till det förunderliga och uppseendeväckande, från detaljsynpunkter av teknisk karaktär till fundamentala frågor om lärandeaktiviteten samt lärarens roller och agerande. CUL-läraren har möjlighet att modifiera, förstärka och själv initiera nya frågor givet att denne ofta har deltagit i förhållandevis många och olika auskultationer samt på så sätt skaffat sig en viss erfarenhetsbas.

Skulle användande av observationsprotokoll bidra till att observationernas och eftermötets kvalitet blir bättre? Det finns de som hävdar det och kanske till och med ser ett sådant användande som ett krav. Här kan minst tre frågor ställas: vad ska ett protokoll bidra med, vad ska det innehålla och hur ska det utformas?

Amrein-Beardsley och Osborn Popp (2011) redogör i sin studie för hur ett observationsprotokoll prövats och utvärderats. Deltagare var lärarutbildare i bland annat matematik och naturvetenskap som genomförde ett flertal auskultationer hos varandra. Ytterst var syftet att utvärdera om protokollet kunde användas inom hela lärarutbildningen, såväl summativt som formativt. Protokollet innehöll ett tjugofemtal punkter att värdera i en skala från 0-4, där 0 står för att beteendet inte observerats till 4 mycket explicit representerat beteende. Flera av lärarna uttryckte tveksamhet att låta resultat från protokollen komma med i värderingen av deras årliga prestationer, det vill säga det summativa syftet. Författarna noterar också att bedömningar inte gjordes särskilt enhetligt och att det summativa därmed bör behandlas med försiktighet i utvärderingssammanhang. Däremot stödde samtliga respondenter i undersökningen tanken på formativt användande. Den enda

reservation som framfördes var de punkter som uppfattades vara mycket ämnesspecifika och således inte kunde antas fungera generellt inom hela lärarutbildningen.

Brent och Felder (2004) riktar kritik mot hur peer review i form av klassrumsobservationer vanligen går till: den som observerar noterar lite vad som helst som råkar väcka dennes uppmärksamhet; en enstaka observation ger endast litet information om en lärares undervisning och närvaro av en observatör kan både leda till bättre och sämre prestationer; samma undervisningstillfälle kan leda till både bra och dåligt omdöme i en avrapportering beroende av vem som observerat och en observation säger också ytterst litet om de innehållsmässiga och kunskapsmässiga förutsättningarna hos inte minst studenterna. Författarna redogör för hur en universitetsinstitution ville adressera dessa problem. De provade därför ut en procedur och instrument som innefattade diskussioner mellan de två bedömarna (raters) och läraren där bland annat kursmaterial, möjliga auskultationstillfällen och observationsprotokoll togs upp. Observationsprotokollet för auskultationerna byggde på pedagogisk forskning och testades först genom observation av en senior lärare som ansågs vara en "outstanding lecturer", vilken följaktligen fick mycket höga poäng i bedömningen. När bedömarna sedan genomförde två auskultationer hos granskade lärare arbetade de åtskilt. De träffades efter varje gång för att jämföra sina resultat och om de inte kom överens om bedömning av varje punkt användes ett medelvärde. Brent och Felder påpekar att de två bedömarnas respektive värden skilde sig ytterst litet. I slutet av terminen gjordes en liknande procedur med lärares undervisningsmaterial. Allt material i granskningen lämnades sedan till ordföranden i granskningskommittén (review committee chair). Denna skrev utkast till ett brev till läraren som granskarna tillställdes för eventuell revidering varefter det skickades till aktuell lärare. Läraren hade sedan möjlighet att skriva en egen rapport om denne hade en avvikande uppfattning, något som ingen utnyttjade. Alla granskade lärare fick möjlighet att träffa bedömarna och granskningskommittén för att diskutera resultaten och vad de kunde göra för att förbättra sin undervisning. Institutionens pilotstudie ledde fram till beslut om användande och när författarna skrev hade proceduren genomförts under tre år. Författarna ser dock inte att denna procedur hanterar alla de invändningar de inledningsvis räknade upp, exempelvis att två eller ett fåtal observationstillfällen kanske inte är representativa för en lärares undervisning och prestation.

Ett observationsprotokoll kan bidra med ett skarpare fokus kring det som anses lämpligt att genomföra i en lärandeaktivitet, t ex att vissa moment ska finnas med och utföras på ett visst sätt enligt vissa standarder.

Observationsprotokoll bygger vanligen på antaganden om vad som är eftersträvansvärt och som läraren på olika sätt och i olika grad bör uppvisa. De innehåller explicit och implicit viss syn på lärandeaktiviteter, läraren, kunskap, lärande och de lärande (studenterna). Innehållet i ett protokoll kan bestå av fördefinierade områden att observera, frågor att besvara, beteenden att notera och dylikt. En grov kategorisering av observationsprotokoll kan göras utifrån graden av strukturering, det vill säga vilka frihetsgrader observatören har visavi protokollet. Ett högt strukturerat protokoll styr observationen och observatören mot att notera specifika och fördefinierade aspekter och beteenden, medan ett lågt strukturerat protokoll kanske endast innehåller några områden att fritt observera och notera kring. I det senare fallet närmar sig protokollet den tillämpning och observationstyp som presenterats i denna text från LoK-kursens auskultationer. En blandform innebär att vissa delar är högt strukturerade, medan andra är lågt strukturerade.

En fördel med användande av observationsprotokoll är att det som anses viktigt baserat på pedagogisk forskning, empiriska erfarenheter, och om man accepterar tanken på en "best practice", inte tappas bort utan alltid kan tas upp vid ett eftermöte. En annan fördel är att det redan i samband med auskultationen skapas en dokumentation som kan användas vidare av såväl auskultanter som den lärare som lett lärandeaktiviteten som observerats. En möjlig nackdel med användande av observationsprotokoll är att de riktar uppmärksamheten mot vissa fördefinierade aspekter och utesluter potentiellt andra som inte "passar in", men som mycket väl kan vara belysande och betydelsefulla. Shortland (2010) varnar för användande av förproducerade checklistor vid auskultationer och återkoppling (eftermöten). Hon rekommenderar istället möten där utvecklingsmål diskuteras och att dessa sedan följs upp (ibid.). Det uppstår också en fråga, förutom de nu kommenterade kring varför, vad och hur, om *vem* som ska utforma observationsprotokollet och om samma schema ska användas av auskultanterna inbegripet den medföljande läraren/pedagogiska utvecklaren. Här aktualiseras förutom det praktiska arbetet med färdigställande av protokoll även syftet med auskultationerna sett till olika kontexter: vilka vill "ha ett ord med i laget" och utifrån vilka syften? Skulle det vara möjligt och ge ett mervärde att auskultanterna konstruerar unika observationsprotokoll för varje auskultation? Går det och bör man konstruera unika scheman för olika lärandeaktiviteter och olika discipliner? Frågor av den här karaktären kan diskuteras som underlag för beslut om användande av observationsprotokoll. De tre ovan refererade studierna ger några svar men indikerar också att observationsprotokoll inte är en kungsväg till validitet eller reell behållning i auskultationer. Galbraith och

Merrill (2012) verkar för övrigt ha gjort just det Brent och Felder (2004) kritiserar ovan. De deklarerar nämligen avsaknaden av ett strikt förfarande och utprovade instrument: "...our reviewers were simply colleagues asked to observe another's class with a simple check-list." (s 53). Med detta vänder de sig mot det de ser som den snabbväxande normativa floran av litteratur inom kollegial utvärdering. De hävdar dock fortfarande starkt validiteten i auskultationer av kollegor. Pressick-Kilborn och te Riele (2008) rapporterar ett liknande sätt att utföra observationer och pekar på att det är i linje med kvalitativa metoder.

