



Fagfelleverdert undervisning og kollegarettleiing i høgare utdanning. Frå modell til gjennomføring

Peer review of teaching and peer mentoring in higher education. From model to implementation

Tove Sandvoll Vee

Førstelektor, Institutt for velferd og deltaking, Høgskulen på Vestlandet

tove.sandvoll.vee@hvl.no

Jon Arne Løkke

Dosent, Avdeling for helse og velferd, Høgskolen i Østfold

jon.a.lokke@hiof.no

Lars Rune Halvorsen

Studieleiar, Avdeling for helse og velferd, Høgskolen i Østfold

lars.r.halvorsen@hiof.no

Sammendrag

Det er ifølgje stortingsmeldinga om kultur for kvalitet i høgare utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017) ei forventning om at institusjonane i høgare utdanning får på plass system for kollegarettleiing og fagfelleverdert undervisning. Føremålet med denne *scoping reviewen* er å skaffe oversikt over litteratur som beskriv modellar som finst for gjennomføring av fagfelleverdert undervisning, samt peike på deira fordelar, ulemper og hindringar. Deretter argumenterer vi for ein utvald modell som eignar seg i høgare utdanning. *Scoping reviewen* er utført ved hjelp av ein femstegsmodell frå Arksey og O'Malley (2005). Resultata indikerer at det er den kollegabaserte modellen for fagfelleverdert undervisning som er best eigna for høgare utdanning. Modellen må tilpassast den institusjonen der han skal nyttast. Modellen må vere fleksibel, frivillig og utviklast frå eit såkalla nedani-frå-og-opp-perspektiv dersom ein skal lukkast med å halde rettleiinga oppe over tid. Lukkast ein med det perspektivet, er kollegarettleiing og fagfelleverdert undervisning ein eigna strategi for å jobba med å forbetre undervisning i høgare utdanning.

Nøkkelord

fagfelleverdert undervisning, kollegarettleiing, høgare utdanning

Abstract

According to Report No. 16 (2016–2017), Quality Culture in Higher Education, there is a demand for implementing a system of peer review of teaching and peer mentoring in higher education. The aim of this scoping review is to draw an overview of literature describing existing models of how to perform peer mentoring, whilst pointing to their advantages, disadvantages and challenges. Furthermore, we will argue for a specific model best suited in higher education. This scoping review is performed through a model of five stages, designed by Arksey and O'Malley (2005). The results indicate that peer mentoring combined with a colleague approach is best suited for higher education. In order to succeed with the model over time, it must be adapted to the

institution, as well as being flexible, voluntary and developed from a down-and-up-perspective. When implemented correctly, peer review of teaching and peer mentoring is an appropriate strategy for improving teaching in higher education.

Keywords

peer review of teaching, peer observation of teaching, higher education

Forbetring av kvaliteten på undervisning innan høgare utdanning har komme høgt på dagsorden. Ein noko kjend måte å forbetre undervisninga på er å nytte kollegarettleiing og fagfelleverdert undervisning. Stortingsmeldinga om kultur for kvalitet i høgare utdanning legg føringar for at universitet og høgskular skal få på plass system for å verdsette god undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det blir hevda at det er for lite merksemd på kontinuerleg utvikling av den pedagogiske kompetansen og at tida er inne for å satse meir på utdanningskvalitet. Difor forventar regjeringa at det blir innført fagfelleverdert undervisning og kollegarettleiing som ein naturleg del av kvalitetsarbeidet ved institusjonane. Eit vesentleg utgangspunkt er om forventninga til endring er relatert til nyare forskning og har rimeleg belegg. Mykje tyder på at forventningane er basert på at noko bør skje, men det er ikkje heilt klart kva som bør skje. Vi har som intensjon å klargjere det empiriske grunnlaget og belegget for fagfelleverdert undervisning og kollegarettleiing.

Dei sentrale omgrepa blir ikkje alltid tydeleg definert og det kan sjåast ut som ein nyttar dei om kvarandre (Drew & Klopper, 2013). *Fagfellevurdering* kjem frå det engelske «*peer review*». Forskarar er godt kjent med omgrepet «*peer review*» knytt til fagfellevurdering av prosjektsøknader og publisering av artiklar, men læraren si undervisning har ikkje vore gjenstand for den same vurderinga. Fagfellevurdering av undervisning vart introdusert av Shulman, som argumenterte for at undervisninga må gjerast meir synleg og tilgjengeleg for kritikk (Shulman, 1993). I stortingsmeldinga står det at undervisning bør, i likskap med forskingsaktivitet, vurderast av fagfellar. Det finst ei rekke med argument for å oppmuntra institusjonar til å sette i verk fagfellevurdering.

Ei stor mengde med litteratur støttar bruken av «*peer observation*» som eit verdifullt verktøy for å utvikle undervisning (Bell & Mladenovic, 2008; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Kemp & Gosling, 2000; Kihara, 2003; MacKinnon, 2001; Martin & Double, 1998; McMahan, Barrett, & O'Neill, 2007; Servilio, Hollingshead, & Hott, 2017; Thomas, Chie, Abraham, Raj, & Beh, 2014). Vi vil bruke omgrepa slik at «*peer observation*» er eit smalt omgrep, «fagfelleverdert undervisning» er vidare og meir omfattande enn «kollegarettleiing».

Fagfellevurdering av undervisning knyter seg til heile spekteret av det som inngår i læraren si undervisning både i klasserommet og utanfor klasserommet, der ein arbeider med utvikling av emneplanar, kursmaterieell og likande. Sjølve observasjonen av ein kollega er berre ein av mange strategiar innan fagfelleverdert undervisning. Termen «*peer observation*» har vanlegvis vorte nytta for å beskrive aktivitet der kollegaer observerer kvarandre si undervisning (Bell & Cooper, 2013).

Chism (2007) forklarar fagfellevurdering slik: «Peer review of teaching is informed colleague judgment about faculty teaching for either fostering improvement or making personal decisions». Ho skil mellom to ulike typar fagfelleverdert undervisning ut frå formålet dei har. Desse er omtala som «*formative evaluations*» der formålet er å betre forma på undervisninga og prosessen, medan «*summative evaluation*» dreiar seg om

metodar knytt til å stadfeste kvalifikasjonar til dømes under prøvetid, ved forfremjing eller ved ynskje om auka lønn (Chism, 2007, s.5). Det er heilt sentralt å skilje mellom dei ulike modellane for fagfelleverdert undervisning ut frå kva føremål dei skal ha. På sitt beste vil fagfelleverdert undervisning kunne vere eit bidrag til å opna klasserommet på ein trygg og støttande måte der fokus er å betre undervisning og læring. På sitt verste kan det bli eit verktøy for leiinga for å måle og kontrollere lærarane si undervisning (Sachs & Parsell, 2014).

I denne artikkelen vil vi ta utgangspunkt i Gosling (2014) sitt formative perspektiv på fagfelleverdert undervisning. Han brukar termen fagfelleverdert undervisning og kallar det «*collaborative peer-supported review of teaching*», og tenkjer seg at fagfelleverdert av undervisning kan ha form som kollektiv læring, der lærarar i universitet eller høgskulen kan støtte og lære av kvarandre (Gosling, 2005). Dersom ein set sjølve observasjonen i sentrum, kan det ta vekk merksemd frå andre viktige faktorar knytt til undervisning og læring. Gosling (2014) skil også mellom «*peer observation*» og «*peer review*» av undervisning (Gosling, 2014). Chism (2007) skriv at å sidestille «*peer review*» med observasjon i klasserommet er feil; dette er berre ei mogleg form som inngår i «*peer review*». Fagfelleverdert undervisning kan ha fokus på alle aspekt knytt til læraren si undervisning, *meir enn det observerbare*. Gosling (2014) forklarar det utvida fokus som å utvikla «*peer observation*» til «*peer review*» av undervisning. Tradisjonen med «*peer observation*» og «kollegarettleiing» har vore at to eller fleire kollegaer har ein dialog omkring deira undervisning etterfølgd av ein observasjon av undervisning. Dette kan vidareutviklast, slik at ein set merksemd mot andre aktivitetar som er sentrale i undervisning og læring, som til dømes å vurdere emneplanar, læremateriell som er utvikla eller er ynskt utvikla, undervisning i klasserommet, rettleiing av studentar, demonstrasjonar av øvingar, utvikling av nye kurs eller revisjon av eksisterande (Gosling & O'Connor, 2006). «*Peer observation*» inngår som ein del av «*peer review*», der observasjon av undervisning framleis er aktuelt, men i tillegg får ein innlemma eit større spekter av det som handlar om undervisning når vi snakkar om «*peer review*» av undervisning. Vi vil i fortsetjinga ta utgangspunkt i Gosling (2014) si skildring og forstår det med andre ord slik at kollegarettleiing inngår og kan vere ein del av fagfelleverdert av undervisning.

