

LA COLLANA DELLA SCUOLA DI ALTA FORMAZIONE DOTTORALE ACCOGLIE LE MIGLIORI TESI DI DOTTORATO DELL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO, INSIGNITE DELLA DIGNITÀ DI STAMPA E SOTTOPOSTE A PROCEDURA DI *BLIND PEER REVIEW*.



Collana della Scuola di Alta Formazione Dottorale

- 52 -

Il presente lavoro intende illustrare il contributo del dispositivo della Video-Analisi alla professionalizzazione degli insegnanti, declinandolo in chiave laboratoriale all'interno del costrutto pedagogico dell'Alternanza formativa.

Tale paradigma, infatti, a sostegno del pensiero riflessivo e inserito in un processo continuo e ricorsivo, integra tra loro i processi di insegnamento orientati all'inclusività, sviluppa nei docenti la competenza valutativa e aumenta la percezione di autoefficacia.

SABRINA NATALI ha conseguito il Dottorato di ricerca in Formazione della persona e mercato del lavoro (XXXIV ciclo) ed è insegnante di scuola primaria nella provincia di Bergamo. Ha collaborato con l'Università degli Studi di Bergamo in qualità di Tutor organizzatrice del Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria, come conduttrice di laboratori ordinamentali. Ha pubblicato saggi in varie riviste scientifiche.

Sabrina Natali

LA VIDEO-ANALISI

Sabrina Natali

LA VIDEO-ANALISI Un dispositivo di alternanza formativa



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI BERGAMO



ISBN: 978-88-97413-73-8

DOI: [10.13122/978-88-97413-73-8](https://doi.org/10.13122/978-88-97413-73-8)

52

2023

Collana della Scuola di Alta Formazione Dottorale

Diretta da Paolo Cesaretti

Ogni volume è sottoposto a *blind peer review*.

ISSN: 2611-9927

Sito web: <https://aisberg.unibg.it/handle/10446/130100>

Sabrina Natali

LA VIDEO-ANALISI
Un dispositivo di alternanza formativa
per la professionalizzazione degli insegnanti



Università degli Studi di Bergamo

2023

La Video-analisi. Un dispositivo di alternanza formativa
per la professionalizzazione degli insegnanti
/ Sabrina Natali. – Bergamo :
Università degli Studi di Bergamo, 2023.
(Collana della Scuola di Alta Formazione Dottorale; 52)

ISBN: 978-88-97413-73-8

DOI: [10.13122/978-88-97413-73-8](https://doi.org/10.13122/978-88-97413-73-8)

Questo volume è rilasciato sotto licenza Creative Commons
Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0



© 2023 Sabrina Natali

Progetto grafico: Servizi Editoriali – Università degli Studi di Bergamo
© 2018 Università degli Studi di Bergamo
via Salvecchio, 19
24129 Bergamo
Cod. Fiscale 80004350163
P. IVA 01612800167

<https://aisberg.unibg.it/handle/10446/258270>

Ringraziamenti

La pubblicazione di questo volume è per me un'occasione preziosa per ringraziare tutte le persone incontrate all'Università degli Studi di Bergamo nella Scuola di Alta Formazione Dottorale.

In particolare, desidero manifestare la mia riconoscenza al Prof. Giuseppe Bertagna, già Coordinatore del Dottorato in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro e Presidente del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, e al Prof. Marco Lazzari, Direttore del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali e attuale Coordinatore del Dottorato in Scienze della persona e nuovo Welfare, che mi hanno accompagnato in questa esperienza di crescita umana e professionale.

«Si può paragonare il docente a un acrobata in equilibrio perché ogni sua decisione dipende da una molteplicità di fattori contingenti infinitamente variabili e mai ritrovabili in maniera uguale in contesti anche simili»

Denise Brihat

A mio marito e a mia figlia

Indice

Introduzione. Trasformazioni digitali e nuovi paradigmi formativi.....	1
Capitolo 1. Video-educazione e Video-formazione	5
1.1 Potenzialità delle immagini e dei video per l'educazione e la formazione	5
1.1.1 La Video-educazione	11
1.1.2 La Video-formazione	12
1.2 Criticità dei dispositivi video per l'educazione e la formazione.....	18
1.3 Risorse per la Video-educazione e la Video-formazione.....	19
Capitolo 2. Video-ricerca e contesti di Video-analisi.....	25
2.1 La Video-ricerca in pedagogia	25
2.1.1 Potenzialità delle immagini e dei dispositivi video per la ricerca.....	25
2.1.2 L'oggetto della Video-ricerca	28
2.1.3 Tipologie di video-dati.....	29
2.1.4 Cornici teoriche di riferimento	30
2.1.5 Modelli e metodi.....	32
2.2 La Video-analisi nell'insegnamento.....	34
2.2.1 Lo strumento della Video-analisi	36
2.2.2 Modelli di pratiche di Video-analisi.....	36
2.2.3 Strumenti a supporto della Video-analisi.....	45
2.2.4 Rassegna di Video-analisi nell'insegnamento	47
2.2.5 Video-analisi e nuovi contesti di formazione degli insegnanti.....	51
2.3 Criticità della Video-ricerca/Video-analisi	54
2.3.1. Criticità metodologiche	54
2.3.2. Criticità etiche	56
2.3.3. Criticità strumentali	59
2.3.4. Criticità estetiche	60
Capitolo 3. Paradigmi, metodi e metodologie della Video-analisi.....	61

3.1	Introduzione.....	61
3.2	I principali Paradigmi della Video-analisi	63
3.2.1	La Visione Professionale.....	64
3.2.2	L'Analisi Plurale delle pratiche	69
3.2.3	Il Visibile Learning	70
3.2.4	Action Learning, Action Science, Transformative Learning.....	71
3.2.5	La Riflessività	74
3.2.6	La Narrazione Pedagogica	77
3.2.7	L'Alternanza Formativa.....	79
3.3	Video-analisi e Professionalizzazione	85
3.3.1	Perché la Video-analisi è un dispositivo di Alternanza Formativa	87
3.4	Metodi della Video-analisi	92
3.4.1	Visual Research Method (VRM)	92
3.4.2	Critical Visual Research Method (CVRM)	92
3.4.3	Visual Framing Theory (VFT)	93
3.5	Metodologie della Video-analisi	94
3.5.1	Video-analisi standardizzata e non standardizzata	94
3.5.2	Approccio etnografico	94
3.5.3	Approccio pedagogico-fenomenologico (PPVA)	96
3.5.4	Approccio Videography	96
3.5.5	Practice Based Video-Analysis (Video based)	97
3.5.6	Microteaching e Videoannotazione	97
3.5.7	Video content analysis (VCA)	101
3.5.8	Mixed Method (MM)	102
3.5.9	Altre Metodologie di Video-analisi.....	103
Capitolo 4.	Rassegna italiana di Video-analisi	105
4.1	Ricerche e sperimentazioni di <i>Video-analisi</i> nei contesti formativi italiani	106
4.1.1	Università degli Studi di Firenze	108

4.1.2	Università degli Studi di Palermo.....	113
4.1.3	Università di Macerata	113
4.1.4	Università degli Studi di Cagliari	115
4.1.5	Università degli Studi di Verona.....	117
4.1.6	Università degli Studi di Padova	117
4.1.7	Università di Bologna.....	119
4.1.8	Indire	120
4.1.9	SSIS Lazio.....	121
4.2	Conclusioni sulle ricerche	121
Capitolo 5. La progettazione del Laboratorio Digitale di Video-analisi.....		123
5.1	Il profilo professionale in uscita dal corso di Laurea in SFP	123
5.2	Peculiarità e specificità del Corso di Laurea in SFP dell'Università di Bergamo.....	125
5.3	Il LDVA di Scienze delle Formazione Primaria all'Università di Bergamo.....	126
5.4	Il Protocollo di osservazione e di analisi: introduzione.....	127
5.5	Il Protocollo di osservazione e di analisi: gli Oggetti	129
2.5.1	La raccolta, la catalogazione e l'indicizzazione dei video-dati	130
2.5.2	La Casoteca della Video-analisi.....	132
5.6	Il Protocollo di osservazione e di analisi: Strumenti analogici e digitali	138
5.6.1	Premesse sull'Osservazione.....	139
5.6.2	L'etero osservazione e l'auto osservazione	142
5.6.3	L'osservazione libera	142
5.6.4	L'osservazione guidata	143
5.6.5	Le annotazioni e le etichette	143
5.6.6	Il Diario di bordo	145
5.6.7	Griglie e schede di osservazione e di analisi	145
5.6.8	Che cosa rilevare nell'osservazione?	146
5.6.9	Il Laboratorio di Micro-Teaching.....	154
5.7	Il Protocollo di osservazione e analisi: Metodologie di gestione e raccolta dati	156

5.7.1 Rappresentare i dati della Video-analisi.....	156
5.7.2 La trascrizione dei dialoghi.....	157
5.7.3 Come condividere i propri Video casi con il gruppo di riflessione	158
5.7.4 I Col-laboratory di Video-analisi	159
5.7.5 Il ruolo e compiti del tutor/formatore/ricercatore riflessivo	160
Conclusioni	167
Apparati	169
Indice delle figure.....	171
Indice delle tabelle.....	173
Bibliografia	175
Indice dei nomi	205

Introduzione. Trasformazioni digitali e nuovi paradigmi formativi

La rivoluzione digitale, accelerata dall'approdo alla Didattica a Distanza durante l'emergenza pandemica, ha reso ancora più evidente l'esigenza di ideare nuovi modelli formativi per i docenti, che integrino questo nuovo formato nella riflessione critica della pratica didattica.

È giunto il momento di interrompere la riproduzione di un paradigma vetusto che non può più far fronte alle sfide della società moderna, tenendo anche conto che l'immersione¹, sin dalla più tenera età, negli ambienti digitali ha ridefinito in profondità il processo di insegnamento e apprendimento, amplificando le potenzialità di una didattica sempre più intesa come co-costruzione del sapere.

E proprio le istanze dettate dal ricorso alla didattica a distanza, accolta da molti insegnanti come una sfida per rimettersi in gioco, avranno un ruolo non indifferente nel ridisegnare i nuovi percorsi di formazione dei docenti, centrati sull'integrazione del digitale nella didattica, a riconfigurazione progettuale, sia in termini di contenuti sia di ambienti di apprendimento.

La Media Education² e la Digital Literacy³ si sono evolute e si fondano oggi su un nuovo statuto teorico la cui ridefinizione si riconfigura nella New Literary Education.

La contemporaneità è caratterizzata da nuovi alfabeti⁴ che necessitano di essere decifrati nei contesti della società post-mediale e delle Dynamic Literacies⁵, dei Big Data, degli algoritmi e dell'Intelligenza Artificiale (IA) generando nuovi modi di intendere gli apprendimenti e le relazioni. I nuovi contesti di apprendimento/insegnamento non sono più né il Primo Spazio (famiglia) né il Secondo Spazio (scuola) ma i cosiddetti Terzi Spazi⁶, cioè quei luoghi informali, fisici o digitali, dove gli apprendimenti non seguono più un processo lineare ma trasversale e longitudinale ai media. I Terzi Spazi sono rappresentati dai *fablab*, dai circoli, dagli spazi di aggregazione o di *coworking* – dai *Coderdojo* del *Coding* – e sono accomunati dalla logica del *peer-to-peer* che prevede apprendimenti mediati dai pari. Sono questi i nuovi spazi dove si deve focalizzare il mondo

¹ Costantemente immersi nell'*onlife* incontrano un mondo nuovo, che dà consigli e permette di stare finalmente sempre in contatto con gli amici anche se questi amici sono molto lontano da noi (L. Floridi, *La quarta rivoluzione: come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano 2017).

² Disciplina trasversale alle scienze della comunicazione e alla pedagogia, in quanto prende a prestito delle prime il contenuto e dalla seconda il metodo di indagine. La data discriminante della sua nascita può essere collocata nel 1998, anno in cui Internet si diffonde e il mondo finora denominato dei *mass-media* evolve nel mondo dei *personal-media* (P.C. Rivoltella, *Media Education*, Carocci, Roma 2001).

³ P.C. Rivoltella, *Digital literacy: Tools and methodologies for information society*, IGI Global, Hershey (Pa) 2008.

⁴ P.C. Rivoltella, *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale* di, Editrice Morcelliana, Brescia 2020.

⁵ Le nuove competenze duttili e dinamiche che le persone implementano per dialogare con la società complessa di oggi, e che oltrepassano la dimensione conoscitiva dei linguaggi, dei testi e dei formati che si aprono alla *sociomaterialità* in una dimensione educativa che erge gli oggetti, i dispositivi tecnologici e gli spazi a veri 'protagonisti' delle pratiche educative e didattiche (P.C. Rivoltella, *Id.*).

⁶ J. Potter, J. McDougall, *Digital Media, Culture and Education: Theorizing Third Space Literacies*, Palgrave Mc Millan, London 2017.

dell'educazione e della formazione: luoghi dove sperimentare narrazioni digitali che permettono ai partecipanti di costruirsi dal punto di vista identitario aumentando in loro la percezione di autoefficacia.

La New Literary Education e la Future Literacy⁷ saranno le protagoniste indiscusse nella costruzione di questa nuova scuola moderna perchè renderanno visibili i caratteri della reticolarità, della democrazia e dell'inclusività, a sostegno e promozione di un apprendimento che utilizzi la tecnologia come ausilio per promuovere i talenti ma al contempo ne sappia anche arginare i rischi derivanti da un uso improprio.

L'Università, a supporto del processo di professionalizzazione, dovrà offrire insegnamenti di riconosciuta qualità scientifica, sottesi alla promozione di apprendimenti autentici, dotati di senso e criticamente riflessi, all'interno di un nuovo paradigma scolastico che integri in modo armonico e paritario le dimensioni dell'orale, dello scritto e del digitale.

Il video in particolare, posto a mediazione nell'osservazione di attività didattiche, riducendo il divario esistente tra pratica e teoria, sta rendendo fattiva una nuova tipologia di apprendimento multidimensionale e reticolare in grado di gestire la complessità del reale e i processi della costruzione di nuove conoscenze⁸.

Se una vasta letteratura evidenzia che la qualità dell'offerta educativa e formativa è collegata in modo direttamente proporzionale alla competenza dei docenti, fondata su un processo di formazione continua⁹, i risultati di altre ricerche¹⁰ attestano che questa qualità si innalza ancora di più nei sistemi di istruzione e formazione che assicurano una professionalizzazione che sia realmente adattiva alle esigenze riscontrate nella società. E i risultati di una recentissima ricerca della Fondazione Agnelli¹¹ hanno rilevato come sia necessario uno sforzo ulteriore per migliorare le capacità didattiche, pre-attive, attive e post-attive, del maggior numero possibile di docenti immersi nel nuovo paradigma digitale. Già la Commissione Europea, tramite il progetto "Ripensiamo l'istruzione", aveva segnalato, tramite gli strumenti digitali, nuove strategie formative in adattamento alla complessità e ai rapidi mutamenti della società attuale. Innovazioni che, innestate su precedenti ricerche dell'OCSE¹²,

⁷ "Abilità di immaginare in modo costruttivo il futuro, agendo per definirne i confini e creare piattaforme sicure, che non cancella la memoria a lungo termine della scuola tradizionale, ma aggiorna la sua voce, ridimensionandola in una didattica rinnovata in linea con le competenze del futuro" (<https://en.unesco.org/futuresliteracy/about>).

⁸ G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020.

⁹ *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC). Research brief: Qualifications, education and professional development matters*, OCSE 2012; www.oecd.org/education/school/49322232.pdf

¹⁰ *CoRe: Competence Requirement in ECEC*, OCSE 2016; <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c15d6c71-9a82-11e6-9bca-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search>

¹¹ <https://www.fondazioneagnelli.it/2021/02/02/osservazioni-in-classe-quali-pratiche-didattiche-nelle-aule-italiane/>

¹² *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, OCSE 2005; *Evaluating and rewarding the quality of teachers, international practices*, OCSE 2009; *Teacher evaluation: current practices in OECD countries and a literature review*, OCSE 2009.

dell'UNESCO¹³, della Gates Foundation¹⁴ e dell'Università del Canada¹⁵, hanno messo in evidenza che la videoregistrazione, effettuata in formato digitale dentro saldi paradigmi pedagogici, ha consentito di incrementare le competenze riflessive, migliorare il senso di autoefficacia, perfezionare la pratica didattica e i processi autoregolativi. È significativo rilevare che anche le ricerche sulle evidenze educative¹⁶ abbiano validato, con punteggi molto alti, l'efficacia didattica¹⁷ dei dispositivi video utilizzati nella formazione dei docenti. Da un lato, infatti, l'insegnante si professionalizza acquisendo una formazione di ordine teorico-generale e, dall'altro, si forma direttamente nell'esperienza, grazie allo sforzo interpretativo personale che gli permette di affrontare i problemi e intraprendere possibili strategie risolutive.

Come si possono progettare oggi percorsi formativi professionalizzanti di qualità¹⁸ che si adattino alle trasformazioni digitali e che siano orientati alla co-costruzione del sapere?

Resta sempre valido il modello dell'insegnante professionista riflessivo¹⁹, definito da Schön²⁰ e derivato dal pensiero di Dewey²¹, che analizza ricorsivamente le proprie pratiche per sviluppare nuovo sapere professionale²².

Infatti, la riflessione-in-azione è ciò che consente ai docenti di divenire consapevoli del proprio agito didattico e fare emergere gli impliciti della pratica, costruendo sempre nuovi significati. Ma in che modo si può sostenere un docente a sviluppare l'aspetto riflessivo dei processi di insegnamento,

¹³ *Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability*, UNESCO, Paris 2005.

¹⁴ *Measures of effective teaching. Final research report*, Gates Foundation, 2013,

<https://www.gatesfoundation.org/Ideas/Media-Center/Press-Releases/2013/01/measures-of-effective-teaching-project-releases-final-research-report>

¹⁵ Questo studio è stato finalizzato alla comprensione dell'impatto dei video nella concezione di auto-efficacia dei docenti in formazione iniziale. I risultati hanno evidenziato che la video educazione ha promosso processi autovalutativi e sviluppato l'auto-percezione circa l'efficacia professionale (T. Karsenti e S. Collin, *The impact of online teaching videos on Canadian pre-service teachers*, in «Campus-Wide Information Systems», 28, 3, 2011, pp. 195-204).

¹⁶ *Evidence Based Education*: orientamento che, tramite indagini comparative, indaga i criteri di efficacia di un'azione didattica (J. Hattie, *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London-New York 2009; J. Hattie, *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*, Routledge, Oxford 2012; G. Vivanet, *Che cos'è l'Evidence Based Education*, Carocci, Roma 2014).

¹⁷ A. Calvani, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Carocci, Roma 2011; A. Calvani, *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento 2012.

¹⁸ Qualità ribadita anche dal Consiglio dell'Unione Europea (2014/C 183/05 p. 22) quando afferma che i programmi di formazione dovrebbero essere flessibili per corrispondere ai cambiamenti dei processi di insegnamento e di apprendimento e riferirsi alle esperienze concrete degli insegnanti che dovrebbero instaurare relazioni di ricerca collaborativa. Sempre nel medesimo documento si approfondisce che non è importante solo la conoscenza teorica e la pratica didattica quanto il percorso autoriflessivo che da esse scaturisce unitamente ai metodi di lavoro collaborativi all'interno di comunità di pratiche tra pari.

¹⁹ E. Damiano, *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, Franco Angeli, Milano 2007.

²⁰ D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.

²¹ J. Dewey [1910], *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1961.

²² A. Calvani, G. Bonaiuti., B. Andreocci, *Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 6, IV, 2011, pp. 29-42.

propri e altrui, affinché si generi un valore aggiunto, in termini di efficacia didattica ed educativa, orientato ad apprendimenti trasformativi? Con quali dispositivi, volti a sostenere la riflessività, si può strutturare una reale alternanza formativa tra scuola e università²³ che permetta di analizzare criticamente la pratica agita nelle scuole approfondendo, al contempo, anche il sapere epistemico?²⁴ Come inserire tali dispositivi in una prospettiva di ricerca educativa, volta alla personalizzazione didattica, nel rispetto degli ordinamenti?

Tra i diversi strumenti a supporto dei processi riflessivi e trasformativi (portfolii/e-portfolii, i diari di tirocinio, le griglie di osservazione) il *focus* osservativo della presente ricerca si soffermerà sul dispositivo della Video-analisi che, utilizzando come base di partenza problemi pedagogici esperienziali, stimolerà la critica e la riflessione attraverso l'uso di video digitali, attraverso la Video-educazione, la Video-formazione, la Video-ricerca e la Video-analisi.

²³ L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano 2008.

²⁴ F. Magni, *L'alternanza formativa e l'agire in modo riflessivo nella formazione iniziale dei docenti*, in «Ricerche di psicologia», 3, 2016, pp. 361-368.

Capitolo 1. Video-educazione e Video-formazione

«Coloro che fanno distinzione fra intrattenimento ed educazione forse non sanno che l'educazione deve essere divertente e il divertimento deve essere educativo»

M. McLuhan

Le potenzialità della Video-pedagogia (che include la Video-educazione, la Video-formazione e la Video-ricerca/Video-analisi) sono in costante sviluppo e trovano applicazione in svariati ambiti professionali, in particolar modo in quello della formazione degli insegnanti.

Avviando da tale premessa, in questo primo capitolo, a partire dal ruolo delle immagini come strumento di mediazione pedagogica, verranno analizzate in particolar modo le potenzialità della Video-educazione e della Video-formazione.

1.1 Potenzialità delle immagini e dei video per l'educazione e la formazione

È innegabile il ruolo fondamentale di mediazione pedagogica che le immagini hanno sempre avuto nella storia dell'educazione. Se però, da un lato, all'immagine è stato riconosciuto il ruolo di efficace dispositivo educativo e didattico di natura critica, dall'altro essa è sempre stata guardata con sospetto, per la possibile suggestione che ne poteva derivare, a seconda del modo in cui l'educatore la proponesse e la affiancasse a determinate parole e significati.

Inizialmente la cultura cristiana ebbe con le immagini un rapporto contrastato, tra la repressione vigilata e l'attivo incoraggiamento, ponendo la questione della loro identità e del ruolo che avevano nell'influenzare la persona in formazione sul piano estetico, teologico e pedagogico. Successivamente, nella pedagogia della Controriforma, le immagini iniziarono a essere associate al concetto di diletto e giovamento¹, che assegnava loro un ruolo pro-attivo e pro-positivo, a patto che il «diletto» fosse attenuato dal «giovamento» e quest'ultimo fosse stimolato dal primo.

Da una iniziale iconoclastia, sorretta da intenzionalità pedagogiche, si è poi assistito, via via fino all'epoca moderna, alla rivalutazione delle immagini dal punto di vista comunicativo, educativo e formativo.

La didattica e la pedagogia visuale hanno sempre utilizzato una molteplicità di repertori iconografici (dalla *Biblia pauperum* al primo sussidiario illustrato di Comenio pubblicato nel 1685, dagli abbecedari illustrati alle carte ai giochi da tavolo, dalle fotografie al cinema, dagli album di figurine ai fumetti ai video), nei quali scorgere direttamente codici interpretativi e intenzionalità educative e

¹ R. Farné, *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*, UTET, Torino 2006.

formative più o meno esplicite.

Nel suo *excursus* storico l'evoluzione dell'iconologia didattica² è stata caratterizzata da quattro tappe principali:

1. *L'epoca medievale*

Dopo il Concilio di Nicea (787) le immagini divennero il primo dispositivo didattico per educare il popolo analfabeta e catechizzarlo tramite le *Bibliae pauperum*.

Questa Bibbia, rappresentata da bassorilievi e dipinti presenti nelle cattedrali e in altri luoghi di incontro, illustrava eventi e argomenti sacri che, a partire da Giotto, divenne sempre più un racconto per immagini.

2. *L'invenzione della stampa*

L'invenzione della stampa a caratteri mobili consentì la prima riproduzione seriale di incisioni e litografie permettendo di diffondere, a un numero sempre più elevato di persone, contenuti estetici e culturali.

3. *La scoperta dell'infanzia*

Con la scoperta dell'infanzia³, si assiste ad una vera e propria rivoluzione culturale nel campo pedagogico che conduce a un nuovo concetto di educazione. Il pubblico infantile conquista sempre più spazio, sia come potenziale fruitore di immagini sia come oggetto di cura, attenzione, studio e racconto⁴.

4. *La scuola*

Con la pubblicazione della *Didactica Magna* (1657) e dell'*Orbis sensualium pictus* (1658), primo sussidiario con immagini dedicato all'infanzia, il pedagogista cecoslovacco Comenio delineerà i primi caratteri della scuola moderna e avvierà la nascita della didattica-scienza dell'educazione e della didattica-scienza della comunicazione.

² Intesa come disciplina trasversale che coinvolge la pedagogia e le scienze dell'educazione (didattica, la pedagogia dei media, la letteratura per l'infanzia, la psicologia, la storia dell'illustrazione) oltre che le scienze della comunicazione (R. Farné, *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*, Marietti, Bologna 2019).

³ La nascita della storia dell'infanzia avviene nel 1960, grazie a Philippe Ariès e alla sua opera *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* [1960], tr.it., Laterza, Bari 1968) che portò alla "presa di coscienza" delle esigenze specifiche dell'infanzia attivando delle risposte dal punto di vista delle azioni educative.

⁴ Si assiste in questo periodo alla prima produzione culturale su tematiche educative (immagini soprattutto che si ritrovano negli abbecedari, nei giochi da tavolo, nelle figurine illustrate) e nascono le prime opere letterarie dedicate all'educazione (i *Pensieri sull'educazione* di John Locke del 1693 e il romanzo pedagogico *L'Émile ou de l'éducation* di Jean-Jacques Rousseau del 1762) che riconoscono i bambini come soggetti portatori di significato e valori.

In questa fase i processi di insegnamento/apprendimento iniziano a qualificarsi come ambiti di esperienza per l'applicazione teorica e pratica della didattica, attraverso la strutturazione di *setting* comunicativi fondati sull'utilizzo intenzionale dei *media*. È in questo passaggio che iniziare ad assumere un ruolo cruciale l'interconnessione tra parola e immagine.

Nella scuola moderna del diritto diffuso all'istruzione, la didattica si qualifica come efficace anche sulla base dei supporti che ottimizzano i tempi e gli spazi dell'apprendimento e dell'insegnamento. In tale senso le immagini acquistano lo *status* di catalizzatori didattici, soprattutto nelle discipline che utilizzano l'approccio visuale.

Da questo momento ogni nuovo progresso tecnologico che riguarderà la comunicazione, dalla nascita della fotografia al cinema, dalla televisione a *Internet*, verrà sottoposto al vaglio critico della pedagogia per individuarne il portato educativo e formativo.

Se l'avvento del cinema⁵ determinerà il passaggio dalle immagini fisse alle immagini in movimento, il concetto di video⁶ vero e proprio nascerà con l'invenzione della televisione⁷.

Se nell'era analogica le riprese video e la loro *post*-produzione erano riservate a poche persone dotate di competenze tecniche e sofisticata strumentazione, i processi di digitalizzazione hanno consentito anche ai non addetti ai lavori di effettuare riprese video utilizzando semplici *device* digitali e *software open source* facilmente reperibili *on line*. Questo ha permesso il rilancio di uno strumento dotato di un grande potenziale pedagogico, primo fra tutti quello di esperire in prima persona delle situazioni vissute da altri senza la necessità di essere fisicamente presenti e, soprattutto, senza perdere in fedeltà la resa della complessità del reale e la sua immediatezza.

Il formato digitale permette in primo luogo di effettuare riprese, montarle, ricombinarle, annotarle, costruirle e decostruirle, a seconda della focalizzazione e del significato che si intende attribuire alla video-registrazione, e in secondo luogo, non meno importante, di condividerle con altre persone per finalità di discussione e di riflessione.

Potenzialità dei video nell'educazione e nella formazione

Le potenzialità dei dispositivi video nell'educazione e nella formazione sono pressoché illimitate, tuttavia, bisogna fare i conti con alcuni loro limiti intrinseci come le questioni legate alla *privacy*, alla tutela dei dati personali, al consenso informato alle video riprese che richiede autorizzazioni e liberatorie alla diffusione di materiale video per finalità di educazione, formazione e ricerca. Senza

⁵ Il 28 dicembre 1895 nel *Salon Indien* del *Grand Café* di Parigi ha luogo la prima proiezione a pagamento dei fratelli Auguste e Louis Lumière, titolari di una grande azienda francese di prodotti fotografici.

⁶ Con il termine *video* (dal latino *videre* «vedere») si indica l'informazione elettronica e digitale, che rappresenta immagini sia fisse sia in movimento associate ad un audio.

⁷ Il 7 settembre 1927 l'inventore americano Philo Farnsworth realizza la prima televisione elettronica nel suo laboratorio di S. Francisco che iniziò a diffondersi negli Usa nel 1928 e in Europa nel 1929.

citare lo scetticismo sotteso all'ambito tecnologico da parte di alcuni che però, a seguito dell'emergenza pandemica in corso e all'utilizzo della Didattica a Distanza, si sta ridimensionando. Il video, dunque, se utilizzato in modo efficace, si qualifica come un potente strumento per l'apprendimento.

Nel 2007 è stato proposto un modello⁸, datato ma tuttora utilizzato, sui risultati degli apprendimenti ottenuti attraverso i dispositivi video. Come illustrato nella Fig. 1 il disegno rappresenta dei cerchi concentrici all'interno dei quali sono riportati gli obiettivi che la visione del video dovrebbe perseguire: vedere (con il video si rendono visibili alle persone degli aspetti che da soli non si riuscivano a intravedere), dire (il video è uno strumento per fare emergere il sapere dichiarativo, ciò che si sa relativamente ad un argomento), fare (il video rende evidenti i comportamenti umani, dalle attitudini, alle abilità, alle competenze e permette di acquisirli), motivare (Il video aiuta ad identificare gli aspetti rilevanti di un tema aumentando l'interesse ad approfondirlo).

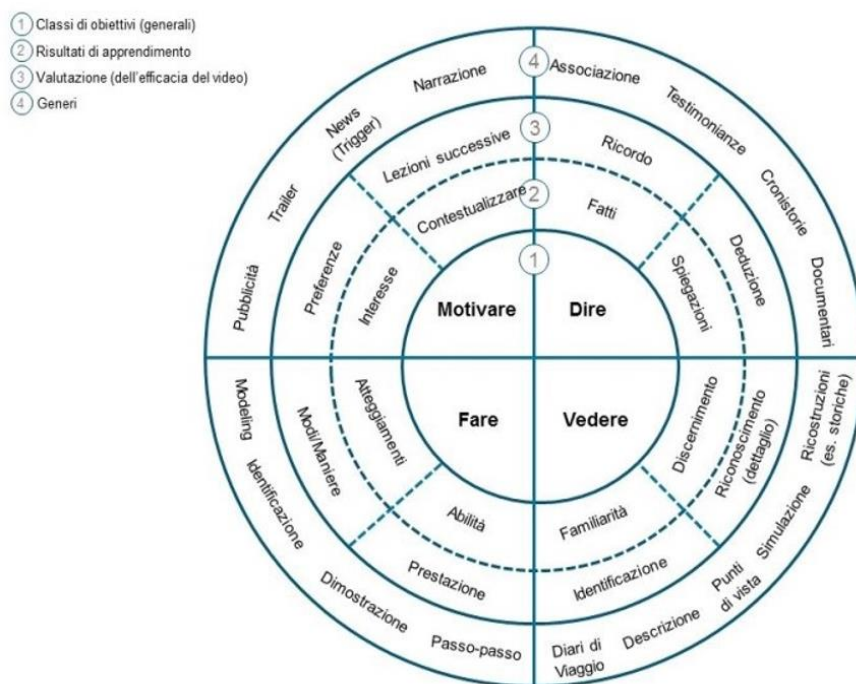


Figura 1: Modello di D.L. Schwartz, K. Hartman (It's not Video Anymore: Designing Digital Video for Learning and Assessment, in R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry, *Video Research in the Learning Sciences*, Erlbaum, Mahwah 2007, p. 338).

⁸ D.L. Schwartz, K. Hartman, *It's not Video Anymore: Designing Digital Video for Learning and Assessment*, in R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry, *Video Research in the Learning Sciences*, Erlbaum, Mahwah 2007, pp. 335-348.

Si può quindi affermare che il valore aggiunto dei video, nell'educazione, nella formazione e nella ricerca, sia prezioso e insostituibile, soprattutto se risultano soggetti a una adeguata selezione e se risultano inseriti in un costrutto pedagogico che sappia esplicitarne al meglio le loro potenzialità.

La pervasività delle tecnologie didattiche e dei *media* odierni modifica la società, influisce sui concetti e sulle modalità di conoscenza e ribalta le relazioni tra informale e formale: la didattica è sempre più mediata da artefatti tecnologici che al contempo organizzano e si fanno riorganizzare dai processi didattici. Per analizzare la nuova professionalità docente, e le conseguenti nuove modalità di apprendimento, non si può più prescindere dai dispositivi video che ristrutturano il pensiero e dalle pratiche didattiche che interagiscono ricorsivamente con stessi.

Oggi stiamo assistendo a una nuova fase della ricerca sui dispositivi video, alla scoperta e riscoperta delle loro possibilità ancora inesplorate, sia in termini di flessibilità sia di versatilità, in particolare nei processi educativi e formativi.

Dai suoi primi esordi il video è stato spesso utilizzato nei contesti educativi e formativi, soprattutto nello sviluppo professionale degli insegnanti. Grazie alle innovazioni tecnologiche digitali, che hanno reso il suo utilizzo semplice, economico, flessibile, collaborativo e condiviso, l'apporto dei dispositivi video nell'educazione e nella formazione è diventato infatti sempre più rilevante rispetto al passato. Se il *Web 2.0* ha rilanciato la videoeducazione, nel *Web 3.0* ha subito un'ulteriore accelerazione grazie alla maggiore fruibilità e condivisibilità dei contenuti favoriti dalle nuove connessioni veloci.

I nuovi percorsi di formazione per insegnanti non possono esimersi dal loro utilizzo, anche in virtù delle nuove prospettive che aprono in termini di potenziamento della dimensione orale, sempre più integrata con il visuale, per consentire una sempre maggiore accuratezza nell'auto ed etero osservazione, nell'analisi e nella riflessività. Molte sono le università che si sono avvalse di tali dispositivi per finalità educative e didattiche legate alle scienze dell'apprendimento⁹, rifacendosi a differenti prospettive teoriche e paradigmi di riferimento per decifrare, con un diverso grado di analisi, tutte le sfaccettature dell'apprendimento come scienza complessa dello sviluppo e della cognizione. I video con tali finalità hanno una tipologia di utilizzo profondamente diversa da quelli che si usano nella didattica a distanza in formato *e-learning*.

Spazi e luoghi degli artefatti cognitivi

Gli artefatti sono oggetti creati o realizzati dall'uomo per sviluppare l'efficacia di una azione finalizzata al raggiungimento di uno scopo, o di un risultato, tramite la razionalità tecnica che aiuta a realizzare "ciò che si potrebbe fare trasformando le cose"¹⁰.

⁹ Psicologia cognitiva, psicologia dello sviluppo, psicologia educativa, linguistica, antropologia, pedagogia, informatica.

¹⁰ G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018.

Si tratta di oggetti costruiti utilizzando l'intenzionalità umana e quindi non hanno a che fare con il campo della casualità o degli atti involontari.

Con l'aggettivo cognitivo si intende invece la particolare configurazione di un oggetto o un processo mentale che permette di espandere la conoscenza umana da una prospettiva a un'altra. L'artefatto cognitivo è un dispositivo artificiale, ossia un oggetto concreto, ma anche un insieme di ordini che descrivono un processo, creato dall'uomo per agire sull'informazione, presentandola e trattandola, per allargare le personali capacità cognitive. Rappresenta una funzione che influisce l'attività cognitiva dell'uomo che al contempo amplifica e guida le sue potenzialità apportando anche eventuali modifiche all'esecuzione di un compito¹¹.

La nostra mente per imparare ha la necessità di creare oggetti, concreti o reali, che possono rappresentare la realtà codificandola e ricostruendone l'unitarietà. Per questo motivo l'apprendimento si realizza quando, grazie agli artefatti cognitivi e alla loro costruzione e de-costruzione, ci si confronta, si analizza le situazioni, si espone.

Se ciascuno dei differenti mondi esistenti ha una diversa prospettiva occorre trovare delle connessioni, degli strumenti per costruire ponti destinati al loro attraversamento: i *boundary object*, ovvero gli oggetti di confine che permettono di passare da un mondo a un altro mondo. Spesso i *boundary object* sono frammenti di mondo, o lessie da usare per costruire con processi combinatori artefatti cangianti.

Usare artefatti cognitivi implica la trasformazione della conoscenza perché ristruttura la modalità percettivo-motoria con la quale essa interagisce con l'ambiente: i supporti esterni liberano la mente da operazioni automatiche consentendo l'affinamento di abilità più complesse.

Ogni nuovo artefatto fa perdere all'uomo una funzione che viene spostata dal suo interno all'esterno, come è accaduto ad esempio con lo strumento del *personal computer* che ha alleggerito il carico cognitivo della memoria umana, trasformando la cognizione che ha appreso altre e nuove funzioni.

Gli artefatti cognitivi hanno implicazioni ecologiche non perché cambiano il mondo ma perché trasformano l'approccio ad esso, i modi di acquisire le conoscenze e i pensieri, avendo come conseguenza quella di portare con loro una domanda educativa: come ripensare e riprogettare nuove modalità didattiche all'interno dei processi di insegnamento e di apprendimento?

Il mondo di *Internet* rappresenta un perfetto esempio di artefatto cognitivo che, grazie alla capacità di accogliere contenuti illimitati, consente alla cognizione umana, come era già avvenuto nel passaggio dall'oralità alla scrittura fino alla stampa, di affidare all'esterno delle informazioni, amplificandola.

¹¹ Sia la scrittura sia la matematica possono essere portati ad esempio di artefatti cognitivi: tramite simboli e codici condivisi, si possono rappresentare delle realtà concrete o richiamando quello che si vuole indicare.

Anche il passaggio alla dimensione collaborativa della rete con il *Web 2.0* ha garantito a un numero sempre più elevato di persone di realizzare artefatti in sé completi che però possono interagire e relazionarsi e dialogare con quelli degli altri¹².

1.1.1 La Video-educazione

Conoscere e gestire dispositivi tecnologici è un tutt'uno con la capacità di mediarne i contenuti attraverso i diversi *media*, dai libri ai video digitali. Se è vero che il medium è il messaggio¹³, tuttavia, è anche vero che nella mediazione svolgono un ruolo ancora più importante i buoni insegnanti, che sono i veri professionisti e protagonisti della mediazione didattica, anche attraverso i dispositivi video.

I video digitali sono per i docenti uno strumento strategico per la comunicazione, la condivisione e la diffusione di pratiche educative¹⁴.

Rispetto alla esclusiva registrazione audio la registrazione video permette di fissare lo sguardo su molti altri dati visibili che possono essere osservati e analizzati successivamente per poter comprendere e riflettere più in profondità circa gli agiti didattici.

Infatti, l'interazione umana che integra l'elemento visuale a quello verbale permette di decifrare i segni che sottendono alla costruzione della conoscenza, acquisendo una dimensione a tutto tondo.

Per Video-educazione si intende tutta una serie di interventi che mettono il video al centro dei processi educativi. Intendendo per educazione tutto ciò che riguarda almeno un io soggetto-persona che decide, in ragione, e fa, in volontà, quando intende educare un altro soggetto, più o meno attuale o potenziale di lui, in un contesto naturale e sociale, assumendolo ad oggetto dei propri interventi educativi. L'educazione, dunque, può esistere quando una soggettività maggiore si mette al servizio di una *soggettività minore*, con la quale è in relazione asimmetrica, al fine di percorrere insieme un cammino reciprocamente ascensionale in ragione e volontà¹⁵.

La nascita delle Video-educazione si compie con le prime visioni filmiche a inizio Novecento, prosegue con la programmazione dei primi palinsesti televisivi e raggiunge la sua massima espansione con l'avvento della multimedialità.

I processi di digitalizzazione e di miniaturizzazione, unitamente alla diffusione della connessione veloce, hanno consentito un incremento esponenziale della produzione visuale, soprattutto con

¹² P.G. Rossi, E. Toppano, *Progettare nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2009.

¹³ M. McLuhan, Q. Fiore, *Il medium è il messaggio*, Feltrinelli, Milano 1968.

¹⁴ F. Tochon, *From Video Cases to Video Pedagogy: A Framework for Video Feedback and Reflection in Pedagogical Research Praxis*, in R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry, *Video Research in the Learning Sciences*, Routledge, Mahwah 2007, pp. 55-63.

¹⁵ G. Bertagna, *Tra educazione e formazione: plaidoyer per una distinzione nell'unità*, in G. Bertagna, (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018.

l'avvento del *Web 2.0*, che nella sua evoluzione naturale nel *Web 3.0*, ha allargato a dismisura le sue potenzialità educative, sia in termini di fruibilità sia in termini di creatività.

I molteplici vantaggi che i video offrono sono evidenti a tutti: dalla possibilità di esplorare in modo analitico i fatti registrati, alla moviola di azioni particolarmente complicate, alla possibilità di osservare situazioni distanti nello spazio e nel tempo, che altrimenti non si potrebbero osservare in modo diretto.

Il video è un insieme integrato di immagini e di audio molto più immediato di qualsiasi linguaggio orale o scritto perché permette una osservazione diretta della realtà, anche se ad esso vanno applicate tutte le dovute cautele che necessitano le rappresentazioni mediate della realtà che possono diventare fonte di distorsione, distrazione o sovraccarico cognitivo¹⁶.

Nella *Video-educazione* i supporti video sono usati sia come oggetto di apprendimento (come può essere la visione di un video-documentario informativo), sia come prodotto per l'apprendimento (come può essere un video creato direttamente dagli studenti in un contesto collaborativo).

1.1.2 La Video-formazione

La *Video-formazione* si riferisce invece a tutti quegli interventi formativi volti a professionalizzare rispetto a un sapere o a una competenza. Intendendo per formazione ciò che avviene quando un soggetto, in ragione e volontà, con ciò che dice (racconta), decide, fa, può fare e deve fare, dimostra di e vuole crescere, dando ordine e misura a un io sempre migliore. Nella formazione l'io modella se stesso in un percorso inesauribile e sempre perfettibile¹⁷.

Sostanzialmente il valore aggiunto nell'utilizzo dei dispositivi video nei processi apprendimento e di insegnamento si riscontra nel fatto che:

- Discipline diverse possono cogliere nei video i propri oggetti di studio e analizzarli dalla loro prospettiva;
- La riproducibilità dei video nel tempo e nello spazio consente di osservare i video da prospettive temporali, da luoghi e contesti diversi, arricchendosi sempre più di nuovi spunti di riflessione;

¹⁶ R.E. Mayer, *Multimedia learning*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

¹⁷ G. Bertagna, *Tra educazione e formazione: plaidoyer per una distinzione nell'unità*, in G. Bertagna, (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018.

- La visione di comportamenti e atteggiamenti permette di scoprire i gradi relazionali, la cinesica, la prosodia, la prossemica e tutta una serie di parametri che qualificano le interazioni umane riferite a determinati episodi situati.

Nell'ambito della formazione degli insegnanti il video, consentendo di osservare direttamente le pratiche di insegnamento, è sempre più utilizzato a validazione di un criterio di efficacia didattica.

La comprensione della pratica didattica è amplificata dall'utilizzo dei video perché grazie a essi si supera il limite umano di elaborare moltissime informazioni in tempo reale. Lo sguardo, di conseguenza, si allarga e permette di avere una maggiore comprensione sulla realtà esperita, consentita anche dai diversi punti di osservazione sulla stessa e dall'integrazione delle differenti direzioni concettuali riscontrate all'analisi.

Il video si configura dunque come dispositivo per supportare la rievocazione e la rivisitazione critica di alcuni atteggiamenti e comportamenti, stimolare l'emersione dell'esperienza implicita e creare nuova conoscenza teorica in ottica trasformativa.

Anche i recenti risultati relativi agli studi sulle *Evidence Based Education (EBE)*, come riportato nei capitoli a seguire, segnalano l'efficacia del video all'interno di una interazione didattica di qualità.

Il video è quindi uno strumento di accesso alle pratiche didattiche dal loro interno, per farne oggetto di analisi, giudizio critico e ragionamento, utilizzato soprattutto nei percorsi accademici della formazione iniziale dei docenti per studiare l'atto dell'insegnamento, per costruire le conoscenze scientifiche necessarie alla professionalizzazione, nell'ambito delle attività integrate degli insegnamenti teorici di area pedagogico-didattica, del tirocinio e dei laboratori.