4.6 Studenternas medverkan

Man skulle kunna hävda att studenterna är de, åtminstone på sikt, primära avnämarna till det som kan åstadkommas genom auskultationer. Det är ytterst deras lärande och kunskapsutveckling det handlar om. Frågan är om de därmed kan och bör involveras i auskultationerna och i så fall hur det ska ske. För att ge ett, visserligen ytligt men ändå täckande, underlag kan studenterna genomföra en enklare enkät efter lärandeaktiviteten. Detta kan göras muntligt, genom användande av mentometrar (s k clickers, se t ex Hoekstra, 2008) eller genom att fylla i en motsvarande pappersvariant. En möjlighet att något djupare förstå studenternas uppfattning är att bjuda in några av dem att delta i hela eller delar av eftermötet. När det gäller studenternas uppfattning om innehållet i lärandeaktiviteten används idag i vissa utbildningar så kallade "muddy cards" där studenterna skriver ner kortfattat vad som kräver utveckling och förtydligande av det läraren tog upp, det vill säga vad som var grumligt eller "muddy". Denne har sedan möjlighet att inleda nästkommande pass med detta eller exempelvis lägga upp kompletterande information på en kursplattform (<http://www.cdio.org/files/mudcards.pdf>). Reflektion vid eftermötet kan inbegripa dessa muddy cards. Ytterligare ett sätt är att antingen auskultanterna eller medföljande lärare/pedagogisk utvecklare genomför en kortare gruppintervju med ett antal studenter efter lärandeaktiviteten. Om observationsprotokoll används kan ett antal punkter från detta utgöra underlag för frågor och teman i dessa former av studentmedverkan.

En mer fundamental fråga kan också ställas i samband med att studenters medverkan diskuteras. Ackerman, Gross och Vigneron (2009) jämför rapporter från auskultationer (peer observation reports, POR) med studenters värdering av undervisning (student evaluations of teaching, SET): Vilka är experterna, frågar de – de lärare som är ämneskunniga eller studenterna som mottagare av undervisning. Resultat baserade på djupintervjuer med åtta lärare visade tre huvudteman: 1) lärare är experter på att bedöma

andra lärares undervisning, men studenter kan bidra med en annan slags expertis, 2) lärare är experterna och 3) lärare är experter på att värdera innehållet medan studenterna är experter på att värdera framförande (delivery). Något mer i detalj framkom uppfattningen att motiverade studenter kan vara experter, men också att studenters expertis bara kan nås genom att ställa rätt frågor till dem. Lärarna menade vidare att studenters värderingar påverkas av deras betyg och att det kan etableras ett tryck på läraren att underhålla och göra studenterna nöjda. Bland nackdelar med lärares värdering av undervisning fanns både avsiktlig och oavsiktlig färgning (bias) av omdömena. Författarna pekar på problemet med att det inte finns någon objektiv standard mot vilken lärarnas undervisning kan mätas. De ser det som riskabelt att helt förlita sig på någon källa, eller uttryckt på annat sätt, att POR och SET båda ger kompletterande information.

Huvudresultaten från en annan studie (Galbraith och Merrill, 2012) av universitetsutbildningar i ekonomi visar att resultat från årliga auskultationer korrelerar starkt positivt med värdering av studenters lärande. Där lärarna deltagit i auskultationer har också studenterna lärt sig bättre. Auskultationerna bedöms därmed vara en bättre förutsägelse för en lärares undervisningseffektivitet och utfall i form av studenters lärande än studenters egna värderingar (SET, se ovan).

Några saker är värda att notera när dessa två studier relateras till studentmedverkan i ett eftermöte i en auskultation. Studierna hänför sig till längre tidperioder och jämförelser mellan flera utvärderingsinstrument, det är inte ett enskilt tillfälle som värderas och diskuteras direkt och i detalj av studenter eller av auskultanter och studenter tillsammans. Formerna för studenters medverkan och vilken betydelse den tillmäts bör diskuteras med både lärare och studenter. Ovan refererade studier motsäger inte studenters medverkan, i någon form, kopplat till auskultationer.

4.7 Tekniska hjälpmedel

Att använda videoinspelning öppnar för ytterligare möjligheter i samband med auskultationer. Tekniken behöver inte innebära otymplig eller komplicerad utrustning. Såväl mobiltelefonkamera, läsplatta, handkamera som annan snabbriklar utrustning kan användas. Via en laptop kan lagrade data/inspelning göras tillgänglig vid exempelvis ett eftermöte. En inspelning av en kortare eller längre sekvens ger möjlighet att illustrera och förtydliga något som diskuteras i eftermötet. Det ger även läraren möjlighet att se sig själv "utifrån". Användandet aktualiserar också frågor om i vilken utsträckning lärandeaktiviteten påverkas av detta – är det störande med en

sådan intervention som potentiellt kan medföra en kontraproduktiv självmedvetenhet exempelvis genom att läraren eller studenterna inte agerar lika frimodigt som annars. Uppmärksamheten kan ofrivilligt dras till kameran och berörda kan ålägga sig viss självcensur. Även om auskultanters närvaro innebär en viss intervention jämfört med hur det brukar vara så kan inspelning med närvaro av kamera uppfattas som en starkare intervention.

Går man steget längre kan tekniska hjälpmedel också användas i huvudsyfte att överbrygga fysiska avstånd: den som leder lärandeaktiviteten kan med eller utan assistans genomföra en inspelning utan att varken auskultanter eller lärare/pedagogisk utvecklare är fysiskt närvarande. En sådan inspelning ger naturligtvis andra möjligheter än att auskultanterna är närvarande och kan rikta samt växla uppmärksamhet fritt mot helhet och delar i miljön. Med en inspelning blir det i större utsträckning *någons* perspektiv som, via kameran, får gälla. Samtidigt kan det inspelade materialet användas för ett obegränsat antal visningar och analyser för obegränsat antal kursdeltagare eller andra. Man skapar ett oberoende i tid och rum likt andra digitalt distribuerade tillämpningar. Eftermötet kan genomföras utan att berörda träffas fysiskt, exempelvis via videokonferens. Sannolikt behöver alla typer av inspelningar diskuteras med berörda och såväl etiska som juridiska överväganden göras. Informations- och kommunikationsteknologi (IKT) kan sammantaget sätta nya ramar för och öppna nya möjligheter kring auskultationer.

4.8 Utvärdering

De flesta refererade studier och författare i den här rapporten relaterar till någon form av auskultationer och hur de infogats i olika sammanhang. Redan detta konstaterande säger något om spridning av företeelsen. Studierna innefattar också oftast någon form av värdering av nyttan med auskultationer även om detta inte varit uttalat fokus. Även de författare som i vissa avseenden är kritiska till delar av auskultationspraktiker ser ändå vanligen ett värde i desamma. Blackmore (2005) hävdar att relativt få uppskattar vissa varianter av auskultationsupplägg och Byrne, Brown och Challen (2010) påstår att auskultationsprogram hittills hanterats mycket fantasilöst. Chamberlain et al (2011) kritiserar "frikopplingen" mellan auskultationer och formella bedömningsprocesser (se mer nedan). Shortland (2004) diskuterar försök från ledningen att utöva kontroll genom auskultationsprogram (Peer observation). Därmed kan läsaren av rapporten så här långt också bildat sig en uppfattning om möjliga för- och nackdelar. Inte desto mindre kan det ändå vara motiverat att något ytterligare se till värdet av

auskultationer. Utan ett sådant tillskrivet och/eller dokumenterat värde kommer sannolikt inte heller auskultationer att genomföras och via dessa undervisningskvaliteten att kunna stärkas.

