

Parekoen behaketa irakasleen garapen profesionalean: *Video Enhanced Observation (VEO)* sistemarekin egindako esperientzia praktiko bat

**Jaume Batlle
Rodríguez**

Dpt. Educació Lingüística i Literària
Facultat d'Educació
Universitat de Barcelona

jaumbatlle@ub.edu
[@jaumbatill](https://twitter.com/jaumbatill)

Parekoen behaketa gero erabiliagoa da ikastetxeetan irakasleen garapen profesionalerako praktika gisa. Gogoeta egitea barne hartzen duenez, irakasleek eskolan egin duten lanari eta izan duten jokabideari buruzko gogoeta egin dezakete behaketa modu honi esker, ikasgelan gertatu dena behatuz eta eztabaidatuz. Hala ere, sarritan, irakasle askok ez dute era horretako prestakuntza-ekintzetan parte hartu nahi izaten, behatuak izateak beldurra edo erreparoa ematen dielako. Parekoen behaketaren ezaugarriak analizatzea da artikulu honen xedea, irakurleak sakonago ezagutu ahal izan dezan zer esan nahi duen eta zer eskaintzen dion irakasleen garapen profesionalari. Halaber, parekoen behaketaren ezaugarriak jorratu ondoren, *Video Enhanced Observation (VEO)* aurkeztuko da. Ikasgelako saioak bideoan grabatzeko aplikazio mugikor bat da, klasean zehar gertatzen diren elementuak eta ezaugarri bereziak etiketatzeko aukera ematen duena, behaketa-prozesua eta, batez ere, behaketaren ondorengo eztabaida, errazagoa, arinagoa, malguagoa eta zehatzagoa izan dadin.

Gako-hitzak

behaketa-motak, behaketa-tresnak, esperientziak, garapen profesionala, praktika erreflexiboa

1. SARRERA

Azken urteotan, ikasgelako behaketa ohiko tresna bilakatu da irakaskuntza-ikaskuntza eremuan, bai prestakuntzarako eta baita eskoletan edo ikastetxeetan ematen den prestakuntzaren kalitatea ziurtatzeko ere, gero eta arruntagoak diren egiaztatze-sistemen bitartez kalitate-zigiluak lortzeko¹. Horregatik guztiagatik, berebiziko interesa sortu da ikasgelako behaketa eraginkorrak nola egiten diren jakiteko, eta behaketa

¹ Artikulu honetan, ikasgelako behaketa ez da ikerketaren ikuspegitik aztertzen. Behaketak arlo horretan duen esanahia ezagutzeko ikus Cots (2004).

horiek irakasleen garapen profesionalari nola lagun diezaioketen ulertzeko. Bigarren gai horri dagokionez, kontuan izan behar da ikasgelan egiten duten irakasle-lana hobetzeko aukera ematen dietela behaketa horiek irakasleei, beren burua behatuz eta ikusitakoari buruz hausnartuz. Hala ere, batzuetan uzkur azaldu ohi dira irakasleak irakaskuntza-praktika hori egiteko garaian, garapen profesionalerako onuragarria izan arren, konfiantza eta sistematizazioa behar delako praktika ongi gauzatzeko.

Irakurleari gidalerro batzuk ematea da artikulu honen asmoa, lantokian parekoen behaketa bat egiteak zer esan nahi duen jakin dezan, eta, horren ondoren, hezkuntzaren esparruan gaur egun behaketarako dagoen tresnarik berrienetako bat aurkeztea: *Video Enhanced Observation* (VEO), behaketa-praktiketan erabiltzeko John Haines eta Paul Miller-ek garatu duten sistema.

Ikasgelako behaketa-mota erabilienak aurkeztuko ditugu lehenik, ezaugarri nagusiak azalduz, eta, jarraian, irakaskuntzako konpetentzien garapen-modu honetan parekoen behaketak duen esanahia landuko dugu. Gai horri dagokionez, bi alderdi azpimarratuko ditugu bereziki; batetik, gogoeta egiteak duen balioa eta, bestetik, behatzailearen eta behatuaren arteko erlazioa, bi alderdi horiek baitira garrantzitsuenak ikasgelako behaketen praktikak eraginkortasunez egin nahi badira. Azkenik, behaketa-tresna berri bat aurkeztuko dugu: *Video Enhanced Observation* (VEO). Irakasle-lanean parte hartzen duten ezaugarri bereziak eta elementuak etiketatzeko aukera ematen du klaseak grabatzeko sistema honek; horrela, erraz berrikusi eta landu ahal da ikasgelan gertatutakoa. Tresna malgu eta dinamikoa da, ikasgelako behaketak aise eta eraginkortasunez egiteko prestatua; halaxe ikusiko dugu adibide gisa ematen den parekoen behaketa-esperientzian.

2. IKASGELAKO BEHAKETA: KONTZEPTUALIZAZIO OROKORRA

Ikasgelako behaketarekin egoten da estu-estu lotuta sarri prestakuntzan izandako lehenengo esperientzietako bat, prestakuntza-ikastaroetan behin eta berriz errepikatzen den ekintza baita. Horregatik, O'Leary-k (2014, 69. or.) dioen moduan, litekeena da irakasle askok ikasgelako behaketa ebaluazioari lotutako ekintza gisa ikustea eta erreparoa izatea beren taldekoa edo klasekoa ez den norbait ikasgelan sartzekotan beren lana behatzera (Richards, 2005, 85. or.). Gainera, Cockburn-ek (2005, 384. or.) azpimarratzen duen eran, behatzaileak botere handiagoa duela sentitu ohi du behatuak, organizazioak hala legitimatzen baitu, baina, hala ere, posible da asimetria hori minimizatzea (Waring, 2016, 85-91 or.). Badago arrazoirik behatzailea ebaluatzaile gisa katalogatzeko; izan ere, ikasgelako behaketa ohiko praktika da, batetik, irakasleen prestakuntzan prestatzaileak irakaslegaiaren lana behatzeko, eta, bestetik, eskolen egiaztatze-sistema askotan ere erabiltzen delako, hala nola EQUALS akreditazioan edo Instituto Cervantes-enean, atzerriko hizkuntzen irakaskuntzan eta gaztelania atzerriko hizkuntza gisa irakastekoan, hurrenez hurren. Irakaskuntzaren estandarizazioa lortu nahian egiten da egiaztatze-gintza-ebaluazioa, irakasle batek edo irakasle-talde batek klaseak ematen dituen erakunde ebaluatzaileak ezarritako parametroen arabera printzipio didaktiko eta metodologiko egokiak betetzen dituen ikusteko eta lekukotza jasotzeko (ikus O'Leary, 2014, 19-26 orr., Ingalaterrako irakaskuntza arautuaren kasurako).