I dispositivi video sono utilizzati in ambito formativo prevalentemente per le analisi delle attività svolte in classe in apprendimento collaborativo a carattere riflessivo, ermeneutico ed epistemologico e per la creazione di resoconti descrittivi e illustrativi dei processi di insegnamento e apprendimento. Il video è un dispositivo attivo per usabilità e portabilità, che, consentendo di "rieditare" le sequenze, sostiene la riflessione condivisa e al contempo costruttiva nel gruppo nell'ottica del miglioramento professionale.

Per formare gli insegnanti si possono utilizzare i Video Casi, videoregistrazioni, autentiche o estrapolate tramite l'*editing*, di situazioni specifiche riferite a pratiche didattiche, da analizzare secondo diversi punti di vista.

Nella *Video-formazione* dei docenti si utilizzano principalmente queste tre metodologie:

1. Il *Video-Viewing*
2. Il *Video-Modeling*
3. Il *Video-Coaching*

Il primo si usa per imparare a esercitare l'osservazione e l'analisi, il secondo per apprendere dalla visione dei video i comportamenti e le competenze pratiche di docenti esperti, il terzo per acquisire maggiore consapevolezza del proprio agito didattico, dai video personali, che assurgono a oggetto di osservazione in contesti laboratoriali tra gruppi di pari o con il supporto di un tutor-mentore¹⁸.

Già nel 1995 Negroponte preconizzava che, a seguito dell'incremento nella vendita delle videocamere, negli Stati Uniti:

«ogni persona sarebbe stata considerata una stazione TV non autorizzata. Nel 1993 negli Stati Uniti sono stati venduti tre milioni e mezzo di videocamere. Ogni filmato casalingo non sarà, grazie al Cielo, un capolavoro. Però, d'ora in poi, il valore di un filmato non dovrà essere giudicato soltanto in base al livello di professionalità con cui è stato prodotto. [...] Tra pochi anni imparerete a fare il *couscous* da una cuoca famosa o da una casalinga marocchina. Scoprirete i vini con un famoso *sommelier* o con un vignaiolo della Borgogna»¹⁹.

E oggi infatti, come da lui predetto, lo sviluppo tecnologico associato alla digitalizzazione dei processi ha fornito a un pubblico sempre più vasto le competenze e gli strumenti per produrre e condividere video²⁰, favorito anche dalla portabilità dei *device* e dalla creazione di piattaforme dedicate alla condivisione di materiali video.

Nella formazione degli insegnanti vengono utilizzati prevalentemente il metodo del *Video-Modeling* e quello del *Video-Coaching*, ognuno dei quali evidenzia dei vantaggi ma anche qualche piccola criticità.

Video-Modeling

La prima metodologia, che permette di osservare da vicino e acquisire capacità di osservazione e analisi apprendendo buone pratiche, evidenzia il limite che non è sempre facile trovare contesti di apprendimento simili a quelli in cui è immerso il docente in formazione. Inoltre, serve un approccio alla ricerca rigoroso per evitare di perdersi nel *mare magnum* della rete sempre a rischio di sovraccarico cognitivo. In questo caso il video oggetto dell'osservazione e dell'analisi è prodotto da insegnanti, conosciuti o sconosciuti, in possesso di un maggiore grado di *expertise* rispetto all'osservatore.

¹⁸ D. Masats, M. Dooly, *Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach*, in «Teaching and Teacher Education», 27, 7, 2011, pp. 1151-1162.

¹⁹ N. Negroponte, *Being digital* [1995], trad. it. a cura di F. e G. Filippazzi, Sperling & Kupfer, Milano 1995.

²⁰ G. Bonaiuti, *Didattica attiva con i video digitali: metodi, tecnologie, strumenti per apprendere in classe e in Rete*, Erickson, Trento 2010.

La diffusione di piattaforme di condivisione di tipo mediale, la cui prima per numero di video e condivisioni è *YouTube*²¹, ha consentito a chiunque di cercare e trovare in rete video di ogni tipo. All'interno di queste piattaforme si possono reperire, in apposite sezioni destinate alla formazione, degli esempi di *Video-modeling* interessanti.

In base ai propri obiettivi formativi è possibile interrogare queste piattaforme con parole chiave e adeguate *query* e sintassi, reperendo in differenti *repository on line* diverso materiale video di qualità e finalità differenti.

L'utilizzo della lingua inglese in fase di ricerca amplia notevolmente le possibilità trovare video interessanti, unitamente ai filtri messi a disposizione dalle piattaforme che selezionano ulteriormente i materiali per data, tipologia, dimensione, fonte, numero di visualizzazioni, durata, definizione, autorizzazioni, *Creative Commons*²², ecc.

I video casi di questa tipologia sono spesso elaborati "per gli altri" e si definiscono anche "Casi per educare", hanno un carattere *nomotetico*, ossia sono costruiti e ri-costruiti per rappresentare dei casi universali classificabili in tipologie, travalicando la dimensione etica per approdare a quella emica.

Se si associano alla narrazione della propria esperienza pratica possono essere definiti video di pratiche situate, anche se tale *situatedness* potrebbe configurarsi molte volte come fittizia. Presentando Video Casi generali si cerca di dedurre dei principi, che abbiano una valenza universale, da esperienze personali che si sono esperite in un particolare tempo e spazio.

Video-Coaching

La seconda metodologia invece consente di osservare, anche in modalità reciproca, delle pratiche didattiche proprie o di altri colleghi di realtà conosciute.

Questa tipologia di Video-Casi può generare osservazioni e riflessioni critiche e comparative ma, al contempo, può causare nei docenti anche il timore del giudizio da parte dei pari. Infatti, sono molti gli insegnanti che avvertono una forma di disagio nel rivedere i propri interventi videoregistrati, soprattutto se la visione è condivisa con altri colleghi. Per non citare tutte quelle forme di chiusura da parte di molti docenti nell'aprirsi a proficui scambi professionali con i colleghi.

Per questo motivo è necessario promuovere, sin dagli iniziali percorsi di formazione in università, un approccio sereno a questa forma di osservazione per favorire un clima di collaborazione e condivisione, ispirato a una cultura della trasparenza con i pari che sarà posto a modello di imitazione

²¹ La più famosa piattaforma di condivisione video, nata nel febbraio del 2005 e incorporata nel 2006 da *Google Inc.*, deve il suo successo alla semplicità di utilizzo nell'incorporamento, fruizione e condivisione dei video, nonché alla possibilità di creare canali personalizzati dai quali trasmettere contenuti in modalità pubblica o privata.

²² <https://creativecommons.it/chapterIT/>

dei futuri rapporti che si vivranno nell'ambiente professionale scolastico con il *team* docente di appartenenza.

In questo caso il video oggetto dell'osservazione e dell'analisi è prodotto dallo stesso docente, ad attivazione dei processi di riflessione finalizzati alla ristrutturazione delle proprie modalità di insegnamento.

I video casi elaboratori per sé e per il proprio gruppo di riflessione condivisa, definiti anche "Casi da condividere" sono casi idiografici collegati alle proprie personali storie lavorative che possono essere rivisti con i colleghi ma non sono stati concepiti per essere resi pubblici.

L'esperienza personale è unica e come tale non è possibile replicarla ma solamente imitarla. Infatti, come nel diario (che se fosse aperto alla lettura di altre persone sarebbe scritto in modalità diversa dal biografo) allo stesso modo i video, se fossero fatti per essere visionati da altri sarebbero realizzati in modo diverso dal protagonista, occorre fare attenzione, nella distinzione tra video privati e video pubblici e alla loro dimensione etica²³. Inoltre, occorre porre attenzione al fatto che i casi personali, nella loro ineffabilità e complessità non sono in grado di rendere in modo del tutto esplicito tutto l'implicito che sottendono.

Negli ultimi anni la ricerca sulle evidenze educative ha riconosciuto una elevata efficacia ai video impiegati, sia come strategia didattica usata in classe, sia come tecnica di formazione degli insegnanti. Da questi studi risulta che i metodi che più giovano all'apprendimento sono quelli che consentono una partecipazione attiva ai processi di co-costruzione condivisa delle conoscenze: gli insegnanti diventano a loro volta studenti del proprio insegnamento e gli studenti diventano gli insegnanti del loro apprendimento.

I risultati delle medesime ricerche²⁴ evidenziano infatti come tra le strategie più efficaci per formare i docenti si qualifichi la metodologia laboratoriale (*laboratory experiences*) di immersione nella pratica e il confronto critico-riflessivo (*coaching and feedback*), sia nei momenti di osservazione, sia nei momenti di auto-osservazione. Nelle meta-analisi²⁵ effettuate sulle strategie utilizzate nella formazione dei docenti, sono infatti le esperienze pratiche a posizionarsi, sulla scala di *Effect Size* ($ES = 0,70$ ²⁶), ai primi posti con risultati migliori e duraturi.

Un metodo efficace di formazione per gli insegnanti deve quindi necessariamente includere apporti teorici, la loro declinazione pratica e i relativi *feedback* ricorsivi.

²³ Non nel senso di morale ma riferito alla contrapposizione tra etico ed emico.

²⁴ J. Hattie, *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London - New York 2009, p. 112.

²⁵ K.K. Metcalf, *Laboratory experiences in teacher education: A meta-analytic review of research*, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1995, San Francisco.

²⁶ L'*Effect Size* è un valore in unità di deviazione standard, che segnala la differenza tra i risultati ottenuti dai gruppi sperimentali e quelli ottenuti dai gruppi di controllo. Un *Effect Size* accettabile è maggiore di 0,4.

I video si sono quindi dimostrati uno strumento più che efficace nella formazione dei docenti²⁷, a supporto e integrazione della teoria con la pratica.

I dispositivi visuali si sono confermati anche una valida strategia per le pratiche di modellamento che dimostrano, con esempi concreti l'agito didattico, coinvolgendo i formandi in un processo ricorsivo di osservazione, analisi e riflessione, sia sulle proprie pratiche didattiche, sia su quelle altrui.

Nei capitoli successivi saranno focalizzati con maggiore attenzione gli studi e le ricerche relative evidenziando però che il grado di efficacia, circa l'utilizzo del video nella formazione dei docenti, è direttamente proporzionale al loro inserimento in una attività adeguatamente strutturata, come ad esempio nel modello denominato *Lesson Framework Analysis*²⁸, che sarà esplicitato insieme ad altri nel capitolo successivo.

All'interno del *Video-coaching* anche il *Micro-teaching*²⁹ (che sarà successivamente trattato in modo più approfondito) consegue un *Effect Size* molto elevato (0,88) e oggi, grazie al digitale, è stato implementato di nuove funzionalità e potenzialità con la collaborazione a distanza e la *Video-annotazione*³⁰ che permette di inserire *on line* osservazioni e note collegate ai *frame* visuali osservati. Tra le modalità di *Video-coaching* si riporta anche l'esperienza, diffusasi negli Stati Uniti, dei *Video Club*³¹, che consiste nella formazione di gruppi di docenti che si incontrano per osservare reciprocamente i video delle proprie pratiche didattiche con il supporto di un tutor facilitatore³², finalizzati ad acquisire una maggiore consapevolezza della propria pratica didattica per una eventuale ristrutturazione.

In tutte queste pratiche di *Video-coaching*, e in particolar modo nel *Micro-Teaching*, sono state evidenziate, sia pure in modo sintetico, le innumerevoli potenzialità dei dispositivi: efficienza,

²⁷ R. Santagata, C. Zannoni, J. Stigler, *The role of lesson analysis in pre-service teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience*, in «Journal of mathematics teacher education», 10, 2, 2007, pp.123-140; R. Santagata, J. Guarino, *Using the video to teach future teachers to learn from teaching*, «Journal of mathematics teacher education», 43, 1, 2011, pp. 133-145.

²⁸ Il *Lesson Framework Analysis* è stato approntato per aiutare i docenti in formazione a orientare l'osservazione dei video; questo *frame* si fonda essenzialmente su tre domande alle quali il formando deve cercare di rispondere prima di effettuare l'osservazione e l'analisi della video-lezione: 1. Qual è il principale obiettivo di apprendimento della lezione o della sequenza di lezione? 2. Rispetto a tale obiettivo sono stati riscontrati dei progressi? Come e in quale misura? 3. Quali sono state le attività, i comportamenti, le azioni e le decisioni dell'insegnante repute più o meno efficaci per l'insegnamento e l'apprendimento? (R. Santagata, G. Angelici, *Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on Videos of Classroom Teaching*, in «Journal of Teacher Education», 61, 4, 2010, pp. 339-349; R. Santagata, K. Stürmer, *Video-educazione: nuovi scenari per la formazione degli insegnanti*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», v. 14, n. 2, 2014, pp. 4-6).

²⁹ Strategia messa in pratica nel 1963 presso l'Università di Stanford all'interno di un programma per la formazione dei docenti (D.W. Allen, *Micro-teaching: A description*, Stanford University Press, Stanford 1967).

³⁰ Bonaiuti, A. Calvani, P. Picci, *Tutorship e video annotazione: il punto di vista degli insegnanti*, in «Giornale Italiano Della Ricerca Educativa», Numero speciale, 2012, pp. 246-258.

³¹ E. Van Es, M.G. Sherin, *Mathematics teachers' «learning to notice» in the context of a video club*, in «Teaching and Teacher Education», 24, 2, 2008, pp. 244-276.

³² Il ruolo principale del *tutor-facilitatore* è quello di orientare la pratica e creare le condizioni affinché le *critiche* alle video-lezioni sollecitino la riflessività e siano realmente produttive e costruttive per tutti senza perdere di vista gli obiettivi prefissati.

efficacia, ottimizzazione di tempi e risorse, apprendimento di migliori competenze didattiche e relativo approfondimento teorico³³.

Riassumendo le due tipologie di Video-formazione, mentre nel *Video-modeling* i Video-casi sono registrati da insegnanti esperti e mostrano ai tirocinanti degli esempi di lezioni efficaci, attorno ai quali si apre un dibattito per fare emergere riflessioni condivise, nel *Video-coaching* i Video-casi sono registrati dagli stessi docenti in formazione per illustrare ai colleghi le proprie pratiche didattiche per l'osservazione e l'analisi reciproca. In questo caso i video prodotti possono anche essere inseriti negli *e-portfolii* personali, a documentazione del percorso personali.

In entrambi i casi, comunque, si formano dei gruppi di studio che utilizzano i video come materia prima per osservazioni pedagogiche e per riflessioni condivise.

Le tipologie dei Video casi si possono suddividere ulteriormente in:

- a. Video-casi inerenti alla natura di un problema connesso alla dimensione decisionale, valutativa o di *feedback*;
- b. Video-casi focalizzati sulla portata di un problema che lo descrivono, o lo evidenziano, in relazione ad altri tipi di problemi;
- c. Video-casi in forma narrativa con una trama, episodi a puntate, allestimento di un *set* di ripresa, ritratti umani.

1.2 Criticità dei dispositivi video per l'educazione e la formazione

Una criticità evidenziata nell'ambito del *Video-Modeling* è che spesso nel *web* sono presenti video realizzati in contesti culturali differenti che non è sempre semplice riadattare ai contesti italiani, vanificandone come conseguenza i pur validi contenuti pedagogici e didattici.

Nell'ambito del *Video-coaching*, invece, almeno nella fase iniziale della sua nascita, le maggiori criticità sono state riscontrate negli ingenti costi strumentali, nella necessità di costanti supporti tecnici professionali e nelle difficoltà dell'archiviazione dei video sui supporti analogici.

Se nella transizione dal formato analogico a quello digitale la situazione è migliorata, almeno dal punto di vista tecnico e dei costi, si frappongono però ancora alcuni ostacoli al suo utilizzo nel contesto italiano.

³³ D.W. Allen, R.J. Clark, *Microteaching: Its rationale*, in «The High School Journal», 51, 2, 1967, pp. 75-79.

La prima criticità, dal punto di vista prettamente culturale, è la difficoltà e il disagio di sottoporre la visione dei propri video a persone esterne e al di fuori del proprio contesto scolastico; sovente pesa anche il giudizio di alcuni colleghi che si pongono in una posizione di critica senza finalità costruttive. Da una ricerca portata avanti nel 2011³⁴ emerge infatti che gli insegnanti, se messi di fronte alla scelta di confrontarsi con un gruppo di pari, un collega-*tutor* di fiducia o un esperto, preferiscono ricevere *feed-back* dal collega-*tutor* di fiducia mentre il confronto con il gruppo dei pari è l'opzione meno ricercata.

Infatti, nel confronto reciproco sui video analizzati in coppia, con un collega conosciuto e con il quale c'è affiatamento, si percepisce una maggiore "protezione" e una minore "esposizione" a eventuali critiche che possono minare l'autostima personale; cosa che nella visione in un gruppo di pari non può svilupparsi perché molte volte si teme il giudizio da parte di estranei.

1.3 Risorse per la Video-educazione e la Video-formazione

Si riportano in modalità esemplificativa – certamente non esaustiva, data l'ingente mole di documentazione presente in rete – alcuni canali *YouTube*, o relativi ad altre piattaforme *on line*, all'interno dei quali reperire materiali educativi di *Video-modeling* e *Video-coaching*, molti dei quali fanno parte di vari progetti finalizzati all'utilizzo dei video a supporto degli apprendimenti³⁵.

YouTube

<https://www.youtube.com/>

Nata nel febbraio 2005 e acquisita da *Google Inc.* nel 2006, in breve tempo è diventata la piattaforma di *video-sharing* più utilizzata al mondo consentendo, a chiunque possieda un *account Google*, di vedere e condividere gratuitamente video, in modalità pubblica o privata.

Secondo *YouTube Statistics* (<https://www.youtube.com/yt/press/it/statistics.html>) è il sito con maggior visite e condivisioni, amplificate ulteriormente dalla mobilità dei *device*.

I contenuti possono essere creati direttamente dagli utenti. Nel caso in cui si vogliano condividere invece contenuti creati da altre persone si ha la necessità delle relative autorizzazioni.

YouTube EDU

<https://www.youtube.com/education>

³⁴ A. Calvani, G. Bonaiuti, B. Andreocci, *Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 6, IV, 2011, pp. 29-42.

³⁵ A. Gutiérrez Martín, *Video education, media education and lifelong learning*, Kulturring in Berlin EV, Berlin 2011.

È il canale *YouTube* dedicato specificamente ai video educativi a supporto di molti enti del settore (Università, Scuole, Organizzazioni). Si articola in diverse sezioni a seconda dell'ordine scolastico (*Primary and Secondary school, Higher Education, Lifelong Learning*) ed è suddiviso per aree tematiche e disciplinari nelle quali è possibile consultare *playlist* già predisposte da altri o corsi tematici³⁶.

YouTube Teachers

<https://www.youtube.com/user/teachers>

Questa piattaforma è stata progettata per l'uso didattico dei video da parte dei docenti.

Anche questo sito è caratterizzato dalla presenza di *playlist*, già create per la fruizione o da creare e condividere successivamente con una *community* di riferimento, su svariati argomenti.

YouTube for Schools

<http://www.youtube.com/schools>

È la piattaforma *YouTube* pensata appositamente per le scuole, attraverso la quale si possono personalizzare i video presenti su *YouTube EDU*, generando una sorta di sito protetto (commenti e *reaction* sono disabilitati) per la navigazione sicura dei propri studenti.

Molti sono gli enti e le organizzazioni che utilizzano un canale personalizzato *YouTube* dal quale diffondere i propri contenuti video.

MIUR: <https://www.youtube.com/user/ministeroistruzione>

RAI: <https://www.youtube.com/user/rai>

MIT: <https://www.youtube.com/user/MIT>

Stanford University: <https://www.youtube.com/user/StanfordUniversity>

Steve Spangler Science: <https://www.youtube.com/user/TheSpanglerEffe>

BBC News: <https://www.youtube.com/user/bbcnews>

³⁶ A questo [link](#), nell'area tematica storia, ad esempio nella sezione *primary*, è possibile visionare 42 video sulla *Costituzione americana* realizzato con 42 video <https://www.youtube.com/playlist?list=PLi3U-nPPrbS5d-juhFwo3hTBso0gq2sUZ>; a questo [link](#), nell'area matematica, ad esempio nella sezione *secondary*, sono visionabili 9 video sui differenziali <https://www.youtube.com/playlist?list=PL0a7j0qx0jgPTORxxrhPbX2XX6YWm98qy>; a questo [link](#), nell'area chimica, ad esempio nella sezione *Higher Education*, è visionabile un corso di chimica <https://www.youtube.com/playlist?list=PLlIVwaZOkS2op2kDuFihStNsS49LAxkZ>; a questo [link](#) un corso del MIT sulle pratiche riflessive degli insegnanti, sempre nell'ambito della formazione universitaria <https://www.youtube.com/playlist?list=PL773D0AF1A86E4E58>

<i>CERN:</i>	https://www.youtube.com/user/CERNTV
<i>TED Talk:</i>	https://www.youtube.com/user/TEDtalksDirector
<i>PBS Learning Media:</i>	https://www.youtube.com/user/pbslearningmedia
<i>Research Channel:</i>	https://www.youtube.com/ResearchChannel
<i>EuTube:</i>	https://www.youtube.com/user/eutube
<i>Khan Academy:</i>	https://www.youtube.com/user/khanacademy
<i>Numberphile:</i>	https://www.youtube.com/user/numberphile

VIMEO

<https://vimeo.com/>

È la piattaforma concorrente di *YouTube* che consente di fruire e condividere video in modalità gratuita. *Vimeo* è utilizzata da un'utenza più di nicchia per le sue innumerevoli possibilità di personalizzazione.

Nel panorama internazionale sono molti i progetti avviati allo scopo di valorizzare i video a sostegno delle attività di apprendimento. Tra questi citiamo:

PBS, Public Broadcasting Service

<http://www.pbs.org/>

È un'organizzazione *no-profit* americana, nata dal consorzio di molte stazioni televisive nazionali pubbliche, che diffonde video educativi e informativi, offrendo una ricca programmazione in sezioni specifiche per bambini («*PBS Kids*» <http://pbskids.org/>), genitori («*PBS Parents*» <http://www.pbs.org/parents/>) e insegnanti («*PBS LearningMedia*» <http://www.pbslearningmedia.org/>).

Le sue risorse video sono visibili – molte anche scaricabili – in modalità gratuita.

Nella sezione «*PBS Video*» si possono vedere le programmazioni delle stazioni tv consorziate con una *watchlist* per utenti iscritti nella quale tenere memoria e traccia dei contenuti già visionati.

TED

<https://www.ted.com/>

È un'organizzazione *no-profit* nata nel 1984 dall'integrazione degli acronimi *Technology*, *Entertainment* e *Design*. Si fonda sul concetto che *le idee valide vadano diffuse (Ideas Worth Spreading)*.

TED-Ed

<https://ed.ted.com/>

È la sezione di *TED* rivolta specificamente ai docenti dove sono raccolti i video educativi che diventano oggetto anche di lavori collaborativi tra studenti e insegnanti.

La piattaforma permette agli iscritti di riadattare un video già presente al suo interno creando una personale lezione disciplinare che può essere condivisa in modalità pubblica o privata.

La *TED-Ed Lesson* che si viene a creare è quindi costituita dal video selezionato (visibile in *Watch*), da un test di verifica (da completare in *Think*), da spunti di approfondimento (visibili nella sezione *Dig Deeper*) e da aree di confronto e discussione (sezione *Discuss*). Inoltre, in *TED-Ed* è possibile selezionare, nella sezione *Series*, delle *playlist* già strutturate da altri insegnanti su particolari argomenti o crearle *ex-novo*.

Teaching Channel

<https://www.teachingchannel.org/>

È un'organizzazione *no-profit* americana nata nel 2011 che, fornendo una rassegna variegata di video per ogni ordine scolastico prodotti da professionisti su varie tematiche, – comprese quelle inclusive – illustra le strategie di insegnamento più efficaci, nel rispetto del *Common Core* statunitense.

Teaching Channel si qualifica come una piattaforma specifica per insegnanti offrendo loro diversi funzionalità interessanti: dai filtri di ricerca – per grado e ordine scolastico, per disciplina e argomento – agli spazi per il confronto e la discussione, alle sezioni con domande guide per analizzare un video, a quelle dove è possibile annotare commenti personali e di gruppo all'interno di una *community*.

Nell'ambito delle ricerche sulle *EBE* sono sorti anche *Centri di ricerca* che forniscono modelli di pratiche e strategie didattiche giudicate efficaci secondo quanto esperito nelle evidenze educative.

Tra questi citiamo:

Edutopia

<http://www.edutopia.org/videos>

Nato da un progetto della *Lucas Educational Foundation* il sito esplora i video che mostrano pratiche e strategie di apprendimento.

Education Endowment Foundation

<http://educationendowmentfoundation.org.uk/toolkit/videos-case-studies/>

Questa associazione, tramite il *Teaching and Learning Toolkit*, propone archivi di video e innumerevoli studi di caso relativi alle pratiche didattiche più efficaci.

TIMSS

<http://www.timssvideo.com/>

In questa piattaforma sono raccolte numerose video-lezioni che hanno lo scopo di illustrare le scoperte e interpretare i risultati visibili nei *report* di questo centro per la ricerca educativa.

Nel panorama europeo si segnalano invece i seguenti progetti:

Viducate

<http://viducate.net>

È una piattaforma dedicata agli insegnanti e agli studenti delle scuole secondarie finalizzata all'analisi di video e alla promozione della *cittadinanza attiva* nei vari contesti interculturali.

OnAir

<http://www.onair.medmediaeducation.it/>

Questo progetto, portato avanti all'interno del programma europeo *Comenius Sub* per l'apprendimento permanente, è nato per promuovere un utilizzo mirato dei *media* nei settori educativi relativi all'alfabetizzazione e all'acquisizione della letto-scrittura.

EduTubePlus

<http://www.edutubeplus.info/project/edutubeplus>

Questo progetto, co-finanziato nel programma europeo *eContentplus*, si propone sia come archivio sia come motore di ricerca di video multilingua che promuovano un utilizzo delle lingue nelle scuole.

In ambito universitario sono molti gli atenei che, in collaborazione con società private, oltre a possedere un *Canale YouTube*, hanno dato vita a piattaforme per l'erogazione di corsi di formazione come:

Coursera

<https://www.coursera.org/>

Nasce dalla collaborazione tra una società e alcuni degli atenei più prestigiosi – tra i quali la *Princeton University* e la *Stanford University*), per offrire corsi in modalità *online* e gratuita al maggior numero di persone su differenti argomenti di interesse.

EdX

<https://www.edx.org/>

Si tratta di una impresa operante nel settore *no-profit*, creata dalla Harvard University e dal *MIT*, che ha lo scopo di offrire corsi *online* gratuiti su varie tematiche disciplinari.

Khan Academy

<https://www.youtube.com/user/khanacademy>

È un'organizzazione educativa *no-profit* creata nel 2006 da Salman Khan, un ingegnere statunitense originario del Bangladesh, che ha l'obiettivo di fornire video gratuiti per l'istruzione e l'apprendimento a distanza.

Capitolo 2. Video-ricerca e contesti di Video-analisi

«Ricordatevi che chi osa assumersi il compito di formare un uomo, deve in primo luogo essere lui stesso un uomo e trovare in sé l'esempio da proporre [...] Non ripeterò mai a sufficienza che per essere maestri del fanciullo, bisogna essere maestri di se stessi»

J.-J. Rousseau

2.1 La Video-ricerca in pedagogia

Sin dagli anni '80 del XX secolo il video è stato utilizzato nella ricerca educativa per rilevare dati, mediare la didattica tra docenti e studenti e formare i docenti documentandone le pratiche didattiche. Solo recentemente, la Video-ricerca, nata nell'ambito dell'etnografia e della sociologia visuale¹, ha conquistato uno spazio sempre maggiore anche nel settore pedagogico con le iniziative collegate alla formazione degli insegnanti, in particolar modo attraverso la pratica del *Micro-Teaching*.

La Video-ricerca si è quindi spesso intrecciata, a volte anche sovrapponendosi, alla Video-analisi, laddove la prima necessitasse di essere non solo sintetica ma anche analitica.

2.1.1 Potenzialità delle immagini e dei dispositivi video per la ricerca

Oggi, è ormai opinione comune che esistano vantaggi circa l'utilizzo dei video nel settore educativo, in particolar modo nella formazione dei docenti², a sostegno di una postura riflessiva abbinata all'analisi delle pratiche di insegnamento.

Lo sviluppo della riflessività è diventato ormai imprescindibile per la costruzione delle competenze professionali dei docenti. Tuttavia, occorre rilevare che purtroppo le possibilità di accedervi calano sensibilmente via via che si procede nella carriera degli insegnanti. Sono infatti molti gli studi a riguardo che auspicano che tali strumenti, a sostegno della postura riflessiva, possano essere utilizzati anche nella formazione in servizio e continua dei docenti.

Sin dai suoi esordi il video è stato utilizzato per rilevare dati, mediare la didattica tra docenti e studenti e sostenere la formazione dei docenti.

¹ R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry, *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*, Cortina, Milano 2009.

² T.J. Tripp, P. Rich, *The influence of video analysis on the process of teacher change*, in «Teaching and teacher education», 28, 5, 2012, pp. 728-739; B. Calandra, P.J. Rich, *Digital video for teacher education*, Routledge, New York 2015.

Il rilancio dei dispositivi video è stato reso possibile innanzitutto dal progresso tecnico che ha reso fruibile a tutti la visualizzazione, la digitalizzazione, l'analisi tramite *software* e l'archiviazione di una mole considerevole di dati.

Tra le potenzialità dei dispositivi video possiamo annoverare che i video offrono una restituzione autentica degli eventi accaduti in classe di gran lunga superiore rispetto alle osservazioni di tipo classico³.

Per questo motivo si configurano come un vero e proprio artefatto della pratica permettendo di trasporre idee ed eventi da un contesto classe reale a un contesto di sviluppo professionale.

Inoltre, qualificandosi come apprendimento in situazione, consente alla conoscenza di costruirsi attraverso la partecipazione condivisa in una pratica di comunità.

I dispositivi video aiutano il ricercatore a definire, sia la domanda relativa alla ricerca, sia quella relativa alle modalità di raccolta dei dati analizzati, aprendosi alla potenzialità di avere a disposizione molteplici ricerche comparate, analisi ricorsive, posture riflessive.

Pur segnalandone alcuni limiti (non sempre tra i ricercatori e i partecipanti si instaura lo stesso punto di vista, le osservazioni sono spesso condizionate da criteri più informati all'oggettività o alla soggettività) i dispositivi video consentono, come già ribadito, di superare il limite umano, che non riesce ad elaborare molte informazioni nel tempo dell'azione, consentendo di cristallizzare situazioni che possono essere descritte, analizzate, studiate e approfondite in un secondo momento, utilizzando la riflessione.

I video aiutano a ricostituire l'unità di un'azione che, nell'attimo presente in cui avviene, non può ancora essere colta in tutte le sue sfaccettature e problematiche; i video allargano dunque lo sguardo sull'oggetto intrecciando e integrando i diversi punti di osservazione degli attori protagonisti.

Infatti, i video rivisitati a distanza di tempo possono rivelare sempre elementi inattesi di novità e al contempo attivare una serie di processi di metacognitivi e meta riflessivi, esplicitando in parole l'implicito della pratica per ristrutturarlo a sua volta in teoria.

Le caratteristiche dei video-dati (l'efficacia, la simultaneità e la persuasività) fanno di essi una fonte stimolante per ricerche che aderiscono a diverse matrici⁴. Il loro utilizzo mette in evidenza un determinato valore aggiunto nei vari contesti di ricerca educativa o sociale.

La ricerca visuale diventa una osservazione puntuale e analitica perché le sequenze possono essere rivedute a velocità normale o alla moviola, possono essere ulteriormente sequenziate, fotogramma per fotogramma, categorizzate e misurate secondo determinati parametri, fino ad approntare strumenti

³ M.G. Sherin, *New perspectives on the role of video in teacher education*, in J. Brophy, *Using video in teacher education*, Elsevier, Amsterdam 2004, pp. 1-28.

⁴ S. Cescato, *Prospettive di analisi dei dati nella ricerca visuale in educazione*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 18, 2017, pp. 163-180.

sempre più raffinati, come ad esempio il tracciamento oculare, per una restituzione di dati ancora più puntuale, cercando di non travisare mai la visione d'insieme.

I video, rilevando la complessità del reale, consentono di acquisire una sempre maggiore consapevolezza dei processi di apprendimento e insegnamento, collegano l'intervento dell'azione didattica con il suo effetto sugli *outcomes* dell'apprendimento, che fonda le trasformazioni sui dati dell'esperienza. Da ultimo, ma non meno importante, con il video si entra nella classe in una situazione di insegnamento indiretto per sperimentare in una situazione protetta le proprie pratiche didattiche progettate per un determinato utilizzo.

Inoltre, un altro vantaggio che presentano i video è che si possono osservare in tempi e spazi lontani dalla pratica esperita, analizzandone le diverse sfaccettature del processo. I video possono essere visti alla moviola o in modalità *repeat* per cogliere nuove sfumature e restituire molti *output* spaziali e temporali sul docente, sul gruppo classe e sui singoli, che difficilmente potrebbero essere reperite con altri strumenti.

Si riportano alcuni esempi di studi comparati che si focalizzano sui criteri adottati e sugli elementi da privilegiare nella pratica osservativa.

Il video è utilizzato nella formazione iniziale, oltre che nello sviluppo professionale dei docenti, per implementare le capacità di osservazione e di riflessione critica, le sole che consentano di modificare pratiche non fondate esclusivamente sulla memoria personale o collettiva⁵.

Solo individuando, attraverso i video, le strategie di insegnamento, le pratiche si possono modificare offrendo ai futuri insegnanti di osservare in potenza la loro ipotetica situazione di insegnamento.

Il video restituisce in modo efficace cosa funzioni (*what works*) o non funzioni delle pratiche didattiche esperite in classe, impattando su una maggiore conoscenza professionale dei docenti, per rilevare e suggerire che cosa un insegnante possa fare in una determinata situazione (*what to do*).

Riassumendo, i principali benefici dei video rilevati nella pratica didattica sono quelli di: stimolare la pratica riflessiva⁶, mostrare esempi di buone pratiche⁷, permettere di vedere dal dentro le lezioni, contribuendo a costruire un repertorio di azioni per gli insegnanti in apprendistato formativo, osservare differenti pratiche di insegnamento/apprendimento e i relativi paradigmi epistemologici di riferimento, motivare il docente a proseguire il percorso formativo.

⁵ C. Gaudin, S. Chaliès, *Video viewing in teacher education and professional development: A literature review*, in «Educational Research Review», 16, 2015, pp. 41-67.

⁶ T.R. Tripp, P.J. Rich, *The influence of video analysis on the process of teacher change*, in «Teaching and teacher education», 28, 5, 2012, pp. 728-739.

⁷ B. Marsh, N. Mitchell, *The role of video in teacher professional development*, in «Teacher Development», 18, 3, 2014, pp. 403-417.

2.1.2 L'oggetto della Video-ricerca

Nei contesti delle *scienze umane*, per loro natura transdisciplinari, pluri-metodologici e interculturali, il video assume il ruolo di dispositivo pedagogico per avviare gli insegnanti in formazione iniziale alla riflessione sulla teoria e sulla pratica didattica.

La *video-ricerca* comprende al suo interno una serie di categorie visuali alle quali afferiscono differenti metodologie di ricerca, che fanno però capo a due contesti diversi: quello scolastico e quello universitario.

In riferimento all'ambito scolastico, le principali ricerche rinviano a Janík *et al.*⁸, Blomberg *et al.*⁹, Calandra e Rich¹⁰, Aranda *et al.*¹¹; in ambito universitario agli studi di Goldman *et al.*¹².

In Italia si segnalano gli studi di Bonaiuti¹³ e Di Mele¹⁴ sulla *video-education*, di Galliani e di De Rossi¹⁵ sulla *ricerca pedagogica universitaria*; di Brunetti¹⁶, Cescato¹⁷, Corazza¹⁸, Gola¹⁹, Gulisano²⁰, Palmieri²¹, sulla ricerca educativa, scolastica e la Video-analisi.

Considerati i recenti sviluppi della pedagogia visuale, declinata nella formazione degli insegnanti sul fronte riflessivo, non esiste quindi ancora un quadro concettuale condiviso da tutti e il ruolo dei metodi visuali nella ricerca è affidato a molteplici costrutti pedagogici.

A seconda della scuola di pensiero, alla quale appartiene il ricercatore, l'osservazione dei video assume una visuale diversa.

⁸ T. Janík, T. Seidel, P. Najvar, *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*, Waxmann, Seiten 2009.

⁹ G. Blomberg, A. Renkl, M. Gamoran Sherin, H. Borko, T. Seidel, *Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education*, in «Journal for educational research online», 5, 1, 2013, pp. 90-114.

¹⁰ B. Calandra, P.J. Rich, *Digital video for teacher education*, Routledge, New York 2015.

¹¹ G. Aranda, L. Hobbs, J.C. Clark, *Video as a tool for reflection on practice in teaching and learning*, Routledge, New York 2018.

¹² R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry, *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*, Cortina, Milano 2009.

¹³ G. Bonaiuti, *Didattica attiva con i video digitali*, Erickson, Trento 2010.

¹⁴ L. Di Mele, A. Rosa, G. Cappello, *Video education, guida teorico-pratica per la produzione di video in ambito educativo*, Erickson, Trento 2008.

¹⁵ L. Galliani, M. De Rossi, *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2014.

¹⁶ I. Brunetti, *I valori personali e professionali degli insegnanti di scuola primaria*, in Ghirrotto L., a cura di, *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione*, in «Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione», 2017, Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, pp. 181-202.

¹⁷ S. Cescato, *Visibile e invisibile nei dati visuali. La video-analisi in ambito educativo: educativo: educativo: questioni metodologiche*, in «ENCYCLOPAIDEIA», 20, 44, 2016, pp. 73-88.; Id., *Prospettive di analisi dei dati nella ricerca visuale in educazione*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 18, 2017, pp. 163-180.

¹⁸ L. Corazza, *Apprendere con i video digitali*, FrancoAngeli, Milano 2017.

¹⁹ G. Gola, *Videoanalisi. Metodi, prospettive e strumenti per la ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2021.

²⁰ D. Gulisano, *Identità professionale e narrazione. L'analisi del lavoro quale nuova metodologia formative*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 16, 1, 2018, pp. 271-278.

²¹ C. Palmieri, *Il ruolo dell'insegnante tra metodo e qualità dell'esperienza scolastica. Un intervento di ricerca-formazione*, in Ghirrotto L., a cura di, *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione*, «Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione», Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, 2017, pp. 212-222.

Alcuni prediligono osservare e raccogliere dati quantitativi legati a comportamenti e interazioni, altri invece utilizzano il video come uno strumento per la raccolta di dati qualitativi, a sostegno delle narrazioni pedagogiche, altri ancora utilizzano schemi di codifica definiti *bottom-up* (dal basso verso l'alto) o *top-down* (dall'alto al basso in senso gerarchico), altri utilizzano sistemi di videoannotazione per costruire significati condivisi con le comunità di pratica di appartenenza, ulteriori studi si focalizzano sulla riorganizzazione e sulla codifica dei video da collettare successivamente in banche dati visuali.

Lo scopo della video-ricerca non è quella di imporre degli sguardi ma di orientarli e direzionarli, fornire codici di lettura e di interpretazione, sintetizzare i diversi punti di vista in una restituzione unitaria.

La video-ricerca fa riferimento a diverse metodologie (la video ricerca partecipativa, l'etno-metodologia visuale, la *Visual framing theory*, la videografia...), ognuna delle quali è caratterizzata da una differente epistemologia di riferimento e dai relativi strumenti e metodi di ricerca²².

Comunque, a qualsiasi approccio faccia riferimento, il ricercatore-osservatore, rispetto al passato, può contare sulla estrema facilità d'uso della strumentazione perchè l'usabilità e portabilità dei dispositivi ha consentito di rap-presentare (o ri-presentare) il processo di apprendimento-insegnamento in modalità di ricerca *col-laboratory*²³ distribuita e diffusa in tempi e spazi differenti. I video-dati (video-registrazioni complete o *frame*), caratterizzati da un elevato grado di flessibilità, sono sempre più considerati fonte di ricchezza inesauribile per la ricerca, soprattutto negli ambienti educativi, di insegnamento e nella formazione e sviluppo professionale dei docenti. Soprattutto quest'ultima sta affinando sempre più le proprie metodologie, arricchendosi al contempo di nuove strumentalità suggerite anche dalle trasformazioni digitali.

2.1.3 Tipologie di video-dati

Dal punto di vista metodologico i video possono essere suddivisi, a seconda della loro finalità, in due macro-settori: il video utilizzato come "dato" e il video utilizzato come "fonte di dati". Il primo è inteso come prodotto (genuino) da sottoporre a codifica, analisi e suddivisione in sequenze allo scopo di analizzarne le interazioni relazionali sociali ed educative.

²² "L'ammonimento è aristotelico: le stesse «cose» della realtà naturale e umana, guardate da punti di vista differenti, diventano «oggetto di studio» di «scienze» differenti, indagate con metodi e concettualità linguisticamente differenti", (G. Bertagna, *Educazione e formazione. Analogie, sinonimie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018, p. 7).

²³ Parola derivante dall'unione tra *collaboration* e *laboratory* che indica un ambiente di ricerca che vede la partecipazione condivisa di studiosi che mettono in comune strumenti, risorse e dati.

Il video “dato” permette di analizzare sistematicamente le sequenze che lo compongono isolando comportamenti e atteggiamenti (es. relazioni che intercorrono tra studenti e insegnante, tra studenti, contenuti relativi a conversazioni).

Il video in questo caso è inteso come prodotto (rieditato) da usare in qualità di stimolo per estrapolare riflessioni e creare situazioni di discussione.

Il video “fonte di dato” invece permette di attribuire significati e coordinare in modo armonico i diversi attori interpellati allo scopo di avviare processi di ristrutturazione, in chiave critica, sui propri o altrui atteggiamenti e comportamenti tenuti durante la pratica didattica.

Il video in questo caso, diventando oggetto di indagine approfondita, si pone molteplici fini, primo fra tutti il fatto che non costituisce un dato valido in sé e per sé, ma diventa fonte inesauribile di altri dati, dei quali ne diventa il potenziale archivio. La metodologia di analisi dei video-dati opera nello stesso modo in cui si codifica il materiale desunto dall’analisi di testi, pur prevedendo un leggero discostamento a seconda che i video-dati afferiscano più ai contenuti o più alla loro interpretazione. La video-ricerca, generando video-dati che permettono di accostarsi ad azioni uniche e singolari, quali sono quelle che fanno riferimento al settore delle esperienze educative e sociali²⁴, diventa molto complessa da analizzare, soprattutto se si utilizzano gli approcci standardizzati che sono utilizzati per le altre tipologie tradizionali di dati.

Per questo motivo richiede l’approntamento di nuovi strumenti e una ri-calibrazione dei metodi per poter andare oltre i preconcetti e le ingenuità interpretazioni.

Queste nuove metodologie didattiche necessitano di nuovi slanci di ricerca, in un processo continuo di integrazione con i soggetti in formazione, per una sorta di ricerca-azione permanente che raccolga dati in modo ricorsivo.

Una ricerca basata su dati visuali secondo la metodologia *VRM (Visual Research Method)* richiede integrazione ed equilibrio tra il particolare (livello micro) e il livello generale (livello macro).

2.1.4 Cornici teoriche di riferimento

Come accennato in esordio, la video-ricerca nell’ambito delle scienze umane è originata dagli studi effettuati in ambito antropologico e culturale.

Le sue finalità sono quelle di restituire tramite dei visuali (immagini e video) delle precise informazioni circa un comportamento, implicito od esplicito, spontaneo o causato, che incarna norme, azioni e valori di un dato contesto societario.

In particolar modo la realtà videoripresa, mediata dallo strumento-video, è una decodifica di tipo

²⁴ L. Mortari, L. Ghirrotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019.

secondario, perché, pur accostandosi alla realtà oggettuale, è solamente una rappresentazione visuale di una unità di tempo, luogo e spazio.

Da questo primo modo di intendere la video-ricerca, che adotta principalmente una prospettiva interazionista²⁵, nel tempo, a fronte di potenziali integrazioni tra metodi e teorie di riferimento, si sono invece diramati differenti aspetti paradigmatici.

Da sempre, comunque, i video-dati desunti dalle fonti visuali si sono dimostrati flessibili all'utilizzo in vari ambiti della ricerca educativa e sociale: dal video come strumento di elicitazione, al video con funzioni comunicative o documentative di ordine analitico di eventi, pratiche, attività.

A differenza dei dati raccolti con modalità orali, scritte o audio, i dati visuali presentano due caratteristiche imprescindibili: la densità e la permanenza.

