

Autentisk bedömning av pedagogisk skicklighet

B. Badersten, *Statsvetenskapliga institutionen, Lunds universitet*,
T. Olsson, *Genombrottet, Lunds Tekniska Högskola (LTH), Lunds universitet*

ABSTRAKT: Pedagogisk skicklighet i högre utbildning avspeglar en mycket sammansatt professionskompetens. Det akademiska lärarskapet innefattar en komplex rolluppsättning och aktualiserar en rad skilda kunskaper, färdigheter och förhållningssätt. Att som lärare synliggöra detta på ett trovärdigt och bedömningsbart sätt är inte enkelt; det är inte heller helt enkelt för en utomstående bedömare att avgöra om en lärare är skicklig eller inte. En pedagogisk portfölj i kombination med en intervju, den idag vedertagna formen för skicklighetsbedömning, ger dock i många fall ett mycket gott bedömningsunderlag och kan i flera avseenden sägas ge en autentisk bild av en lärargärning. Samtidigt finns det viktiga aspekter av lärarskapet och av pedagogisk skicklighet – relationell kompetens, retorisk och dialogisk förmåga, rumslig-kroppslig närvaro, omdömesförmåga, didaktiskt gehör, improvisationsförmåga etc. – som inte låter sig fångas in av en skriftlig produkt eller av en intervju. Graden av autenticitet i bedömningen av pedagogisk skicklighet skulle därför kunna ökas om portföljbedömningen kompletterades med andra former av bedömning, till exempel observationer av en lärares undervisningspraktik eller olika former av simulering av undervisning. Varken observationen eller simuleringen är emellertid autentisk *per se*; autenticiteten avgörs helt av det sätt på vilket bedömningsformen tillämpas. Ytterst är det också en resursfråga. Både observationer och simuleringar är relativt resurskrävande och det handlar här om att hitta en rimlig balans mellan autenticitet, bedömningskvalitet och kostnader.

1 INLEDNING

Under senare år har bedömning av pedagogisk skicklighet kommit att få allt större uppmärksamhet vid universitet och högskolor i Sverige (Ryegård et al. 2010; Ryegård 2013). Både som en del av tjänsteförslagsnämnders strävan efter att nå upp till Högskoleförordningens krav om att vetenskaplig och pedagogisk skicklighet ska ägnas lika omsorg i beredningen av anställnings- och befordringsärenden, och som en del av de särskilda pedagogiska meriterings- och belöningsystem som etablerats vid flera svenska lärosäten. En systematisk bedömning av pedagogisk skicklighet aktualiserar emellertid en rad frågor, både av definitionskaraktär – Vad är pedagogisk skicklighet? Kan pedagogisk skicklighet preciseras? – och evidenskaraktär, det vill säga hur pedagogisk skicklighet mäts och vad för typ av material som kan bilda underlag i en bedömning (Badersten 2014).

En särskild fråga som aktualiserats i sammanhanget rör graden av autenticitet i bedömning av pedagogisk skicklighet, det vill säga i vad mån olika bedömningsformer och bedömningsunderlag är tillförlitliga och lyckas evidensgöra en lärares skicklighet så som den faktiskt tar sig uttryck i en konkret och sammansatt undervisningspraktik. Vad som utgör en autentisk bedömning av pedagogisk skicklighet är emellertid omdiskuterat (Darling-Hammond & Snyder 2000; Gulikers et al. 2004; Kreber et al. 2007). Det akademiska lärarskapet är mångfacetterat och innefattar en rad skilda kompetensområden – alltifrån en konkret ämnesdidaktisk ”kunskap i handling” och relationell kompetens (Argyris & Schön 1974) till ett kritiskt reflekterande förhållningssätt (Schön 1983) och pedagogisk kunskap av mer principiell natur (Schulman 1986) – som inte självklart låter sig fångas och värderas i en bedömningsprocess.