Hala ere, ikasgelako behaketa irakasleen garapen profesionalerako baliabide gisa hartzeko joera ari da nagusitzen (O'Leary, 2014, 2017). Errebindikazio horrek, ebaluazioko edo egiaztatze behaketaren garrantzia inola ere gutxietsi gabe, honako hau aldarrikatzen du: praktika erreflexiboaren bidez hobetu dezaketela irakasleek beren irakasle-lana. Hala, gogoeta eginez, irakaskuntzaren konplexutasuna bere osotasunean uler dezakete, kontuan izanda mundu hori osatzen duten elementu desberdinak (ikasleak, irakasleak, baliabideak, ingurunea, etab.), neurri handi batean beren arteko lotura iteratiboaren bidez definitzen direla (O'Leary, 2017, 5. or.). Ereku horretan kokatzen da artikulu hau.

Oro har, hiru urratsetan oinarritzen da edozein behaketaren egitura (Martin eta Double, 1998):

1. Lehendabizi, bilera bat egiten da behaketaren aurretik. Bilera horretan, besteak beste, behaketaren asmoa eta ikaskuntzari buruz espero diren emaitzak jartzen dira mahai gainean, eta informazioa nola bilduko den erabakitzen da.
2. Ondoren, behaketa egiten da, ikasgelan gertatzen dena jasotzeko tresna jakin batzuk baliatuz.
3. Gero, ikasgelan jasotako ebidentziak atzeraelikadurako saioan erabiliko dira, material horri buruz hitz egiteko, baloratzeko eta beharrezkotzat jotzen diren alderdi kritikoez eztabaidatzeko, edo atzeraelikadura idatziz emateko, indarguneak eta hobetu beharreko alderdiak argi azalduz (O'Leary, 2014, 80. or.). Atzeraelikadurarekin batera laneko plan estrategikoa bat ematen da, behatuak aurrerantzean bere irakasle-lanean garatu beharreko puntuekin.

Ezarritako helburuak lortzeko ikasgelako behaketa eraginkorra izan dadin eta emaitzak baliozkotasun- eta fidagarritasun-irizpide egokiak bete ditzen (O'Leary, 2014, 61-62 or.), hau izan behar du kontuan behatzaileak: behatzen ari den jokabideak zer esan nahi duen txertatuta dagoen testuinguru zehatz horretan (Good eta Brophy, 2000, 23. or.). Gainera, ebidentziak zehaztasunez jaso behar ditu eta kontzeptu-esparrua ondo mugatuta izan behar du behaketa analizatzeko zein jasotako ebidentziak koherentziaz erabiltzeko. Ikasgelako behaketa ez da lan erraza, diziplina anitz izan behar baitira kontuan, hala nola ikasgelaren kudeaketa, garapen profesionala, irakaslearen ebaluazioa edo irakaslearen identitatea (O'Leary, 2014, 5 or.). Ekintza horiek behaketa-eredu desberdinetan garatzen dira. Honela identifikatzen ditu Coffield-ek eredu horiek (2012, O'Leary-k aipatua, 2014):

- *Behaketa gidatzailea*, irakaslearen konpetentzia baloratzera bideratua.
- *Garapeneko behaketa*, irakasleari zein arlotan hobetu behar duen adierazteko pentsatua.
- *Parekoe berrikuspena*: beste irakasle batzuek klaseak behatzen dituzte, irakasleen garapen profesionalan elkarri laguntzeko.
- *Garapen profesionalerako berrikuspena*, irakasleak hobetu nahi duen alderdi jakin bat lantzeko pentsatua.

Coffield-ek zehaztutako azkeneko bi behaketa motekin lotzen da "parekoe behaketa" deritzona. Ikus dezagun zer den xehetasun handiagoz.

3. PAREKOEN BEHAKETA ETA IRAKASLEEN GARAPEN PROFESIONALA

Prestakuntza-aldiko edo egiaztatze behaketa ez bezala, bi arlotara bideratzen da nagusik parekoe behaketa²: irakasleen prestakuntzara eta praktika erreflexiboaren bidezko garapen profesionalera (Hammersley-Fletcher eta Orsmond, 2005; Hendry eta Oliver, 2012; Sachs eta Parsell, 2014; O'Leary eta Price, 2017). Dena den, behaketa ikasleek egiten dutenean hasierako irakasle-prestakuntzarako ere erabil liteke (Wragg, 1999, 82 or.) eta baita online prestakuntzarako ere (Swinglehurst, Russell eta Greenhalgh, 2008; Jones eta Gallen, 2016)³. Shortland-ek (2004) emandako definizioaren arabera, parekoe behaketa da irakasle batek beste baten irakaslana behatzea praktika erreflexiboaren bidez irakaskuntzaren kalitatea hobetzeko asmoz, garapen profesionala sustatzeko horrela (2004, 220 or.). Jarduera hori da, Richards-en (2005) hitzetan, irakasle batek edo beste behatzaile batek klase bat edo klase baten zati

² Maureen Bell-ek (2001) *performance model* eta *development and training model* esaten die bi behaketa-modu horiei. Parekoe behaketa, artikulua honetan ematen zaion adieran, bigarren ereduari sartzen da. McMahon, Barrett eta O'Neill-en (2007) arabera, hau da bi eredu horien arteko diferentzia nagusia: nor kontrolatzen duen eta erabaki lezakeen zer den irakaslearen konpetentzia profesionala eta nor erabakitzen duen zer esaten den eta nola esaten den behaketaren aurreko saioan eta gero atzeraelikadurako saioan.

³ Aipatzekoa da irakaskuntza-programen eta hezkuntza-erakundearen kalitatea bermatzen duen behaketa-mota bat ere badela egiaztatze-sistemen arabera (ikus, Ingalaterrako kasuan, Swinglehurst et al. 2008, 384. or.)

bat arretaz behatzea eta gainbegiratzea, irakastearen, ikastearen edo ikasgelako interakzioaren alderdi bat biltzeko (2005, 85. or.). Xedea irakasleen prestakuntza denez, erabakiak hartuko dituztenak irakasleak berak izatea eskatzen du parekoen behaketak (O'Leary, 2014: 116-117), eta, batez ere, behatua izatea erabaki-hartzaile, berak erabakiko baitu behaketa-fokua, bere irakasle-lanak izan litzakeen hutsuneak edo bereziki esploratu nahi dituen alderdiak kontuan izanda. Bere gain hartzen du behatuak bere garapen profesionalaren ardura eta erantzukizuna.

