

Il Video nella Formazione Iniziale, Continua e Permanente dei Docenti: Cinque Esperienze Significative per Immaginare un Nuovo Modello Formativo

Videos in Teachers' Initial, Continuous and Life-long Training: Five Significant Experiences Towards a New Formative Model

Paola Cortiana*

Riassunto

Numerosi percorsi di formazione a livello internazionale e nazionale annoverano l'utilizzo del video, che si pone come strumento privilegiato per rilevare i processi che avvengono in classe: negli ultimi quindici anni si è assistito a un intensificarsi di tali esperienze in ambiti e aree geografiche differenti. Alla luce della cornice teorica della visione professionale, l'articolo propone una rassegna ragionata di cinque esperienze internazionali e nazionali di formazione dei docenti che, nella diversità di impostazione e postura epistemologica, concorrono a delineare un percorso di formazione iniziale, permanente e continua che si avvalga dello strumento video in modalità on line. La ricognizione, che non ha pretese di esaustività, vuole avviare un'analisi su un possibile modello formativo che ponga attenzione al referente della formazione e ai criteri osservativi adottati. Lo studio si colloca all'interno del progetto di eccellenza 2019-2020 *Insegnamento di qualità e pratiche didattiche. Studio di fattibilità per lo sviluppo di un dispositivo per lo studio di pratiche di formazione dei docenti* del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino.

Parole chiave: video-ricerca; video-osservazione; formazione docenti; visione professionale; formazione online.

Abstract

Many international and national teacher training courses include the use of video, which is a privileged tool to catch the processes that take place in the

* Università di Torino

classroom: in the last fifteen years there has been an intensification of these experiences in different fields and geographical areas. In the light of the theoretical framework of the professional vision, the articles review focuses on five international and national experiences of teacher training, which in the diversity of epistemological setting and posture, concur to outline an initial, ongoing and continuing training course that makes use of the video tool in online mode. The survey, which does not claim to be exhaustive, wants to start an analysis on a possible training model that pays attention to the training referent and the observational criteria adopted. The studio is part of the 2019-2020 project of excellence “Quality teaching and teaching practices. Feasibility study for the development of a device for the study of teacher training practices” of the Department of Philosophy and Educational Sciences of the University of Turin.

Keywords: Video-research; video-observation; teacher development; professional vision; online training.

Articolo sottomesso: 29 settembre 2021; *accettato:* 04 aprile 2022

Disponibile online: 09 giugno 2022

Contesto teorico

Le potenzialità del video nella formazione

In letteratura possono essere individuate diverse ragioni per il crescente uso dei video in ambito pedagogico: premessa a tale diffusione è che ad oggi il progresso tecnico ha facilitato la visualizzazione, la digitalizzazione e le possibilità di analisi e archiviazione di una mole considerevole di dati (Goldman et al., 2009). Il video viene impiegato già negli anni '80 in ambito pedagogico in modo differenziato: la molteplicità degli utilizzi è riconducibile alla natura polimorfica del dispositivo. Goldman (2009) opera una grande distinzione di fondo:

1. il video è fonte indiretta su cui costruire i dati. Le rilevazioni video sono una fonte su cui viene costruito un percorso più ampio, che può essere di ricerca o di formazione;
2. il video è fonte diretta di dati, che consente di osservare e indagare i fenomeni, permettendo di mantenere memoria di quanto rilevato.

Quest'ultimo uso dei video ne determina le potenzialità nella formazione e autoformazione dei docenti: l'osservazione delle proprie e altrui pratiche può sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti, offrendo visioni sulle interazioni nella classe dopo la lezione e sollecitando discussione e confronto tra

docenti (Colella & Vasciarelli, 2020). Pochi strumenti possono infatti restituire altrettanto esaustivamente una visione di “what works” (Fischer & Neumann, 2012) e hanno un impatto profondo sulla conoscenza professionale dei docenti (Marsh & Mitchell, 2014): i video contribuiscono a costruire un repertorio di azioni per l’insegnante in formazione e offrono dei feedback fondamentali per la riflessione nella pratica di ricerca pedagogica (De Cani, 2020). Particolarmente significativo nell’ottica dell’imparare a osservare e riflettere sulle proprie pratiche risulta l’approccio epistemologico della visione professionale (Goodwin, 1994), che corrisponde alla capacità degli insegnanti di notare (“noticing”: attenzione selettiva) e interpretare le caratteristiche rilevanti delle situazioni di classe (“reasoning”: ragionamento basato sulla conoscenza) (Sherin, 2007).