Mot denna bakgrund ska vi i det följande belysa några olika former för bedömning av pedagogisk skicklighet utifrån frågan om autenticitet. Vi inleder med en diskussion kring innebörden av pedagogisk skicklighet, för att sedan i övergripande mening problematisera möjligheten att bedöma detta på ett tillförlitligt sätt. Därefter behandlas den pedagogiska portföljen som bedömningsunderlag, jämte två kompletterande former för bedömning: observation av en lärares undervisningspraktik respektive olika former av simulering av undervisning.

2 VAD ÄR PEDAGOGISK SKICKLIGHET?

Huruvida en viss form av bedömning av pedagogisk skicklighet kan sägas vara autentisk i den mening som anförs ovan beror ytterst på vad det är som ska bedömas, det vill säga vad som menas med pedagogisk skicklighet. Vad är egentligen en skicklig universitetslärare? Vad markerar innebörden av en gott akademiskt lärarskap? Hur ska pedagogisk skicklighet förstås och definieras?

Svaret är knappast givet. Det akademiska lärarskapet är komplext och förenat med en rad inte sällan motstridiga krav och förväntningar. Parallellt är rolluppsättningen mångfacetterad. Som universitetslärare ska man vara både estradör, administratör och ämnesambassadör; man ska vara den engagerande och provocerande föreläsaren, likväl som den följsamme seminarieledaren och den lyssnande, stödjande handledaren. Därtill ska man vara väl förtrogen med kunskapsutvecklingen i det egna ämnet, förankra undervisningen i egen forskning, ha ett kritiskt och reflektivt förhållningssätt till den egna undervisningspraktiken, vara väl medveten om gällande regelverk och dessutom behärska en rad administrativa system. Att uttrycka denna sammansatta professionsroll i ett antal kriterier och indikatorer som kan bilda underlag för bedömning av pedagogisk skicklighet är självklart inte utan problem.

I ljuset av detta är det intressant att notera att det, såväl nationellt som internationellt, råder en relativ samsyn kring innebörden av pedagogisk skicklighet (Boyer 1990; Kreber 2002; Ryegård m.fl. 2010; Ryegård 2013; Trigwell m.fl. 2000; Trigwell 2001; Trigwell & Shale 2004). Även om det kan råda delade meningar om vilken vikt som ska tillskriva olika aspekter av lärarskapet och hur dessa aspekter ska vägas mot varandra i en samlad kompetensbedömning, och olika formrelaterade, inte sällan traditions- och miljöbundna, undervisningsideal därtill kan ställas mot varandra, så vilar dessa föreställningar om pedagogisk skicklighet ofta på en gemensam grundsyn. Utgångspunkten är som regel studenternas lärande och hur man som lärare – genom att på ett lyhört, omdömesgillt och ämnesdidaktiskt relevant sätt arbeta varierat i mötet med sina studenter – skapar goda betingelser för detta. Ofta betonas också förmågan att kunna röra sig obehindrat mellan lärarskapets olika roller, liksom att man som lärare behärskar ett brett spektrum av undervisningsformer.

Inom ramen för denna samsyn görs därtill ofta en distinktion mellan å ena sidan *undervisningsskicklighet* i snävare mening, som avser det konkreta, didaktiska mötet mellan lärare och student, och å andra sidan *pedagogisk skicklighet*, som avser lärarskapet i vidare professionsmening. I det senare innefattas bland annat en medveten kritisk reflektion kring det egna lärarskapet i ljuset av kunskap om undervisning och lärande och ett kontinuerligt arbete med pedagogisk utveckling (Ramsden 1993; Kreber 2002; Ryegård m.fl. 2010). Under senare tid har även pedagogiskt ledarskap kommit att framhållas som en viktig komponent i lärarskapet och att man genom ett principgörande och spridande av den egna lärarerfarenheten bidrar till ämnesdidaktisk och pedagogisk kunskapsutveckling.