Se la prima inerisce alla possibilità di annotare registrazioni in una determinata situazione, la seconda allude a quella di trasformare una videoregistrazione in fonte di ulteriori dati, quali artefatti²⁶, oggetti materiali, conformazioni spaziali e corporee.

Grazie a questi due elementi la video-ricerca raccoglie dati di tipo intensivo permettendo di unificare in un arco temporale limitato una grande quantità di informazioni complesse, soggette sia alla rielaborazione sia all'interpretazione e all'analisi, che sono difficilmente riferibili ad un unico paradigma di ricerca²⁷.

I video-dati possiedono una natura multisensoriale²⁸, dimostrata anche dalle neuroscienze, perché attivano le interazioni tra le azioni, amplificando le possibilità di lettura e interpretazione, e accostano i soggetti alla complessità delle esperienze altrui, oltre che delle proprie.

Il nostro cervello, grazie ai meccanismi di rispecchiamento (neuroni-specchio) può riconoscere negli eventi che capitano ad altre persone delle similitudini con quelli che succedono al suo interno, provocandone in modo implicito la loro comprensione.

Tramite il medesimo dispositivo, che è lo stesso che si attiva anche nella finzione letteraria e filmica²⁹, viviamo azioni ed esperienze secondo una logica rappresentativa e narrativa. Il dato visivo percepito a livello cerebrale si integra con l'azione e la sua conoscenza, a sua volta modellata sull'esperienza corporea, che viene trasmessa al cervello. L'esperienza del corpo, nel caso specifico dei dati visuali

²⁵ R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry, *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*, Cortina, Milano 2009.

²⁶ Gli artefatti sono oggetti creati o realizzati dall'uomo atto a sviluppare l'efficacia di una azione per raggiungere uno scopo o risultato (razionalità tecnica). Si tratta di oggetti costruiti utilizzando l'intenzionalità umana e quindi non hanno a che fare con il campo della casualità o involontarietà (P.G. Rossi, E. Toppano, *Progettare nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2009).

²⁷ H. Knoblauch, R. Tuma, B. Schnettler, *Video-analisi e videografia*, in «SocietàMutamentoPolitica», 7, 14, 2016, pp. 79-102.

²⁸ V. Gallese, M. Guerra, *Lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

²⁹ *Ivi*, p. 28.

è mediata dalla rappresentazione dei movimenti e dei corpi altrui.

Nella video-ricerca non esiste né una sola corrente epistemologica né una metodologia univoca al quale fare riferimento, spesso antinomiche tra loro.

Fondare epistemologicamente la video-ricerca (in particolar modo la *Video-analisi*) significa staccarsi dall'ermeneutica e dal positivismo approdando alla corrente chiamata critica e pragmatista. Infatti, le due principali linee di riferimento epistemologiche che definiscono i metodi della Video-analisi sono da un lato la *linea critica* (quella che risponde all'assunto che la fallibilità della scienza è la *conditio sine qua non* della sua evoluzione) e dall'altro la linea pragmatista (quella che risponde all'assunto che una continua e convergente indagine scientifica a condizione del suo progresso).

Mentre la posizione critica suggerisce al ricercatore di studiare la complessità dei soggetti nel continuo rapporto tra la loro soggettività e l'oggettività del reale, quella pragmatista cerca di comprendere l'esistenza della realtà all'interno della mente di chi la conosce.

Aderendo a uno dei due *framework* teorici è possibile avvicinarsi a più prospettive di ricerca, metodi e forme di analisi.

E il fatto di scegliere tra la prima e la seconda posizione non esime dal considerare tutte le altre dimensioni paradigmatiche, ossia il realismo, l'oggettivismo, la prospettiva ermeneutica e quella trasformativa³⁰ che saranno presi in considerazione nel terzo capitolo.

2.1.5 Modelli e metodi

L'esperienza³¹, che struttura la conoscenza ed è l'oggetto sul quale si focalizza la ricerca, per essere epistemologicamente fondata necessita, sia di essere esperita direttamente in tutta la sua evidenza, sia di essere sperimentata indirettamente e quindi di essere desumibile da tutti i dati provenienti dalle osservazioni, dalla pratica, dalla riflessione, dal confronto e dal dialogo con la scienza.

Secondo quanto affermato sinora le immagini e i video a supporto della ricerca, ci permettono dunque di percepire non solo le nostre esperienze dirette ma anche quelle altrui avvicinandole alle nostre per conoscerle e comprenderle anche dal nostro punto di vista.

Oggi, sono soprattutto i processi di insegnamento-apprendimento, con la relativa pratica didattica situata, gli oggetti privilegiati della video-ricerca.

Infatti, grazie all'analisi dei video si possono cogliere le diverse prospettive degli attori coinvolti nelle azioni didattiche, accostandosi alle diverse sequenze videoregistrate con "lenti, per analizzare,

³⁰ M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Novara 2013.

³¹ "Ai fini dell'attività ordinaria gli empirici riescono anche meglio di coloro che posseggono la teoria senza l'esperienza [...] Se uno possiede la teoria senza l'esperienza e conosce l'universale ma non conosce il particolare che vi è contenuto, più volte sbaglierà la cura, perché ciò cui è diretta la cura è, appunto, l'individuo particolare", Aristotele, *Metafisica*.

finestre, per guardare, e specchi per riflettere»³².

Le prime forme di Video-ricerca nascono negli Stati Uniti e sono legate all'analisi delle pratiche di insegnamento e all'utilizzo dei video in ambito scolastico. Chi vi intravide il valore aggiunto, cercando di approfondirne i linguaggi nei contesti della ricerca, fece da apripista a ulteriori riflessioni pedagogiche, scambi scientifici e sperimentazione di metodi che proseguono anche ai giorni nostri.

Nella Video-ricerca in ambito educativo si riscontrano principalmente due modelli di riferimento.

Il primo, definito metodo standardizzato, aderendo al costrutto causale legato al prodotto-processo, ha il fine di riconoscere le categorie di riferimento e ridurre il *focus* sul processo e sui comportamenti osservabili, e come tali classificabili e analizzabili in modo automatizzato.

Il secondo, definito metodo analitico, converte i video-dati in sequenze riferite a schemi pre-stabiliti che deduce dai costrutti teorici.

Se gli approcci standardizzati utilizzano metodi quantitativi e sperimentali, quelli analitici utilizzano metodologie qualitative finalizzate a comprendere gli impatti di efficacia degli interventi formativi ed educativi.

La Video-ricerca, con la svolta qualitativa, inizierà solo in epoca recente a utilizzare metodologie più orientate all'interpretativismo, con le quali avrà la possibilità di conoscere la realtà nei significati sia intersoggettivi sia soggettivi.

Ad oggi l'approccio più utilizzato nell'ambito di Video-ricerca è quello interpretativo che, diversamente dal metodo standardizzato, presume che le video riprese di azioni didattiche abbiano dei significati insiti che debbano essere compresi dagli stessi attori³³.

La Video-ricerca, avvalendosi di più *frame* epistemici, e conseguenti metodi, può considerarsi un approccio a metà strada tra il metodo e la tecnica.

Tuttavia, sono ancora molti gli interrogativi che si pongono all'attenzione nel settore della Video-ricerca in pedagogia, alcuni di questi già sondati, altri ancora da esplorare e che sono ben rappresentati dalle domande che seguono.

Che senso ha effettuare una ricerca visuale nel settore educativo? È possibile che l'esperienza appresa dal vedere vada oltre l'esperienza pratica e si trasformi in una conoscenza di grado superiore della realtà? Quale è il valore aggiunto e la portata che i supporti video forniscono al terreno di ricerca? Se sì, come e in che modo? Come trasformare i video in dati che siano utilizzabili concretamente nella pratica degli insegnanti in ottica migliorativa e trasformativa? Si può osservare attraverso i video l'emergere dei processi di insegnamento e di apprendimento? Come si possono coinvolgere i

³² D.J. Clark, M.C.E. Chan, *The Use of Video in Classroom Research: Windows, Lens or Mirror*, in L. Xu, G. Aranda, W. Widjaja, D. Clarke, *Video-Based Research in Cross-Disciplinary Perspectives*, Routledge, New York 2019, pp. 5-17.

³³ H. Knoblauch, R. Tuma, B. Schnettler, *Video-analisi e videografia*, in «SocietàMutamentoPolitica», 7, 14, 2016, pp. 79-102.

partecipanti nelle diverse fasi della progettazione in un Laboratorio digitale di Video-analisi? Come si selezionano e si strutturano, a livello organizzativo, i video e le loro sequenze per poter essere ritrovati, analizzati, codificati e, infine, riutilizzati nella ricerca?

Indipendentemente dalle domande aperte e dalle risposte in costruzione è indubbio che, in termini di processo di attribuzione dei significati, i dispositivi video permettono di avviare riflessioni pedagogiche volte alla ricerca educativa nell'apprendimento cooperativo, nell'orientamento dei processi di insegnamento e apprendimento, verso la valorizzazione dei nuovi codici visuali degli studenti sempre più intrisi delle logiche legate alla multidimensionalità dei *media* e delle tecnologie.

2.2 La Video-analisi nell'insegnamento

La Video-ricerca, declinata nell'ambito dell'insegnamento, acquista un carattere più analitico ridefinendosi nei termini (Video-analisi) e configurandosi ad ambito privilegiato di osservazione delle interazioni educative e sociali³⁴ che avvengono in ambito scolastico e universitario.

La Video-analisi, al contempo dispositivo e pratica a sostegno della riflessività, è altresì definita come l'analisi di pratiche didattiche videoregistrate finalizzata a sviluppare, all'interno di un gruppo di pari, (tirocinanti e insegnanti) con il supporto di un *tutor*-insegnante esperto e in modalità riflessiva, collaborativa e laboratoriale, la presa di coscienza dell'agito didattico, altrui o proprio, per imitarlo o per migliorarlo.

Nei contesto della Video-analisi l'osservazione e l'analisi delle pratiche didattiche può diventare al contempo conoscenza e atto creativo³⁵, soprattutto se volta a indagare come e perché si realizza un particolare fenomeno o un determinato comportamento.

Partendo dall'assunto che solo analizzando l'azione se ne può prendere coscienza, la Video-analisi è un dispositivo che tocca il tema della dissonanza cognitiva, cioè la divergenza tra le pratiche agite e ricordate nella memoria degli insegnanti e quelle riviste nelle videoriprese, che si ricompono nella riflessione condivisa.

Rivedere la stessa lezione esperita in classe, tramite il video, aumenta negli insegnanti la propria capacità selettiva di attenzione e permette loro di individuare le parti della lezione all'interno della complessità della situazione didattica.

Gli studi sulla Video-analisi hanno dimostrato che l'osservazione guidata fa germinare una serie di competenze imprescindibili per la professionalizzazione degli insegnanti: rende consapevoli della propria pratica didattica, consente di connettere pratica e teoria, lega le previsioni con le realizzazioni,

³⁴ L. Xu, G. Aranda, W. Widjaja, D. Clarke, *Video-Based Research in Cross-Disciplinary Perspectives*, Routledge, New York 2019.

³⁵ "L'agire creativo è infatti un agire di ricerca e di sintesi che ri-comprende la realtà dandole un ordine altrimenti impossibile" (S. Nosari, *Il dovere creativo. Principi e conseguenze della creatività umana*, Studium, Roma 2019).

abitua a una postura riflessiva.

Una buona osservazione, con la conseguente analisi, si connette sia alla teoria appresa, sia alla pratica esperita contribuendo a strutturare le azioni intenzionali e le capacità meta-cognitive dei docenti.

La Video-analisi, diffusasi nelle aree geografiche e sociali più variegata del pianeta³⁶, vanta una radicata tradizione nell'ambito di percorsi di formazione multidisciplinari, pluri-livello.

Nel contesto internazionale ha accresciuto notevolmente la sua influenza grazie alla sua applicazione, in chiave riflessiva, nella formazione dei docenti e gli studi³⁷ ne hanno certificato la bontà e efficacia ad integrazione della teoria con la pratica, difficilmente conseguibile con l'utilizzo del solo canale orale.

Rilanciata in veste rinnovata grazie alla tecnologia digitale e ai processi di miniaturizzazione³⁸, che ne hanno sancito la piena usabilità e portabilità, la Video-analisi ha reso possibile video-riprendere, in contesti situati e reali, i processi di insegnamento e apprendimento consentendo di osservare, come da una finestra aperta, le modalità interattive all'interno di una classe, sia in termini di relazioni educative tra docenti e alunni, sia in termini di socialità tra tutti i componenti.

I supporti video, infatti, permettono di poter rivedere e condividere i propri agiti didattici restituendo in forma autentica quanto esperito nel contesto classe catturandone sia la complessità sia la ricchezza delle interazioni.

La Video-analisi consente di fissare i formati pedagogici osservandoli in modalità asincrona, quindi rivedibili e rallentabili, attraverso delle sequenze registrate.

Documentando una pratica, la Video-analisi ne consente anche l'osservazione ripetuta in contesti diversi e ne permette l'archiviazione, per la visione e per ulteriori analisi future. Il video ferma l'esperienza e permette di analizzare la realtà per rifletterci sopra generando sempre ulteriore conoscenza.

I video consentono di superare il limite fisico di elaborare molteplici informazioni in tempo reale e, di conseguenza, permettono di avvicinarsi al reale con un maggior grado di completezza, integrando differenti direzioni concettuali e diversi punti di osservazione. Videoregistrare una pratica didattica consente dunque di oggettivarla nella sua intrinseca complessità e dinamicità, dal punto di vista osservativo, di ricostruzione dei processi didattici e di mediazione.

³⁶ Gaudin, C., Chaliès, S., *Video viewing in teacher education and professional development: A literature review*, in «Educational Research Review», 16, 2015, pp. 41-67.

³⁷ Gates Foundation, *Measures of Effective Teaching, Final Research Report*, 2013, Estratto da <http://www.gatesfoundation.org/Media-Center/Press-Releases/2013/01/Measures-of-Effective-Teaching-Project-Releases-Final-ResearchReport>.

³⁸ La tecnologia digitale dei video grazie alla presenza integrata di videocamere nei *tablet* o negli *smartphone* è diventata alla portata di tutti insieme alla possibilità di modificarli, editarli e condividerli in rete (M. Lazzari, *Istituzioni di tecnologia didattica*, Edizioni Studium, Roma 2017).

2.2.1 Lo strumento della Video-analisi

Tuttavia, la Video-analisi non è un semplice modo per raccogliere dati complessi, cristallizzandoli in sequenze riproducibili in tempi e spazi diversi, ma un vero e proprio strumento a sostegno della formazione degli insegnanti e a implementazione della loro Visione professionale e del loro percorso di sviluppo.

Attraverso il dispositivo della Video-analisi è possibile osservare dall'interno la pratica didattica analizzando alla moviola l'agito didattico e mettendo in campo la pratica riflessiva per rimodularla alla luce della stessa.

La Video-analisi a sostegno della formazione consente al docente di immergersi nel proprio insegnamento per identificare gli aspetti statici e dinamici che lo caratterizzano, migliorando l'apprendimento e l'efficacia delle azioni, stimolando la motivazione e l'attenzione selettiva, facilitando l'identificazione delle interazioni con gli studenti e la riflessione³⁹.

Le Video-analisi, sviluppate all'interno di un gruppo di pari, con il sostegno di un *tutor*-insegnante esperto, in modalità riflessiva, collaborativa e laboratoriale, sono finalizzate a imparare a estrapolare costrutti teorici da pratiche didattiche di insegnanti esperti per apprendere contenuti e saperi pratici, sia in ottica imitativa, sia in ottica di miglioramento professionale.

L'uso dei video è stato considerato efficace per lo sviluppo professionale degli insegnanti, sia per i tirocinanti in formazione, sia per quelli più esperti, come strumento per apprendere ad osservare, analizzare e ripensare criticamente le proprie strategie di insegnamento-apprendimento⁴⁰.

Da un punto di vista prettamente didattico il video permette di catturare gli agiti didattici restituendo a debita distanza di tempo e spazio gli eventi registrati⁴¹.

2.2.2 Modelli di pratiche di Video-analisi

La Video-analisi, sia nelle premesse, sia nella progettazione, utilizza metodi che rispondono a domande preliminari: in quale prospettiva teorica si inserisce la ricerca e in che modo incide nella selezione della metodologia di acquisizione dei video-dati? In che modo la disamina metodologica, e al contempo etica, si riflette sulla progettazione e sui risultati di ricerca? In quale modo il gruppo di ricerca enuncia il progetto e sceglie gli strumenti per raccogliere, osservare e analizzare i dati visuali? Per aumentare il rigore e la consapevolezza sulle differenti collocazioni epistemologiche, cercando

³⁹ C. Gaudin, S. Chaliès, Amathieu, *The impact of preservice teachers' experiences in a video enhanced training program on their teaching: A case study in physical education*, in «Contemporary Issues in Technology and Teacher Education», 18, 1, 2018, pp. 168-196.

⁴⁰ D. Masats, M. Dooly, *Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach*, in «Teaching and Teacher Education», 27, 7, 2011, pp. 1151-1162.

⁴¹ G.R. Mangione, A. Rosa, *Professional vision e il peer to peer nel percorso Neoassunti. L'uso del video per l'analisi della pratica del docente in classe*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 17, 1, 2017, pp. 120-143.

una coerenza tra il metodo e la domanda di ricerca⁴², si potrebbero generare ulteriori interrogativi legati al significato dell'indagine da compiere, al *frame* teorico adottato, agli strumenti, ai metodi utilizzati, agli esiti attesi, alle criticità rilevate.

Tuttavia, è solo attraverso la pratica che si possono conoscere più a fondo i metodi della ricerca al fine di esercitare una postura matura all'interno di un progetto che sia al contempo trasparente e replicabile.

Come utilizzare i video in questi percorsi di formazione destinati agli insegnanti? Qual è l'oggetto dell'osservazione (che cosa è necessario osservare nei processi didattici?), quali pratiche didattiche osservare (che cosa implica insegnare attraverso dei video?), con quali strumenti osservare?

- *Gli oggetti della Video-analisi*

Per analizzare gli oggetti della Video-analisi, innanzitutto, è necessario esplicitare gli obiettivi di apprendimento⁴³, che principalmente intendono illustrare pratiche d'insegnamento, sviluppare competenze interpretative e riflessive per dare un senso unitario alle pratiche didattiche, fornire una guida sicura e un *mentoring* efficace per facilitare il cambiamento e il miglioramento delle pratiche didattiche.

I video, oggetto dell'analisi, possono qualificarsi come video rappresentazioni di casi pratici riferiti a situazioni reali, video rappresentazioni di casi teorici riferiti a situazioni ipotetiche, video narrazioni di storie idiografiche relative a percorsi professionali soggettivi, video narrazioni di storie nomotetiche relative a percorsi professionali oggettivi.

Facendo riferimento alle differenti tipologie di video-rappresentazioni sopra riportate, la Video-analisi utilizza principalmente due modelli di pratiche: le *best practices*, che accrescono la consapevolezza degli insegnanti in formazione sulle varietà dei possibili approcci all'insegnamento e apprendimento, e le *typical practices*⁴⁴, modelli da poter immaginare nei propri contesti-classe. In entrambe i modelli l'osservazione delle pratiche è occasione per riflettere e sviluppare la propria idea di insegnamento, sia partendo dalle lezioni di altri docenti ma anche da lezioni proprie riprese e gestite.

Nelle *best practices*, nelle quali il video assolve il ruolo di risolvere il *gap* tra la teoria e la pratica, i docenti, riuniti in gruppo, attraverso il modello *SPTR* (*study, plan, teach, reflect*), individuano gli obiettivi di apprendimento, pianificano, osservano la lezione di un docente, per poi confrontarsi e ridefinire obiettivi e pratiche didattiche.

⁴² L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019.

⁴³ G. Blomberg, M. Gamoran Sherin, A. Renkl, I. Glogger, T. Seidel, *Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection*, in «Instructional Science», 42, 2014, pp. 443-463.

⁴⁴ *Ibidem*.

Il modello⁴⁵, incentrato sull'agire didattico di un docente esperto rilevato attraverso registrazioni video di lezioni, diventa un riferimento per i docenti in formazione, secondo un approccio normativo. In tale approccio, adottato da numerosi studiosi di area francofona⁴⁶, i docenti osservano e riflettono a partire dall'esempio di altri. In tutte queste esperienze si evidenzia l'importanza della presenza imprescindibile di una figura che funga da mediatrice e fornisca categorie condivise di analisi, attribuendo un senso unitario al susseguirsi cronologico di eventi, inserita in una comunità di apprendimento con *leadership* distribuita⁴⁷.

Invece, nel modello delle *typical practices* i protagonisti delle azioni didattiche esperite e videoregistrate sono i docenti stessi in formazione. Rivedere le proprie lezioni rappresenta una preziosa occasione per riflettere e sviluppare la personale idea di insegnamento, definito approccio di sviluppo nel quale matura la riflessione.

Questo approccio viene utilizzato nei cosiddetti *Video clubs*, sperimentati e indagati dal gruppo di ricerca della Irvine University in California, in comunità di apprendimento formate da insegnanti che osservano e riflettono sulle pratiche dei partecipanti.

In altri progetti formativi è invece previsto che sia il docente a video-riprendersi in autonomia per rilevare e condividere nell'immediato presente la propria esperienza didattica all'interno di piattaforme per l'autoformazione.

Nonostante le differenti epistemologie di riferimento e i diversi obiettivi questi modelli di *Video-analisi* hanno in comune che il video rappresenta la fonte primaria di conoscenza, da sottoporre all'osservazione e alla successiva interpretazione, per generare consapevolezza e ristrutturare le pratiche di insegnamento condividendole con altri pari.

La maggior parte di questi modelli realizza la professionalizzazione degli insegnanti attraverso contesti collaboratoriali come i *Video-study*, i *Video-club*, la *Lesson analysis*, il *lesson study*, il *learning study*, il *problem-solving cycle*, il modellamento.

In questi ambiti la visione di video in gruppo sollecita confronti dialogici e discussioni che aiutano gli insegnanti a soffermarsi su elementi che da soli non riuscirebbero a scorgere, creando uno spazio e un luogo privilegiato destinato alla riflessione e alla ristrutturazione delle proprie credenze e miscredenze sulle tematiche dell'insegnamento.

Si riportano alcuni modelli pratici della Video-analisi, riferiti ai *frame* ermeneutici-interpretativi che

⁴⁵ R. Perry, C. Lewis, *What is successful adaptation of lesson study in the US?*, in «Journal of Educational Change», 10, 4, 2008, pp. 365-391.

⁴⁶ C. Gaudin, S. Flandin, L. Ria, S. Chaliès, *An exploratory study of the influence of video viewing on preservice teachers' teaching activity: normative versus developmental approaches*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 2, 14, 2014, pp. 21-50.

⁴⁷ C. Lewis, R. Perry, A. Murata, *How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study*, in «Educational researcher», 35, 3, 2006, pp. 3-14.

strutturati in base ai loro obiettivi specifici validano la ricerca, sia dal punto di vista scientifico, sia dal punto di vista dell'efficacia formativa⁴⁸.

- *Micro-Teaching*

Questo modello è stato elaborato e messo in pratica per la prima volta nel 1963 all'Università di Stanford in un programma di formazione per insegnanti che, successivamente, sarebbe stato utilizzato anche nell'ambito della ricerca pedagogica.

L'obiettivo di questo modello era quello di fornire ai docenti uno strumento possibilmente analitico a verifica dell'efficacia delle proprie o altrui pratiche didattiche implementando la facoltà di apprendere competenze indispensabili per lo svolgere nel migliore modo possibile la propria docente⁴⁹.

Il *Micro-teaching* si fondava sull'applicazione della didattica in una situazione semplificata che ne riducesse le complessità tradizionali, per focalizzare l'attenzione sulla routinarietà di determinate azioni finalizzate a stabilire il modo migliore per gestire i tirocini formativi dei docenti e ampliare la dimensione dei *feedback*⁵⁰.

Per sperimentare le abilità-insegnanti (*teaching skills*) con una modalità che fosse il più possibile sotto-controllo e definita, agli insegnanti in apprendimento – tirocinanti – era richiesto di utilizzare lo strumento delle *4S* (termine che indicava l'atto di insegnare una piccola – *Small* o Micro – unità di contenuto a un piccolo – *Small* o Micro – gruppo di studenti in una piccola – *Small* o Micro – quantità di tempo usando una piccola – *Small* o Micro – abilità).

La ripetizione di questo ciclo consentiva al tirocinante di impadronirsi di abilità e capacità specifiche quali la variazione dell'attività rispetto a uno stimolo, la capacità di indurre processi guidati, le modalità migliori per la chiusura di una lezione, le diverse accezioni e potenzialità del silenzio, le indicazioni non verbali, la capacità di sostenere la partecipazione, la conquista di una fluidità nella formulazione delle domande, la capacità di porre domande esplorative (*posing question*) che facessero emergere il pensiero divergente, il comportamento a seguito dell'attenzione manifesta, il metodo illustrativo e il ricorso agli esempi, la capacità di esporre la lezione in modo efficace con il conseguente miglioramento della comunicazione, la ripetizione secondo una scansione.

⁴⁸ M.G. Sherin, R.S. Russ, *Teacher Noticing Via Video. The Role of Interpretative Frames*, in B. Calandra, P. Rich *Digital video for teacher education*, Routledge, New York 2015, pp. 3-20.

⁴⁹ D.W. Allen, K. Ryan, *Microteaching. Reading*, Addison-Wesley Publishing Company Inc., Massachusetts 1969, p. 74.

⁵⁰ *Ivi*, p. 26.

Il ciclo del *Micro-teaching* si compiva in sei fasi:

1. PLAN: Progettazione dell'intervento didattico con scelta dell'argomento e pianificazione delle attività
2. TEACH: Realizzazione dell'intervento didattico e sua video-registrazione.
3. FEED-BACK: Osservazione critica e analisi della lezione in ottica di miglioramento
4. RE-PLAN: Riprogettazione dell'intervento con i *feed-back* ricevuti limitando le criticità e sviluppando le aree di miglioramento segnalate.
5. RE-TEACH: Riproposizione dell'intervento didattico
6. RE-FEED-BACK: Verifica della modifica del comportamento nella direzione desiderata e consona allo sviluppo e all'attuazione delle abilità considerate.

Se alla nascita il *Micro-teaching* sembrava seguire più un filone di tipo comportamentista⁵¹ si è poi progressivamente curvato verso il cognitivismo sino a giungere alla postura riflessiva⁵². Infatti, secondo quest'ultimo orientamento il tirocinante può rivedere sé stesso mentre agisce e compie la propria *performance* didattica per auto-valutarla successivamente e ricevere, da parte del gruppo di tirocinanti, dei *feedback* critici che lo aiutino a dilatate la propria riflessività finalizzata alla consapevolezza rispetto al proprio agito didattico.

Il *Micro-teaching*, nell'ambito della formazione iniziale dei docenti, si può considerare il capostipite dei modelli di Video-analisi dal quale sono nati tutti gli altri differenziandosi in successive e varie modalità di utilizzo⁵³.

Oggi, all'interno del modello del *Micro-teaching* è molto utilizzata anche la tecnica della Videoannotazione, pratica giudicata particolarmente efficace nella formazione iniziale degli insegnanti⁵⁴.

- *Video-Club o Video-Study*

I *Video-club* sono sessioni formative nelle quali un gruppo di docenti si incontra per riflettere in modalità condivisa sulle proprie pratiche didattiche. Se l'oggetto di studio sono i partecipanti, l'obiettivo dei ricercatori è quello di decodificare le teorie implicite nella pratica didattica agita in una particolare azione situata.

Si tratta dunque di contesti di sviluppo professionale dove alcuni gruppi di docenti osservano e

⁵¹ In particolar modo sembrava inferire alla teoria del condizionamento operante di Skinner, orientata all'acquisizione di nuovi paradigmi comportamentali seguendo lo schema *Teach – Feedback – Re-teach*.

⁵² D.A. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

⁵³ G. Mottet, *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*, L'Harmattan, Paris 1997.

⁵⁴ Le meta-analisi di Hattie attribuiscono al *Micro-Teaching* un *Effect Size* considerevole (0.88). L'*Effect Size* (ES) è l'indice utilizzato per misurare l'efficacia di un intervento didattico che inizia a diventare significativo quando supera il valore di 0.4 (A. Calvani, G. Bonaiuti, B. Andreocci, *Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 6, IV, 2011, pp. 29-42).

discutono, in modalità *focus group*, condivisa e laboratoriale, alcune sequenze delle loro video-lezioni.

Gli incontri hanno l'obiettivo di contribuire a sviluppare la visione professionale degli insegnanti, identificare il loro pensiero e l'attitudine al ragionamento nello scambiarsi *feedback* e idee, oltre che delineare i contenuti e i concetti che gli studenti riconoscono delle varie discipline.

In ogni modello cooperativo di *Video-club* esiste la figura del moderatore, una guida esperta nell'osservazione, che ha il compito di selezionare video interi di lezioni, o determinati episodi didattici da *frame* video, sottoponendoli all'attenzione e all'analisi dei partecipanti.

I *Video-club* sono nati per orientare alla autoriflessione e aiutare a esplicitare gli impliciti pedagogici rendendo consapevoli i docenti delle ragioni pedagogiche sottese alle proprie pratiche didattiche.

In una recente ricerca del 2020⁵⁵ è emerso come nei *Video-club* focalizzati sullo sviluppo del pensiero riflessivo, in relazione ai *feedback* ricevuti e ai dialoghi avvenuti in classe con gli studenti, sono state proprio le interazioni reciproche a fornire il materiale più interessante.

È comunque indubbio che gli esiti delle ricerche sui modelli dei *Video-club* e dei *Video-study* hanno dimostrato che chi partecipa a questi gruppi riceve non solo un enorme supporto professionale, relativamente a tematiche pedagogiche e a competenze per la gestione della classe, ma anche in termini di strumenti per analizzare e interpretare il pensiero e il ragionamento degli studenti.

- *Lesson Analysis Framework (Modello LA)*

La cornice teorica del *Lesson Analysis*⁵⁶, fornendo una solida impalcatura per poter valutare le pratiche didattiche dei docenti, permette di documentare come le abilità degli insegnanti in formazioni migliorino nel tempo grazie allo *scaffolding* formativo che consegue all'analisi delle video lezioni.

Questo però si realizza solo a patto che vengano definiti preliminarmente gli obiettivi da raggiungere scegliendo la tipologia di video più consona al loro conseguimento.

Anche in questo modello pratico è richiesta la presenza di una figura di raccordo che, dopo aver elaborato degli idonei strumenti di valutazione, si pone a guida dell'osservazione tramite delle domande strutturate finalizzate alla estrapolazione delle strategie didattiche utilizzate e dei costrutti pedagogici impliciti, interrogandosi anche sulle alternative e sulle eventuali possibilità da utilizzare in quella particolare azione situata.

⁵⁵ T. Perry, P. Davies, J. Brady, *Using video clubs to develop teachers' thinking and practice in oral feedback and dialogic teaching*, in «Cambridge Journal of Education», 50,5, 2020, pp. 615-637.

⁵⁶ R. Santagata, C. Zannoni, J.W. Stigler, *The role of lesson analysis in pre-service teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience*, in «Journal of mathematics teacher education», 10, 2, 2007, pp.123-140; R. Santagata, G. Angelici, *Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on Videos of Classroom Teaching*, in «Journal of Teacher Education», 61, 4, 2010, pp. 339-349.

- *Lesson Study (Modello LS)*

Il *Lesson Study*, definito anche Lezione osservata, è un modello di Video-analisi che nasce nelle scuole giapponesi allo scopo di facilitare il confronto reciproco tra insegnanti sulle pratiche didattiche intraprese nelle proprie classi. Pur presentando alcune analogie con il *Micro-Teaching* e il *Team-Teaching* se ne differenzia per gli scopi.

Innanzitutto, il *Lesson Study*, sviluppando le consapevolezza degli insegnanti nell'azione situata, permette a un gruppo di docenti di progettare, realizzare e analizzare, in modalità cooperativa, tutte le fasi di una lezione, allo scopo di evidenziarne i punti di forza e i punti critici per ripianificarne il miglioramento. Gli insegnanti sono quindi chiamati a osservare, esaminare criticamente loro stessi e gli altri per migliorare costantemente in termini di efficacia didattica. È significativo rilevare come l'osservazione tra colleghi non sia finalizzata alla realizzazione della lezione perfetta ma al personale miglioramento professionale.

Si tratta di un modello importato dal Giappone (*Jugyokenkyu*) nell'ambito di esperienze che, attraverso il *TIMSS Video Study*⁵⁷, si sono diffuse in tutta l'Asia e anche negli Stati Uniti e sono diventate un punto di riferimento nello sviluppo professionale degli insegnanti.

Il *LS*, diffuso ormai in molte altre parti del mondo (in Italia è stato ricentrato sull'osservazione sistematica e intenzionale da parte dei docenti⁵⁸), si focalizza non tanto sui contenuti del video realizzato quanto sulla postura osservativa e analitica condivisa in modalità di gruppo, in incontri anche settimanali, a riprogettazione delle modalità di insegnamento osservate.

Anche in questo modello, come negli altri precedenti, è importante delineare a priori gli obiettivi di apprendimento che devono essere chiari sin dal principio per tutti e ricadere necessariamente sui contenuti degli apprendimenti degli studenti.

Il metodo del *Lesson Study*, utilizzato in tutte le sue potenzialità, dalla videoregistrazione al successivo *editing* in formato digitale, si qualifica nel settore della ricerca, come uno tra gli approcci più efficaci nella formazione degli insegnanti grazie ai processi ricorsivi che innesca, migliorando progressivamente le interazioni e le pratiche didattiche.

- *Learning Study*

Il modello del *Learning Study*, pur rifacendosi a quelli del *Lesson Study* e del *Video Study*, si concentra soprattutto su tre aspetti distintivi⁵⁹: il rapporto di stretta collaborazione tra futuri insegnanti

⁵⁷ <http://www.timssvideo.com/>

⁵⁸ M.G. Bartolini Bussi, A. Ramploud, *Il Lesson Study per la formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma 2018; A. Calvani, G. Bonaiuti, B. Andreocci, *Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 6, IV, 2011, pp. 29-42.

⁵⁹ P. Davies, R. Dunnill, *Learning Study' as a model of collaborative practice in initial teacher education*, in «Journal of Education for Teaching», 34, 1, 2008, pp. 3-16.

e tirocinanti, la solida progettazione didattica da parte degli insegnanti neoassunti, l'osservazione dalla quale scaturisce una revisione (*plan-teach-review*) che deve concentrarsi maggiormente sugli esiti dell'apprendimento degli studenti (*outcomes of learning*).

Il modello si focalizza in particolar modo sulla *revisione collaborativa* in modalità *peer to peer* per esercitare i futuri insegnanti alla comprensione dei meccanismi di insegnamento e apprendimento.

Infatti, come emerge nelle discussioni di gruppo, la collaborazione condivisa con tutti i componenti, diventa un elemento essenziale per affinare e implementare le proprie capacità professionali.

Soprattutto, è importante evidenziare e sottolineare negli insegnanti in formazione la discrepanza che si è venuta a creare tra la parte pre-attiva (progettazione e pianificazione della lezione) e la parte attiva (erogazione della lezione), che è sempre destinata a modificarsi e ad ampliarsi sulla base delle esigenze e delle richieste, implicite o esplicite, degli studenti.

In questo modello assume particolare rilievo la mappa dei concetti che restituisce quello che gli studenti hanno compreso rispetto ai concetti spiegati dagli insegnanti (*Learning Outcome Circle*).

La Video-analisi nel *Learning Study* svolge un ruolo di supporto notevole perché permette di osservare la lezione vedendo non solo sé stessi come insegnanti, ma anche gli altri colleghi e le ricadute in termini di apprendimento sugli studenti.

- *Productive Use of Video (Modello PUV)*

Il *framework PUV*⁶⁰, nato anch'esso a sostegno della formazione dei futuri insegnanti, è usato per analizzare le pratiche didattiche e consentire lo sviluppo professionale dei docenti.

Questo modello volge il suo interesse principale ai processi di insegnamento e apprendimento utilizzando il video come *dispositivo razionale* di analisi delle pratiche didattiche.

Come nel modello dei *Video-club* si fonda sull'analisi collaborativa delle pratiche didattiche videoregistrate degli agiti didattici realizzati in classe e sulla riflessione condivisa degli stessi.

All'interno dei gruppi, una volta individuati gli obiettivi di insegnamento-apprendimento, si sceglie il video di una lezione, o la sequenza di un particolare episodio didattico, e si progetta attorno a esso una attività da svolgere in gruppo, strutturando le domande da porre ai docenti in formazione, prima, durante e dopo il video, al fine di stimolare interazioni e animare discussioni relativamente ai video osservati e analizzati.

- *Problem Solving Cycle Model (Modello PSC)*

Il *modello PSC* è un modello di Video-analisi che qualifica per il più lungo raggio di azione, pur

⁶⁰ H. Kang, E.A. Van Es, *Articulating design principles for Productive Use of Video in preservice education*, in «Journal of Teacher Education», 70, 3, 2019, pp. 237-250.

essendo sempre svolto in modalità collaborativa all'interno di un gruppo di pari. Il suo obiettivo precipuo è quello di sviluppare la professionalità dei futuri docenti attraverso il confronto e l'analisi di video che riprendono dei casi-problemi specifici.

L'attività di questo modello prevede tre cicli successivi di confronto e di analisi di gruppo.

In particolare, nello studio dal quale è nato il modello, i ricercatori hanno posto al centro delle osservazioni un caso-problema di matematica⁶¹ perché la formazione era rivolta specificamente a formatori esperti nella disciplina matematica (*Math Leader Program*), pur essendo il modello trasferibile anche ad altri ambiti disciplinari. Nella ciclicità dei confronti, dunque, la lezione è analizzata a partire da un caso-problema per capire le strategie didattiche messe in campo dai docenti che consentono di attivare negli studenti le abilità di *problem solving*.

- Modellamento, Azione, Riflessione, Condivisione (Modello MARC)

Il modello MARC⁶² è stato approntato nella formazione degli insegnanti di scuola primaria partendo dalla matrice del *Micro-teaching* e dei *Video-club*.

In questo modello la Video-analisi utilizza strategie didattiche che si rifanno a queste quattro azioni:

1. Modellamento

Partendo dall'assunto che si apprende mediante i video, si mostra agli studenti la metodologia della Video-analisi che si focalizza su video didattici di buone pratiche. Il tirocinante, attraverso degli esempi di azione didattica in situazione, è quindi aiutato ad analizzare interazioni didattiche efficaci e a riflettere sulle stesse.

2. Azione

Gli studenti mettono in pratica e videoregistrano la loro attività di insegnamento che diventa quindi osservabile e condivisibile. Ogni studente in tandem, in modalità reciproca, prepara un intervento didattico: uno lo eroga, l'altro lo videoregistra e successivamente ci si scambia i ruoli.

3. Riflessione

Il video viene osservato e analizzato da chi l'ha realizzato. Il tirocinante, con l'aiuto del tutor, valuta quello che ha fatto e quello che avrebbe potuto o dovuto fare.

4. Condivisione

I video sono ri-analizzati da tutti i tirocinanti in un contesto laboratoriale di gruppo allo scopo di generare negli studenti una maggiore consapevolezza a trasformazione degli abiti mentali e

⁶¹ H. Borko, R. Virmani, E. Khachatryan, M. Charmaine, *The role of Video-Based Discussion in Professional Development and the Preparation of PD Leaders*, in B. Calandra, P.J. Rich, P. Rich, *Digital Video for Teacher Education*, Routledge, New York-London 2015, pp. 89-108.

⁶² A. Calvani, L. Menichetti, S. Micheletta, C. Moricca, *Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 13, 2014, pp. 69-84.

professionali, oltre che aumentare in loro la percezione di autoefficacia e di utilità del percorso di analisi. Il punto di forza di questa fase è che ci si avvale dei punti di vista del gruppo per contribuire a migliorare l'interazione didattica dal punto di vista cognitivo, comunicativo e gestionale.

La letteratura⁶³ documenta inoltre molti altri modelli, ognuno funzionale alla ricerca scientifica prefissata. Tra questi alcuni⁶⁴, ad esempio, tralasciando l'analisi, si fermano alla prima fase, quella osservativa, utilizzando documentari di osservazione redatti sulla base della visione di autentiche esperienze di insegnamento.

In questa ricerca alcuni gruppi di futuri insegnanti, all'interno di una comunità formativa (universitaria o professionale), in modalità laboratoriale e a turno, suggeriscono un'osservazione e una riflessione (ad esempio sul clima osservato in classe, sul ruolo dell'insegnante, su eventuali punti di forza e di criticità) sottoponendola alla discussione, come negli approcci del *Lesson study* e del *Learning study*.

2.2.3 Strumenti a supporto della Video-analisi

Per circoscrivere l'ambito di osservazione e focalizzare l'interessi su determinati elementi gli oggetti della Video-analisi si avvalgono, per l'analisi guidata, di determinati strumenti.

Ad esempio, nel *framework Learning to Notice*⁶⁵ viene utilizzato uno strumento a modellamento delle pratiche didattiche che si focalizza soprattutto sui contenuti di pensiero degli studenti e sulla relativa interpretazione.

Se in alcune ricerche si focalizzano specifici aspetti del processo di insegnamento, in altre sono stati approntati progetti specifici, come ad esempio, il *Learning to Learn from Teaching* (LLT) nella cornice della *Lesson Analysis Framework*.

Altri studi hanno analizzato, la qualità delle retroazioni fornite dai docenti nei modelli di Video-analisi in modalità di *scaffolding* reciproco, attraverso un metodo di osservazione e di codifica delle videoregistrazioni. Tali osservazioni erano focalizzate principalmente sull'analisi del contesto della classe e sulla qualità della trasposizione didattica dei contenuti nei diversi contesti disciplinari.

In ogni caso si può strutturare una cornice di riferimento contestuale di *Video-analisi* partendo da una declinazione preliminare e specifica degli obiettivi di apprendimento. Solo successivamente, sulla base delle domande di osservazione e di analisi, e attenendosi a un solido protocollo di supporto, si

⁶³ C. Gaudin, S. Chaliès, *Video viewing in teacher education and professional development: A literature review*, in «Educational Research Review», 16, 2015, pp. 41-67; C. Hamell, A. Viau-Guay, B. Nkuyubwatsi, *Using video to support teachers' reflective practice. A literature review*, in «Cogent Education», 6, 1, 2019, n. 1673689, pp.1-14.

⁶⁴ C. Panciroli, L. Corazza, A. Reggiani, *Il documentario di osservazione per la formazione delle professionalità educative*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 17, 1, 2017, pp. 82-98.

⁶⁵ E.A. Van Es, M.G. Sherin, *Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions*, *Journal of Technology and Teacher Education*, 2002, 10, 4, pp. 571-596.

possono selezionare i materiali video, a sostegno della visualizzazione, analisi e interpretazione del pensiero degli studenti sui contenuti disciplinari.

Recentemente, altri studi⁶⁶ di Video-analisi, condotti in Estonia, sono stati mossi da due domande specifiche di ricerca. La prima: in che termini può essere definita dagli insegnanti una “conoscenza pedagogica” di tipo generico e come viene applicata nel contesto situato di una classe? La seconda: quali relazioni intercorrono tra questo sapere pedagogico e quello più strettamente disciplinare?

La ricerca è stata portata avanti sintetizzando e rielaborando una grande quantità di dati, sia nella fase di raccolta sia nella fase più specifica di analisi degli stessi, e si è focalizzata sulla progettazione e pianificazione della lezione, sui metodi di erogazione, sugli stili di gestione del gruppo-classe, sugli apprendimenti e sul coinvolgimento motivazionale-emotivo-affettivo.

Dal punto di vista metodologico le video-interviste, effettuate in modalità anonima, sono state ritrascritte e tabulate in un *software*⁶⁷ per l’analisi quantitativa e qualitativa del contenuto, utilizzando approcci induttivi e deduttivi contestualizzati all’analisi dei video-dati. Per rispondere alla prima domanda di ricerca, è stata effettuata una codifica induttiva, per identificare come gli insegnanti definivano in estensione e intensione le conoscenze pedagogiche generali. Nell’analisi deduttiva delle definizioni una codifica aperta ha permesso di assegnare dei codici alle frasi ritenute più significative. Nell’analisi induttiva, che non ha inerito a particolari quadri di riferimento, la codifica è stata invece il prodotto risultante dalle varie interpretazioni dei ricercatori.

