

Opazovanje z reflektivnim razgovorom v visokošolskem prostoru

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i3-4.156>

Prejeto 20. 6. 2024 / Sprejeto 21. 10. 2024

Znanstveni članek

UDK 378.012:331.108.4

KLJUČNE BESEDE: opazovanje z reflektivnim razgovorom, profesionalni razvoj visokošolskih učiteljev, pedagoške kompetence, kolegalno opazovanje prakse, reflektirajoči praktik

POVZETEK – V članku predstavljamo rezultate raziskave o prispevku opazovanja z reflektivnim razgovorom k profesionalnemu razvoju visokošolskih učiteljev. Raziskava je bila izvedena kot študija primera opazovanja pedagoške prakse dveh visokošolskih učiteljev. V polstrukturiranih intervjujih smo ugotavljali prispevek opazovanja z reflektivnim razgovorom k profesionalnemu razvoju visokošolskega učitelja ter dejavnike, ki vplivajo, da opazovanje z reflektivnim razgovorom spodbuja uvedbo konkretnih sprememb v praksi, visokošolske učitelje podpira pri samoevalvaciji ter refleksiji lastne prakse in spodbuja profesionalne diskusije. Dejavniki vpliva pa so: večšine opazovalca ter večšine in osebnostne lastnosti opazovanega, vsebinsko poznavanje področja dela opazovanega, medkolegalno zaupanje, stopnja samokritičnosti opazovanega, motivacija za profesionalni razvoj, akademska kultura. Predlagamo sistemsko ureditev profesionalnega razvoja visokošolskih učiteljev na področju krepitev pedagoških kompetenc.

Received 20. 6. 2024 / Accepted 21. 10. 2024

Scientific paper

UDC 378.012:331.108.4

KEYWORDS: observation with reflective discussion, professional development of higher education teachers, pedagogical competencies, peer observation of teaching, reflective practitioner

ABSTRACT – This article presents the results of a research on the contribution of observation with reflective discussion in fostering the professional development of higher education teachers. The study employed a case study approach, observing the pedagogical practices of two higher education teachers. Through semi-structured interviews, we assessed the impact of observation with reflective discussion on the professional development of higher education teachers, as well as the influencing factors supporting this process. Our findings indicate that observation with reflective discussion facilitates the implementation of tangible changes in teaching practices, supports higher education teachers in self-assessment and reflection on their own practices, and encourages professional discussions. Influencing factors supporting this process include the observer's competencies, the skills and personal attributes of the observed, domain-specific knowledge of the observer, the level of mutual trust between the observed and the observer, the capacity for self-critique of the observed, their motivation for professional growth, and the prevailing academic culture. We propose a systematic regulation of the professional development for higher education teachers to strengthen pedagogical competencies.

1 Uvod

V današnjem času vse bolj narašča potreba po večjem vlaganju v raziskovanje visokošolskega (v nadaljevanju: VŠ) prostora in v usposabljanje VŠ osebja (Vršnik Perše, 2021), kar je nedvomno posledica (tudi; op. a.) nenehnih sprememb “v znanosti, tehnologiji, kulturi, gospodarstvu in politiki” (Hmelak idr., 2020, str. 150). Raziskovanje VŠ prostora in usposabljanje VŠ osebja je pomembno še posebej zaradi dejstva, da univerza kljub kritikam glede kakovosti in učinkovitosti prenašanja raziskovalnih rezultatov v

uporabo in poučevalno prakso (Light idr., 2009) ohranja svoje dvojno poslanstvo, ki ga ima že od nekdaj: raziskovanje in poučevanje, ki se kaže tudi v dvojni nalogi VŠ učiteljev: raziskovalni in pedagoški (Mezgec, 2020). Pri tem ne smemo spregledati dejstva, da VŠ učitelji pogosto primarno niso pedagoški delavci, temveč znanstveniki, ki morajo del svojega časa posvetiti poučevanju (Graham, 2015). Znano je, da je znotraj evropskega prostora na sistemski ravni še vedno precej bolj izpostavljeno vrednotenje kazalnikov, ki so vezani na raziskovalno delo, kot pa vrednotenje profesionalnega razvoja VŠ učitelja na področju pedagoškega udejstvovanja (Graham, 2015; Vršnik Perše, 2021). Pri tem pa ni pomembna samo enkratna izkušnja vključenosti v dejavnost profesionalnega razvoja, temveč sinergija izkušenj različnih dejavnosti profesionalnega razvoja, v katere je VŠ učitelj vključen, ter post festum interakcije med VŠ učitelji, ki se udeležujejo dejavnosti profesionalnega razvoja (Rutz idr., 2012).

Ivanuš Grmek in Bezjak (2021, str. 38) na osnovi pregleda literature in raziskav v slovenskem prostoru (npr. Cvetek, 2015; Ivanuš Grmek idr., 2020; Marentič Požarnik, 1998a, 1998b; Marentič Požarnik, 2001; Marentič Požarnik in Lavrič, 2011; Marentič Požarnik idr., 2019; Marentič Požarnik, 2020; Vekić Kljaić in Lučić, 2021) izpostavlja, da so "za kakovostno in učinkovito izvajanje poučevanja /.../ še posebej pomembni refleksija, zavedanje in izboljševanje didaktične usposobljenosti in profesionalni razvoj VŠ učiteljev". Košir (2021, str. 55) poudarja, da je zaradi potrebe po izboljševanju pedagoških kompetenc pomembno, da so visokošolski učitelji "sistemsko spodbujeni k izboljševanju svojih pedagoških kompetenc". To utemeljuje na osnovi analiz rezultatov raziskav, ki kažejo, da dobro poznavanje strokovnega področja še ni napovednik kakovostnega poučevanja *per se* na tem področju, prav tako "veščine, vezane na dobro pedagoško delo, niso stvar osebnostnih lastnosti, intuicije ali kakršnih koli drugih prirojenih sposobnosti učitelja". Poudari, da gre za kompetence, ki jih je treba sistematično izgrajevati, in sicer preko stalnega reflektiranja svoje pedagoške prakse z namenom izboljševanja lastnega poučevanja.