Nolanahi ere, parekoen behaketa irakaskuntzako praktika onuragarritzat jotzen da garapen profesionalerako (Salaberri, 2004; McMahon, Barrett eta O'Neill, 2007; O'Leary eta Price, 2017). D'Andrea-k azaltzen duenez (Swinglehurst et al.-k aipatua, 2008, 384. or.), irakaskuntzaren egintza pribatua publiko bihurtzen du parekoen behaketa eraginkortasunez baliatzeak; giro berria sortzen du eta horretarako bildutako datu anitzetatik abiatuta irakastea eta ikastea ebaluatzeko zehaztasun handiagoa ekartzen du. Halaber, irakaste-prozesuei buruzko elkarrizketa sustatzen duela dio eta onuradun asko dituela. Salaberri, bestalde, irakasle-prestakuntzaren arloko parekoen behaketaz ari dela, honako hau esaten du: parte-hartzaileen arteko harremanak indartzen eta elkarlana bultzatzen lagun dezakeela, zailtasunak, estrategiak, arazoak konpontzeko bideak etab. identifikatzen ikasleak elkarrekin saiatzen diren neurrian (2004, 58. or.).

Ikus daitekeenez, irakaskuntzaren kalitatea indartu nahi izatea da parekoen behaketaren funtsezko alderdi bat eta, ondorioz, ikaskuntzarena (Byrne, Brown eta Challen, 2010). Gosling-ek (2002) ikasgelako behaketaren ezaugarriak zehazteko saio bat egin du, eta 1. taulan ikusten da parekoen behaketaren ezaugarriak buruz ematen duen laburpena⁴. Bistan da irakasleek asko baloratzen dutela parekoen behaketa garapen profesionalerako (Burrows, 2008, O'Leary-k aipatua, 2014). Bestalde, Lawson-ek (2011) iritziz, bere izaera kolaboratiboan datza parekoen behaketaren arrakasta, elkarri ulertzen saiatzean parte-hartzaileen konfiantzan eta konfidentzialtasunean oinarrituta, beren arteko harremana benetan berdintasunekoak baita (Bennett eta Barp, 2008, 563. or.; Jones eta Gallen, 2016, 617. or.). Harreman hori gertatzen ez bada, sortzen den interakzioa beharbada ez da egokia izango: parte-hartzaileen arteko harremanak ahalik eta simetrikoean izan behar du jarduerari etekinik aterako bazaio (Gosling, 2002).

Beraz, elkarri laguntzeko lankidetzako praktika bat da parekoen behaketa; xedea ez da irakaslearen lana baloratzea, baizik eta gogoeta kritikoa egitea haren irakaskuntza-esperientziaren, trebetasun profesionalen garapenaren eta irakasle-praktiken inguruan (M. Bell, 2001). Horregatik, Cambra-k (1992, 341. or.) *prestakuntza-eredu kolaboratiboa* deitu zionarekin lotzen da behaketa modu hau. Atzeraelikadurako saioetan berbalizatu ohi da gogoeta, irakasleak klasean gertatu denari buruz mintzatzen direnean. Ikus dezagun zehatzago gogoeta hori zer den eta nola egin daitekeen irakasleei garapen profesionalerako laguntzeko.

⁴ Gosling-i egiten zaion kritika ikusteko: McMahon et al. (2007).

1. taula: Gosling-en eredu irakaskuntzako parekoen behaketarako (2002, 5. or.)

Ezaugarriak	Parekoen berrikuspen eredu (‘‘Peer review model’’)
Nork egiten du, eta nor behatzen du?	Irakasleek elkar behatzen dute
Xedea	Irakasteari buruzko eztabaida piztea; norberaren buruari buruzko gogoeta eta elkarri buruzkoa
Emaitza	Irakaskuntza-metodoei buruzko analisia, eztabaida eta esperientzia zabalagoa
Ebidentziaren estatusa	Parekoen artean partekatutako pertzepzioa
Behatzailearen eta behatuaren arteko harremana	Berdintasuna / elkarrekikotasuna
Konfidentziasuna	Behatzailearen eta behatuaren artean - ikastaldearen barruan partekatua
Integrazioa	Guztiak
Juzgua	Juzgurik gabe, atzeraelikadura eraikitzailea
Zer behatzen da?	Irakasle-lana, klasea, ikasteko materialak
Nori egiten zaio mesede?	Parekoen artean, elkarri
Baldintzak eta arrakasta	Irakaskuntza baloratzen da eta eztabaidatzen da
Arriskuak	Konplazentzia, kontserbadurismoa, ez enfokatzea

3.1 PRAKTIKA ERREFLEXIBOA ETA IRAKASLEEN GARAPEN PROFESIONALA

Praktika erreflexiboak (Schön, 1983, 1987; Kolb, 1984; Bartlett, 1990; Brookfield, 1995; Esteve eta Carandell, 2011; Mann eta Walsh, 2017), atzeraelikadurako saioetan irakasleek klasean gertatutakoari buruz hitz egiten dutenean sortzen denak alegia⁵, hau du xede nagusi: irakasleen kalitatea eta trebetasuna areagotzea, ideia berri eta efizienteagoak ezagutzuz eta metodoak eta praktikak partekatuz (A. Bell eta Mladenovic, 2008). Horrela, ikasgelan izandako esperientziak analizatzen dituzte irakasleek, haiei buruz eztabaidatzen dute, eta, ondorioz, ikusitakotik ikasi. Eraginkorra eta emankorra da era honetako praktikak egitea, eta benetako irakasle-lanaren eta ezagutza teorikoen arteko lotura sendoak ezartzeko aukera ematen du (Esteve, 2004, 81. or.), irakasleek beren eguneroko praktika profesionalean ezarritako ereduak kualitatiboki aldatzeko. Alde horretatik, azpimarratu behar da gogoeta ez dela izan behar besterik gabe egitateak deskribatzea, baizik eta irakasleak ikasgelan egiten duen guztia bildu behar duela eta bere konplexutasunean ulertu, zer egiten duen eta zergatik egiten duen, bere irakasle-lanari buruz dituen jarrerak, errepresentazioak eta usteak kontuan izanda (O’Leary, 2014, 113. or.).

Ondorioz, ikastearen ikuspegi konstruktibistan oinarrituta (Korthagen, 2010, 98. or.), irakasle orok ikasgelan egiten duen lanaren errealitateari buruz dituen eredu irrazional eta inkontzienteak gainditzeko aukera ematen du irakasle-lanari buruzko gogoetak

⁵ Hau da behaketa-prozesuaren barruan faserik garrantzitsuena, bera baita etorkizuneko garapenean eragin egiaztagarriena izan beharko lukeena (O’Leary, 2014, 83. or.).