Il video come strumento nei percorsi di formazione docente e ambienti di apprendimento online

I docenti, grazie anche alle potenzialità dell’ambiente di apprendimento online (Petrucco, 2015), hanno l’opportunità di osservare attivamente, interpretare e condividere i fenomeni educativi e le necessità degli studenti che si trovano di fronte. In questa prospettiva la visione e analisi delle pratiche didattiche attraverso il video diviene chiave di volta di un nuovo modello formativo che accompagni la formazione del professionista riflessivo (Schön, 1987).

Secondo Blomberg e colleghi (2013) qualsiasi percorso formativo per docenti che si avvalga dell’utilizzo del video dovrebbe seguire 5 fasi (p. 95):

1. chiarire gli obiettivi di apprendimento che vengono perseguiti;
 2. progettare un’attività da allineare con tali obiettivi;
 3. scegliere con attenzione il materiale video in base agli obiettivi e all’attività;
 4. essere consapevoli dei limiti dello strumento e sottolineare l’importanza di affrontare tali limiti;
 5. allineare il modo di apprendere al modo in cui viene promosso l’apprendimento, aumentando così la motivazione degli studenti e l’efficacia e l’accuratezza degli ambienti di apprendimento basati su video.
- Particolarmente problematizzante risulta la scelta del materiale video da utilizzare (punto 3): nella definizione dell’oggetto di rilevazione e osservazione, oltre al ruolo fondamentale svolto dagli obiettivi formativi, una distinzione fondamentale è costituita dal modello di pratiche che si sceglie per sviluppare la propria idea di insegnamento. I percorsi formativi possono prevedere l’utilizzo di video che mostrano infatti le “best practices” o le “typical practices” (Blomberg et al., 2013, p. 101). Nel primo caso i video servono per evidenziare delle pratiche esemplari; nel caso del modello “typical practices” si ritiene che ai docenti in formazione vadano proposti video che mostrano lezioni comuni

(Sherin, 2007): secondo quest'ultimo approccio, la riflessione può essere fatta a partire dalle lezioni di colleghi ma anche da lezioni proprie (Seidel et al., 2011), a volte anche autonomamente riprese e gestite. Nei due approcci risulta rilevante l'utilizzo di istruzioni non familiari o familiari (Blomberg et al., 2013): le istruzioni non familiari corrispondono all'impiego di video contenenti metodi formativi e argomenti sconosciuti, mentre le familiari sono proprie dei "videos show[ing] teachers with whom viewers can identify implementing a curriculum similar to the one they use or will use, in a classroom similar in appearance and student composition to the classroom in which they teach or will teach" (Brophy, 2004, p. 289).

La ricerca

A fronte della pluralità delle soluzioni di utilizzo, è opportuno tracciare dei distinguo sulle possibilità di impiego di uno strumento estremamente potente. La presente ricerca evidenzia alcune esperienze significative che tracciano un percorso di formazione dei docenti attraverso il video fruito in ambienti di apprendimento online.

Il metodo

Per identificare gli utilizzi di interesse sono state condotte ricerche attraverso motori di ricerca e ricerche manuali in riviste di settore sulla base di domande e criteri di inclusione ed esclusione. Per focalizzare il problema di ricerca, sono state definite le seguenti domande (RQs):

- [RQ1] Il video viene inserito all'interno di ambienti di apprendimento online?
- [RQ2] Quali caratteristiche presenta il percorso di formazione attraverso il video (obiettivi, target, modello di riferimento, tipologia di video)?
- [RQ3] L'utilizzo del video prevede forme di accompagnamento ed è inserito in un percorso formativo più ampio?

Per individuare le esperienze rilevanti, si è proceduto con una ricerca per fasi successive. È stata effettuata una ricerca attraverso motori di ricerca di ambito pedagogico¹, utilizzando tre parole chiave: video; teacher development; didactics. Al fine di focalizzare l'indagine, sono state successivamente ridefinite le stringhe di ricerca, attraverso l'utilizzo di tre serie di parole chiave: Video = Video-research; Video-observation; Teacher development = Teacher

¹ In particolare: Edresearch online; Learn Tech Lib; Web Of Science; Education Source; Eric (EBSCO).

training; Professional vision; Education = Teaching Practices; Didactics.² Accanto alla ricerca automatica è stata condotta una ricognizione delle riviste di settore nazionali e internazionali³.

Per quanto concerne i criteri di inclusione ed esclusione, le esperienze sono state incluse se:

- sono inserite all'interno di ricerche scientifiche;
- sono menzionate/descritte in riviste del settore pubblicate tra il 2011 e il 2020;
- valorizzano in chiave problematizzante e di ricerca l'oggetto del video;

Attraverso queste ricerche sono stati identificati 48 studi: i titoli e gli abstract di tali articoli sono stati visionati da parte di due ricercatori, che hanno stabilito separatamente la rilevanza e confermato i criteri di inclusione ed esclusione. Le analisi condotte separatamente hanno portato a identificare 21 articoli come rilevanti: tali articoli sono stati letti e raggruppati sulla base della finalità con la quale il video viene utilizzato (Major & Watson, 2017)⁴ come si vede in Tabella 1.