Carroll och O'Loughlin (2013) noterar att det fortfarande existerar en diskussion kring olika potentiella spänningsförhållanden kopplat till POT och auskultationer: ett redskap för ledningen kontra en kollegial process; värderingsmekanism kontra samarbetserfarenheter och en påtvingad kontra en frivillig tillämpning. Deltagarna i författarnas studie är relativt nya akademiska lärare, med ca ett till sju års erfarenhet och som inte genomfört auskultationer tidigare. De bildar sammanlagt fem självvalda par från olika discipliner där de inom paret agerar både som observatör och observerad. Varje deltagare genomgår också träning som observatör. Tre huvudresultat framkommer i studien. Först betydelsen av de självvalda paret och det förtroende som där skapades så att man verkligen kunde få återkoppling kring något av betydelse för utvecklingen som lärare. För det andra stärkande av undervisning (teaching) genom exempelvis kommentarer kring undervisningsförmåga, att ha någon att diskutera undervisning med och en kontrast till att ensidigt behöva förlita sig på studenters utvärderingar. Slutligen ökade det akademiska engagemanget i stort med en önskan om att få bekräftat att ens undervisning håller hög standard och hur undervisning värderas:

I think it (peer observation) is a breath of fresh air because it (the university) is so research driven and everybody is on the research train and the publishing, you know, and teaching sometimes take the back burner." (ett av deltagarparet)

Ciatet (s 7) kontrasterar de huvudsakliga arbetsuppgifterna för lärare och ser en risk i att undervisning ibland blir det lågprioriterade. Sammantaget värderade deltagarna auskultationerna (POT) högt i termer av egenutvecklingsmöjligheter både som observatör och observerad.

Just värdet av att vara auskultant betonas starkt av Hendry och Oliver (2012) med titeln "Seeing is believing" som inledningsord. Huvudresultaten i deras empiriska studie från ett australiskt universitet pekar på a) värdet av att lära sig använda nya undervisningsätt genom att observera, b) bekräftelse av egen undervisning genom att observera, c) att se vad som blir för svårt eller inte fungerar i undervisning eller sådant som man själv för närvarande inte skulle klara av och d) lärande genom återkoppling. Författarna hävdar att det är minst lika givande att observera som att bli observerad och få återkoppling, något som även Hammersley-Fletcher och Orsmond (2004) rapporterar från sina respondenter.

För att värdera något och särskilt förändringsprocesser kan för- och eftermätningar användas. DiVall et al (2012) rapporterar resultaten från sådana mätningar (enkäter). Grunden är införandet av ett program innefattande bland annat auskultationer vid farmaceutisk utbildning. Förmätningen avsåg att ta reda på lärares behov av och attityder till "peer evaluation". Eftermätningen genomfördes två år efter införandet och innehöll bland annat tillkommande frågor om auskultationer och effekter på undervisningen (teaching). Eftermätningen visade att lärare hållit fast vid tidigare attityder eller positivt utvecklat dessa. Bland resultaten återfinns att 78% ansåg att auskultationer och utvärderingar gav dem konkreta förslag på hur deras undervisning kunde förbättras. 89% ansåg att nyttan av att delta översteg insatsen. De förändringar som lärare gjorde baserat på den återkoppling de fått omfattade bland annat organisering av föreläsningar, undervisningsmetoder och interaktion med studenter före och efter undervisningen. Endast 13% rapporterade att de inte gjort någon förändring. Författarna drar slutsatsen att innehåll och genomförande blivit en naturlig del i institutionens verksamhet i syfte att formativt utveckla undervisningen.

Bell och Cooper (2013) visar i resultatet av en enkätundersökning efter ett auskultationsprogram bland lärare i en ingenjörsutbildning en rad positiva omdömen. Deltagarna ansåg bland annat att de utvecklat sin undervisningsförmåga, fått nya uppslag om undervisning, stärkt sitt självförtroende och kollegialitet kring undervisning samt utvecklat förmågan att ge och ta emot återkoppling.

4.9 Att börja med auskultationer

Den här rapporten har dryftat ett antal definitioner, begrepp, perspektiv och frågor kring auskultationer. Avsnittet närmast ovan om utvärdering är ett exempel. Tillsammans med beskrivningen av det empiriska underlaget från LoK-kursen kan detta bidra med viss vägledning för den som vill starta auskultationer. Det kan också vara befogat att ge ytterligare exempel och råd kring startande av auskultationer med summativa eller formativa förtecken eller en kombination därav. Carroll och O'Laughlin (2013) exempelvis betonar vikten av att universitetsledningarna formellt värdesätter auskultationer och att initiativ till att starta auskultationer samt att vidmakthålla en sådan praktik bör byggas utifrån de som deltagit som kanske mer juniora lärare och de mer seniora som stödjer detta. Målet kan vara att via sådana ambassadörer etablera en auskultationsgemenskap ("a POT community", s 8) över ämnes- och organisatoriska gränser. Chamberlain et al (2011) framhåller att personal kan ha goda skäl till att vara skeptiska till POT och lik-

nande ansatser. En del i detta framhåller de är en frikoppling mellan utfallet av auskultationsprogram och mer formella bedömningsprocesser av personal/lärare. Vidare kan kvaliteten vara högst varierande då utformning av auskultationsprogram överläts till olika aktörer inom ett universitet. Dessutom hävdar en del att det sker en överbyråkratisering genom dessa tillämpningar. Samtidigt finns också anledning att vara uppmärksam på det författarna benämner "blame game" (s 198), det vill säga tendensen att kritisera högre ledningsnivåer för att ursäkta egna tillkortakommanden. Chamberlain et al påtalar ändå att kritiken är relevant och att svaga länkar och frikoppling mellan olika ansatser och processer kan leda till ovilja att delta i POT-program.

Bell och Cooper (2013) noterar att trots intresset för auskultationer så finns det relativt litet skrivet om hur man på institutionsnivå kan designa och införa detta. De bidrar med ett ramverk i tolv punkter kring implementering av ett auskultationsprogram.

Ett tecken på att olika auskultationstillämpningar är väl etablerade är att det börjar publiceras utvärderingar och ett annat tecken är att det föreslås utveckling kring konceptet. Två brittiska studier är av det senare slaget. I den första (Bennett och Barp, 2008) hävdas att när en väsentlig och ökande del av högre utbildning ges online så borde även auskultationer följa med i detta. Det räcker inte med att observera klassrumspraktiker. Flera utmaningar identifieras, exempelvis vad som är observerbart online och hur en sådan observationsprocess ska hanteras. Ett första steg är att tänka nytt kring det centrala ordet observation och dess möjliga innebörd – genom exempelvis asynkron och ibland endast textbaserad kommunikation utblir en del som är observerbart i en lärosalskontext. Vad som produceras av både lärare och studenter kan dock "observeras" på annat sätt, till exempel genom tillgång till gruppdiskussioner. Den som observerar kan också ge värdefull feedback kring idéer och lösningar samt understödja nya lärare i onlinemiljö. Den andra studien (Nixon, Maynard och Vickerman, 2012) har titeln "Tired Of Teaching Observations?" och redogör för hur en grupp lärare, som hade tröttnat, skiftade fokus kring observationer samt uppläggning och vitaliserade därigenom auskultationerna. Till skillnad från tidigare var det primära intresset lärarens kommunikationsförmåga visavi studenterna. Efter en inledande del med en extern kommunikationsexpert valde deltagarna en kollega ("buddy") att samarbeta med under projektiden om tolv till arton månader. Under denna tid arbetade man med att utveckla de kommunikationsförmågor som experten identifierat och som man själv accepterat som viktiga. Deltagarna rapporterade positiva resultat efter projektiden. Initiativet har lett fram till filmning med skådespelare som illu-

strerar det kommunikativa. De kommunikativa aspekterna har införlivats i etablerad "peer review" och även det kollaborativa arbetssättet med "buddy" har fått vidare spridning inom universitetet.