(Korthagen, 2010) eta, behaketa kontzientetik abiatuta, irakasleak berak ezagutza sortzeko. Prestakuntzaren oinarriak dira, beraz, praktika, praktika horretatik ateratako esperientzia eta gogoeta. Horrek esan nahi du irakasleak kontziente izan behar duela eta ikasgelan egiten duenaz jabetu: zer gertatzen den ulertu behar du, eta zergatik gertatzen den, gero, irakasle gisa duen jokabidea aldatzera eramango duten erabakiak hartu ahal izateko. Horrela bada, Olga Esteve-k dioen moduan, gogoeta bidezko ikaskuntzak ezinbestean eskatuko du **“arakatzeko” praktikak** (*“prácticas de indagación”*) egitea, norberaren irakasle-lana eta lan hori gauzatzen den ingurunea arakatzeko gaitasuna garatzeari lehentasuna emango dioten praktikak egitea, alegia (2004, 83-84 orr., letra lodia jatorrizkoan). Hala ere, zenbaitetan, beharbada gehiegitan, gogoeta egiten denean egitateen deskribapen hutsa besterik ez da egiten, edo azaleko eztabaida bat, noizean behin, gogoeta egiteko tartetxo bat hartu ondoren, analisirik zehaztu gabe, azpiko jakintza-base profesional batekin lotu gabe eta esperientziatik ikasteko edo ezagutza berriak ateratzeko zantzurik gabe (Thompson eta Pascal, 2012, 311. or.). Beraz, praktika erreflexiborik ez da izango parekoen behaketa bat egite hutsarengatik: ezagutza teorikoa ikusitako ikaskuntza-esperientziarekin lotzeko gai izan behar dute irakasleek, eta, lotura horretatik abiatuta, izandako esperientziatik ezagutza berri bat sortzeko.

Ikasgelako behaketaren ondorioz egindako gogoetak irakasleen prestakuntzaren eta garapen profesionalaren onerako izan behar du (Lawson, 2011). Horrela izan dadin, gutxieneko baldintza batzuk ezartzen ditu Korthagen-ek (2010: 92-94), eta horiek gabe praktika erreflexiboa ez dela behar bezala aprobeatuko agian adierazten du. Beraz, gogoeta onuragarria izango da, baldin eta:

- Irakasleak ikasgelan izandako esperientziei buruzko gogoeta egitera bultzatzen badu, irakaslearen beraren kezka pertsonalak oinarri hartuta.
- Irakaslearen jokabidearen jatorri irrazionalei buruzko gogoeta ere sartzen bada.
- Gogoeta sistematikoa bada eta esplizituki egituratzen bada.
- Egitura hori mailaka sartzen bada.
- Meta-gogoeta bultzatzen badu.
- Behatzailearen eta behatuaren artean gogoeta bidezko ikaskuntza bultzatzen badu.

Esandako horretatik ondorioztatzen denez, gogoeta ezin da egin aldez aurretik ikasgelako errealitatea kontzienteki eta sistematikoki behatu gabe. Parekoen behaketan, interakzioan diren bi irakasleetako baten irakasle-lana behatzen da. Baina ez da ahaztu behar behaketa orok objektua behar duela, behagai zehatza: ezin da era honetako trebakuntza-ekintzarik burutu aldez aurretik helburua finkatu gabe eta, behatu behar dena klaseko saioa izan arren oro har, beti egongo dira kontuan hartu beharreko elementu espezifiko batzuk. Behaketaren onurak ez dira behatzaileentzat bakarrik izaten, behatzaileak ere ekin diezaioke ikasteko prozesu bati (Cosh, 1999): kide bati ikasgelako behaketa egiteak norberaren irakaslanaz gogoeta egiteko eta ikasbideak ateratzeko aukera ematen du, inplikaturako irakasleen arteko harremana egokia baldin bada betiere.

3.2. BEHATZAILEAREN ETA BEHATUAREN ARTEKO HARREMANA FUNTSEZKOA DA PRESTAKUNTZA-EKINTZAK ARRAKASTA IZAN DEZAN

Behaketa inplementatzeko garaian izan daitekeen zailtasun handietako bat honako hau da: oro har ez gaudela ohituta kanpoko pertsona bat gure ikasgelan sartu eta klasea nola ematen dugun behatzen ikustera. Parekoen behaketak, beste edozein behaketaren antzera, urduri jar lezake behatua (Cosh, 1999). Zenbat eta konfiantza gutxiago izan klasea behatuko duenarekin, orduan eta errazagoa izango da urduri jartzea; beraz, berebiziko garrantzia du behatzailearen eta behatuaren arteko harremanak prestakuntza-ekintza ongi ateratzeko.

Bestalde, gero egiten den atzeraelikadurako saioan ere sorraraz ditzake arazoak parte-hartzaileen arteko harremanak, parte-hartzaileak autokonplazentzian edo konformidadean eror daitezkeelako (Shortland, 2004): litekeena da gogoeta kritikorik ez egitea eta azalean geratzea, arretagunea zehaztu gabe edo balorazio positibo sinple batean, argumentazio sendorik atera gabe. Ikasgelako behaketan parte-hartzaileen artean sortzen den harremana faktore erabakigarrietakoa da behaketaren arrakastarako, hots, praktika erreflexiboaren bidez irakasleen garapen profesionala lortzeko (Esteve, 2004, 92. or.). Parekoe behaketaren kasu konkretuan, ahalik eta harreman simetrikoko eta zintzoena ezarri behar da, interakzioaren ondorioz sortuko den gogoetan gauzak esateko beldurrik izan ez dadin edo pentsatzen dena esan ezinaz frustraziorik sor ez dezan (Hammersley-Fletcher eta Orsmond, 2005). Ikasgelako beste behaketa-mota batzuetan, behatua baino adituagoa izaten da behatzailea eta autoritatea eta boterea izaten du harreman instituzionalean ezarritako kategorizazioan⁶ (Wragg, 1999, 62. ir.); baina parekoe behaketan, berriz, bi parte-hartzaileen arteko harremana simetrikoa da *a priori*: biak dira irakasleak eta prestakuntzako premia eta interes berdinak dituzte. Are gehiago, normalean behaketa-prozedurari jarraikiz, lehenengo irakasle batek bestea behatzen du eta, gero, hasieran behatua izan denak bere behatzaile izan dena behatzea.