Tabella 1 - Studi che prevedono l'utilizzo del video suddivisi per finalità

| | |
|---|--|
| Favorire riflessioni sull'insegnamento | Ferrari et al., 2013; Gaudin et al., 2014; Gröschner et al., 2014; Mangione & Rosa, 2017; Praetorius et al., 2014; Rossi et al., 2015. |
| Supportare l'autoriflessione | Bonaiuti et al., 2020; Kane et al., 2015; Perini et al., 2019; Rossi et al., 2015; Santagata & Guarino, 2011; Van Es, 2012; van Es et al., 2017. |
| Sostenere l'osservazione e l'interpretazione dell'apprendimento | Barnhart, & van Es, 2018; Dalehefte & Rieck, 2014; Ferretti et al., 2018; Hamel et al., 2018; Lussi Borer et al., 2014. |

² La medesima ricerca è stata effettuata utilizzando la traduzione in italiano delle parole chiave (video; videoricerca; sviluppo professionale: formazione dei docenti; visione professionale; educazione: pratiche didattiche; didattica). La ricerca ripercorre le fasi seguite per la costruzione del già citato modello dell'Università di Torino; l'analisi degli studi è stata arricchita e focalizzata.

³ In particolare: *Excellence and Innovation in Learning and Teaching; Formazione e Insegnamento; Form@re; Giornale Italiano della Ricerca Educativa; Italian Journal of Educational Technology; Orientamenti Pedagogici; Pedagogia Oggi; American Educational Research Journal; Contemporary Issues in Technology and Teacher Education; Journal of Teacher Education; Learning and Instruction; Professional Development in Education; Teaching and Teacher Education.*

⁴ Major & Watson individuano quattro finalità: favorire riflessioni sull'insegnamento; supportare l'autoriflessione; sostenere l'osservazione e l'interpretazione dell'apprendimento; fornire rappresentazioni della disciplina nello svolgimento (p. 26).

I 21 contributi sono stati quindi comparati facendo riferimento al protocollo di analisi messo a punto dall'Università di Torino (Maccario & Cortiana, 2021), integrato dal contributo offerto da Blomberg et al. (2013) sulla tipologia di video utilizzato. Il nuovo protocollo di analisi considera:

1. Target della formazione: formazione universitaria; formazione iniziale; formazione in servizio;
2. Finalità della formazione (Major & Watson, 2017);
3. Tipologia del video utilizzato: materiale video proprio o esterno; istruzioni familiari o non familiari; modello di riferimento (best practices vs typical practices in accordo con Blomberg et al., 2013, pp.100-101);
4. Eventuale ambiente di apprendimento online in cui i video sono inseriti;
5. Presenza di sostegno allo sviluppo della visione nell'ambito di un percorso formativo più ampio (guida/mentoring in presenza; griglie di osservazione; organizzazione del materiale video secondo criteri osservativi/categorie di analisi).

Risultati

L'approfondimento della letteratura e il processo di ricerca seguito hanno portato a individuare, tra le altre, cinque esperienze che rispondono ai criteri di inclusione e che valorizzano l'utilizzo del video in ambienti di apprendimento online in diverse fasi della formazione dei docenti. Tali studi sono stati messi a confronto attraverso il protocollo individuato, per arrivare a una sintesi comparativa (Tabella 2); verranno poi analiticamente descritti seguendo il target della formazione.

Tabella 2 - Sintesi comparata tra alcuni utilizzi del video nella formazione online dei docenti