Govorimo o potrebi po vzpostavljanju pogojev, ki bodo VŠ učiteljem omogočili, da postanejo reflektirajoči praktiki; tj. učitelji, ki se učijo iz svojega *razmišljanja* o izkušnjah in med izkušnjami (Schön, 1983; Maksimović in Osmanović, 2018). Je pa izvajanje refleksije težavno, če to počne posameznik sam. Reflektirajoči učitelj zatorej potrebuje podporo, da svoje poučevanje "*sooč*i" z lastnimi izkušnjami in poznavanjem teorije, pri čemer proces refleksije postane sredstvo za rekonceptualizacijo pedagoške prakse. Iz tega izhaja, da reflektivna praksa pomeni predvsem *premislek* o lastnem procesu poučevanja; omogoča nam, da se vprašamo, *zakaj* in *kako* izvajamo svojo prakso (Chappell, 2007).

Eden od načinov, ki učiteljem pomaga, da postanejo reflektirajoči praktiki, je vključenost v proces medkolegialnih opazovanj z reflektivnimi razgovori. Nekateri tuji avtorji (Ackerman idr., 2009; Martin in Double, 1998; Yon idr., 2002) izpostavljajo, da se v VŠ prostoru za namen profesionalnega razvoja VŠ učiteljev vedno pogosteje uporablja kolegialno opazovanje prakse (KOP). KOP ima svoje teoretsko izhodišče v eksperimentalnem učenju (Martin in Double, 1998). Gosling (2002) navaja tri KOP-modele, in sicer evalvacijskega, razvojnega in sodelovalnega. Pri tem pa Hammersley-Fletcher in Orsmond (2007) poudarita, da postane orodje profesionalnega razvoja in ne mehanizem nadzora uspešnosti učiteljskega dela le, ko ga razumemo kot razvojni in/ali sodelovalni model.

Podobno kot Hammersley-Fletcher in Orsmond (2007) KOP razume Chappell (2007). Izpostavi pomen opazovanja VŠ učitelja pri poučevanju ter reflektivni razgovor, ki opazovanju sledi, in sicer z namenom zagotavljanja profesionalnega razvoja VŠ učitelja ter presoje pomena in primernosti načinov poučevanja študentov. Opazovanja niso namenjena ocenjevanju VŠ učitelja, pač pa prispevajo k prepoznavanju močnih področij, z njimi se predlaga področja izboljšav, ki bi jim bilo treba posvetiti dodatno pozornost, ali pa ponudi alternativne pristope. KOP tako “predstavlja obliko medsebojne podpore učiteljev, ki jim pomaga pri dvigu kakovosti pedagoškega procesa. Zaradi možnosti izmenjave izkušenj in razprave o kakovosti poučevanja, refleksije lastnega poučevanja, ki jo sproži konstruktivna kritika tujega in lastnega dela ter preizkušanja novih in učinkovitejših načinov dela z učenci, se je izkazal kot pomemben proces, ki spodbuja profesionalni razvoj.” (Labak idr., 2022, str. 82).

KOP je običajno strukturiran kot tridelni proces: predopazovalni sestanek, na katerem se opazovalec in opazovani dogovorita o področju opazovanja, opazovanje ter reflektivni razgovor, na katerem opazovalec in opazovani analizirata opazovano uro s perspektive tako opazovalca kot opazovanega (Carroll in O’Loughlin, 2014; Hammersley-Fletcher in Orsmond, 2007). Zeng (2020) v dejavnosti pred neposrednim opazovanjem vključuje poleg srečanja med opazovalcem in opazovanim še usposabljanje za izvedbo opazovanja, v dejavnosti po opazovanju pa poleg reflektivnega razgovora še oblikovanje akcijskega načrta.

Učenje, ki se v okviru KOP zgodi, se najpogosteje pripisuje opazovanemu, in sicer kot rezultat komentarjev opazovalca ter kasnejše refleksije opazovane osebe (Bell, 2002; Cosh, 1999; Hammersley-Fletcher in Orsmond, 2007). Labak, Sabljic in Škugor (2022, str. 87) ugotavljajo, da bi “KOP lahko umestili v kontekst vseživljenjskega učenja, in sicer kot proces, ki formalno vseživljenjsko učenje dopolnjuje z neformalnim oz. učenjem na delovnem mestu prek izvajanja delovnih nalog”. Pri tem Chappell (2007) ugotavlja, da je uporabnost reflektivnih razgovorov po opazovanju močno odvisna od posameznikove (opazovančeve) osebnosti, odprtosti za povratne informacije in v veliki meri od zavzetosti za sodelovanje v procesu refleksije. Temu pritrjuje tudi Hogston (1995), ki pravi, da bo proces reflektivnega razgovora podpiral profesionalni razvoj vključenih, če le-ti na eni strani posedujejo veščine, ki omogočajo konstruktivno kritiko prakse, ter na drugi strani veščine in osebnostne lastnosti, ki omogočajo sprejetje vrednosti takšnih presoj. Zato niso pomembne le veščine opazovalca, ampak tudi pripravljenost opazovanega, da reflektira lastno pedagoško prakso.

V raziskavi smo želeli opredeliti opazovanje z reflektivnim razgovorom kot metodo, ki podpira profesionalni razvoj VŠ učitelja. Pri tem nas je zanimalo, kako opazovanje z reflektivnim razgovorom prispeva k profesionalnemu razvoju VŠ učitelja (raziskovalno vprašanje 1; v nadaljevanju: RV 1) ter kateri dejavniki vplivajo, da opazovanje z reflektivnim razgovorom podpira profesionalni razvoj VŠ učitelja (RV 2).

2 Metoda

V raziskavi smo uporabili kvalitativno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Vključeni v raziskavo in opis konteksta

Raziskava je bila izvedena kot študija primera opazovanja pedagoške prakse dveh VŠ učiteljev. Prvi (VŠU 1) ima 39 let izkušenj s poučevanjem na VŠ stopnji, drugi (VŠU 2) 21. Opazovanje je bilo v obeh primerih izvedeno pri predmetu na dodiplomskem študijskem programu. Predavanje pri VŠU 1 je potekalo v hibridni obliki (spletno in v živo), obravnaval je temo doživljanja smrti ter minljivosti. Predavanje pri VŠU 2 je potekalo v predavalnici z dvignjenim avditorijem in govorniškimi katedrom, tema predavanja je posegala na področje vzgoje in izobraževanja.