Nel 2019 è stato avviato il progetto *Video Analysis of Teaching Task*⁶⁸ finalizzato alla formazione dei docenti tramite risorse video. Analizzando i video si è cercato di dotare gli insegnanti di specifiche competenze osservative spendibili in un contesto di classe, indagando i casi pedagogici che ricorrevano più frequentemente nelle pratiche didattiche. La finalità dello studio era quella di contribuire a costruire negli insegnanti una visione professionale che partisse da una base comune condivisa da tutti e che avesse evidenti ricadute *in primis* sullo sviluppo professionale e sul *feedback* valutativo.

Secondo una recente ricerca sul *video-feedback* alcuni studiosi⁶⁹ hanno illustrato come l’attenzione del *feedback* si spostasse dalle evidenze superficiali agli aspetti più sostanziali delle prestazioni dei docenti/studenti.

⁶⁶ L. Malva, A. Leijen, F. Arcidiacono, *Identifying teachers’ general pedagogical knowledge: A video stimulated recall study*, in «Educational Studies», 47,4, 2021, pp. 1-26.

⁶⁷ *QCAMap* (<https://www.qcmap.org/ui/home>).

⁶⁸ L. Baecher, *Video in Teacher Learning Through Their Own Eye*, SAGE, Thousand Oaks (CA) 2020.

⁶⁹ P. Mahoney, S. Macfarlane, R. Ajjawi, *A qualitative synthesis of video feedback in higher education.*, in «Teaching in Higher Education», 24, 2, 2019, pp. 157-179.

Altri studiosi⁷⁰, durante un esercizio di scrittura riflessiva guidata utilizzando strumenti video, audio, o la propria memoria, hanno invece avviato la propria ricerca a partire dagli interrogativi sul fatto che sussista una differenza sostanziale, in un episodio critico di insegnamento, nella tipologia di riflessioni prodotta dai docenti, tra la memoria personale e i supporti esterni che hanno memorizzato le audio o video-registrazioni.

2.2.4 Rassegna di Video-analisi nell'insegnamento

Come già evidenziato la Video-analisi nasce negli ambiti della ricerca-azione degli anni '70 in America con il metodo del *Micro-teaching*⁷¹, ripreso oggi in alcuni percorsi di formazione universitaria grazie alla tecnica della Videoannotazione⁷². In Oriente invece si diffonde grazie al modello del *Lesson study*⁷³ nato nelle scuole del Giappone.

Revisionando la letteratura della *Video-analisi* nei contesti di insegnamento si possono trovare le motivazioni che hanno contribuito al suo rilancio. Innanzitutto, i supporti video permettono di osservare quanto succede in un contesto classico da una visuale ampliata, consentendo una restituzione fedele degli episodi didattici. Il metodo della Video-analisi a questa stregua diventa un vero e proprio artefatto⁷⁴ delle pratiche educative e didattiche stabilendo una relazione molto stretta tra la teoria e la pratica.

Inoltre, nell'esperienza professionale, la trasformazione digitale, facilitando notevolmente la fruizione dei video ha contribuito a fornire supporti per la catalogazione e l'archiviazione.

I video consentono dunque di osservare contemporaneamente dall'interno i processi di insegnamento e di apprendimento e dall'esterno le pratiche esperite dai docenti.

Mentre sono state intraprese ricerche approfondite sull'analisi dei video nell'ottica della

⁷⁰ B. Calandra, L. Brantley-Dias, J. Yerby, K. Demir, *Examining the quality of preservice science teachers' written reflections when using video recordings, audio recordings, and memories of a teaching event*, in «Contemporary Issues in Technology and Teacher Education», 2018, 18, 1, pp. 81-101.

⁷¹ Lo strumento del *Micro-teaching* si fondava su cinque assunti: *applicare* la didattica, *ridurre* la complessità dell'insegnamento, *addestrare* a eseguire specifici compiti, *stabilire* il metodo più consono all'apprendimento, *ampliare* la tempistica dei *feedback*. Con tale attività si mettevano in pratica, in modo controllato, alcune abilità dell'insegnamento attraverso l'utilizzo del metodo delle *4S (Small)* che consisteva nell'insegnare un contenuto ridotto (*small*) a un piccolo gruppo (*small*) di studenti, in un tempo breve (*small*), usando una singola abilità (*small*). Dagli inizi degli anni '70 sino ai giorni nostri sono state molte le ricerche che hanno cercato di perfezionare le teorie di riferimento, i metodi d'uso e la sua efficacia (D.W. Allen, *Micro-teaching: A description*, Stanford University Press, Stanford 1967).

⁷² Il sistema della video annotazione prevede la video-registrazione di una lezione e la successiva osservazione, raccolta dati, annotazione di commenti (analogici o digitali) per l'analisi, l'interpretazione e la riflessione sull'attività didattica.

⁷³ In Giappone lo *Jugyokenkyu*, o *Lesson study*, è una pratica diffusissima tra i docenti e consiste nel sottoporre al giudizio di colleghi, in modalità reciproca, le proprie pratiche didattiche videoregistrate. Non è finalizzata alla realizzazione di una lezione perfetta ma al miglioramento professionale continuo (M.G. Bartolini Bussi, R. Ramploud, *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*, Carocci, Firenze 2018).

⁷⁴ Per artefatto si intende generalmente un oggetto realizzato o modificato dall'uomo al fine di potersene servire nel raggiungimento di uno scopo: con il termine artefatti, quindi, si fa riferimento a quegli "oggetti" che servono ad aumentare l'efficacia di un'azione al fine di ottenere un determinato risultato (P.G. Rossi, E. Toppiano, *Progettare nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2009).

trasformazione della pratica insegnante, sono invece ancora pochi gli studi a documentazione di come le pratiche agite in classe ricadano, in termini di efficacia, sugli apprendimenti degli studenti⁷⁵.

Si espongono alcuni studi che hanno utilizzato la Video-analisi per illustrare gli aspetti dei processi di insegnamento-apprendimento e di sviluppo professionale dei docenti, in termini di metodologia utilizzata, azioni didattiche intraprese e obiettivi, appartenenti a diversi modelli culturali e pedagogici. Per comprendere come si sviluppa l'approccio della Video-analisi nel contesto della formazione degli insegnanti e del loro sviluppo professionale, è necessario fare riferimento ad alcune revisioni sistematiche⁷⁶ che hanno analizzato 255 studi (cerniti da 855) sulla Video-analisi, afferenti a diversi approcci metodologici.

Dopo la visualizzazione attiva di un video, le loro considerazioni si focalizzano sulle capacità attivate negli osservatori: da quella di individuare episodi significativi in situazioni complesse, a quella di ragionare in termini professionali estrapolando costrutti teorici e interpretando gli agiti didattici nell'ottica della ristrutturazione di una potenziale azione futura. I dati visuali, infatti, hanno la caratteristica sostenere l'attenzione per descrivere pensieri, azioni e fatti dandone spiegazioni e interpretazioni a presagio di azioni future.

In un'altra rassegna⁷⁷ viene invece messa in luce l'importanza di costruire, all'interno dei gruppi di Video-analisi, un linguaggio condiviso perché, solo in questo modo, si possono sviluppare le abilità riflessive dei docenti, nonché quelle di annotare eventi rilevanti nelle interazioni atti a fare emergere una sempre maggiore consapevolezza.

In una recente revisione⁷⁸, incentrata su 89 studi nei quali il video era a supporto dello sviluppo professionale di docenti novizi ed esperti, è stato rilevato che nell'analisi dei dati visuali gli insegnanti si accostavano agli agiti didattici altrui soprattutto per comprendere e utilizzare azioni didattiche alternative rispetto ai loro usuali repertori. Gli esiti di tali studi hanno riscontrato, nei docenti coinvolti nei percorsi di Video-analisi, un miglioramento nella riflessione che ha fatto loro acquisire una distanza osservativa attivando competenze non solo di ordine tecnico ma anche metacognitivo.

In tutti gli studi risulta evidente che, per potenziare le capacità riflessive, la Video-analisi deve essere inserita all'interno di una solida cornice di riferimento condivisa da tutti i partecipanti.

Se da un lato le analisi evidenziate accrescono la consapevolezza nei docenti, dall'altro hanno una

⁷⁵ G. Gola, *Processi integrati di video-analisi individuale e collaborativa sull'insegnamento. Questioni metodologiche*, in L. Ghirrotto (a cura di), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione*, Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione, Università di Bologna 2017, pp. 169-180.

⁷⁶ C. Gaudin, S. Chaliès, *Video viewing in teacher education and professional development: A literature review*, in «Educational Research Review», 16, 2015, pp. 41-67.

⁷⁷ B. Marsh, N. Mitchell, *The role of video in teacher professional development*, in «Teacher Development», 18, 3, 2014, pp. 403-417.

⁷⁸ C. Hamell, A. Viau-Guay, B. Nkuyubwatsi, *Using video to support teachers' reflective practice: A literature review*, in «Cogent Education», 6, 1, n. 1673689, 2019, pp. 1-14.

ricaduta sul miglioramento della pratica di insegnamento e sugli apprendimenti degli studenti; in molti casi possono anche coesistere le due dimensioni del miglioramento della pratica di insegnamento e della ricaduta positiva sull'apprendimento.

La metodologia visuale applicata alle ricerche, tutte portate avanti in contesti collaborativi e laboratoriali, in comunità di pratiche finalizzate all'analisi condivisa di video lezioni autentiche oppure esemplari, pone al centro la capacità di ragionare, l'attenzione selettiva, l'analisi delle pratiche, l'assimilazione di nuove conoscenze e la selezione di video finalizzati al raggiungimento di determinati obiettivi di apprendimento.

Le metodologie d'uso delle videoriprese mutano a seconda dei contesti didattici e degli scopi prefissati⁷⁹ e i principali *framework* di riferimento della Video-analisi in contesti educativi sono spesso orientati a dimensioni interpretative che utilizzano approcci posti all'interno di cornici narrative, personali o normative. Pertanto, il video, come semplice dato visuale ha scarsa efficacia se non collegato a percorsi di *scaffolding* e consapevolezza del suo utilizzo.

Alcuni studiosi⁸⁰ si soffermano sulle differenze posture di natura metodologica che derivano da tali processi a sostegno della pratica didattica.

Un conto infatti è utilizzare il video come modello per imparare a insegnare, un altro è l'impiego del video per riflettere sull'agito didattico, un altro ancora il supporto video a collegamento delle esperienze visionate.

Se nel primo caso il video si configura come artefatto esemplare, con il valore aggiunto di ulteriori dati informativi, ed è sia strumento di apprendimento, sia strumento metodologico per gli insegnanti in formazione, nel secondo caso serve a rivedere le proprie pratiche didattiche pregresse, permettendo ai docenti di attribuire significato agli episodi didattici vissuti ancorandoli alla pratica personale. Nel terzo caso invece, consente agli insegnanti di apprendere la pratica didattica tramite video di materiali autentici offrendo un canovaccio per la progettazione di strategie didattiche fondate su pratiche sperimentate da altri che hanno al loro interno un repertorio di azioni paradigmatiche.

La ricerca francese ha fornito importanti contributi allo studio della Video-analisi nei contesti di insegnamento. In particolar modo hanno indagato l'esito dei percorsi di Video-analisi in quattro situazioni particolari⁸¹: l'auto-osservazione delle proprie pratiche didattiche videoregistrate, l'auto-confronto tra le proprie pratiche didattiche videoregistrate, il confronto con altri insegnanti sulle

⁷⁹ T. Seidel, G. Blomberg, A. Renkl, *Instructional strategies for using video in teacher education*, in «Teaching and Teacher Education», 34, 2013, pp. 56-65.

⁸⁰ S. Flandin, V. Lussi Borer, C. Gaudin, *Considering experience to advance research in video-enhanced teacher learning*, in «Contemporary Issues in Technology and Teacher Education», 1, 18, 2018, pp. 1-10.

⁸¹ S. Leblanc, *Apprendre par la vidéoformation: quelles modalités pour quels apprentissages?*, in V. Lussi Borer, L. Ria, *Apprendre à enseigner*, PUF, Paris 2016, pp. 141-153; S. Leblanc, *Analysis of video-based training approaches and professional development*, in «Contemporary Issues in Technology and Teacher Education», 18, 1, 2018, pp. 125-148.

reciproche pratiche didattiche video registrate, la ristrutturazione del percorso professionale, finalizzata a favorire processi riflessivi tra docenti.

Il modello di Video-analisi per la formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti, caratterizzato da una solida fiducia di base tra i partecipanti, è articolato intorno all'analisi delle pratiche didattiche, per apprendere le abilità di insegnamento, alla verbalizzazione delle esperienze didattiche proprie e di altre professionalità, volta a fare emergere l'immagine che ogni insegnante ha di se stesso per implementare la propria visione professionale.

Nei modelli di Video-analisi sono state identificate anche quattro metafore visuali, relativamente al ruolo che il video assume nella ricerca educativa nei contesti di classe⁸².

In ognuna di queste espressioni, ognuna portatrice di interpretazioni e posture di ricerca differenti, il verbo utilizzato inerisce all'osservazione fatta con cura di qualcosa o di qualcuno.

Il video, secondo quanto illustrato da tali metafore, diventa quindi una finestra dalla quale vedere il contesto d'aula, una lente che focalizza l'interesse sulle attività svolte in classe, uno specchio che riflette i processi di insegnamento-apprendimento degli insegnanti-studenti, e, infine, uno specchio distorto che rappresenta i valori del ricercatore, ricostruendoli secondo nuove prospettive ricavate dall'esperienza contestuale della classe.

Nelle ricerche più recenti⁸³ vengono proposti alcuni scenari di utilizzo della Video-analisi nei contesti di insegnamento. Alcuni di questi scenari vedono il video come uno strumento per fare imparare i docenti nella fase della formazione iniziale, della formazione continua (in modo individuale o collettivo) e nel supporto alle azioni tipiche dei supervisori e dei dirigenti scolastici.

La scelta della tipologia di video orienta verso determinati tipi di ricerca e differenti modalità applicative. Così, mentre con il *video viewing* si usano i metodi dell'osservazione e dell'analisi, con il *video modeling* si utilizzano metodi a sostegno dell'apprendimento di contenuti e conoscenze, e, tramite il processo di modellamento, con il *video coaching* ci si focalizza sull'auto-osservazione, il confronto dialogico e la riflessione; da ultimo, con il *video based* si riesce invece a orientare la pratica didattica⁸⁴.

La tipologia di video selezionata per l'analisi è legata alle finalità dell'osservazione.

Per questo motivo esistono i video-modelli (o casi esemplari), creati da insegnanti esperti per l'illustrare buone prassi didattiche, e i video-ordinari, realizzati da colleghi-pari finalizzati a discutere

⁸² D.J. Clark, M.C.E. Chan, *The Use of Video in Classroom Research: Windows, Lens or Mirror*, in L. Xu, G. Aranda, W. Widjaja, D. Clarke, *Video-Based Research in Cross-Disciplinary Perspectives*, Routledge, New York 2019.

⁸³ L. Baecher, *Video in Teacher Learning Through Their Own Eye*, SAGE, Thousand Oaks (CA) 2020.

⁸⁴ R. Vegliante, S. Miranda, M. De Angelis, *Video-documentare l'azione in situazione: il lavoro di gruppo nel laboratorio Rimedi@*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 16, 1, 2018, pp. 373-392.

l'efficacia delle strategie didattiche usate. Se invece lo scopo è quello di guidare l'insegnante all'osservazione si possono utilizzare video integrati da annotazioni.

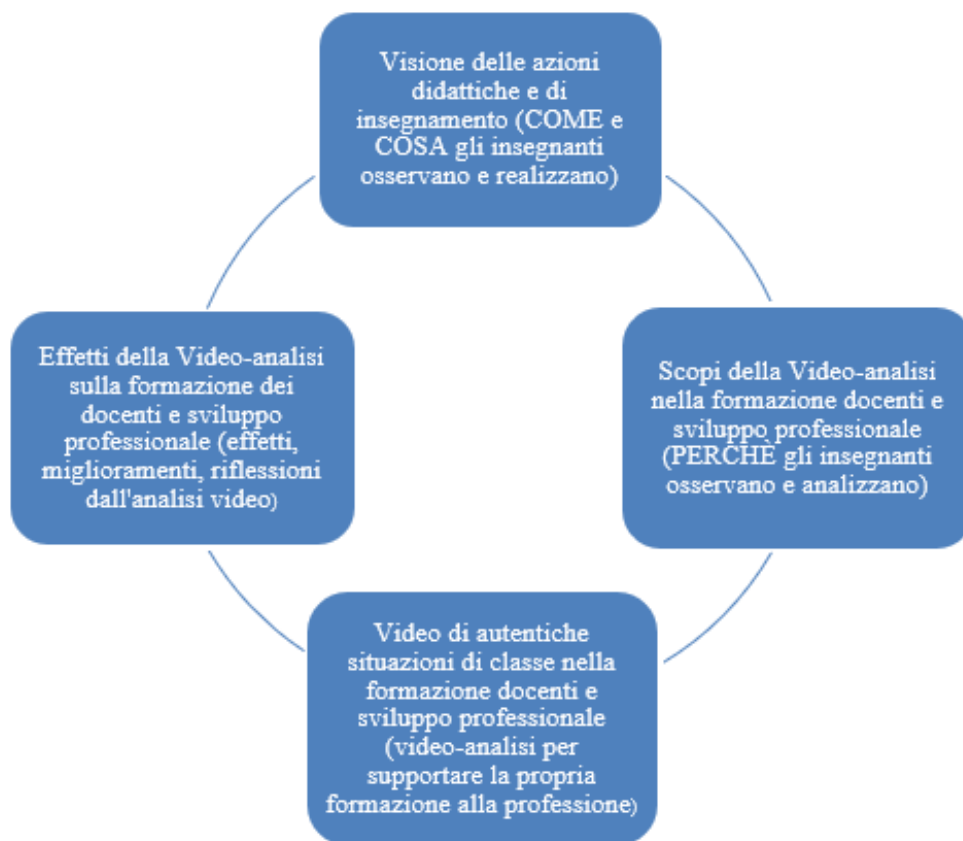


Figura 2: Utilizzo della Video-analisi nella formazione dei docenti, immagine elaborata da G. Gola, *Video-analisi. Metodi, prospettive e strumenti per la ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2021, p. 44.

2.2.5 Video-analisi e nuovi contesti di formazione degli insegnanti

Il video, come dispositivo in grado di supportare la formazione e il pensiero degli insegnanti, restituisce in modo sintetico le pratiche d'insegnamento e, tramite l'analisi riflessiva a distanza, nel tempo e nello spazio, induce cambiamenti durativi e incisivi sul proprio agire didattico mediando la distanza tra teoria e pratica.

Il video, dunque, quando affiancato a riflessione critica, può essere considerato un prezioso amplificatore pedagogico⁸⁵ in grado di rispondere ai nuovi bisogni declinati dalla trasformazione digitale in corso, elevando gli *standard* professionali dei docenti, a miglioramento della qualità dei processi di insegnamento e apprendimento finalizzati a perfezionare la propria didattica⁸⁶.

Grazie alla Video-analisi i futuri docenti possono quindi immergersi nell'insegnamento, individuarne

⁸⁵ Le videoriprese agevolano l'osservazione delle strategie didattiche ed evidenziano i riscontri emotivi, comportamentali, sociali e cognitivi, consentendo un ri-equilibrio tra teoria e prassi (S. Cescato, C. Bove, P. Braga, *Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici*, in «Form@re: Open Journal per la formazione in rete, 15, 2, 2015, pp. 61-74).

⁸⁶ P. Limone, D. Parmigiani, *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Progedit, Bari 2017.

le interazioni significative e rinforzare la collaborazione, stimolare la personale motivazione e orientare la propria attenzione selettiva⁸⁷, riflettere sul proprio stile d'insegnamento condividendolo con altri.

Nel PNSD⁸⁸ le tecnologie sono state individuate come gli strumenti più idonei a supportare il percorso formativo dei nuovi docenti.

Anche nelle successive integrazioni e innovazioni seguite all'utilizzo della didattica a distanza, che ne ha amplificato le potenzialità digitali, si è assistito a una incentivazione alla collaborazione, alla partecipazione, alla comprensione, all'apprendimento significativo, al pensiero deduttivo e previsionale, alla memorizzazione, alla flessibilità cognitiva, nonché allo sviluppo dell'empatia e del *problem solving*.

La Video-analisi promuove gli apprendimenti situati nell'esperienza che provengono dall'esperienza, perchè il docente è al contempo soggetto e oggetto dell'analisi, ponendo al centro del processo la capacità di progettare e auto-condurre percorsi d'insegnamento significativi.

Documentando la complessità del processo di insegnamento/apprendimento con la Video-analisi si riescono a individuare a posteriori le fasi della lezione al fine di poter attivare dei cambiamenti di metodologia o di azione didattica.

La Video-analisi diventa ancora più efficace come dispositivo di formazione quando ci si sposta dalla dimensione individuale a quella collettiva⁸⁹ perché, superando le autoreferenzialità, il confronto tra docenti con più o meno *expertise* oggettivizza gli approcci e consente di decifrare i comportamenti e le decisioni assunte, fornendo *feed-back* complessivi relativi ai propri stili d'insegnamento e processi cognitivi.

La ricerca educativa odierna dispone di un'ingente quantità di dati elaborati dagli studi sulla didattica efficace, soprattutto quelli fondati sulle *Evidence Based Education (EBE)*⁹⁰ che dimostrano quanto il video, in particolar modo, agevoli la valutazione delle *performance* dei docenti perché, basandosi su

⁸⁷ C. Gaudin, S. Chaliès, J. Amathieu, *The impact of preservice teachers' experiences in a video enhanced training program on their teaching: A case study in physical education*, in «Contemporary Issues in Technology and Teacher Education», 18, 1, 2018, pp. 168-196.

⁸⁸ https://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml

⁸⁹ Video-analisi collettive si realizzano attraverso la pratica del *Micro-teaching* (una micro-lezione registrata, rivista e commentata dal docente o da un gruppo di esperti), dei *Video Clubs* (gruppi di insegnanti che visionano le riprese delle lezioni, analizzano il ragionamento e l'apprendimento degli allievi) o del *Lesson Study*. I docenti lavorano in gruppo, scelgono obiettivi e processi da analizzare avvalendosi delle videoregistrazioni o dell'osservazione tra pari (E. Mosa, S. Panzavolta, F. Storai, *Videoripresa in classe: uno specchio per il professionista riflessivo*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 18, 2, 2018, pp. 130-139).

⁹⁰ Il termine, che significa letteralmente *indagini basate sull'evidenza*, è entrato in uso nella medicina degli anni '70 del secolo scorso. In ambito educativo si sviluppa in Inghilterra nella metà degli anni '90. Fa riferimento alla concezione secondo cui le decisioni in ambito educativo debbano essere assunte e giustificate sulla base delle conoscenze che la ricerca empirica offre in merito alla maggiore o minore efficacia delle differenti azioni didattiche. Questo orientamento, tramite indagini comparative, indaga i criteri di efficacia di una azione didattica, restituendo un quadro sintetico dei metodi didattici più efficaci, oltre che indagini più peculiari attivate da enti privati che ricercano, valutano e incentivano i fattori decisivi del comportamento insegnante considerati più efficaci.

obiettivi quantificabili e, dunque, misurabili, documenta le strategie di osservazione, auto-osservazione e auto-riflessione⁹¹.

Uno degli studiosi più noti di tale movimento, ha impostato un lavoro fondato su oltre 800 meta-analisi⁹² finalizzato a definire lo stato dell'arte delle metodologie e delle azioni didattiche più efficaci. Utilizzando una scala di *Effect Size* (ES) ha raccolto in sintesi i dati ottenuti mettendo in rilievo le variabili che più incidono sui risultati scolastici degli studenti. I suoi studi illustrano quanto l'efficacia delle strategie didattiche dipenda dalla qualità della relazione che si instaura tra il docente e gli studenti. In particolar modo evidenzia come questa qualità si innalzi oltremodo quando il docente è in grado di restituire allo studente dei *feedback* di natura valutativa-sommativa in chiave formativa. Da tali studi è emerso con chiarezza come una tipologia di insegnamento esplicitato, ossia "reso visibile" (*visible teaching-learning*), cioè arricchito di *feedback* bidirezionali (dall'insegnante all'allievo ma anche viceversa) e dall'adozione di una valutazione formativa, ottiene risultati significativi sul piano degli apprendimenti. Anche il fatto di predisporre obiettivi chiari, precisi e soprattutto condivisi con gli allievi genera indici di *ES* molti elevati. Per questo motivo tali meta-analisi saranno trasformate successivamente

in indicazioni pragmatiche ad uso degli insegnanti in formazione⁹³.

Grazie a questi studi e alla ricerca internazionale nell'ambito della formazione degli insegnanti, si sta sempre più affermando la consapevolezza che l'*expertise* professionale dei docenti debba essere implementata non più soltanto tramite l'oralità e lo scritto ma sia supportata anche da modalità video che integrino la teoria con la pratica, rispetto a un repertorio visuale che funga da modello per i meno esperti.

Per professionalizzare i futuri docenti serve dunque concentrare l'attenzione sulle forme visibili dell'insegnamento condivise tra docente e discente all'interno di un monitoraggio progressivo degli apprendimenti non sono quantitativi ma soprattutto di natura qualitativa, come le interazioni immediate generate dal contatto visivo o i segnali di compiacimento e soddisfazione, o ancora, gli sguardi di complicità e di approvazione⁹⁴.

⁹¹ R. Borgi, F. De Santis, S. Goracci, *Come narrare una pratica didattica: dal video-esperimento al web documentario per migliorare l'insegnamento delle scienze*, in «Form@re: Open Journal per la formazione in rete», 1, 16, 2016, pp. 116-132.

⁹² J. Hattie, *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London-New York 2009.

⁹³ "L'insegnante *esperto* mostra e trasmette passione e coinvolgimento, padroneggia la conoscenza oggetto di apprendimento e la personalizza connettendola alle preconoscenze dello studente, propone compiti "difficili" in quanto sfidanti esplicitandone gli obiettivi e il loro raggiungimento progressivo grazie a continui rimandi e confronti" (J. Hattie, *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*, Routledge, London-New York 2012).

⁹⁴ *Ivi*, p. 18; J. Hattie, *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*, Routledge, London-New York 2012.

Da ultimo si segnala che il metodo più adeguato a formare i docenti è quello che riproduce contesti laboratoriali e pone i formandi in situazioni concrete, a condizione che ci sia una corrispondente e pertinente attività riflessiva e di critico confronto, sia in forma auto-osservativa, sia in forma etero-osservativa di gruppo. Interessante poi convenire come tali studi si integrino, riformulandosi, con gli orientamenti tradizionalmente acquisiti focalizzati sulla circolarità e sulla dimensione della riflessività teorico-pratica⁹⁵.

2.3 Criticità della Video-ricerca/Video-analisi

Nonostante l'utilizzo dei supporti video sia sempre più diffuso nella ricerca pedagogica e siano indubbi i vantaggi rappresentati dalle registrazioni video, occorre segnalare che, a volte, il loro mancato utilizzo è stato causato da alcune criticità di natura strumentale (diritto d'autore e autorizzazioni), metodologica (diversi metodi di applicazione, di selezione dei dati generati, di adozione di un determinato quadro di riferimento), etica (tutela della privacy e minori) ed estetica (qualità audio e video).

2.3.1. Criticità metodologiche

Sia la metodologia applicata al video inteso come "dato", sia quella riferita al video concepito come "fonte di dati", non sono scevre da situazioni limitanti.

La prima criticità consiste nella consapevolezza della grande difficoltà a disciplinare le infinite complessità derivanti dai video dati e che si possono esplicitare nelle seguenti domande: nelle videoriprese si può davvero cogliere tutta la complessità del reale che rappresentano? Se sì, come e a quali condizioni? Se no, perché? È possibile attribuire un significato unitario a tutti i dati che sono stati osservati e raccolti?

Le domande generate e le intuizioni sottese si possono infatti moltiplicare a dismisura fino ad arrivare alla perdita di contatto con l'oggetto della ricerca, generando raccolte di dati non sempre pertinenti e in alcuni casi sovrabbondanti e refrattarie a una analisi rigorosa, a causa della loro mole e della complessità derivante dall'intreccio di tali dati.

I video-dati, infatti, a causa soprattutto della loro natura ricorsiva, si presentano come un aggregato multi-composito e il loro trattamento espone sovente il ricercatore a un potenziale *overload* cognitivo di informazioni che non sempre è facile gestire⁹⁶.

⁹⁵ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993; D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 2006.

⁹⁶ S. Cescato, *Prospettive di analisi dei dati nella ricerca visuale in educazione*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 18, 2017, pp. 163-180.

Per aggirare questo limite si rende quindi necessario al video-ricercatore ricorrere all'ausilio della perseveranza, in aderenza a un ferreo metodo di analisi dei dati, che eviti di attribuire ad essi un'eccessiva importanza rispetto a quella conferita dagli stessi attori protagonisti delle video-riprese. Anche la registrazione di una situazione didattica pone sempre il ricercatore di fronte alla scelta critica di *come* effettuarla, ingenerando una serie di domande di natura metodologica la cui risposta non può che generare ulteriore complessità: dove posizionare la videocamera, che cosa osservare e annotare? I contenuti dei discorsi, i gesti, gli atteggiamenti, i comportamenti verbali/non-verbali? Quali sequenze selezionare nel caso di un montaggio delle riprese video?

Si segnalano inoltre le difficoltà da parte del ricercatore di descrivere e rappresentare fenomeni complessi realizzando un continuo equilibrio tra le prospettive interne ed esterne dell'azione, tra le analisi dei dati quantitativi e qualitativi, tra le relazioni, reazioni e interazioni dei partecipanti, tra i permessi e le negoziazioni, richieste e concesse, al consenso informato all'utilizzo di dati video sensibili, alla corretta enunciazione della domanda relativa alla ricerca e all'analisi particolare dei dati.

Ma ci sono altri limiti metodologici nella Video-ricerca, a dispetto della metafora fuorviante che considera il video una finestra di osservazione privilegiata che fa presagire una registrazione improntata alla neutralità.

Spesso invece le videoregistrazioni non sono neutrali in quanto la tecnologia funge sempre da mediatore inficiando la presunta imparzialità del video. Ed è significativo che ogni *medium* che implichi determinate prospettive ne escluda altre.

Altro elemento critico è che il video-dato non può assurgere a *escamotage* di convenienza per giungere alla vera realtà; infatti, se da un lato il video-dato contiene una grande quantità di informazioni utili, dall'altro, rispetto ad alternative tipologie di dati può assumere al suo interno elementi di ambiguità.

I video-dati sono finestre aperte su eventi e situazioni che sono rese accessibili all'indagine grazie alla tecnologia, tuttavia, non bisogna tralasciare che nel contesto di quegli eventi e situazioni ne esistono infinite altre che non sono scelte e sono del tutto indipendenti dal ricercatore, e che possono essere soggette alla sola osservazione senza focalizzarsi sulla loro interpretazione.

Ogni ricerca, soprattutto quella tramite i video, si presenta sempre come una ingerenza nell'ambiente educativo e sociale da osservare (fatto salvo che non sia concepita per l'uso artificiale prendendo altre caratteristiche) e ogni ricercatore dovrebbe essere attento a limitare il suo impatto ambientale nelle attività svolte dagli osservati video-ripresi.

L'uso della Video-ricerca richiede dunque di avvicinarsi ai video osservandoli scrupolosamente per escludere quanto non dipende dal ricercatore, considerando il contesto sociale, culturale ed educativo

e divenire consapevole della propria modalità osservativa.

Nella Video-ricerca si invita a effettuare preliminarmente delle riflessioni partendo dalle domande-guida che disaminano la situazione: quale obiettivo si vuole raggiungere creando tale video? Con quali modalità e in quali luoghi verranno effettuate le video-riprese? Con quali metodi si richiederanno i consensi alle riprese?

I video prodotti durante una Video-ricerca non riguarderanno infatti solo il ricercatore ma la società stessa in quanto diventeranno un oggetto sociale che ha acquisito una esistenza collaterale alla vita dei soggetti e dei mondi che hanno rappresentato nel video.

2.3.2. Criticità etiche

La video-ricerca ci richiama ad affrontarla in modo consapevole ma anche in modo etico e critico per cercare di capire come guardare e come essere guardati, e come esercitare la virtù della prudenza affinché ai video-dati non siano attribuiti significati che non hanno o addirittura superiori a quelli richiesti dalla finalità della ricerca stessa.

Quando si fa Video-ricerca è opportuno avvalersi, come buona prassi, di una solida condotta etica – come parte integrante della professionalità dei ricercatori – che abbia evidenti ricadute in termini di correttezza formale del procedimento e trasparenza dello stesso in tutte le sue fasi: dalle domande indagatrici, alla fase esplorativa, sino alla comunicazione degli esiti finali.

A maggior ragione nella ricerca educativa e sociale il rispetto dell’etica è essenziale e richiede attenzioni ancora più circostanziate rispetto ad altri ambiti di ricerca, soprattutto se si fa uso di video-dati.

Fare Video-ricerca significa bilanciare l’umiltà e il coraggio⁹⁷ che si declina poi nella capacità di lasciare da parte le proprie credenze da un lato, se vanno in direzione opposta ai risultati della ricerca, e, dall’altro, il sapersi mettere in gioco in nuovi percorsi di indagine.

Rimanendo sempre all’interno della tematica etica è opportuno esplicitare le cornici interpretative alle quali i video fanno riferimento, al fine di raggiungere una ulteriore consapevolezza nell’osservazione, analisi e interpretazione dell’artefatto visuale.

Le nuove frontiere della strumentazione della videoregistrazione digitale permettono di acquisire non solo i dati ma anche le modalità di trattarli, modificarli, smontarli e rimontarli a piacere.

Se negli ambiti scientifici la prassi in oggetto è ormai acquisita, nel settore della raccolta dei dati audio-visuali, man mano nel tempo, le procedure si stanno perfezionando.

Un aspetto etico al quale porre particolare attenzione nella fase delle riprese video è quello del rispetto

⁹⁷ L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019, p. 237.

da attribuire a tutti gli attori che parteciperanno, direttamente o indirettamente, o comunque saranno riconducibili, alla ricerca.

Il video, consentendo di cristallizzare il momento in cui si realizza una pratica didattica ed educativa in un contesto di classe, richiede una partecipazione completa degli attori. Per questo motivo deve stare attenta alla dimensione puramente etica perché la Video-ricerca evidenzia questioni ancora irrisolte, come la presenza di precisi requisiti legali, normativi e contestuali, delle linee guida alle quali fare riferimento in caso di criticità o poca chiarezza⁹⁸.

Chi si appresta a portare avanti una ricerca, in contesti privati e pubblici che riprendano soggetti di maggiore o di minore età utilizzando metodi visuali, deve conoscere in anticipo le modalità etiche per la raccolta dei video-dati. Avendo esse a che fare con le informazioni personali e sensibili, devono rispondere appieno alle istanze legali sollevate per poter svolgere in modo corretto tutte le fasi della ricerca, dalla domanda alle sue conclusioni.

Ancora, nella fase di progettazione, prima di effettuare le video registrazioni, sarebbe opportuno adottare degli accorgimenti per predeterminare le forme e le modalità di accessibilità ai dati che verranno prodotti.

Nel caso dei dati visuali, infatti, occorrerà stabilire la *policy* più opportuna (*video, storage, sharing*): a chi saranno visibili, per quanto tempo saranno accessibili e soprattutto come saranno indicizzati e catalogati in modalità oggettiva.

Questa analisi preliminare permetterà infatti di risalire, in tutte le fasi della raccolta dei dati, da chi ha concesso l'autorizzazione o meno, alle diverse tipologie di video dati generati; pertanto, le adesioni volontarie, previo consenso informato dei partecipanti, vanno sempre verificate a ogni singolo stadio della raccolta dei video-dati.

Durante le video registrazioni è opportuno riflettere anche sul fatto che, nonostante i soggetti ripresi siano identificati dal ricercatore con un codice o un *nickname*, in virtù delle loro caratteristiche personali (come ad es. il timbro della voce) essi saranno sempre identificabili, a meno che si usino modalità di camuffamento audio-video; cosa non difficile da effettuare con i moderni sistemi che però hanno come unico inconveniente quello di declassare a livello qualitativo il video prodotto.

Infatti, nel caso in cui i partecipanti vogliano o debbano rimanere anonimi, come prima accennato si possono utilizzare una serie di stratagemmi digitali, già integrati nell'*editing* audio-video, che consentono di sfocare, *pixellare*, cancellare parzialmente i volti degli attori o camuffare la voce alterandone il timbro o variando la velocità della dizione.

Indipendentemente da questa criticità le immagini video riprese potranno essere condivise con gli

⁹⁸ C. Bove, *Il metodo etnografico*, in L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019, pp. 101-140.

altri esclusivamente previo consenso informato esplicito, quindi scritto, da parte dei soggetti ripresi, che firmeranno un modulo predisposto che permetterà di utilizzare le proprie immagini personali, statiche e in movimento.

Le autorizzazioni potranno pertanto essere richieste, e conseguentemente rilasciate dai partecipanti, a seguito di una completa informazione preventiva da parte dei ricercatori relativamente agli scopi della ricerca.

Il documento sul consenso informato dovrà risultare comprensibile a tutti i soggetti interessati rendendo esplicita la modalità di raccolta dei dati e gli scopi osservativi e analitici della ricerca.

Nel caso in cui nelle riprese siano presenti dei minori sarà necessario chiarire il ruolo dei soggetti che firmeranno il consenso (genitori o tutori dei minori, l'istituzione scolastica nella persona del dirigente, enti terzi territoriali), anche nel caso in cui i video siano generati in autonomia dai partecipanti.

Altro aspetto sul quale porre attenzione è quello di stabilire le finalità e gli utilizzi di video, o parti di video, e la loro diffusione e visione sulle piattaforme *online*: saranno condivisibili con altre persone in modalità pubblica o privata? Saranno utilizzabili per scopi interni alla ricerca o anche esterni ad essa?

In riferimento al Laboratorio Digitale di Video-analisi da organizzare all'interno del corso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bergamo, si riporta negli allegati finali il modulo finale approvato dall'Ateneo, inerente al consenso informato alla raccolta di immagini e video nei contesti classe degli studenti tirocinanti.

Alcuni estratti, ad esempio, di un altro consenso informato all'interno di una ricerca del progetto TACT⁹⁹ si riportano di seguito:

[...] A tutti i partecipanti verrà fornito il modulo di consenso informato, anche ai soggetti indirettamente coinvolti come gli studenti delle classi ove le video riprese si realizzano ed ai Dirigenti Scolastici. I partecipanti, insegnanti e non insegnanti, dopo aver preso visione dell'obiettivo della ricerca e del consenso informato potranno decidere se partecipare allo studio. Se decideranno di non partecipare alla ricerca saranno automaticamente esclusi dal programma e ringraziati. Saranno comunque informati riguardo lo scopo, le ipotesi e il metodo della ricerca. I partecipanti saranno informati dei loro diritti come da codice etico dell'[...] I partecipanti potranno ritirarsi in qualsiasi momento e senza alcuna giustificazione. L'elaborazione dei dati raccolti nell'ambito della ricerca, la loro comunicazione a soggetti terzi e/o pubblicazione per scopi scientifici sono consentite sotto la responsabilità diretta dell'equipe di ricerca. Tutti i ricercatori

⁹⁹ La ricerca è stata sviluppata all'interno del progetto denominato TACT- *Tools Analysis of Classroom Teaching* (Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Gola G., *Processi integrati di video-analisi individuale e collaborativa sull'insegnamento. Questioni metodologiche*, in Ghirotto L. (a cura di), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*, Università di Bologna, 2017, pp. 169-180).

coinvolti sono vincolati alla segretezza sull'identità dei partecipanti e altri dati sensibili. I dati raccolti saranno utilizzati per i soli scopi della ricerca scientifica [...].

Una volta ottenuta l'autorizzazione alla raccolta e alla diffusione delle riprese video è necessario esplicitare a tutti i soggetti partecipanti, sempre tramite il consenso di cui sopra, quali siano le normative di *Policy Video Storage & Sharing* (ossia la conservazione dei video-dati prodotti, chi potrà accedervi e per quanto tempo).

I ricercatori dell'area visuale, oltre a procedere da considerazioni di natura etica inerenti tutti i campi di ricerca delle scienze umane, dovranno ancor più stabilire una stretta relazione tra la prospettiva individuale e quella etica nel rispetto dei principi morali e dei valori universalmente riconosciuti nella comunità scientifica.

In particolar modo secondo alcuni studiosi¹⁰⁰ l'attenzione deve essere rivolta alla protezione dei diritti, della *privacy*, del benessere e della dignità di tutti gli attori, al consenso volontario e informato, al diritto a trattare le informazioni personali in modo riservato e garantendo l'anonimato – a meno che si voglia essere esplicitamente identificati – al diritto all'informazione, previo il coinvolgimento personale delle reali condizioni a tutela dell'uso e della condivisione dei dati, nonché alla diffusione degli esiti.

2.3.3. Criticità strumentali

Molte delle criticità strumentali riscontrate nella Video-ricerca dell'epoca analogica sono del tutto decadute con l'avvento dell'era digitale.

Nell'ambito degli audiovisivi abbiamo infatti assistito a una grande evoluzione qualitativa, sia in termini di produzione e usabilità, sia in termini di condivisioni strumentali.

Tuttavia, l'integrazione dei video negli ambiti educativi della video-ricerca ha risentito della lentezza delle connessioni che ancora non sono all'altezza delle richieste, anche se il passaggio massivo al 5G sembra lasciare spazio a un miglioramento.

Oltre ai problemi tecnici si segnalano anche le molteplici criticità legate a *copyright* che in molti casi hanno bloccato archivi ai quali si attingeva per l'istruzione, da *YouTube* a molti altri canali televisivi (digitali e satellitari).

Oltre alle normative sulla *privacy* e sul consenso informato la ricerca non può esulare dalle norme sul diritto d'autore, sulla proprietà e su altre autorizzazioni che possono limitare o meno la fruibilità di immagini, video, audio, prodotte da terzi e che si vorrebbero includere nelle proprie ricerche. Tutti i

¹⁰⁰ R. Wiles, J. Posser, A. Bagnoli, A. Clark, K. Davies, S. Holland, E. Renold, *Visual Ethics: Ethical Issues in visual research*, in «National Center for Research Method Review», Paper 011, 2008, pp 1-43.

contenuti multimediali pubblicati in piattaforma sono soggetti a *copyright* per cui è sempre necessario accertarsi di avere i permessi per utilizzarli, riprodurli, analizzarli ed archivarli.

2.3.4. Criticità estetiche

Nella Video-ricerca anche la dimensione estetica dei video prodotti può andare incontro a qualche tipo di criticità. Innanzitutto, richiama a una messa a fuoco non tanto sulla qualità estetica delle immagini (o dei *frame* video), che può rispecchiare o meno gusti personali e soggettivi, quanto sulla qualità del video-dato reperito. In particolare, ci si riferisce alle caratteristiche audio del video, alla nitidezza delle immagini, alla definizione in *pixel* dei video prodotti.

Oggi la strumentazione messa a disposizione per il trattamento digitale del dato visuale è di elevata qualità e permette di ri-qualificare anche i dati raccolti nel passato, rimontandoli e ri-adattandoli a *standard* qualitativi superiori, pur partendo da video-dati di scarsa qualità.

Infatti, se il dato visuale non dovrebbe essere modificato per non inficiarne la genuinità, tuttavia, i trattamenti di *editing*, a miglioramento della qualità audio-visuale, sono sempre bene accetti perché hanno ricadute positive sull'osservazione e sull'analisi dei dati stessi.

Capitolo 3. Paradigmi, metodi e metodologie della Video-analisi

Il tempo della scienza è assimilabile a una collana di perle, tutte uguali, separabili e disposte lungo una linea retta; il tempo della vita è come un gomitolo perché il nostro passato ci segue, e s'ingrossa senza sosta del presente che raccoglie sul suo cammino,

Henri Bergson

3.1 Introduzione

La Video-analisi, come suggerisce la parola stessa, è l'analisi delle videoregistrazioni digitali delle pratiche didattiche degli insegnanti agite nel contesto situato di una classe.

Queste analisi sono sviluppate all'interno di un gruppo di pari, con il sostegno di un tutor-insegnante esperto, in modalità riflessiva, collaborativa e laboratoriale e sono finalizzate ad apprendere a estrapolare costrutti teorici da pratiche didattiche di insegnanti esperti per imparare contenuti e saperi pratici, sia in ottica imitativa, sia in ottica di miglioramento professionale. Per questo motivo la Video-analisi si potrebbe assurgere ad anello di congiunzione tra la formazione iniziale, in ingresso e in servizio degli insegnanti nell'ottica del *lifelong learning* e del *seamless learning*¹.

La pedagogia, avendo come oggetto di studio i differenti soggetti dell'educazione e/o formazione, si caratterizza come scienza complessa perché origina una gran mole di dati da analizzare e sui quali riflettere.

