

Ddr. Barica Marentič Požarnik, zaslužna profesorica Univerze v Ljubljani
Dr. Andreja Lavrič, Ministrstvo za obrambo

KAKO SE UČIJO UČITELJI: (VIDEO)POVRATNA INFORMACIJA KOT SPODBUDA ZA UČITELJEV PROFESIONALNI RAZVOJ

ODNOS MED TEORIJO IN PRAKSO – VEČEN IZZIV V IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV

V sistem, programe in metode izobraževanja in izpolnjevanja učiteljev so vgrajene bolj ali manj jasno izražene predpostavke o tem, »kako se učijo učitelji«, kaj vse prispeva k oblikovanju dobrega učitelja. Med najpomembnejšimi so tiste, ki zadevajo odnos med teorijo in prakso. Če poenostavimo, lahko te predpostavke in modele izobraževanja, ki temelje na njih, shematično razdelimo v tri skupine. Prvi – »iz teorije v prakso« sloni na domnevi, da potrebuje prihodnji učitelj najprej določeno količino teoretičnega znanja tako iz vsebin predmetov, ki jih bo poučeval, kot tudi iz splošnih pedagoško psiholoških (lahko tudi filozofskih, socioloških in drugih disciplin) ter iz predmetnih didaktik. Potem šele sledi nekaj praktičnih izkušenj (količina zelo niha od ene do druge institucije) – vse od vaj, hospitacij, nastopov do nadzorovanega samostojnega poučevanja ob predvidevanju, da bo pri tem strnil in uporabil prej pridobljeno teoretično znanje. Ta model je v okviru univerzitetnega študija še vedno dokaj razširjen in utrjen proti spremembam; Elliot (1991, cit. po Marentič Požarnik, 1993) ga označuje kot model tehnične racionalnosti ali »platonsko racionalistični pogled«, Korthagen pa ga imenuje »deduktivni pristop« (Korthagen, 2009) in ga duhovito primerja z izobraževanjem ladijskih kapitanov, ki bi bili najprej deležni izobraževanja iz vrste strokovnoteoretičnih predmetov iz navigacije, potem pa bi jim kar zaupali krmarjenje ladje. Pri drugem – lahko bi ga imenovali »vajeniški« ali praktični pristop, ki podcenjuje pomen teorije (pristop »tržne usmerjenosti« po Elliotu) – novinca kar pošljemo na ladjo in mu damo v roke krmilo, dobi morda še nekaj nasvetov in občasno pomoč bolj izkušenega kolege – pa naj se znajde, kakor ve in zna, med brzicami in čermi (to velja na primer pri nas za učitelje strokovnih predmetov; mnogi od njih se morajo sprva znajti v razredu brez vsake pedagoške izobrazbe). Pri tretjem, ki ga Korthagen imenuje realistični pristop, gre za nenehno prepletanje teorije in prakse; novinec že od začetka dobiva praktične, vendar lažje naloge (krmarjenje po mirnejši reki), o svojih izkušnjah pa mora redno razmišljati, jih analizirati in se sproti pogovarjati tako s strokovnjaki kot s kolegi; tako hkrati s teoretičnim – konceptualnim znanjem (episteme) pridobiva »phronesis« – konkretno, na podobah in izkušnjah sloneče znanje,

»praktično modrost« ali »praktično znanost« (po Elliotu), ki naj bi bila, ko jo osmisli, koristna in uporabna tudi, ko se bo naslednjič znašel v podobnem ali tudi drugačnem položaju. Takšno znanje potem zaokroži med dobro vodeno strnjeno prakso, ob sodelovanju s kakovostnim mentorjem, ki ga spodbuja k osmišljanju praktičnih situacij. Ta tri pojmovanja in njihov zgodovinski razvoj obširno opisuje tudi Cvetek (2005: 66–69) in jih po raznih avtorjih poimenuje tudi model uporabne znanosti ali tehnokratski model, mojstrski oziroma vajeniški model, ter posttehnokratski ali reflektivni model in sklene, da je pomembno, da »študenti na podlagi izkustva resničnega sveta in premisleka o tem izkustvu gradijo svoje lastne teorije prakse«, kar terja drugačno razumevanje vloge študenta in učitelja, kot še vedno prevladuje v obstoječem akademskem okolju (Cvetek, ibid.: 70).

Na tem mestu ne gre za podrobnejšo analizo, v kolikšni meri se pri nas uveljavlja en ali drugi model; vsekakor se zdi, da kljub bolonjski prenovi, ki je vsaj načelno dala velik poudarek organizirani študijski praksi, še močno prevladuje prvi, ki daje absolutno prednost »podajanju« teorije iz zelo številnih predmetov. Projekt Partnerstvo fakultet in šol, ki je na vrsti fakultet potekal v letih 2004–2006, je sicer dal vrsto konkretnih pobud za tesnejše sodelovanje med fakultetami in šolami, na katerih se odvija praktični del izobraževanja; razvili so se tudi obetavni modeli izobraževanja mentorjev (Peklaj, ur., 2007). Kaj od tega je ostalo do danes, po obdobju prenavljanja študijskih programov, ki ga je označevalo večno trenje glede deleža posameznih sestavin: »strokovnih«, pedagoških predmetov in prakse? Domnevam – končni odgovor bi dala podrobnejša analiza programov in njihovega izvajanja –, da je bolonjska prenova na področju izobraževanja učiteljev le tu in tam prinesla kakovosten napredek, kljub obveznemu obsegu 60 kreditnih točk za »pedagoške« sestavine programov; zlasti se ponekod ni bistveno povečala količina in spremenila vloga učne prakse, ki naj bi bila oblikovana tako, da bi začetnika usposobila za čim bolj suvereno krmarjenje med brzicami učnega dogajanja, če si spet sposodimo Korthagnovo prisposodobno. Niti status in izobraževanje mentorjev niti zasnova pripravištva s strokovnim izpitom, s katerim dobi kandidat uradno potrdilo, da je usposobljen za poučevanje, nista v zadnjih letih doživela nujno potrebne prenove².