| Studio di riferimento | Tipologia del video utilizzato | | | | | | |
|--|--------------------------------|---|-----------------------------------|--|--|---|---|
| | Target formazione | Finalità formazione | Materiale video proprio o esterno | Istruzioni familiari o non familiari | Modello di riferimento (best/ typical practices) | Ambiente di apprendimento online | Sostegno alla visione in contesto formativo ampio |
| Perini, Cattaneo, & Tacconi, (2019) | Formazione universitaria | Favorire l'autoriflessione | Materiale proprio | Istruzioni familiari | Typical practices | http://ivideo.education/ivideo/login.jsp | Guida e mentoring in presenza |
| Gaudin, Flandin, Ria, & Chalties, (2014) | Formazione iniziale | Favorire riflessioni sull'insegnamento | Materiale esterno | Istruzioni familiari | Typical practices | http://neo.ens-lyon.fr/neo | Organizzazione del materiale secondo criteri osservativi/categorie di analisi |
| Barnhart, & van Es, (2018) | Formazione in servizio | Sostenere l'osservazione e l'interpretazione dell'apprendimento | Materiale esterno | Istruzioni familiari | Typical practices | www.ambitiouscinceteaching.org | Organizzazione del materiale secondo criteri osservativi/categorie di analisi |
| Kane, Gehlba, Greenberg, Quinn, & Thal, (2015) | Formazione in servizio | Favorire l'autoriflessione | Materiale proprio | Istruzioni familiari | Typical practices | Www.visiblybetter.com | Griglie di osservazione e materiali per l'autoriflessione |
| Seidel, & Strumer, (2014) | Formazione in servizio | Fornire rappresentazioni della disciplina nello svolgimento | Materiale esterno | Istruzioni non presenti nel portale online | Best practices | | Sostegno non presente nel portale online |

La formazione universitaria: le piattaforme per la videoannotazione

Partendo dalla formazione universitaria, si segnalano le esperienze di videoannotazione: si tratta di un utilizzo del video interattivo e riflessivo, nell'ottica di creazione di un ambiente virtuale in cui osservare, condividere e avviare la riflessione sulle pratiche didattiche (Bonaiuti, 2012) fin dagli anni dell'Università.

In particolare l'analisi effettuata (Perini et al., 2019) ha permesso di mettere in luce l'esperienza dell'Università di Verona, che prevede l'utilizzo della piattaforma *iVideo* (<http://ivideo.education/ivideo/login.jsp>) per l'analisi, la riflessione e la progettazione delle pratiche didattiche per la facoltà di "Scienze della Formazione nelle Organizzazioni" nell'ambito dei corsi delle Università "VET (Vocational Education and Training) oriented" (Tacconi, & Hunde, 2017; Perini et al., 2019). I software per la videoannotazione risultano particolarmente efficaci per evidenziare le connessioni tra la classe e il contesto, le situazioni di lavoro e le materie teoriche (Sauli et al., 2018): come si legge nella homepage, la piattaforma *iVideo* ospita "la community che permette ai suoi utenti di rendere interattivi brevi spezzoni video, al fine di favorire l'apprendimento". Il progetto *iVideo.education*⁵ vuole permettere agli utenti di personalizzare e strutturare materiale didattico per le proprie attività di formazione, sfruttando il video e collegandovi ulteriori risorse come documenti, immagini, audio, ecc.

Si segnala che anche l'Università di Padova prevede per gli studenti degli ultimi anni del Corso in Scienze della Formazione Primaria l'utilizzo di un software per la videoannotazione per lo svolgimento del TOL, Tirocinio in modalità online: la modalità di conduzione del tirocinio, che si ispira all'approccio del microteaching, contempla la condivisione di materiale formativo in piattaforma Moodle e la simulazione di interventi didattici attraverso ambienti web 2.0 come *vialogues*⁶. Il tirocinio in particolare prevede: approfondimento sulle diverse tipologie di interventi didattici; analisi di alcuni video di interventi didattici, anche tramite la videoannotazione (piattaforma *vialogues*); progettazione della microlezione; realizzazione e analisi della microlezione, nella quale i microinterventi didattici effettuati vengono videoregistrati, poi rivisti e ana-

⁵ *iVideo.education* si basa sui risultati ottenuti con Scuolavisione, un progetto condotto dall'Istituto Federale Svizzero per l'Istruzione e la Formazione Professionale (SFI-VET), in collaborazione con la Radiotelevisione svizzera di lingua italiana (RSI) e con il sostegno del Segretariato di Stato per l'Istruzione, Ricerca e innovazione (SERI).

⁶ *Vialogues* è una piattaforma ad accesso libero che promuove le discussioni a partire dal video, come suggerito dal nome, che nasce dall'unione dei termini inglesi *Video* e *Dialogues* (www.vialogues.com).

lizzati (Felisatti, & Tonegato, 2012). L'utilizzo del video è inserito in un percorso formativo più ampio e prevede il sostegno nella visione attraverso la guida e il mentoring in presenza.

La formazione dei docenti neoassunti: la piattaforma “Ne@passion”

Nella formazione iniziale dei docenti si segnala l'esperienza presentata nello studio di Gaudin e colleghi (et al., 2014): si tratta del portale per la formazione “Ne@passion” (<http://neo.ens-lyon.fr/neo>), creato dall'Istituto di Educazione di Lione, che, nell'ambito dei finanziamenti Unesco “Former les enseignants au XXIème siècle”, ha creato una piattaforma per favorire le riflessioni sull'insegnamento dei docenti neoassunti.