Il video, come dispositivo semplesso² e luogo di incontro tra la teoria e la pratica, può sistematizzarli ergendosi a strumento di decodifica della complessità e, pur senza mai esaurirla, accorcia da essa le distanze. Posto al centro del processo interpretativo il video valorizza l'esperienza nella riflessività in prospettiva trasformativa e migliorativa della pratica didattica.

La riproduzione del video aiuta a guardare nuovamente la realtà documentata, osservandola con più attenzione, per cogliere nuovi particolari e fare emergere gli impliciti e le loro molteplici sfaccettature.

Ri-visitare infatti non significa semplicemente ri-petere ma sovrapporre fili concettuali diversi all'interno di una trama che genera un disegno complesso e articolato³.

¹ Il *seamless learning*, o apprendimento senza soluzione di continuità, consiste nel processo di apprendimento che dura per l'intera vita, non episodico ma costantemente collegato/intersecato al quotidiano, auto-regolato/diretto dal singolo che, può rilocalizzare sistematicamente il proprio ambiente di apprendimento nei diversi luoghi/spazi vissuti nel corso della giornata.

² "La semplicità è complessità decifrabile" (A. Berthoz, *La semplicità*, Codice edizioni, Torino 2011).

³ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1999.

Nell'insegnamento, dove non esistono ricette preconfezionate, la visualizzazione dei video, a documentazione di pratiche didattiche progressivamente sempre più complesse, diventa un catalizzatore dell'acquisizione dell'esperienza e dei processi di familiarizzazione della pratica didattica.

L'obiettivo è dunque insegnare agli studenti pratiche agite per prepararli a predisporre schemi di azione didattica per il presente e il futuro professionale.

I video, inoltre, si adattano alla ristrutturazione delle modalità di apprendimento degli studenti, che nell'epoca digitale non avviene più solo in modo lineare ma si presenta sempre più come reticolare e multidimensionale.

L'approccio interazionista applicato ai recenti sviluppi della Video-pedagogia – declinata in particolare nella Video-analisi, intesa come Video-ricerca aderente a protocolli di osservazione e analisi riflessiva, applicata ai contesti di insegnamento scolastico e universitario – ha contribuito al fatto che non esista ancora un quadro concettuale condiviso da tutti.

La realtà videoripresa, infatti, in quanto mediata dai dispositivi video, appartiene alle decodifiche di tipo secondario, le quali, pur avvicinandosi all'oggetto reale, riescono a rappresentarlo come unità di tempo-luogo-spazio solo da un punto di vista visivo.

Negli anni questo approccio ha determinato che ciascun ricercatore si focalizzasse su aspetti diversi, e relativi paradigmi pedagogici differenti, anziché integrarsi a un'unica prospettiva teorica.

La Video-ricerca fa quindi riferimento a metodologie diverse (la video ricerca partecipativa, l'etno-metodologia visuale, la *Visual framing theory*, la *videografia*...), ognuna delle quali è caratterizzata da diverse correnti epistemologiche di riferimento, e da differenti strumenti e metodi di ricerca⁴, spesso anche antinomiche tra loro.

L'epistemologia della Video-analisi aderisce soprattutto alle correnti critica e pragmatista, dalle quali desumono principalmente i metodi e le metodologie.

Mentre la prima branca fa capo alla linea critica – se la scienza non fosse fallibile non potrebbe evolvere –, la seconda si inserisce nella linea pragmatica – il progresso della scienza è assicurato solo dall'indagine continua e convergente – .

Una Video-analisi situata su una posizione critica, si prefigge di studiare i soggetti in tutta la complessità che deriva dal rapporto incessante tra la loro soggettività e l'oggettività della realtà.

Per contro, una Video-analisi in aderenza a una linea pragmatista si propone di capire la realtà a partire dall'interno della mente del soggetto.

⁴ “L'ammonimento è aristotelico: le stesse «cose» della realtà naturale e umana, guardate da punti di vista differenti, diventano «oggetto di studio» di «scienze» differenti, indagate con metodi e concettualità linguisticamente differenti” (G. Bertagna, *Educazione e formazione. Analogie, sinonimie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018, p. 7).

Adottare l'uno o l'altro *framework* teorico delinea diverse prospettive di ricerca, metodi e analisi.

Comunque, sia che la Video-analisi aderisca al primo sia che segua il secondo quadro concettuale, può contemporaneamente prendere in considerazione più paradigmi teorici che vanno dalle prospettive più ermeneutiche a quelle più incentrate sulla trasformatività⁵.

L'intento del capitolo è quello di proporre nel Laboratorio digitale di Video-analisi, che sarà allestito nel tirocinio del Corso di Laurea a ciclo unico di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi Bergamo, a sintesi di tutti i costrutti pedagogici il paradigma dell'alternanza formativa⁶, ossia quella particolare forma del processo di apprendimento-insegnamento che ha luogo nelle esperienze concrete, quando un *magis* supporta un *minus* a conseguire saperi tecnici, pratici e teoretici⁷ desumendoli dalla riflessione sull'esperienza che li vaglia criticamente.

Proprio per le sue peculiarità, infatti, la Video-analisi si può configurare come un vero e proprio dispositivo di alternanza formativa che consente di ri-rappresentare, in formato video e a distanza nel tempo e nello spazio, una pratica didattica agita in un contesto di insegnamento. La visione e la riflessione sull'episodio video si pone quindi a imitazione delle pratiche di docenti esperti rendendo al contempo consapevoli della propria pratica che si declinerà poi in termini di crescita personale e professionale.

3.2 I principali Paradigmi della Video-analisi

I *framework* più utilizzati nei contesti internazionali della *Video-ricerca* per supportare i docenti nello sviluppo professionale sono principalmente quelli della *Grounded Theory*⁸, della *Teacher Professional Development*⁹, dell'*Enaction theory*¹⁰, della *Learning to Notice Framework*¹¹, della *Professional Vision*¹², della *Lesson Analysis Framework*¹³ e dell'Approccio Costruttivista¹⁴.

⁵ M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Novara 2013.

⁶ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011; G. Bertagna (ed.), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012; G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2014.

⁷ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2010.

⁸ B. Glaser, A. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Sociology Press, Mill Valley, CA 1967.

⁹ T. Tripp, P.J. Rich, *The influence of video analysis on the process of teacher change*, in «Teaching and teacher education», 28, 5, 2012, pp. 728-739.

¹⁰ F.T. Varela, E. Rosch, *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, MIT Press, Cambridge 1991.

¹¹ E.A. Van Es, M.G. Sherin, *Mathematics teachers' «learning to notice» in the context of a video club*, in «Teaching and Teacher Education», 24, 2, 2008, pp. 244-276.

¹² C. Goodwin, *Professional vision*, in «American Anthropologist», 96, 3, 1994, pp. 606-633.

¹³ J. Hiebert, A.K. Morris, B. Glass, *Learning to learn to teach: An «experiment» model for teaching and teacher preparation in mathematics*, in «Journal of Mathematics Teacher Education», vol. 6, n. 3, 2003, pp. 201-222.

¹⁴ J. Lave, E. Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 2011.

I paradigmi pedagogici più rilevanti, e da sempre utilizzati nella Video-analisi nei contesti formativi italiani, sono invece legati alla Visione Professionale, all'Analisi Plurale delle Pratiche, al *Visible Learning*, all'*Action Learning*, *Action Science*, *Transformative Learning*, alla Riflessività, alla Narrazione e all'Alternanza Formativa. In particolar modo quest'ultima, all'interno del Laboratorio Digitale di Video-analisi (LDVA), che sarà allestito presso la facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bergamo, si ergerà a paradigma unificatore di tutti quelli precedentemente citati cercando di dimostrare che il dispositivo della Video-analisi è principalmente un dispositivo di alternanza formativa utilizzato per professionalizzare i docenti.

3.2.1 La Visione Professionale

La Visione Professionale è rappresentata dalla capacità di una comunità di apprendimento di condividere e interpretare in modo univoco gli oggetti della sua pratica. Si tratta di una specie di lente che permette a chiunque di guardare dalla stessa prospettiva gli eventi che accadono all'interno di un determinato ambito professionale.

Gli insegnanti sono consapevoli di essere in possesso di credenze e miscredenze relative alla propria pratica didattica? E sono coscienti che acquisirne la consapevolezza possa mutarle e migliorarle? Il paradigma della Visione Professionale si inserisce in questo solco di ricerca prendendo in considerazione tutte le possibilità di quello che un docente può pensare e comprendere delle proprie modalità di insegnamento.

Il costrutto della Visione Professionale¹⁵ nella formazione degli insegnanti è incentrato sulla propria personale percezione di efficacia dell'azione professionale e si presenta come un intreccio tra l'asse etico-valoriale, progettuale-disciplinare e gnoseologico che restituisce all'insegnante *un continuum* di conoscenze dichiarative, procedurali e condizionali¹⁶.

La Visione professionale è ciò che rappresenta il modello che si sceglie tra le infinite possibilità dell'insegnamento e sostiene i docenti a decifrare i contesti d'aula e le decisioni relativi alle scelte didattiche, effettuate e attuali, e il loro impatto sul futuro.

La Visione professionale, ponendosi alla base di qualsiasi ricerca educativa che si focalizzi sulla formazione dei docenti, si qualifica come un importante strumento per leggere, analizzare e riflettere gli esperiti didattici che costituiranno il proprio modello di insegnamento. Infatti, un insegnante dotato di questa *visione* è molto più consapevole di chi non vi fa riferimento in merito alla conoscenza

¹⁵ “La *Visione Professionale* corrisponde alla figura ideale di insegnante che si vorrebbe essere” (K. Hammerness, *Teaching with vision: How one teacher negotiates the tension between high ideals and standardized testing*, in «Teacher Education Quarterly», 31, 4, 2004, pp. 33-43).

¹⁶ S. Feiman-Nemser, *From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching*, in «Teachers College Record», 103, 6, 2001, pp.1013-1055.

dell'oggetto che viene centrata sui e soggetti del suo insegnamento all'interno di un progetto educativo e formativo¹⁷.

La Visione professionale, competenza fondamentale insieme al pensiero e alla riflessione, è al contempo attitudine – valoriale, emozionale, passionale, credenziale – e postura – gesti, routine, habitus – che fa emergere il suo valore aggiunto nella propria autoformazione nell'azione¹⁸.

Tramite l'analisi delle pratiche i componenti di una comunità di ricerca possono esplorare una o più situazioni problematiche al fine di ipotizzarne le possibili soluzioni, con le relative competenze attivate, e restituire delle interpretazioni.

Attraverso la Video-analisi condivisa, l'analisi delle pratiche professionali, consentendo di esplicitare le teorie intessute nell'azione, facilita apprendimenti trasformativi nell'ottica dello sviluppo professionale dei docenti.

Lo snodo centrale del percorso di professionalizzazione si focalizza dunque sulla postura riflessiva del docente, in una continua ricorsività tra azione e riflessione che diventerà successivamente un *habitus*. L'identità del docente esperto è dunque rappresentata da un continuo atteggiamento di pensare e ripensare la sua azione didattica al fine di renderla sempre più consapevole ed efficace.

Dai modelli di ricerca improntati a costrutti comportamentisti, basati sulla efficacia dell'azione didattica degli insegnanti (*teacher-effectiveness*), si è approdati all'utilizzo di teorie e metodologie che mettono al centro una pratica riflessiva che si avvia dal diretto coinvolgimento diretto dei docenti¹⁹. L'insegnante è quindi invitato a guardare oltre le proprie solite credenze declinate in pratiche, per cogliere *in prospettiva* l'intera progettualità del proprio lavoro educativo come se fosse già *ends in view*²⁰.

Quadri concettuali delle Visioni professionali

La *Visione professionale* consente al docente di connettere i suoi saperi teorici a episodi situati di classe per declinarli in teorizzazioni e calibrare le più idonee strategie didattiche.

¹⁷ “La *Visione professionale* è lo strumento che occorre in aiuto dei docenti per aiutarli a prendere consapevolezza sulle proprie credenze per poterle modificare” (G. Gola, *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 34).

¹⁸ L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Mondadori, Milano 2010, p. 55.

¹⁹ *Id.*, p. 94.

²⁰ J. Dewey, P.A. Schilpp, L.E. Hahn, *The Philosophy of John Dewey* [1939], Open Court Pub Co, Chicago 1999, p. 238.



Figura 3: L'area di intersezione dei tre elementi rappresenta la **Visione Professionale**. Immagine ricostruita dal paradigma della **Visione Professionale** (Hammerness K., *Teaching with vision: How one teacher negotiates the tension between high ideals and standardized testing*, in «Teacher Education Quarterly», 31, 4, 2004, pp. 33-43).

La Visione professionale si sviluppa dall'incontro tra la teoria, la pratica pensata e agita, e i valori personali di riferimento, all'interno di un processo di emulazione che orienta i processi di apprendimento e migliora la propria professionalità.

Il modello della *Fig. 3* è stato riadattato nella *Fig. 4*, facendo intersecare visione, contesto e pratica per fare comprendere, a seconda della misura del cerchio, l'area di dominanza rispetto alle altre. Infatti, più l'area di intersezione è ampia maggiori sono le opportunità di apprendimento per l'insegnante in formazione²¹.



Figura 4: **Visione, Pratica e Contesto di insegnamento nella formazione dei futuri insegnanti** (R.F. Mercado, *Intersections of vision, practice, and context in the development of student teachers as reading teachers for students of diverse backgrounds*, University of Maryland, College Park 2007).

²¹ G. Gola, *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche*, Franco Angeli, Milano 2012, p. 26.

La Visione Professionale è dunque lo schema che permette di descrivere e analizzare le proprie credenze personali sull'insegnamento.

Nei contesti di vita reale spesso succede che le Visioni Professionali dei docenti siano messe in secondo piano e si manifestino come un intreccio tra conoscenze personali, conoscenze implicite e conoscenze esplicite, a volte in modo del tutto inconsapevole, come rappresentato nella Fig. 5.

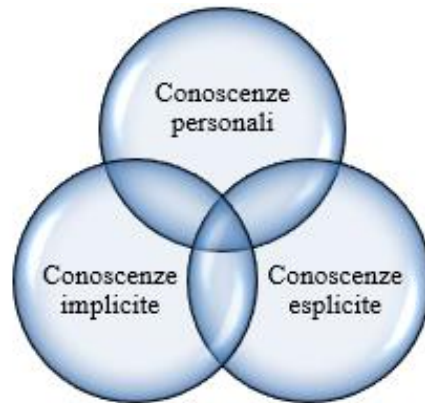


Figura 5: L'area di intersezione dei tre elementi rappresenta la Visione Professionale. Immagine ricostruita dal paradigma della Visione Professionale di L. Darling-Hammond, J. Baratz-Snowden, *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*, in «Educational Horizons», 85, 2, 2007, pp. 111-132.



Figura 6: Immagine ricostruita dal paradigma della Visione Professionale di G. Gola, *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche*, Franco Angeli, Milano 2012, p. 28.

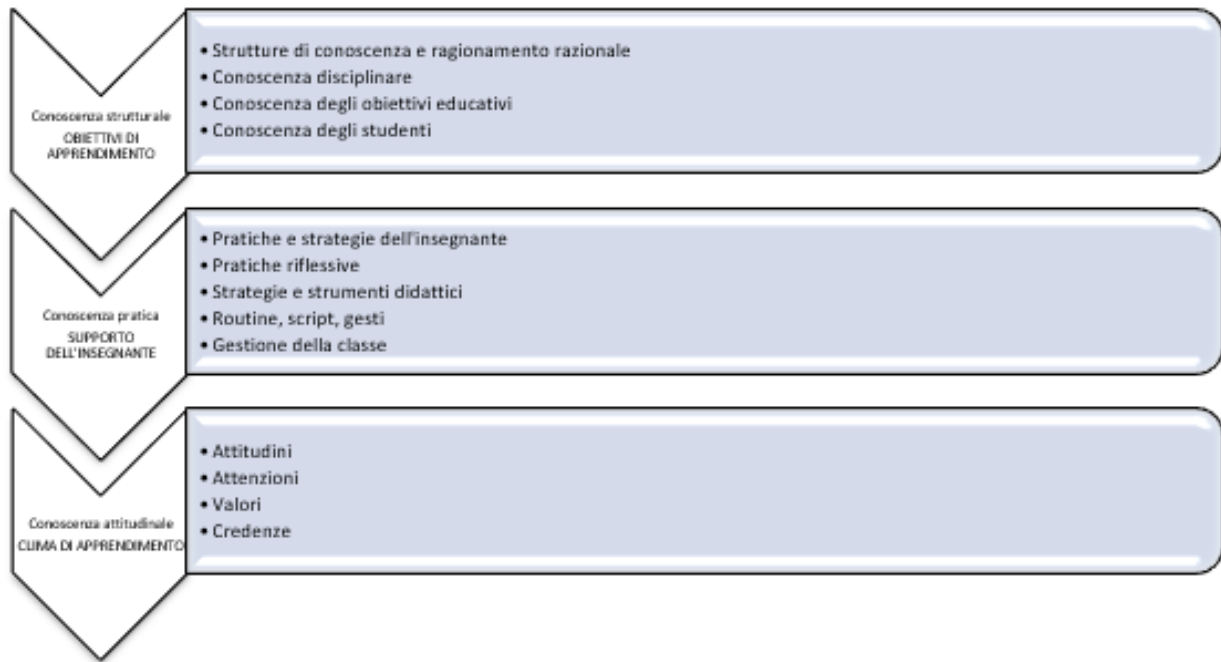


Figura 7: I paradigmi delle Analisi sui saperi dell'insegnamento e sulla Visione professionale (G. Gola, *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche*, Franco Angeli, Milano 2012, p. 33).

Nella pratica didattica riveste un'enorme importanza la postura dell'insegnante orientata alla ricerca, perchè guardando la propria pratica didattica dall'interno, la si pone costantemente sotto una lente di ingrandimento²² per implementarla, grazie alla riflessività, e finalizzarla al miglioramento professionale²³ all'interno di una Visione Professionale completata da valori, ispirazioni, pratiche didattiche e obiettivi concreti²⁴.

All'interno del paradigma della Visione Professionale le pratiche didattiche sono analizzate dal loro interno e fanno riferimento a differenti paradigmi di apprendimento e conseguenti Visioni Professionali: dal *Visible Learning*²⁵ a quello cognitivista che si fonda sul Pensiero degli insegnanti²⁶, dal paradigma Ecologico²⁷ al paradigma Interazionista²⁸ o dell'Analisi plurale delle pratiche.

²² G. Gola, *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche*, Franco Angeli, Milano 2012, p. 26.

²³ T. Seidel, K. Stürmer, *Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers*, in «American educational research journal», 51, 4, 2014, pp. 739-771.

²⁴ G. Gola, Op. cit.

²⁵ J. Hattie, *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London-New York 2009; J. Hattie, *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*, Routledge, London-New York 2012; J. Hattie, *Know thy impact: Visible learning in theory and practice*, Routledge, London-New York 2012; J. Hattie, *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Erickson, Trento 2016.

²⁶ R. Shavelson, N. Dempsey-Atwood, *Generalizability of measures of teaching behavior*, in «Review of Educational Research», 46, 4, 1976, pp. 553-611.

²⁷ G. Bateson [1972], *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1993.

²⁸ L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando Editore, Roma 2006.

3.2.2 L'Analisi Plurale delle pratiche

La pratica didattica degli insegnanti può essere analizzata al fine di implementare la Visione professionale?

La ricerca odierna è orientata all'analisi degli esperiti didattici nei contesti della classe per definire o fare emergere quel tipo di conoscenza denominata sapere pratico degli insegnanti.

Il paradigma epistemico dell'Analisi delle pratiche didattiche si sviluppa verso la fine degli anni Ottanta all'interno del paradigma della Complessità, nella consapevolezza che la realtà non possa più essere descritta dalle sole leggi universali ma anche e, soprattutto, attraverso i saperi particolari che derivano dalla assai variegata e inesauribile esperienza personale.

Si analizzano le pratiche didattiche quando, da una situazione concreta, si possono ricavare a posteriori, in modo deduttivo e senza intento valutativo e giudicante, dei modelli teorici ineriti ai saperi che emergono dai processi di insegnamento-apprendimento, definiti anche come processi interattivi situati²⁹.

La pratica di insegnamento non si riferisce solamente a una progettazione pianificata a tavolino o a quello che gli insegnanti dichiarano di aver agito nelle differenti situazioni, neppure si riferisce esclusivamente alle loro conoscenze teoriche.

La pratica di insegnamento è l'esito intrecciato di tutte e tre queste tre dimensioni integrate e interagenti³⁰.

Le pratiche didattiche, infatti, si analizzano per comprendere che cosa i docenti facciano realmente mentre stanno insegnando, al fine di attuare interventi migliorativi nella loro azione e formazione facendo diventare la postura riflessiva il vero *habitus* della loro professione³¹.

Questo paradigma, sviluppato da Marguerite Altet per analizzare il complesso *processo interattivo situato* dell'insegnamento-apprendimento integrando diversi approcci, sottopone l'azione didattica a una analisi pluridisciplinare o plurale.

In ogni episodio didattico situato gli insegnanti e gli studenti agiscono in simultaneità su differenti piani: da quello contenutistico dei saperi, a quello comunicativo-didattico (che determina le modalità delle interazioni), a quello della relazione pedagogica (che pone l'accento sulla qualità delle interazioni), all'interno di una dinamica complessa dove si intreccia l'aspetto interattivo-comunicativo e quello più focalizzato sulle ricadute dell'apprendimento.

²⁹ M. Altet, *L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti*, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 291-312.

³⁰ M. Altet, M. Bru, C. Blanchard-Laville, *Observer les pratiques enseignantes*, L'Harmattan, Paris 2012.

³¹ M. Altet, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento*, La Scuola, Brescia 2003; M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, P. Perrenoud, L. Paquay L., *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*, De Boeck, Bruxelles 2013; R. Wittorski, S. Briquet-Duhazé, *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?*, L'Harmattan, Paris 2008.

Questo approccio, incrociando i tre diversi aspetti, inscindibili tra loro, della scomposizione dei saperi scientifici (dei contenuti e della loro validità epistemica e didattica), della pragmaticità dell'azione (della dimensione intersoggettiva e pedagogica) e dell'interazione docente-discente (degli aspetti relazionali e sociali che definiscono ruoli e posizioni nella relazione), consente di capire se le situazioni analizzate sono state impostate correttamente o debbano essere ristrutturare attraverso ulteriori interazioni.

I risultati prodotti dalla ricerca sono utilizzati anche come materiale autoprodotta per la formazione autonoma (analisi delle proprie pratiche) e per la condivisione con i colleghi (analisi delle pratiche altrui).

La pratica professionale, identificando il *modus operandi* di un docente, si declina in un saper fare proceduralizzato che corrisponde a una funzione professionale definita, all'interno di una comunità professionale, atta a raggiungere determinati scopi, finalità e obiettivi, nell'ambito della propria autonomia didattica all'interno del processo di insegnamento. La definizione di queste funzioni professionali imposta le condizioni di esistenza dei processi di insegnamento-apprendimento perché permettono di isolare le competenze degli insegnanti in situazione.

In questo approccio la situazione, rappresentata dalle intenzionalità dei diversi attori, assume una importanza cruciale, sia nell'impostazione iniziale, sia nel suo naturale evolversi.

Dal come strutturare i procedimenti interattivi, per organizzarli e trasporre l'insegnamento-apprendimento dalle situazioni già vissute a quelle più nuove, è poi fondamentale capire che tutto serve a comprendere le parti dell'intero processo, con gli opportuni distinguo tra quello che funziona e quello che non funziona.

3.2.3 Il Visibile Learning

Il paradigma del *Visibile Learning* è quello relativo allo studio delle pratiche educative e didattiche realmente efficaci nei contesti situati di classe.

Questo modello è definito anche con l'acronimo *EBE (Evidence Based Education)*³² in quanto al suo interno si analizzano le pratiche di insegnamento relative ai processi-prodotti che generano apprendimenti visibili, cioè che hanno ricadute in termini di efficacia didattica.

Tale approccio indaga *che cosa* funzioni nella didattica, con quali premesse, con quale *target* di studenti e per quali obiettivi in particolare.

³² A tal proposito J. Hattie, elaborò una sintesi di 800 meta-analisi sull'efficacia delle azioni didattiche degli insegnanti e quella con maggior punteggio è risultata la relazione qualitativa tra docente e studente tramite la valutazione formativa e i costanti feedback di restituzione (J. Hattie, *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, Oxford, 2009. Id, *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*, Routledge, Oxford 2012).

Le *Evidence Based Education* hanno riconosciuto ai video dei punteggi molto elevati circa la loro efficacia in termini di strategia didattica³³, sia perché hanno dimostrato di migliorare il processo di apprendimento negli alunni, sia perché hanno accresciuto in qualità anche i processi di insegnamento, soprattutto negli ambiti della formazione iniziale degli insegnanti.

Dai medesimi studi è risultato che i migliori apprendimenti si riscontrano laddove si lavora in modalità laboratoriale, cioè mettendo in situazione, in contesti concreti di classe, gli insegnanti novizi per riflettere sulle pratiche visualizzate e confrontarsi, sia in modalità auto-osservativa sia etero-osservativa, apprendendo da altri insegnanti o riscontrando miglioramenti nel tempo all'interno della propria pratica didattica³⁴.

I risultati *EBE* hanno restituito interessanti rilevazioni sugli esperiti con il modello del *Micro-teaching*, evidenziando un *ES* pari a 0,88³⁵. Infatti, una maggiore incisività circa le strategie didattiche si può riscontrare solo se i processi di insegnamento e apprendimento diventano visibili³⁶ tramite la loro misurazione, non solo quantitativa ma soprattutto qualitativa. Ad esempio, attraverso la relazione educativa che i docenti, attraverso una comunicazione efficace, rivela il loro apprezzamento nei confronti degli studenti, tramite gesti di complicità o segnali di soddisfazione, circa i risultati raggiunti, restituendo loro *feedback* formativi e non solo sommativi, informandoli degli obiettivi e dei livelli da raggiungere e delle strategie da adottare.

3.2.4 Action Learning, Action Science, Transformative Learning

La pedagogia riferita agli apprendimenti degli adulti è evoluta grazie alla teoria sull'apprendimento significativo, secondo il quale non c'è nulla che impedisca nuove acquisizioni del sapere se queste possono essere utili alla vita nella prospettiva di un aumento del suo significato, a qualsiasi età anagrafica.

Questa teoria fa riferimento ad una antropologia della persona in apprendimento continuo, libero, intenzionale e responsabile. Infatti, nessuno apprende contro voglia, se non parte dalla sua libera iniziativa e da contesti che la stimolino alla partecipazione.

Per sostenere gli adulti ad apprendere sono stati elaborati alcuni approcci come l'*action science* e l'*action learning*.

³³ A. Calvani, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Carocci, Roma 2011; A. Calvani, *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento 2012.

³⁴ J. Hattie, *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, cit., p. 23.

³⁵ D.H. Metcalfe, M. Matharu, *Students' perception of good and bad teaching: report of a critical incident study*, in *Medical Education*, 29, 3, 1995, pp. 193-197.

³⁶ J. Hattie, *Visible learning for teachers. Maximizing the impact on learning*, cit., p. 18.

Mentre nell'*action science* si sviluppa e si analizzano le informazioni che conducono agli apprendimenti, nell'*action learning* si passa all'azione offrendo opportunità di formazione continua che richiedono una trasformazione interna alla persona.

Ideato da Mezirow nel 1978, a seguito della conduzione di una ricerca su un gruppo di donne ritornate a studiare in Università in età adulta, questo approccio si basa sull'assunto che la persona tende ad apprendere e a cambiare quando viene messa di fronte a dei cambiamenti definiti dilemmi disorientanti, rappresentati da problemi personali o battute di arresto, per permettono alla persona di prendere consapevolezza del dovere cambiare attraverso lo strumento della riflessione. Tuttavia, non sempre si realizza un incontro tra intenzioni e azioni, in quanto a volte la prima evolve determinando il mancato incontro tra i due termini.

L'apprendimento trasformativo si configura come una comune piattaforma e costruito aggregante per chi si occupa di studiare i processi di cambiamento personali, comunitari e organizzativi. L'intenzionalità evoca la dimensione progettuale nutrendosi dell'interpretazione della situazione iniziale e anticipando il cambiamento per protendersi verso il futuro.

L'esperienza degli insegnanti può configurarsi come bacino culturale e pedagogico dal quale attingere nuovi o ristrutturati saperi professionali?

La nostra cultura di appartenenza ha spesso reputato che le conoscenze si trasmettessero da una persona all'altra per osmosi o per capillarità, passando dalla testa più piena, quella dell'insegnante, alla testa meno piena³⁷, quella dello studente, a negazione del fatto che sia "meglio una testa ben fatta che una testa ben piena"³⁸.

A confutazione di questa concezione le conoscenze di ognuno di noi nascono invece dalle esperienze, vissute in prima persona e con gli altri, e dalle azioni che intraprendiamo nella situazionalità della nostra vita personale e professionale.

Per questo motivo, al fine di acquisire conoscenze autentiche, che nascano dalla vita vissuta e non dalla mente, sono tre le metodologie didattiche, collegate ad altrettanti costrutti pedagogici, che ci consentono di avvalorarle.

- *Action learning*

Per quanto un insegnante fornisca agli studenti spiegazioni chiare e complete, a suo modo di vedere, in un processo di apprendimento-insegnamento, la sola teoria non costituisce una condizione sufficiente per apprendere perché può rimanere sempre astratta ed equivoca. Come non basta

³⁷ Come chiosava Socrate ad Agatone, al pari dell'«acqua che scorre nelle coppe attraverso un filo di lana da quella più piena a quella più vuota»; *Simposio* 175 d-e.

³⁸ Michel de Montaigne, *Essais*, (I, 26), 1580.

applicare pratiche conosciute a nuove conoscenze attraverso quello che si definisce apprendimento dal passato.

Le nuove conoscenze si ottengono solo attraverso delle nuove esperienze³⁹, interrogandole con domande legittime⁴⁰ (di cui non sappiamo la risposta) contrapposte a quelle illegittime (quelle di cui conosciamo la risposta).

Le azioni volte a suscitare queste domande, all'interno di un progetto di lavoro, devono partire innanzitutto dall'analisi di un problema della vita reale riscontrato, proporre soluzioni a tale problema autentico, riflettere in piccoli gruppi sulle alternative, sui tentativi da intraprendere, sugli errori da correggere, sulle buone pratiche, sui pregiudizi che non fanno vedere le cose come in realtà stanno e, infine, sull'analisi condivisa sulla qualità riscontrata nei processi e nei prodotti realizzati.

- *Action Science*

L'*Action Science*⁴¹ è un modello di analisi, sviluppato da Donald Schön e Chris Argyris, al quale sono sottoposte le interazioni che intercorrono tra due persone.

Si fonda sul presupposto che gruppi di persone (comunità di pratiche) condividano strategie organizzative e progettuali, riferendosi a situazioni che non hanno raggiunto i risultati previsti, immaginati o sperati⁴².

Riflettendo sui motivi che non hanno permesso la realizzazione degli esiti attesi l'analisi dell'*Action Science* porta a identificare i pregiudizi che hanno portato al comportamento inadeguato e al risultato inatteso.

In molte società e istituzioni è adottato il modello del «*single loop learning*» che prevede la modalità esatta con la quale debbano essere eseguite le procedure. Normalmente all'interno di questo paradigma non si generano nuove conoscenze ma si confermano quelle già esistenti.

Per opporsi a questa modalità Argyris teorizza invece un modello chiamato «*double loop-learning*» che, all'opposto, si fonda sulla necessità umana di imparare sempre, ponendo domande che scaturiscono dall'osservazione, offrendo strumenti alla comprensione critica dei problemi o casi posti.

³⁹ V.J. Marsick, J. O'Neil, *Understanding action learning*, AMACOM, New York 2007.

⁴⁰ H. Von Foerster, *Sistemi che osservano*, M. Ceruti, U. Tener (a cura di), Astrolabio, Roma 1987, p. 130.

⁴¹ C. Argyris, R. Putman, D. McLain-Smith, *Action science. Concepts, Methods, and skill for Research and Intervention*, Jossey-bass, San Francisco CA 1985.

⁴² K.E. Watkins, V.J. Marsick, I. Wasserman, *Action research, action learning, and appreciative inquiry: Interventions that build individual and group capacity for EBOCD*, in *Evidence-based initiatives for organizational change and development*, IGI Global, Hershey (Pa) 2019, pp. 76-92.

Questo costrutto obbliga la persona adulta, a rivedere la modalità dell'azione (*single loop learning*) e al contempo a porsi nuove domande legittime secondo un atteggiamento criticamente riflesso che condivide con altre persone (comunità di pratica).

- *Transformative Learning*

Il terzo approccio teorizzato⁴³ si colloca nell'ambito dell'andragogia, cioè nelle pratiche di apprendimento degli adulti. In questo modello la persona migliora progressivamente le sue conoscenze attraverso nuove aggiunte, in un percorso individuale di crescita continua.

La pratica dell'apprendimento trasformativo deve soddisfare i requisiti seguenti: diminuire progressivamente la dipendenza di colui che deve apprendere, da parte dell'educatore, sostenere chi deve apprendere a comprendere come utilizzare al meglio le risorse che ha disponibili per l'apprendimento. Questo però può avvenire solo utilizzando le esperienze altrui, incluse quelle dell'educatore, e impegnandosi in prima persona in reciproche relazioni apprenditive.

3.2.5 La Riflessività

Dopo la prima trasposizione del concetto di riflessione applicato alla pedagogia⁴⁴, in Italia, soprattutto nell'ambito della formazione degli insegnanti, si sono determinate una serie di accezioni: dal pensare riflessivo⁴⁵ alla postura riflessiva⁴⁶, dall'apprendimento riflessivo⁴⁷ alla pratica riflessiva⁴⁸.

La riflessività nasce dall'incontro con le problematicità della vita ed è collegata all'apprendimento significativo di natura esperienziale che crea nuovo sapere solo nella condivisione delle competenze che uno già possiede⁴⁹ avvalendosi di un approccio fenomenologico fondato sulla possibilità di procedere dalle teorie al reale.

Il soggetto riflettente si volge sui propri vissuti e si ascolta pensare mentre pensa, diventando consapevole della qualità dei propri pensieri⁵⁰.

In questa prospettiva ogni conoscenza diventa meta-conoscenza che consente a chiunque di apprendere in un processo potenzialmente infinito.

⁴³ J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo*, Raffaello Cortina, Milano 2016; J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

⁴⁴ J. Dewey, *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1973.

⁴⁵ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*, Carocci, Roma 2003.

⁴⁶ M. Striano, *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.

⁴⁷ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.

⁴⁸ L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo: coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Franco Angeli, Milano 2008.

⁴⁹ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

⁵⁰ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*, Carocci, Roma 2003 p. 154.

L'insegnante riflessivo⁵¹ è colui che, attuando un *set* di attitudini e una serie di comportamenti inerenti all'azione, all'osservazione, alla riflessione, alla problematizzazione, identifica gli elementi ricorsivi all'interno delle proprie pratiche ed estrapola i teoremi di riferimento, espliciti o impliciti. Essi sono anche chiamati formati pedagogici e sono quelle strutture sottese ad attività routinarie e consuete che però a modo di vedere dell'insegnante possiedono una evidente efficacia all'interno dei processi di insegnamento e apprendimento.

Questo processo circolare coincide con le caratteristiche epistemologiche della pedagogia stessa che si configura, sia come attenzione all'irripetibile singolarità e creatività dell'uomo, sia come sguardo prospettivo volto al futuro nella tensione trasformativa.

Nel punto in cui un insegnante prende coscienza di quello che sta facendo e delle sue relative rappresentazioni si situa l'avvio per un suo pieno coinvolgimento nel cambiamento della pratica didattica⁵².

Gli studi sul pensiero degli insegnanti (*teacher thinking*) hanno contribuito a sviluppare negli insegnanti le competenze in situazione e al contempo hanno creato le basi per una epistemologia della pratica⁵³ per fare emergere i saperi impliciti attraverso la riflessione sulle pratiche didattiche⁵⁴.

A questo indirizzo si affianca anche la ricerca sulla riflessione e l'alternanza formativa di area francofona basata sul modello Analisi delle pratiche⁵⁵, ed entrambi si inseriscono nel filone dell'insegnante professionista-riflessivo di Schön che elabora riflessioni sulle proprie sulle azioni didattiche riviste a distanza nel tempo.

Attraverso una continua presa di coscienza la postura riflessiva del docente diventa il suo abito, come ben rappresentato dall'immagine seguente.

⁵¹ E. Damiano, *L'insegnante: Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004.

⁵² M. Altet, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento*, La Scuola, Brescia 2003.

⁵³ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.

⁵⁴ "Mettendo al centro della ricerca didattica il sapere degli insegnanti, la riflessione sull'azione è la «categoria ermeneutica per l'analisi delle pratiche» che permette di capire come si forma il loro pensiero e si possa modificare in ottica migliorativa e trasformativa" (E. Damiano, *La nuova alleanza: temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*, LaScuola, Brescia 2006).

⁵⁵ M. Altet, *La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation*, in «Education Sciences & Society», 1, 1, 2010, pp. 117-141.

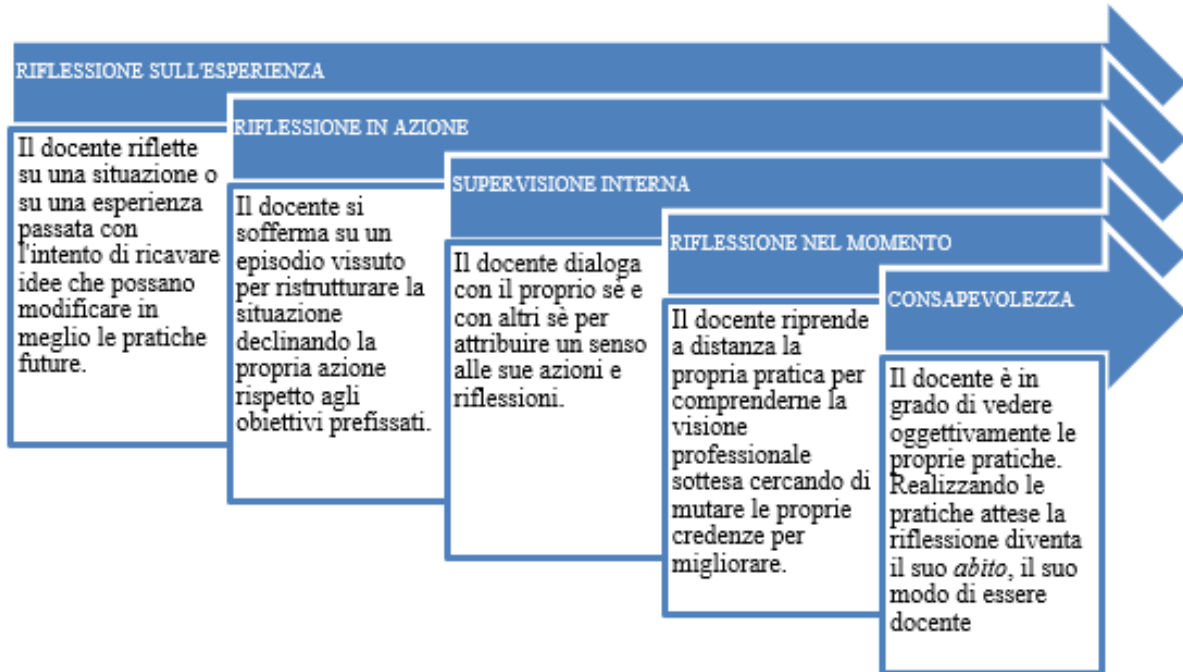


Figura 8: Schema rielaborato da C. Jones, *Becoming a reflective practitioner*, Wiley-Blackwell, Oxford 2009, p. 10.

La riflessività si inserisce in un processo di natura circolare alimentando nuove idee da sviluppare nello stadio successivo, rimette in discussione le proprie credenze e miscredenze. Tuttavia, occorre prestare molta attenzione in quanto non è esente da possibili derive soggettive.

L'esperienza professionale di ogni docente è ben rappresentata da un insieme integrato di conoscenze disciplinari, capacità collaborative-riflessivo-relazionali e competenze psicopedagogiche, metodologiche-didattiche, gestionali-organizzative, di progettazione didattica, di ricerca-sperimentazione⁵⁶, maturate tramite teorie apprese e pratiche acquisite.

L'insegnante che osserva dall'esterno il proprio agire si immerge nella parte sommersa della propria pratica didattica, maturando nuove consapevolezze in riferimento ai processi di insegnamento e di apprendimento⁵⁷.

Oggi l'analisi delle pratiche tramite video ha integrato alla pratica del *micro-teaching* degli approcci più riflessivi che meglio si adattano agli odierni contesti di insegnamento diventati sempre più complessi.

La visualizzazione in modalità asincrona dei video ha dilatato qualitativamente e quantitativamente le possibilità di osservare nei contesti di classe episodi di insegnamento indiretto, corredando gli

⁵⁶ R. Tammaro, M. Calenda, C. Ferrantino, M. Guglielmini, *Il profilo professionale dell'insegnante di qualità*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 16, 2, 2016, pp. 8-19.

⁵⁷ M.A. Impedovo, *Approccio riflessivo e alternanza pratica e teoria nella formazione degli insegnanti: un case study in Francia*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 16, 1, 2018, pp. 279-287.

insegnanti novizi di strumenti che facciano incontrare la teoria insegnata con la pratica didattica all'interno di percorsi riflessivi in modalità laboratoriale e condivisi in una comunità di pratiche. Indipendentemente dalle modalità sperimentate (la visione di video di docenti esperti o quella dei propri video in ottica riflessiva) è necessario, per il pieno sviluppo delle competenze didattiche che l'attività di formazione sia inserita in percorsi di insegnamento supportati da un *tutor* esperto che aiuti a focalizzare gli episodi salienti evidenziando le potenzialità e i punti di miglioramento. Il sostegno esperto di un supervisore è importante affinché si realizzino restituzioni più oggettive, fondate su osservazioni puntuali, affinché il video funga da stimolo e al contempo da mezzo per ri-costruire le attività riprese per contestualizzarle e migliorare la loro comprensione.

3.2.6 La Narrazione Pedagogica

Le narrazioni, come mimesi della vita, consentono alle nostre azioni umane di essere sempre più umane e personali, anche attraverso le avvertenze ad evitare gli errori e ad affrontare gli imprevisti che si potrebbero presentare.

Chiunque voglia impostare una didattica, e una educazione, ispirata alla narrazione dovrà mirare a pratiche nelle quali, indipendentemente dai contenuti di insegnamento, si confronti con le esperienze da cui nasce l'azione umana personale, volontaria e dotata di senso, ciò che tiene vivo il filo narrativo della vita, il *léghein* delle azioni che connette il passato con il presente e il futuro della vita di ciascuno.

E quindi «chi meglio di un romanzo, di una narrazione aperta che centrifuga anche le più disparate possibilità riesce ad esprimere questo groviglio in continuo movimento»⁵⁸ al fine di «renderlo “pensiero vivo”, in ogni pagina, in ogni riga, segno visibile dello sforzo mai compiuto a sufficienza per migliorare, e rendere più trasparente la relazione vitale al fondo noumenica e inesprimibile, etimologicamente mistica, tra “sostanze” personali che, quando si accorgono di essere inesauribilmente “Io” legati tra loro, comunque accada e sia motivato questo “miracolo della soggettività” diventano la causa e il fine del mezzo storico educazione e/o formazione che le alimenta»⁵⁹.

Esistono alcune condizioni *sine qua non* perché l'azione e la narrazione si riconnettano all'esperienza, dalla *pazienza* (nessun apprendimento nasce dalla fretta), alla possibilità di sedimentare i contenuti appresi (i risultati dell'apprendimento necessitano di incubazione), alla qualità (contrariamente alla massificazione, ogni apprendimento è soggettivo, originale e personale), all'attenzione (la sua formazione dovrebbe essere lo scopo principale dello studio), alla vigilanza (vivere in pienezza

⁵⁸ *Ivi*, p. 59.

⁵⁹ *Ivi*, p. 69.

l'unicità di ogni momento vissuto con la stessa intensità secondo l'ottica del *kairos* e non del *cronos*), alla narrazione della memoria⁶⁰ (ci troviamo a metà strada tra l'attribuire significato al nostro passato e il proiettare un senso al nostro futuro), alla coevoluzione (non ci si evolve da soli ma con gli altri e in prospettiva dialogica), alla complessità (nulla è mai definito ma in costante sviluppo e interazione), al pensiero⁶¹ (la riflessione unisce conoscenza, azione e ragione: ogni agire è condizione per il pensiero).