Siddiqui et al (2007) pekar i sina tolv råd (se 4.3 ovan), förutom nyttan för auskultant/observatör, på dessa som ett bidrag till den som vill initiera auskultationer.

Frågor kring startande av auskultationer kan också speglas från perspektivet implementering vilket Moore (2013) gör i sin mastersuppsats. Här får man följa en process "från ax till limpa" av en pilotstudie där POT dockas med organisationsförändringsperspektiv och där auskultationer genomförs och utvärderas. Många av de frågor och perspektiv som berörts ovan sätts här i ett konkret sammanhang.

Att gränsdragningen mellan Peer Review of Teaching (PRT) och Peer Observation of Teaching (POT) inte är självklar konstaterades tidigt i denna rapport. Gosling (2009) illustrerar detta med ett bokkapitel och konferensbidrag som heter "A new approach to peer review of teaching" och vars första rubrik är "Why move "beyond" POT?" Författaren pekar på upplevda nackdelar med såväl POT som PRT, exempelvis som Shortland (2004) konstaterar, att anställda kanske deltar i POT mer för att följa policies än en genuin önskan om utveckling eller att auskultationer endast hanterar det observerbara medan mycket annat har betydelse för undervisning och lärande som kursdesign och bedömning av studenters prestationer. Många lärare förknippar dessutom kanske fortfarande närvaro av en tredje part med skepsis och misstro. Implementering av POT och liknande satsningar har också visat sig vara bättre eller sämre (ibid). Gosling (ibid.) vill i sin syntes och vidareutveckling av etablerade koncept som PRT och POT istället framhålla P-SR – peer supported review – som en utvecklingsinriktad process för att stödja kollegialt lärande. Det ska varken vara bedömningsinriktat eller utgöra underlag för ledningsbeslut om befordran eller kring förmodad dålig undervisning. Lärare ska exempelvis kunna välja vad, relaterat till undervisning, de vill ha granskat av kollegor. Det är heller inte självklart att auskultationer *behöver* ingå i P-SR. Författaren summerar ett antal principer för P-SR och ett antal val för den som vill introducera denna ansats. Här innefattas allt från vad något kallas, potentiellt motstånd, studenters involvering, om någon extern bestämmer hur granskare och granskad paras ihop eller om de själva gör detta till hur resultat utvärderas och publiceras.

Med de här tre sista referenserna kan bilden av vad som är viktigt vid startande av auskultationer kompletteras. Siddiqui et al (2007) bidrar med tolv tämligen kortfattade råd utan mer omfattande teoretiska diskussioner,

Moore (2013) sätter i sin utförliga text auskultationer i ett tydligt organisatoriskt sammanhang där hon också redovisar stegvisa åtgärder vid implementering och Gosling (2009) ger sin bild av vad som bör efterträda etablerade koncept. Han föreslår därtill flera litteraturtips kring införande av auskultationer, inte minst sådana som behandlar ledande av pedagogiska förändringsprocesser.

5. Sammanfattande diskussion – viktiga frågor och vägar framåt

Föreliggande text bygger på ett fundamentalt antagande som, trots att det inte skrivits ut, löper som en röd tråd genom hela framställningen och är en absolut förutsättning för att alls intressera sig för auskultationer med pedagogiska förtecken – *lärare har betydelse för studenters lärande!* Många frågor har ställts och några svar har formulerats. Texten fortsätter och avslutas nu med en diskussion i samma anda – allt med avsikt att bidra till de syften som deklarerades inledningsvis: beskriva, uppmärksamma och diskutera med avsikt att bidra till förståelse och ställningstagande.

5.1 Auskultation och dess tillämpningar

Begreppet auskultation eller dess engelskspråkiga motsvarigheter verkar i nutida högskolepedagogiska sammanhang inte ha en helt entydig innebörd utan konkretiseras med tentativa och stipulativa definitioner. De internationellt etablerade tillämpningar där auskultationer ingår kan dock delvis delas in utifrån två huvudbegrepp – Peer Review of Teaching (PRT) och Peer Observation of Teaching (POT). I det första fallet finns mer av dragning till det summativa och lärarens *prestation*. I det andra fallet finns mer av dragning till det formativa och lärarens *utveckling*. Denna spännvidd kommer till uttryck i exempelvis David Goslings (2002) inflytelserika indelning i tre grundmodeller – utvärdering, utveckling och kollegial granskning – som på olika sätt går att hänföra både till PRT och POT. Till skillnad från i utlandet så tycks auskultationer vid svenska lärosäten främst förekomma inom ramen för högskolepedagogiska kurser. I den här texten har ett exempel på auskultationer infogade i en högskolepedagogisk kurs, LoK-kursen vid Linköpings universitet presenterats. Det ska dock inte uteslutas att auskultationer förekommer lokalt också i andra sammanhang än i kurser. Sammantaget är dock bilden att förekomsten i utlandet är betydligt vanligare och koncept där auskultationer ingår framstår som mer utvecklade än i Sverige.

De utvärderingar som refererats i den här rapporten tyder på en stor samstämmighet när det gäller värdet av auskultationer (se exempelvis Bell och Cooper, 2013; Carrol och O'Loughlin, 2013; DiVall et al, 2012, Hendry och Oliver, 2012). Författarna lyfter fram olika slags "nytta" och behållning som anses härstamma från auskultationer. Det hindrar dock inte att det finns åtskilliga kritiska röster (se exempelvis Blackmore, 2005; Byrne et al, 2010, Chamberlain et al, 2011; Shortland, 2004). Kritiken kan ses utifrån minst två aspekter, dels hur auskultationer görs till byråkratiska och sum-

mativa arrangemang från universitetsledningarna och liknande, dels brister i existerande auskultationstillämpningar som sådana. En särskild balanspunkt är det mått av egenkontroll som lärare som observeras kan antas ha – vem exempelvis kontrollerar data från auskultationerna som McMahon et al (2007) tar upp. En stark egenkontroll och konfidentialitet skulle å ena sidan kunna försvåra summativa intentioner men å andra sidan kunna åstadkomma större acceptans för auskultationer som institutionaliserad praktik. I förlängningen av kritiken föreslås olika utvecklingsinsatser och reformeringar, varav flera prövats (se exempelvis Bennet och Barp, 2008; Nixon et al, 2012).