Bikotea osatzen duten irakasleetako batek besteak baino esperientzia handiagoa izan arren, biek atera diezaizkete onura parekoe behaketari Richards-en (2005) iritziz:

A teacher might discover that a colleague has effective teaching strategies that the observer has never tried. Observing another teacher may also trigger reflections about one's own teaching. For the teacher being observed, the observer can provide an "objective" view of the lesson and can collect information about the lesson that the teacher who is teaching the lesson might not otherwise be able to gather. (86. or.)

Oso kontuan izan behar da puntu hau; bestela, esperientzia handiena duen irakasleak pentsa lezake ez duela "ezer ikasiko" eta denbora-galtzea baino ez dela. Hala ere, ikasteko prozesuei buruz gogoeta egite hutsak, norberaren irakasle-lanaz gogoeta egitera eraman lezake eta, beraz, hobetzerak, beste batzuen klaseak behatzen abiatuta. Solaskideen arteko harremanak onura sozialak ere ekar litzake, ideiak, esperientziak eta kezkek partekatzen diren heinean.

3.3. BEHAKETA-TRESNAK

Ikasgelako behaketa egiteko, dela irakaslearen ebaluaziorako edo dela garapen profesionalerako, tresna jakin batzuk erabili behar dira behatu nahi den ikasgelako errealitatea islatzeko ebidentziak jaso ahal izateko. Kuantitatiboak edo kualitatiboak izan daitezke tresna horien bidez jasotzen diren datuak, baina lehenengoak ohikoagoak izaten dira behaketak gidatzeko errubrikak baliatzen direnean (O'Leary, 2014, 49-54 or.).

Olga Esteve-k (2004, 88-92 or.), *autobehaketa* -klasea ematen ari den irakasleak bere burua behatzea- eta *heterobehaketa* -klasea ematen ari ez den beste batek behatzea- bereiziz, esaten du tresna desberdinak daudela ikasgelan gertatzen denari buruzko informazioa biltzeko. Heterobehaketan, eta hor sartzen da hain zuzen ere parekoe behaketa, honako hauek identifikatzen ditu Estevek:

- *Grabazioak*, ikasgelan gertatzen den guztia atzemateko eta gero nahi adina bider berrikusteko aukera ematen dutenak.
- *Kategoria-sistemak*, behatzaileak behatu nahi dituen elementuak alde aurretik identifikatzea eta kategorizatzea eskatzen dutenak.
- *Transkripzioak*, ikasketan inplikaturako agente guztien arteko interakzioari buruzko guztia xehetasunez analizatzeko aukera ematen dutenak

⁶ Hala ere, era honetako behaketetan, behaketa kolaboratiboaren alde egiten dute autore batzuek (Tilstone, 1998, 59-60. or.; Esteve, 2004, 93. or.).

- *Behaketa-orriak*, oso ohikoak, datu kualitatiboak biltzeko erabiltzen direnak formatu oso irekia dutelako eta, beraz era guztietako iruzkinak jasotzeko aukera ematen dutelako (Esteve, 2004, 92. or.). Gainera, prestakuntza-balio handia dute parrilek, behatzaileak eta behatuak, biek, erabil ditzaketelako eta iruzkin horiek gero erabil daitezkeelako behatutako saioaren ondoren egiten den atzeraelikaduran.

Dena dela, ebidentziak jasotzeko tresna horiek zailtasun batzuk ere izaten dituzte. Esate baterako, klaseak grabatu ezean, oso zaila da behatzaileak ikasgelan gertatzen den guztia jaso ahal izatea, gauza asko gerta daitezkeelako aldi berean. Gainera, tradizio etnografikoko tresnek, behaketa-orriek esaterako, ez dute aukerarik ematen atzera egin eta momentuan jaso ez ziren alderdiak jasotzeko, eta, beraz, geroko atzeraelikadura, behaketa-saioan hartutako oharretan oinarrituko da funtsean. Bestalde, ohiko bideo-grabazioekin, askotan oso astuna izaten da grabatutako klasearen barruan aztertu nahi den unea bilatzea, eta oso zaila izaten da gertatutakoaren grabazioa behatzaileak hartutako oharrekin erlazionatzea (Batlle eta Miller, 2017). Hala ere, egia da bideoa nahi adina bider ikus daitekeela eta horrek erraztu egiten duela geroko atzeraelikaduran esango dena zehatzago prestatu ahal izatea.

Behagaiei dagokienez, Richards-ek (2005, 87. or.) bereizi egiten ditu beha daitezkeen alderdiak eta behatu ezin direnak. Lehenengo artean hauek daude:

- Irakasleak jarduerak egiteko erabiltzen duen denbora.
- Saioan zehar irakasleak egiten dituen jarduerak.
- Irakasleak nolako galderak egiten dizkien ikasleei.
- Irakasleak nola kudeatzen duen ikasleen parte-hartzea.
- Ikasleek nolako hizkera erabiltzen duten.

Behatu ezin diren alderdien artean, berriz, beste hauek:

- Erabaki-hartzea.
- Ikasleen konpromisoa eta interesak klasearekiko.
- Irakasleak izan litzakeen arazoak, lehen begiratu batean ikusten ez direnak.
- Irakasleak irakasteari eta ikasteari buruz dituen usteak eta printzipio metodologikoak.

Alderdi horien guztien ebidentziak jasotzeko gai izan beharko luke behaketa-tresna on batek, ez baldin bada elementu espezifikoak tratatzeko diseinatua izan. Bistan denez, planteatzen diren helburuak lortzeko, ezinbestekoa izango da plangintza on bat izatea. Beha daitezkeen elementuen zerrendatik ondorioztatzen den moduan, ikasgelako ezaugarri behagarrien tratamendua egiteko, komeni da modu kuantitatiboan nahiz kualitatiboan egin ahal izatea hurbilketa. Premia hori errebindikatu izan da inoiz (O'Leary, 2014, 68. or.), nahiz eta ez den erraza horrelako tresnekin ibiltzea. Hala ere, gaur egun badaude behaketaren datuak bi moduetan jasotzeko aukera ematen duten tresnak. Horren adibide dugu *Video Enhanced Observation* (VEO) sistema (Miller, 2015; Batlle, 2016; Haines eta Miller, 2016; Batlle eta Miller, 2017). Aurrerago modu xeheagoan aztertuko dugunez, bideo-grabazioari etiketak jartzeko aukera eransten dio sistema honek, eta klasean gertatzen ari denari buruzko etiketak eta oharrak gehitzeko aukera ematen du, klaseak grabatu ondorengo behaketaren atzeraelikaduran aprobetxatu ahal izateko.