La narrazione è la forma che gli esseri umani hanno adottato per poter attribuire significato alla propria esperienza. L'etimologia stessa del termine narrare⁶² evidenzia il collegamento tra la conoscenza e l'azione. Infatti, nella narrazione si connette, in modalità più o meno simultanea, producendo conoscenza e consapevolezza un atto linguistico, orale o scritto, con la sua stessa astrazione.

Inoltre, mentre si narra un'esperienza, accaduta nel tempo e nello spazio, si collegano anche l'azione (pratica) alla conoscenza (teoria) generando un valore conoscitivo (riflessione sulla teoria) ed empirico (trasformazione della pratica).

L'insegnante, tramite la propria azione didattica, produce un agito didattico, ossia genera un'esperienza che, in quanto tale, può essere ritenuta grazie alla videoregistrazione della stessa. Le sequenze realizzate possono poi essere prodotte (narrate), e ri-prodotte (ri-narrate), nel tempo e nello spazio, e analizzate riflessivamente attribuendo loro significato all'interno di un processo circolare e ricorsivo finalizzato all'apprendimento trasformativo e migliorativo.

Il video, per sua natura, è in grado di gestire la complessità del reale perché consente di osservare, e riosservare potenzialmente all'infinito, per cogliere nuovi particolari facendo emergere anche gli impliciti che non erano stati colti negli agiti.

Mentre il soggetto osserva e narra l'esperienza tramite il linguaggio (orale, scritto o visuale), riflette sulla stessa mettendo in contrapposizione il sé alla realtà osservata, dilatandola nel presente (pur riferendosi al passato e al futuro) e generando la consapevolezza sulla stessa.

Mentre si rivive un'esperienza tramite la narrazione subentra una *epochè*, una momentanea sospensione del tempo, che aiuta a comprendere il fenomeno del reale tramite la riflessione, affinché chi narra l'esperienza si possa separare momentaneamente dalla stessa con un processo di astrazione.

Il dispositivo della Video-analisi aiuta a separare questi due momenti perché il video, cristallizzando

⁶⁰ Ricoeur ricordava che uno dei tratti più gravi del nostro tempo è quello dell'incapacità di esprimere racconti della memoria lasciando spazio solo a elementi aggregati in successione cronologica (P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 2016).

⁶¹ "Ogni pensare esige un *fermati*, e pensa", H. Arendt, *La vita della mente* [1978], Il Mulino, Bologna 1987, pp. 161-162.

⁶² *Narràre*: deriva dalla contrazione di *gnarignàre* (da *-gna* conoscere, rendere noto) e *-igàre* (agere, fare, agire).

l'esperienza, permette di analizzare la realtà osservata riflettendoci sopra per generare nuova conoscenza.

Come per tutti gli altri strumenti atti a generare pratica riflessiva la sfida è quella di riuscire a narrare gli eventi non tanto secondo la loro scansione cronologica ma legandoli tra loro tramite la riflessione. Chi riflette sull'azione in corso e sulle azioni già svolte genera sapere creativo per rimodellamento e ristrutturazione sul sapere sedimentato, dilatando il proprio campo d'azione che alle nuove situazioni riadattando schemi noti.

Se questi nuovi saperi sono condivisi in una comunità di apprendimento si viene a realizzare una vera e propria epistemologia della pratica didattica che costruisce un sapere professionale-pratico connesso alla *phronesis*, la saggezza pratica che permette all'uomo gestire al meglio le sue azioni conciliando sapere teoretico e tecnico.

3.2.7 L'Alternanza Formativa

Con l'espressione alternanza formativa⁶³ si intende quella particolare forma del processo di apprendimento-insegnamento che avviandosi dall'esperienza, formalizzata o no, realizza circostanze nella quali un *Magis* supporta un *Minus* ad acquisire una vasta gamma di conoscenze di tipo teoretico, tecnico e razionali⁶⁴, desumibili dagli agiti per mezzo del pensiero pratico-riflessivo che li valuta criticamente.

Può essere definita principio pedagogico perché porta a compimento la forma di ogni uomo⁶⁵ al pieno della sua potenzialità all'interno di una relazione armonica, integrale e asimmetrica, presumendo una continuità circolare tra la teoria e la pratica, che restano in ogni caso distinti tra loro e dunque ravvisabili nelle loro reciproche differenze⁶⁶.

Atteggiamenti e comportamenti umani scaturiscono dalla facoltà umana dell'imitazione⁶⁷, che consente alle persone di vestire i panni degli altri declinando il punto di vista altrui nel proprio. Essa si può però realizzare laddove ci siano "almeno" due persone che siano in relazione tra loro perché la

⁶³ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011; G. Bertagna (ed.), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012; G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2014;

⁶⁴ G. Bertagna, *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018, p. 13.

⁶⁵ M. Gennari, *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia 2014; G. Sola, *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Bompiani, Milano 2016.

⁶⁶ "Chi apprende a scrivere o a tornare, a sua volta, non è chiamato a capire concetti e teorie su un'esperienza già compiuta, ma è invitato a viverla in prima persona e a produrla in azione e nella complessità che ogni volta, in tempi e luoghi diversi, presenta. Il grado di circuitazione tra teoria e pratica di cui l'allievo sarà capace potrà essere certo inferiore a quello del maestro. D'altra parte, proprio perché ogni esecuzione esperta non è mai riducibile alla verbalizzazione logica che ne dà il maestro, l'allievo è chiamato a riprodurre la medesima dinamica attraverso l'imitazione" (G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 83).

⁶⁷ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2014, p. 74.

pedagogia ha come oggetto di studio “almeno” due soggetti dell’educazione e/o formazione in relazione continua tra loro nel e con il tempo, nel e con lo spazio, in un processo indefinito che rimane sempre aperto al miglioramento e alla perfettibilità⁶⁸.

La persona “fa esperienza” quando intreccia la propria azione con i dati integrati, in una *unità di sentire*, che gli sono trasmessi dagli organi di senso, dalle percezioni e dalle emozioni.

Tra la teoria e la pratica non si viene a creare un rapporto gerarchico ma circolare perché, dato che le azioni scaturiscono da contesti specifici di esperienze personali, ogni riflessione maturata sulla stessa considera l’integralità della persona: corpo, mente, intenzionalità e libertà⁶⁹.

Ogni processo formativo parte dunque dall’esperienza, dal latino *ex-perientia*, cioè una situazione che indica un *ex*, un “uscire fuori” da una precedente situazione che si è attraversata ma che è ancora in svolgimento “per”, attraversare qualcosa.

L’esperienza, se da un lato ci permette di effettuare un passaggio che porta trasformazione e cambiamento, dall’altro evidenzia il prima e il dopo di una situazione che ha insegnato qualcosa nelle contingenze imprevedibilità ineluttabili dell’esistenza e ci traghetta verso il futuro in ottica di miglioramento trasformativo nell’esercizio di relazioni sempre migliori tra soggetti dell’educazione e/o formazione. Questo processo può essere perseguito nel mondo naturale e storico-sociale» in una prospettiva di agogica ascensionale verso un cambiamento, una vocazione al miglioramento. nel processo educativo è insita una «relazione pedagogica sempre asimmetrica» tra chi ‘è maggiore’ (magis) e chi ‘è minore’ (minus) che si configura come un «passo di danza relazionale» non unidirezionale e finalizzato al traguardo dell’armonia⁷⁰.

Quando si fa riferimento ai percorsi della formazione iniziale degli insegnanti, che cosa si intende in realtà per alternanza formativa? Con questo concetto si indica il processo dinamico, di natura ricorsiva e circolare, che si instaura tra i saperi teorici che vengono erogati tramite gli insegnamenti disciplinari, in quanto esito di una trasposizione didattica, e i saperi che vengono estrapolati dalle pratiche didattiche esperite da un docente individualmente o collettivamente all’interno di una comunità di pratica.

Il significato dell’alternanza va ricercato all’interno di diversi autori, nel corso della storia, tra i quali il principale esponente fu John Dewey⁷¹ che, tramite il costrutto *Learning by doing* illustrò il valore pedagogico che la riflessione sull’esperienza personale aveva sull’apprendimento perché

⁶⁸ *Id.*, pp. 27-31.

⁶⁹ A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità*, Edizioni Studium, Roma 2020, p. 19.

⁷⁰ G. Bertagna, (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018, pag. 27.

⁷¹ J. Dewey, M.T. Gabrieli, L. Borelli, *Le fonti di una scienza dell’educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951.

quest'ultimo potesse qualificarsi come realmente significativo e soprattutto dalla sua persistenza nel corso della vita professionale.

Successivamente anche David Kolb⁷² con ulteriori studi approntò un modello nel quale illustrava la teoria dell'apprendimento esperienziale nel quale il ruolo principale era giocato proprio dalla misura ricorsiva e circolare tra i termini "esperienza-riflessione sull'esperienza-concettualizzazione della riflessione sull'esperienza-ricostruzione della rappresentazione della concettualizzazione dell'esperienza".

Anche nella teoria della trasposizione pragmatica⁷³ si evidenzia che i differenti saperi sono trasferibili nelle pratiche di insegnamento se sono presentati agli studenti, perlomeno la prima volta, tramite adeguati mediatori didattici affinché possano da loro essere riadattarli alle diverse situazioni e richiamandoli ogni volta dalla memoria. Pierre Pastré⁷⁴ delinea la teoria della pragmatizzazione con la quale riserva un ruolo cruciale al come si utilizzino le conoscenze teoriche per costruire "problemi in situazione" cercando i nessi tra gli elementi che permettono di circoscriverli attraverso la pratica dell'epistemizzazione, grazie alla quale si analizza la pratica e si desumono i costrutti teorici e le relative rappresentazioni che in questo modo acquisiscono la statura di saperi trasmissibili.

Gli insegnanti, dunque si professionalizzano quando si realizza un autentico dinamismo circolare e ricorsivo tra teoria e pratica degli agiti didattici portando a compimento la trasformazione tra il compito che ci si prefigge di realizzare e il compito concreto attuato nella situazione concreta (situazionalità).

Dove si attiva l'alternanza formativa nei processi di insegnamento della formazione iniziale degli insegnanti? Sempre i luoghi e tempi diversi attraverso la dialogicità tra i saperi del docente e dell'organizzazione e istituzione di appartenenza.

Infatti, se la teoria si integra ai saperi che sono emersi nella fase della ricerca è possibile formalizzarla tramite curricula universitari che possano attingere per accrescersi alla linfa delle scuole del territorio e dell'ateneo con tutte le risorse a disposizione, anche se nei limiti dei dispositivi individuati, tra i quali può essere configurato lo strumento della Video-analisi.

Con questa modalità i soggetti della formazione divengono protagonisti attivi della loro formazione contribuendo con i loro agiti e riflessioni a cercare e trovare i nessi tra le proposte formative

⁷² D. Kolb, *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*, Prentice Hall, New Jersey 1984.

⁷³ P. Perrenoud, *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation*, in «Éducation permanente», 160, 3, 2004, pp. 35-60.

⁷⁴ P. Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, PUF, Paris 2011, p. 318.

dell'Università (insegnamenti, laboratori, tirocini) e la loro esperienza personale e lavorativa, contribuendo a implementare il proprio sviluppo professionale.

Inoltre, dall'altro lato con questo processo si contribuisce a fissare all'interno delle comunità di pratica i saperi professionali che identificano l'appartenenza ad una categoria specifica, quella degli insegnanti.

Come si interviene nei percorsi universitari per realizzare la dinamicità dell'alternanza formativa? Essenzialmente facendo riferimento a quattro principali modelli.

- *Modello applicazionista*

Prima viene erogata la teoria con gli insegnamenti e successivamente viene sperimentata la pratica in situazione; il tutto senza una fattuale progettazione. In questo modello è insito il rischio di concepire la formazione come divisa in separate sequenze, cosa che in realtà non può essere perché la formazione della persona può essere solo integrale e dunque non scindibile. L'equivoco di questo modello consiste nel fatto che prima della pratica si deve studiare la teoria, intesa come studio astratto e avulso da qualsivoglia contesto pratico. La "teoria" serve per comprendere il "perché" senza sperimentare⁷⁵ l'oggetto della ricerca in prima persona, senza poter porre delle domande che partano dai dati dell'esperienza, perché solo "domande legittime" (quelle ricordate nell'introduzione che non hanno risposte pre-confezionate ma chiedono ulteriori domande all'interno di percorsi di ricerca continua) che incrementano la conoscenza.

- *Modello acculturateur*

Prima si dà la precedenza alla pratica e solo successivamente la si formalizza in costrutti teorici. Dunque, in questo modello è la formazione in situazione a precedere la teoria appresa all'università, che serve in fase successiva solo a catalogare e ordinare la pratica esperita. Alcuni studi⁷⁶ però dimostrano che apprendere esclusivamente da un modello per osservazione e imitazione non permette di acquisire in modo personale e profondo le ragioni che guidano l'agire pratico in situazione⁷⁷. Questo perché un approccio siffatto rischia di rimanere alla superficie delle abilità⁷⁸ impedendo la

⁷⁵ "Se l'uomo, e in misura superiore l'insegnante-educatore, non possiede l'*arte di agire*, manca di una fondamentale competenza per relazionarsi con sé e con gli altri, con quello che già conosce e con quello che ancora non conosce, con la teoria e con la pratica" (J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], I e III Libro, Edizioni Studium, Roma 2016).

⁷⁶ F.A.J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, T. Wubbels, *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Lawrence Erlbaum, Mahwah NJ 2001.

⁷⁷ G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2006.

⁷⁸ Costituiscono la *conditio sine qua non* e al contempo il prodotto della razionalità tecnica. Sono connessi al saper fare del quale si comprende la ragione, lo scopo e il prodotto finale. Si è abili quando si risolve un problema, si produce qualcosa oppure si conoscono le ragioni del fare (G. Bertagna, P. Triani, *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, la scuola, Brescia 2013, pp. 15-24).

loro trasformazione in competenze⁷⁹. Infatti, nella teoria dell'apprendimento esperienziale sistematizzata da Kolb⁸⁰ si può apprendere in modo significativo solo nel momento in cui subentra un'intenzionale attività di riflessione sull'esperienza che permette di valutarla a livello analitico, generalizzarla e se fattibile trasferirla ulteriormente in differenti contesti. Corrobora questa teoria anche Marguerite Altet⁸¹ secondo la quale è proprio l'analisi delle pratiche didattiche che porta a “produrre i saperi fondati sull'azione e formalizza al contempo i saperi d'azione”.

- *Modello integratore*

Integra la teoria nella pratica e viceversa, alternando insegnamenti, laboratori e tirocini sostenendo il pensiero riflessivo.

- *Modello integratore per tappe*

In quest'ultimo costrutto la teoria e la pratica sono sostenute in un processo guidato che dal *modeling* porta alla totale autonomia degli insegnanti perseguendo un pieno raccordo tra insegnamenti, pratiche laboratoriali, pratiche di classe nei tirocini diretti, riflessioni scaturite dai tirocini indiretti. In questo modo si realizza il processo di pragmatizzazione che permette di realizzare una piena corrispondenza tra quello che viene insegnato e la pratica sperimentata.

In quest'ultimo modello l'alternanza formativa è un vero e proprio paradigma formativo, un principio pedagogico che, riconoscendo come costitutivo l'apprendimento situazionale, non si limita ad un semplice affiancamento tra la teoria e la pratica ma persegue un'integrazione sempre più viscerale tra le due componenti, consentendo agli studenti di dotarsi di una impalcatura teorica per operare nella pratica. Il lavoro svolto in aula, dall'altro lato, stimola ricorsivamente la teoria a porsi nuovi interrogativi che fanno emergere sempre nuove domande di ricerca.

Infatti, un percorso abilitante deve avere la chiara consapevolezza che nulla si può realmente sapere se non si declina in un'esercitazione pratica, tuttavia quest'ultima non è possibile se non è sostenuta da un sapere teorico.

⁷⁹ Sono l'insieme delle capacità potenziali che ogni persona mette in atto nelle situazioni particolari che si ritrova a vivere: cosa sappiamo fare quando siamo immersi in un complesso contesto che richiede di affrontare continue decisioni e problemi. La *competenza* è intesa come unità integrale e inscindibile – *cum-petere*, *com-petente* è chi si muove “insieme a”, “con” gli altri in un compito o per risolvere un problema in un contesto collaborativo cogliendone l'unità complessa ma anche chi coinvolge tutta la sua persona nelle dimensioni operative, emotive, sociali, religiose, morali, estetiche – (G. Bertagna, P. Triani, *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, LaScuola, Brescia 2013, pp. 81-94.)

⁸⁰ R.D. Di Nubila, M. Fedeli, *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie experiential learning*, Pensa Multimedia, Lecce 2010.

⁸¹ M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay, P. Perrenoud, *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*, De Boeck, Bruxelles 2013. L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando Editore, Roma 2006, p. 41.

Guardandosi però dal pregiudizio pragmatico che i saperi teorici professionalizzino *solo* nella misura in cui essi siano utili a qualcosa. Infatti, nel processo di apprendimento che renderà da potenziale ad attuali le competenze, le conoscenze predicative e operative devono amalgamarsi tra loro in modo ricorsivo e circolare, senza che le une prevalgano sulle altre. Ma come declinare teoria e pratica in una prospettiva pedagogica⁸² atta a integrarle e ad evitare che il sapere accademico si appiattisca in nome delle funzionalità richieste dall'esterno?

L'asse portante del corso di laurea a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria nato in seno all'Università degli Studi di Bergamo⁸³, oltre che per la sua intensa attività di collaborazione con le scuole e il territorio circostante, è ravvisabile nella profonda integrazione e coordinamento che esiste, a differenti livelli, tra gli insegnamenti teorici, i laboratori (ordinamentali e annessi), i tirocini diretti (sperimentati nei contesti della classe) e indiretti (ambiti di riflessione d'aula sulle esperienze sperimentate in aula integrate ad approfondimenti). Pratica e teoria sono appresi in una costante *alternanza formativa*, integrando l'esperienza osservata con una riflessione scientifica, atta al miglioramento delle proprie azioni professionali.

Al cuore della sua istituzione è stato messo al centro l'idea di Critica Didattica⁸⁴ con la quale si intende la metodologia che permette al pedagogo, apostolo che pratica educazione, di trasformare l'esperienza in sapere pedagogico attraverso la riflessione⁸⁵.

Si fa pedagogia sotto forma di critica pedagogica: valutando opere educative determinate e situate (istituzioni singoli, alunni singoli) ed esperienze di scuola in atto.

Si estrapola la teoria dalla pratica, i costrutti pedagogici dalle pratiche di insegnamento all'interno di una formazione iniziale degli insegnanti nel segno quotidiano dell'arte magistrale con la quale danno vita a laboratori di pedagogia pratica, a progetti di ricerca-azione per la formazione di insegnanti improntata a fattuali criteri qualitativi che andranno a impattare sulla scuola e sulla sua organizzazione.

Gli episodi vissuti in prima persona, o indirettamente tramite la mediazione del video, possono essere sottoposti a riflessione per trarre da essi costrutti pedagogici al fine di comprendere cosa si cela dietro una determinata pratica didattica.

⁸² C. Xodo, *Pedagogia funzionale o pedagogia sapienziale?*, in G. Zanniello (ed.), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, Armando, Roma 2008, pp. 35-49.

⁸³ Il corso, progettato in continuità con le linee strategiche che erano state identificate dal *Senato accademico* ispirandosi al concetto di *Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore* portato avanti dal *Processo di Bologna*. (BFUG, 2015; <http://www.ehea.info/pid35146/work-programme-2015-2018.html>), è stato inaugurato, con autorizzazione straordinaria MIUR a partire dall'anno accademico 2016-2017.

⁸⁴ G. Lombardo Radice, *Saggi di critica didattica*, Società Editrice Internazionale, Torino 1927.

⁸⁵ G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Bemporad, Firenze 1925.

3.3 Video-analisi e Professionalizzazione

L'esperienza, proprio perché riguarda la biografia di ognuno, non è trasferibile da una persona a un'altra, pertanto, il suo valore si manifesta solamente nel soggetto che la vive.

Quando l'esperienza dell'uomo si impoverisce a tal punto che non si è più in grado di raccontare i propri vissuti⁸⁶ e le proprie attività sono ridotte a soddisfare esclusivamente necessità materiali non indirizzate al miglioramento di sé in ottica trasformativa, non c'è altra strada che attribuire una nuova *ri-significazione* ai concetti di lavoro ed esperienza, riconnettendo la pratica con la teoria in una prospettiva umana unitaria e integrale.

La conoscenza maturata attraverso un lavoro, o una pratica didattica, nel caso degli insegnanti, costituisce un autentico dispositivo di formazione, a vantaggio di docenti che aspirino ad acquisire un sapere professionale a partire dall'azione e dalla sua riflessione.

Esperire è uno dei due poli dell'alternanza formativa perché solo un lavoro ben svolto in ottica artigianale⁸⁷ persegue l'unitarietà tra la pratica e la teoria, tra corpo e mente, in regime di reciprocità e ricorsività continua.

Infatti, solo coloro che lavorano nella prospettiva della magisterialità, ossia la maestria del fare bene, apprendono attraverso la ripetizione e l'esercizio cercando e trovando soluzioni che aprano, e non chiudano, a ulteriori problemi, affinando abilità e ampliando le competenze.

Facendo, quindi, si impara a fare⁸⁸, a patto che l'esperienza sia diretta e si ascoltino i suggerimenti dei maestri, cioè di coloro che sono maggiori di noi in un determinato ambito professionale, mettendo in comunicazione saperi espliciti e impliciti in ottica riflessiva e ristrutturante. E, più la pratica è lunga e difficile e più porta beneficio a chi si pone in posizione di apprendistato.

L'artigiano è colui che nella dialettica circolare e riflessiva sull'esperienza, tra quello che si è fatto e quello che sarebbe stato bene fare, o si sarebbe dovuto fare, diventa consapevole anche dei propri errori e delle possibili risoluzioni.

La riflessione, il pensiero sull'azione è un atto creativo⁸⁹ grazie al quale è chiaro che solo integrando nel lavoro la teoria, la pratica e l'esperienza, la persona può realizzare tutte le sue potenzialità.

Solo laddove si verifica una reale alternanza formativa, intesa nel senso riportato sopra, si può esplorare l'azione pratica desumendone i costrutti pedagogici in un processo circolare. In tal senso ha

⁸⁶ Un esempio di questa povertà è citato da Walter Benjamin (Berlino 1892 - Portbou 1940), scrittore e filosofo che nei suoi lavori ha riflettuto sul valore dell'esperienza e sul disagio dell'uomo moderno di fare del lavoro un'esperienza autentica e formativa: "Gli uomini hanno perso la capacità di narrare come risolto di un'incapacità di fare esperienza reale" (W. Benjamin, *Esperienza e povertà*, Einaudi, Torino 2003).

⁸⁷ R. Sennett, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008.

⁸⁸ G.A. Comenio, *Didattica Magna* [1632], XXI, tr. it. *La grande didattica*, Edizioni Remo Sandron, Milano-Palermo 1911, pp. 262-265.

⁸⁹ G. Gentile, *Genesi e struttura della società. Saggio di filosofia pratica* [1943], XI, 7-9, Sansoni, Firenze 1946.

valore una formazione al lavoro che continui nell'arco di tutta la vita nell'ottica del *longlife learning* innestata nel concetto di apprendimento trasformativo⁹⁰, secondo il quale esso si configura e riconfigura come un continuo processo trasformativo di sé partendo dalla propria personale esperienza. Per questo motivo nei percorsi rivolti agli insegnanti novizi si dovrebbe sempre prevedere una circolarità tra teorie esposte in aula, lezioni di taglio laboratoriale ed esperienze di vita reale, alternando, con modularità e flessibilità cognitiva, le fasi di apprendimento teoretico, tecnico e pratico, realizzando mentre si pensa e pensando mentre si realizza⁹¹.

Infatti, chi ha potuto applicare i principi teorici appresi nella pratica, in un'ottica di *Work based learning*⁹², che coinvolge l'integralità della sua persona (psiche, corpo, cognitivtà, affettività, socialità e relazionalità), può sviluppare modalità di apprendimento dall'esperienza acquisendo notevoli capacità di *problem solving* che lo sostengono nel trovare soluzioni a problemi analoghi.

Non basta imparare a svolgere una professione ma occorre integrare nella professionalità la capacità di *imparare ad imparare*, al fine di acquisire flessibilità finalizzata alla ristrutturazione interna⁹³, secondo la qualifica enucleata già da Dewey⁹⁴ del *learning by doing*.

Artigiano è colui che si attiene sia alle regole sia alle eccezioni per venire incontro alle esigenze o alle problematiche riscontrate risolvendole con una intuizione creativa⁹⁵.

La Video-analisi, in tale prospettiva si può definire un dispositivo pedagogico per realizzare un compiuta alternanza formativa in chiave laboratoriale, configurandosi come chiave per la lettura e l'interpretazione della realtà circostante⁹⁶.

Il fondatore⁹⁷ del sistema duale di istruzione e formazione in Germania, concepisce lo studente in formazione al centro di un processo educativo come un soggetto che i maestri esperti guidano e aiutano nello sviluppo graduale delle sue piene potenzialità, sostenendolo a prendere consapevolezza di sé rispetto al mondo esterno.

⁹⁰ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* [1991], Raffaello Cortina, Milano 2003.

⁹¹ A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, La Scuola, Brescia 1956, p. 335.

⁹² Si acquisiscono conoscenze e competenze svolgendo lavori in contesti professionali che hanno l'obiettivo di professionalizzare il tirocinante tramite la riflessione sull'attività esperita (M. Marcone, *Work-based Learning. Il valore generativo del lavoro*, Franco Angeli, Milano 2018, p. 12).

⁹³ A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020, p. 175.

⁹⁴ J. Dewey, *Democrazia ed educazione* [1916], XI, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1992.

⁹⁵ R. Sennett, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 246.

⁹⁶ G. Sandrone, *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale?*, in G. Bertagna (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nella storia delle scuole italiane*, La Scuola, Brescia 2012, p. 11.

⁹⁷ Georg Kerschensteiner, maestro elementare tedesco, che progettò la riforma, nel 1906, delle scuole post elementari e della scuola popolare, fondata sugli interessi pratici degli studenti e sul lavoro manuale che concepì come reale strumento educativo.

La vita umana in una prospettiva integrale è rappresentata dalle tre categorie⁹⁸ del lavoro-*ponos* (la fatica dell'uomo come *animal laborans*), dell'opera-*ergon* (la dimensione creativa dell'uomo *faber*), dell'azione (il movimento dell'uomo *agens*). In quest'ultimo movimento dell'azione viene sempre implicato un *discorso* intorno a qualche realizzazione. Infatti, non ci sono atti senza parole che si connettano ai discorsi e alla capacità narrativa di raccontare la propria esperienza mentre agiscono. La narrazione, accrescendo la propria consapevolezza intorno alle singolari potenzialità di ognuno (capacità) le porta alla loro attuazione (competenze).

Narrando si fanno dialogare pensiero e pratica e si indagano al contempo le motivazioni implicite o esplicite che si trovano dentro un agire didattico situato orientandolo sempre al meglio attraverso la magisterialità. Solo lasciando aperto questo dialogo tra pratica che riflette e pensiero che esperisce si apprende una postura che pone problemi e ipotizza e coglie soluzioni⁹⁹.

Per questo motivo qualunque esperienza duale di alternanza formativa si qualifica come co-costruzione di conoscenza che non può che generare un valore aggiunto per la comunità di pratica di appartenenza, quale potrebbe essere quella degli insegnanti.

Alternanza formativa è il movimento alternato di una persona in formazione, *magis* o *minus*, che, all'interno di un processo situato in azioni di insegnamento-apprendimento, assume la forma che gli è più congeniale accrescendo la consapevolezza circa le sue proprie potenzialità, eccellenze o singolarità irripetibili che caratterizzano il suo essere.

Solo a queste condizioni chi forma rende il soggetto della formazione sempre più protagonista autonomo del proprio processo educativo tramite azioni sempre più umane, cioè finalizzate all'intenzionalità, alla libertà e alla responsabilità in tutti i contesti concreti.

3.3.1 Perché la Video-analisi è un dispositivo di Alternanza Formativa

La Video-analisi può essere considerata un dispositivo di alternanza formativa perché fondata sul costrutto pedagogico che riflette sul costante legame tra esperienza e riflessione, pratica e teoria, azione e astrazione, mano e mente, lavoro e studio.

Inoltre, l'alternanza formativa costituisce il principio unificatore di altri paradigmi pedagogici¹⁰⁰ sottesi al dispositivo della Video-analisi.

Ora vediamo perché sia possibile giungere all'affermazione sopra riportata.

La Video-analisi può essere considerata a pieno titolo un dispositivo di alternanza formativa essenzialmente per due ordini di motivi: permette di porsi in osservazione per imitare le pratiche

⁹⁸ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* [1958], Bompiani, Milano 1964.

⁹⁹ *Ivi*, p. 119.

¹⁰⁰ La *riflessività*, l'*apprendimento trasformativo*, l'*analisi delle pratiche*, la *Visione Professionale*, la *pedagogia narrativa*.

didattiche altrui, consente di prendere coscienza dell'agito didattico (proprio o altrui) in ottica riflessiva per il miglioramento personale e professionale.

Per quanto riguarda la prima motivazione, inerisce all'azione di porsi in osservazione delle pratiche didattiche altrui essenzialmente perchè aiuta a orientare e implementare la visione professionale, cioè il modello di riferimento ideale della magisterialità insegnante.

Come l'apprendistato è un dispositivo per realizzare una compiuta alternanza formativa perchè permette di ripetere l'esperienza, allo stesso modo, la Video-analisi è in egual misura uno strumento di alternanza formativa perchè permette la reiterazione dell'esperienza, in questo caso della pratica didattica videoripresa rivedendone le sequenze.

In merito alla seconda motivazione, ossia la presa di coscienza dell'agito didattico (proprio o altrui) in ottica riflessiva per il miglioramento personale e professionale si può affermare che nel primo caso l'alternanza formativa avviene per imitazione (gli studenti "apprendisti" osservano le pratiche didattiche di insegnanti esperti) mentre nel secondo si mirano ad attivare competenze metacognitive con la riflessione sulla propria azione volta a migliorare la propria pratica didattica.

La comprensione della pratica didattica, finalizzata allo sviluppo della visione professionale, può essere ampliata grazie ad alcuni strumenti, tra i quali i dispositivi video che nella formazione consentono di superare il limite umano di elaborare moltissime informazioni in tempo reale e al contempo dilatare lo sguardo sulla complessità del reale con un grado sempre maggiore di completezza integrando differenti direzioni concettuali.

L'Alternanza Formativa nei contesti di formazione dei docenti: studio di un caso francese¹⁰¹

In Francia il Dipartimento universitario di formazione degli insegnanti eroga il master Mestieri dell'insegnamento, necessario per accedere ai concorsi nazionali per l'abilitazione e poter insegnare nelle scuole di ogni ordine e grado, oltre che i percorsi per la formazione iniziale e in servizio dei docenti.

Tale strutturazione è funzionale a professionalizzare l'insegnamento delegando all'Università la formazione iniziale dei docenti, fondata sull'integrazione tra la teoria e la pratica che consenta di entrare a far parte in modalità progressiva nella professione, favorendo una collaborazione sempre più integrata tra scuole e università grazie al sostegno di figure di raccordo all'interno di percorsi di

¹⁰¹ "Uno studio di caso può essere definito come l'indagine sistematica intorno ad un esempio di pratica educativa nella quale dettagli ed episodi particolari vengono collocati nel contesto, le generalizzazioni vengono ampiamente convalidate dagli esempi, si sostiene la descrizione chiara e realistica dei fatti con un più approfondito livello di analisi teorica. Altra connotazione metodologica dello Studio di Caso - ma in genere delle metodologie qualitative - è la perspicua attenzione agli aspetti dinamici e 'storici' dell'evento indagato" (Damiano E., *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 36).

tirocinio.

Il *master* professionalizzante, che si svolge in una bilanciata alternanza formativa tra pratiche di classe e formazione universitaria, al primo anno mette al centro la pratica osservativa come competenza principale per costruire la professionalità insegnante e consente ai formandi di condividere con gli insegnanti in ruolo nella scuola la progettazione delle attività didattiche.

Il secondo anno si fonda invece sulla sperimentazione pratica che accompagna progressivamente il novizio alla gestione autonoma della classe in regime di monitoraggio e supervisione continui. In questa fase il docente in formazione partecipa, lavorando in regime di tempo parziale, a tutte le attività della vita didattica (dalla progettazione, erogazione, valutazione delle lezioni), istituzionale e organizzativa (dai progetti scolastici alle relazioni con i genitori e con il territorio).

Partendo dalla prospettiva dell'insegnante quali sono gli aspetti fondamentali che sostengono il suo percorso di professionalizzazione?

La prima domanda di ricerca è stata incentrata su come realizzare il passaggio dalla formazione alla futura pratica di insegnante.

La risposta è stata desunta dall'osservazione longitudinale nel tempo di alcuni studenti identificando la dimensione educativa, pedagogica e contenutistica. Mentre il *focus* degli studenti è centrato sui contenuti la riflessione con il tutor tende a far rilevare come siano gli aspetti della relazione educativa a dover essere migliorati nella gestione della classe.

La seconda domanda di ricerca è stata invece incentrata sulla presa di coscienza, in modalità di auto-confronto, dei mutamenti (quali? E in che misura si sono verificati?) tra il video di una lezione registrata l'anno precedente con una lezione vista l'anno successivo.

I principali miglioramenti hanno riguardato la relazione con gli studenti, che è diventata più interattiva, il coinvolgimento emotivo, la gestione dell'intero processo di insegnamento (nel quale si è evidenziata una maggiore padronanza), un utilizzo più mirato degli artefatti cognitivi e strumentali. Senza una riflessione guidata, auspicabile nei processi formativi di ogni livello sia come auto-valutazione sia nella prospettiva della formazione continua, questi aspetti sarebbero rimasti impliciti senza condurre alla presa di coscienza dei propri agiti per ristrutturarli in ottica migliorativa.

Identificare, in modalità condivisa e sostenuta da un tutor esperto, i punti salienti dell'apprendimento e riflettere nei percorsi di insegnamento orienta la professionalizzazione degli insegnanti.

L'insegnante-professionista riflessivo è chi sa analizzare e riflettere sulle proprie metodologie per rielaborarle all'interno di un paradigma epistemologico di riferimento. Partendo dall'esperienza, dunque, estrae, in modalità individuale o in gruppo, teorie, obiettivi, pratiche e saperi per tras-formare

*la conoscenza in azione*¹⁰².

Attivando l'auto-riflessione il docente può interpretare le esperienze vissute stimolando le proprie risorse emotive e cognitive a sostegno dell'auto-valutazione, sviluppando consapevolezza critica con la quale corregge e riorienta il proprio intervento didattico¹⁰³.

Riflettendo nel corso dell'azione il docente documenta e prevede al contempo le conseguenze della sua azione di insegnamento reinterpreta la situazione attraverso le proprie conoscenze teoriche e pratiche. Non per nulla insegnamento riflessivo e autovalutazione mettono l'accento sui punti di forza e di debolezza della pratica didattica, attivando conoscenze contestuali e ampliando l'expertise professionale¹⁰⁴.

È possibile declinare nel *curriculum*, integrato e orientato alla riflessione, dei percorsi della formazione iniziale in ambito universitario, la pratica maturata nell'insegnamento dai docenti della scuola?

Le Università francesi, che hanno già acquisito tale consapevolezza valorizzando la dimensione pratica dell'insegnamento, possono diventare modelli per il contesto italiano.

Conta il fatto che lo studente "apprendista-insegnante" possa frequentare una comunità di apprendimento e di pratica che lo guidi nella professione in una progressiva autonomia verso una piena acquisizione delle competenze?

La risposta è affermativa in quanto i percorsi di tirocinio sono nati per raccordare il sistema formativo universitario con quello territoriale delle scuole, consentendo agli studenti di mettersi in situazione in un sistema complesso, sperimentando le strategie e i modelli teorici appresi, confrontandosi con casi problematici concreti e domande di ricerca.

L'attuazione del costrutto dell'alternanza formativa nel Laboratorio Digitale di Video Analisi (LDVA)

La specificità del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria attivato presso l'Università degli Studi di Bergamo è quella di essere rivolto sia a studenti diplomati, sia alle già abilitate/i maestre/i in servizio non laureate/i, interessati a un percorso professionalizzante che rilasci l'abilitazione all'insegnamento, all'interno di un'offerta formativa fondata sul paradigma

¹⁰² F. Lo Presti, A. Priore, *L'influenza del sapere personale nella professione docente*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 18, 2, 2018, pp. 9-22.

¹⁰³ F. Pedone, *La rubrica per promuovere l'autovalutazione degli insegnanti*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 16, 2, 2016, pp. 88-99.

¹⁰⁴ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

dell'alternanza formativa atto a valorizzare l'interdipendenza positiva e l'operosità che derivano dal lavoro¹⁰⁵.

Il tutto in un continuo dialogo tra Università e Territorio fondato su un partenariato volto alla realizzazione di aule laboratoriali nelle quali sia reso evidente il paradigma dell'alternanza formativa tra aula scolastica e aula universitaria, tra pratica e teoria, ambiente scuola.

Se si parte dall'assunto che non si può proporre una formazione senza definire le strategie per realizzarla, quale forma può assumere l'insegnamento accademico a sostegno della formazione iniziale di un professionista riflessivo?¹⁰⁶

Con quali dispositivi volti a sostenere la riflessione si può strutturare una reale alternanza formativa tra scuola e università¹⁰⁷ che permetta di analizzare criticamente la pratica agita nelle scuole e al contempo approfondire il sapere scientifico?¹⁰⁸ E come inserirli in una prospettiva di ricerca educativa cercando di personalizzare la didattica nel rispetto degli ordinamenti?

Per attuare queste finalità l'Ateneo ha provveduto a declinare gli insegnamenti teorici nella loro dimensione prettamente laboratoriale, offrendo allo studente uno strumento per la lettura e l'interpretazione della realtà circostante¹⁰⁹. Infatti, ogni insegnamento didattico-pedagogico e disciplinare-scolastico del Cdl in Sfp è stato concepito in modalità laboratoriale¹¹⁰, sia che l'ordinamento lo prevedesse (tramite i laboratori ordinamentali), sia nel caso in cui non lo richiedesse (tramite i laboratori annessi).

Con i laboratori si può indagare la ricaduta professionale a livello di epistemologia, di didattica, di metodologia e di contenuti dopo averli integrati nella scuola insieme alla conoscenza teorica e a tutte le attività volte a generare pratica riflessiva (Diario di tirocinio, e-portfolio, Relazione finale di tirocinio, ecc.)

Il dispositivo della Video-analisi può essere utilizzato a pieno titolo con tale finalità all'interno degli incontri di tirocinio indiretto declinato in ottica laboratoriale che coinvolga gli studenti, i docenti, i tutor accoglienti, i tutor coordinatori e organizzatori in adesione ad un progetto da poter realizzare in

¹⁰⁵ A. Canevaro, *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*, Erickson, Trento 2017.

¹⁰⁶ D.H. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983], Dedalo, Bari 1993.

¹⁰⁷ L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano 2008.

¹⁰⁸ F. Magni, *L'alternanza formativa e l'agire in modo riflessivo nella formazione iniziale dei docenti*, in «Ricerche di psicologia», 3, 2016, pp. 361-368.

¹⁰⁹ G. Sandrone, *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale?*, In G. Bertagna (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 186.

¹¹⁰ Il laboratorio sviluppa l'attitudine alla ricerca auspicata da Alfredo Giunti in tutte le scuole di ogni ordine e grado, quando per ricerca si intende "ogni processo di indagine che, usando codici normativi specifici e differenziati in ordine ai punti di vista e agli scopi dell'indagine stessa, sia finalizzato alla descrizione, alla spiegazione e, perciò, alla conoscenza razionale di un aspetto qualunque della realtà o alla risoluzione di un problema" (A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca* [1973], La Scuola, Brescia 2012, p. 89).

libertà e responsabilità, nella prospettiva auto-formativa e trasformativa dell'apprendimento ricorsivo e circolare che conduce al continuo e progressivo cambiamento personale e professionale¹¹¹.

3.4 Metodi della Video-analisi

Dato che la video-ricerca fa riferimento a cornici teoriche e ad epistemologie fra loro molto differenti¹¹² i ricercatori sono liberi di utilizzare gli strumenti e le metodologie che più si adattano ai loro obiettivi di ricerca.

Tuttavia, sono state circoscritte da un'analisi¹¹³ che ha classificato il *Visual Research Method (VRM)* in tre categorie evidenziandone la complessità degli approcci metodologici.

3.4.1 Visual Research Method (VRM)

Le cornici teoriche si distinguono per l'origine e la tipologia dei video – l'oggetto della ricerca –, per la metodologia – come si collegano i disegni della ricerca – e per i formati e gli obiettivi della ricerca. In riferimento alla prima categoria i video-dati raccolti possono essere considerati sia fonti primarie (dati concreti) sia fonti secondarie (dati astratti), generando conseguenze diverse rispetto al tipo di video utilizzato, alle modalità di accesso e alle questioni etiche ad esso connesse.

Se i video-dati (o dati visuali) sono considerati alla stregua di fonti primarie la Video-ricerca, travalicando il mero aspetto scientifico, diventa una ricerca *image-based research*¹¹⁴.

Se i video-dati (o dati visuali) sono trattati come fonti secondarie la *Video-ricerca* si sposta nell'ambito delle scienze umane e sociali, fondandosi sull'osservazione del comportamento umano e della cultura da esso generata, e quindi su dati astratti.

Nella categoria delle metodologie e dei relativi disegni di ricerca le tecniche usate negli approcci visuali possono essere applicate a più campi, pertanto, l'analisi assumerà tanti aspetti quanti sono i disegni, le strategie di analisi e le teorie.

Da ultimo, in riferimento ai video dati restituiti dalla Video-ricerca si includono sia quelli utilizzati per scopi scientifici sia i documenti visuali associati a tutti gli altri *media*.

3.4.2 Critical Visual Research Method (CVRM)

Il video è stato spesso utilizzato nella ricerca scientifica nell'ambito dell'epistemologia qualitativa

¹¹¹ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* [1991], Raffaello Cortina, Milano 2003, pp. 145-190.

¹¹² G. Rose, *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials* (3rd ed), SAGE, Thousand Oaks (CA) 2012; L. Pauwels, *An Integrated Conceptual Framework for Visual Social Research*, in E. Margolis, L. Pauwels, *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*, SAGE, Thousand Oaks (CA) 2014, pp. 3-23.

¹¹³ *Ivi*, pp. 4-19.

¹¹⁴ *Ivi*, pp. 4-15.

(gli studi antropologici¹¹⁵ sono stati i primi a beneficiare di una primitiva forma Video-analisi), ma solo all'interno dell'approccio interpretativo¹¹⁶, che considerava le videoriprese di pratiche didattiche portatrici di significati da sottoporre *in primis* agli attori stessi che diventavano al tempo stesso ricercatori¹¹⁷, si è approdati a una proposta di decodificare della Video-ricerca.

Il metodo della Video-ricerca non è di tipo idiografico ma nomotetico e presenta ancora molti interrogativi e spazi inesplorati¹¹⁸, anche se si sta accreditando nell'ambito della ricerca in generale anche con l'approccio visuale *CVRM (Critical Visual Research Method)*¹¹⁹, che nasce dalle epistemologie del post-umanesimo, dalla teoria della complessità¹²⁰, accostando ai metodi videografici quelli antropologici. In questo *framework* i partecipanti-ricercatori paragonano i video-dati tra di loro per esplicitarne gli impliciti.

3.4.3 Visual Framing Theory (VFT)

Il costrutto della *Visual framing theory*¹²¹, che però fa riferimento più a immagini fisse che non ai video, ai quali si applica per estensione, si fonda sulla capacità di selezionare l'episodio visuale che possa rappresentare al meglio un evento¹²².

La scelta di uno specifico *frame* connette il concreto del dato visuale alla sua interpretazione, consentendone la sua categorizzazione.

Il *framing* selezionato, infatti, garantisce una precisa contestualizzazione degli episodi, delle immagini e degli artefatti visivi da parte degli analisti-ricercatori.

Questo approccio metodologico¹²³ distingue il materiale visivo in quattro categorie: video che aderiscono completamente alla realtà, video che rappresentano la realtà, video che hanno un significato simbolico, video che integrano significati simbolici e rappresentativi.