Kollegarettleiing, som ein aktivitet innlemma i fagfelleverdert undervisning, er ein arbeidsmåte der kollegaer rettleiar kvarandre og det er vekt på form og prosess – altså formativ evaluering. Omgrepet har likevel ikkje ein eintydig forklaring og kan handle om ulike samtalar mellom ferdige utdanna profesjonsutøvarar (de Lange & Lauvås, 2018). Overordna dreier kollegarettleiing seg om å utvikle læraren sin undervisningskompetanse, og har gjerne vore knytt til læraren si undervisning i klasserommet eller rettleiing. Kollegarettleiing er både velkjent, utprøvd og dokumentert av fleire, (Alleren, 2011; de Lange & Lauvås, 2018; Langelotz, 2013, 2014; Lauvås, Handal, & Ytreland, 1990; Lauvås, Lycke, Handal, & Ytreland, 2016; Wittek, 2003), og er ikkje noko ny praksis her til lands eller i Norden. Fleire etterspør studiar som tek føre seg verknad ved bruk av kollegarettleiing og samanlikning av ulike modellar (de Lange & Lauvås, 2018; Wittek, 2014) utan at de finst overtydande belegg så langt vi kjenner til.

Trass i at det er skildra mange fordelar med både kollegarettleiing og fagfelleverdert undervisning, så syner det seg at det er vanskeleg å implementere og enda meir vanskeleg å oppretthalda (Georgiou, Sharma & Ling, 2018). Læraren sin skepsis kan vere ei forklaring. Det kan vere fleire grunnar til at lærarar er skeptiske til kollegarettleiing og fagfelleverdert undervisning, noko som ikkje må undervurderast. Usikkerheit til kva og

korleis prosessen skal vurderast kan vere ein barriere (Richard, Lillie, Mathias, & McFarlane, 2018; Thomas et al., 2014). Det kan knytast skepsis til om ein kollega er kvalifisert å gi tilbakemelding og det kan mangle klarleik i kva som skal givast tilbakemelding på. Tilbakemeldinga kan opplevast som diffus og lite konstruktiv (Iqbal, 2014; Richard et al., 2018).

Andre moment er at det kan opplevast ukomfortabelt å både bli observert og observere kollegaer. Ein kan oppleve at det trugar den akademiske fridomen og at det i tillegg krev for mykje tid (Thomas et al., 2014). Akademisk fridom er ein av dei viktigaste prinsippa i høgare utdanning og har lange tradisjonar knytt til søk av sanning og kritisk tenking (Kjønstad, 2011). Eit ytterlegare spørsmål som kjem opp knyter seg til kva som skal bli gjenstand for vurdering ut frå kva som er karakteristika for god undervisning. Ein kan ha ulik oppfatning av kva som er god undervisning og dette er gjerne knytt til personleg stil. Likevel har Ramsden (2003) identifisert nokre nøkkelpunkt som kjenneteiknar god undervisning. Til dømes å vere godt førebudd og gjere materialet interessert, evne å engasjere studentane og formidle på ein slik måte at studentane forstår. Ein må bry seg om studentane og syne respekt for dei. I tillegg til å engasjere seg i studentane si læring ved å legge til rette for aktiv læring, tilpasse undervisninga til deira nivå, understreke nøkkelpunkt og gi gode tilbakemeldingar. Til slutt må ein ha eit ynske om å lære frå studentane og andre kva som gir god undervisning og korleis ein kan forbetre denne (Ramsden, 2003). Men dette er berre ei mogleg operasjonalisering.

I Noreg har vi ein svak kultur for at dei fagleg tilsette observerer og vurderer kvarandre si undervisning ifølgje Melding til Stortinget nr 16 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette syner seg også gjeldane i andre land.

Despite the overwhelming evidence of the value of peer review in the context of research and publication, it is a remarkable feature of higher education – until recently – that the processes relating to teaching and learning have not traditionally been subject to formal processes of peer review (Gosling 2014, s.14).

Basert på ein gjennomgang av litteraturen er hensikta med denne artikkelen å presentere ulike modellar som finst for gjennomføring av fagfelleverdert undervisning med utgangspunkt i Gosling (2014). Føremålet er å peike ut og foreslå ein modell og strategi som kan vere utgangspunkt for bruk i høgare utdanning.

Vi vil svare på følgjande forskingsspørsmål: Kva modellar er beskrivne i forskingslitteraturen for fagfelleverdert undervisning i høgare utdanning? Kva faktorar eller variablar påverkar gjennomføringa av ein kollegabasert modell for fagfelleverdert undervisning? Og til slutt: Kva anbefalingar kan ein ut frå den kollegabaserte modellen foreslå til praktisk gjennomføring av fagfelleverdert undervisning i høgare utdanning?

Metode

Vi har nytta *scoping review*. *Scoping review* er ein eigna metode når ein ynskjer å få oversikten over eit breiare område som kan inkludere ulike studiedesign med ulik kvalitet. Han kjenneteiknast av å ikkje vere ein heilt lineær prosess, men ein prosess der ein går fram og tilbake mellom tidlegare innsikter og ny innsikt. Til skilnad frå systematiske *review*, der ein har veldig presise forskingsspørsmål og spesifikke krav til inkluderte studiedesign, vil ein ved *scoping review* i mindre grad søke å adressere svært spesifikke forskingsspørsmål

(Arksey & O'Malley, 2005). Det er snakk om å få eit overblikk. Det er fleire indikasjonar for å velje *scoping review* ifølgje (Munn et al., 2018):

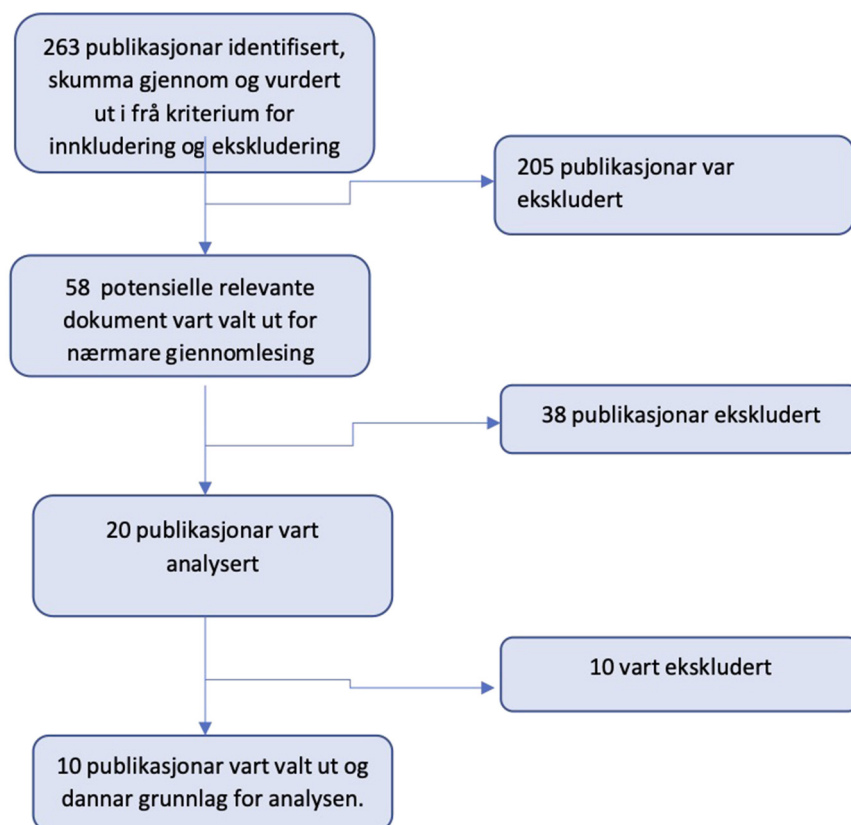
To identify the types of available evidence in a given field; to clarify key concepts/definitions in the literature; to examine how research is conducted on a certain topic or field; to identify key characteristics or factors related to a concept; as a precursor to a systematic review; to identify and analyze knowledge gaps (s.2).

I Joanna Briggs Institute Reviwer's manual (2017) vert det også nemnt at *scoping review* er ein eigna metode når ein ynskjer å klargjere omgrep og praksis knytt til ei spesifikk verksemd (Peters et al., 2015) – fagfelleverdert undervisning inkludert kollegarettleiing i vårt tilfelle. Vi tok utgangspunkt i Arksey og O'Malley (2005) sin modell i fem steg i vårt søk: 1) Avklare forskingsspørsmål, 2) Identifisere relevante studiar ut frå søk, 3) Velje ut relevante studiar, 4) Systematisere funn frå relevante studiar og 5) Til slutt analysere og presentere oversikt over dei ulike modellane som finst for fagfelleverdert undervisning.