Generellt uppskattas auskultationsmomentet av deltagarna i den i Linköping genomförda LoK-kursen. Även här finns dock utrymme för att diskutera utveckling. Användande av observationsprotokoll är ett område där uppfattningar går isär och där några menar att de är ett viktigt eller oundgängligt hjälpmedel (se exempelvis Brent och Felder, 2004; Amrein-Beardsley och Osborn Popp, 2011) medan andra hävdar att det låser in observationen i fördefinierade kategorier och potentiellt utesluter väsentligheter (Galbraith och Merrill, 2012; Shortland, 2010). Observationsprotokoll är ännu mestadels oprövat i LoK-kursens auskultationer. Ett förhållande som skulle kunna motivera att pröva dem är de möjligheter som ligger i förberedande diskussioner kring och konstruktioner av ett sådant instrument kopplat till lärandemålen i kursen och olika sätt att se på kunskap, lärande, lärandeaktiviteter och läraren. Värdet i det fallet ligger således inte primärt i användandet utan i framtagandet. På motsvarande sätt kan observationsprotokoll utvärderas och diskuteras efter användande vid en auskultation. Ytterligare en möjlighet är att vid ett eftermöte kontrastera vad protokollet visar i relation till en mer fri observation som kan utföras av någon av auskultanterna. Arbete med observationsprotokoll kan inte minst belysa ämnesdisciplinära och kulturella inflytelser som styrande för undervisning (jfr Teaching and Learning Regimes, TLR, som diskuteras av Trowler och Cooper, 2002).

Studenterna medverkar idag inte alls i för- eller eftermöte i LoK-kursens auskultationer. Studentmedverkan i någon form kan bidra med ett värdefullt perspektiv på lärandeaktivitetens genomförande och utfall i termer av lärande. Den empiriska mikroundersökning, i form av en mindre intervju- eller enkätstudie, av studenters lärande som ingår i kursen som ett separat moment skulle kunna knytas till auskultationerna istället. Det skulle med andra ord vara de egna studenterna som exempelvis intervjuades kring en specifik lärandeaktivitet läraren haft. Detta skulle sedan kunna föras in i det samlade reflektionsdokumentet som avslutar hela auskultationsmomentet i kursen.

Studentmedverkan direkt i samband med ett eftermöte har också diskuterats ovan. Ökade inslag av studentmedverkan aktualiserar också frågor om relationer mellan studenter och läraren och om studentmedverkan innebär en förändring av lärandeaktivitetens genomförande, dels vid auskultationstillfället, men också i kommande lärandeaktiviteter. Det kan uppfattas som att läraren och studenterna gör en, eventuellt ömsesidigt förpliktigande, överenskommelse om förändring i något avseende. I den informationssökning som gjorts till den här rapporten och i ovan refererade studier går det inte att skönja en integrerande ansats där studenter och lärare möts specifikt inom ramen för auskultationer. Däremot har auskultanter och studenters enkätutvärderingar jämförts (se Ackerman et al, 2009).

Teknikanvändning i samband med auskultationer kan anta både blygsamma och betydande proportioner. Bland mer blygsamt användande ligger möjligheten att ställa frågor till studenterna och få svar via mentometrar/"clickers" (se Hoekstra, 2008). Redan år 2008 argumenterade Bennett och Barp för att genomföra auskultationer online. Här är naturligtvis teknik både en förutsättning och ett redskap för olika syften och därmed ytterst centralt. Teknikanvändning genom videoinspelningar av auskultationer skulle kunna göras av såväl auskultanter som studenter. Materialet kan sedan brukas som underlag, exempelvis för att spegla en viktig sekvens eller ett särskilt fenomen i lärandeaktiviteten, dels i ett eftermöte, men dels också i en LoK-kurs för preparering inför auskultationer och träning av förmågan att observera. Vad uppfattades som betydelsebärande i sekvensen? Vad gjorde läraren eller studenterna? Innebörd för lärande? Etiska dilemman? Kunde/borde något gjorts annorlunda? En sådan teknikunderstödd förberedelse som observatör inför auskultationer ligger i linje med exempelvis Shortland (2010) som ser ett värde i träning som observatör.

Om man för samman frågor om observationsprotokoll, studenters medverkan och teknikanvändning inklusive träning inför auskultationer så kan det innebära olika saker i en LoK-kurs. En sak är möjlighet till ytterligare integration av olika delar i kursen. En annan sak är, sannolikt, en förändrad tidsfördelning i förhållande till annat kursinnehåll och ökat tidsuttag för auskultationsmomentet. Riis och Ögren (2012) pekade i sin utvärdering på en ökad betoning på auskultationer och frågan kan ställas om detta kan ske inom ramen för existerande LoK-kurs eller om auskultationer kan utgöra en separat och kompletterande del av CUL:s verksamhet och uppdrag, eller, för den delen, andra aktörer inom universitetet. I det senare fallet är steget kanske inte så långt till att diskutera auskultationer ur ett delvis annat perspektiv – som individuell utvecklingsmöjlighet för lärare eller som del i verksamhetsutveckling, undervisnings-/utbildningskvalitet inbegripet.

5.2 Läraren och verksamheten – några resonemangslinjer

Det har inte gjorts någon specifik effektutvärdering av kursdeltagarnas auskultationer i LoK-kursen, det vill säga om de lett till positiva förändringar i läraruppdraget och ledande av lärandeaktiviteter samt studenters lärande. Det närmaste vi kommit i LoK-kursen är de deklARATIONER som varje kursdeltagare skriver i det sammanfattande reflektionsdokumentet vad de vill fokusera "för framtida bruk". Vi kan ändå laborera med några olika typfall kopplat till lärares individuella utveckling via auskultationer visavi undervisnings-/utbildningskvalitet som del i verksamhetsutveckling.

1. Läraren (och tidigare kursdeltagaren) gör ingen förändring av sin undervisning – auskultationerna förstås endast som ett inslag i genomgången kurs. De diskussioner som tagits upp i samband med auskultationer framstår som antingen irrelevanta eller ogenomförbara i den egna miljön. Det sker ingen uttrycklig kunskapsöverföring eller transfer från kurssammanhanget till den egna undervisningsmiljön som grund för förändrat handlande. Effekter av auskultationer uteblir på individnivå.

2. Läraren gör smärre förändringar och etablerar en ny rutin baserat på detta. Det sker en viss kunskapsöverföring eller transfer. Effekter av auskultationer stannar på individnivå.

3. Läraren gör, eventuellt i samverkan med andra, betydande förändringar i sin undervisning och reflekterar/diskuterar kontinuerligt kring detta med andra lärare, studenter och/eller chefer. Effekter av auskultationer visar sig främst på individnivå, men närmar sig sekundärt verksamhetsnivå genom kontakter och andras vetskap om lärarens förändringar samt möjligen också studenters lärande.

4. Läraren bidrar till att introducera och etablera auskultationer som ett inslag i den egna undervisningsmiljön, varvid detta utgör ett bidrag till grund för pedagogiska diskussioner och förändringar av undervisning. De närmaste pedagogiska ledarna (chefer) definierar auskultationer som tillhöriga sin domän och agerar auskultanter. Effekter av auskultationer visar sig både på individnivå och lokalt på verksamhetsnivå inklusive studenters lärande.

5. Auskultationer i någon form, som del av utvecklings- och/eller meriteringskoncept, införs på bred front som institutionaliserad praktik. Huvud-

delen av lärarna agerar inom en viss tidsrymd både som observerad lärare och som auskultant. Effekter av auskultationer har nu övergått till att bli en central organisatorisk angelägenhet med potentiell koppling mellan individnivå och verksamhetsnivå varav studenters lärande utgör ett betydande intresse.