¹¹⁵ Nel 1935 in un libro sull'analisi del cinema si usò l'analisi video per studiare il comportamento umano visionando in modo sequenziale ogni fotogramma (A. Gesell, *Cinemanalysis: A Method of Behavior Study*, in «Journal of Genetic Psychology», 47, 1, 1935, pp. 3-16). Nel 1942 anche Bateson e Mead analizzarono, dal punto di vista visuale, la danza di Bali (G. Bateson, M. Mead, *Balinese Character: A Photographic Analysis*, New York Academy of Sciences, New York 1942), filmati che poi Bateson con il suo gruppo di Palo alto utilizzò per comprendere le interazioni famigliari della popolazione (G. Bateson, *Language and Psychotherapy: Frieda Fromm-Reichmann's Last Project*, in «Psychiatry», 21, 1958, pp. 96-100).

¹¹⁶ R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry (Eds.), *Video Research in the Learning Sciences*, Routledge Mahwah, New York 2007.

¹¹⁷ H. Knoblauch, R. Tuma, B. Schnettler, *Video-analisi e videografia*, in «SocietàMutamentoPolitica», 7, 14, 2016, pp. 79-102.

¹¹⁸ E. Margolis, L. Pauwels, *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*, SAGE, Thousand Oaks (CA) 2014, p. 19.

¹¹⁹ L. Xu, G. Aranda, W. Widjaja, D. Clarke, *Video-Based Research in Cross-Disciplinary Perspectives*, Routledge, New York 2019.

¹²⁰ E. Morin, *Le vie della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti, *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1995.

¹²¹ M.A. Bock, *Theorising visual framing: contingency, materiality and ideology*, in «Visual Studies», 35, 1, 2020, pp. 1-12.

¹²² N. Bosco, *Immagini e apprendimento. Le metodologie image-based nella formazione dei futuri educatori*, FrancoAngeli, Milano 2020.

¹²³ L. Rodriguez, D.V. Dimitrova, *The levels of visual framing*, in «Journal of Visual Literacy», 30, 1, 2011, pp. 48-65.

In una recente rassegna¹²⁴ ricavata da 165 differenti studi viene evidenziato come i metodi utilizzati per analizzare i video-dati sono quasi tutti di tipo qualitativo e, nella maggioranza dei casi, sono ricavati da un confronto tra linguaggio e analisi delle immagini.

3.5 Metodologie della Video-analisi

Nella Video-analisi a epistemologie diverse corrispondono dunque metodologie, scopi e ipotesi di ricerca differenti.

Ad esempio, se nelle scienze sportive la Video-analisi si sofferma ad analizzare i movimenti raccogliendone sequenze da sottoporre alla moviola, negli ambiti legati alla tecnologia, come quelli dell'intelligenza artificiale, sono studiati, tramite le tecniche di *neuroimaging* o di tracciamento oculare automatico, gli eventi spazio-temporali, mentre nelle scienze umane e sociali la tecnologia del video si usa da molti anni per la ripresa degli episodi didattici avvenuti in un contesto di classe.

3.5.1 Video-analisi standardizzata e non standardizzata

La Video-analisi attraverso anche una codifica dei materiali video, utilizza dei metodi non dissimili a quelli che si usano per l'analisi documentale, acquisendo caratteri più o meno analitici a seconda che i contenuti siano più categoriali o più soggetti a interpretazione¹²⁵.

A livello metodologico si opera la distinzione tra Video-analisi standardizzata (o analitica) e Video-analisi non standardizzata (o interpretativa). La prima, usata per gestire una grande mole di dati, deve essere necessariamente automatizzata per sottoporre a codifica i *frame* video in base a schemi prefissati desunti da teorie più o meno esplicite. A questo approccio si affida, ad esempio, la *Video Content Analysis*.

La seconda metodologia utilizza invece altri metodi, anche integrati tra loro, per raccogliere e analizzare i dati (metodo *etnografico*, *videography*, *video content analysis web-based analysis*, *videoy*, tracciamento oculare, *iconography*, *visual semiotic*, *photo elicitation*, *photo diary*¹²⁶).

3.5.2 Approccio etnografico

L'etnografia, intesa originariamente come disciplina che si occupava di descrivere i popoli della terra, focalizzò la sua attenzione sulla raccolta e descrizione dei suoi oggetti dando luogo allo studio

¹²⁴ M.A. Bock, *Theorising visual framing: contingency, materiality and ideology*, in «*Visual Studies*», 35, 1, 2020, pp. 1-12.

¹²⁵ H. Knoblauch, R. Tuma, B. Schnettler, *Video-analisi e videografia*, in «*SocietàMutamentoPolitica*», 7, 14, 2016, pp. 79-102.

¹²⁶ N. Bosco, *Immagini e apprendimento. Le metodologie image-based nella formazione dei futuri educatori*, FrancoAngeli, Milano 2020.

comparato delle differenti culture umane.

Dalla nascita dei primi dispositivi di videoregistrazione, che ampliarono il solo apporto audio permettendo di raccogliere in contesti reali e in modo integrato immagini, parole e interazioni, la Video-ricerca è stata associata – e direttamente influenzata – al paradigma dell’etnografia che, incontrandosi sul terreno dialogico-multivocale della conoscenza dei fatti osservati tramite video, l’ha integrato originando il metodo¹²⁷ dell’etnografia visuale¹²⁸.

Questo tipo di etnografia, inverando una narrazione temporale e spaziale di tipo lineare, era nata in seno alle diverse prospettive di alcuni studiosi¹²⁹ per rispondere alla domanda se fosse possibile distanziarsi dagli oggetti dell’osservazione evitando l’eccessiva influenza da parte della cultura e delle credenze.

La *multivocalità* che la qualifica è determinata dall’utilizzo di più fonti e di più livelli: se il primo livello è quello che si crea con i dati visuali (i filmati osservati) e il secondo è costituito dalle voci dei soggetti coinvolti in prima persona nella ricerca, il terzo livello è quello che rappresenta tutti i soggetti che osservano la scena dall’esterno annotandone i rilievi principali.

Un esempio di questa prospettiva è riportato in uno studio¹³⁰ che considera aspetti diversi a seconda che gli osservati appartengano a una determinata cultura (in questo caso quella cinese, giapponese e statunitense). Al fine di superare le prospettive locali (gli americani focalizzavano la propria osservazione sui singoli studenti, i cinesi e i giapponesi si soffermavano maggiormente sul gruppo classe) la metodologia multi-vocale ha ricomposto il filmato recuperando tutte le prospettive dei soggetti interni ed esterni alla realtà osservata.

Con la medesima metodologia i ricercatori hanno avviato una ricerca etnografica¹³¹ a carattere partecipativo con insegnanti italiani e americani per analizzare le reciproche pratiche didattiche in quattro fasi¹³². La prima è consistita nelle effettive videoregistrazioni delle pratiche didattiche, la seconda nelle video-interviste a chi aveva realizzato la pratica didattica e quindi gli attori-docenti coinvolti, la terza si è focalizzata sulla visione dei video all’interno di una comunità di pratica, l’ultima

¹²⁷ M. Ball, G. Smith, *Ethnomethodology and the Visual: Practices of Looking, Visualization and Embodied Action*, in E. Margolis, L. Pauwels L., *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*, SAGE, Thousand Oaks (CA) 2014, pp. 392-413.

¹²⁸ C. Bove, *Il metodo etnografico*, in L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019, pp. 101-140.

¹²⁹ J.J. Tobin, H. Hayashi, *Using video for Microanalysis of Teachers’ Embodied Pedagogical Practices, Research*, in «Comparative & International Education», 10, 3, 2015, pp. 326-336.

¹³⁰ J.J. Tobin, D. Wu, D. Davidson, *Preschool in Three Culture: China, Japan and the United States*, Yale University Press, New Haven-London 2000.

¹³¹ M. Moran, C. Bove, R. Brookshire, P. Braga, S. Mantovani, *Learning from each other: The design and implementation of a cross-cultural research and professional development model in Italian and U.S. toddler classrooms*, in «Teaching and Teacher Education», 63, 2017, pp. 1-11.

¹³² L. Xu, G. Aranda, W. Widjaja, D. Clarke, *Video-Based Research in Cross-Disciplinary Perspectives*, Routledge, New York 2019.

fase ha previsto il dialogo a distanza tra tutti gli attori coinvolti nella ricerca per un'analisi comparata orientata sui processi di mediazione riflessiva e collaborativa dai quali ricavare assunti epistemici.

3.5.3 Approccio pedagogico-fenomenologico (PPVA)

Esiste un approccio fenomenologico¹³³ alla Video-analisi, denominato *pedagogical-phenomenological video analysis* (PPVA), con il quale si cerca di pervenire all'esperienza dei soggetti coinvolti nella pratica educativa, riflettendo e interpretando i processi affinché diventino al tempo stesso esperienza.

Questa metodologia si avvicina di molto all'approccio videografico anche se, chi solitamente lo utilizza, è consapevole che le esperienze rappresentate non possano essere trasmesse automaticamente dai video perché esigono l'incarnazione in un soggetto per essere comprese sino in fondo.

Il corpo, infatti, costituisce il centro della Video-analisi perché è dalla sua osservazione che si ricavano elementi importanti per la ricerca in corso.

3.5.4 Approccio Videography

La raccolta dei video-dati presume sempre una conoscenza dei contesti culturali per dare luogo a una attività etnografica sul campo dove si intendono acquisire i dati.

L'approccio videografico focalizza la Video-analisi sulle base delle relazioni e interazioni dell'ambiente sociale osservato utilizzando criteri qualitativi, per differenziarla dalle analisi di tipo quantitativo, a carattere puramente sperimentale.

Questo approccio, che si è contaminato con la videografia, si realizza con la compartecipazione di tutti gli attori interessati alle videoriprese che analizzano insieme i video-dati.

I passaggi della modalità *Videography*, nella quale la domanda si perfeziona nel corso della ricerca¹³⁴ consistono nel raccogliere i dati sul campo, analizzare in dettaglio una tematica particolare e video-riprendere le azioni video-registrate.

La metodologia della Videografia parte, comunque, dagli stessi costrutti epistemici e di metodo degli altri approcci e si qualifica solamente per una differente terminologia.

Se la Videografia è inserita all'interno di un processo dialogico e iterativo, varia il nome in Approccio micro-etnografico (*Micro-etnography*) perché focalizza l'attenzione su eventi particolari, a differenza di quanto succede nell'approccio videografico che analizza invece una grande mole di dati.

¹³³ S.S. Rödel, M. Brinkmann, *Theory and methodology of pedagogical-phenomenological video analysis*, in «Video Journal of Education and Pedagogy», 3,10, 2018.

¹³⁴ H. Knoblauch, R. Tuma, B. Schnettler, *Video-analisi e videografia*, in «SocietàMutamentoPolitica», 7, 14, 2016, pp. 79-102.

L'analisi di micro-episodi è finalizzata a rielaborare gli esiti per intraprendere le *best practice*, quali potrebbero ad esempio essere le interazioni che si realizzano tra il docente e gli studenti.

3.5.5 Practice Based Video-Analysis (Video based)

La maggior parte delle ricerche che usano questo approccio fanno riferimento ai processi di insegnamento-apprendimento, anche se non è considerato un vero e proprio metodo ma una cornice più attenuata che mette al centro della Video-ricerca l'immersione nella pratica situata, cercando di cristallizzare tutte quelle interazioni di natura pratica dentro un contesto classe, dal quale si estrapolano saperi in formato epistemico.

Il video, che assume i più molteplici e differenti significati, secondo un costrutto di multi-versatilità, travalicando la Video-analisi si trasforma in ricerca-intervento per sondare in modalità più approfondita gli eventi osservati.

All'interno di questo *frame* i docenti effettuano le analisi dei loro agiti didattici videoregistrati all'interno di comunità di pratiche, piuttosto che in modalità autonoma e solitaria, effettuando una riflessione partecipata che ne sostiene il cambiamento nel miglioramento. La pratica *video based*¹³⁵ è utilizzata soprattutto nei laboratori didattici di formazione dei futuri insegnanti (tirocinanti) ma in alcuni casi si usa anche in alcune pratiche formative con gli studenti.

3.5.6 Microteaching e Videoannotazione

Si tratta di metodi usati per l'analisi dei processi di insegnamento e apprendimento che possono contemplare sia la prospettiva dei docenti sia quella degli studenti, ponendo a oggetto dell'osservazione le sequenze delle pratiche didattiche che saranno sottoposte alle analisi.

Le videoriprese di questo modello hanno contribuito a rilanciare l'attenzione sui metodi di ricerca osservativi associati alla sistematicità e alla pratica della misurazione e. a tuttora, il *Micro-teaching* si attesta tra i metodi più accreditati e praticati nell'osservazione e nell'analisi delle pratiche dell'insegnamento.

Il suo utilizzo, attestato verso la fine degli anni '60 presso l'Università di Stanford¹³⁶, all'inizio ha risentito della difficoltà delle riprese all'epoca, molto complesse a causa della sua strumentazione di non semplice utilizzo.

Nel tempo, le videoregistrazioni effettuate sulle pratiche dei docenti in formazione, hanno contribuito

¹³⁵ M. Sablić, A. Miroslavljević, A. Škugor, *Video-Based Learning (VBL) - Past, Present and Future: An Overview of the Research Published from 2008 to 2019*, in «Tech Knowledge and Learning», 2020, pp. 1-17.

¹³⁶ D.W. Allen, *Micro-teaching: A description*, Stanford University Press, Stanford 1967; J.M. Cooper, D.W. Allen, *Microteaching: History and Present Status*, ERIC Clearing House on Teacher Education, Washington D.C. 1970.

ad arricchire la ricerca che le ha approfondite e migliorate¹³⁷ e anche i risultati delle *EBE*¹³⁸ hanno attribuito a questo metodo un indice di efficacia (*Effect Size*) molto elevato (0.88).

In una ricerca dell'Università di Firenze, di cui si parlerà più approfonditamente nella rassegna di *Video-analisi* italiana, partendo da un protocollo condiviso è stato chiesto ai docenti in formazione di effettuare delle brevi videoregistrazioni commentando reciprocamente il video prodotto tramite delle *Video annotazioni*¹³⁹, libere o semi-strutturate¹⁴⁰.

Mentre nella fase iniziale l'indagine ha rilevato l'attenzione su aspetti superficiali della lezione e sul clima instaurato nella classe, in quella successiva, a seguito di un decentramento auto-riflessivo e critico, si è concentrata sugli aspetti più profondi emersi dalla collaborazione condivisa.

- *Formazione iniziale e Micro-teaching*

Nei percorsi universitari dei futuri insegnanti la *Video-analisi* è sempre più diffusa grazie allo strumento del *Microteaching*, soprattutto in formato laboratoriale e nei contesti dei tirocini.

Tale dispositivo è di grande aiuto nella revisione delle pratiche didattiche esperite nei percorsi di tirocinio diretto nelle aule scolastiche, perché consente agli insegnanti in formazione di poter riflettere sulle proprie conoscenze e abilità, sulle proprie capacità e competenze, già possedute o da acquisire, per professionalizzarsi e svolgere al meglio il loro lavoro.

L'utilità di tale pratica, affinché si realizzi un vero e proprio *transfer* delle competenze simulate o effettivamente realizzate, è però subordinata alla promozione di un pensiero riflessivo da condividere con un gruppo di pari in seno ad una comunità di apprendimento guidata da un tutor esperto in tali processi.

Il *Micro-teaching* è proposto in sei passaggi ciclici rappresentati dall'immagine seguente:

¹³⁷ A. Calvani, L. Menichetti, S. Micheletta, C. Moricca, *Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 13, 2014, pp. 69-84.

¹³⁸ J. Hattie, *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London-New York 2009.

¹³⁹ La *Video annotazione* è stata resa possibile da alcuni strumenti informatici (ad esempio *Vialogues.com*) che hanno permesso di annotare in modalità digitale *on line* le varie riflessioni e annotazioni.

¹⁴⁰ A. Calvani, G. Bonaiuti, B. Andreocci, *Il Micro-teaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente*, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 2011, 6, pp. 29-42.



Figura 9: Il ciclo del *Micro-teaching*.

Il *Micro-teaching* (metodo e strumento) per analizzare le pratiche didattiche (Video-analisi).

Il concetto di *Microteaching* fu coniato nel 1963 dai docenti Kim Romney e Dwight Allen Stanford University nell'ambito di un percorso rivolto ai futuri insegnanti, al fine di sperimentare, già dalla formazione iniziale, la pratica didattica.

Lo scopo di questo metodo di ricerca, al contempo anche dispositivo strumentale, era di fornire agli insegnanti in formazione degli strumenti per analizzare dei repertori di pratiche didattiche al fine di impadronirsi delle abilità e strategie imprescindibili per esercitare al meglio la professione docente¹⁴¹.

Lo strumento del *Micro-teaching* si fondava principalmente sui seguenti assunti: applicava la didattica in situazione, *riduceva* la complessità del processo di insegnamento, addestrava a eseguire specifici compiti, stabiliva il metodo migliore per apprendere durante il tirocinio, dilatava la misura dei *feedback* ricevuti.

Il tirocinante, al fine di mettersi alla prova in modo controllato su specifiche abilità dell'insegnante, utilizzava il metodo delle 4S (*Small*) che gli consentiva di insegnare un piccolo contenuto-concetto, usare una circoscritta abilità, gestire un intervallo di tempo contenuto, indirizzare l'attività didattica a un numero ridotto di studenti.

Dalla sua nascita ad oggi il *Micro-teaching* è stato perfezionato nei metodi e nelle strumentazioni ma soprattutto negli approcci non più improntati al cognitivismo ma sempre più incentrati sul pensiero e sui processi decisionali degli insegnanti.

¹⁴¹ D.W. Allen, K.A. Ryan, *Microteaching. Reading*, Addison-Wesley Publishing Company Inc., Massachusetts 1969, p. 29.

Negli odierni studi sul *Visible Learning* la sua efficacia è risultata ancora molto alta con un *Effect Size* di 0.88 su 1.

Anche in Italia, rispetto alle prime ricerche¹⁴², l'approccio si è evoluto su un piano più riflessivo che ha consentito ai docenti di mettersi di fronte agli agiti didattici, come davanti a uno specchio, per analizzare la propria pratica didattica in tutta la sua integralità e complessità pedagogica¹⁴³.

Gli approcci all'analisi delle pratiche didattiche hanno il principale obiettivo di fare apprendere metodi di osservazione e di analisi di pratiche didattiche autentiche guardandole dal loro interno al fine di stimolare la riflessione.

Anno	Modalità Video-analisi		Frame Video-analisi	Autori
	Individuale	Collaborativa		
2002		X	<i>Noticing-Reasoning of Teaching</i>	Van Es Sherin
2010	X	X	<i>Lesson analysis</i>	Santagata, Guarino
2012	X	X	<i>Video-analysis of authentic teaching events</i>	Mc Donald
2013		X	<i>Judgement and Noticing-Reasoning</i>	Seidel, Stürmer, Schäfer
2014	X	X	<i>Web-based video-analysis</i>	Seidel, Stürmer
2015		X	<i>Video-Club</i>	Van Es Sun
2015		X	<i>Video-analysis of high-leverage practices</i>	Ball, Garcia, Shaughnessy
2015	X	X	<i>Video-analysis of authentic teaching events</i>	Mc Donald, Rook,
2016	X		<i>Video-analysis of authentic teaching events</i>	Kersting et al.
2016		X	<i>Web-based video representation of teaching</i>	Hatch, Shuttleworth, Taylor, Marri
2016	X	X	<i>Video-analysis of authentic teaching events</i>	G. Gola

Tabella 1: Gli approcci all'analisi delle pratiche didattiche.

Le finalità che la Video-analisi si trova a perseguire sono di guidare la pratica didattica, fornire strumenti per riflettere sulle pratiche di insegnamento, implementare la visione professionale, collaborare in modalità laboratoriale per professionalizzare i futuri insegnanti tramite la formazione iniziale.

¹⁴² G. Ballanti, *Il Comportamento Insegnante*, Armando editore, Roma 1975; R. Cerri, M. Gennari, *Microteaching e formazione degli insegnanti*, in «Scuola e Città», 2, 1984, pp. 57-64, R. Santagata, *L'analisi di lezioni: nella formazione iniziale dei docenti*, in «TD Tecnologie Didattiche», 29, 2, 2003, pp. 32-39.

¹⁴³ A. Calvani, G. Bonaiuti, B. Andreocci, *Il Micro-teaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 6, IV, 2011, pp. 29-42.

La tipologia dei video utilizzati nella Video-analisi si colloca da un grado minore a un grado maggiore rispetto alla postura riflessiva e alla consapevolezza che attivano nell'implementazione della visione professionale.



Figura 10: Il passaggio progressivo dalla visione alla consapevolezza.

Ogni insegnante, infatti, necessita dalla pratica didattica di un distanziamento (riflessione) attraverso un *setting* strutturato composto da tempi, spazi e dispositivi specifici nel quale realizzare la propria analisi e presa di coscienza degli agiti espliciti, degli agiti impliciti e di tutte le variabili qualitative e quantitative connesse al Pensiero insegnante (*Teacher's Thought*)¹⁴⁴.

Per questo motivo l'analisi delle pratiche di insegnamento, al fine del miglioramento professionale, deve essere effettuata in contesti didattici e di apprendimento autentici ma al contempo sostenuta da *ricercatori* che accompagnino i partecipanti nella presa di consapevolezza alla postura riflessiva.

3.5.7 Video content analysis (VCA)

Mentre il *Micro-teaching* si avvale di metodi qualitativi il metodo *Video Content Analysis (VCA)* utilizza analisi di tipo sistematico-quantitativo da applicare ai testi e ai *media* (soprattutto in formato audio-video).

Il *VCA* fa riferimento a dati visuali quali fotografie, immagini, disegni, dipinti, e la sua analisi è effettuata identificando ricorsività quantitative con le quali si possono individuare le leggi universali e comprendere le relazioni che si instaurano tra di esse.

Si tratta dunque, di un metodo di ricerca *standard* utilizzato per semplificare il livello di complessità generato da una grande mole di dati attraverso la loro codificazione.

Il suo obiettivo principale è quello di restituire dei dati validi, analizzabili dal punto di vista statistico e, dunque, replicabili.

¹⁴⁴ L. Perla, *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri*, in «Mizar. Costellazione di pensieri», 1, 2015, pp. 9-22.

In particolare, aderiscono a tale metodo le ricerche *video web-based* che si focalizzano sui contenuti mediali e sulle loro rappresentazioni, più che sui loro significati.

Il limite dell'analisi quantitativa, nello specifico dei video-dati, è che, avendo un carattere polisemico possono generare ambiguità, anche se ciò non inficia il grado di rigorosità procedurale che chiede comunque di aderire ai rigidi schemi imposti dalle domande di ricerca.

Questo metodo può anche integrarsi a strumenti più qualitativi delineandosi come *Mixed Method*¹⁴⁵ che, ormai accolto da tempo dalla comunità di ricerca, si può considerare il terzo paradigma metodologico scaturito dalla convergenza tra l'approccio qualitativo e l'approccio quantitativo.

3.5.8 Mixed Method (MM)

Come si possono analizzare i video-dati nell'ambito del *Mixed Method* per restituire le evidenze della ricerca empirica?

Nella Video-ricerca si raccolgono elementi ricorsivi o variabili aderendo al primo, al secondo o al terzo orientamento denominato *Mixed Method*. Infatti, il *MM* nella Video-analisi non prettamente l'obiettivo di creare una perfetta convergenza tra i dati quantitativi e quelli qualitativi, ma quello di integrare, decidendo come, in quale misura e quando, effettuare tale integrazione (all'inizio, durante o alla fine del progetto). Soprattutto nel caso in cui i risultati siano discrepanti, differenziando tra loro le due tipologie di dati ed evidenziando gli elementi dominanti e la loro adesione a un paradigma piuttosto che a un altro.

In un progetto di ricerca sullo sviluppo professionale di 65 docenti di matematica (di cui 16 facevano parte di un gruppo di controllo) della durata di tre anni¹⁴⁶, i video raccolti, della durata di circa 30-45 minuti, riprendevano due lezioni di matematica erogate da ogni insegnante per quattro volte l'anno.

I docenti, successivamente, partecipavano ai colloqui di gruppo con il metodo del *Lesson Study*, del *Video-club* e della *Lesson Analysis*, condividendo le proprie analisi con i colleghi e riflettendo sulle note apposte all'inizio, nel mentre e alla fine di ogni lezione sottoposta a video-registrazione. I dati visuali emersi sono stati sottoposti all'analisi con il *Mixed Method*, in strategia parallela, cercando di tenere conto di tutti i molteplici aspetti evidenziati dalle video-riprese. È emerso che l'analisi dei dati quantitativi e qualitativi ha restituito una equipollenza dei video-dati raccolti e analizzati.

¹⁴⁵ Gli approcci qualitativi e quantitativi sono ricomposti all'interno del paradigma pragmatista dove ha molto peso la strategia utilizzata nel trovare le evidenze qualitative e quantitative, piuttosto che il metodo (A.M. Tashakkori, C.B. Teddie, *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, SAGE, Thousand Oaks CA 2003; F. Ortalda, *Metodi misti di ricerca. Applicazioni alle scienze umane e sociali*, Carocci, Roma 2013; R. Trincherò, *I Mixed Methods nella ricerca educativa*, Mondadori, Milano 2019).

¹⁴⁶ J.T. DeCuir-Gunby, P.L. Marshall, A.W. McCulloch, *Using mixed methods to analyze video data: A mathematics teacher professional development example*, in «Journal of mixed methods research», 6, 3, 2012, pp. 99-216.

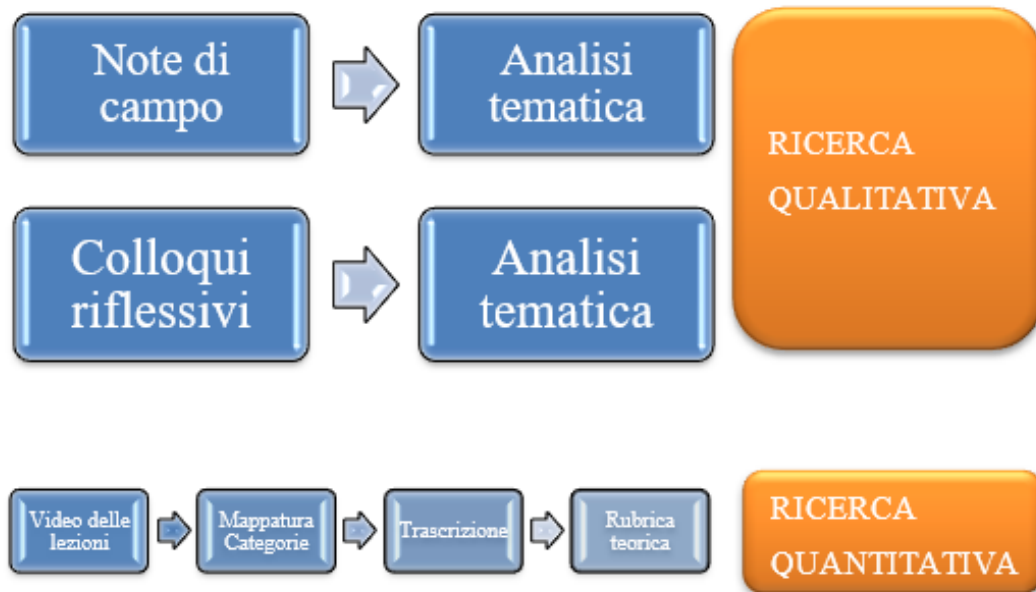


Figura 11: *Mixed Method Design* convergente parallela su dati video (disegno riadattato da un'immagine di J.T. DeCuir-Gunby, P.L. Marshall, A.W. McCulloch, *Using mixed methods to analyze video data: A mathematics teacher professional development example*, in «Journal of mixed methods research», 6, 3, 2012, pp. 99-216).

Ogni lezione di matematica visionata è stata sintetizzata seguendo tre passaggi: categorizzazione della lezione, codifica delle interazioni verbali del docente, con l'utilizzo di una rubrica teorica, trascrizione delle parole e delle interazioni della lezione.

A ogni *frame* ricavato dal video intero è stata attribuita una categoria riferita agli agiti in classe, alle interazioni verbali intercorse tra insegnante e studenti (tipo di linguaggio, qualità delle spiegazioni e istruzioni), alle annotazioni analizzate tramite l'analisi tematica. Quindi, dopo la mappatura di ogni lezione, si sono realizzate le sessioni collaborativo-riflessive.

Il metodo *Mixed* ha restituito un'analisi quantitativa e qualitativa fedele ai costrutti pedagogici usati evidenziando come l'approccio dialettico ha creato tensioni ma a carattere ricompositivo e di natura non conflittuale tra il generale e il particolare, tra il dato oggettivo e il dato soggettivo¹⁴⁷.

3.5.9 Altre Metodologie di Video-analisi

All'interno del Paradigma Hammerness-Gola sono stati approntati degli strumenti per analizzare le differenti Visioni Professionali degli insegnanti. Tra questi troviamo:

- Il *Vision Statement*, un protocollo aperto sulle Visioni Professionali che consente di rispondere in modo libero ad alcune domande (Che cosa vedi, senti, quando cammini

¹⁴⁷ F. Ortalda, *Metodi misti di ricerca. Applicazioni alle scienze umane e sociali*, Carocci, Roma 2013.

intorno alla tua classe ideale? Che cosa stai facendo nella tua classe ideale? Quale è il tuo ruolo nella tua classe ideale e perché?) esprimendo delle dichiarazioni in merito alla personale visione professionale.

- Il *Line drawing technique* consiste nel rappresentare graficamente il proprio percorso professionale utilizzando immagini, disegni e parole.
- Lo *Stimulated recall interview* è un colloquio condotto in regime di restituzione sui propri agiti didattici;
- La *Situated strategy* consente di *Video annotare*, individualmente o in modalità collaborativa, delle video registrazioni di pratiche didattiche agite nel contesto complesso e autentico di una classe.

Capitolo 4. Rassegna italiana di Video-analisi

«Fermarsi a riflettere non è perdere, ma guadagnare tempo formativo»,

J.-J. Rousseau

La Video-analisi è al contempo, sia un dispositivo strumentale per sviluppare un pensiero riflessivo sulla pratica al fine di produrre consapevolezza teorica per favorire lo sviluppo professionale, sia un metodo utilizzato in seno alla Video-ricerca per produrre dati qualitativi e quantitativi da elaborare e studiare.

Nella prima accezione la Video-analisi è utilizzata soprattutto nella formazione iniziale dei docenti ma si sta diffondendo anche per la formazione in servizio degli insegnanti più esperti.

Attraverso l'osservazione e l'analisi delle pratiche didattiche videoregistrate si realizzano molti apprendimenti di tipo pratico relativi alle pratiche rilevate in classe, agite in contesti autentici o presentate sotto forma di casi esemplari.

Il suo utilizzo è stato incentivato tanto dagli studi incentrati sull'efficacia delle strategie didattiche sviluppate durante le osservazioni¹, tanto da quelli focalizzati sulla riflessività della pratica² al fine di comprenderne le idee, le motivazioni e le credenze sottese.

La visione delle sequenze videoregistrate, connettendosi³ in modo immediato alla pratica didattica dei docenti, nonché alla loro esperienza e conoscenza pregressa, fa emergere domande che a loro volta favoriscono l'interazione e il dialogo.

Inoltre, se il metodo è utilizzato in condivisione con altri insegnanti, all'interno di una comunità di pratica, le attività di osservazione e di analisi, effettuate in un contesto laboratoriale, contribuiscono a migliorare le proprie pratiche didattiche, come dimostrato da innumerevoli ricerche sull'osservazione effettuata sulle proprie e altrui pratiche didattiche tramite i dispositivi video.

Sono state rilevate tre tipologie di competenze che emergono da parte dei docenti definiti come riflessivi: quella descrittiva, quella valutativa e quella di interattiva, che si realizza condividendo le competenze emerse con i colleghi della comunità di pratica.

Questo però a patto che i docenti, che utilizzano il video come dispositivo di apprendimento professionale, si appoggino a un rigoroso e ben definito protocollo di osservazione⁴.

¹ S. Flandin, V. Lussi Borer, C. Gaudin, *Considering experience to advance research in video-enhanced teacher learning*, in «Contemporary Issues in Technology and Teacher Education», 1, 18, 2018, pp. 1-10.

² G. Blomberg, M.G. Sherin, A. Renkl, I. Glogger, T. Seidel, *Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection*, in «Instructional Science», 42, 2014, pp. 443-463.

³ C. Bove, *Il metodo etnografico*, in L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019, p. 130.

⁴ L. Baecher, *Video in Teacher Learning Through Their Own Eye*, SAGE, Thousand Oaks (CA) 2020.

Una osservazione e un'analisi approfondita necessitano anche di raccogliere tutte le evidenze collegate agli obiettivi perseguiti, valutare in modo accurato metodi e strategie, rilevando le ricadute riflessive sui processi di apprendimento e insegnamento.

Prima di intraprendere qualsivoglia attività di Video-analisi è però opportuno esplicitare le domande sottese (che orienteranno come una bussola i processi di analisi e osservazione), definire gli obiettivi finali da raggiungere (migliorare i processi di insegnamento e/o apprendimento? Raccogliere dati visuali per la ricerca? Entrambe le cose?), evidenziare i frame teorici di riferimento (paradigma riflessivo, alternanza formativa, visione professionale), adottare un rigoroso protocollo di osservazione che definisca, per fini osservativi e analitici, gli oggetti (quali video utilizzare? E come?), gli strumenti (*software* e *hardware*, griglie di osservazione o schede) e le metodologie (con quali modalità accostarsi al dispositivo? Individualmente o in gruppo? Sono funzionali a rilevare la complessità dei dati? Come elaborare i dati raccolti? Usando metodi qualitativi o quantitativi? Oppure integrando i due metodi in una logica *mixed*?).

4.1 Ricerche e sperimentazioni di *Video-analisi* nei contesti formativi italiani

I recenti studi sulla Video-analisi in Italia hanno prodotto una letteratura che attribuisce un valore formativo all'utilizzo dei video, sia per acquisire e implementare la propria Visione professionale, sia per riflettere sulle proprie pratiche di insegnamento⁵.

Grazie a fondi nazionali ed europei volti a promuovere una formazione innovativa basata sui nuovi linguaggi audiovisivi⁶ lo strumento della Video-analisi è stato introdotto in molte Università italiane. Se il suo principale utilizzo si attesta nell'ambito della formazione iniziale dei docenti si sta facendo strada l'ipotesi che possa essere utilizzata con profitto anche nei contesti della formazione in ingresso e in servizio, a sostegno della riflessività e dell'efficacia e le attività di valutazione delle pratiche didattiche dei docenti più esperti, che possono assurgere al ruolo di co-ricercatori di percorsi innovativi e inclusivi nella collaborazione tra università e scuola nella sempre più stretta alleanza tra teoria e pratica⁷.

Le sperimentazioni e le ricerche dei contesti italiani visionate hanno evidenziato vari protocolli di Video-analisi riferiti a differenti *frame* teorici, facendo emergere i differenti obiettivi, *target* formativi e modalità di utilizzo dei video per la mediazione didattica. In merito alle finalità⁸ ai video sono state

⁵ G. Bonaiuti, A. Calvani, P. Picci, *Tutorship e video annotazione: il punto di vista degli insegnanti*, in «Giornale Italiano Della Ricerca Educativa», Numero speciale, 2012, pp. 246-258.

⁶ L. Galliani, *Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazione educativa*, in «Italian Journal of educational research», 2, 3, 2009, pp. 93-103.

⁷ E. Damiano, *La nuova alleanza. Temi, Problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia 2006.

⁸ L. Major, S. Watson, *Using video to support in-service teacher professional development: the state of the field, limitations and possibilities*, in «Technology, Pedagogy & Education», 27,1, 2017, pp. 49-68.

attribuite quelle di facilitare la riflessione sull'insegnamento⁹, sostenere processi autoriflessivi¹⁰, supportare le osservazioni, le analisi e le interpretazioni relative ai processi di insegnamento-apprendimento¹¹, esemplificare lezioni disciplinari¹².

Per quanto riguarda l'utenza destinataria della formazione sono stati indicati studi e sperimentazioni inerenti sia la formazione iniziale, sia quella in ingresso, sia quella in servizio, focalizzata sulla dimostrazione di video casi per esemplificare la pratica didattica e per fornire competenze allo sviluppo del pensiero riflessivo sull'azione atto a perseguire il miglioramento e il cambiamento della propria pratica didattica.

I video sono stati erogati, dopo essere stati selezionati da sequenze e materiali visuali, secondo con la metodologia dei modelli delle *best practice*¹³ e delle *typical practice*¹⁴ con il supporto e la supervisioni di *tutor*-esperti in contesti individuali e laboratoriali.

Si raccolgono in questo capitolo alcune esperienze italiane, con le relative ricerche didattiche, riferite all'utilizzo della *Video-analisi* nei contesti della formazione (iniziale, in ingresso, in servizio) degli insegnanti.

Tale elenco non ha pretesa di esaustività ma ha lo scopo di esemplificare come la ricerca didattica italiana stia virando verso questa innovativa modalità di professionalizzare i docenti in un *continuum*

⁹ N. Balzaretto, S. Leonard, L. Lim, P. Unsworth, I. Vannini, *Innovating methodology through international collaboration: Expanding the use of video analysis for understanding learning designs*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 21, XI, 2018, pp. 11-29; A. Calvani, G. Vivanet, *Le tecnologie per apprendere nella scuola. Oltre il fallimento*, in «Pedagogia Oggi», 2, 2016, pp. 155-178, S. Ferrari, N. Carlomagno, P.A. Di Tore, S. Di Tore, P.C. Rivoltella, *How technologies in the classroom are modifying space and time management in teachers' experience?*, in «Research on Education and Media», 2, V, 2013, pp. 81-89.; G.R. Mangione, A. Rosa, *Professional vision e il peer to peer nel percorso Neoassunti. L'uso del video per l'analisi della pratica del docente in classe*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 17, 1, 2017, pp. 120-143; P.G. Rossi, C. Giaconi, *Microprogettazione: pratiche a confronto. Propit, EAS, Flipped Classroom*, FrancoAngeli, Milano 2016.; P.G. Rossi, P. Magnoler, L. Giannandrea, G.R. Mangione, M.C. Pettenati, A. Rosa, *Il Teacher portfolio per la formazione dei neoassunti*, in «Pedagogia oggi», 2, 2015, pp. 223-242.

¹⁰ G. Bonaiuti G, *La video annotazione per osservare e riflettere*, in «Form@re: Open Journal per la formazione in rete», 12, 79, 2012, pp. 71-83; G. Bonaiuti, R. Santagata, G. Vivanet, *Come rilevare la visione professionale degli insegnanti. Uno schema di codifica*, in «Giornale italiano di ricerca educativa», Numero Speciale, 2017, pp. 401-418; A. Calvani, G. Bonaiuti, B. Andreocci, *Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 6, IV, 2011, pp. 29-42; M. Perini, A.A. Cattaneo, G. Tacconi, *Using Hypervideo to support undergraduate students' reflection on work practices: a qualitative study*, in «International Journal of Educational Technology in Higher Education», 16, 1, 2019, pp.1-16; P.G. Rossi, L. Fedeli, S. Biondi, P. Magnoler, A. Bramucci, C. Lancioni, *The use of video recorded classes to develop teacher professionalism: the experimentation of a curriculum*, in «Journal of e-Learning and Knowledge Society», 11, 2, 2015, pp. 111-127.

¹¹ F. Ferretti, P. Michael-Chrysanthou, I. Vannini, *Formative assessment for mathematics teaching and learning: Teacher professional development research by videoanalysis methodologies*, FrancoAngeli, Milano 2018.

¹² L. Camizzi, F. Perrone, *L'innovazione della didattica dell'italiano: dai contenuti per la formazione dei docenti alle pratiche in classe*, in «Italian Journal of educational research», X, Numero speciale, 2017, pp. 343-366; C. Panciroli, L. Corazza, A. Reggiani, *Il documentario di osservazione per la formazione delle professionalità educative*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 17, 1, 2017, pp. 82-98.

¹³ Pratiche che illustrano le migliori strategie dei processi di apprendimento e insegnamento che hanno avuto successo in un determinato contesto classe (C.L. Rosaen, C. Degan, T. Van Stratt, K. Zietlow, *Designing a virtual K-1 2 classroom literacy tour: Learning together as teachers explore best practice*, in J. Brophy, *Using Video in Teacher Education*, Elsevier, Boston 2004, pp. 169-199).

¹⁴ I modelli da situare e adattare nei propri contesti scolastici (M.G. Sherin, *New perspectives on the role of video in teacher education*, in J. Brophy, *Using video in teacher education*, Elsevier, Boston 2004, pp. 1-28).

tra la formazione iniziale, in ingresso e in servizio.

4.1.1 Università degli Studi di Firenze

Nei percorsi formativi di Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Firenze è stato promosso dall'a.a. 2011/2012 un progetto innovativo volto alla professionalizzazione dei futuri insegnanti all'interno del tirocinio indiretto.

La proposta formativa, denominata MARC¹⁵, ha coinvolto studenti del IV anno di corso affiancati dai *tutor* universitari, scolastici e dai progettisti del percorso.

La contestuale ricerca è basata sull'assunto che la Video-analisi delle pratiche didattiche, effettuata in modalità individuale piuttosto che collettiva, aumenti nei futuri docenti la consapevolezza critica circa la possibilità di ristrutturare le proprie pratiche didattiche in ottica migliorativa.

Il progetto MARC si fonda sul paradigma riflessivo ed è stato modellato sul metodo di analisi della *Lesson Study*, integrato agli esiti delle *EBE*, utilizzando lo strumento del *Micro-teaching*¹⁶ supportato dai nuovi *media* e dagli strumenti digitali.



Tramite il *Modellamento* il docente in formazione apprende da *video* esemplari, con l'*Azione* mette in pratica l'azione didattica che videoregistra attuando sulla stessa una *Riflessione* in differita, apportando le sue valutazioni sui punti di forza e di miglioramento, mettendola in *Condivisione* con gli altri studenti, *tutor* e supervisori, per raccogliere ulteriori suggerimenti a miglioramento della propria *performance*.

Figura 12: Immagine rielaborata dal Modello Marc.

¹⁵ Dall'acronimo di *Modellamento, Azione, Riflessione, Condivisione*, si tratta di un metodo basato essenzialmente sugli esiti dell'EBE e delle meta-analisi di J. Hattie (A. Calvani, R. Biagioli, C. Maltinti, L. Menichetti, S. Micheletta, *Formarsi nei media; nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale*, Formazione Lavoro Persona, 2013, 8, pp. 1-17).

¹⁶ A. Calvani, G. Bonaiuti, B. Andreocci, *Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 6, IV, 2011, pp. 29-42; P. Picci, G. Bonaiuti, A. Calvani, *Tutorship e video annotazione: il punto di vista degli insegnanti*, in «Giornale Italiano Della Ricerca Educativa», Numero speciale, 2012, pp. 246-258.

A conferma dell'efficacia di questo modello ci sono innumerevoli studi che dimostrano che i contesti di apprendimento più efficaci si creano mettendo gli studenti in condizione di agire in prima persona, all'interno di un processo ciclico di azione e riflessione ricorsiva.

Nella prima fase del modellamento il tirocinante visiona dei video che rappresentano esempi di azioni didattiche esperite in un contesto situato di classe. Dopo aver osservato le sequenze filmiche un tutor esperto accompagna gli studenti, in modalità condivisa, ad analizzare i contenuti e a riflettere sugli episodi educativi e didattici rilevanti in base a una scheda strutturata con alcuni indicatori, oggetto di analisi e di revisione durante le osservazioni. Più registrazioni video facilitano la presa di consapevolezza e il confronto tra un prima e un dopo dell'azione didattica, rilevando i miglioramenti tangibili o visibili che hanno ristrutturato qualitativamente le azioni nel corso del tempo, dal punto di vista cognitivo, relazionale, comunicativo, didattico e gestionale.

<i>Fase di preparazione della lezione</i>
<i>Struttura della lezione</i>
<i>Target</i>
<i>Rappresentazione dell'allievo</i>
<i>Aspetto sfidante</i>
<i>Ambiente fisico (areazione, luce ecc. organizzazione spazio)</i>
<i>Allestimento strumenti</i>
<i>Eliminazione fattori di disturbo</i>
<i>Avvio attività didattica</i>
<i>Focalizzazione attenzione</i>
<i>Preconoscenze</i>
<i>Presentazione argomento e target</i>
<i>Svolgimento</i>
<i>Aspetto comunicativo</i>
<i>Chiarezza/focalizzazione</i>
<i>Empatia</i>
<i>Codici comunicativi (verbale, extra verbale, multimediale)</i>
<i>Gusto per l'apprendimento</i>
<i>Aspetto cognitivo</i>
<i>problematizzazione</i>
<i>Aspetto sfidante</i>
<i>Coerenza target</i>
<i>Coerenza interna</i>
<i>Aspetto gestionale</i>
<i>Controllo comportamento (disciplina/attenzione)</i>
<i>Interazione/partecipazione/inclusione</i>
<i>Feedback/auto efficacia</i>
<i>Conclusioni</i>
<i>Evidenziazione nodi essenziali</i>
<i>Consapevolezza importanza</i>
<i>Consapevolezza auto efficacia (empowerment)</i>
<i>Consolidamento post quem</i>
<i>Applicazioni</i>
<i>Trasferimenti ad altri contesti</i>
<i>Indicazioni per sviluppi</i>

Tabella 2: Gli indicatori oggetto di analisi e di revisione durante le osservazioni.