² Pri tem velja opozoriti, da strokovni izpit pri nas ne vsebuje nobenih dogovorjenih kriterijev ugotavljanja, kako dobro zna kandidat poučevati; ukinjena je bila strokovna presoja na osnovi kandidatovega nastopa in zagovora, pač pa je presoja tega prepuščena v celoti šolski interni oceni ravnatelja in mentorja; zunanje se preverja le – in to je v primerjavi s prakso v drugih državah edinstven primer –, kako dobro kandidat pozna zakonodajo in učni jezik (Valenčič Zuljan, Marentič Požarnik, 2014).

VLOGA IZKUSTVENEGA UČENJA, SPROTNE POVRATNE INFORMACIJE IN REFLEKSIJE V UČITELJEVEM PROFESIONALNEM RAZVOJU

Formativno vrednotenje predstavlja osrednjo značilnost učnega okolja 21. stoletja. (Dumont idr., 2013: 292)

Za učiteljevo strokovno rast je torej bistvenega pomena kakovost izkustvenega učenja med študijem, v obdobju pripravništva in tudi pozneje. S svojimi navodili, zgledom in vodenjem to učenje sooblikujejo fakultetni učitelji, zlasti učitelji specialnih didaktik, in učitelji mentorji, pa tudi izkušenejši kolegi na šolah, pri čemer imajo slednji v smislu neformalnega učenja včasih celo večji vpliv kot mentor (Cosnefroy, Buhot, 2013: 680–681). Kakovost mentorjevega formalnega vodenja, ki naj ne bi bilo preveč direktivno, ampak naj bi spodbujalo novince h globljemu razmisleku, pa je odvisna tudi od usposabljanja, ki ga je mentor deležen³.

Učiteljevo učenje je torej v veliki meri izkustveno in socialno. Na to, kako »krmari« med vrtnici dinamičnega dogajanja med poukom, vplivajo tako zgledi njegovih nekdanjih učiteljev kot tudi »tiho znanje«, kot se oblikuje na osnovi številnih izkušenj, med študijem in po njem. To učenje je tako formalno kot neformalno, namerno in nenamerno (Cosnefroy, Buhot, 2013: 680). Pomembno je, da kandidat to učenje ozavešči s pomočjo razmisleka o izkušnji, ki ga podpirajo zlasti opazovalci oziroma mentorji, usposobljeni za dajanje dobrih povratnih informacij. Spoznanje o ključni vlogi povratne informacije pri učenju se je doslej bolj uveljavilo pri raziskovanju in pospeševanju učenja učencev, razmeroma manj pa v izobraževanju učiteljev. Ni naključje, da je revija *Teachers and Teaching Theory and Practice* pred kratkim posvetila posebno tematsko številko prav formativnemu ocenjevanju v profesionalnem učenju učiteljev (Tigelaar, Beijaard, 2013).

Hattie, ki je na osnovi sinteze obsežnih metaanaliz opravljenih raziskav⁴ iskal dejavnike, ki najbolj odločilno vplivajo na dosežke učencev, je ugotovil, da je povratna informacija o dosežkih med najpomembnejšimi dejavniki; tako je sprotna povratna informacija učencem o njihovih dosežkih dosegla vrednost 0,75, povratna informacija učitelju o njegovem delu pa celo vrednost 0,90 (Hattie, 2013). To pomeni, da sprotna informacija učitelju o njegovem poučevanju in učinkih na učence, ki jo dobi s strani ravnatelja, kolegov, zunanjih strokovnjakov in tudi samih učencev, izjemno močno vpliva na kakovost pouka in tudi na dosežke učencev.

Učitelj naj bi se znal »učiti iz lastnega poučevanja« (prim. opis projekta LLfT – Learning to learn from teaching – Chung, 2014). Gre za zmožnost, opazovati, razložiti in sistematično analizirati svoje poučevanje in njegove učinke na učence pa tudi odprto sprejemati informacije o lastnem pouku, kot ga vidijo drugi, in razmisliti o njihovih opažanjih, zlasti če pride do neskladja med lastno predstavo in njihovimi idejami ali med zastavljenimi cilji in ravnanjem v razredu. Prav analiza neskladij in dilem je najboljši vir napredka.

Med izobraževanjem študente sicer učimo pisati podrobne učne priprave, v katerih so opredeljeni cilji, metode, pripomočki, tudi aktivnosti učitelja in učencev. Veliko pozornosti torej usmerjamo v »pogled naprej« – kaj se bo oziroma naj bi se dogajalo pri pouku, premalo pa v »pogled nazaj« (refleksijo) – v analizo, kaj od načrtovanega se je in kaj se ni uresničilo, pa tudi česa so se učenci pod učiteljevimi prijemi pravzaprav naučili in kaj je med poukom na to vplivalo, kaj pa je morda zaviralo učenje. Takšno analizo lahko opravi učitelj sam in jo po možnosti tudi zapiše kot pripis k pripravi ali v »dnevnik razmišljanja«, največkrat pa so mu pri tem v spodbudo in oporo drugi, ki so pouk opazovali in ki mu dajo povratno informacijo o njegovem poučevanju (kolegi, mentor, ravnatelj, lahko tudi učenci sami).

Katere sestavine je treba upoštevati pri formativnem ocenjevanju učitelja? Tigelaar in Beijaard (2013) omenjata, da gre predvsem za tri vidike:

1. Opredelitev tega, kaj smatramo za kakovosten pouk oziroma kako deluje dober učitelj – kateri kriteriji so osnova opazovanja in vrednotenja. Ti so lahko opredeljeni bolj analitično, kot seznam vidikov ali standardov ali v obliki kompetenc, lahko pa tudi bolj okvirno, celostno, v smislu primerov dobre prakse. Ti kriteriji, ki morajo biti javni, jasni in medsebojno dogovorjeni, so izhodišče pri oblikovanju povratne informacije.

2. Okoliščine, v katerih opazujemo pouk in dajemo učitelju povratno informacijo. Tu je pomembno, kdo je tisti, ki to opravlja, na primer ravnatelj, kolegi, fakultetni učitelj, mentor na šoli – ali pa učitelj sam spremlja svoj pouk. Razlike so tako v količini učiteljeve avtonomije – ali je on tisti, ki usmerja proces, določa kriterije, ali pa proces bolj usmerjajo drugi – kot tudi v namenu (pomoč učitelju ali kontrola) in vzdušju, ki je odvisno od stopnje medsebojnega zaupanja.