Si tratta di un'esperienza che intende creare un ambiente organico di apprendimento che possa essere gestito autonomamente dai docenti. Il portale nasce nell'ambito della teoria dell'“Enazione” (Varela & Rosch, 1991) e nel rispetto dell'approccio di sviluppo contrapposto all'approccio normativo (Gaudin et al., 2014). Il portale prevede di sviluppare la professionalità di ciascun docente attraverso la visione, l'analisi e la riflessione sulle pratiche didattiche: lo sviluppo della visione professionale è sostenuto dall'organizzazione del materiale video in sezioni del portale, che ripercorrono nodi e momenti dell'agire del docente in situazione. Gli obiettivi dichiarati nella homepage sono: comprendere la complessità del loro lavoro quotidiano; sottolineare quali soluzioni efficaci vi siano per affrontare situazioni critiche; comprendere in modo più ampio e dinamico la natura dello sviluppo professionale dei neoassunti.

Il portale non propone solo materiali esterni di pratiche tipiche d'aula attraverso istruzioni familiari, ma organizza il materiale in sezioni che sottendono un approccio problematizzante al referente del video e alle pratiche didattiche. Il portale comprende, infatti, oltre a una pagina dedicata alla presentazione e una a interviste agli esperti, contributi scritti (pagina “risorse”) e video (sezione “Risorse”) organizzati per temi, che ad oggi risultano essere: Tema 1. Entrare in classe e mettersi al lavoro; Tema 2. Aiutare gli studenti a lavorare e imparare; Tema 6. Gestire incidenti (e violenza nelle scuole). I vari temi prevedono sottoargomenti, con riferimenti bibliografici e alcune testimonianze di docenti⁷.

⁷ Sempre all'interno della sezione “Risorse” sono presenti le pagine “punti di vista”, con le riflessioni “Formazione degli insegnanti: non iniziare alla fine” e “Raccontare il lavoro degli insegnanti”. Oltre alla pagina “punti di vista”, la sezione “Risorse” include la pagina “Risorse trasversali”, che raccoglie descrizione di attività e approfondimenti su temi come: “Imparare la professione di insegnante”; “Come allenarsi per supportare meglio l'apprendimento in “ambienti difficili”?”; “Contesti specifici che influenzano

La formazione dei docenti in servizio: l'esperienza di autoformazione "The best Foot Forward Project"

Per quanto riguarda la formazione dei docenti in servizio, l'analisi della letteratura ha permesso di mettere in evidenza esperienze diverse che prevedono l'utilizzo del video in ambienti di apprendimento online .

La prima esperienza è quella del progetto "The best Foot Forward Project" del Center for Education Policy Research dell'Università di Harvard (Kane et al., 2015): il progetto, oltre che nelle pubblicazione citata, viene ampiamente descritto all'interno del sito <https://visiblybetter.cepr.harvard.edu/>, che vuole essere un punto di riferimento e confronto sulla formazione dei docenti attraverso l'utilizzo dei video.

Il progetto è un'ambiziosa iniziativa di sostegno all'autoformazione dei docenti in servizio: tra i materiali forniti troviamo un *toolkit* che, seppure presuppone un'attività in asincrono da parte dei docenti, è interessante per la sistematicità e la completezza del percorso proposto (<https://cepr.harvard.edu/publications/best-foot-forward-video-observation-toolkit>). Il percorso sostiene l'autoriflessione dei docenti attraverso la riflessione su materiali propri: gli insegnanti, seguendo le fasi del percorso e utilizzando le griglie di osservazione fornite, vengono accompagnati attraverso un percorso di critica ragionata sulle proprie pratiche didattiche, di cui evidenziare punti di forza e di debolezza. La formazione viene svolta in completa autonomia attraverso l'utilizzo degli smartphone personali: dopo aver suggerito una presa di coscienza sulle distorsioni di un'autoanalisi delle proprie pratiche, viene suggerito un percorso di riflessione e pianificazione del proprio agire in aula accompagnato da griglie osservative: stabilire un obiettivo per la visione; concentrarsi sulle evidenze piuttosto che sui dettagli irrilevanti o legati a reazioni; focalizzarsi sulle dinamiche importanti; utilizzare il contesto per comprendere le interazioni di classe; collegare ai principi di un insegnamento efficace; pianificare le istruzioni future. Le osservazioni raccolte e le riflessioni maturate vengono poi raccolte in una "rubrica di osservazione per la pratica futura" e possono essere condivise con i colleghi nelle fasi successive del progetto.