For å bli kjent med 1) ulike modellar, 2) omgrep og 3) variablar eller faktorar knytt til fordelar og hindringar med den kollegabaserte modellen, utførte vi søk etter studiar i databasane Scopus, Eric, Academic search premier, Web of sciences og Oria frå hausten 2007 til og med hausten 2018 som vist i figur 1. Vi har også utført søk i skandinaviske tidsskrift som UNIPED og Nordisk pedagogikk. Vi nytta søkeorda *peer review of teaching*, *peer observation of teaching* og *higher education*. Vi har også nytta kombinasjon *peer observation of teaching OR peer review of teaching and higher education*. Dette gav totalt 263 treff. Vi starta med å velje ut 58 publikasjonar som omhandla ulike modellar knytt til kollegarettleiing og fagfelleverdert undervisning der vi las gjennom oppsummeringane. Etter gjennomlesinga vart 10 publikasjonar valt fordi desse tok opp gjennomføring av den kollegabaserte varianten for fagfelleverdert undervisning, i tillegg til å peike på variablar som spelar inn på gjennomføring. Desse vart gjennomgått av to forfattarar.

Publikasjonane vart systematisert i ei matrise der vi har med forfattar, år, land, tittel og funn som var relevante for våre forskingsspørsmål. Til saman utgjorde desse dataa basis for analysen – sjå tabell 1. I tillegg har boka til Nancy Chism (2007) *Peer review of teaching* vorte nytta. Vi gjekk i tillegg gjennom litteraturlister, eksisterande nettverk og organisasjonar og fann aktuelle bøker og materiale blant anna frå SEDA (Staff and Educational Development Association) frå UK, der særleg *Beyond the Peer Observation of Teaching* gav viktige innspel til konkret gjennomføring av kollegarettleiing og fagfelleverdert undervisning basert på case-studiar frå seks universitet i Storbritannia som hadde innført fagfelleverdert undervisning. Boka med artikkelsamlinga *Peer Review of Learning and Teaching in Higer Education* frå 2014 av Judith Sachs og Mitch Parsell har også vore eit viktig bidrag.

Studiar vi valde å inkludere er både empiriske og teoretiske studiar med ulike design av både kvalitative og kvantitative art. Studiane tek føre seg ulike modellar av fagfelleverdert undervisning og variablar eller faktorar som får konsekvensar for gjennomføring av formativ fagfelleverdert undervisning som har ei kollegabasert form. Det er ikkje utført noko geografisk avgrensing. Studiar som er ekskluderte er styrte opplæringstiltak av lærarar og kollegarettleiing/fagfellevurdering utført i grunn- og vidaregåande skule. Studiar som tok føre seg modellar som vart styrt frå eit såkalla *top-down*-konsept vart ekskludert.



Figur 1. Skjematisk oversikt over seleksjonen i litteraturen.

Resultat

Denne *scoping reviewen* omfattar ein analyse av ti publikasjonar (sjå tabell 1). Vi vil 1) Gi ei oversikt over ulike modellar funne i materialet og komme med argument for innføring av ein kollegabasert modell for fagfellevurdert undervisning. 2) Ta føre oss korleis den kollegabaserte modellen kan gjennomførast i praksis. 3) Sjå på variablar og faktorar som har synt seg å påverke den kollegabaserte modellen.

Tabell 1. Artiklar vi valde å inkludere i analysen.

Forfatar/år	Land	Tittel	Metode/design	Utval	Funn
Gosling, D 2014	UK	Collaborative Peer-Supported Review of Teaching	Teoretisk artikkel		Tar føre seg tre ulike modellar for fagfellevurdert undervisning. Med argumentasjon for den kollagabaserte varianten presentert i ein figur vi har omsett (sjå tabell 2)
Hyland, M et al. 2018	US	Peer review of Teaching: Insight from a 10-year Experience	Teoretisk artikkel	124 lærarar, 88 små grupper ved Academy of Medical educators, San Fransisco	Programmet (kollegabasert variant) førte til ein kultur der lærarane utvikla si undervisning. Ein må ha klare mål, nokon må koordinere programmet. Erfarne lærarar er ein ressurs i å drive det. Det er behov for opplæring av fagfellar.

Forfatter/år	Land	Tittel	Metode/design	Utval	Funn
Fletcher, J 2018	US	Peer observation of teaching: A practical Tool in Higher education	Autoetnografisk metode	45 fakultet med totalt 36,000 studentar	Ein kollegabasert modell vart sett i verk. Rapporterer at den kollegabaserte modellen er anbefalt. Kvar lærar bør velje tema sjølv og bli observert minst ein til to gonger i semesteret. Tar opp fordelar og ulemper med modellen og foreslår korleis ein praktisk kan gjennomføre dette.
Carroll, C et al. 2014	IL	Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants	Kvalitativt design med intervju	10 lærarar som deltok første gang i peer observation program	Suksessfull fagfelleverdert undervisning må kjenne-teiknast av frivillig deltaking, innehalde sjølvrefleksjon og verebasert på felles tillit og samarbeid mellom dei som deltek. Når det er slik fører det til endra undervisning som er versatt både hos dei tilsette og fakultet.
Woodman, R et al 2015	AU	The effectiveness of Peer review of teaching when performed between early-academics	Kvalitativt case-studie	2 tilfeldig utvalde vart intervju	Program for fagfelleverdert undervisning kan vere med å forme undervisningspraksis utan å involvere meir erfarne lærarar i programmet. Det er viktig å få til samarbeid mellom nye lærarar og bygge opp kollegialitet og samarbeid. Den interne refleksjonen, framfor råd frå såkalla ekspert, er trekt fram som særdeles nyttig for å utvikle sin undervisningspraksis.
Golparian, S et al 2015	CA	Peer review of teaching: Sharing best practices	Case studie		Kollegabasert modell basert på Gosling (2014). Ein kan velje å ha fokus knytt til alle aspekt ved undervisning, kurs design, undervisning i klasserommet, rettleiing av studentar, tilbakemelding på undervisningsmateriell og liknande. God erfaring med ulike workshopar knytt både til det å vere fagfelle og korleis skrive rapport. Tredelt prosess, FR, observasjon og ER. Fokus på å vere ein vennleg kritisk venn som stiller spørsmål som fremjar dialog.

Forfatter/år	Land	Tittel	Metode/design	Utval	Funn
Bell, M et al. 2013	AU	Peer observation of teaching in university departments: a framework for implementation	Kvalitativ, case studie	Intervju av deltakarar	Suksess knytte seg til at leiinga tek initiativ, klart program, frivillig deltaking, førebunde workshop, par beståande av ein med lite erfaring som lærar, og ein med meir erfaring samt ein koordinator
Pressik-Kilborn, K et al. 2008	AU	Learning from Reciprocal Peer Observation: A collaborative self-study	Sjølvsstudie med dokumentanalyse	Erfaring frå eit 2 års langt prosjekt med kollegarettleing. Analyse av dokument der ein såg på omtale av tema: pedagogikk, læreplan, om studentane, om læraren og om kollegial støtte.	Frivillig opplegg som kjenneteiknast av at ein er ein kritisk venn. Suksess var knytt til å ha som utgangspunkt at ein ikkje veit kva som er best for andre. Fokus på pedagogikk og å finne ut kvifor ein handlar som ein gjer. Fokus på å støtte kvarandre i å finne praksisteorien. Modellen bestod av FV, observasjon og etterrettleing. Det vart ikkje nytta noko spesiell sjekklister, men ein noterte observasjonar ut frå det ein var blitt einige om i FV.
Byrne, J et al. 2010	UK	Peer development as an alternative to peer observation: a tool to enhance professional development	Kvalitativ	39% av personalet deltok i ny modell for fagfelleverdert undervisning. Evaluering av opplegget ved at 36 lærarar svarte på eit spørjeskjema og 10 vart intervjuet i etterkant.	Ein modell vart gjennomført som kjenneteiknast av ikkje-dømande prosess, planlagt, med fokus på diskusjon omkring pedagogikk. Utvikla i tråd med Gosling (2014). Resultat syner at dersom slike prosessar skal vere vellukka, må det vere planlagt og inkludere diskusjon om pedagogikk. Å ha eit meir holistisk syn på undervisning førte til at læraren kunne velje kva aspekt ved deira undervisning dei ville ha fokus på. Autonomi til prosessen er viktig. Ein fare er at grupper som driv med dette kan bli veldig nøgde med seg sjølve. For å unngå sjølvarroganse må gruppene vere fleksible, ta inn nye slik at friske idear blir diskutert.

Forfatter/år	Land	Tittel	Metode/design	Utval	Funn
Spencer, D 2014	AU	Was Moses Peer Observed? The ten commandments of Peer Observation of Teaching?	Teoretisk		Kjem med ti råd for gjennomføring. Frivillig opplegg, utvikle nedanifrå og opp. Bevisstgjerung rundt kultur i organisasjonen. Velje modell ut frå føremål. Dei som skal delta må få opplæring både i å gi og få tilbakemelding. Program som er planlagt og har klart formål. Som munnar ut i ein rapport. Ha klare observasjonskriterium. Planlegge ny runde etter tilbakemelding. Støtte frå leiing er viktig.