4. VIDEO ENHANCED OBSERVATION (VEO): ELEARNING BEHAKETAREN ZERBITZURA

Ikasgelako grabazioak optimizatzeko soluzio-bila, *Video Enhanced Observation* (VEO) sortu zuten Paul Miller eta John Haines irakasleek⁷. Grabazio-sistema berri honek, behatzaileari zein behatuari aukera ematen die grabatutako klaseko momentu gakoetara zuzenean joateko, etengabe bila ibili beharrik gabe, eta, hartara, klasean

⁷ VEOri buruzko informazio gehiago nahi izanez gero, ikus <http://www.veo-group.com/>

gertatutakoak bizkor jabetzeko. Etiketak jartzeko sistema batetik abiatuta, grabazioak erraz erabili ahal izatea lortu nahi zen, horrela, behaketarako ezarritako helburuen arabera funtsezkotzat jo litezkeen pasarteetan zentratzeko.

Elementu bat baino gehiago eskaintzen ditu VEOk ikasgelako behaketaren inguruko lana errazteko. Aipatu dugun etiketa-sistemaz gain, bideoak webgunean jartzeko eta behaketa parte hartzen duten irakasle guztien taldearekin partekatze aukera ere ematen du VEOk. Webgunean, grabatutako klasean gertatu zen guztia kuantitatiboki eta kualitatiboki ikusi ahal izateaz gain, iruzkinak ere egin litezke, lantokiaren esparrua gaindituz praktika-komunitateak ezartzeko aukera irekiz (Lave eta Wenger, 1991).

Oraingoz, iPad gailuetarako bakarrik dago erabilgarri VEO, baina laster egongo omen da prest beste sistema eragile batzuetan erabiltzeko (Batlle, 2016). Hala ere, une honetan edozein eratako bideoak igo daitezke plataformara eta plataforman bertan etiketatu. Esate baterako, klasea telefono mugikorrarekin graba daiteke, saioa etiketatu gabe, webgunera igo, eta orduan etiketatu.

4.1. TRESNA

Arestian esan dugun moduan, klaseak iPad bidez grabatzeko sistema bat da VEO, irakasle-lana bera abiapuntu hartuta hobeto irakasten ikasteko. Behatutako klaseko funtsezko momentu eta elementuak markatzeko etiketa-sistema bat erabiltzea da tresnaren oinarria. Ezaugarriak bideoan markatuta geratzen dira, erabiltzaileak gero zuzenean joan ahal izan daitezkeen klaseko funtsezko momentuetara, grabatu ondoren bideoa ikusten dutenean. Aukeratutako momentura zuzenean joan ahal izateko moduan ezartzen dira etiketak. Era berean, erregistratutako jarduketari buruzko estatistika gordinak ere ematen ditu bideoak, eta behatzaileak bideoan gehitzen duen etiketa bakoitzari lotutako oharrak eta iruzkinak gehitzeko aukera ere ematen du. Hobekuntzari begira, interakzioaren, prozesuaren eta praktikaren ulermen ahaltsua eraiki ahal izatea da asmoa (Batlle eta Miller, 2017, 2353 or.).

Orain arte ikasgelako behaketarako ikusi ditugun tresna gehienak hartzen ditu VEOk bere baitan, nahiz eta horietako batzuk, barnean txertatu baino gehiago, onartu egiten dituen. Esan dugun moduan, etiketa-sistema da VEOren gako-elementua. Edozein erabiltzailek sor dezake, behatu nahi dituen elementuen arabera. Zortzi etiketa gehitu daitezke gehienez, eta nahi adina azpiketeta bakoitzaren barruan, mugarik gabe. Azpiketeta bat erabiltzen den bakoitzean, positibo edo negatibo gisa marka lezake behatzaileak elementua, edo galdera-marka bat jarri une horretan baloratu nahi ez badu. Gainera, elkarri kontrajarritako elementuak ere kontrola daitezke, hala nola irakasleak hitz egiten duen denbora eta ikasleek egiten dutena, gero klase horretan bakoitzari dagokion portzentajea ezagutzeko. Graduataile bat ere badauka, zerbaiten portzentajea edo maila markatzeko, adibidez, ikasleen motibazioa. Kasu horretan, saio guztian zehar markatuz joan daiteke motibazioa % 0tik % 100era.

Klasea grabatzen ari den bitartean, tabletan agertzen dira etiketa guztiak eta, behatzaileak kontuan hartu beharreko zerbait gertatzen dela ikusten duenean, markatu egin dezake, horretarako etiketa egokia hautatuz. Saioan zehar, beraz, geroko tratamendurako garrantzitsuak izan litezkeen elementu guztiak marka daitezke. Grabatutako saioa amaitzen denean, informazio guztia hodeira igotzen da eta bertan geratzen da gordeta. Handik minutu gutxira, behaketa parte hartzen duten guztiek eskura izango dute informazio guztia, kuantitatiboki grafiko bidez aurkeztua. Gainera, bideoa webgunean jarri aurretik, informazio etnografikoa gehitu behar du behatzaileak eta, nahi badu, behaketa egin ahala etiketatutako ezaugarriari buruz hartu dituen oharrak erants ditzake.

Egokitzen jotzen dituen ohar guztiak gehitzen dituzenean, webgunera igoko du bideoa behatzaileak. Horrela, behatuak ere ikusi ahal izango du, ikasgelako ezaugarriak dagoeneko markatuta eta oharrak erantsita. Atzeraelikadurako saioari begira, esandako

prozedura horri jarraituz gero, interakzioaren aurretik, zeri erreparatu dion behatzaileak ikus dezake behatuak. Irakasle batzuen iritziz, ordea, (Batlle eta Miller, 2017), arriskutsua ere izan liteke hori, behatuak grabazioa ikusten duelako behatzaileak klaseari buruz izandako ikuspegiak mediatizatuta. Alde batetik denbora aurreratzen dio behatuari, ez daukalako atzeraelikadurako saioan aipatuko diren puntuez jabetzeko bideo osoa ikusi beharrik, baina badu bere alde txarra ere: behatuak berak ez du gogoetarik egingo bere irakasle-lanari buruz. Hala ere, denbora aurreratze hori oso ondo baloratzen dute irakasleek (Batlle eta Miller, 2017), eta nahiago izaten dute gero aipatuko diren puntuetara zuzenean joatea.

Azkenik, esan behar da grabatutako bideoak partekatu egin daitezkeela, jardueran parte hartzen duten kide guztiek ikusi eta komentatu ahal izan ditzaten. Esate baterako, orain ikusiko dugun parekoen behaketan, bideo bakoitza ikastetxeko zortzi irakasleek ikus zezaketan, eta beren iritzia eman. Alde horretatik, bada, praktika-komunitate moduko sare sozial bat eratzen da, kide guztiei, elkarlanean, praktika erreflexiboa egiteko aukera ematen diena, behaketa-jardueratik urrats bat haratago joanda.