Potek zbiranja podatkov

Podatke smo pridobili z izvedbo individualnega polstrukturiranega intervjuja, ki smo ga z vsakim od VŠ učiteljev izvedli 3–5 mesecev po opazovanju z reflektivnim razgovorom. Le-to je vključenima v raziskavo služilo kot izkušnja, ki sta jo v intervjuju reflektirala z vidika vpliva na njun profesionalni razvoj.

Opazovanje z reflektivnim razgovorom je potekalo po že prej omenjeni tridelni strukturi (Carroll in O'Loughlin, 2014; Hammersley-Fletcher in Orsmond, 2007). Dodatno smo pred izvedbo opazovanja z reflektivnim razgovorom izvedli usposabljanje za opazovalce, na katerem so bili seznanjeni z namenom in protokolom opazovanja (Jager in Režek, 2023), *Instrumentom za opazovanje aktivnega učenja in razvijanja globalnih kompetenc v visokošolskem prostoru* (Jager idr., 2023) ter vsebino opazovanja. V reflektivnem razgovoru so opazovalci v pogovoru z opazovanima VŠ učiteljema podali povratno informacijo o opazovani pedagoški praksi, preverjali vsebino zapisanega in dopolnjevali zbrane podatke, VŠ učitelja pa sta na podlagi podane povratne informacije reflektirala lastno prakso.

Opis pripomočkov

Pripomočka, ki smo ju pri tem uporabili, sta bila *Vodila za opazovanje in reflektivni razgovor* (Jager in Režek, 2023), ki vsebujejo protokol opazovanja in reflektivnega razgovora, ter *Instrument za opazovanje* (Jager idr., 2023).

Individualni polstrukturirani intervju se je nanašal na pridobivanje odgovorov na raziskovalni vprašanji in je vseboval vprašanja, kot npr. kakšen je doprinos opazovanja z reflektivnim razgovorom k profesionalnemu razvoju VŠ učitelja; katere nove uvide za lastno poučevalno prakso je VŠ učitelj spoznal v tem procesu; katere spremembe je uvedel po opazovanju z reflektivnim razgovorom v svojo prakso itd.

Obdelava podatkov

Zvočna posnetka intervjujev sta bila dobesedno prepisana. Prepise smo analizirali po metodi kvalitativne analize vsebine, pri čemer smo podatke združevali tematsko glede na zastavljeni raziskovalni vprašanji ter jim določili kode.

3 Rezultati

V tabeli 1 prikazujemo rezultate glede RV 1: Kako opazovanje z reflektivnim razgovorom prispeva k profesionalnemu razvoju VŠ učitelja?

Tabela 1

Rezultati prvega raziskovalnega vprašanja

<i>Koda</i>	<i>Primeri</i>
Uvedba konkretnih sprememb v prakso	VŠU 1: “Kaj bi pa mogoče tole vendarle bilo malo za razmisliti in mogoče malo spremeniti. V eno ali v drugo smer.” “Ampak so mi rekli (študenti, op. a.): »Danes pa delamo drugače.« In sem jih vprašal, kako drugače. Sam sem vedel, zakaj sem naredil drugačen uvod. /.../ To zdaj recimo delam čisto na takšen način. In tukaj so spremembe v pozitivno.” “Že bom rekla sama drža telesa. To je bila prva zadeva. Potem glas. Da si pozoren. Tretje, da se tudi, preden greš ... Potem po enem takem razgovoru imaš zadaj nek čip: aha, tole so mi povedale. Torej tule bodi pozoren.” “Ena vaša kolegica je takrat rekla, da bi bilo dobro imeti vsaj nekaj časa za ogrevanje na začetku – nekaj minut na voljo. Dejansko to sem tudi upoštevala.”
Spodbuda za samoevalvacijo	VŠU 1: “Sem kolegici rekel, da je ta zadeva dejansko potrebna in da bi bila nujna pravzaprav, da bi delali kot neko obliko samorefleksije.” VŠU 2: “In se spomnim, da ko smo se mi takrat pogovarjali in usedli, sem v nekem kontekstu razmišljal, da ne bi bilo slabo kaj takega recimo ponoviti. Oziroma neko tako formo neke samoevalvacije spet obuditi.”
Refleksija lastne prakse	VŠU 1: “/.../ se sploh nisem zavedal, da hodim po predavalnici in da se sploh ne oziram na študente, ki so on-line.” VŠU 2: “Že sama situacija te postavi na nek način v položaj, ko razmišljaš o tem, kako bi bilo najbolj smiselno izpeljati ... Mislim tako, na nek način te prisili v neko premišljevanje o tem, kako boš izpeljal ta dogodek, na katerem boš opazovan.” “Ta razgovor, ki smo ga recimo mi potem opravili, me je pač postavil v situacijo, ko sem moral določene svoje premisleke ali določena svoja ravnanja in tako naprej utemeljiti, ubesediti. Prideš pač v bistvu v neko situacijo, ko moraš nekomu drugemu nekako pojasniti, povedati, zakaj si ravnal tako, kot si ravnal.” “In včasih recimo ugotoviš /.../, da mogoče kakšne stvari počneš, ne da bi jih znal čisto zares na tak način utemeljiti ali pa na tak način eksplicirati.” “Kaj torej lahko jaz naredim za to, da bi recimo predavanja pri tem predmetu, ta naša masovna srečanja na splošno bila čim bolj učno, akademsko in študijsko kakovostna?” “Da recimo razmišljaš, kaj bi pri svojem poučevanju lahko spremenil, dopolnil in tako.”