3 KAN PEDAGOGISK SKICKLIGHET BEDÖMAS?

Innebörden av pedagogisk skicklighet för således tillbaka på en mycket komplex kompetenskatalog, som innefattar en rad olika typer av kunskaper och färdigheter, både ämnesspecifika, ämnesdidaktiska och mer generellt pedagogiska. Därtill innefattas ett kritiskt förhållningssätt till den egna undervisningspraktiken, liksom ett slags relationell kompetens inte bara i det konkreta mötet med de egna studenterna utan också i ett vidare kollegialt sammanhang.

Frågan som här aktualiseras är om och på vilket sätt denna komplexa roll- och kompetenskatalog kan göras till föremål för bedömning (Magin 1998). Går pedagogisk skicklighet överhuvudtaget att ”mäta” och bedöma? Vad för typ av underlag eller ”evidens” behövs, och hur ska detta underlag tas fram och presenteras?

All kvalitativ kompetensbedömning är härvidlag förenat med svårigheter – att bedöma pedagogisk skicklighet är inget undantag. I grunden för det tillbaka på vad man skulle kunna kalla ett ”vara-visa”-problem. Att *vara* skicklig i sin professionsutövning är en sak; att dokumentera och *visa* detta på ett sätt som gör det möjligt för andra att kvalitativt bedöma skickligheten är en annan. Här krävs att den praktik som är föremål för bedömning synliggörs och evidensgörs på ett systematiskt, trovärdigt och tillgängligt sätt, men också att det sätt på vilket man som professionsutövare kontinuerligt reflekterar över och utvecklar den egna praktiken explicitgörs.

En särskild jämförelse med det sätt på vilket vi bedömer vetenskaplig skicklighet kan här vara av intresse. Det hävdas ibland att vår kompetensvärdering i förhållande till forskarrollen i allmänhet är

mer robust, så till vida att det faktiskt finns ett resultat att ta ställning till, ett forskningsresultat, vanligen uttryckt i form av en skriven och publicerad text, en forskningsprodukt. Denna produkt innehåller utöver det redovisade resultatet som regel också – schablonartat uttryckt – kritiska reflektioner om frågeställningens relevans, om den förståelse man har som forskare, om det rådande kunskapsläget, om varför man i forskningsprocessen valt gå tillväga på ett visst sätt (metodologisk medvetenhet), om materialets beskaffenhet och inte minst om varför det resultat man kommit fram till ska uppfattas som mer rimligt än andra. I forskningsprodukten redovisas vanligen också den evidens man anför för sitt forskningsresultat. Här kan vetenskapssamfundet självklart ha – och har, i den mån olika vetenskapstraditioner är representerade – olika uppfattningar om frågeställningens relevans, om vilket metodologiskt vägval som är att föredra, om vad som kan utgöra evidens i sammanhanget, om relevansen av de anförda resultaten och innebörden den kunskap som resultaten sägs generera. Men i den mån de val man som forskare gör är explicitgjorda och argumenterade för och forskningsprodukten i övrigt når upp till rimliga krav på intersubjektivitet accepteras i regel produkten och bedöms givet dess egna förutsättningar.

Vi ser här egentligen ingen, från principiell utgångspunkt, avgörande skillnad mot det sätt på vilket man kan närma sig och ge uttryck för uppdraget som universitetslärare och hur man kan resonera i förhållande till bedömning av pedagogisk skicklighet. Också här finns ett resultat att framhålla: studenternas lärande. Utifrån vår förståelse i termer av syn på undervisning och lärande, vår ämnesdidaktiska kännedom om och kritiska reflektion över olika undervisningsmetoders för- och nackdelar, de studenter vi i sammanhanget har att arbeta med och de materiella förutsättningar som råder, gör vi som lärare ett medvetet val och närmar oss studenterna på det sätt som vi uppfattar skapar de bästa betingelserna för lärande. I ljuset av studenternas studieresultat, i bemärkelsen hur väl de klarar sig i examinationen och uppfyller de lärandemål som satts upp, kompletterat av egna observationer och studenternas intryck av undervisningsprocessen, utvärderar vi sedan vårt förhållningssätt som lärare.