La formazione dei docenti in servizio: l'esperienza di formazione a partire dal modello delle "Best Practices"

Un'altra esperienza, diametralmente opposta, è quella che viene utilizzata

la professione"; "Analizzare il lavoro di insegnamento: una lunga storia?"; "Co-intervento di fronte agli alunni".

all'interno dello studio di Seidel. & Strumer (2014) sullo strumento per lo sviluppo della visione professionale dei docenti "The Observer". Nell'ambito della ricerca delle due studiose dell'Università di Monaco vengono utilizzati dei brevi "videos verité" da cui partire per sviluppare la capacità di annotazione e riflessione previste dal concetto di visione professionale (Sherin, 2007). La piattaforma da cui sono tratti i video è www.didac.uzh.ch/videoportal: si tratta di un portale in cui sono contenuti video di pratiche didattiche suddivise per discipline, grado scolastico e paese di provenienza. Si tratta dell'unico esempio di formazione preso in esame in questa sede basato sul modello delle "best practices": il materiale proposto è esterno e non viene accompagnato da alcun genere di istruzioni né inserito all'interno di un percorso di formazione più ampio. Il portale è quindi un contenitore di video di diversa lunghezza, che mira a fornire rappresentazioni della disciplina nello svolgimento, che possono costituire dei modelli da cui trarre spunti e idee. In rete è possibile trovare numerosi portali di questo tipo, tra cui si ricorda quello della Scuola di Comunicazione inglese "Annenberg School" (<https://www.learner.org>), che propone video di un buon livello qualitativo selezionabili in base al filtro "grado scolastico" o "disciplina".

La formazione dei docenti in servizio: il progetto "Ambitiusscienceteaching"

L'ultima esperienza presa in esame è il portale sull'insegnamento delle scienze "Ambitiusscienceteaching" dell'Università di Washington e collegato a uno studio sugli effetti dell'esperienza dei videoclubs sulle pratiche dei docenti e sul pensiero degli studenti (Barnhart & van Es, 2018).

Il portale, che utilizza materiale video esterno, istruzioni familiari e si ispira al modello della "typical practices", prevede attenzione all'agire didattico⁸ e all'organizzazione del materiale, proponendo un modello quadrifasico che è di sostegno allo sviluppo della visione professionale dei docenti e alla messa in atto di pratiche d'aula frutto di osservazione e riflessione. Il modello prevede quattro categorie di pratiche fondamentali e complementari che vengono ac-

⁸ Nella homepage si legge: "utilizziamo il termine pratiche perché, come in altre professioni come la medicina, la legge, l'ingegneria e l'architettura, ci sono modi di fare il lavoro che possono essere identificati, appresi e continuamente migliorati nel tempo. Il nostro metodo viene utilizzato per sostenere lo sviluppo di una visione comune al fine del miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento"(<https://ambitiusscienceteaching.org>).

compagnate da video dimostrativi: 1. Pianificare per coinvolgere in idee scientifiche importanti; 2. Suscitare le idee degli studenti; 3. Supportare i cambiamenti in atto nel pensiero; 4. Sostenere (premere per) spiegazioni basate sull'evidenza.

Le sezioni sono accompagnate da brevi video, che rendono esplicito il significato delle pratiche. Una pagina dedicata alla “gallerie di video” raccoglie poi, sempre nel rispetto all'approccio quadrifasico, lezioni e attività legate a diverse discipline. È possibile selezionare i video utilizzando tre filtri diversi: quello del grado scolastico, quello della disciplina e quello della “tipologia”⁹.

Conclusioni e prospettive

L'analisi condotta mette in luce l'efficacia e l'innovatività di esperienze che prevedono l'utilizzo del video in ambienti online in diverse fasi di formazione dei docenti: ciò che emerge in modo distintivo però è anche la versatilità dello strumento video, che, seppure fruito autonomamente in modalità online, deve essere inserito all'interno di un percorso formativo con obiettivi e caratteristiche chiare e definite.

Il video può essere un dispositivo utile per la formazione sia iniziale, che continua e permanente dei docenti, purché esso sia inserito in un percorso più ampio che rispetti le euristiche desunte dalla letteratura (Blomberg et al., 2013). L'analisi delle esperienze ha messo in luce infatti impieghi molto variegati, con punti di forza e debolezza, come sintetizzato nella Tabella 3.

Tutte le esperienze offrono quindi elementi e punti di forza da cui trarre spunto per immaginare un modello formativo efficace; ciò che risulta essenziale in tale operazione è la postura epistemologica adottata: la definizione del referente delle rilevazioni, le modalità delle rilevazioni stesse, nonché le categorie secondo le quali il materiale viene organizzato, il sostegno all'osservazione e alla visione sono distintive per ciascun percorso e possono rendere la formazione efficace in base al target a cui ci si rivolge e agli obiettivi prefissati.