Spodbujanje profesionalnih diskusij med kolegi	VŠU 2: “/.../ ne bi bilo slabo, če bi ona prišla k meni na predavanje, ko o tem govorim, ali pa jaz k njej. In da bi se potem tako dobila na eni kavi in malo prediskutirala. Ne zato, da bi se zdaj eden drugemu prilagajala, /.../ ampak zato, da bi oba razumela, kako študentom to interpretirava.” “In tukaj bi bilo meni tudi recimo dobro, da če pride nekdo k mojemu predmetu, malo pogleda, ne vem, kako jaz neko stvar naredim, in da mi reče: ›Glej, se ti ne zdi, da bi mogoče tu lahko uporabil še to tehniko, to dejavnost? Ali pa bi jim postavil to vprašanje za diskusijo?‹ Ali kakor koli. V tem smislu bi se mi zdelo to zelo, zelo dobro.” “/.../ ljudje, ki skupaj delamo /.../, in to smo v bistvu štirje in bi bilo zelo dobro, če bi mi med sabo vedeli eden za drugega, kaj delamo, kako delamo, kje so poudarki in kje se recimo razlikujemo. Kje ne moremo priti skupaj in tako.”
--	--

V tabeli 2 prikazujemo rezultate glede RV 2: Kateri dejavniki vplivajo, da opazovanje z reflektivnim razgovorom podpira profesionalni razvoj VŠ učitelja?

Tabela 2

Rezultati drugega raziskovalnega vprašanja

Koda	Primeri
Veščine opazovalca za konstruktivno vodenje reflektivnega razgovora	VŠU 1: “Jaz mislim, da nič ni narobe, če se nam to pove na tak način, kot ste ve naredile.” Govori o službah, “ki so po drugi svetovni vojni, in jaz sem jih doživljal, bili na zavodu ali kot inšpektorji ali kot svetovalci, kakor koli so se imenovali. Ampak vsi smo se jih, recimo, bali kot hudič križa. In to ste recimo ve presegle.”
Veščine in osebnostne lastnosti opazovanega	VŠU 1: Govori o izkušnji medkolegialnega opazovanja prakse z reflektivnim razgovorom v preteklosti in sprejemanju informacij, ki jih prejmeš od kolega v reflektivnem razgovoru: “Je pa to zelo osebno pogojeno. Nekateri učitelji bodo to doživeli kot atako. Češ, zdaj pa nisem dovolj dober.” VŠU 2: “Jaz mislim tudi, da bi bilo koristno, /.../ če bi bili pač pripravljeni na neke take prakse kritičnega prijateljevanja. /.../ Sem dovolj flegmatičen človek, da se ne obremenjujem s tem toliko, da bi zdaj hiperventiliral ob tem, da pridejo ljudje v predavalnico.”
Vsebinsko poznavanje področja dela opazovanega s strani opazovalca	VŠU 2: Govori o pomembnosti, da je opazovalec nekdo, ki vsebinsko pozna predmetno področje opazovanega: “/.../ v bistvu bi mi bilo dobrodošlo, da nekdo, ki dovolj dobro pozna tudi področje, s katerim se jaz ukvarjam /.../ /.../ da bi oba razumela, kako študentom to interpretirava.”
Medkolegialno zaupanje	VŠU 2: “Je pa res, da pač to terja, da imaš nek ..., da res to delaš s človekom, ki mu na nek način zaupaš. Z nekom, v kogar strokovno presojo zaupaš. Ne smeš imeti občutka, da je zdaj to nekdo, ki ti soli pamet in nima ... Tukaj bi res morala biti taka kolegialna zgodba.”

Stopnja samokritičnosti opazovanega	VŠU 1: Govori o podpori pri samoevalvaciji: "Pri čemer moramo biti pazljivi. Do sebe je človek velikokrat bolj ali pa še preveč popustljiv, kot bi bil sicer."
Motivacija za profesionalni razvoj na področju pedagoških kompetenc	VŠU 2: "Zdaj tako, vprašanje, če bi to bilo uspešno, če to predpišeš. V smislu, da bi zdaj morali to delati v sklopu samoevalvacijskih dejavnosti. Če je to prisiljeno, se potem zelo hitro samo pro forma izvede." "Zdaj se srečujemo z vedno zahtevnejšimi populacijami študentov. In tudi ljudje, ki mogoče prej niso bili tako naklonjeni VŠ didaktiki, postajajo malo bolj zainteresirani zanj." VŠU 2:
Akademsko kultura	VŠU 2: "Vprašanje res, koliko je pravzaprav ta naša akademska kultura taka, da je na to pripravljena. Ker če si zdaj jaz predstavljam, ne vem ..., zlahka si predstavljam kolegice in kolege, ki bi to pozdravili, prestavljam pa si tudi take, ki absolutno ne bi bili pripravljeni kaj takega izpeljati."

4 Razprava

Kot ugotavljajo avtorji (Bell, 2002; Cosh, 1999; Gosling, 2002; Hammersley-Fletcher in Orsmond, 2007), se učenje o lastni praksi, ki se odvija v okviru KOP, najpogosteje pripisuje opazovanemu, in sicer kot rezultat komentarjev opazovalca ter kasnejše refleksije opazovane osebe: "*Potem po enem takem razgovoru imaš zadaj nek čip: aha, tole so mi povedale. Torej tule bodi pozoren.*" (VŠU1). Pomembno pa je, da naučenemu sledi še konkretna uvedba sprememb v prakso: "*Ena vaša kolegica je takrat rekla, da bi bilo dobro imeti vsaj nekaj časa za ogrevanje na začetku – nekaj minut na voljo. Dejansko to sem tudi upoštevala.*" (VŠU 1). Navedeno z uvedbo akcijskega načrta predvideva tudi Zeng (2020).

Ugotovili smo tudi, da opazovanje z reflektivnim razgovorom VŠ učitelju služi kot spodbuda za samoevalvacijo, saj sta oba VŠ učitelja dejala, "*da je ta zadeva dejansko potrebna in da bi bila nujna pravzaprav*" (VŠU1) ter "*da ne bi bilo slabo kaj takega recimo ponoviti. Oziroma neko tako formo neke samoevalvacije spet obuditi*" (VŠU 2), kar se navezuje na ugotovitve Košir (2021), da pedagoške kompetence niso prirojene osebnostne značilnosti, temveč rezultat reflektiranega urjenja, k čemur naj bi bili VŠ učitelji sistemsko spodbujeni.