4 DEN PEDAGOGISKA PORTFÖLJEN – VERKTYG FÖR AUTENTISK BEDÖMNING?

Jämförelsen med det sätt på vilket vi bedömer vetenskaplig skicklighet är intressant. Det talar för att även det skickliga lärarskapet skulle kunna systematiseras och uttryckas i en skriftlig produkt, till exempel en pedagogisk portfölj. I en sådan portfölj kan läraren ge uttryck för sin grundläggande syn på undervisning och lärande och på ett kritiskt och reflekterat sätt, förankrat i ämnesdidaktisk och pedagogisk kunskap, beskriva och utvärdera den egna undervisningserfarenheten och de resultat som uppnåtts i termer av studenters lärande (Winka & Ryegård 2013). Nu kan man förvisso hävda, att det är svårt att avgöra innehållet i studenternas lärande och huruvida den egna insatsen som lärare faktiskt har bidragit till detta. Men liknande operationaliserings-, evidens- och kontrollproblem finns vanligen också i forskningsprocessen. Och på samma sätt som vi kan ha olika uppfattningar om synen på forskarrollen, om valet av metoder i forskningsprocessen och om relevansen av våra forskningsresultat, så kan vi ha olika uppfattningar när det gäller synen på lärarskapet, valet av undervisningsmetoder och bedömningen av studieresultat.

Att arbeta med pedagogiska portföljer som underlag för bedömning av pedagogisk skicklighet utgör idag en väl etablerad praxis, både nationellt och internationellt (Olsson & Roxå 2013). Till portföljen hör då vanligen också en rad bilagor, som på olika sätt bildar evidens för det som framhålls. Sådana bilagor kan till exempel vara kursplaner, lektionsplaner, föreläsninganteckningar/manus, seminarieuppgifter, examinationsuppgifter, protokoll/kontrakt från handledningsmöten och olika uppgifter om studieresultat. Men det kan också vara andra personers kvalitativa bedömning av lärarverksamheten, till exempel sammanställningar av studenters kursvärderingar eller olika slags intyg och rekommendationsbrev.

Den pedagogiska portföljen med bilagor fungerar relativt väl som verktyg för att synliggöra olika aspekter av pedagogisk skicklighet och utgör i många sammanhang ett fullgott underlag för en kvalitativ skicklighetsbedömning. I flera avseenden kan det underlag portföljen ger och den bedömning som därvidlag möjliggörs också förstås i termer av autenticitet, i den meningen att det ger en relativt direkt och tillförlitlig inblick i lärarens undervisningserfarenhet och i hur läraren reflekterat kring den egna undervisningspraktiken. Så kan förmågan till kritisk reflektion, helhetssyn och kollegial samverkan komma till uttryck, liksom kännedomen om olika undervisningsmetoders för- och nackdelar och den övergripande orienteringen i kunskapsbildning om undervisning och lärande.

Därtill kan såväl bredd som djup i lärarens erfarenhet synliggöras, både med avseende på det företrädde ämnet och med avseende på undervisnings innehåll. Dessutom kan resultat av undervisning redovisas, jämte andras bedömning av den egna undervisningspraktiken.

Samtidigt finns det aspekter av det akademiska lärarskapet och av pedagogisk skicklighet som inte direkt kan komma till uttryck i en skriftlig redogörelse. Som utomstående bedömare av en pedagogisk portfölj får man till exempel ingen genuin känsla för och upplevelse av den person som står bakom, och det kan ibland – även om de bilagor som inges som evidens ofta avslöjar detta – vara svårt att se igenom det som elegant och elaborerat beskrivs i portföljen, till exempel om den reflektiva kapacitet som kommer till uttryck i texten faktiskt motsvaras av en konkret praktik. Omvänt kan en portfölj vara ottydligt framställd och mindre elaborerad, även om praktiken bakom har hög kvalitet. Inte sällan kompletteras därför det skriftliga underlaget med en personlig intervju, där förmågan att reflektera över den egna erfarenheten i ljuset av kunskap om undervisning och lärande provas ytterligare och där evidensen på så sätt förstärks. En väl genomförd intervju kan därmed, genom att ge utrymme för fördjupad reflektion kring lärarens praktik, bidra till att stärka portföljens autenticitet; på motsvarande sätt, fast omvänt, kan intervjun bidra till att ”avslöja” frånvaron av en faktisk praktik. Därtill ger intervjun en direkt upplevelse av och känsla för personen bakom den skriftliga produkten.