FV = Førrettleiing

EV = Etterrettleiing

Modellar for fagfelleverdert undervisning

Det finst mange ulike modellar for fagfelleverdert undervisning, og det er inga semje om at det finnes ein korrekt modell. Det syner seg at program som er formative og ber preg av kollegialitet har synt seg å vere mest effektive i å betre undervisning i høgare utdanning (Carroll & O'Loughlin, 2014). Vi har valt å beskrive tre ulike modellar for fagfelleverdert undervisning som finst hjå Gosling (2014). Gosling si inndeling er nemnt i fleirtalet av artiklane i *reviewen*.

1. *Evaluative model* eller den evaluerande modellen
2. *Developmental model* eller opplæringsmodellen
3. *Collaborative model* eller den kollegbaserte modellen

1. Evaluative model eller den evaluerande modellen. Modellen har som føremål å evaluere og bedømme kvalitet på undervisning. Her er det erfarne tilsette som måler undervisningskvalitet for å sikre minimum standard og best praksis (Yiend, Weller, & Kinchin, 2014). Modellen er summativt innretta, er dømmande i sin natur og har som føremål å identifisere for svake prestasjonar, sikre kvalitet, og undersøke læraren sine kvalifikasjonar i løpet av prøvetida. Forholdet mellom dei som deltek er kjenneteikna av asymmetri, autoritet og ein senior som rettleiar ein med mindre erfaring (Gosling, 2005). Det er avdelinga/instituttet som får fordelar av denne modellen knytt til ein tanke om effektiv leiarskap. Ulemper ved ein slik modell knyter seg til redusert samarbeid og motstand mot å delta (Gosling, 2005).

2. Developmental model eller opplæringsmodellen kjenneteiknast av at det er dei meir erfarne kollegaane som rettleiar dei meir mindre erfarne for å betre deira undervisning. Her er det ein utdanningseksperter som deltek som observatør og skal fremjere refleksjon kring det som er god undervisning i den aktuelle disiplinen (Yiend et al., 2014). Modellen er formativ og har ei tilnærming der ein fokuserer på prosessen og forhold som er knytt til undervisning. Han er mindre dømmande og føreset at rettleiinga er med ein respektert kollega som observerer og har ei sentral rolle. Også denne modellen har ulemper knytt til at deltakarane får for lite eigarskap og oppleving av medverknad til opplegget (Gosling, 2005). Modellen medfører

ulikheit knytt til maktbalanse mellom den som observerer og den som blir observert, og kan difor påverke læringsprosessen uheldig (Gosling, 2014). Han fremjar ingen reel allianse mellom dei som deltek i opplegget.

3. Collaborative model eller den kollegabaserte modellen. Denne modellen handlar om kollegaer på like fot som engasjerer seg i dialog på en samarbeidande måte for å utvikle og forbetre deira forståing knytt til undervisning og korleis studentane lærer (Chism, 2007). Han er, som opplæringsmodellen, mindre dømmande i sin natur. Formålet er å etablere ein kultur for kollegialitet og forbetre undervisning gjennom dialog og refleksjon over undervisning åleine og ilag med andre, slik at det stimulerer til forbetring (Gosling, 2005). Gosling (2014) argumenterer for at den kollegabaserte modellen er den beste og etisk mest forsvarlege fordi han har eit rammeverk som sørger for dialog som er trygg, konstruktiv og tilpassa til høgare utdanning. Hovudformålet til fagfellane er ikkje å gi tilbakemelding på tradisjonelt vis, men er meir knytt til å stille spørsmål som hjelper kollegaen til å reflektere og undersøke eigen undervisningspraksis. Det er heilt sentralt at fagfellane har eigarskap til korleis prosessen føregår, kva som skal vurderast og eventuell skriftleg dokumentasjon av prosessen.

Vi presenterer ein versjon med oversikt over dei tre modellane basert på Gosling (2005, 2014). Openheita i den kollegabaserte modellen legg til rette for «peer review» og at fleire forhold enn sjølve førelesinga kan trekkast inn som grunnlag for refleksjon. Modellen plasserer avgjersla hjå dei som driver rettleiinga, og det er ingen krav om ein bestemt kvalitetsstandard eller «best practice».

Tabell 2. Modellar for fagfelleverdert undervisning oversett og tilpassa frå Gosling 2005, 2014 (Models of Peer Review of teaching).

Kjenneteikn	Evalueringsmodell	Opplæringsmodell	Kollegabasert modell
Kven er deltakarane?	Erfarne eller utvalde lærarar vurderer mindre erfarne lærarar	Opplæringsansvarlege og ekspertar lærer opp andre lærarar	Kollegaer rettleiar kvarandre
Formål	Identifisere manglar og legge til rette for avansement og karriere i organisasjonen, kvalitetssikring og utvikling av framifrå undervisarar	Forbetre undervisninga i tråd med ein overordna plan	Forbetre og stimulere undervisning gjennom dialog og refleksjon. Eigen dokumentasjon av praksisteori
Resultat	Rapportar og bedømingar	Ein handlingsplan for læraren si utvikling	Analysar, kollegastøtte og læring
Maktfordeling og maktrelasjon	Seniorautoritet	Ekspertmakt og ekspertdiagnose	Delt perspektiv og forståing
Relasjon mellom deltakarar	Hierarkisk og asymmetrisk	Hierarkisk og asymmetrisk	På like fot
Konfidensialitet	Leiar har tilgang til rapportar i tillegg til deltakarane	Leiar og emneansvarleg har tilgang til rapportar i tillegg til deltakarane	Mellom kollegaer – kan delast vidare med tillating
Tilbakemelding	Greidd/ikkje greidd kvalitetsscore godkjent/ikkje godkjent, opprykk	Tilbakemelding på forbetningspunkter	Ikkje-dømmande og konstruktiv
Kven er med?	Utvalde lærarar	Lærarar som treng å forbetre seg	Alle lærarar kan delta, men deltaking er frivillig

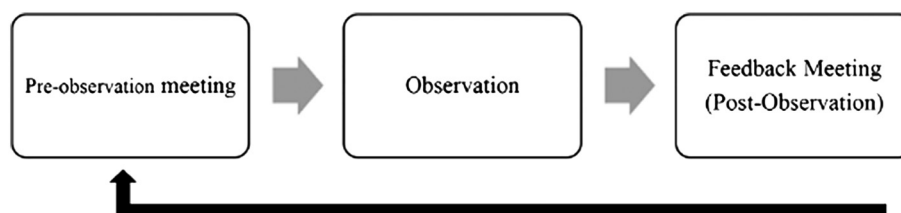
Kjenneteikn	Evalueringsmodell	Opplæringsmodell	Kollegabasert modell
Kva er innhaldet?	Sjølve undervisninga, kursplanar, læremateriell og studentevaluering	Sjølve undervisninga, kursplanar, læremiddel	Alle aspekt ved undervisning – inkludert kursplanar og evaluering
Kven tener på aktiviteten?	Avdeling eller institutt i hovudsak	Den som får opplæringa	Både rettleiar og den som får rettleiing kan bli inspirert og lære. Samt lære om rettleiing
Rammevilkår for suksess	Effektiv leing	Det trengst godt kvalifiserte utviklarar av kompetanse	Ein kultur kor undervisning blir verdsatt og diskutert
Omkostningar	Framandgjerig, manglande samarbeid og motstand	Manglande eigarskap til prosesser og resultat	Ingen kritisk vurdering og utvikling, inkjeseiande støtte og ein byråkratisk byrde

Vi kjem til å fordjupa oss i modell 3 eller den kollegabaserte modellen, fordi fleire beskriv han som den mest effektive for å forbetra undervisning i høgare utdanning (Purvis, Crutchley, & Flint, 2009). Purvis, Crutchely og Flint rapporterte at 90% av informantane melde at dei fann den kollegabaserte varianten nyttig for å utvikle undervisning. Funnet er i tråd med det som syner seg i ei rekke liknande studiar (Fletcher, 2018; Purvis et al., 2009; Spencer, 2014; Woodman, Richard, & Maria, 2015). Eller med Gosling (2014): «There is good evidence that once the evaluative, or judgmental, element is removed from peer review, respondents report that they have found peer conversations useful for their professional development» (s.9.)

Han kallar modellen «*collaborative peer-supported review of teaching*», og ein tenkjer seg at fagfellellevurdering av undervisning kan vere ei form for kollektiv læring, der lærarar ved universitet eller på høgskular kan støtte og lære av kvarandre (Gosling, 2005). Fagfellellevurdert undervisning kan ha fokus på alle aspekt knytt til læraren si undervisning, og *meir enn det observerbare*. Gosling (2014) forklarar det som å utvikle «*peer observation*» til «*peer review*» av undervisning. Sjølve kollegaobservasjonen er ein av fleire moglege strategiar i fagfellellevurdert undervisning (Bell & Cooper, 2014).