Prav tako smo ugotovili, da opazovanje z reflektivnim razgovorom služi kot pomoč pri refleksiji lastne prakse ("*Ta razgovor, ki smo ga recimo mi potem opravili, me je pač postavil v situacijo, ko sem moral določene svoje premisleke ali določena svoja ravnanja in tako naprej utemeljiti, ubesediti.*" (VŠU 2)), vendar le, če ta proces implementiramo kot razvojni in/ali sodelovalni KOP-model (Hammersley-Fletcher in Orsmond, 2007), kot je razumljen tudi proces opazovanja z reflektivnim razgovorom, ki ga predstavljamo v tem prispevku. Hkrati pa se moramo zavedati, da je "refleksija veščina, ki se razvija, in da bi učitelji uporabili kolegialno opazovanje in s tem postali aktivni udeleženci strokovnega razvoja, se morajo usposobiti za njegovo izvajanje" (Labak idr., 2022, str. 88).

Opazovanje z reflektivnim razgovorom spodbuja tudi profesionalne diskusije med kolegi, vključenimi v ta proces: *“In tukaj bi bilo meni tudi recimo dobro, da če pride nekdo k mojemu predmetu, malo pogleda, ne vem, kako jaz neko stvar naredim, in da mi reče: ‘Glej, se ti ne zdi, da bi mogoče tu lahko uporabil še to tehniko, to dejavnost? Ali pa bi jim postavil to vprašanje za diskusijo?’ Ali kakor koli. V tem smislu bi se mi zdelo to zelo, zelo dobro.”* (VŠU 2). Izpostavljeni uvid VŠU 2 pritrdjuje ugotovitvi, ki jo izpostavi Chappell (2007), da opazovanja niso namenjena ocenjevanju VŠ učitelja, temveč prepoznavanju močnih področij, iskanju morebitnih izboljšav in alternativnih pristopov.

V zvezi z dejavniki, ki vplivajo, da opazovanje z reflektivnim razgovorom podpira profesionalni razvoj VŠ učitelja (RV 2), smo ugotovili, da so v procesu pomembne tako veščine opazovalca za konstruktivno vodenje reflektivnega razgovora kot tudi veščine in osebnostne lastnosti opazovanega. V zvezi z veščinami opazovalca je VŠU 1 v intervjuju izpostavil službe, ki so v preteklosti opazovale pedagoški proces in *“smo se jih, recimo, bali kot hudič križa”* (VŠU 1). Na drugo stran je VŠU 1 postavil svojo izkušnjo vključenosti v ta proces in ovrednotil vlogo opazovalcev: *“In to ste recimo ve presegle.”* (VŠU1). Ne glede na to, da smo ga opozorili na pomanjkljivosti glede izvedbe pedagoškega procesa, je izjavil, *“da nič ni narobe, če se nam to pove na tak način, kot ste ve naredile”* (VŠU 1). Izkazuje se, da je pomembno, da opazovalec poseduje veščine, ki omogočajo konstruktivno kritiko prakse (Hogston, 1995).

V zvezi z veščinami in osebnostnimi lastnostmi opazovanega pa ugotavljamo, kot tudi Chappell (2007) in Hogston (1995), da na prepoznavanje pomena prejete povratne informacije s strani opazovalca za profesionalni razvoj opazovanega vpliva njegova pripravljenost za sprejemanje povratnih informacij: *“Je pa to zelo osebno pogojeno. Nekateri učitelji bodo to doživeli kot atako. Češ, zdaj pa nisem dovolj dober.”* (VŠU1).

Dejavnika, ki vplivata, da opazovanje z reflektivnim razgovorom podpira profesionalni razvoj VŠ učitelja, sta tudi poznavanje vsebinskega področja dela opazovanega s strani opazovalca ter medkolegialno zaupanje. VŠU 2 je izrazil pomembnost, da je opazovalec nekdo, ki vsebinsko pozna predmetno področje opazovanega: *“/.../ v bistvu bi mi bilo dobrodošlo, da nekdo, ki dovolj dobro pozna tudi področje, s katerim se jaz ukvarjam”,* pri čemer pa je poudaril, *“/.../ da pač to terja, da imaš nek ..., da res to delaš s človekom, ki mu na nek način zaupaš. Z nekom, v kogar strokovno presojo zaupaš. Ne smeš imeti občutka, da je zdaj to nekdo, ki ti soli pamet in nima ... Tukaj bi res morala biti taka kolegialna zgodba.”* Tudi v tem primeru se potrjuje pomen uvajanja KOP kot razvojnega in/ali sodelovalnega modela, če želimo, da le-to postane orodje profesionalnega razvoja VŠ učitelja (Hammersley-Fletcher in Orsmond, 2007).

Eden od dejavnikov je tudi stopnja samokritičnosti opazovanega. VŠU 1 v intervjuju izpostavi potrebo po podpori pri samoevalvaciji in v zvezi s tem izjavi: *“Do sebe je človek velikokrat bolj ali pa še preveč popustljiv, kot bi bil sicer.”* S tem vedenjem je še toliko bolj pomembno razvijati medkolegialno zaupanje in kritično prijateljstvo, saj reflektirajoči učitelj potrebuje podporo, da svoje poučevanje “sooči” z lastnimi izkušnjami in poznavanjem teorije (Chappell, 2007).

Zaradi različnih izzivov, s katerimi se VŠ učitelji dandanes srečujejo, npr. “razmere v družbi se hitro spreminjajo, znanje nenehno zastareva, spreminjajo se metode poučevanja, saj se fokus iz “na predavatelja osredinjenega poučevanja in učenja” vedno

bolj premešča v “na študenta osredinjeno poučevanje” (Goltnik Urnaut, 2022, str. 128), se izkazuje vedno večja potreba po profesionalnem razvoju na področju pedagoškega udejstvovanja. Temu pritrdi tudi VŠU 2: “Zdaj se srečujemo z vedno zahtevnejšimi populacijami študentov. In tudi ljudje, ki mogoče prej niso bili tako naklonjeni VŠ didaktiki, postajajo malo bolj zainteresirani zanjo.” Sprašuje (VŠU 2) pa se, “če bi to bilo uspešno, če to predpišeš. V smislu, da bi zdaj morali to delati v sklopu samoevalvacijskih dejavnosti. Če je to prisiljeno, se potem zelo hitro samo pro forma izvede.” Treba je torej zagotoviti tako akademsko kulturo, ki bo spodbujala tovrstne dejavnosti, saj raziskave kažejo, da aktivna vpetost VŠ učiteljev v profesionalni razvoj na področju pedagoških kompetenc vpliva na izboljšanje učenja študentov (Coronel idr., 2003; Kennedy, 2016; Winch idr., 2015). Ob tem pa VŠU 2 izrazi dvom, “koliko je pravzaprav ta naša akademska kultura taka, da je na to pripravljena. Ker če si zdaj jaz predstavljam, ne vem ... Zlahka si predstavljam kolegice in kolege, ki bi to pozdravili, predstavljam pa si tudi take, ki absolutno ne bi bili pripravljeni kaj takega izpeljati.”