5 ÖKAD AUTENTICITET I BEDÖMNING AV PEDAGOGISK SKICKLIGHET – NÅGRA KOMPLETTERANDE BEDÖMNINGSFORMER

Även om en skriftlig pedagogisk portfölj, i kombination med en kompletterande intervju, ofta ger ett gott underlag för bedömning av pedagogisk skicklighet finns det trots allt aspekter av det akademiska lärarskapet som denna bedömningsform inte förmår fånga. Portföljen och intervjun handlar i huvudsak om beskrivningar och reflektioner *ex post facto* som underlag för bedömningen, inte på observationer av en momentant utövad praktik. En lärares relationella kompetens, bemötande av studenter, retoriska och dialogiska förmåga, rumslig-kroppsliga närvaro, omdömesförmåga, didaktiska gehör, improvisationsförmåga etc. är mycket svårt att på ett autentiskt sätt framställa i och bedöma utifrån en skriftlig produkt.

Mot denna bakgrund finns det anledning att fundera över hur en bedömning av pedagogisk skicklighet skulle kunna kompletteras med andra former av underlag än vad den skriftliga portföljen med bilagor och åtföljande intervju ger vid handen. I sammanhanget finns det framförallt två typer av bedömningsunderlag som framhålls, dels olika former av observation av en lärares undervisningspraktik (jfr engelskans *performance assessment*), dels olika former av simulering av undervisning.

5.1 Observation av undervisningspraktik

Observation av en lärares undervisningspraktik kan ske på en rad olika sätt. Den sannolikt vanligaste formen i akademiska sammanhang, ofta använd vid rekrytering eller befordran, är *provföreläsningen*, där en sökande håller en föreläsning eller presentation inför en bedömningskommitté eller annan särskilt utvald församling. Provföreläsningen ger ofta en relativt god inblick i en lärares förmåga att strukturera ett givet ämnesinnehåll och på ett begripligt sätt presentera detta för andra. I den mån det ges möjlighet till interaktion med åhörarna kan provföreläsningen också i viss mån sägas fånga in en lärares relationella kompetens.

En annan form av observation är olika former av *auskultation*, det vill säga att någon – i detta fall en bedömare – observerar en lärares *de facto* utövade praktik (Lindenmo 2014). Det kan här handla om att sitta med vid en eller flera föreläsningar, lektioner eller seminarier i den ordinarie undervisningen (klassrumsobservation), men också om att närvara vid till exempel handledning eller examination. Man skulle också kunna tänka sig att en lärare ”skuggas” under en längre period och att observationen då även innefattar lärarens förberedelse inför undervisning och agerande i ett kollegialt sammanhang. På sätt ges inblickar i den mer komplexa rolluppsättning och kompetens katalog som är förenat med det akademiska lärarskapet, men också i den process som undervisning och lärande i själva verket utgör. Den stora fördelen med auskultation är att den ger möjlighet till observation av ett verkligt möte mellan lärare och student, och auskultationen kan i den meningen sägas fånga in lärarens förhållningssätt och förmåga till interaktion med studenter.

Både provföreläsningen och auskultationen sägs ibland vara autentisk närmast per definition, i den bemärkelsen att formen ger direkta inblickar i en *de facto* utövad praktik. Samtidigt är det mycket som

tyder på att graden av autenticitet inte alltid är så påtaglig som ofta görs gällande. Provföreläsningar upplevs ofta som synnerligen konstlade, både så till vida att ämnesinnehållet sällan överensstämmer med det som läraren vanligen presenterar i den ordinarie undervisningen, att tidsramen vanligen är annorlunda och att de som närvarar gör det av skäl som är långt ifrån autentiska. Även auskultationen kan upplevas som konstlad och stigmatiserande då den genomförs i formellt bedömningsssyfte och inte, som idén ursprungligen ger vid handen, för kollegialt erfarenhetsutbyte och ömsesidigt lärande (McMahon, Barrett & O'Neill 2007). Varken provföreläsningen eller auskultationen kan i den meningen sägas vara autentisk *per se*, utan det beror ytterst på hur avdramatiserad situationen kan göras och vilket förtroende läraren har för de som observerar.