I fagfellellevurdert undervisning innlemmar ein og set merksemd mot andre aktivitetar som er sentrale i undervisning og læring, som til dømes å vurdere emneplanar, samanheng mellom læringsutbytar og undervisning, læremateriell som er utvikla eller ein ynskjer å utvikle, rettleiing av studentar, demonstrasjonar av øvingar, utvikling av nye kurs eller revisjon av eksisterande, sjå eksempelvis Gosling & O'Connor, 2006. «*Peer observation*» inngår som ein del av «*peer review*» der observasjon av undervisning framleis er aktuelt, men i tillegg får ein innlemma eit større spekter av det som handlar om undervisning når vi snakkar om «*peer review*» av undervisning.

Gjennomføring skjer i tre trinn. Fletcher (2018) illustrerer det slik:



Figur 2. Gjennomføring av den kollegabaserte varianten i praksis.

Første trinn er FR (førrettleiing) eller *pre-observation meeting*. I dette møtet med han eller ho som mottar rettleiing og ein eller fleire rettleiarar, bestemmer ein kva aspekt ved undervisning ein vil ha fokus på, og kva ein ynskjer tilbakemelding på. Ein kan innlemme praksisbesøk, kursmateriell, undervisningsopplegg og likande (Gosling, 2014). Refleksjonar knytt til korleis planlegging og gjennomføring av undervisning bør vere sentralt (Fletcher, 2018). Eit viktig moment er å bli kjent og etablere tillit (Gosling, 2014). Læringsutbytte kan vere eit utgangspunkt i tillegg til ein dialog omkring læraren sin undervisningsfilosofi i tillegg til dialog om kva læraren ynskjer å forbetre. Gosling (2014) er oppteken av at det bør fokuserast på å finne ein form på dialogen som er fordelaktig for alle involverte. Dialogen bør vere prega av at han stimulerer til refleksjon, er utforskande og på like fot. I dette møtet avklarar ein også korleis ein skal dokumentere og korleis dette skal gjerast tilgjengeleg i etterkant. Å ta notat, filme eller ta lydopptak kan vere metodar som kan vere utgangspunkt for refleksjon og dialog i etterkant. Det er vanleg å ta utgangspunkt i eit rettleiingsdokument som blir utarbeidd av den som skal få rettleiing som basis i dette trinnet (Fletcher, 2018).

Neste trinn er sjølv observasjonen. Ut frå det aspekt ein valde å ta utgangspunkt i planlegg ein observasjon. Det kan vere rettleiing eller tilbakemelding på oppgåver, undervisningsmateriell og liknande. Observasjon av undervisning i klasserommet, eller rettleiing på oppgåver kan vere aktuelt (Gosling, 2014). Studentane må få informasjon og om ynskjeleg kan dei intergrerast i eit opplegg der dei òg gir tilbakemelding på undervisinga. Eit viktig element i dette trinnet er å oppdage styrker og føreslå moglege områder for merksemd der ein kan ha dialog om alternative framgangsmåtar (Fletcher, 2018).

Tredje trinn er tilbakemeldingsmøte eller etterrettleiing. Så snart som råd etter observasjonen bør dette møtet skje. Her bør han eller ho som får rettleiing starte med å seie kva som gjekk bra og reflektere over det ein planla og korleis det gjekk. Refleksjon bør etterfølgast av konstruktiv tilbakemelding over undervisning og felles refleksjon over korleis ting kunne vore gjort på ein anna måte. Tilbakemelding kan givast i skriftleg rapport med utgangspunkt i det som vart bestemt på FV. Her kan ein velje å inkludere studentane i tilbakemeldinga (Gosling, 2005).

Variablar eller faktorar knytt til fordelar og hindringar med den kollegabaserte modellen

Fleire studiar som har prøvd ut den kollegabaserte varianten for fagfelleevaluering av undervisning rapporterer om viktige moment som må vere på plass for ei vellukka gjennomføring (Hyland et al., 2018). Det må settast av tid til deltaking, opplegget må planleggast godt og ha klare gjennomtenkte intensjonar. Det må i tillegg vekse fram og utviklast etterkvart i tråd med institusjonens behov. Opplæring av fagfellar er nemnt som viktig (Bell & Mladenovic, 2008; Bell & Cooper, 2014; Fletcher, 2018; Gosling, 2014; Hyland et al., 2018; Spencer, 2014).

Gosling (2009) nemner følgande kriterium for eit vellukka opplegg: det må vere frivillig, og deltakarane må velje tema sjølv, ha autonomi i prosessen og velje fagfelle sjølv. Opplegget må kjenneteiknast av likeverdige partnarar basert på tillit og støtte. Rettleiinga må innebere ein ikkje-dømande prosess som er knytt til læring mellom kollegaer, som er ein nedanifrå-og-opp-prosess. Eit viktig element han tek opp er at når ein har kome fram til nye måtar å undervise på, deler ein dette med fleire som arbeider med det same, til dømes i teammøter eller i storgrupper som består av fleire rettleiingstriadar.

Fagfellevurdert undervisning handlar om meir enn å ha fokus på det som er observerbart ved læraren si undervisning. Det kan knyta seg til dialog om utvikling av læringsutbytte, kursinnhald, utvikling av undervisningsmateriell, e-læring, rettleiing, tilbakemeldingar og i

nokre tilfelle undervisning i klasserommet. Vidare må ein vere realistisk når det kjem til kor mykje tid lærarane kan bruke på dette. Det skal kunne gjennomførast i arbeidstida. Difor er det viktig å redusere dokumentasjon og rapportering til eit minimum, og heller oppmuntre dei som ynskjer å dele sine oppdateringar/funn om undervisning og læring på konferanse eller i artiklar osv. (Gosling, 2009, 2014).

Spencer (2014) skisserer ti råd for innføring av ein modell for vurdering av fagfelleverdert undervisning basert på ein kollegabasert modell som vi presenterer i sin heilskap.

1. Bevisstgjerjing på kulturen i avdelinga. Det må finnast ein støttande kultur.
2. Velje ein modell basert på Gosling (2014) sin opplæringsmodell. Ein kollegabasert modell har større moglegheit til å forbetre undervisning ved å hjelpe lærarar til å reflektere og forbetre undervisningspraksis.
3. Sørge for å gi deltakarene opplæring i det å vere fagfelle, med fokus på å gi tilbakemelding og det å engasjere seg i refleksjon over undervisningspraksis.
4. Klart formål som munnar ut i ein rapport for han eller ho som deltek. Denne må innehalde kriterium for det som skulle observerast, skriftleg tilbakemelding og kommentarar til det som vart diskutert.
5. Prosessen må vere enkel, fleksibel og lett tilgjengeleg utan for omfattande dokumentasjon.
6. Tilbakemelding må vere kollegial, konstruktiv og prega av å vere ein kritisk ven.
7. Sørge for eigarskap til modellen som skal utvikla seg nedanifrå og opp.
8. Vurdere påskjøning for dei som deltek.
9. Ikkje gløyme studentane.
10. Evaluering av opplegget.

Opplæring av fagfellar

Både Gosling (2014) og Spencer (2014) meiner det er behov for å ha kurs i såkalla «*reviewers development*» som obligatorisk for alle som deltek. Dette kan organiserast i til dømes ein ein til to-timars workshop der alle som skal delta i fagfellevurderinga deltek (Bell & Cooper, 2013). Kurset bør komme ilag med introduksjonen til opplegget. I kurset blir det gitt ei kort opplæring som handlar om korleis å stille spørsmål som stimulerer til refleksjon og korleis gi tilbakemelding. Det er viktig å stille spørsmål som stimulerer til refleksjon framfor å vurdere opplegget, slik at ein kan få tak i læraren sine tankar omkring pedagogiske filosofi (Fletcher, 2018). Føremålet er å få fram refleksjonar kring dei vala ein gjer i undervisning og kva ein baserer desse på. Når ein ikkje finn fram til løysingar på problemet ein har, er utgangspunktet at ein undersøker dette på same måte som ein undersøker andre problemstillingar i forskning for å finne svaret (Gosling, 2014).