5 Sklep

V raziskavi smo želeli ugotoviti, kako opazovanje z reflektivnim razgovorom prispeva k profesionalnemu razvoju VŠ učitelja ter kateri dejavniki vplivajo, da opazovanje z reflektivnim razgovorom podpira profesionalni razvoj VŠ učitelja.

Ugotovili smo, da opazovanje z reflektivnim razgovorom spodbuja uvedbo konkretnih sprememb v prakso, VŠ učitelje podpira pri samoevalvaciji ter refleksiji lastne prakse in spodbuja profesionalne diskusije med kolegi.

Identificirani dejavniki, ki vplivajo, da opazovanje z reflektivnim razgovorom podpira profesionalni razvoj VŠ učitelja, pa so: večšine opazovalca za konstruktivno vodenje reflektivnega razgovora, večšine in osebne lastnosti opazovanega, vsebinsko poznavanje področja dela opazovanega s strani opazovalca, medkolegialno zaupanje, stopnja samokritičnosti opazovanega, motivacija za profesionalni razvoj na področju pedagoških kompetenc in akademska kultura.

Po pregledu obstoječe literature in ugotovljenih izsledkov raziskave predlagamo, tako kot že Košir (2021), sistemsko ureditev profesionalnega razvoja VŠ učiteljev na področju krepitve pedagoških kompetenc, pri čemer pa poudarjamo, da KOP ne more služiti kot razvojni proces v funkciji izboljševanja prakse poučevanja, če je omejen na opazovanje enega predavanja enkrat letno, kar se v praksi pogosto primeri (Knight in Trowler, 2001). Pri tem je pomembno upoštevati tudi, da je KOP le ena od dejavnosti profesionalnega razvoja, če sledimo ideji o sinergiji izkušenj različnih dejavnosti profesionalnega razvoja (Rutz idr., 2012).

Jerneja Jager, PhD, Mateja Režek, MA

Observation with Reflective Discussion in a Higher Education Context

There is a growing need for increased investment in research within the higher education (HE) sector and in the training of HE staff (Vršnik Perše, 2021). This is particularly significant due to the university's dual mission of research and teaching, which is also reflected in the dual role of HE teachers (Mezgec, 2020). Consequently, HE teachers often face a dilemma regarding where to focus more: on pedagogical or research activities in their professional development (Glasby, 2015). Within the European context, it is well known that the evaluation of research indicators is still significantly more emphasised at the systemic level than the professional development in the field of pedagogical engagement (Graham, 2015; Vršnik Perše, 2021).

Ivanuš Grmek and Bezjak (2021, p. 38) point out, based on the literature review and research in the Slovenian context (e.g. Marentič Požarnik, 1998a, 1998b; Marentič Požarnik, 2001; Marentič Požarnik & Lavrič, 2011; Cvetek, 2015; Marentič Požarnik et al., 2019; Marentič Požarnik, 2020; Ivanuš Grmek et al., 2020), that "reflection, awareness and improvement of pedagogical competences and professional development of HE teachers are particularly important for high-quality and effective teaching." Košir (2021, p. 55) emphasises that, due to the need to improve pedagogical competences, it is important that HE teachers are "systematically encouraged to improve them." She underscores that these competencies need to be systematically developed through ongoing reflection on one's pedagogical practice with the aim of improving one's own teaching.

We are thus addressing the need to establish conditions that enable HE teachers to become reflective practitioners (Schön, 1983). However, engaging in reflection is challenging when done in isolation. Therefore, a reflective teacher requires support to "confront" their teaching with their own experiences and theoretical knowledge, whereby the reflection process becomes a means of re-conceptualizing pedagogical practice (Chappell, 2007).

One way to assist teachers in becoming reflective practitioners is through engagement in peer observation processes accompanied by reflective discussion. Some authors (Ackerman et al., 2009; Martin & Double, 1998; Yon et al., 2002) highlight that peer observation of teaching (POT) is increasingly utilised in HE for the purpose of the professional development of HE teachers.

Gosling (2005) outlines three POT models: evaluative, developmental and collaborative. However, Hammersley-Fletcher and Orsmond (2007) emphasise that POT becomes a tool for professional development, rather than a mechanism for performance evaluation, only when understood as a developmental and/or collaborative model.

Similarly to Hammersley-Fletcher and Orsmond (2007), Chappell (2007) conceptualises collegial observation of practice. He underscores the importance of observing HE teaching and the subsequent reflective discussion, aimed at facilitating the profes-

sional development of HE teachers and assessing the significance and suitability of teaching approaches.

POT is typically structured as a three-part process: a pre-observation meeting, where the observer and the observed agree on the area of observation; the observation itself; and a reflective discussion, during which the observer and the observed analyse the observed session from both perspectives (Carroll & O'Loughlin 2014; Hammersley-Fletcher & Orsmond 2007).

The learning that occurs within the framework of POT is most often attributed to the observed, as a result of the observer's comments and the subsequent reflection by the observed (Bell, 2002; Cosh, 1999; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2007). In this regard, Chappell (2007) notes that the usefulness of reflective discussions after observation strongly depends on the individual's (observer's) personality, openness to feedback and, to a large extent, commitment to participating in the reflection process. This is also confirmed by Hogston (1995), who states that the process of reflective discussion will support the professional development of those involved if they possess, on the one hand, the skills that enable constructive criticism of practice and, on the other hand, the skills and personality traits that enable them to accept the value of such assessments.

In the research, we aimed to define observation with reflective discussion as a method supporting the professional development of HE teachers. Specifically, we were interested in understanding how observation with reflective discussion contributes to the professional development of HE teachers (Research question 1; RQ1) and which factors influence observation with reflective discussion in supporting the professional development of HE teachers (RQ2).