⁹ Quest'ultimo filtro prevede ulteriori sottosezioni, riprese anche nella pagina “strumenti”, che rispecchiano l'attenzione a quello che l'insegnante fa in situazione: a. Faccia a faccia; b. Pianificazione; c. Mentoring professionale; d. Sostegno per la scrittura e l'espressione orale.

Tabella 3 - Vantaggi e criticità utilizzi video analizzati

| | Vantaggi | Criticità |
|---|--|---|
| http://ivideo.education/ivideo/login.jsp (Perini, Cattaneo, & Tacconi, 2019) | Partecipazione attiva del docente, che è sostenuto nell'auto-riflessione e può condividere le proprie osservazioni | Necessità di integrare la piattaforma con indicazioni su che cosa rilevare e che cosa osservare |
| http://neo.ens-lyon.fr/neo (Gaudin, Flandin, Ria, & Chaliès, 2014) | I video propongono delle unità di analisi utili alla formazione del docente e sono all'interno di un percorso organico | Il portale non è aggiornato e non sono chiariti i criteri seguiti nella rilevazione video. |
| www.ambitiousinceteaching.org (Barnhart, & van Es, 2018) | Viene proposta una problematizzazione del referente video e il docente è guidato nell'analizzare diversi aspetti della pratica didattica | Non è sempre chiaro il target a cui ci si rivolge; la possibilità per i docenti di personalizzare e sviluppare un proprio percorso riflessivo è limitata. |
| www.visiblybetter.com (Kane et al, 2015) | L'esperienza è sostenibile e favorisce l'autoriflessione, anche grazie a supporti alla visione | Le riprese gestite in autonomia potrebbero essere fortemente condizionate dalla soggettività del docente e non favorire la condivisione sulla base di criteri chiari. |
| www.didac.uzh.ch/videoportal (Seidel, & Strumer, 2014) | I fruitori del portale hanno a disposizione video di lezioni di svariate discipline di diversi ordini scolastici | I video propongono delle lezioni esemplari, prive di categoria di analisi: questo rende la visione, se non guidata, poco efficace per il docente. |

Nell'ottica della creazione di un nuovo modello formativo, si ipotizza un progetto che si avvale dello strumento video in modalità online: progettato per sostenere progressivamente e in fasi successive lo sviluppo della visione e la capacità di riflessione sulle pratiche didattiche nella cornice teorica della visione professionale, il modello permetterà di sviluppare l'autoriflessione attraverso la fruizione autonoma, ma guidata, del materiale video, favorendo l'analisi delle pratiche quotidiane, la costruzione di repertori di esperienza, la condivisione di materiali ed esperienze all'interno di una comunità di dialogo.

Riferimenti bibliografici

- Barnhart, T., & van Es, E. (2018). Leveraging analysis of students' disciplinary thinking in a video club to promote student-centered science instruction. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18.1, 50-80.
- Blomberg, G., Renkl, A., Gamoran Sherin, M., Borko, H., & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for educational research online* 5.1, 90-11.

- Bonaiuti, G. (2012). La video annotazione per osservare e riflettere. *Form@re-Open Journal per La Formazione in Rete*, 12.79, 71-83.
- Bonaiuti, G., Santagata, R., & Vivanet, G. (2020). Using video to examine teacher noticing and the role of teaching experience. *Italian Journal of Educational Technology*, 28.2, 152-167. doi: 10.17471/2499-4324/1163.
- Brophy, J. (Ed.) (2004). *Using video in teacher education*. Elsevier, Inc.
- Calvani, A., Bonaiuti, G., Andreocci, B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV.6.
- Camizzi, I. & Perrone, F. (2017). L'innovazione della didattica dell'italiano: dai contenuti per la formazione dei docenti alle pratiche in classe. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X, 343-365.
- Colella, D., Vasciarelli, E., (2020). La formazione degli insegnanti attraverso la videoanalisi. Attualità e prospettive. *MeTis. Mondi Educativi. Temi, Indagini, Suggerimenti*, 10.1, 18-34.
- Dalehefte, I.M. Rieck, K. (2014). How do German primary school teachers prepare students for science standards? Findings from a video study of the Professional Development Program SINUS for Primary Schools. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 14.2, 7-20.
- De Cani, L. (2020). *Videoricerca e pratiche riflessive nella formazione dei docenti*. Scholé - Editrice Morcelliana.
- Felisatti, E., & Tonegato, P. (2012). Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio On-Line per la formazione iniziale degli insegnanti. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 12.79, 64-70.
- Ferrari, S., Carlomagno, N., Di Tore, P.A., Di Tore, S. & Rivoltella, P.C. (2013). How technologies in the classroom are modifying space and time management in teachers' experience? *Research on Education and Media*, V.2.
- Ferretti, F., Vannini, I., Ciani, A. & Bolondi, G. (2018). Analisi dei bisogni formativi degli insegnanti nel campo della valutazione. Triangolazione di dati sulle convinzioni e le pratiche dei docenti di matematica e le percezioni dei loro studenti. In P. Lucisano & A.M. Notti (Eds.). *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 345-361). Pensamultimedia.
- Fischer, H. E. & Neumann, K. (2012). Video analysis as a tool for understanding science instruction. In D. Jorde & J. Dillan (Eds.) *The world of science education* (pp. 1-37). Sense Publishers.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Gaudin, C., Flandin, S., Luc Ria, L., & Chaliès, S. (2014). An exploratory study of the influence of video viewing on preservice teachers' teaching activity: normative versus developmental approaches. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*. 14.2, 21-50.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B. & Derry, S.J. (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento*. Raffaello Cortina Editore.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96.3, 606-63.