Tu imajo veliko odgovornost sodelavci v tem procesu, predvsem izobraževalci učiteljev, ki se morajo zavedati vseh razsežnosti in biti za opazovanje in dajanje povratne informacije posebej usposobljeni. Njihova vloga je na začetku

³ Žal je pri nas, po obetavnem razvoju v projektu Partnerstvo fakultet in šol v letih 2004/2005, sistematično izobraževanje mentorjev skoraj povsem zamrlo; tudi status mentorjev študentom in pripravnikom kljub dolgoletnim prizadevanjem še ni zadovoljivo urejen (Marentič Požarnik, 2007).

⁴ V svojo sintezo je Hattie zajel 900 metaanaliz, ki so vključile 52.600 posameznih raziskav in 240.000 učencev. Velikost vpliva je izrazil z indeksom, pri čemer pomenijo vrednosti od 0 do 0,25 nizek vpliv, med 0,25 in 0,60 srednje velik vpliv in nad 0,60 velik vpliv na učne rezultate (Hattie, 2009; 2013; več o konkretnih ugotovitvah – Marentič Požarnik, 2013a).

pomembnejša, potem se postopno zmanjšuje in končno naj bi bil učitelj zmožen in pripravljen, da sam ali v vzajemnem odnosu s kolegi izvaja ta proces in vnaša postopne spremembe v svoje poučevanje.

3. Dokazila o učiteljevem učenju in instrumenti, s katerimi ga dokumentiramo, naj bi bili prilagojeni učiteljevim potrebam. Instrumenti so lahko bolj strukturirani, na primer razne opazovalne sheme, vprašalniki, lahko pa so manj strukturirani, kot so videoposnetki, izdelki učencev in podobno. Kriteriji so lahko povsem določeni »od zunaj« ali pa jih učitelj sam izbere oziroma se dogovori z opazovalcem o tem, kakšne so njegove potrebe in cilji in kakšne informacije bi predvsem rad dobil.

Če se vrnemo k prvemu vidiku – kaj **označuje dobrega učitelja** –, se lahko opremo na dosedanje raziskave o tem, kaj je značilno za poučevanje, ki spodbuja kakovostno učenje in visoke dosežke. Pomemben vir predstavljajo empirično podprte značilnosti dobrega učitelja, kot jih je iz številnih metaanaliz izluščil Hattie (2013: 19); dober učitelj je tisti,

- ki je zavzet, angažiran, navdušen in zna navdušiti tudi druge za svoj predmet,
- ki pozna in obvlada širok razpon strategij poučevanja in učenja,
- ki zna zastavljati miselno ravno prav izzivalne naloge in probleme,
- ki zna videti učenje skozi oči učencev,
- ki kar najbolj izkoristi moč (sprotne) povratne informacije učencem,
- ki se zna umakniti, ko učenec že sam napreduje proti uspehu,
- ki izzove in razume učenčevo predhodno stopnjo znanja in razumevanja,
- ki učencem jasno prikaže namene učenja in kriterije uspešnosti,
- ki vpliva tako na površinsko kot na globinsko znanje,
- ki vzpostavlja VARNO učno okolje, v katerem so napake dobrodošle (povratna informacija o napaki je še več vredna kot tista o pravilnem odgovoru),
- ki odprto deli svoje izkušnje o poučevanju tako s kolegi kot z učenci,
- ki vidi kot svojo glavno nalogo pozorno spremljati učinke svojega dela na učence.

Podobne vidike, izpeljane iz večdesetletnih raziskav o učenju, navaja Dumont s sod. (2013). »Kavelj« je v tem, da »ni dovolj, če posamezne vidike obravnavamo ločeno«, ampak »svojo moč črpajo iz dodane vrednosti, ki jo imajo kot celota« (Dumont idr., 2013: 293). Danes se najpomembnejši vidiki

vgrajujejo v dogovorjene sezname učiteljevih kompetenc, ki naj bi bili osnova študijskih programov in procesa izobraževanja učiteljev, pri čemer se moramo zavedati tudi dvoreznosti njihovega preveč shematičnega uveljavljanja.⁵

Opazovalci naj bi obvladali »umetnost« dajanja povratne informacije učitelju, pri čemer naj bi se zlasti varovali, da ne zapadejo v golo dociranje in dajanje navodil, »kako bi lahko naredil bolje«, ali celo v pretirano kritiziranje, ampak naj študenta oz. učitelja najprej s primernimi vprašanji izzovejo k lastnemu razmisleku o pouku, in to v odprtem vzdušju zaupanja in varnosti. V postopku najdemo veliko sorodnosti s »kolegialnim coachingom« (Rutar Ilc, 2014).

VLOGA VIDEOPOVRATNE INFORMACIJE V SPODBUJANJU RAZMISLEKA IN SPREMINJANJA UČITELJEVEGA DELA

Z videoposnetki odlomkov pouka postane dogajanje med poukom dostopno »javnosti« in podrobnejši (tudi večkratni) analizi. Videopovratna informacija ima posebno vlogo, saj je v primerjavi z besedno povratno informacijo o pouku (s katero se običajno kombinira) bolj neposredna; poleg tega je možno posnetek oziroma odlomke večkrat opazovati, bodisi individualno, z mentorjem ali v skupini kolegov, in se v miru osredotočiti na posamezne vidike. Nekateri govorijo o metodi spodbujenega priklica, ko skuša učitelj rekonstruirati, kaj je razmišljal v določenem trenutku, na osnovi česa se je odločil, da je na primer zavrnil, prekinil ali pohvalil določenega učenca.