In the research, we used the qualitative method of empirical pedagogical research. We conducted a case study of observing the pedagogical practice of two HE teachers. Data was collected through individual semi-structured interviews, conducted with each HE teacher 3–5 months after observation with reflective discussion. The tools used for observation were the Observation and Reflective Discussion Guides (Jager & Režek, 2023) and the Instrument for Observing Active Learning and Developing Global Competencies in Higher Education (Jager et al., 2023). The individual semi-structured interviews aimed to gather responses to the research questions. The interviews were audio-recorded, transcribed and analysed using the qualitative content analysis method.

As noted by Bell (2002), Cosh (1999), Gosling (2005), and Hammersley-Fletcher and Orsmond (2007), our research also revealed that learning about one's own practice within POT is most commonly attributed to the observed, as a result of the observer's feedback and the subsequent reflection by the observed. It is important, however, that learning is followed by a concrete implementation of changes in practice.

We also found that observation with reflective discussion serves as a stimulus for self-evaluation for HE teachers. Moreover, it was confirmed that pedagogical competencies are not innate personality traits but rather the result of reflective practice, to which HE teachers should be systematically encouraged (Košir, 2021).

Furthermore, we found that observation with reflective discussion supports reflecting on one's own practice. It is important to emphasise that this is the case only if the process is implemented as a developmental and/or collaborative POT model (Hammer-

sley-Fletcher & Orsmond, 2007), as is also understood in the process of observation with reflective discussion presented in this article.

Observation with reflective discussion also encourages professional discussions among colleagues involved in this process, which confirms Chappell's (2007) finding that observations are not intended to evaluate HE teachers, but rather to identify strengths, explore potential improvements and consider alternative approaches.

Regarding the factors influencing observation with reflective discussion in supporting the professional development of HE teachers, we found that both the observer's skills in facilitating constructive reflective discussion and the skills and personal qualities of the observed are significant in the process.

In relation to the skills and personal qualities of the observed, as noted by Chappell (2007) and Hogston (1995), we find that the willingness to accept feedback influences the recognition of the importance of feedback received from the observer for the professional development of the observed individual.

Two factors that influence observation with reflective discussion in supporting the professional development of HE teachers are the observer's familiarity with the content area of the observed work and intercollegiate trust. In this case as well, the importance of implementing POT as a developmental and/or collaborative model is confirmed if it is to become a tool for the professional development of HE teachers (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2007).

One of the highlighted factors – cultivating intercollegiate trust and critical friendship – is important because the reflective teacher requires support to 'confront' their teaching with their own experiences and theoretical knowledge (Chappell, 2007).

Due to the various challenges faced by HE teachers today (Mezgec, 2020; Vršnik Perše, 2021), there is an increasing need for professional development in the field of pedagogical competences. It is essential to ensure an academic culture that fosters such activities, as research shows that the involvement of HE teachers in professional development that enhances pedagogical competencies contributes to the improvement of student learning (Coronel et al., 2003; Kennedy, 2016; Winch et al., 2015).

After reviewing the existing literature and the findings of the research, we propose, similarly to Košir (2021), a systemic regulation of professional development for HE teachers in enhancing pedagogical competencies. However, we emphasise that POT cannot serve as a developmental process for improving teaching practice if it is limited to observing one lecture once a year, as is often the case in practice (Knight & Trowler, 2001). It is important to consider that POT is just one of professional development activities, especially if we are to follow the idea of synergy among experiences from various professional development activities (Rutz et al., 2012).

LITERATURA

1. Ackerman, D., Gross, B. L. in Vigneron, L. (2009). Peer observation reports and student evaluations of teaching: who are the experts? *The Alberta Journal of Educational Research*, 55(1), 18–39.
2. Bell, M. (2002). Peer observation of teaching in Australia. LTSN Generic Centre.

3. Carroll, C. in O'Loughlin, D. (2014). Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 446–456. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.778067>
4. Chappell, A. (2007). Using teaching observations and reflective practice to challenge conventions and conceptions of teaching in geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(2), 257–268. <https://doi.org/10.1080/03098260601063651>
5. Coronel, J. M., Carrasco, M. J., Fernández, M. in González, S. (2003). Qualities of collaboration, professional development and teaching improvement: an experience in the university context. *Journal of Education of Teaching*, 29(2), 125–147. <https://doi.org/10.1080/0260747032000092620>
6. Cosh, J. (1999). Peer observation: a reflective model. *ELT Journal*, 53(1), 22–27. <https://doi.org/10.1093/elt/53.1.22>
7. Cvetek, S. (2015). Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju: teorija in praksa. Buča.
8. Goltnik Urnaut, A. (2022). Razvoj kadrov v višjem strokovnem izobraževanju. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(3–4), 125–142. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/96>
9. Gosling, D. (2002). Models of peer observation of teaching. Generic Centre, Learning and Teaching Support Network. https://www.researchgate.net/publication/267687499_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching
10. Graham, R. (2015). Does teaching advance your academic career? Perspectives of promotion procedures in UK higher education. Royal Academy of Engineering. [https://www.teachingframework.com/resources/Does-teaching-advance-your-academic-career-RAEng-online-report-\(April-2015\).pdf](https://www.teachingframework.com/resources/Does-teaching-advance-your-academic-career-RAEng-online-report-(April-2015).pdf)
11. Hmelak, M., Rudaš, A. in Lepičnik Vodopivec, J. (2020). Vključevanje študentov v razvoj inovativnih izobraževalnih modelov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 147–163. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/36>
12. Hammersley-Fletcher, L. in Orsmond, P. (2007). Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process? *Studies in Higher Education*, 29(4), 489–503. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0307507042000236380>
13. Hogston, R. (1995). Evaluating quality nursing care through peer review and reflection; the findings of a qualitative study. *International Journal of Nursing Studies*, 32(2), 162–172. [https://doi.org/10.1016/0020-7489\(94\)00034-H](https://doi.org/10.1016/0020-7489(94)00034-H)
14. Ivanuš Grmek, M. in Bezjak, Š. (2021). Kakovost na področju visokošolskega izobraževanja s poudarkom na učenju in poučevanju. V T. Vršnik Perše (ur.), *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: spoznanja in izzivi* (str. 19–46). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. <https://doi.org/10.18690/978-961-286-466-8>
15. Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M. in Ograjšek, S. (2020). Nekatere didaktične značilnosti poučevanja na Univerzi v Mariboru z vidika študentov. *Sodobna pedagogika*, 71(2), 24–39.
16. Jager, J. in Režek, M. (2023). Vodila za opazovanje in reflektivni razgovor. V P. Pangrčič in J. Žmavc (ur.), *Konceptualne podlage in metodologija za preučevanje aktivnega učenja in razvoja globalnih kompetenc za 21. stoletje v visokem šolstvu: znanstveno-strokovni priročnik* (str. 67–69). Alma Mater Press. <https://press.almamater.si/index.php/amp/catalog/book/56>
17. Jager, J., Režek, M., Žmavc, J., Autor, S. in Štremfel, U. (2023). Instrument za opazovanje aktivnega učenja in razvijanja globalnih kompetenc v visokošolskem prostoru. V P. Pangrčič in J. Žmavc (ur.), *Konceptualne podlage in metodologija za preučevanje aktivnega učenja in razvoja globalnih kompetenc za 21. stoletje v visokem šolstvu: znanstveno-strokovni priročnik* (str. 71–79). Alma Mater Press. <https://press.almamater.si/index.php/amp/catalog/book/56>
18. Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improves teaching? Review of *Educational Research*, 86(4), 945–980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
19. Knight, P. T. in Trowler, P. R. (2001). Departmental leadership in Higher Education. Society for Research into Higher Education & Open University Press. <http://www.amazon.com/gp/product/033520676X/104-00...>
20. Košir, K. (2021). Kaj bi morali visokošolski učitelji vedeti o spodbujanju kakovostnega učenja: miti in sodobna znanstvena spoznanja. V T. Vršnik Perše (ur.), *Učenje in poučevanje v visokem*