4.2. PAREKOEN BEHAKETAREN APLIKAZIOA

Parekoen behaketaren inguruan VEOrekin egindako esperientzia praktikoa bat azalduko dugu jarraian (Batlle eta Miller, 2017; González, 2017). Esperientzia praktikoa 2017ko otsailean eta martxoan egin zen, Bartzelonako Education First atzerritarrei gaztelania irakasteko eskolan, bertako zortzi irakaslerekin. Parekoen behaketako jarduerak urtero egiten dira eskolan, barne-prestakuntzaren barruan, baina aurreko urteetan bideokamera erabiltzen zen eskolak grabatzeko eta oraingoan, berriz, VEO erabili da behaketa-tresna gisa.

Parekoen behaketa egiteko, binaka banatu ziren zortzi irakasleak, lau bikotetan. Irakasle bakoitzak bere bikotekidearen bi klase grabatu behar zituen, eta bikotekideak berari ere bi klase grabatu behar zizkion. Grabazioak egiten hasi aurretik, irakasle guztiei aurkeztu zitzaizkien VEO, lehen elkarretaratze batean. Atentzioa gehien eman ziena etiketa-sistema izan zen (Batlle eta Miller, 2017): erabili ondoren, denak bat zetozen behatzaileentzat oso modu efikaza zela atentzioa ematen zien gertaera oro markatzeko, gero klasearen osteko atzeraelikadurako saioan komentatu ahal izateko. VEOrekin klasea grabatu ahala, behatzaileak egoki zeritzona etiketatzen zuten eta atentzioa ematen zioten alderdiei buruzko oharrak hartzen zituen. Grabazioaren ondoren, behatzaileak webgunera igotzen zituen oharrak eta bideoa partekatzen zuten. Gero, bikoteak, behatzaileak eta behatuak, atzeraelikadurako saio bat egiten zuten, grabatutako klasean beren iritziz garrantzitsuenak ziren gaiei buruz eztabaidatzeko. Gainera, bideoa sarean jarrita geratzen zen, gainerako kideek ere beren iruzkinak egin ahal izan zituzaten.

Oro har, eta aurreko urteetako behaketekin alderatuta, VEOrekin egindako parekoen behaketa efikazagoa eta efizienteagoa zela zen irakasleen sentsazioa. Gero, esperientziari buruz izandako sentsazioak eta balorazioak ezagutzeko egin ziren elkarrizketetan (Batlle eta Miller, 2017), denek esan zuten grabazioak etiketazeari esker geroko atzeraelikadura askoz ere zehatzagoa zela eta denbora asko irabazten zela, zuzenean joan zitekeelako komentatu nahi zen puntura. Gainera, etiketatze-lanak aukera eman zuten atzeraelikadurako saioan bideoa aurrean edukitzeko, komentatu nahi ziren elementuen bila denborarik galdu gabe joanda, eta behatzailearen oharrak ikusiz gainera. Bideokamera normalarekin grabatzen zenean, berriz, atzeraelikadurako saioan ez zen grabatutako bideoa erabiltzen eta ezin zen ikusi zehazki zertaz ari ziren hitz egiten.

Irakasleek oso ondo baloratu zuten beste gai bat hau izan zen: VEOk, gainerako behaketa-tresnek ez bezala, grabazioko etiketak emaitza kuantitatibo bihurtzeko aukera ematen duela. Aukera horri esker, irakasle behatuek begiratu batean ikus zezaketan klasea nola eman zuten eta zein zen behatzailearen pertzepzioa. Grafikoen

bidez, irakasleek berehala jakin dezakete, besteak beste, zenbat denboran hitz egin duten, edo behatzailearen iritziz ikasleak konprometituta zeuden egiten ari ziren lanarekin.

Azkenik, irakasle-talde horren iritziz VEOk parekoen behaketarako eskaintzen duen beste alderdi positibo bat aipatu nahiko genuke: bideoak taldeko kide guztien artean partekatu ahal izateko aukera. Irakasle guztiak ikusi eta komentatu ahal izan zituzten irakasle-kideen bideoak eta, lehen ere aipatu dugun moduan, benetako praktika-komunitate bat sortu zen, guztiak beren kideen irakasle-lanari buruz gogoeta egin ahal izateko. Gainera, irakasleek oso positibotzat jo zuten datu-banku bat erabiltzeko aukera izatea, esaten zuten bezala, beren klaseak prestatzeko ideiak hartzeko baliabideak erabiltzeko, edo beren irakasle-kideek jarduerak batzuk nola egiten dituzten ikusteko, eduki jakin bat nola lantzen duten aztertzeko edo gramatikako kontzeptu bat nola azaltzen duten jakiteko.

Laburbilduz, irakasleek primeran baloratu zuten VEO inplementatzea beren irakasle-prestakuntzarako; era berean, oso tresna baliagarritzat jo zuten ordura arte erabili zituzten behaketa-tresnekin konparatuta. Hala ere, parekoen behaketa sartzen diren alderdi asko aztertzeko daude oraindik. Prozesu osoan zehar bildutako datuak – irakasleei egindako elkarrizketek gain, klaseetako grabazioak, etiketa-informazio guztia eta atzeraelikadurako saioen grabazioak – aztertzen direnean, argiago eta sakonago ikusiko dira VEOren eta ikasgelako behaketarako beste tresna batzuen arteko diferentziak. Adibidez, etorkizunerako pentsatuta daukagun ikerketa-lerro bat honako hau izango da: hobeto ezagutzea VEO erabiltzeak nolako inplikazioak dituen atzeraelikadura-saioetako interakzioen bidez praktika erreflexiboa garatzeko, edo etiketak jartzeak nolako inplikazioak dituen behatuarentzat atzeraelikadurari eta praktika erreflexiboari dagokienez, lehen esan dugun bezala, etiketatzeak behaketa iragazten baitu.

5. ONDORIOAK

Irakasleen garapen profesionalari gero eta garrantzi handiagoa ematen zaio, etengabe prestatzen jarraitu behar dugula esaten ari zaigun mundu honetan. Gogoeta bidezko praktika erreflexiboa tresna egokia da gure lana gero eta hobeto eta ahalik eta ondoen egiten laguntzeko, egunetik egunera gauzak hobeto egiten saiatzeko modu eraginkorra. Hala ere, ez da erraza izaten gogoetak hitzez adieraztea, eta askotan ez dugu asmatzen nola egin. Horretarako pentsatuta dago ikastetxeetako barne-prestakuntzaren garapena, baina dedikazio eta ahalegin handia eskatu ohi du. Horregatik, irakasleak sarritan uzkur agertzen dira barne-prestakuntzako ekintzetan parte hartzeko, eskolek badakiten arren egiaztatze-agentziek positiboki baloratzen dituztela horrelako ekintzak. Beraz, irakasleei pizgarriren bat eskaintzen bazaie, gauza berri eta berritzaile bat, litekeena da prestakuntza-programak garatzeko prest azaltzea.