Možnosti, ki jih daje uporaba videopovratne informacije v analizi učne interakcije pri učenju poučevanja, zlasti v raznih inačicah mikropouka, smo preizkušali že od sedemdesetih let dalje (Marentič Požarnik, Plut, 1979; Marentič Požarnik, 1981, 1987). Takrat je bila tehnična osnova še razmeroma okorna – laboratorij Pedagoške akademije z interno TV, v katerega smo vabili skupinice učencev, »izposojenih« iz bližnjih osnovnih šol. Študenti pedagogike in drugih pedagoških smeri so se urili na primer v vodenju ustvarjalne diskusije ali v zastavljanju vprašanj višje spoznavne ravni. Povratna informacija študentom je že tedaj predstavljala pomemben del procesa; nastopajoči so jo dobili od kolegov, vodje in tudi z opazovanjem videoposnetka (za sodelujoče učence pa je opazovanje samih sebe predstavljalo svojevrstno »nagrado«). Učinki dva- ali trikratnega ponavljanja poskusa so bili pozitivni. Tako je uspelo študentom dvigniti delež vprašanj višje spoznavne ravni z 29 % v prvem na 64 % v tretjem poskusu; v nekem drugem eksperimentu pa je delež divergentnih vprašanj

⁵ Žal so kompetence, navedene v uradnih Merilih za akreditacijo ... (2008), dokaj skope in nepopolne, saj so njihovi sestavljavci (zavestno?) ignorirali raziskovalno preverjene in tudi mednarodno priznane sezname učiteljevih kompetenc (Marentič Požarnik, 2007b; Peklaj, 2007), čemur je v seriji člankov v Šolskih razgledih vehementno in upravičeno oporekal Cvetek (2009), ko je takšno ravnanje v smislu amputacije bistvenih kompetenc poimenoval »krajov v trgovini s pedagoškim porcelanom« in se vprašal, »iz kakšnih razlogov so bili strokovno brezhibni, znanstveno utemeljeni in zahtevam poučevanja v sodobni šoli prilagojeni opisi učiteljskih kompetenc nadomeščeni s posplošenimi in pomensko izpraznjenimi opisi ...«. Odgovora na to vprašanje ni bilo.

narasel s 26 % na 88 %, vzporedno s tem pa se je povečal delež divergentnih odgovorov učencev s 55 % na 94 %. Študenti so največji vpliv na svoj napredek pripisali skupinskemu pogovoru in video povratni informaciji (Marentič Požarnik, 1981, 1987).

Danes s tehničnega vidika ni več noben problem kot vir povratne informacije uporabiti video- in avdioposnetke odlomkov pouka; marsikje se to uveljavlja v izobraževanju in tudi v izpopolnjevanju učiteljev. Tako mora ponekod kandidat prinesiti na strokovni izpit izbran video-odlomek svojega pouka, ki ga skupaj analizirajo (prim. PACT – Performance Assessment of Californian Teachers – Chung, 2014)⁶.

Vse več je tudi raziskav na to temo. Chung (2014) opisuje, kako so v projektu LLfT (Learning to learn from

teaching) študentom za vajo predložili odlomke video-posnetkov njihovega poučevanja. Glavni namen je bil, da poglobijo razumevanje odnosa med svojim poučevanjem in učnimi rezultati, pa tudi med svojimi pojmovanji in dejanji. Pri opazovanju posnetkov naj bi bili kandidati pozorni predvsem na to, s katerimi specifičnimi dejavnostmi, na primer z vrsto vprašanj, so dosegali kakovostnejše razmišljanje učencev. Iz omenjene raziskave se je med drugim izluščilo sporočilo, da naj bi učitelj občasno upočasn timer pouk in skrbno prisluhnil učencem, da bi razumel, kaj mu njihov govor razkriva o načinu njihovega razmišljanja, in to upošteval pri nadaljnjih učnih odločitvah. Prevečkrat ima učitelj v mislih le, kako bo med uro »prišel skozi« in obravnaval vse, kar je načrtoval, pri tem pa preveč hiti in »mnogo preveč govori in premalo posluša« (Chung, ibid.).

Primer za ilustracijo: Uporaba videopovratne informacije na seminarjih pedagoške psihologije (Barbara Šteh, elektronsko sporočilo, 27. 8. 2014)

Študenti (pedagogike) na začetku informacijo o snemanju seminarskih nastopov sprejmejo večinoma z malo strahu, zato je zares potrebno poskrbeti za varno klimo v skupini, kjer se lahko učimo drug od drugega in tudi iz napak. Na »videosamokonfrontacijo« se tudi pripravljamo, tako z branjem literature kot s pogovorom o odprtih vprašanjih, predvsem tistih, ki jih bremenijo, tudi z učenjem dajanja kakovostne povratne informacije in s poskusnim snemanjem. Ob začetku jih je na primer strah, da bodo pozorni na kamero, a ker gre za daljši nastop, v katerem morajo celovito predstaviti določeno problematiko in aktivirati svoje kolege, na to pozneje nimajo časa misliti. Pomemben del je tudi učna priprava na seminarski nastop, v kateri postavijo učne cilje in predvidijo učne aktivnosti. Le izjemoma se zgodi, da se kateri od študentov po prvi minuti še kdaj med nastopom zave prisotnosti kamere.

Soočenje študenta s samim seboj ob opazovanju posnetka poteka pod mojim – učiteljevim vodstvom, navzoč pa je še študent (ali dva), s katerim sta skupaj izvedla seminarski nastop. Vsi drugi študenti se torej iz te analize ne morejo hkrati učiti – kar je velika škoda – vsekakor pa je to varnejše okolje za študenta, ki se sooča s samim seboj. Globina analiz ob videosamokonfrontaciji je zelo raznolika in v veliki meri odvisna od pripravljenosti samega študenta. Mnogi se osredotočajo na vedenjski nivo, kar ima tudi določeno vrednost, saj se zdaj zares zavedo in verjamejo – kolegi jim to lahko pri ustni povratni informaciji rečejo, a temu ne verjamejo –, da na primer niso dali kolegom dovolj časa za razmislek, ker jih je bilo strah »tišine«, da so zastavili več različnih vprašanj naenkrat; dobijo tudi vpogled v svojo neverbalno komunikacijo itd. Mnoge je treba predvsem opogumiti in jih opozoriti na njihove krepke točke, na katerih lahko gradijo, ko vodijo skupino. Zanimiva je izjava študentke, ki je po opazovanju rekla, da je bilo bolje, kot je mislila, in da si bo od zdaj dalje bolj zaupala. Nekateri študenti so pripravljani na večje izzive in se ob ogledu nastopa začnejo spraševati, kaj so hoteli z določenim vprašanjem doseči, ali so bili zadovoljni z odzivom kolegov, kako bi jih lahko še bolj izzvali k razmisleku ... Ob zaključku predmeta pa nato mnogi poročajo, da je bila to zares dobra izkušnja, da so se iz nje veliko naučili, in sprašujejo, zakaj je niso bili deležni že prej, in da bi jo veljalo ponavljati.

