

Erfaringsbasert profesjonsutvikling i høyere utdanning

REFERANSER:

Zeng, L. M. (2018). Peer review of teaching in higher education: A systematic review of its impact on the professional development of university teachers from the teaching expertise perspective. *Educational Research review*, 2020, 31. DOI: <http://doi.org.10.1016/j.edurev.2020.100333>

Undervisere ved høyere utdanningsinstitusjoner forventes å drive kontinuerlig profesjonell utvikling for å høyne kvaliteten på undervisningen. Kollegavurdering av undervisning er blitt en vanlig profesjonsutviklingsmetode og i noen land benyttes metoden også for å innhente informasjon knyttet til personalsaker som forfremming, fornying av kontrakt, fast ansettelse eller lønnsforhøyelse.

Bakgrunn

Utvikling av undervisningsekspertise blant undervisere i høyere utdanning er et tema som har fått økt oppmerksomhet de siste ti-årene. Tidligere studier har påpekt at mye undervisningserfaring ikke nødvendigvis fører til undervisningsekspertise. Det er heller ingen automatikk i at underviserens faglige kunnskaper og ferdigheter leder til undervisningsekspertise, fordi undervisningsekspertise også omfatter underviserens vurderingsevner, pedagogiske og didaktiske kunnskaper, innsikt i pensum, kunnskaper om den lærende (studenten), kunnskaper om utdanningskontekster og kunnskaper om verdier knyttet til utdanning og den filosofiske og historiske bakgrunnen for disse verdiene. Undervisningsekspertise handler altså i praksis blant annet om varhet for situasjonen undervisningen finner sted i og for den lærende, om evne til å analysere utfordringer i dybden, om evne til å improvisere når situasjonen krever det, om å kunne grunngi og forklare valg av undervisningspraksis, om vurderingsevne og om tilpasningsevne. Det tar tid å utvikle undervisningsekspertise, og det krever kontinuerlige og godt planlagte utviklingsprosesser om en skal hjelpe den som nettopp er begynt å undervise i høyere utdanning, novisen, å utvikle faktisk undervisningsekspertise, det vil si en mentalitet og et utvalg praksiser som er stabile på tvers av situasjoner og som ikke er produkter av intuisjon, usynlige strukturer eller manglende refleksjon.

En metode som brukes for å hjelpe undervisere i høyere utdanning å utvikle undervisningsekspertise, er kollegavurdering av undervisning. I vid forstand involverer dette vurderinger av underviserens undervisningsmateriale, uttalte undervisningsfilosofi og undervisningspraksiser. I en smalere forstand er kollegavurdering av undervisning kollegaers observasjoner av hverandres undervisning. Fordi et undervisningskollegium er kompetente og kvalifiserte observatører, kan slike observasjoner, i tillegg til undervisningsevalueringer fra studenter og underviseres egne refleksjoner, gi et godt bidrag til underviseres ekspertiseutvikling. I tillegg gjør denne metoden at profesjonsutviklingsarbeidet blir en integrert del av underviserens daglige virke til forskjell fra seminarer og workshops, som stort sett finner sted utenfor undervisningsrommet. Profesjonsutviklingsmetoder som kollegavurdering blir ansett som effektive i å endre undervisning fra å være lærersentrert til å bli elev-/studentsentrert, samtidig som en slik metode kan knytte undervisningskollegiet tettere sammen.

Kollegavurdering av undervisning som profesjonsutviklingsmetode innebærer en trinnprosess:

- Aktiviteter før observasjon: opplæring i metoden, møter mellom observatør og underviser

- Under observasjon: observere eller bli observert av kollegaer
- Gi eller motta tilbakemeldinger på undervisningsøkten
- Refleksjon
- Aktiviteter etter observasjon: for eksempel møter mellom observatør og underviser, gruppesamtaler eller tiltaksplanlegging

Kollegavurdering av undervisning kan ha minst tre ulike formål:

1. **Evalueringsmodellen:** Bruk av praksisen er fundert på formelle institusjonelle retningslinjer om bruk av vurdering av undervisningspersonalet. Vurderingen utføres som oftest av en erfaren ansatt ved institusjonen som skriver en rapport som inkluderer kvalitetsvurdering, evaluering og avdekking av underprestasjon. Modellen er hierarkisk og anses å øke sannsynligheten for fremmedgjøring eller manglende samarbeidsvilje blant underviserne.
2. **Utviklingsmodellen:** Bruk av praksisen er fundert på at undervisningsinstitusjonen oppfordrer undervisningskollegiet til å inngå i praksiser som involverer kollegavurdering av undervisning, men uten at dette er obligatorisk. Vurderingen utføres av organisasjonsutviklere innen utdanningsfeltet («educational developers») eller erfarne undervisere og har som formål å tilrettelegge for profesjonell utvikling blant underviserne. Vurderingen resulterer i for eksempel skriftlige tilbakemeldinger fra den erfarne underviseren eller utviklingsplaner fra veilederen. Også denne modellen er hierarkisk og medfører dermed en fare for redusert eierskap til prosessen blant underviserne. Modellen er også blitt kritisert for å ha begrenset innvirkning på underviseres profesjonelle utvikling.
3. **Samhandlingsmodellen:** Vurderingen utføres av undervisningskollegaer når de anser det nødvendig og formålstjenlig, og institusjonen har ingen formelle retningslinjer eller forventninger om at slike undervisningsvurderinger finner sted. Formålet er å stimulere til deltakelse i analyser, diskusjoner og refleksjoner rundt undervisning for slik å bygge et undervisnings- og læringsfellesskap. Kollegiets veilednings- og vurderingsarbeid bygger på egalitære makt- og ekspertisestrukturer, og grunnideen er at et eierskap til profesjonsutvikling vokser fram fordi undervisningskollegiet selv kontrollerer prosessen. Modellen har blitt kritisert for å legge til rette for unnvikelse av problemer og for å ha en potensielt konserverende effekt, for å være sendrektig og lite fokusert, samt for å føre til liten eller ingen utvikling blant underviserne.

Kollegavurdering av undervisning som metode for profesjonsutvikling blant undervisere generelt antas å føre til positive endringer på tre områder av underviseres praksis:

- Tekniske forbedringer: bedre formidling av fagstoff, for eksempel på grunn av mer strukturert undervisning eller bruk av tydeligere visuelle modeller
- Pedagogiske forbedringer: implementering av mer interaktive læringsstrategier
- Kritiske forbedringer: adopsjon av kontinuerlig refleksjon rundt egne praksiser

Slike positive utfall av å integrere en slik profesjonsutviklingspraksis i arbeidstiden står likevel ikke uimotsagte, idet undervisere i høyere utdanning melder tilbake om blant annet økt tidspress som følge av at praksisen legger flere oppgaver til arbeidsbyrden, omstillingsutmattelse, opplevelser av observasjoner som invaderende eller som en trussel mot den akademiske friheten,

relasjonsbelastninger mellom kollegaer og tillitsproblemer mellom underviser og observatør. Forskning på temaet har også avdekket at det er få standardiserte og etablerte verktøy, for eksempel rammeverk, for kollegavurderinger, hvilket kan gjøre vurderingsprosessen for personlig eller preget av usikkerhet.

Formål

Denne systematiske kunnskapsoversikten¹ tar for seg eksisterende kunnskap om effekten av kollegavurdering av undervisning på de fire domene for utvikling av undervisningsekspertise som defineres i teori om temaet: (1) kunnskaper, (2) ferdigheter, (3) vurderingsevne og (4) prosesser som støtter kontinuerlig utvikling. Følgende fem spørsmål danner utgangspunktet for oversikten:

- 1) Hvilke kollegavurderingspraksiser er de vanligste i profesjonsutvikling blant undervisere i høyere utdanning?
- 2) Leder kollegavurdering av undervisning til mer kunnskap om undervisning og læring (domene 1)? Hvis så: Hvilke typer kunnskap påvirkes av denne profesjonsutviklingsmetoden?
- 3) Fører kollegavurdering av undervisning til utvikling av flere ferdigheter (domene 2)? Hvis så: Hvilke typer ferdigheter påvirkes av denne profesjonsutviklingsmetoden?
- 4) Forbedres underviseres evne til å vurdere en situasjon og ta avgjørelser som følge av kollegavurdering av undervisning (domene 3)?
- 5) Fører kollegavurdering av undervisning til etablering av prosesser innad i kollegiet som støtter kontinuerlig ekspertiseutvikling og forbedring av undervisning (domene 4)?

Inkluderte studier

For å bli inkludert i den systematiske kunnskapsoppsummeringen måtte studien:

1. være publisert mellom 1990 og 2017
2. være empirisk²
3. fokusere på kollegavurdering av undervisning som en profesjonsutviklingsaktivitet for aktive undervisere og ikke på kollegavurdering som del av lærerutdanning/praksisopplæring
4. undersøke resultatene/effekten av kollegavurdering av undervisning og ikke bruke kollegavurdering til å samle inn data om andre tema eller kartlegge implementeringsprosesser knyttet til kollegavurdering som profesjonsutviklingsmetode.