Observationen av en lärares undervisningspraktik behöver emellertid inte vara momentan. Den skulle också kunna ske på andra sätt, till exempel genom inspelade föreläsningar, seminarier eller handledningssessioner. Känslan av direkt närvaro för den som observerar går här visserligen delvis förlorad. Men samtidigt kan lärarens upplevelse av att vara observerad bli mindre påtaglig, varför situationen kan komma att uppfattas som mindre stigmatiserande. Lite paradoxalt skulle man därför kunna hävda, att graden av autenticitet i den observerade undervisningssituationen kan komma att öka i takt med att det observerande subjektet distanseras i tid och rum.

5.2 Simulering av undervisning

En annan form för bedömning av pedagogisk skicklighet skulle kunna vara att arbeta med simuleringar av olika slag. Med simuleringar avses då olika försök att, i möjligaste mån, återskapa ”verkligheten” under kontrollerade och observerbara former. Redan provföreläsningen kan förvisso förstås som ett slags undervisningssimulering (av föreläsningssituationen), men vad som i detta sammanhang primärt avses är istället olika former av verklighetsnära ”fall” eller *case*, som man som lärare får i uppgift att förhålla sig till och reflektera över. Det kan här till exempel handla om problematiska situationer i undervisningen, om olika dilemman och värdekonflikter i lärarrollen, om att välja arbets- och examinationsformer i förhållande till lärandemål, om att planera för progression i undervisningen eller om att ge förslag till kurs- eller programutveckling. Sådana *case* ger ofta en värdefull kontextuell inramning i bedömningsarbetet och gör det möjligt att pröva en lärares förmåga att navigera och fatta beslut i komplexa frågor (Darling-Hammons & Snyder 2000). Men *case* som bedömningsform kan också ge inblickar i lärarens kreativitet, förändringsbenägenhet och idéer om pedagogisk utveckling.

Inte heller simuleringen kan emellertid ses som autentisk *per se*. Hur verklighetsnära och realistisk uppgiften är – och därmed graden av autenticitet – beror helt på hur simuleringsuppgiften är formulerad. Men formulerad på rätt sätt kan den mycket väl fungera som ett verktyg för att synliggöra aspekter av lärarskapet som vanligen inte fångas in av en pedagogisk portfölj eller av en intervju. Sedan kan simuleringen självklart genomföras på en rad olika sätt. Den ska i form av särskilda *case*-seminarier, där läraren får i uppdrag att redovisa hur denne resonerar i förhållande till en på förhand tilldelad uppgift. Men man kan också tänka sig att en lärare inom ramen för en sedvanlig intervju får ta ställning till ett *case*, som antingen föreläggs vid sittande bord eller som läraren har fått ta del av på förhand. Ytterligare en möjlighet är att läraren skriftligt reflekterat kring en förelagd simuleringssuppgift. Som bedömningsunderlag uppvisar en sådan skriftlig redovisning av och reflektion kring en uppgift dock stora likheter med vad som ofta framgår av en pedagogisk portfölj, låt vara att temat för reflektion inte är självvalt.

6 SLUTSATSER

Pedagogisk skicklighet i högre utbildning avspeglar en mycket sammansatt professionskompetens. Det akademiska lärarskapet innefattar en komplex rolluppsättning och aktualiserar en rad skilda kunskaper, färdigheter och förhållningssätt. Att som lärare synliggöra detta på ett trovärdigt och bedömningsbart sätt är inte enkelt; det är inte heller helt enkelt för en utomstående bedömare att avgöra om en lärare är skicklig eller inte. Samtidigt är det uppenbart att det görs kvalitativa professionsbedömningar i en rad andra, väl så komplexa sammanhang, och det vore märkligt om detta inte skulle vara möjligt också när det gäller det akademiska lärarskapet.