⁶ Po izkušnjah avtoric ima večina naših učiteljev pomisleke, ko naj bi posneli odlomek svojega pouka in ga dali na vpogled kolegom na šoli, na primer kot izhodišče za strokovno razpravo; kot razlog največkrat omenjajo predpise, ki omejujejo snemanje v razredu zaradi varovanja zasebnosti. Kadar gre za študijske namene, takih pomislekov ne bi smelo biti. Morda pa je v ospredju bolj negotovost, strah pred izpostavljanjem in kritiko. To vse kaže, kako pomembno je vzpostaviti vzdušje zaupanja in razviti kulturo vzajemnega učenja med kolegi.

ŠTUDIJA PRIMERA: MININASTOPI Z VIDEOPOVRATNO INFORMACIJO NA SEMINARJIH OSNOVE VISOKOŠOLSKE DIDAKTIKE, 2013/2014

Uvodne informacije

Danielowich (2014) je ugotavljal predvsem, v katerih okoliščinah je učenje iz videoposnetkov, ko gre za spodbujanje pozitivnih sprememb v pouku, učinkovitejše. Med drugim je ugotovil:

- Boljše je opazovanje posnetka skupaj s kolegi, zlasti v paru, ker posameznik lažje stopi iz egocentrične drže, ko je izpostavljen različnim interpretacijam istih situacij. Vendar se nekateri lažje distancirajo od svoje izkušnje v procesu bolj počasne zasebne introspekcije.
- Bolje se je osredotočiti na krajše odlomke, ne na celo učno uro; opazovanje odlomkov lahko spodbudi kompleksnejše razmišljanje o dilemah prakse kot opazovanje cele ure, ko si z informacijami preobložen.
- Opazovalec naj ne pretirava s stopnjo direktivnega vodenja in naj ne daje preveč in prehitrih pripomb, ker s tem lahko povzroči, da učitelj oz. študent le simulira zaželeno razmišljanje in ga ne integrira v svoj vedenjski repertoar; bolje je tudi mentorjeve pripombe časovno uvrstiti po opazovanju in komentiranju posnetka s kolegi.
- Učenje iz opazovanja je produktivnejše, če je situacija bolj odprta, če ni preveč ozkega vodenja, npr. s prehitrim ponujanjem obsežnega seznama kriterijev za opazovanje. Udeleženci se čutijo v večji meri »lastnike« situacije, če lahko uporabljajo lastne pojmovne okvire, ko komentirajo in kritizirajo svoje in tuje ravnanje na videu. So tudi bolj pripravljeni spremeniti fokus, smer razmišljanja in delovanja.

Opazovanje pouka mora tudi imeti svoj fokus – žarišče, če naj bo produktivno. Video omogoča, da gledamo posnetek večkrat in ob tem načrtno spreminjamo žarišče. V omenjenih raziskavah so bili opazovalci najprej pozorni na to, kaj je delal učitelj, potem na to, kaj delajo in kako se odzivajo učenci, in šele na koncu na to, kako učenci razmišljajo in kaj jih k temu spodbuja. Treba jih je spodbujati k poglobljanju refleksije, zlasti o dilemah, in s tem okrepiti pripravljenost za spremembe.

Razne tečaje, seminarje, delavnice in poletne šole iz visokošolske didaktike smo v organizaciji Centra FF za pedagoško izobraževanje občasno izvajali vse od poznih sedemdesetih let dalje, tudi ob sodelovanju priznanih evropskih strokovnjakov (podrobnejše informacije o tem v: Marentič Požarnik, 1998). Udeleženci so jih zelo dobro sprejeli, nikoli tudi ni bil problem dobiti dovolj kandidatov, čeprav se tovrstno izobraževanje od visokošolskih učiteljev ne terja, poleg tega nima žal skorajda nobene teže v habilitacijskih kriterijih.⁷ Tudi danes, ob številnih zgledih iz drugih evropskih držav (Marentič Požarnik, 2009) in ob močni pozornosti, ki jo smernice bolonjske preнове in tudi Evropska unija (Report to the European Commission, 2013) namenjajo procesom kakovosti visokega šolstva in znotraj tega kakovosti poučevanja in učenja, ostaja pri nas to področje v veliki meri spregledano oziroma ostajajo visokošolske inštitucije v veliki meri »imune na pedagoške viruse« (Marentič Požarnik, 2013b). Sicer je bil pred kratkim končno akreditiran program izpopolnjevanja Osnove visokošolske didaktike (10 kreditnih točk), a njegovo izvajanje ni financirano.⁸ Tako da lahko štejemo za srečno naključje, da je bilo v okvir evropsko sofinanciranega projekta KUL (Kakovost Univerze v Ljubljani) vključenih tudi pet izvedb tega programa v letih 2013–2015.

Opis programa, zasnova in izvedba

Program obsega skupno 40 kontaktnih ur, razporejenih v štiri vikende v enem semestru (to je v primerjavi s tujimi podobnimi programi zelo malo, a je prilagojeno našim razmeram, saj za obsežnejše izpopolnjevanje verjetno ne bi dobili kandidatov). Število udeležencev je v okviru projekta omejeno na 16, da bi bila omogočena čim višja stopnja aktivnega sodelovanja in individualne pozornosti vsakemu od njih. V izvajanju sodelujeva, se dopolnjujeva in izmenjujeba dve predavateljici – soavtorici tega prispevka.

Doslej je bil program izveden trikrat. **Struktura udeležencev** glede na izhodiščno stroko je bila zelo heterogena. Tako jih je bilo 13 (skupno v treh izvedbah) iz družboslovno-humanističnega področja, 18 iz tehnike, tehnologije in naravoslovja in 16 iz biotehnike, zdravstva in

⁷ Paradoks, na katerega vse glasneje opozarja tudi evropska visokošolska sfera (npr. Report to the European Commission, 2013), se zdi pri nas nerazrešljiv, saj kljub več desetletnim utemeljevanjem in pozivom tako s strani Filozofske fakultete kot tudi s strani Slovenskega društva za visokošolsko didaktiko, da vsaj v habilitacijskih postopkih primerno ovrednoti pridobljeno didaktično usposobljenost in kakovost pedagoškega dela kandidata, ostajajo ustrezni forumi (rektorat, študijska komisija, habilitacijska komisija in drugi) nedostopni.