Om man tolkar ovanstående fem typfall så är det kanske mest sannolika att vi genom LoK-kursen når nivå 1 eller 2, medan en del kursdeltagare åtminstone efterlyser nivå 3 och ibland nivå 4. Auskultationerna i LoK-kursen kan sägas bilda en slags brygga mellan deltagarnas ordinarie praktik där verksamheten i form av både forskning och undervisning är i fokus och kursen där deltagarnas lärande och utveckling kopplat till undervisning och studenters lärande är det primära. Denna brygga framstår inte som helt utforskad och bör kunna erbjuda ytterligare möjligheter till både individuella lärare och de verksamheter de är inbegripna i. Om man istället betraktar tillämpningar inom ramen för "Peer Review of Teaching" (PRT) och "Peer Observation of Teaching" (POT) samt studier som refererats i den här rapporten tycks dessa snarare vara etablerade i nivå 4 och 5, om än inte entydigt. Studierna tyder på att man också når nivå 2, men "från andra hållet" jämfört med LoK-kursen.

Även om lärares individuella utveckling i relation till verksamhetsutveckling nu diskuterats i dikotomiska termer som antingen eller, så går det också att förstå lärares utveckling som en potential för verksamhetsutveckling. Möjligt handlar detta till del om en "kritisk massa", det vill säga hur många lärare som är beredda att engagera sig i ett auskultationsförfarande och grundat på detta bidra till en reformerad lärarpraktik och undervisningskvalitet. Moore (2013), exempelvis, redovisar att 81% av svarande i en enkätundersökning (71% svarsfrekvens = 47/66) visar sig villiga att delta både som "granskad" och "granskare" (reviewee och reviewer).

I avsnittet Att börja auskultationer (4.9 ovan) presenteras viktiga frågor och några möjliga strategier. Det resonemanget går att vidga något och därmed föra in fler aspekter och variabler.

Vilka incitament finns för att starta och delta i auskultationer? Sett till CUL och LoK-kursen är det främst ett erbjudande om lärande för kursdeltagare och att nå kursens lärandemål. Men det är också ett sätt att konkretisera de teoretiska ingångar som behandlas i kursen och att föra samman en högskolepedagogisk kurs med den vardagliga undervisningspraktiken. De personliga incitamenten att delta i auskultationsmomentet är desamma som att genomföra kursen i stort, då auskultationerna är ett obligatoriskt moment liksom för de flesta kursdeltagare kursen i sig.

Om vi istället tänker att initiativ till auskultationer tas från andra aktörer vid universitetet, exempelvis universitetsledning eller från en institution, vilka incitament kan då skönjas? Ett skulle kunna vara av den summativa art som tagits upp i rapporten, nämligen som en värdering av lärares prestationer och som underlag för karriärbeslut eller lönesättning. Ett annat skulle kunna ha formativa förtecken, det vill säga en idé om utveckling av undervisnings- och utbildningskvalitet via auskultationer. Närmast kopplat till det senare ligger en generellt ökad uppmärksamhet kring undervisningsfrågor och i linje med det initiativ som benämns det Pedagogiska språnget vid Linköpings universitet. Beroende av sådana övergripande beslut skapas också olika incitamentsstrukturer för enskilda lärares deltagande. Är deltagandet en möjlighet, ett hot eller helt enkelt något som alla gör, liknande förhållandet i LoK-kursen där strukturen är etablerad och förberedd för enskilda lärares beslut kring auskultationers genomförande? Lärare kan se möjligheten i att utvecklas i sitt läraruppdrag och bilda lokala forum där undervisningsfrågor diskuteras också utifrån aspekten auskultationer och de erfarenheter som skapas därigenom.

Incitamenten för att på ledningsinitiativ starta och etablera auskultationer och för att delta som lärare påverkas också av flera andra förhållanden som tagits upp i rapporten. Ämnestraditioner och disciplinära kulturer är en del (se Neumann et al, 2002; Trowler och Cooper, 2002). Ser lärare inom exempelvis Hard pure och Soft applied lika eller olika på ett auskultationsinitiativ? Vilka Teaching and Learning Regimes (TLR) kan tänkas vara mer eller mindre benägna att engagera sig i auskultationer och – på vilka sätt? Vilka är centrala aktörer som "nav" och "kluster" i termer av nätverkstänkande och som kan tänkas ha stort inflytande på förverkligandet av ett auskultationsinitiativ (jfr Roxå et al, 2010)? Vilken kritik kan tänkas artikuleras mot auskultationer och vilka farhågor, likt de upplevelser som tagits upp tidigare i rapporten (se Eisenbach och Curry, 1999; Kohut et al, 2007; Pattison et al, 2012), kan formuleras?

Den som läst hela rapporten noterar, precis som författaren, att det mesta som skrivits om olika tillämpningar av auskultationer och som refererats här, emanerar från länder som Storbritannien, Irland, Canada och Australien. Här infinner sig den uppenbara frågan om olika länders system för högre utbildning och om likheter och skillnader dem emellan i sig talar för att auskultationer kan eller inte kan införas. Rapporten inleddes med konstaterandet att undervisningen inte blivit kollegialt granskad likt forskning kopplat till termen "peer review". Med det som sedan anförts och de cirka tio år som förflutit har den bilden modifierats. Däremot kan frågan ställas om den internationella och kommunikativa överensstämmelse som

finns inom forskning också kan tas till intäkt för att de förhållanden som rapporterats kring auskultationer vid utländska lärosäten har tillräcklig giltighet inom svenskt högskoleväsende.

Avslutningsvis vill jag i omformulerad version återanvända citaten från Gunnar Handal och Lisa Malmberg:

Är det även år 2014 så att besök hos en kollega i undervisningen och en efterföljande dialog är att se som jämförbart med att tala om dennes personliga hygien?

Eller är besök hos en kollega i undervisningen och en efterföljande dialog ett erbjudande om att se något med nya ögon istället för de som slutat titta eller – som kanske just på allvar, eller återigen, börjat?

6. Referenser

Tryckta

- Ackerman, D., Gross, B.L., Vigneron, F. (2009). Peer Observation Reports and Student Evaluations of Teaching: Who Are the Experts? *The Alberta Journal of Educational Research* Vol. 55, No. 1, Spring 2009, 18-39.
- Amrein-Beardsley, A., Osborn Popp, S. (2012). Peer observations among faculty in a college of education: investigating the summative and formative uses of the Reformed teaching Observation Protocol (RTOP). *Educational assessment, evaluation and accountability (2012)*, 24, 5-24.
- Anställningsordning* 2012 Linköpings universitet Dnr LiU-2012-01933
- Bell, M., Cooper, P. (2013) Peer observation of teaching in university departments: a framework for implementation, *International Journal for Academic Development*, 18:1, 60-73.
- Bennett, S., Barp, D. (2008). Peer observation – a case for doing it online. *Teaching in Higher Education* Vol. 13, No. 5, October 2008, 559-570.
- Blackmore, J. A. (2005). A critical evaluation of peer review via teaching observation within higher education. *International Journal of Educational Management* Vol. 19 No. 3, 2005 pp. 218-232.
- Brent, R., Felder, R. M. (2004). A Protocol for Peer Review of Teaching. *Proceedings of the 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*.
- Byrne, J., Brown, H., Challen, D. (2010) Peer development as an alternative to peer observation: a tool to enhance professional development, *International Journal for Academic Development*, 15:3, 215-228.
- Chamberlain, J., M., D'Artrey, M., Rowe, D-A, (2011). Peer observation of teaching: A decoupled process. *Active Learning in Higher Education* 2011 12: 189.
- Davis, T. S., (2011). Peer observation: a faculty initiative. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning* 3 (2011) 106–115.
- DiVall, M., Barr, J., Gonyeau, M., Matthews, S. J., Van Amburgh, J., Qualters, D., Trujillo, J. (2012). Follow-up Assessment of a Faculty Peer Observation and Evaluation Program. *American Journal of Pharmaceutical Education* 2012; 76 (4) Article 61.
- Dolmans, D.H.J.M., Gijsselaers, W.H., Moust, J.H.C., De Grave, W.S., Wolfhagen, I.H.A.P., Van Der Vleuten, C.P.R. (2002). Trends in research on the tutor in problem-based learning: conclusions and implications for educational practice and research. *Medical Teacher*, Vol. 24, No. 2, 2002, pp. 173-180.