Huruvida det är möjligt att bedöma en lärares pedagogiska skicklighet beror ytterst på hur underlaget för bedömningen ser ut. Den pedagogiska portföljen i kombination med en intervju, den idag vedertagna formen för bedömning, ger i många fall ett mycket gott bedömningsunderlag och kan i

flera avseenden sägas ge en autentisk bild av en lärargärning. Samtidigt finns det viktiga aspekter av lärarskapet och av pedagogisk skicklighet – relationell kompetens, retorisk och dialogisk förmåga, rumslig-kroppslig närvaro, omdömesförmåga, didaktiskt gehör, improvisationsförmåga etc. – som inte riktigt låter sig fångas in av en skriftlig produkt eller av en intervju. Graden av autenticitet i bedömningen av pedagogisk skicklighet skulle därför kunna ökas om portföljbedömningen kompletterades med andra former av bedömning, till exempel observationer av en lärares undervisningspraktik eller olika former av simulering av undervisning. Varken observationen eller simuleringen är emellertid autentisk *per se*; autenticiteten avgörs helt av det sätt på vilket bedömningsformen tillämpas. Ytterst är det också en resursfråga. Både observationer och simuleringar är relativt resurskrävande och det handlar här om att hitta en rimlig balans mellan autenticitet, bedömningskvalitet och kostnader.

REFERENSER

- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Oxford: Jossey-Bass.
- Badersten, B. (2014). Att bedöma och belöna pedagogisk skicklighet – erfarenheter från Samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet, *Högre utbildning*, 24(2), s. 147-160.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context, *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), s. 523-545.
- Gulikers, J., Bastiaens, T. & Kirschner, P. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment, *Educational Technology Research and Development*, 52(3), s. 67-86.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and scholarship of teaching, *Innovative Higher Education*, 27(1), s. 5-23.
- Kreber, C., Klampfleitner, M., McCune, V., Bayne, S. & Knottenbelt, M. (2007). What Do You Mean By "Authentic"? A Comparative Review of the Literature on Conceptions of Authenticity in Teaching, *Adult Education Quarterly*, 58(1) s. 22-43.
- Lindenmo, B. (2014). Att besöka varandras undervisning – om auskultationer som utvecklingsmöjlighet i högskolan. *CUL-rapport nr 17*. Linköpings universitet: Centrum för undervisning och lärande.
- Magin, D. J. (1998). Rewarding good teaching: A matter of demonstrated proficiency or documented achievement?, *International Journal for Academic Development*, 3 (2), s. 124-136.
- McMahon, T., Barrett, T. & O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: finding your way through the muddle of competing conceptions, confusions of practice and mutually exclusive intentions, *Teaching in Higher Education*, 12(4), s. 499-511.
- Olsson, T. & Roxå, T. (2013). Assessing and Rewarding Excellent Academic Teachers for the Benefit of an Organization, *European Journal of Higher Education*, 3(1), s. 40-61.
- Ramsden, P. (1993). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Ryegård, Å., Apelgren, K. & Olsson, T. (red.) (2010). *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Ryegård, Å. (2013). *Inventering av pedagogiska karriärvägar på Sveriges högskolor och universitet. PIL-Rapport 2013:04*. Göteborgs universitet: Pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL).
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher* 15(2), s. 4-14.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.
- Trigwell, K. (2001). Judging university teaching, *The International Journal for Academic Development*, 6 (1), s. 65-73.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. & Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: A model, *Higher Education Research and Development*, 19, s. 155- 168.
- Trigwell, K. & Shale, S. (2004). "Student learning and the scholarship of university teaching", *Studies in Higher Education*, 29, s. 523-536.
- Winka, K. & Ryegård, Å. (2013). *Pedagogisk portfölj – för karriär och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.