⁸ Ob tem velja opozoriti še na paradoks pedagoško-andragoškega izpopolnjevanja višješolskih učiteljev; po večletnem prepričevanju ustreznih forumov je bil akreditiran njim ustrezen program (ki so ga sodelavci CPI FF pred tem uspešno izvajali že vrsto let) v manjšem obsegu (30 kreditnih točk) od tistega, uveljavljenega za učitelje osnovnih in srednjih šol (60 kreditnih točk). Malo za tem pa je prišlo do salomonske odločitve, da višješolskim učiteljem ni treba opraviti nobenega tovrstnega izpopolnjevanja, morda iz (naivnega) prepričanja, da se bodo s tem statusno približali visokošolskim učiteljem.

veterine. Heterogenost se ni izkazala kot moteč dejavnik, prej obratno, čeprav so v končni evalvaciji nekateri udeleženci izrazili željo, da bi imeli več primerov iz svoje stroke.

Teoretično izhodišče pri oblikovanju metod in pristopov na seminarju je bil visokošolski učitelj kot razmišljujoči profesionalc, ki

- se zna učiti iz izkušenj,
- se uči tudi od študentov in kolegov,
- usklajuje vizijo (poslanstvo, cilje predmeta in celotnega študija) s študijskim procesom in ocenjevanjem rezultatov,
- uveljavlja raznolike metode aktivnega študija,
- je odprt za povratne informacije iz raznih virov,
- se zavzema za primerne razmere za pedagoško delo,
- stalno sooča in povezuje praktične izkušnje s teorijo, razmišljanje z akcijo (Kolbov krog izkustvenega učenja),
- ima enako odgovoren – akademski pristop do pedagoškega kot do raziskovalnega dela v svoji stroki.

V skladu s tem so na seminarju prevladoval **izkustvene metode**, ki so jih udeleženci doživljali »na lastni koži« (na primer snežena kepa, sodelovalno učenje, razprave za – proti, strukturirane razprave o prebranem gradivu – LTD itd.). Pomembno je bilo, da sva jih predavateljici sproti spodbujali k refleksiji, pri čemer sva tudi sami modelirali refleksijo – izražali svoje utemeljitve pa tudi dvome, dileme in tveganja ob uvajanju raznih pristopov, zlasti če kateri od njih niso povsem uspeli. Kot poudarja Loughran (2005), je tudi neudobna učna izkušnja lahko koristna, včasih celo bolj kot »gladek« potek; če izobraževalci (učitelji) občasno prikažejo udeležencem lastno zmotljivost pa tudi ranljivost, jim to pomaga ozaveščati lastne dileme in spodbujati globlji razmislek.

Viri učenja so bili poleg predavanj z razpravo in študija literature (delno obvezno, v obliki domačih nalog, delno priporočene) ter izdelave in predstavitve aplikativne seminarske naloge torej predvsem osmišljene izkušnje na vajah, mininastopih in vzajemnih hospitacijah. Udeleženci so bili spodbujeni k refleksiji, ki so jo izrazili delno sproti v razpravi, delno pisno v svojem »dnevniku razmišljanja« ali v zapisu, posredovanem v spletno učilnico.

Vsak udeleženec je pripravil **mininastop**, dolg 8–10 minut, s svojega strokovnega področja in ga predstavil skupini 6–10 »študentov« (kolegov v skupini). Pomembna sestavina je bila povratna informacija, ki jo je nastopajoči dobil v različnih oblikah: najprej od »študentov«, nato od kolegov opazovalcev po vnaprej izbranih kriterijih in končno od mentorja oz. vodje izobraževanja; z njim si je pozneje tudi ogledal videoposnetek svojega mininastopa, ki si ga je lahko tudi odnesel s seboj.

Udeleženci so se s kratko videovajo vnaprej usposobili za **dajanje in sprejemanje povratne informacije** kolegom (ko so v smislu igre vlog dajali povratno informacijo imaginarnemu kolegi na osnovi videoposnetka). Šlo je med drugim za to, da razlikujejo med povratno informacijo na osebo in na njeno vedenje. Spodbujeni so bili k »sendvič« tehniki podajanja povratne informacije, v obliki »jaz« stavkov, ki opisujejo predvsem konkretna opažanja, ne pa splošne sodbe, in obsegajo vidike ravnanja, ki jih nastopajoči lahko spremeni. Opozorijo naj tako na pozitivne strani kot tudi na pomanjkljivosti nastopa. Večkrat se dogaja, da udeleženci podajajo predvsem pozitivne povratne informacije in jih sami nastopajoči opozorijo, da si želijo tudi kritičnih pripomb, saj jim le to omogoča napredek. V ta namen pa je treba vzpostaviti varno okolje medsebojnega zaupanja, kar je uspelo doseči po večkratnih srečanjih, ko so bili udeleženci pripravljeni sprejeti tudi kritike pred celotno skupino.

Ad 1 Prispevek mininastopov z videopovratno informacijo v primerjavi z drugimi metodami

Preglednica 1: Koliko so udeleženci pridobili od posameznih pristopov in metod na seminarju Osnove visokošolske didaktike

Učna aktivnost – metoda	1. sk.	2. sk.	3. sk.
Predavanja z razpravo	13 %	9 %	13,5 %
Praktične vaje, delo v skupinah	14 %	17 %	12 %
Mininastopi z analizo	18 %	19 %	23 %
Domače naloge	10 %	5 %	4,5 %
Študij strokovne literature	11 %	6 %	4 %
Kolegialna hospitacija	–	13 %	14,5 %
Aplikativna seminarska naloga	16 %	13 %	12 %
Neformalne razprave med udeleženci	18 %	18 %	15,5 %
Število odgovorov	13	13	11

Opomba: Udeleženci so bili pozvani, da porazdelijo celoto 10 točk med posamezne pristope (uporabili so lahko tudi pol točke) glede na to, koliko so od njih pridobili; v prvi skupini še ni bilo kolegialne hospitacije.