- Donnelly, R. (2007). Perceived Impact of Peer Observation of Teaching in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 2007, Volume 19, Number 2, 117-129.
- Eisenbach, R., Curry, R.R., (1999). The Emotional Reaction to Classroom Visitation and Peer Coaching. *Journal of Management Education* 1999 23: 416.
- Eldelin, E. (2006). "De två kulturerna" flyttar hemifrån. C.P. Snows begrepp i svensk idédebatt 1959-2005. Stockholm: Carlssons.
- Francini, B. (2008). Peer Observation and Assessment of Teaching. University at Albany.
- Galbraith, C. S., Merrill, G. B. Predicting Student Achievement in University-Level Business and Economics Classes: Peer Observation of Classroom Instruction and Student Ratings of Teaching Effectiveness *College Teaching*, 60: 48-55, 2012.
- Gosling, D. (2002). Models of peer observation of teaching. Birmingham: Learning and Teaching Support. Network Generic Centre Learning and Teaching Support Network.
- Gosling D (2009) A new approach to peer review of teaching. In *Beyond the Peer Observation of Teaching. SEDA paper 124*. (Gosling D & Mason O'Connor K eds.). Staff and Educational Development Association, London, pp. 7-15.
- Handal, G. (1999). Consultation Using Critical Friends. *New Directions for Teaching and Learning*, Vol. 1999, issue 79, 59-70 .
- Hammersley-Fletcher, L., Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process? *Studies in Higher Education* 29:489-503.
- Hammersley-Fletcher, L., Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, 30(2), 213-224.
- Hedin, A., (2006). *Lärande på hög nivå*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hendry, G. D., Oliver, G. R. (2012). Seeing is Believing: The Benefits of Peer Observation, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1), 2012.
- Hoekstra, A. (2008). Vibrant student voices: exploring effects of the use of clickers in large college courses, *Learning, Media and Technology*, 33:4, 329-341.
- Ingelstam, L. (2004). *Kampen om kunskapen*. Stockholm: Lärarförbundets förlag
- Kohut G.F., Burnap C. & Yon M.G. (2007): Peer Observation of Teaching: Perceptions of the Observer and the Observed. *College Teaching* 55, 19-25.
- Martin, G.A., Doublé, J.M. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education and Teaching International*, 35(2), 161-170.

- McMahon, T., Barrett, T., O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, Vol. 12, No 4, August 2007, pp. 499-511.
- Moore, Z.E.H. (2013). Implementation of a Quality Initiative in Higher Education – Peer Observation of Teaching. *Royal College of Surgeons in Ireland*. Masters theses/dissertations – taught courses Theses and Dissertations 6-27-2013.
- Neumann, R., Parry, S., Beecher, T. (2002). Teaching and Learning in their Disciplinary Contexts: a conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, Volume 27, No. 4, 2002.
- Nielsen, K., Kvale, S. (2000). *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Nixon, S., Maynard, C., Vickerman, P. (2012). Tired Of Teaching Observations? A Case Study Of One Approach With A Focus On Communication And Collaboration. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Volume 4 Number 2 (Autumn 2012) Page 84.1.
- Papinczak, T., Tunny, T., Young, I. (2009). Conducting the symphony: a qualitative study of facilitation in problem-based learning tutorials. *Medical Education*, 43:377-383.
- Pattison, A. T., Sherwood, M., James, C., Lumsden, J., Gale, A., Markides, M. Foundation observation of teaching project – A developmental model of peer observation of teaching *Medical Teacher* 2012; 34: e136–e142.
- Peel D (2005): Peer observation as a transformatory tool? *Teaching in Higher Education* 10, 489-504.
- Pressick-Kilborn, K., te Riele, K. (2008) Learning from Reciprocal Peer Observation: A collaborative self-study, *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, 4:1, 61-75.
- Roxå, T., Mårtensson, K., Alvteig, M. (2011). *Higher Education* 62: 99-111.
- Schön, D. (1987) *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass
- Shortland, S. (2004). Peer observation: A tool for staff development or compliance? *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 219-228.
- Shortland, S. (2010). Feedback within peer observation: continuing professional development and unexpected consequences. *Innovations in Education and Teaching International* Vol. 47, No. 3, August 2010, 295–304.
- Siddiqui, Z. S., Jonas-Dwyer, D., Carr, S.E. (2007). Twelve tips for peer observation of teaching. *Medical Teacher* 2007; 29: 297–300.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

- Trowler, P., Cooper, A. (2002). Teaching and Learning Regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*, Vol. 21, No. 3, 2002.
- Van Ekelen, I.M., Boshuizen, H.P.A., Vermunt, J.D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education* (2005) 50: 447-471.
- Weller, S. (2009). What Does "Peer" Mean in Teaching Observation for the Professional Development of Higher Education Lecturers? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 2009, Volume 21, Number 1, 25-35.
- Yon M., Burnap, C., Kohut, G. (2002). Evidence of Effective Teaching: Perceptions of Peer Reviewers. *College Teaching* 50, 104-110.

Elektroniska

- Bondestam, F. (2010). *Kartläggning och analys av högskolepedagogisk utveckling och jämställdhet vid svenska lärosäten*. Delegationen för Jämställdhet i Högskolan.
http://jamda.ub.gu.se/bitstream/1/500/1/DI%20Bondestams%20rapport%202010_2.pdf Hämtat 130515.
- Bovill, C. (2011). *Peer Observation of Teaching Guidelines*. University of Glasgow, Learning and Teaching Centre.
http://www.gla.ac.uk/media/media_205277_en.pdf Hämtat 130414.
- Carroll, C., O'Loughlin, D. (2013). Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants. *Innovations in Education and Teaching International*
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14703297.2013.778067>
 Hämtat 131030.
- Gosling, D. (årstal saknas) Micro-Power Relations between Teachers and Students using Five Perspectives on Teaching in Higher Education.
<http://www.davidgosling.net/userfiles/micro%20power%20relations%20isl%202007.pdf> Hämtat 131030.
- <http://www.cdio.org/files/mudcards.pdf> Hämtat 130516.
- <http://www.du.se/sv/Utbildning/Kurser-A-O/Kursplan/?kod=PE3004> Hämtat 130515.
- <http://www.hkr.se/sv/lrc/hogskolepedagogik/kortkurser/att-utvecklas-som-larare/> Hämtat 130515.
- <http://ki.se/ki/jsp/polopoly.jsp?d=20166&a=39189&l=sv>
<http://ki.se/ki/jsp/polopoly.jsp?d=20166&a=39189&l=sv> Hämtat 130515.

http://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/KursplanGB_S01_DGF.pdf Hämtat 130515.

http://www.pil.gu.se/digitalAssets/1357/1357654_kursplan-hpe101-111212.pdf Hämtat 130515.

http://www.pil.gu.se/resurser/feedback_pa_undervisning/ Hämtat 130515.

<http://www.pil.gu.se/resurser/rad-till-doktorandhandledare/styrning-eller-sjalvstandighet/rad/> Hämtat 130515.