40 artikler ble inkludert i den systematiske kunnskapsoppsummeringen, hvorav 18 var utført i Europa, elleve i Nord-Amerika, ti i Oseania og en i Asia. 92,5% var utført etter år 2000. En sekstrinns deduktiv metode ble benyttet for å foreta tematiske analyser på tvers av de inkluderte studiene. Studiene fokuserte enten på kollegavurdering av undervisning i enkelte fagdisipliner (for eksempel humanistiske fag, handelsfag, juridiske fag eller naturvitenskapelige fag) eller i en blanding av flere fagdisipliner. Seks av studiene oppga ikke spesifikke disipliner som kontekst for kollegavurdering.

¹ **Systematisk kunnskapsoppsummering/-oversikt:** En systematisk kunnskapsoppsummering tar utgangspunkt i et klart definert forskningsspørsmål eller mål og bruker systematiske og eksplisitte metoder for å identifisere, velge ut og kritisk vurdere relevant forskning, samt for å samle inn og analysere data fra studiene som er inkludert i oppsummeringen. Kunnskapsoppsummeringen resulterer ofte i en systematisk kunnskapsoversikt, som regel en artikkel eller en rapport, som gir en oversikt over temaet eller svar på forskningsspørsmålet.

² **Empiriske studier:** Betegner studier og resultater som er basert på forsøk eller observasjoner og ikke bare resonnering eller logikk.

55% av studiene var kvalitative³, 20% var kvantitative⁴ og 25% var mixed-methods-studier⁵. I 85% av studiene var deltakerne undervisere, i 10% av studiene var deltakerne undervisningsassistenter (tutors) og 5% av studiene involverte både undervisere og undervisningsassistenter.

Resultat

Kollegavurderingspraksiser utenom undervisningsobservasjoner

Den systematiske kunnskapsoppsummeringen brukte etablerte dimensjoner av vurderingspraksisene (hvem vurderer, hvem vurderes, formål, utbytte av vurderingen) og vurderingsprosedyrer (observasjon, tilbakemeldinger, refleksjoner, diskusjoner) for å kategorisere vurderingsmodellene som var undersøkt i de 40 studiene. De vanligste praksisene utenom observasjoner var å motta tilbakemeldinger, refleksjoner, formøter mellom observatør og underviser, andre oppfølgingsaktiviteter enn refleksjon etter observasjon (for eksempel gruppediskusjoner) og opplæring i forkant av observasjonen. Bare 22,5% hadde implementert hele aktivitetssyklusen samt en tiltaksplan. I det store flertallet av studiene (85%) var vurderer en kollega, i 15% var vurderer en ekspert og i 20% var vurderer overordnet personale. 17,5% av studiene involverte en kombinasjon av ovennevnte. I 67,5% av studiene var formålet med vurderingen diskusjon og refleksjon, i 40% var formålet utvikling og i 22,5% var formålet undervisningsevaluering. 45% av studiene oppga at formålet var en kombinasjon av disse. Den systematiske kunnskapsoppsummeringen resulterte også i identifikasjon av ytterligere ett tema: Hvorvidt observatøren hadde tilgang til et rammeverk og kriterier for vurderingsarbeidet. Kun én studie (2,5%) utstyrte observatøren med kriterier for kjennetegn på effektiv undervisning. 27,5% av studiene oppga at sjekklister eller liknende var tilgjengelig for observatør/underviser, men at bruken av dem var frivillig. 70% av studiene nevnte ikke slike rammeverk.

Kunnskaper

47,5% av studiene rapporterte hvordan kollegavurderingen påvirket underviserens kunnskaper. Samlet omtalte studiene, om enn i varierende grad, samtlige av de syv kunnskapsområdene som litteratur om kollegavurdering beskriver: kunnskaper om faglig innhold, generelle pedagogiske kunnskaper, kunnskaper om pensum, kunnskaper om pedagogisk innhold, kjennskap til studentene, kunnskaper om utdanningskontekster, og kunnskaper om utdanningsformål og -verdier og deres historiske og filosofiske bakgrunner. Generelle pedagogiske kunnskaper var hyppigst undersøkt og undervisernes utvikling på dette området økte innenfor fagovergripende prinsipper og strategier som undervisningsplanlegging, studentengasjement, presentasjonsteknikker, samsvar mellom læringsutbytte og læringsaktiviteter eller studentevalueringer av undervisningen. Deltakere i flere studier trakk særlig fram kollegavurdering som involverte råd og vink til undervisere tidlig i karrieren samt observasjoner av drevne undervisere som nyttig for deres utvikling mot å bli bedre undervisere. Få av studiene rapporterte om utvikling innenfor utdanningsverdier og -filosofier, pedagogiske kunnskaper, kjennskap til studentene, kunnskaper om faglig innhold, kunnskap om pensum og kunnskap om undervisningskontekster.