- Gröschner, Seidel, Kiemer, & Pehmer (2014). Through the lens of teacher professional development components: The “dialogic video cycle” as an innovative program to foster classroom dialogue. *Professional Development in Education*, 22-28.
- Hamel, C., Viau-Guay, A., Ria, L., & Dion-Routhier, J. (2018). Video-enhanced training to support professional development in elementary science teaching: A beginning teacher’s experience. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18.1, 102-124.
- Kane, T. J., Gehlbach, H., Greenberg, M., Quinn, D., & Thal, D. (2015). *The best foot forward project: substituting teacher-collected video for in-person classroom observations*. Center for Education Policy Research, Harvard University Press.
- Lussi Borer, V, Luc Ria, Marc Durand, M., & Muller, A. (2014). How do teachers appropriate learning objects through critical experiences? A study of a pilot in-school collaborative video learning lab. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 14.2, 63-74.
- Maccario, D., & Cortiana, P. (2021). Video come strumento di accesso alle pratiche didattiche. Tra studio dell’azione di insegnamento e formazione dei docenti. *Nuova Secondaria*, 81-101.
- Major, L. & Watson, S. (2017). Using video to support in-service teacher professional development: the state of the field, limitations and possibilities. *Technology, Pedagogy & Education*, 27.1, 49-68.
- Mangione, G. R., & Rosa, A. (2017). Professional vision e il peer to peer nel percorso Neoassunti. L’uso del video per l’analisi della pratica del docente in classe. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17.1, 120-143.
- Marsh, B., & Mitchell, N. (2014). The role of video in teacher professional development. *Teacher Development*, 18.3, 403-417.
- Panciroli, C., Corazza, C., & Reggiani, A. (2017). Il documentario di osservazione per la formazione delle professionalità educative. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 17.1, 82-98.
- Perini, M., Cattaneo, A., & Tacconi, G. (2019). Using hypervideo to support undergraduate students’ reflection on work practices: a qualitative study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 1, 1-16.
- Petrucchio, C. (2015). Partecipazione e condivisione di conoscenza negli apprendimenti on-line. *Formazione & Insegnamento*, XIII.3, 43-72.
- Praetorius, A.K., Pauli, C, Reusser, K., Rakoczy, K., & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*, 31, 2-12.
- Rossi P.G., Fedeli L., Biondi S., Magnoler P., Bramucci A., & Lancioni C. (2015). The use of video recorded classes to develop teacher professionalism: the experimentation of a curriculum. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11.2, 111-127.
- Rossi, P.G., Magnoler, P., Giannandrea, L., Mangione, G.R., Pettenati, M.C., & Rosa, A. (2015). Il teacher portfolio per la formazione dei neo-assunti. *Pedagogia oggi*, 2, 223-242.
- Santagata, R. e Guarino, J. (2011), Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM. The International Journal of Mathematics Education*, 43.1, 133-145.

- Sauli, F., Cattaneo, A., & van der Meij, H. (2018). Hypervideo for educational purposes: A literature review on a multifaceted technological tool. *Technology, Pedagogy and Education*, 27.1, 115-134.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others?. *Teaching and Teacher Education*, 27.2, 259-267.
- Seidel, T. & Strumer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, X, 1-32.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences*, pp. 383-395. Lawrence Erlbaum.
- Van E S., E. A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 28.2, 182-192.
- van Es, E. S., Cashen, M., Barnhart, T. & Auger, A. (2017). Learning to notice mathematics instruction: Using video to develop preservice teachers' vision of ambitious pedagogy. *Cognition and Instruction*, 35.3, 165-187.
- Varela, F. T., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.