<http://sv.wikipedia.org/wiki/Auskultant> Hämtat 130515.

[http://uadm.uu.se/pu/Kurser/Mentorsutbildning - Pedagogiskt mentorskap/](http://uadm.uu.se/pu/Kurser/Mentorsutbildning_-_Pedagogiskt_mentorskap/) Hämtat 130515.

Imperial College (2011).

<http://www3.imperial.ac.uk/edudev/resources/peerobservationofteaching> Hämtat 12-01-06.

Riis, U. & Ögren, J-E. (2012) *Pedagogisk kompetensutveckling vid Linköpings universitet. Behov, erfarenheter, åsikter och idéer.*

www.liu.se/pedagogiskaspranget/rapporter/1.425346/PedagogiskkompetensutvecklingvidLiU.pdf Hämtat 13-12-15.

University of Minnesota (2012).

<http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/resources/peer/index.html> Hämtat 130414.

University of Reading (2007).

<http://www.reading.ac.uk/web/FILES/qualitysupport/peerreview.pdf> Hämtat 130414.

University of Tasmania (2003).

[http://www.teaching-learning.utas.edu.au/_data/assets/pdf_file/0010/1054/Peer review of teaching.pdf](http://www.teaching-learning.utas.edu.au/_data/assets/pdf_file/0010/1054/Peer_review_of_teaching.pdf) Hämtat 130414.

University of Wellington (2004).

<http://www.utdc.vuw.ac.nz/resources/guidelines/PeerObservation.pdf> Hämtat 130414.

Bilaga 1

Instruktion till momentet auskultationer i LoK-kursen

LINKÖPINGS UNIVERSITET
Centrum för undervisning och lärande, CUL
LoK 1303
BL/ASB/SN

2013-09-16

Auskultation

Att auskultera innebär att du besöker en kollega som genomför en lärandeaktivitet med studenter. Inom LoK-kursen är det ett tongivande och av kursdeltagare vanligen mycket uppskattat inslag. Det är kanske ett av få tillfällen du som lärare får möjlighet till kvalificerad återkoppling från kollegor kring utförandet av ditt läraruppdrag i form av en specifik lärandeaktivitet. Momentet anknyter till flera av lärandemålen i kursen (se studiehandledningen). Övergripande syftar auskultationerna till att utveckla din professionalitet som lärare inom högskolan.

Auskultationsmomentet inom kursen består av tre delar:

1. Ett eget pass inom kurstiden för LoK där du leder en lärandeaktivitet med studenter. Då är du också värd för de kursdeltagare och lärare/handledare som besöker dig. Innan passet samlas värd och besökare (auskultanter) för information vid ett förmöte och efter passet för reflektion och återkoppling vid ett eftermöte.
2. Besök hos två andra kursdeltagare, företrädesvis inom din arbetsgrupp. Åtminstone ett av dessa tillfällen bör utgöras av en lärandeaktivitet som skiljer sig från de som är vanliga i ditt nuvarande läraruppdrag, i form av annat innehåll, uppläggning och ämne.
3. Författande av ett samlat reflektionsdokument där du för samman dina intryck, idéer och slutsatser från de tre tillfällena ovan med särskilt fokus på ditt eget framtida läraruppdrag. Detta reflektionsdokument bör omfatta cirka 2 A4-sidor och ska publiceras på anvisad plats i LISAM. Det är när du fått återkoppling och OK på detta reflektionsdokument som auskultationsdelen i kursen är klar.

I tidsordning går varje auskultation till på följande sätt:

A. Först undersöker du vilka lärandeaktiviteter som du vill ha besök på samt vilka datum och tider som är aktuella. Här bör du ha flera alternativ att erbjuda med hänsyn till att dina besökare ska kunna delta aktuella datum/tider.

B. Därefter kontaktar du lärare/handledare i respektive grupp (Björn grupp 1, Ann-Sofie grupp 2 och Sofia grupp 3) för att få klartecken att denne kan. Först då går du vidare till steg C nedan, alternativt hittar en annan lärandeaktivitet annan tid (jfr ovan).

C. Sedan kommunicerar du aktuellt tillfälle till din arbetsgrupp genom att erbjuda auskultationstillfället på anvisad plats i LISAM. Kommunicera gärna också muntligt och/eller via mejl. Auskultanter/besökare noterar deltagande genom att anmäla sig för det aktuella tillfället.

D. Som nästa steg, samt naturligtvis både före och kontinuerligt fram till genomförandet, tar du ställning till ett urval frågor av nedanstående karaktär.

1. I vilket sammanhang finns detta pass? Kurs? Program? Plats i program etc.
2. Hur ser dina pedagogiska överväganden ut inför detta pass? Alternativ? Utmaningar?
3. Vilka arbetsformer har du övervägt i relation till kursens mål och innehåll?
4. Hur skulle du vilja beskriva din roll som lärare i detta pass?
5. Hur är detta pass kopplat till gällande kursplan? Försök vara konkret i din beskrivning!
6. Finns det etiska dilemman som kan visa sig i denna lärandeaktivitet, t ex i form av ämnet, studenter, relationer etc? Hur hantera detta?
7. Hur ser du på studentgruppens storlek och heterogenitet? Vad innebär det för dig som lärare och för studenternas lärande?
8. Har du förberett detta pass genom att ta del av andras erfarenheter eller litteratur på området?
9. Hur skulle du vilja relatera denna lärandeaktivitet till begreppet Constructive alignment som introduceras första kursdagen?

10. Vilka tekniska och IT-hjälpmiddel använder du dig av och med vilka syften?

E. Senast tre arbetsdagar före auskultationen lägger du in kompletterande information till besökarna i LISAM. Informationen bör omfatta var och när ni träffas för förmötet samt eventuell vägbeskrivning/karta. Dessutom är det lämpligt att ge besökarna en chans att bättre förstå sammanhanget och lärandeaktiviteten genom att bifoga t ex kursplan, lab-serie, uppgiften som studenterna arbetar med etc. Du kan också redan här bifoga om du vill att besökarna ska fokusera på något särskilt under auskultationen.

F. Besökarna kommer meddelad tid och plats till ett förmöte. Tidsåtgång kan variera, men cirka 15-30 minuter brukar vara lämpligt. Du informerar utifrån ovanstående tio exempel frågor och besökarna får möjlighet att ställa frågor utifrån informationen och lärandeaktiviteten.

G. Lärandeaktiviteten genomförs. Det brukar vara bra att du som lärare nämner att de som besöker är där för att titta på dig snarare än studenterna. Som besökare är det naturligtvis alltid intressant att fundera över bl.a. relationen lärare – student, student – student etc (jfr studentcentrerat lärande). Glöm som besökare inte heller bort det dubbla värdet av att föra anteckningar under lärandeaktiviteten, dels som underlag till återkopplingen vid eftermötet, dels som underlag för ditt eget kommande reflektionsdokument. Det finns också möjlighet att använda ett strukturerat observationsschema om besökare och värd är överens om detta (hör med deltagande lärare från CUL).

H. Efter passet genomförs eftermötet där återkoppling och gemensam reflektion står i fokus liksom det som värden särskilt ville att du som besökare skulle uppmärksamma. Aktualisera även åter frågorna enligt punkt D. Eftermöte brukar kräva minst 45-60 minuter för att behandla lärandeaktiviteten och återkoppling med kvalitet. Vanligen genomförs eftermöte direkt efter lärandeaktivitetens slut. I undantagsfall (sent på dagen etc) kan annan tid i nära anslutning beslutas i samråd mellan värd och besökare (lärare).