- šolstvu: spoznanja in izzivi (str. 47–64). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. <https://doi.org/10.18690/978-961-286-466-8>
21. Labak, I., Sablič, M. in Škugor, A. (2022). Kolegialno opazovanje kot orodje za usmerjanje osebnega profesionalnega razvoja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(1), 80–93. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/75>
22. Light, G., Cox, R. in Calkins, S. (2009). *Learning and teaching in higher education: the reflective professional*. Sage.
23. Maksimović, J. in Osmanović, J. (2018). The role and effectiveness of methodological education for reflective practices. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(1), 131–148.
24. Marentič Požarnik, B. (1998a). Izpopolnjevanje univerzitetnih učiteljev za boljše poučevanje kot del kulture kakovosti. Izkušnje, prototipi, modeli za ljubljansko univerzo. V B. Mihevc (ur.), *Za boljšo kakovost študija: pogovori o visokošolski didaktiki* (str. 29–51). Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko.
25. Marentič Požarnik, B. (1998b). Vloga izpopolnjevanja učiteljev in sodelavcev v izkazovanju pedagoške usposobljenosti v habilitacijskih postopkih. V B. Mihevc (ur.), *Za boljšo kakovost študija: pogovori o visokošolski didaktiki* (str. 55–57). Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko.
26. Marentič Požarnik, B. (2001). Ali je didaktično izpopolnjevanje spodbudilo udeležence k uvažanju sprememb in novosti v pedagoško delo? V B. Marentič Požarnik (ur.), *Visokošolski pouk – malo drugače* (str. 103–108). Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
27. Marentič Požarnik, B. (2020). Visokošolska didaktika in didaktično usposabljanje visokošolskih učiteljev pri nas – dosedANJI razvoj, izkušnje in problemi. *Andragoška spoznanja*, 26(2), 15–32. <https://doi.org/10.4312/as.26.2.15-32>
28. Marentič Požarnik, B. in Lavrič, A. (2011). Predavanja kot komunikacija: kako motivirati in aktivirati študente. *Znanstvena založba Filozofske fakultete*.
29. Marentič Požarnik, B., Šarić, M. in Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
30. Martin, G. A. in 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. <https://doi.org/10.1080/1355800980350210>
31. Mezgec, M. (2020). Profesionalni razvoj in pedagoško usposabljanje visokošolskega učitelja. *Andragoška spoznanja/Studies in Adult Education and Learning*, 26(2), 75–85. <https://journals.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/article/view/9191/8977>
32. Rutz, C., Condon, W., Iverson, E. R., Manduca, C. A. in Willett, G. (2012). Faculty professional development and student learning: what is the relationship? *Change The Magazine of Higher Learning*, 44(3), 40–47. <https://doi.org/10.1080/00091383.2012.672915>
33. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Routledge.
34. Vekić Kljaić, V. in Lučić, J. (2021). Reflective practice towards professional development of teachers. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 55–68.
35. Vršnik Perše, T. (2021). Spoznanja in izzivi sodobnih pogledov na učenje in poučevanje v visokem šolstvu. V T. Vršnik Perše (ur.), *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: spoznanja in izzivi* (str. 5–17). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. <https://doi.org/10.18690/978-961-286-466-8>
36. Winch, C., Oancea, A. in Orchard, J. (2015). The contribution of educational research to teachers' professional learning: philosophical understandings. *Oxford Review of Education*, 41(2), 202–216. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1017406>
37. Yon, M., Burnap, C. in Kohut, G. (2002). Evidence of effective teaching: perceptions of peer reviewers. *College Teaching*, 50(3), 104–110. <https://doi.org/10.1080/87567550209595887>
38. Zeng, L. M. (2020). 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*, 31, 100333. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100333>

Ta dokument je nastal s finančno podporo Norveškega finančnega mehanizma – <https://www.norwaygrants.si/>. Za vsebino tega dokumenta sta odgovorni izključno avtorici članka in zanj v nobenem primeru ne velja, da odraža stališča Nosilca programa Izobraževanje – krepitev človeških virov.

This document was developed with the financial support of the Norwegian Financial Mechanism (<https://www.norwaygrants.si/>). The authors of the article are solely responsible for the content of this document, and it in no way reflects the views of the Education – Strengthening of Human Resources program holder.



Besedilo/Text © 2024 **Avtor(ji)/The Author(s)**

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

*Dr. Jerneja Jager (1982), znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani.
E-mail: jerneja.jager@pei.si*

*Mag. Mateja Režek (1974), raziskovalka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani.
E-mail: mateja.rezek1@guest.arnes.si*