Diskusjon og nokre analytiske grunnkategoriar som støtte ved iverksetting

Vi har med utgangspunkt i litteratursøket beskrive ulike modellar i forskingslitteraturen for kollegabasert fagfellevurdering av undervisning i høgare utdanning og peikt på faktorar eller variablar som påverkar gjennomføringa av ein kollegabasert modell for fagfelleverdert undervisning. På bakgrunn av dette vil vi komme med innspel til ein modell som kan gjennomførast i høgare utdanning. Resultata indikerer at det er den kollegabaserte modellen for fagfelleverdert undervisning som er best eigna for høgare utdanning. Uansett kva modell ein vel og kva som er føremålet med han, er det brei semje om at prosessen knytt til fagfelleverdert undervisning må kjenneteiknast av å vere kollegial og ha eit

formativt føremål (Napier, Riazi, & Jacenyik-Trawoger, 2014). Modellen må i tillegg tilpassast institusjonen der han skal nyttast. Modellen må vere fleksibel, ha frivillig deltaking og utviklast frå eit såkalla nedanifrå-og-opp-perspektiv dersom ein skal lukkast med å halde rettleiinga oppe over tid. Lukkast ein med det perspektivet, er kollegarettleiing og fagfelleverdert undervisning ein eigna strategi for å jobbe med å forbetre undervisning i høgare utdanning, slik det blir spurt etter i Stortingsmeldinga om kultur for kvalitet i høgare utdanning.

Ei metodologisk utfordring med *scoping review* (Arksey & O'Malley, 2005), slik han er nytta i denne studien, må adresserast. Metodologisk sett er denne forma for undersøking lite eigna til å klargjere kven av to eller fleire intervensjonar som er best eigna med tanke på til dømes effektstorleik. *Scoping review* er utforskande og prega av narrativ tilnærming, noko som gjer denne forma for *review* lite eigna til å fange opp kausale problemstillingar. Litteraturstudiar med vekt på RCT-studiar, gitt at det er eit vist kunnskapstilfang på eit område, er meir eigna til å komme med anbefalingar i høve val av modell. Likevel er det i kunnskapsområdet kollegarettleiing og fagfellevurdering mangel på tilstrekkeleg med studiar som nyttar seg av samanliknbare design. Vi vil på trass av dette etter gjennomgangen av litteratur på kunnskapsområde, komme med ein tilrådd modell.

Grunngjevingane for å framheve den kollegabaserte modellen kviler heller på andre argument enn kausale slutningar, identifisert via den anvendte metodologien i denne studien. Den kollegabaserte modellen er den av dei identifiserte modellane som verkar å vere mest i tråd med ideala om kollegial sjølvstyre (Sahlin & Eriksson-Zetterquist, 2016), på best mogleg måte tek i vare dei fagtilsette sin akademiske fridom (NOU, 2006) og samtidig opnar opp for innsyn i det som tidlegare har vorte sett på som eit lukka undervisningsrom (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Frå modell til gjennomføring

I denne artikkelen har vi argumentert for å velje ein kollegabasert modell som har eit formativt føremål. Gosling (2014) problematiserer spørsmålet om det er mogleg å ha ei form for fagfellevurdering som han kallar «*nonjudgmental peer review*». I så tilfelle korleis vil han sjå ut? Gosling (2005, 2014) meiner ei mogleg løysing er å gå for den kollegabaserte modellen – ein modell som baserer seg på samarbeid og refleksjon for begge partar omkring undervisningspraksis. På bakgrunn av dette valde vi å studere den kollegabaserte modellen nærare etter å ha gått fram og tilbake i litteraturen, nettopp fordi fleire studiar beskreib den som den mest effektive til bruk i høgare utdanning (Fletcher, 2018; Napier et al., 2014; Purvis et al., 2009; Spencer, 2014; Woodman et al., 2015).

Kollegarettleiing og fagfellevurdering har nokre fellesnemnarar og nokre sentrale skilnader. Gosling (2014) sin kollegabaserte modell for fagfelleverdert undervisning innlemmar kollegarettleiing og set samstundes fokus på andre ting enn observasjon i klasserommet. Utvikling av emne, studiemateriell, tilbakemeldingar på oppgåver og utvikling av kurs er viktige aspekt han innlemmar i sin modell. Undervisning føregår i ulike settingar, og dersom observasjonen av ei einskild undervisningsøkt er det einaste som skal nyttast for å forbetre undervisning, er ikkje dette tilstrekkeleg. Alle former for undervisning kan difor innlemmast, i tillegg til å integrere diskusjonar og refleksjonar rundt pedagogisk teori og dialog mellom kollegaer over det som kan føra til god undervisning (Byrne, Brown, & Challen, 2010). Vår forståing er at kollegarettleiing er ein del av opplegget omtala fagfellevurdering av undervisning, slik det er beskrive hos Gosling i den kollegabaserte modellen (2005, 2014).

Eigarskap og utvikling av modellen nedanifrå-og-opp

Ei rekke faktorar og variablar syner seg å påverke gjennomføringa av den kollegabaserte modellen for fagfelleverdert undervisning. Eit sentral moment er at modellen må utviklast nedanifrå og opp, og tilpassast og utviklast der han skal nyttast (Gosling, 2014; Hyland et al., 2018; Spencer, 2014). Det same er nemnt i Stortingsmeldinga om kultur for kvalitet i høgare utdanning. Dei tilsette må ha eigarskap til fagfellevurderinga dersom det skal føra til endring av undervisningspraksis. Premissa for vurdering må utviklast av dei sjøve og ikkje vere eksternt pålagde (Kunnskapsdepartementet, 2017). Klarar ein å intergre refleksjon, diskusjon og dokumentasjon inn i programmet for fagfellevurdering er det ideelt (Byrne et al., 2010). I tillegg må det vere ein klarheit i visjonen og nøyaktig timing, der dei strukturelle forholda er lagt til rette av leiinga (Spencer, 2014).

Opplegget må introduserast for dei tilsette i tråd med ein plan. Men det må det vere frivillig deltaking og ein må kunne velje kva aspekt ved undervisning ein vil ha fokus på. Ein føresetnad for å lukkast er at modellen kjenneteiknast av tillit og støtte og det å vere ein kritisk venn (Lauvås et al., 2016; Spencer, 2014). Dersom ein skal lukkast med å halde programmet gåande, må det vere enkelt, fleksibelt, ikkje for omfattande og mogleg å gjennomføre i arbeidstida. Det må settast av tid på arbeidsplanane til dei tilsette og kravet om dokumentasjon må reduserast til eit minimum. Det anbefalast at ein gjennomfører det ein eller to gonger i semesteret (Carroll & O'Loughlin, 2014; Fletcher, 2018; Hendry, Bell, & Thomson, 2013; Hyland et al., 2018). I tillegg kjem det fram at det er viktig å arrangere kurs i rettleingsteknikkar i forbindelse med introduksjonen til opplegget. Dette kan vere korte workshopar på eit par timar. Fleire har kome inn på at erfarne kollegaer ofte er sentrale pådrivarar i slike prosessar (Hendry et al., 2013; Hyland et al., 2018). Gosling (2014) omtalar dette som ein «*roadcaptain*» som er pådrivarar i programmet, organiserer og held prosessen gåande. Denne rolla kan ein gjerne bytte på å ha når programmet er etablert.

Ei mengd med gode grunnar er nemnt som argument for å oppmuntre høgare utdanning til å utvikle ein modell for kollegarettleing/fagfelleverdert undervisning (Bell & Mladenovic, 2008; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Hyland et al., 2018; Kemp & Gosling, 2000; Martin & Double, 1998; Yiend et al., 2014). Samstundes er det reservasjonar imot kollegarettleing/fagfellevurdering som ikkje må undervurderast om ein planlegg å sette i verk eit slik prosjekt. Frykt for å bli observert av andre og usikkerheita for kva og korleis ein skal observerast må takast omsyn til (Richard et al., 2018; Thomas et al., 2014). Det vil truleg vere lærarar som ikkje ynskjer å delta. Ein kritikk av fagfelleverdert undervisning gjeld manglande semje om kva som er god undervisning og om kollegaer er kvalifiserte til å gi tilbakemeldingar på kollegaer si undervisning. Når det gjeld det første, har Ramsden (2003) identifisert nokre nøkkelpunkt som kjenneteiknar god undervisning. For eksempel: å gjere materialet interessant, evne å engasjere studentane ved å leggje til rette for aktiv læring og formidling slik at dei forstår, respekt for studentane, understreke nøkkelkonsept og gi gode tilbakemeldingar. Til slutt må ein ha eit ynske om å lære frå studentane og andre kva som gir god undervisning og korleis ein kan forbetre denne (Ramsden, 2003). Mange kan sikkert einast om at dette er kjenneteikn ved god undervisning, men ulike vurderingar av same undervisning har likevel synt seg å kome til ulike konklusjonar (Koslow, 2018), og det er ikkje er semje om kva som er god undervisning. Dette er ei utfordring, og Bell & Cooper (2014) nemner ein måte å overkomme denne utfordringa på ved å setta fokus på undervisningsfilosofi. Diskusjonane bør knytast til pedagogikk framfor diskusjonar om kva som er god undervisning (Gosling, 2014). Når det gjeld kven som er kvalifisert til å gi kollegaer tilbakemelding, har det synt seg at opplæring i rettleingsferdigheit kan vere ein gunstig måte å møte denne utfordringa på (Bell & Cooper, 2014; Gosling, 2014; Spencer, 2014).