³ **Kvalitative data:** Representasjoner av menneskers handlinger, utsagn og kultur, hovedsakelig representert som tekst (innhentet via observasjoner, intervju o.l.). Målet med forskning basert på kvalitative data er ofte å redegjøre for aktørens forståelse og intensjoner (meningssammenhenger).

⁴ **Kvantitative data:** Representasjoner av menneskers handlinger, utsagn, egenskaper, meninger, karakteristika o.l., representert i form av tall (innhentet via spørreskjema, målinger o.l.). Målet med forskning basert på kvantitative data er ofte å redegjøre for årsakssammenhenger og effekter av tiltak, eller å tallfeste fenomener.

⁵ **Mixed-Methods-studie:** En studie som kombinerer ulike former for datainnsamling, data, eller dataanalyser.

Ett nytt tema ble identifisert som følge av kunnskapsoppsummeringen, nemlig selvsikkerhet. En økning i selvsikkerhet fulgte av økte kunnskaper om egen undervisning (hvor effektive undervisningspraksisene er, konsolidering/bekreftelse av undervisningspraksiser, forbedringsområder og undervisningsstil). I 77,5% av studiene rapporterte deltakerne at de fikk tilbakemeldinger knyttet til dette utviklings-/kunnskapsområdet. Disse rapporterte høy nytteverdi knyttet til slike kollegiale tilbakemeldinger fordi tilbakemeldingene hjalp dem å konsolidere effektive undervisningspraksiser og å reflektere over deres undervisningspraksiser generelt.

Ferdigheter

Nesten halvparten av studiene, 47,5%, nevner utvikling av ferdigheter som følge av kollegavurdering. Forbedrede formidlingsevner (av for eksempel abstrakte ideer og faglig innhold) og forbedret bruk av pedagogiske elementer (for eksempel implementering av interaktive læringsstrategier) trekkes fram som to konkrete eksempler på utvikling av henholdsvis pedagogiske og tekniske ferdigheter som følge av kollegavurdering. Håndtering av stillhet, øyekontakt, bruk av hverdagslige/kontekstualiserte eksempler, forhøyede forventninger til studentenes prestasjoner, kvalitet på tilbakemeldinger og bruk av krittavle, video eller internett i undervisningen nevnes som områder hvor undervisere utviklet sine ferdigheter som følge av vurderingen. 15% av studiene beskrev ikke tydelig nok hvilke av undervisernes ferdigheter som ble endret som følge av vurderingen og endringene kunne derfor ikke kategoriseres. 5% av studiene rapporterte om både svekkede og styrkede ferdigheter blant undervisere som resultat av kollegavurdering.

Vurderingsevne

52,5% av artiklene rapporterte om økte muligheter for undervisere til å foreta analyser av klasseromshendelser eller vurderinger av avgjørelser opp mot satte læringsmål som følge av kollegavurdering av undervisning. Eksempler på slike vurderinger er refleksjoner rundt undervisners rolle i studentenes læringsarbeid og kartlegging av studenters behov. Fordi kollegavurdering skjer i en undervisningskontekst og involverer undervisere i begge roller (observatør/underviser), vil ofte underviserens praksiser speile observatørens. På denne måten får også den som observerer anledning til å revurdere egne praksiser, strategier og rutiner. Undervisernes vurderinger ble kun i et fåtall av studiene diskutert på bakgrunn av underliggende eller pedagogiske konsepter. En av studiene påpeker at noen av deltakerne syntes det var vanskelig å delta i slik diskusjoner, da de manglet formell kunnskap om undervisning og pedagogikk. 40% av studiene rapporterte om en utvikling av undervisernes vurderinger av deres pedagogiske vurderinger og avgjørelser. Dette resulterte i for eksempel omformulering av spørsmål for å fremme diskusjon, kritisk tenking eller refleksjon på høyere nivå blant studentene. Noen få studier pekte også på et annet resultat, nemlig en utvikling av deltakernes evne til å bryte ned og analysere hendelser, inkludert egne vurderinger og avgjørelser, som følge av for eksempel videoobservasjon av egen undervisning eller observasjon av kollegas undervisning. Slike analyser inspirerte i sin tur til eksperimentering med nye måter å stille spørsmål på i undervisningen.