Mininastopom so udeleženci v primerjavi z drugimi metodami pripisali razmeroma močan vpliv na svoje učenje. Presenetljivo velik delež so dosegle tudi neformalne razprave s kolegi, dokaj malo pa so po svoji oceni pridobili s študijem strokovne literature in z domačimi nalogami, ki so tudi obsegale branje in razpravo. Ali lahko torej sklepamo, da je tudi učenje visokošolskih učiteljev v veliki meri izkustveno in socialno in manj »knjižno«?

Ad 2 Prispevek mininastopov, kot je razviden iz analize pisnih refleksij udeležencev

Po končanih nastopih so udeleženci zapisali svoj razmislek o tem, česa so se predvsem naučili iz lastnega mini nastopa in iz opazovanja nastopov pri kolegi. Pri analizi in klasifikaciji zapisov naju je predvsem zanimalo, kam so usmerjali pozornost – bolj v razne vidike svoje predstavitve ali bolj v študente.

Preglednica 2: Povzetek kvalitativne analize pisnih odgovorov na vprašanje, česa so se udeleženci predvsem naučili iz lastnega mininastopa in mininastopov kolegov

Vidik	Št. odgovorov	%
Usmerjenost v predstavitev – prezentacijo vsebine		23,0 %
• Uporaba in pomen vizualnih učnih sredstev	11	
• Struktura predavanja	3	
• »Manj je več« (selekcija vsebine)	3	
Usmerjenost v predstavitev – predavateljevo komunikacijo		39,2 %
• Nebesedna komunikacija (in usklajenost z besedno)	13	
• Govorne sposobnosti – način govora	6	
• Soočanje s tremo	5	
• Uporaba mašil, narečja ...	5	
Usmerjenost v študente, v interakcijo		37,8 %
• Spodbujanje študentov k sodelovanju, dialogu med predavanji.	7	
• Pomembno je individualno in samostojno delo študentov.	7	
• Povezati teorijo z življenjem študentov, z vsakdanjimi primeri.	5	
• Spodbuditi študente k miselni aktivnosti in odgovornosti.	5	
• Študenti želijo spodbudo in dialog, uporabo aktivnih metod.	4	

Opomba: V analizo je bilo vključenih 30 pisnih refleksij udeležencev vseh treh skupin; v preglednici so navedeni le vidiki, ki so jih omenili vsaj trije udeleženci (ali 10 % od 30 analiziranih zapisov).

Kvalitativna analiza zapisanih opažanj oziroma refleksij udeležencev je pokazala, da lahko njihove vtise strnemo v tri sklope: usmerjenost v prezentacijo vsebine, usmerjenost nase in usmerjenost na študente. V prvem sklopu so bili usmerjeni predvsem v analizo uporabe vizualnih učnih sredstev; nekateri pa so poudarjali tudi pomen priprave in strukture predavanj ter sklep, da v času, ki ga imajo na voljo, podajo manj vsebin in bolj poudarijo aktivnost študentov. Pri drugem sklopu – usmerjenosti vase – so bili pozorni predvsem na svojo neverbalno komunikacijo, zlasti na govorne sposobnosti, uporabo mašil, narečja ali slenga. Ti vidiki so bili v ospredju tudi v individualnem pogovoru ob videoposnetku. Predvsem so pri ogledu videa ugotavljali razliko med tem, kaj so občutili sami in kaj dejansko vidijo »študenti«. Soočali so se s svojo tremo in ugotavljali, da ni tako očitna, kot so si predstavljali.

Naslednji sklop refleksij je bil usmerjen v študente. Udeleženci so poudarjali, da je treba študente spodbuditi k miselni aktivnosti, odgovornosti in sodelovanju. Omenjali so, da bodo v prihodnje vključevali več aktivnih metod, spodbujali skupinsko delo študentov in teorijo bolj povezovali z življenjskimi izkušnjami študentov in drugimi praktičnimi primeri (elementi »v študente usmerjenega« poučevanja). Zaželen bi bil še pogostejši razmislek o spremembah vloge učitelja in študentov, kot se nakazujejo le v nekaterih posamičnih odgovorih (predavatelj naj bo bolj moderator, »potujoči pevec«, manj »natakar znanja«). Po Danielowichu (2014) velja udeležence spodbuditi tudi k premisleku o implicitnih prepričanjih, ki vodijo njihova ravnanja, in da se pri tem bolj zavedo potreb in spoznavnih procesov pri študentih ter poglobijo interpretacijo dilem v praksi (na primer dilemo med »pokrivanjem« celotne snovi in spodbujanjem samostojnosti študentov). V ta namen bova v prihodnje uvedli opazovanje videa in razpravo o njem v manjših skupinah, saj se s tem lahko zbudi bolj kompleksno razmišljanje in pripravljenost za spremembe ob razreševanju dilem.

Nastopajoči je lahko izmed ponujenih sam izbral kriterije ocenjevanja, na primer preglednost, zanimivost predstavitve, nebesedno komunikacijo, spodbujanje interakcije, razmišljanja »študentov«. S tem je imel več nadzora nad dogajanjem. Na povratne informacije se mu ni bilo treba odzivati; koliko jih je nameraval upoštevati, je bila njegova stvar. Sledila je **individualna povratna informacija** ob ogledu videoposnetka; tu so si udeleženci želeli

najprej povratne informacije, usmerjene na njih same, na primer na neverbalno komunikacijo in govor. Preverjali so opažanja kolegov in ugotavljali razlike med tem, kaj so občutili sami in kaj dejansko vidijo »študenti« in opazovalci. Z ogledom posnetka so se soočali s svojo podobo, npr. glede gestikulacije, gibanja po prostoru, ki pogosto ni takšna, kot so si predstavljali. Izvajalka pa je opažanja osvetlila z vidika teorije.

ZA KONEC

Pomembna sestavina je bila tudi **pisna refleksija** o opravljenem mininastopu in povratnih informacijah, ki jo je vsak udeleženec ob koncu oddal v spletno učilnico in je obsegala predvsem opažanja o odnosu med načrtovanim potekom in izvedbo, o tem, česa je naučil iz svojega mininastopa in mininastopov kolegov in kaj od naučenega namerava uporabiti v delu s svojimi študenti.