Når det kjem til korleis ein skal gi tilbakemelding, har ulike skjema vorte prøvd ut. Det syner seg at å utvikla eit standard skjema til vurdering er vanskeleg, og difor etterspør ein meir kunnskap om slike standardiserte system for evaluering (Thomas et al., 2014). På ei anna side kjem det fram at ein slik standard korkje er ynskjeleg eller naudsynt (Martinez, Taut, & Schaaf, 2016). Kva som skal observerast og kva type skjema ein ynskjer å nytte bør utviklast av dei som skal bruke det. Gosling (2014) er kritisk til skjema og seier det fort kan kjenneteiknast av ei form for øving i å krysse av framfor samtale om korleis ein kan forbetra undervisning. I tillegg er det viktig at dokumentasjonen ikkje blir for omfattande og tidkrevjande slik at det er overkommeleg å halde på med. Det uansett sentralt å klargjere kriterium for kva som skal observerast og kva ein ynskjer tilbakemelding på. Skjemaet til Fletcher (2018) peiker på moglege kriterium ein kan nytte som utgangspunkt for observasjonskriterium dersom det er snakk om undervisning.

Trugsel mot akademisk fridom

Det har synt seg at den kollegbaserte modellen for fagfellelvurdering kan vere både vanskeleg å implementere og enda meir utfordrande å oppretthalde (Georgiou et al., 2018). Om opplegget skal bli noko som skal oppretthaldast over tid trur vi at eigarskap til modellen slik den kollegabaserte modellen legg opp til vil vere heilt sentralt. Gosling (2014) argumenterer for behovet for å bevege seg frå ein meir kjent modell for kollegarettleiing til ein fleksibel modell han omtalar som fagfellelvurdert undervisning som inkluderer ein breiare rekke aktivitetar. Dette trur vi er lurt fordi undervisning handlar om alt som knyter seg til læraren sin jobb. Programmet må vere slik at det rom for å ta opp det læraren er oppteken av eller kjenner er ei utfordring. Formålet er å skapa eit kollegialt klima der ein får til ei form for ikkje-dømmende-dialog der dei tilsette føler seg trygge til å reflektere omkring etablert praksis og underliggande verdiar (Bell & Mladenovic, 2008; Martin & Double, 1998; Hammersly-Flether and Orsmond 2004, Kemp & Gosling 2000; Hyland et al., 2018; Yiend et al., 2014). Ei av utfordringane som er nemnt ved innføring av kollgarettleiing og fagfellelvurdering knyter seg til at det kan kjennast ukomfortabelt, og at ein difor er skeptisk til å bli vurdert av andre (Thomas et al., 2014). Uansett kva modell ein vel eksisterer det ei viss form for vurdering i ein kollegabasert form for fagfellelvurdering. Det å gi tilbakemelding på ein kollega sitt arbeid innlemmar element av vurdering og må ikkje undervurderast. Tilbakemelding skal givast og det er viktig at denne er konstruktiv og ikkje dømmende.

Det er difor viktig at opplegget utviklast nedanifrå og opp ut frå kjennskap til at nokre deltakarar kan oppleve observasjon ubehageleg og kan tvila på eigne ferdigheiter knytt til rettleiing. Det må vere ein kultur der deltakarane er sikre på at kollegaene vil bidra til ei gradvis utvikling av undervisninga gjennom rettleiing og kritikk i tråd med akademiske grenser og normer for prosessar av gode arbeidsalliansar. I tillegg er det en føresetnad at ein har vilje til forandring og mot til å bli sett og argumentere for kva ein gjer, samt at ein tek omsyn og viser respekt for kollegaer. Ei av utfordringane ved innføring av kollegarettleiing og fagfellelvurdert undervisning er at det kan trua akademisk fridom. Det er mogleg å bryte med akademisk fridom i undervisningsrollene, men denne avgrensinga bør så langt som råd vere sjølvpålagd og ikkje som eit overordna direktiv. Kollegiet kan samla ta eit ansvar for at den akademiske fridomen blir haldt i hevd kanskje via kollegarettleiing. Akademisk fridom kan gjerast til eit tema i kollegarettleiinga. Ei slik tenking inneber at akademisk fridom er eit juridisk prinsipp. Akademisk danning kan derimot betraktast meir som eit moralsk ideal eller verdi. Akademisk fridom og akademisk danning bør sjåast på under

eitt. Ved å fremja akademisk danning vert verdiar som å ta ansvar, god dialog og bidra til at den andre får godt utbytte vektlagt. Desse verdiane peiker på ytringsansvar og er ei utdjuping av verdiar som søk av sanning og kritisk tenking. Akademisk danning framhevar eit ansvar for ivaretaking av den andre. Ein implikasjon er at undervisarane bør søka ein god undervisningspraksis og utvikla eigne ferdigheiter i tråd med eigen erfaring og etablert kunnskap om kva som er god undervisning, kva teknikkar som kan brukast og korleis studentaktivitet kan fremjast.

Vi har tru på at den kollegabaserte modellen for fagfelleevaluering må vere frivillig og at ein kan velja sine fagfellar sjølv. Dersom ein lukkast med dette, meiner vi det kan vere eit bidrag til å utvikle læraren sin undervisningspraksis i fellesskap med andre, i tillegg kan det utvikla kollegalitet og ein kultur for kvalitet dersom lærarane sjølv får utvikla det i ei form og omfang som er tenleg og mogleg å gjennomføre. Å undervise i høgare utdanning kan vere både einsamt og utfordrande. Ramsden (2003) seier det slik: «University teaching is a very complicated and detailed subject. It takes many years how to do it well, and even then you will not have learned enough» (s.14).

Det kan difor vere vanskeleg for lærarar å vite kor dei skal starte for forbetre eiga undervisning. Ein kan verte både overvelda og kjenne på uvilje knytt til kor komplekst undervisning faktisk er. Det kan bli fristande å etterspørje eit sett med reglar eller teknikkar for å løyse problema ein har (Ramsden, 2003). Det har i tillegg vore ein tendens blant lærarar i høgare utdanning at ein set fokus på å endre innhaldet i emne/kursinnhald når noko skal forbehold framfor å forbetre sin eigen pedagogikk (Fletcher, 2018). Gosling (2014) stiller spørsmålet om korleis lærarar lærer i høgare utdanning? Det er vanleg å legge opp til eventbaserte opplegg, workshop, kurs, konferansar og liknande frå organisasjonen når ein vil introdusere nye idear. Dette til trass for at det er god evidens som syner til at mykje av den mest effektive læring føregår på arbeidsplassen i uformelle møteplassar (Eraut, 2000). Det er ikkje noko som skjer automatisk. Det krev at nokre forhold er til stades:

Firstly, spaces need to be found for this activity, for the creation of shared meaning. Secondly, power relationships within activity systems need to encourage collegiality and participation. Thirdly, appropriate procedures and practices are needed; in higher education this is often represented by the capacious notion of 'reflection' (Knight, Tait, & Yorke, 2006, s.332).

Gosling (2014) ser føre seg at den kollegabaserte modellen for fagfelleevaluering kan imøtekomme desse tre krava fordi han fremjar gjensidig læring, gir autonomi til dei som deltek og baserer seg på dialog. I tillegg er han ikkje dømmande i natur og har fokus på utvikling og endring knytt til undervisningspraksis for til sist å innlemme undersøking knytt til spørsmål ein har. Etablering av ein slik modell kan gi eit nødvendig rom der lærarar har ein møteplass kor ein set undervisning på dagsorden. Å jobbe på ein slik måte handlar ikkje berre om å dela kunnskap slik vi forstår det, men å utvikle prosessar på å lære saman med andre for å utvikle undervisning.

Oppsummering

Denne *scoping reviewen* har hatt som føremål å bli kjent med 1) ulike modellar, 2) ulike omgrep og 3) variablar eller faktorar knytt til fordelar og hindringar med den kollegabaserte modellen for fagfellevurdert undervisning og kollegarettleiing. Akademikarar er kjende med

fagfelle vurdering frå forskning, men fagfelle vurdering av undervisning er ikkje like kjent. Chism (2007) argumenterer for fagfelle vurdering av undervisning slik:

Peer review of teaching is a professional responsibility that is vital to teaching excellence. With focused attention, good system can be introduced and flourish. Over the long term, the investment can reap substantial rewards for the health of academic units (s.7).