Prosesser som støtter kontinuerlig utvikling

Denne kategorien ble delt inn i fire underkategorier: (1) etablering av kontinuerlige prosesser, (2) intensjon ved kontinuerlige prosesser, (3) verdi av kontinuerlige prosesser og (4) motvilje mot/nøllende holdning til kontinuerlige prosesser. Sistnevnte underkategori vokste fram som følge av kunnskapsoppsummeringen og er ikke basert på tidligere teori om temaet. I 12,5% av studiene rapporterte underviserne at de hadde gjort tiltak for å sørge for at de fortsatte sin profesjonelle

utvikling (1). Eksempler på slike tiltak var å lese artikler om effektiv undervisning og å fortsette å inkorporere nye undervisningspraksiser på bakgrunn av tidligere tilbakemeldinger fra kollegaer. I 32,5% av studiene rapporterte deltakerne at erfaringene med kollegavurdering hadde ført til intensjoner om å fortsette praksisen (individuelt/på institusjonsnivå) (2). 75% av studiene rapporterte at deltakerne verdsatte erfaringene med kollegavurdering og den profesjonelle utviklingen disse erfaringene hadde ført til (3). Blant annet nevnes refleksjon over egne og kollegaers praksiser som verdifulle erfaringer, både for den som observerte og den som ble observert. 52,2% av artiklene nevnte motvilje mot å engasjere seg i kollegavurdering eller et fall i interesse for praksisen som følge av erfaringene med kollegavurdering (4). Stort sett var denne motviljen og fallet i interesse knyttet til kvaliteten på prosessen og ikke til metoden i seg selv. Deltakere i flere studier rapporterte om skuffelse over tilbakemeldinger av lav kvalitet (upresise, overfladiske), manglende dialog i etterkant av observasjon eller uteblivelse av tilbakemeldinger. Andre deltakere følte en motvilje mot å la utenforstående undervisningsekspert observere dem, da disse gjerne brukte terminologi knyttet til det pedagogiske fagfeltet og slik fremmedgjorde undervisere som ikke hadde pedagogisk utdanning. Undervisere som i utgangspunktet var positivt innstilt til å slippe utenforstående inn i undervisningsrommet som observatører, rapporterte om en endret holdning til metoden som følge av slike erfaringer, da de «truet vårt syn på vår verden eller vårt selv» (vår oversettelse). Andre igjen så det som kontraproduktivt å konkretisere, verbalisere, konseptualisere eller abstrahere undervisningserfaringer som de opplevde som nyttige og gode.

Endrede verdier ble beskrevet i 10% av studiene, og omfatter endrede overbevisninger knyttet til undervisning og profesjonell utvikling.

Implikasjoner

Kunnskapsoversikten viser at halvparten av studiene omfatter blandingsmodeller av kollegavurdering, både hva angår formålet med praksisen (profesjonsutvikling/kvalitetssikring/evaluering), hierarkisk relasjon mellom underviser og observatør, og, tilknyttet denne strukturen, eierskap (nedenfra-og-opp/jevnbbyrdig/ovenfra-og-ned) til prosessen. Forfatterne konkluderer at kollegavurdering har en innvirkning på den profesjonelle utviklingen til undervisere i høyere utdanning. Samtidig var det blant de 40 inkluderte studiene kun én som fokuserte på studentene og deres læring. Dermed kan ikke denne kunnskapsoversikten si noe om virkningen av underviseres utvikling på studentenes læring.

Videre anbefaler artikkelforfatteren å integrere et ekspertiserammeverk i prosessen for å legge til rette for dybderefleksjon. Et slik rammeverk kan tydeliggjøre for alle aktører hvilke ekspertiseområder (kunnskaper, ferdigheter, vurderingsevne, kontinuerlig utvikling, selvtillit, verdiendringer) det er viktig å fokusere på. Det anbefales å integrere ekspertiserammeverket allerede før kollegavurdering av undervisning finner sted; i før-observasjonsmøter mellom observatør og underviser. Slik kan man utforske hvilke områder det er viktig å fokusere på, enten fordi utdanningsinstitusjonen vekter det eller fordi aktørene synes disse områdene er viktige for deres profesjonelle utvikling. Deretter følges forarbeidet opp gjennom observasjons- og refleksjonsprosessen. Ved å integrere rammeverk på denne måten, i før-observasjonssamtaler, som verktøy under observasjonen og som utgangspunkt for refleksjon etter observasjonen, kan aktørene i stor grad påvirke prosessen og derigjennom utvikle eierskap til den. Dessuten kan prosessen slik tilpasses undervisere på forskjellige ekspertisenivå.