Po treh izvedbah smo želeli ovrednotiti prispevek mininastopov z videopovratno informacijo k učenju udeležencev, in sicer:

1. kvantitativno – v primerjavi z drugimi uporabljenimi metodami in pristopi (na osnovi ankete med udeleženci),

2. kvalitativno – na osnovi vsebinske analize reflektivnih zapisov.

Povratna informacija o lastnem poučevanju, dobljena iz raznih virov, je vsekakor nujna in nepogrešljiva, a premalo uveljavljena sestavina spodbujanja profesionalne rasti učiteljev in to vseh – od osnovnošolskih do univerzitetnih. Pomembno je, da se proces opazovanja in analize odvija v odprtem vzdušju zaupanja vseh udeležениh, da sloni na jasnih pravilih in razvidni teoretski osnovi in da ni namenjen nadzoru ali (zunanjemu) ocenjevanju, temveč je predvsem priložnost za razmislek in razvoj posameznika. Če videopovratna informacija, vključena v takšen okvir, ni obravnavana le kot tehnika, lahko predstavlja pomembno dodano vrednost, saj predstavlja priložnost večkratnega (samo)opazovanja, zavedanja dilem, spodbudo za poglobljeno skupinsko razpravo in s tem za premišljeno spreminjanje prepričanj in ravnanja v pedagoškem procesu.

VIRI

Chung, H.Q., van Es E. A. (2014). Pre-service teachers' use of tools to systematically analyze teaching and learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 20, No. 2, 113–135.

Cosnefroy, L., E. Buhot (2013). Workplace learning impact: an analysis of French-secondary-trainee teachers' perception of their professional development. *Teachers and teaching: theory and practice*, Vol. 19, No. 6, 679–694.

Cvetek, S. (2005). *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalc*. Radovljica: Didakta.

Cvetek, S. (2009). Amputirane učiteljske kompetence. *Šolski razgledi*, št. 15, str. 2–10.

Danielowich, R. M. (2014). Shifting the reflective focus: encouraging student teaching learning in video-framed and peer-sharing contexts. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, Vol. 20, No. 3, 264–289.

Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (2013). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, Vol. XL, št. 4, str. 4–14.

Loughran, J. (2005). Knowledge construction and learning to teach about teaching. V: Beijaard, D. et al., ur., *Teacher Professional Development in Changing Conditions*. Springer, str. 27–41.

Marentič Požarnik, B., Plut, L. (1979). Video povratna informacija in učenje. *Televizija v šoli*, št. 1–2/1979, str. 12–15.

Marentič Požarnik, B. (1981). Eksperimentalno preverjanje učinkovitosti mikropouka pri razvijanju spretnosti spraševanja. *Sodobna pedagogika*, let. 32, št. 7-8, str. 354–368.

Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. (1993). Kako se učijo učitelji? Kognitivni pogled na učiteljev profesionalni razvoj in posledice za izobraževanje učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, Vol. XXIV, št. 1, str. 13–15.

Marentič Požarnik, B. (1998). Paradoks visokošolske didaktike kot znanstvene discipline in področja delovanja. *Sodobna pedagogika*, let. 49, št. 5, str. 528–545.

Marentič Požarnik, B. (2007). Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov – prihodnjih učiteljev. V: Peklaj, C., ur., *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje, str. 11–25.

- Marentič Požarnik, B. (2009). Improving the quality of teaching and learning in higher education through supporting professional development of teaching staff. *Napredak*, god. 150, br. 3/4, str. 341–359.
- Marentič Požarnik, B. (2013a). Kaj res deluje? Kaj pravijo raziskave o moči različnih vplivov na uspešnost učencev. *Šolski razgledi*, št. 12, 13 in 14, 6. sept., 20. sept., 4. okt.
- Marentič Požarnik, B. (2013b). Usodni pedagoški virusi. Kako umestiti odličnost in inovativnost poučevanja in učenja na zemljevid odličnosti univerz? *Delo*, Mnenja, 9. nov., str. 5.
- Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev (2008). *Uradni list Republike Slovenije – Razglasni del*, št. 70, str. 2493.
- Peklaj, C. (2007). Definiranje učiteljskih kompetenc – začetni korak za prenovu pedagoškega študija. V: Peklaj, C., ur., *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje, str. 19–28.
- Peklaj, C., ur. (2007). *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje
- Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. June 2013, str. 81. Dostopno na: <http://ec.europa.eu/educ/library/reports/modernisation> (9. 9. 2014).
- Rutar Ilc, Z. (2014). Coaching v šolstvu ob primerih iz prakse. *Vzgoja in izobraževanje*, Vol. XLV, št. 1–2, str. 29–40.
- Tigelaar, D. E. H., Beijaard, D. (2013). Special issue: formative assessment and teacher professional learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 19, No. 2, str. 109–114.
- Valenčič Zuljan, M., Marentič Požarnik, B. (2014). Induction and early-career support of teachers in Europe. *European Journal of Education*, Vol. 49, No. 2, str. 192–205.

POVZETEK

Učiteljevo profesionalno učenje je v veliki meri izkustveno in socialno. Kakovost tega učenja, v katerem naj bi se produktivno povezala teorija in praksa, je odvisna zlasti od tega, ali so udeleženci načrtno spodbujeni k analizi in razmisleku o svojih izkušnjah s pomočjo dobrih povratnih informacij od mentorjev na šolah, fakultetnih učiteljev, kolegov in učencev. V zadnjem času se kot integralna sestavina procesa izkustvenega učenja uveljavlja tudi videopovratna informacija. S primeroma iz prakse na visokošolski ravni prikazujemo, kako jo je možno smotrno vključiti v proces podpore profesionalne rasti.

Ključne besede: profesionalna rast učiteljev, izkustveno učenje, povratna informacija, videopovratna informacija, profesionalni razvoj visokošolskih učiteljev

ABSTRACT

Teachers' professional learning is experiential and social to a large extent. Quality of such learning, in which theory and practice are productively related, mainly depends on whether participants are deliberately encouraged to analyse and reflect on their experiences with the help of effective feedback given by mentors in schools, faculty teachers, colleagues and pupils. Recently, video feedback has been recognised as an integral element of the process of experiential learning. Our case from higher education presents how video feedback can be effectively included in the process of support to professional growth.

Key words: teachers' professional growth, experiential learning, feedback, video feedback, professional development of higher education teachers