Denne studien peikar ut den kollagabaserte modellen basert på Gosling (2005, 2014) som ein eigna modell til gjennomføring i høgare utdanning. Modellen kan føre til samarbeid om undervisning og på sikt føra til ein slik kultur for kvalitet som det blir spurt etter i Stortingsmeldinga om kultur for kvalitet i høgare utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Korleis den endelege modellen vil sjå ut må tilpassast det einskilde fakultet sitt behov. Dersom den kollegabaserte modellen for fagfelle vurdert undervisning blir introdusert som trygg og støttande, kan det vere ein måte som fører til forbetring av undervisning (Day, Sachs, & Parsell, 2014). Vi er av den formening at den breie tilnærminga som ligg i å kople saman fagfelle vurdert undervisning og kollegarettleiing, i eit bottom-up perspektiv, over tid vil gjera «fagfelle vurdering» til noko mindre summativt og meir prosessuelt. Vidare studiar bør undersøke nærmare korleis ein kan prøve ut den kollegabaserte modellen for fagfelle vurdering på ulike utdanningsinstitusjonar og korleis fagfelle vurdering fungerer når ein innlemmar dei ulike aspekta ved undervisning i større grad. Vidare bør det undersøkast kva grunnar som vert oppgitt for eventuelt ikkje å delta i ein kollegabasert modell for fagfelle vurdert kollegarettleiing.

Litteratur

- Alleren, M. (2011). Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) i Norge: Pedagogiske mapper som bidrag til pedagogisk diskurs. *UNIPED*, (03), 20–29.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19–32.
- Bell, A., & Mladenovic, R. (2008). The Benefits of Peer Observation of Teaching for Tutor Development. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 55(6), 735–752. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9093-1>
- 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.
- Bell, M., & Cooper, P. (2014). Implementing departmental peer observation of teaching in universities. *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education* (s. 151–164). Springer.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360144x.2010.497685>
- Carroll, C., & O'Loughlin, D. (2014). Peer Observation of Teaching: Enhancing Academic Engagement for New Participants. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 446–456. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.778067>
- Chism, N.V.N., & Chism, G.W. (2007). *Peer review of teaching: a sourcebook* (2. utgave). San Francisco, California: Anker Publishing: Jossey-Bass.
- Day, C., Sachs, J., & Parsell, M. (2014). *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education: International Perspectives* (2014 ed. Vol. 9). Dordrecht: Springer Netherlands.
- de Lange, T., & Lauvås, P. (2018). Kollegaveiledning i høyere utdanning. *UNIPED*, (03), 259–274. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-07>
- Drew, S., & Klopfer, C. (2013). Evaluating faculty pedagogic practices to inform strategic academic professional development: a case of cases. *Higher Education*, 67(3), 349–367. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9657-1>

- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136.
- Fletcher, J. A. (2018). Peer Observation of Teaching: A Practical Tool in Higher Education. *Journal of Faculty Development*, 32(1), 51–64. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19455.82084>
- Georgiou, H., Sharma, M., & Ling, A. (2018). Peer review of teaching: What features matter? A case study within STEM faculties. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(2), 190–200. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1342557>
- Golparian, S. (2015). Sharing Best practices. *CELT Collected Essays on Learning and Teaching*, 8. DOI: <https://doi.org/10.22329/celt.v8i0.4239>
- Gosling, D. (2005). *Peer Observation of Teaching . . . : Implementing a Peer Observation of Teaching Scheme with Five Case Studies*: Staff and Educational Development Association.
- Gosling, D. (2009). Educational Development in the UK: A Complex and Contradictory Reality. *International Journal for Academic Development*, 14(1), 5–18. DOI: <https://doi.org/10.1080/13601440802659122>
- Gosling, D. (2014). Collaborative peer-supported review of teaching. I J. Sachs & M. Parsell (red.), *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education*. Springer.
- Gosling, D., & O Connor, K. (2006). From peer observation of teaching to Review of Professional Practice (RPP): A model for Continuing Professional Development (CPD). *Educational Developments*, 7(3), 1.
- Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process? *Studies in Higher Education*, 29(4), 489–503. DOI: <https://doi.org/10.1080/0307507042000236380>
- Hendry, G.D., Bell, A., & Thomson, K. (2013). Learning by observing a peer's teaching situation. *International Journal for Academic Development*, 19(4), 318–329. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360144x.2013.848806>
- Hyland, K.M., Dhaliwal, G., Goldberg, A.N., Chen, L.-m., Land, K., & Wamsley, M. (2018). Peer Review of Teaching: Insights From a 10-Year Experience. *Medical Science Educator*, 28, 1–7.
- Iqbal, I.A. (2014). Don't Tell It Like It Is: Preserving Collegiality in the Summative Peer Review of Teaching. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 108–124.
- Kemp, R., & Gosling, D. (2000). Peer observation of teaching. *THE Higher Education Academy Subject Centre for Education ESCalate*.
- Kihara, H. (2003). The Extension of Peer Review, How should it or should not be done? *Social epistemology*, 17(1), 65–77.
- Kjønstad, A. (2011). Akademisk frihet og akademisk dannelse. I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (red.), *Dannelse*, 660–679.
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(03), 319–339.
- Koslow, R. (2018). Exact and Adjacent Inter-rater Agreement Associated with Peer Review of Teaching. *Assessment Update*, 30(2), 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1002/au.30125>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning (Meld. St. 16 2016–2017)*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Langelotz, L. (2013). Teachers' Peer Group Mentoring - Nine Steps to Heaven? *Education Inquiry*, 4(2), 375–394.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare?: en studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Lauvås, P., Handal, G., & Ytreland, A. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Lauvås, P., Lycke, K.H., Handal, G., & Ytreland, A. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4. utgave). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- MacKinnon, M.M. (2001). Using observational feedback to promote academic development. *International Journal for Academic Development*, 6(1), 21–28.

- Martin, G.A., & Double, J.M. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education and Training International*, 35(2), 161–170.
- Martinez, F., Taut, S., & Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 15–29.
- 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*, 12(4). DOI: <https://doi.org/10.1080/13562510701415607>
- Munn, Z., Peters, M.D., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 143.
- Napier, J., Riazi, M., & Jacenyik-Trawogger, C. (2014). Leadership: a cultural perspective on review as quality assurance versus quality enhancement. *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education* (s. 53–66). Springer.
- Peters, M.D.J., Godfrey, C.M., Khalil, H., McInerney, P., Parker, D., & Soares, C.B. (2015). Guidance for conducting systematic scoping reviews. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 141–146. DOI: <https://doi.org/10.1097/xeb.000000000000050>
- Pressick-Kilborn, K., & Riele, K.t. (2009). Learning from Reciprocal Peer Observation: A collaborative self-study. *Studying Teacher Education*, 4(1).
- Purvis, A., Crutchley, D., & Flint, A. (2009). Beyond peer observation of teaching. I Gosling, D. & O’Connor, K.M (red.), *SEDA Paper* (124, s. 23–28). London: Staff and Educational Development Association.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Richard, C.L., Lillie, E., Mathias, K., & McFarlane, T. (2018). Peer review of teaching in a Canadian pharmacy school: attitudes and impact on teaching practice. *American Journal of Pharmaceutical Education*, ajpe6828. DOI: <https://doi.org/10.5688/ajpe6828>
- Sachs, J., & Parsell, M. (2014). Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education: International Perspectives. *Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, 9.
- Sahlin, K., & Eriksson-Zetterquist, U. (2016). Collegiality in modern universities—the composition of governance ideals and practices. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (2–3), 33640.
- Sevillio, K.L., Hollingshead, A., & Hott, B.L. (2017). Partnerships enhancing practice: A preliminary model of technology-based peer to peer evaluations of teaching in higher education. *Journal of Special Education Technology*, 32(1), 23–35. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0162643416681161>
- Shulman, L.S. (1993). Teaching as community property; putting an end to pedagogical solitude. (Column). *Change*, 25(6), 6.
- Spencer, D. (2014). Was Moses peer observed? The ten commandments of peer observation of teaching. I J. Sachs & M. Parsell (red.), *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education* (s. 183–199). Springer.
- Thomas, S., Chie, Q.T., Abraham, M., Raj, S.J., & Beh, L.-S. (2014). A Qualitative Review of Literature on Peer Review of Teaching in Higher Education: An Application of the SWOT Framework. *Review of Educational Research*, 84(1), 112–159. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654313499617>
- Underdal, A., & Norge, K. (2006). *Akademisk frihet: individuelle rettigheter og institusjonelle styringsbehov: utredning fra et utvalg oppnevnt av daværende Utdannings- og forskningsdepartementet 14. oktober 2005, avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. oktober 2006* Norges offentlige utredninger (tidsskrift: online), Vol. NOU 2006:19.
- Wittek, L. (2003). *Mappe som lærings- og vurderingsform: eksempler fra Universitetet i Oslo*. Oslo: Unipub.
- Wittek, L. (2014). Endringer i høyere utdanning– og endringer for UNIPED. *UNIPED*, 37(04), 1–2. DOI: <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.26560>

- Woodman, A., Richard, J., & Maria, B. (2015). The effectiveness of peer review of teaching when performed between early-career academics. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(1), 2.
- Yiend, J., Weller, S., & Kinchin, I. (2014). Peer Observation of Teaching: The Interaction between Peer Review and Developmental Models of Practice. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 465–484. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.726967>