Parekoen behaketak parte-hartzaileen artean konfiantza handia izatea eskatzen du. Izatez, baldintza hori ezinbestekoa, *sine qua non*, dela esan liteke ekintzak arrakastarik izango badu, behaketa onuragarria izan dadin prestakuntzarako. Horri, erabiltzeko eta inplementatzeko tresna berritzaile bat gehitzen badiogu, *a priori* behaketa errazten laguntzen duena, hor izango ditugu, gure ustez, irakasleek beren garapen profesionalen motibazio handienaz aurrera egin ahal izateko behar diren osagai guztiak. Horixe erakusten du hemen azaldu dugun VEOrekin egindako esperientzia praktikoak.

Itzultzailea: IVAPeko Itzultzaile Zerbitzu Ofiziala

Bibliografia

- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J.C. Richards eta D. Nunan (ed.), *Second Language Teacher Education* (202-214 or.). Cambridge: CUP.
- Battle, J. (2016). An interview with Paul Seedhouse on Video Enhanced Observation (VEO): A new tool for teacher training, professional development and classroom research. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(3), 90-97. Hemendik berreskuratua: <http://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v9-n3-battle>
- Battle, J. eta Miller, P. (2017). Video Enhanced Observation and Teacher Development: Teachers' Beliefs as Technology Users. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, eta I. Candel Torres, (ed), *EDULEARN 17 Proceedings* (2351-2362 or.). doi: 10.21125/edulearn.2017.1487
- Bell, M. (2001). Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teacher development. *International Journal for Academic Development*, 6(1), 29-39.
- Bell, A. eta Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation for tutor development. *Higher Education*, 55(6), 735-752.
- Bennett, S. eta Barp D. (2008). Peer observation - a case for doing it online. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 559-570.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Byrne, J., Brown, H. eta 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.
- Cambra, M. (1992). Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera. *Temps d'educació*, 8, 333-354.
- Cockburn, J. (2005). Perspectives and politics of classroom observation. *Research in Post-Compulsory Education*, 10(3), 373-388.
- Coffield, F. (2012). To grade or not to grade. *Adults Learning*, Summer, 38-39.
- Cosh, J. (1999). Peer observation: a reflective model. *ELT Journal*, 53(1), 22-27.
- Cots, J.M. (2004). ¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado?. In D. Lasagabaster eta J. M. Sierra (ed.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (15-50 or.). Barcelona: ICE-Horsori
- Cosh, J. (1998). Peer observation in higher education - a reflective approach. *Innovations in Education and Training International*, 35, 171-176.
- Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. In D. Lasagabaster eta J. M. Sierra (ed.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (79-118 or.). Barcelona: ICE-Horsori.
- Esteve, O. eta Carandell, Z. (2011). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Articles. Revista de didàctica de la llengua i la literatura*, 49, 47-62.
- González, F. (2017ko apirila). *Peer observations using the App VEO*. Komunikazioa. Equals International Conference, Riga, 2017ko apirilaren 27-29a.
- Gosling, D. (2002). *Models of Peer Observation of Teaching*. London: LTSN Generic Centre.
- Haines, J. eta Miller, P. (2016). *Video-Enhanced Observation: Developing a flexible and effective tool*. In M. O'Leary (ed.), *Reclaiming Lesson Observation: Supporting Excellence in Teacher Learning* (127-140 or.). London: Routledge.
- Hammersley-Fletcher, L. eta Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, 30(2), 213-224.
- Hendry, G.D. eta Oliver, G.R. (2012). Seeing is believing: The benefits of peer observation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1): 1-9. Hemendik berreskuratua: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol9/iss1/7/>
- Jones, M.H. eta Gallen, A.M. (2016). Peer observation, feedback and reflection for development of practice in synchronous online teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 616-626. Hemendik berreskuratua: [http://oro.open.ac.uk/42506/2/Peer Observation accepted.pdf](http://oro.open.ac.uk/42506/2/Peer%20Observation%20accepted.pdf)
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning Experience as a Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101. Hemendik berreskuratua: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236671.pdf
- Lave, J. eta Wenger, E. (1991). *Situated Learning - Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: CUP.
- Lawson, T. (2011). Sustained classroom observation: what does it reveal about changing teaching practices?. *Journal of Further and Higher Education*, 35(3), 317-337.
- Mann, S. eta Walsh, S. (2017). *Reflective Practice in English Language Teaching: Research-Based Principles and Practices*. New York: Routledge.
- Martin, G.A. eta Double, J.M. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education & Training International*, 35(2), 161-170.

- McMahon, T., Barrett, T. eta 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), 499-511.
- Miller, P. (2015). Video-enhanced observation: a new way to develop teacher practice., *Optimus Education*. Hemendik berreskuratua: <http://my.optimus-education.com/video-enhanced-observation-new-way-develop-teacher-practice> .
- O'Leary, M. (2014). *Classroom Observation. A guide to the effective observation of teaching and learning*. New York: Routledge.
- O'Leary, M. (ed.) (2017). *Reclaiming Lesson Observation. Supporting excellence in teacher learning*. New York: Routledge.
- O'Leary, M. eta Price, D. (2017). Peer observation as a springboard for teacher learning. In M. O'Leary (ed.), *Reclaiming Lesson Observation. Supporting excellence in teacher learning* (114-123 or.). New York: Routledge.
- Richards, J.C. (2005). *Professional Development for language teachers: strategies for teacher learning*. Cambridge: CUP.
- Sachs, J. eta Parsell, M. (ed.) (2014). *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Salaberri, M.S. (2004). Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación. In D. Lasagabaster eta J.M. Sierra (ed.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (51-77 or.) Barcelona: ICE-Horsori.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shortland, S. (2004). Peer observation: a tool for staff development or compliance?. *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 219-228.
- Swinglehurst, D., Russell, J. eta Greenhalgh, T. (2008). Peer observation of teaching in the online environment: an action research approach. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, 383-393.
- Tilstone, C. (1998). *Observing Teaching and Learning - Principles and Practice*. London: David Fulton.
- Waring, H.Z. (2016). *Theorizing Pedagogical Interaction. Insights from Conversation Analysis*. New York: Routledge.
- Wragg, E.C. (1999). *An Introduction to Classroom Observation*. London: Routledge.