Gli studenti hanno utilizzato la tabella sopra nella quale sono stati isolati gli aspetti peculiari del fare

lezione¹⁷ (progettazione, svolgimento, conclusione) dando rilievo al piano cognitivo, comunicativo e gestionale. La griglia compilata è stata inserita nel port-folio personale per poter osservare nel tempo i progressivi miglioramenti.

Tutti i componenti (*tutor* e supervisori) sono stati concordi nel riconoscere che la Video-analisi, svolta secondo questa modalità, ha fornito un valore aggiunto e innovativo all'impegno individuale e alla collaborazione di gruppo utilizzando la piattaforma *LMS Moodle* dell'Università di Firenze, e collettando nel Canale *YouTube* i video, sotto forma di *playlist* ad accesso privato.

Negli incontri di tirocinio indiretto i video presentati hanno riguardato episodi esemplari di buone pratiche didattiche¹⁸, riconosciute come efficaci, ricercando, tramite l'analisi semantica dei video, i modelli di insegnamento-apprendimento riscontrati, dal *reciprocal teaching*, all'apprendimento per mappe concettuali, alla *direct instruction*.

Il passo successivo è stato quello di chiedere agli studenti, suddivisi in coppie, di progettare una micro-lezione, simularla e videoregistrarla¹⁹, allo scopo discutere insieme ai propri *tutor* i punti di forza e di debolezza della lezione, inserendo i correttivi per ristrutturarla, nella progettazione e nella successiva simulazione.

L'osservazione e le analisi si sono concentrate soprattutto sulle competenze espositive in chiave problematizzante. Gli studenti hanno rivisto il proprio video compilando una griglia di autovalutazione commentata dagli altri partecipanti e osservatori. I lavori sono stati pubblicati su *YouTube* unitamente ai commenti e in un ultimo incontro di gruppo, che ha coinvolto tutti gli attori dell'esperienza formativa (osservatori, *tutor*, esperti), ci si è concentrati ulteriormente sulla discussione e sull'analisi dei filmati.

Il nuovo modello MARC

Il progetto, a seguito degli esiti rilevati nella ricerca-azione, è stato riveduto e corretto. In particolare, è stata migliorata la sua sostenibilità focalizzandosi maggiormente, nella fase del modellamento, sulle diverse strategie didattiche adottate.

¹⁷ Si intende per *Lezione* una breve azione didattica della durata massima di 20 minuti focalizzata sull'acquisizione di un obiettivo tematizzato in chiave problematica e dialogica (J. Hattie, *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Erickson, Trento 2016).

¹⁸ Ai tirocinanti sono stati sottoposti 12 differenti argomenti tramite sequenze di micro-lezioni rappresentanti delle buone pratiche: 10 per la scuola primaria e 2 per la scuola dell'infanzia.

Come preparare bambini di 6 anni ad apprendere la strategia meta-cognitiva del *Reciprocal Teaching*: <https://www.youtube.com/watch?v=ZASDDqKpCws>

Un approccio coinvolgente all'apprendimento della lingua inglese:

<https://www.youtube.com/watch?v=dsOpxnRb10M>

¹⁹ Gli studenti nella progettazione, simulazione e videoregistrazione si sono orientati sui punti focali della *definizione dell'obiettivo*, dell'*attivazione delle preconoscenze*, della *presentazione del tema in chiave problematizzante*, dell'*erogazione della lezione in modalità interattiva e partecipata*.

	Tirocinio indiretto	Tirocinio diretto
Avvio 4 ore	Somministrazione strumenti di valutazione. Presentazione del percorso. Visione di 3 video modelli. Presentazione schede analisi video e Portfolio. Si accertano le possibilità tecniche degli studenti, di effettuare brevi video (10'-20').	
Fase 1 4 ore	Modelling con analisi di 6 video. Discussione collettiva e <i>feedback</i> dai <i>tutor</i> . Presentazione di una lezione (coerenza, dimensione cognitiva, comunicativa, gestionale). Presentazione della <i>checklist</i> degli indicatori di valutazione.	
Fase 2 1 ora	Simulazione di lezione e <i>videomentoring</i> individuale. Il tirocinante presenta al tutor o al gruppo di tirocinio un video di simulazione su come intende svolgere la sua lezione in aula.	
Fase 3 2 ore		Gli studenti, a coppie, progettano, conducono la propria lezione in aula nella scuola accogliente, la videoregistrano, la commentano alla luce degli indicatori forniti.
Fase 4 1 ora	Lo studente presenta e riflette con il <i>tutor</i> sulla propria lezione videoregistrata, alla luce della <i>checklist</i> degli indicatori di valutazione. Il tutor indica quali sono gli ambiti su cui il tirocinante dovrà migliorare la qualità della sua interazione didattica.	
Fase 5 2 ore		Lo studente lavora per il miglioramento: riprogetta, conduce e videoregistra una seconda lezione mettendo in pratica i suggerimenti del <i>tutor</i> . Produzione di un secondo video in classe.
Fase 6 1 ora	Lo studente riflette con il proprio <i>tutor</i> sulla videolezione n. 2. Il <i>tutor</i> valuta e certifica, avvalendosi sempre della <i>checklist</i> predisposta, l'eventuale avanzamento nella qualità dell'interazione. Le due videoregistrazioni	

	concorrono alla valutazione finale del tirocinante.	
Conclusione 1 ora	Somministrazione degli strumenti di valutazione	

Tabella 3: Il nuovo Modello MARC.

Con il nuovo modello ristrutturato nella seconda sessione di erogazione dell'attività, si è resa ancora più evidente la ricorsività tra azione e riflessione, che ha connesso in misura maggiore la teoria con la pratica, ottimizzando risorse e tempi, tramite revisioni di gruppo e monitoraggi successivi.

4.1.2 Università degli Studi di Palermo

L'Università degli Studi di Palermo ha approntato un percorso di Video-analisi²⁰, con relativa ricerca, con i tirocinanti del terzo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, chiedendosi se la pratica laboratoriale del Micro-Teaching permettesse agli studenti di porre sotto osservazione e analisi il proprio agire didattico per modificarlo, se fosse necessario, al fine di renderlo più inclusivo. Attraverso la pratica del *Micro-Teaching*, per finalità di osservazione e di analisi di gruppo, sono state videoregistrate delle attività didattiche atte a rilevare nel tempo una trasformazione nell'apprendimento degli studenti circa alcune pratiche riflessive orientate all'inclusione e alla gestione della classe in contesti sfidanti.

Lo studio ha evidenziato che il *Micro-Teaching*, mediando tra il soggetto dell'apprendimento e la consapevolezza della sua didattica, apporta un valore aggiunto alla formazione iniziale perché permette la costruzione di un'identità professionale all'interno di una comunità di pratica.

4.1.3 Università di Macerata

La ricerca²¹ condotta presso l'Università di Macerata e nata dal confronto con alcune esperienze di università e istituti di ricerca di area francofona, ha dimostrato che l'utilizzo dei video, a supporto della formazione dei futuri insegnanti, contribuisce a sviluppare la Visione professionale. In particolare modo, l'indagine si è focalizzata su alcuni *workshop* (6 incontri di 4 ore ciascuno, per un totale di 24

²⁰ F. Pedone, G. Ferrara, *La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching*, in «Italian Journal Of Educational Research», 13, 2014, pp. 85-98.

²¹ P.G. Rossi, L. Fedeli, S. Biondi, P. Magnoler, A. Bramucci, C. Lancioni, *The use of video recorded classes to develop teacher professionalism: the experimentation of a curriculum*, in «Journal of e-Learning and Knowledge Society», 11, 2, 2015, pp. 111-127.

ore), erogati nell'ambito della facoltà di Scienze della Formazione Primaria nell'insegnamento di Didattica Generale, nei quali il video è stato utilizzato a supporto di vari processi formativi.

Gli studenti sono stati suddivisi in due gruppi: uno sperimentale e uno di controllo.

Mentre il gruppo sperimentale ha utilizzato nel percorso formativo video a illustrazione di pratiche didattiche, il gruppo di controllo non ne ha visionato nessuno. Al termine del *workshop* formativo a entrambi i gruppi è stato somministrato un video autentico (*video-verité*), della durata di dieci minuti, di una lezione di storia erogata in una classe di scuola primaria.

<i>Domande-guida</i>	<i>Ipotesi di ricerca</i>
1. <i>Quali sono le caratteristiche che rilevi nell'ambiente? Con quale tipologia di classe sta interagendo il docente?</i>	<i>Prima ipotesi di ricerca:</i> Trovare le connessioni tra la teoria e gli eventi di interazione educativa significativa o le azioni compiute dal docente.
2. <i>Quali sono gli obiettivi fissati per la classe? Quali obiettivi puoi identificare?</i>	<i>Seconda ipotesi di ricerca:</i> Riconoscere che il processo di insegnamento-apprendimento non è <i>casuale</i> ma <i>causale</i> .
3. <i>Sul fronte organizzativo, quante attività/modelli puoi identificare nella classe? Elencali e trova le interazioni tra i vari elementi connessi alle epistemologie, ai valori, alla didattica, allo sviluppo del processo di apprendimento.</i>	<i>Terza ipotesi di ricerca:</i> Identificare gli obiettivi e gli oggetti delle azioni del docente che anticipano i possibili risultati di tali azioni.

Tabella 4: Domande guida che identificano tre capacità-ipotesi di ricerca.

È interessante notare che, dalle risposte restituite ed elaborate, è risultato che gli studenti del primo gruppo hanno evidenziato uno sviluppo del concetto di Visione professionale circa le azioni che l'insegnante compie in situazione, rispetto agli studenti del secondo gruppo che non hanno visionato alcun video a sostegno dell'attività.

Soprattutto, tale evidenza risulta dalle risposte alla prima domanda e dagli schemi di codifica della restituzione (descrizione neutrale, situata o connessa a descrizione ambientale e delle attività svolte dal docente, connesse ai processi di supporto, richiamo, attivazione, gestione dello spazio, utilizzo dei mediatori e clima d'aula), confermando che l'uso dei video, già a partire dal primo anno di formazione, sviluppa la comprensione e la competenza di cogliere le connessioni tra azione educativa e riferimenti pedagogici, tra pratica e teoria.

Gli sfondi teorici che fanno riferimento alla pratica della Video-analisi utilizzata presso l'Università di Macerata si ispirano all'alternanza formativa²², all'analisi delle pratiche²³ alla *Conversational Framework*²⁴, alla Didattica Professionale²⁵, alla Ricerca Collaborativa²⁶ e al Corso d'azione²⁷.

Tra i dispositivi finalizzati alla professionalizzazione, che realizzano continuità tra la formazione iniziale, in ingresso e in servizio dei docenti, si annoverano, oltre ai video, anche altri strumenti di *alternanza formativa* come i portfolii o e-portfolii, che permettono di incrociare ulteriori prospettive di analisi tramite la riflessività.

Tuttavia, i dispositivi video in particolare, nella formazione degli insegnanti, hanno dimostrato di assolvere il compito di avviare i tirocinanti alla professionalizzazione, all'implementazione della loro visione professionale e all'acquisizione di una postura di indagine in chiave problematizzante.

4.1.4 Università degli Studi di Cagliari

L'Università di Cagliari, in collaborazione con l'Irvine University, nell'a.a. 2014/15 all'interno dei corsi abilitanti PAS (Percorsi Abilitanti Speciali) rivolti ai docenti nell'ambito della formazione iniziale, ha realizzato una ricerca²⁸ nella quale ha dimostrato come l'osservazione, se accompagnata dalla riflessione guidata e condivisa all'interno di un gruppo di pratica, favorisce lo sviluppo della competenza di Visione professionale, intesa come capacità descrittiva, esplicativa e di previsione²⁹ correlata a un insegnamento fondato sull'efficacia didattica.

I 282 docenti novizi coinvolti sono stati suddivisi in due gruppi per seguire differenti fasi di lavoro prevedendo la visione, da parte di entrambe, di un video relativo a una lezione di matematica erogata in una classe prima della Scuola Secondaria di Secondo grado.

Il video è stato osservato e analizzato sulla base di un protocollo fondato su una rubrica quadri-dimensionale, a sua volta valutata su una scala tri-dimensionale, che indicava il progressivo livello di analisi, da una più superficiale a una più approfondita.

²² G. Bertagna, *Dall'esperienza alla ragione, e viceversa: l'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, Franco Angeli, Milano 2016.

²³ M. Altet, M. Bru, C. Blanchard-Laville, *Observer les pratiques enseignantes*, L'Harmattan, Paris 2012.

²⁴ D. Laurillard, *Rethinking teaching for the knowledge society*, in «EDUCAUSE» review, 37, 1, 2002, pp. 16-25.

²⁵ P. Pastré, P. Mayen, G. Vergnaud, *La didactique professionnelle*, in «Recherches en éducation», 154, 2006, pp. 145-198.

²⁶ S. Desgagné, N. Bednarz, P. Lebuis, L. Poirier, C. Couture, *L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation*, in «Revue des sciences de l'éducation», 27, 1, 2001, pp. 33-64; I. Vinatier, J. Morrisette, *Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives*, in «Carrefours de l'éducation», 39, 1 2015, pp. 137-170.

²⁷ J. Theureau, *Course-of-action analysis and course-of-action centered design*, in *Handbook of cognitive task design*, Lawrence Erlbaum Ass., Compiègne 2003, pp. 55-81.

²⁸ G. Bonaiuti, R. Santagata, G. Vivonet, *Come rilevare la visione professionale degli insegnanti. Uno schema di codifica*, in «Giornale italiano di ricerca educativa», Numero Speciale, 2017, pp. 401-418.

²⁹ *Op. cit.*, p. 407.

1. *Mathematical Content* (MC);
2. *Student Thinking* (ST);
3. *Suggestions for Improvement* (SI).

L'elaborazione dei risultati della ricerca emersi dalla compilazione di tale rubrica ha permesso di focalizzare le osservazioni e le analisi sviluppando un pensiero riflessivo da parte dei docenti e implementando la loro Visione professionale. La collaborazione tra le due università ha realizzato la messa a punto di un sistema di codifica³⁰ a otto dimensioni, riferite alle competenze di Visione Professionale, che l'insegnante sviluppa osservando e ponendo attenzione, cioè attribuendo significato, a quello che succede nei contesti d'aula, riferendosi in particolar modo ai processi di apprendimento degli alunni. Le questioni al centro della ricerca si sono poi focalizzate sul come orientare la pratica riflessiva per potenziare l'uso della Video-analisi nella formazione dei docenti, come e dove archiviare la video-documentazione raccolta e commentata per utilizzi futuri, come creare sistemi per codificare e strutturare le video-osservazioni.



Figura 13: Immagine rielaborata della rubrica di Videoanalisi tratta da Santagata R., *Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 79,12, 2012, pp. 58-63.

³⁰ Il modello di codifica ideato nella ricerca (N.B. Kersting, K.B. Givvin, F.L. Sotelo, J.W. Stigler, *Teachers' Analyses of Classroom Video Predict Student Learning of Mathematics: Further Explorations of a Novel Measure of Teacher Knowledge*, in «Journal of Teacher Education», 61,1-2, 2010, pp. 172-181), se da un lato è stato validato nel corso della stessa, dall'altro è servito a rilevare le differenze, nell'osservazione e nell'analisi, tra docenti novizi ed esperti.

4.1.5 Università degli Studi di Verona

L'Università degli Studi di Verona ha sviluppato una ricerca³¹ su tematiche relative all'analisi strumentale e metodologica nella formazione iniziale e in servizio dei docenti, in particolar modo sui fattori che impattano maggiormente sui processi di apprendimento e sui processi cognitivi che sostengono l'apprendimento degli studenti e la loro motivazione. Lo studio, coinvolgendo una rete di 114 scuole, di ogni ordine e grado della provincia di Verona, era finalizzato alla disanima, attraverso l'osservazione e l'analisi di video di pratiche didattiche dei docenti in servizio, del costruito della Visione professionale³², per il quale i video sono dispositivi atti a stimolare lo sviluppo delle abilità di evidenziare, ragionare, riflettere negli episodi didattici.

La ricerca è stata finalizzata al contempo anche alla raccolta di Video Casi che documentassero i fattori che maggiormente influenzano gli apprendimenti, mettendo a confronto le differenti esperienze professionali, strategie didattiche e visioni professionali. Le domande di ricerca, partendo dall'esame della letteratura esistente, da cui lo studio partiva, erano incentrate su quali fossero i processi cognitivi attivati dai docenti durante la fruizione dei video delle pratiche didattiche e su quale fosse l'obiettivo formativo di chi si pone in osservazione, finalizzata all'analisi, di tali video.

La visione dei video è stata focalizzata sull'interpretazione delle pratiche didattiche agite dai docenti esperti in servizio affinché i docenti novizi in formazione apprendessero a insegnare dalle loro pratiche didattiche visionate.

4.1.6 Università degli Studi di Padova

Presso l'ateneo patavino sono stati intrapresi degli studi³³ sull'uso del video in ambito pedagogico già a partire dal 2009 nell'ambito dei progetti PRIN2009³⁴.

Il progetto di ricerca, avviato con un questionario semi-strutturato composto da 23 quesiti (12 chiusi e 11 aperti) rivolti ai componenti delle principali società pedagogiche nazionali³⁵, e che ha raccolto

³¹ M. Gentile, G. Tacconi, *Visione professionale e video-riprese di azioni d'insegnamento: una rassegna sul costruito e sugli approcci formativi*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 14, 3, 2016, pp. 243-262.

³² La *Visione Professionale* (C. Goodwin, *Professional vision*, in «American Anthropologist», 96, 3, 1994, pp. 606-633.) è riferita ai tre modelli interpretativi di 1. *Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions*, in «Journal of Technology and Teacher Education», 10, 4, 2002, pp. 571-596.; *Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision*, in «Journal of Teacher Education», 60, 1, 2009, pp. 20-37; 2. T. Seidel, K. Stürmer, *Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers*, in «American educational research journal», 51, 4, 2014, pp. 739-771; 3. M.G. Sherin, R.S. Russ, B.L. Sherin, A. Colestock, *Professional Vision in Action: An Exploratory Study*, in «Issue in Teacher Education», 17, 2, 2008, pp. 27-46.

³³ L. Galliani, M. De Rossi, *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri*, Pensa Multimedia Editore, Lecce-Rovato 2014.

³⁴ <https://prin.miur.it/index.php?pag=2009>

³⁵ <https://www.siped.it/>, <https://www.sird.it/>; <https://www.sirem.org/>; <https://s-sipes.it/>

un totale di 600 partecipanti, ha evidenziato che sono molti gli atenei a utilizzare i video, sia a supporto della didattica degli studenti sia nei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti.

Nel 2012 nella stessa università è stata avviato un Laboratorio di Micro-teaching³⁶, nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti e predisposto all'interno di un modello di Tirocinio OnLine (TOL) proposto a tutti gli studenti del terzo anno di tirocinio, in modalità mista tra presenza e distanza, per un totale di 30 ore.

Tale laboratorio si è fondato sui dispositivi video per riprendere e analizzare non tanto il ruolo dell'insegnante ma per acquisire consapevolezza dei propri agiti didattici, ristrutturandoli nell'ottica del miglioramento.

Le fasi di attuazione del laboratorio prevedevano diversi momenti incentrati sulla lezione (quali sono i suoi elementi, quali e quanti tipologie di lezioni esistono), sull'osservazione e analisi di video di pratiche didattiche (con note da effettuare anche con la Video annotazione tramite la piattaforma online *Vialogues*³⁷), sulla progettazione, realizzazione e videoregistrazione di una lezione, sulla relazione individuale a carattere riflessivo inerente all'esperienza svolta.

Il dispositivo video in questo percorso formativo diventa lo stimolo principale per la riflessione individuale sulla figura del docente ideale e sulla propria Visione professionale, da condividere successivamente con il gruppo di tirocinio. Le videoriprese sono poi incluse, insieme ai commenti e alle relazioni individuali sull'attività riflessiva, all'interno del proprio e-Portofolio.

Nell'immagine seguente si riporta lo schema di funzionamento del Laboratorio di *Micro-teaching* attivato nel TOL e rielaborato con il seguente schema:

³⁶ E. Felisatti, P. Tonegato, *Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio OnLine per la formazione iniziale degli insegnanti*, in «Form@re-Open Journal per la formazione in rete», 79, 12, , 2012, pp. 64-70.

³⁷ <https://www.vialogues.com/> *Vialogues* è una piattaforma *online* creata dalla *Columbia University* per la condivisione di video sui quali effettuare osservazioni e analisi collaborative tramite delle annotazioni e dei commenti ancorati al minutaggio delle sequenze. Alcuni video sono a visione pubblica per tutti gli iscritti, altri a visualizzazione privata solo per utenti abilitati. All'interno del sito si ha la possibilità di commentare con modalità diverse a seconda del ruolo ricoperto (moderatori-*tutor* e partecipanti-tirocinanti). All'interno dei video si possono anche aggiungere questionari o domande aperte o a scelta multipla per effettuare delle osservazioni-analisi guidate.

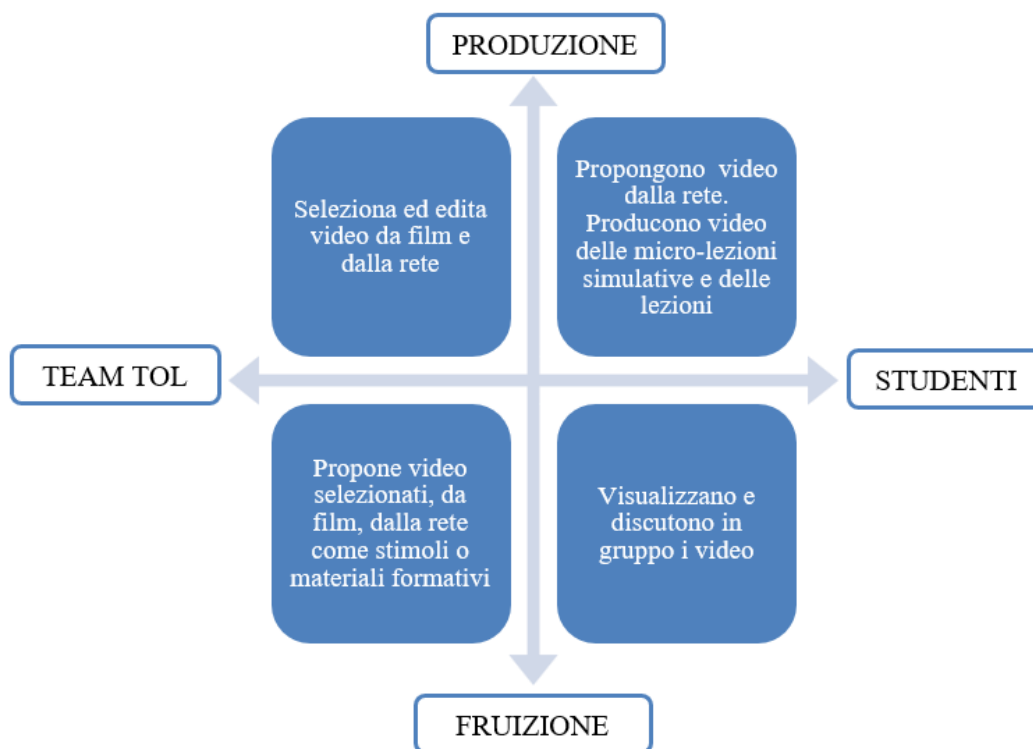


Figura 14: Immagine rielaborata da G. Bonaiuti, *Didattica attiva con i video digitali. Metodi, tecnologie, strumenti per apprendere in classe e in Rete*, Erickson, Trento 2010.

4.1.7 Università di Bologna

L'Ateneo di Bologna ha sperimentato in progetti recenti³⁸ il ruolo assunto dai dispositivi video nello sviluppo delle pratiche di Valutazione formativa (*Formative assessment*) nell'ambito della formazione iniziale dei docenti.

Nel programma *FAMT&L-International Project on formative assessment in mathematics*³⁹ che, insieme all'Alma Mater Studiorum, ha coinvolto diverse università europee⁴⁰, è stato promosso l'utilizzo della Video-analisi nel settore cruciale delle prassi valutative, in ottica di miglioramento, all'interno dei percorsi della formazione iniziale e continua dei docenti di matematica.

La fase preliminare della ricerca ha previsto la somministrazione, a campioni di scuole selezionate dei paesi coinvolti, di questionari osservativi per rilevare il fabbisogno formativo degli insegnanti di matematica. Tramite successive indagini sono stati poi erogati, a docenti e studenti, questionari

³⁸ F. Ferretti, I. Vannini, A. Ciani, G. Bolondi, *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 «*Training actions and evaluation processes - Atti del Convegno Internazionale SIRD*», Pensa Multimedia, Lecce 2018, pp. 345-361.

³⁹ F. Ferretti, P. Michael-Chrysanthou, I. Vannini, *Formative assessment for mathematics teaching and learning: teacher professional development research by videoanalysis methodologies*, FrancoAngeli, Milano 2018.

⁴⁰ Dipartimento di Formazione e Apprendimento - SUPSI di Locarno (Svizzera); l'*Université de Cergy-Pontoise* (Francia); l'*University of Cyprus* (Cipro); l'*Inholland University of Applied Sciences* (Olanda).

relativi a osservazioni sistematiche di 57 video/ sequenze filmate relative a pratiche didattiche-valutative di 7 insegnanti che volontariamente si sono prestati all'attività.

In linea con il quadro teorico esplicitato, la griglia di osservazione guidata si è focalizzata su alcuni indicatori di buone pratiche valutative da parte degli insegnanti di matematica: gli episodi situati di classe e le tempistiche della loro valutazione, le conoscenze e le abilità matematiche coinvolte, le fasi di formative assessment (come condividere obiettivi e criteri di valutazione, come somministrare, correggere e utilizzare le prove orali e scritte), l'uso formativo dell'errore in matematica, le restituzioni formative da parte dei docenti.

I risultati della ricerca hanno confermato che la Video-analisi è stata uno strumento efficace, soprattutto nella fase pre-attiva della progettazione, creando uno spazio di costruzione di significati condivisi, grazie alle riflessioni sulle modalità di insegnamento e sulle competenze valutative.

4.1.8 Indire

La ricerca⁴¹ condotta nell'anno scolastico 2015/16 dall'Istituto Indire (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa) nella formazione in ingresso, in modalità peer to peer, dei docenti neoassunti, ha dato rilievo all'impatto che i dispositivi video hanno sulla professionalizzazione degli insegnanti.

Lo studio ha messo a punto un protocollo di osservazione e di Video-analisi a uso dei 404 docenti neo-immessi in ruolo nella scuola statale in differenti ordini.

Tramite questo dispositivo gli insegnanti neo-assunti hanno potuto sperimentare e analizzare le proprie pratiche agite in classe tramite la loro videoregistrazione e la successiva condivisione volontaria, con finalità riflessive, con i propri colleghi-*tutor*.

I risultati della ricerca, finalizzata a indagare l'uso, i benefici e la funzione attribuita alla Video-analisi da parte dei docenti, hanno confermando l'impatto positivo dei video relativamente alla crescita e allo sviluppo professionale dei docenti neo-immessi tramite l'osservazione, da una prospettiva esterna, della propria pratica e dei propri agiti didattici.

Grazie alle videoregistrazioni, infatti, è stato possibile osservare e rilevare in forma di notazione le reazioni degli studenti mentre l'attività didattica veniva somministrata, focalizzando l'attenzione sulla gestualità e sulle posture assunte per poter riorganizzare al meglio lo spazio didattico.

La ricerca ha restituito dati significativi anche sugli effetti prodotti dall'uso della videocamera in classe che, trasferendo il contesto in una dimensione teatrale, non ha arrecato un disturbo eccessivo alla pratica didattica erogata nella fase attiva.

⁴¹ G.R. Mangione, A. Rosa, *Professional vision e il peer to peer nel percorso Neoassunti. L'uso del video per l'analisi della pratica del docente in classe*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 17, 1, 2017, pp. 120-143.

4.1.9 SSIS Lazio

Il SSIS del Lazio ha sperimentato, nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti di matematica e di scienze, l'uso della Video-analisi in una collaborazione di rete tramite il Laboratorio *LessonLab*⁴² messo a punto presso l'Università di Irvine, California.

Da questa esperienza è nata una biblioteca digitale con video esemplari incentrati sulla matematica e le scienze, oltre che video con casi esemplari reperiti da altre discipline. La ricerca dei materiali è stata filtrata sia per contenuti curriculari, sia per sequenze relative ad argomenti specifici (es. addizioni e sottrazioni, insegnare l'algebra, ecc.).

Da questa esperienza è nato il CRT, *Center for Research on Teacher Development and Professional Practice*⁴³ (Centro di ricerca per la ricerca sullo sviluppo degli insegnanti e la pratica professionale) che ha l'obiettivo di promuovere la ricerca sullo sviluppo della pratica professionale degli insegnanti fondata sulla formazione continua e, al contempo, migliorare i processi di apprendimento degli alunni sostenendo gli educatori a intraprendere percorsi inclusivi.

4.2 Conclusioni sulle ricerche

È interessante osservare che tutte le ricerche e analisi presentate, finalizzate ad accrescere la consapevolezza negli insegnanti novizi dei propri, e altrui, agiti educativi e didattici, illustrano l'importanza assunta dai dispositivi video come mediatori formativi nel raccordare teoria, pratica e riflessione.

Finalità realizzabili però solo a condizione che i video proposti siano utilizzati per supportare un approccio problematizzante e le attività siano erogate in aderenza a un solido protocollo, che guidi l'osservazione e l'analisi, nella definizione e identificazione degli oggetti-video, degli strumenti e dei metodi, inserito in una cornice concettuale connessa alle finalità formative del corso di laurea.

In Italia è attualmente molto sentita questa esigenza di innovazione, con l'utilizzo dei dispositivi video a supporto della formazione dei docenti, che valorizzi l'osservazione e l'analisi.

Oggettivare tali pratiche didattiche nella loro complessità e dinamicità (in termini di significati, intenzioni e agiti didattici) permette di utilizzare i video in chiave sempre più connessa e integrata anche ad altri strumenti, sia dal punto di vista sia osservativo, sia di ricostruzione dei processi didattici e di mediazione didattica delle rappresentazioni e ricostruzioni, a ulteriore approfondimento e conoscenza degli elementi fondanti della didattica e dell'insegnamento.

⁴² Il laboratorio *LessonLab* ha implementato un *software* in rete per la gestione integrata dei materiali video al fine di creare un data base di lezioni digitalizzate, contenente conoscenze professionali connesse alla pratica dell'insegnamento delle discipline matematiche e scientifiche, che poteva essere visionata dai docenti iscritti per analizzare le pratiche didattiche.

⁴³ <https://Faculty.Sites.Uci.Edu/Teacherresearchcenter/>

Dato per assodato che la qualità di un sistema formativo si fonda sulla qualità dei processi che i docenti hanno appreso durante la formazione iniziale, un punto sul quale insistere per innalzare sempre più tali *standard* è che tali processi siano sempre più integrati e *in continuum* con la formazione in ingresso e in servizio, per assicurare una professionalizzazione che si adatti realmente ai reali bisogni della società.

Una Video-analisi che all'interno di una postura riflessiva, narra, oltre che documenti, le diverse prospettive delle pratiche didattiche, implementa la ricerca e assegna a tutti i suoi attori il ruolo di co-protagonisti, cioè co-ricercatori di percorsi innovativi e al contempo inclusivi “di” e “per tutti”.

Capitolo 5. La progettazione del Laboratorio Digitale di Video-analisi

«L'occhio non vede cose ma figure di cose che significano altre cose»

Italo Calvino

«Ciò che si vede dipende da come si guarda.

Poiché l'osservare non è solo un ricevere, uno svelare, ma al tempo stesso un atto creativo»

Søren Kierkegaard

Il Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bergamo ha modulato la propria offerta intorno al paradigma dell'alternanza formativa, ponendo al centro della didattica lo studente apprendista-maestro, all'interno di un percorso integrato di insegnamenti teorici, laboratori pratici, seminari, tirocini (diretti e indiretti).

Questo affinché lo studente apprenda, sperimenti ed elabori la circolarità e la ricorsività tra teoria e pratica, al fine di strutturare e migliorare sempre più la propria azione didattica rivolta alla piena professionalizzazione.

In questo contesto, la progettazione di un Laboratorio Digitale di Video-analisi (LDVA) ha preso avvio dalle analisi e dalle osservazioni di altre esperienze italiane sperimentate nei contesti formativi descritti nel precedente capitolo.

Prendendo spunti dalle stesse sono state desunte le caratteristiche di trasferibilità al fine di creare un LDVA nei percorsi del terzo anno di tirocinio dei futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, finalizzato alla presa di coscienza e al perseguimento di una postura riflessiva e problematizzante relativa alle altrui, ma soprattutto alle proprie, azioni e pratiche didattiche.

L'attività è stata pensata per essere erogata in formato laboratoriale utilizzando gli approcci del *Videocoaching*, del *Videomodeling* e del *Microteaching*, riconoscendo al video il ruolo di dispositivo pedagogico atto ad analizzare le pratiche didattiche dall'interno, per formare e orientare la visione professionale dei futuri docenti.

5.1 Il profilo professionale in uscita dal corso di Laurea in SFP

Prima di analizzare le specificità del LDVA presso l'Università degli studi di Bergamo è opportuno partire da alcune riflessioni circa il profilo del maestro e della maestra che andranno a operare nei contesti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria di oggi.

Partendo dall'assunto che il sapere insegnante non è definito da conoscenze ma da competenze complesse¹, ossia dalle capacità degli insegnanti di utilizzare le conoscenze acquisite per poter agire in modo efficace in un contesto situato, intrecciando i saperi della conoscenza, i saperi pratici e il pensiero, le competenze dell'insegnante² si sintetizzano nelle competenze culturali, didattiche, relazionali e organizzative.

Se la competenza culturale è riferita ai contenuti delle discipline insegnate, quella didattica è relativa ai processi di insegnamento e di apprendimento e alle strategie sottese, quella relazionale è connessa alla capacità di instaurare un clima di classe positivo a livello di interazioni personali e, infine, quella organizzativa è relativa all'allestimento di *setting* didattici funzionali all'insegnamento e agli apprendimenti.

Il profilo di un/una insegnante in uscita dal Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria è la risultante di un percorso maturato attraverso insegnamenti psico-pedagogici-metodologici-disciplinari, laboratori, seminari, percorsi di approfondimento, attività di tirocinio diretto e indiretto. Mentre gli insegnamenti ineriscono ai saperi teorici, i laboratori erogano i saperi pratici, i seminari e gli incontri di approfondimento costruiscono i saperi connessi alla capacità di pensare e rielaborare le proprie conoscenze e competenze, avviando lo studente alla postura riflessiva.

Nei tirocini diretti si insegna a interagire nei contesti scolastici realizzando il trasferimento delle competenze dell'agire didattico in un contesto situato, integrandole ai costrutti teorici di riferimento e alle relative strategie didattiche.

Nei tirocini indiretti si formulano le ipotesi, sviluppate nei contesti di insegnamento e nei laboratori, per consentire un confronto, in modalità condivisa e dialogante, degli episodi didattici vissuti nella sperimentazione attiva dell'insegnamento.

Dunque, la logica sottesa a questo percorso di studi è quella di un'integrazione sistematica e interconnessa tra teoria e pratica, tra corsi, laboratori, seminari, tirocini.

Il tirocinio in particolare è il contesto privilegiato dell'apprendistato nel quale gli apprendisti-maestri imparano il sapere-insegnante dai docenti più esperti.

Al contempo il tirocinio diviene l'ambito privilegiato della ricerca-azione, perché all'interno dei suoi percorsi si possono validare numerose ipotesi di lavoro, nell'ottica ricorsiva dell'azione-riflessione-ristrutturazione dell'azione.

La professionalizzazione degli insegnanti si consegue attraverso due assi portanti: in primo luogo l'apprendimento significativo, cioè realmente ancorato alla propria esperienza personale, in secondo

¹ L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando Editore, Roma 2006.

² P. Perrenoud, *D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances*, in *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck, Bruxelles 2002, pp. 45-60.

luogo sull'attività didattica compiuta deve essere effettuata una riflessione che, oltre a far comprendere il legame tra teoria e pratica, consente di ristrutturare e perfezionare le successive pratiche didattiche³.

L'insegnante-ricercatore di deweyana memoria è chi assume, costantemente e ricorsivamente, nella pratica professionale un atteggiamento investigativo per realizzare processi di insegnamento in chiave problematizzante, ipotesi di lavoro, sperimentazioni, analisi dei risultati, riflessioni sugli esiti, riformulazione delle domande, ristrutturazione delle ipotesi di lavoro, fino ad arrivare a nuove riformulazioni e sperimentazioni.

Considerando che ogni giorno la competenza professionale di un/una insegnante si confronta con la capacità di affrontare problemi situati, che cambiano sempre nel tempo e nello spazio, non ci si può limitare a essere meri dispensatori di conoscenze trasmissive.

Un/una docente, infatti, se è stato *soggetto* di una buona educazione-formazione iniziale in ambito universitario, sarà sempre in grado di connetterla alle nuove esperienze auto-formandosi, in autonomia e costanza nel tempo, in modo significativo e riflessivo, dunque intelligente, attraverso la formazione in servizio.

Dunque, la qualità della formazione in servizio che un docente intraprenderà nel corso della sua professione dipenderà dalla qualità della formazione iniziale ricevuta.

5.2 Peculiarità e specificità del Corso di Laurea in SFP dell'Università di Bergamo

Con l'autorizzazione straordinaria del MIUR, nell'anno accademico 2016-2017 presso l'Università degli studi di Bergamo, in linea con gli obiettivi strategici del senato accademico dell'ateneo orobico e con i principi della *Magna Charta Universitarum*⁴, è stato istituito il Corso di studi a ciclo unico in Scienze della formazione primaria.

La formazione iniziale degli insegnanti si delinea su tre linee principali. La prima è la natura circolare del rapporto tra università e scuola, tra la teoria e la pratica, tra lo studio e il lavoro, garantita attraverso le esperienze di tirocinio diretto e indiretto. La seconda è che il corso di laurea si posiziona nel rispetto del D.M. n. 249/2010⁵ e delle raccomandazioni del Consiglio europeo.

La terza peculiarità è che l'intero corso si attua all'interno del paradigma pedagogico dell'alternanza formativa che mette in evidenza la correlazione positiva con il lavoro.

³ J. Dewey, *Experience and education*, in *The educational forum*, Vol. 50, No. 3, Taylor & Francis Group, New York 1986, pp. 241-252; D.A. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

⁴ *Autonomia, Costruzione e rielaborazione critica delle conoscenze, Libertà di insegnamento e apprendimento, Connessione tra didattica e ricerca* (<http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>).

⁵https://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_0920_10_n.249.pdf

Mentre i requisiti di accesso, gli obiettivi di formazione, la programmazione dei partecipanti alla selezione e i suoi contenuti sono definiti a livello nazionale, la metodologia didattica è delineata dalla responsabilità di ogni ateneo⁶.

Ogni insegnamento, didattico-pedagogico e disciplinare-scolastico è stato concepito in modalità laboratoriale⁷, sia negli insegnamenti che lo prevedono (tramite i laboratori ordinamentali) sia nel caso in cui gli insegnamenti non li contemplino (tramite i laboratori annessi).

Il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bergamo, caratterizzato da una forte vocazione alla multidisciplinarietà e all'interdisciplinarietà, integra nel suo piano di studi sia insegnamenti teorici sia pratici tramite le attività del tirocinio⁸, diretto e indiretto, e i laboratori.

La sua peculiarità principale è da sempre quella di perseguire e realizzare una forte interdipendenza con le scuole e gli enti del territorio, nei quali gli studenti entrano in qualità di osservatori e ricercatori delle attività di classe avviando attività di laboratorialità diffusa.

Questo al fine di realizzare un permanente Tavolo territoriale basato su un partenariato per la realizzazione di aule laboratoriali nelle quali sia resa evidente l'alternanza formativa tra aula scolastica e aula universitaria, tra pratica e teoria.

Una particolare cura è stata dedicata anche agli insegnanti di ruolo non laureati che desiderano far riconoscere la propria esperienza professionale all'interno del corso di studi nei percorsi di tirocinio e assolvere il ruolo di *tutor* per gli insegnanti novizi.

La continua interazione tra insegnamenti teorici ed esperienziali, centro nevralgico della formazione iniziale dei docenti, all'interno di un *habitus* riflessivo, si rafforza grazie all'appartenenza alla medesima comunità di pratica permettendo anche agli insegnanti già in servizio uno sviluppo professionale orientato alla formazione continua.

5.3 Il LDVA di Scienze delle Formazione Primaria all'Università di Bergamo

Il Laboratorio Digitale di Video Analisi si configura come un dispositivo atto a supportare i processi riflessivi che definiscono a tutto tondo la professionalità docente.

⁶https://www.unibg.it/sites/default/files/normativa/ordinamento_didattico_lm-85_bis_scienze_della_formazione_primaria_dalla.a._2016-17.pdf

⁷ Il laboratorio è il luogo dove si sviluppa l'attitudine alla ricerca, cui ogni scuola deve aspirare, che consiste in "ogni processo di indagine che, usando codici normativi specifici e differenziati in ordine ai punti di vista e agli scopi dell'indagine stessa, sia finalizzato alla descrizione, alla spiegazione e, perciò, alla conoscenza razionale di un aspetto qualunque della realtà o alla risoluzione di un problema" (A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca* [1973], La Scuola, Brescia 2012, p. 89).

⁸ Ai sensi del D.M. n. 249/2010 si consulti il *Regolamento di Tirocinio* Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi di Bergamo:
https://lm-sfp.unibg.it/sites/cl33/files/regolamento_tirocinio_sfp_modificato_09.06.2021.pdf

Il *frame* pedagogico entro cui si inserisce il LDVA è il paradigma dell'alternanza formativa, fondato su un legame molto stretto tra teoria e pratica, nell'ottica della ricorsività circolare sempre sostenuta da processi riflessivi e fondata su un protocollo analitico e osservativo implementato con oggetti, strumenti e metodologie definite.

Gli oggetti sono i video, o le sequenze filmiche selezionate, da sottoporre all'attenzione, all'osservazione e all'analisi degli studenti.

Gli strumenti consistono nella dotazione, sia analogica sia digitale, di cui il LDVA è fornito per elaborare e registrare le osservazioni e le analisi sui video. Le analisi possono essere effettuate in modalità libera (con note e osservazioni personali scritte o video annotate), semi-strutturata (note e osservazioni libere all'interno di schemi o video annotate) e strutturata (guidata con strumenti osservativi come griglie o schemi o video annotate).

Le metodologie si riferiscono invece alle modalità di organizzazione del laboratorio, se condotto in forma individuale, collaborativa e laboratoriale, con il sostegno di formatori esperti.

I *col-laboratory* in tal senso, come gruppi composti dalle comunità di pratica (formate dagli studenti-futuri insegnanti e dai ricercatori) in ultima analisi restituiranno una verifica dei risultati per la loro validazione.

L'attività riflessiva, condotta in modalità guidata da un *tutor* esperto, deve essere poi collegata ad attività circoscritte che interrogino costantemente le ragioni delle azioni compiute, esplorando e discutendo insieme gli scenari possibili per alimentare continue domande alla ricerca di risposte.

I docenti con maggiore *expertise* (*tutor* organizzatori e coordinatori, *tutor* accoglienti) sono strategici per sostenere i novizi al lavoro responsabile, all'auto-valutazione obiettiva, all'ascolto e allo sviluppo progettuale. Il *tutor* esperto è colui che ha acquisito un bagaglio di esperienza nel definire problemi e nel ricercare soluzioni, integrandoli in un contesto circolare e ricorsivo di azione e riflessione.

5.4 Il Protocollo di osservazione e di analisi: introduzione

Si può prendere coscienza delle azioni didattiche, identificandovi i formati pedagogici, solo analizzandole tramite la riflessione intenzionale e condivisa con il sostegno di un formatore esperto. La creazione di un LDVA richiede una progettazione fondata su ampia documentazione metodologica e pratica che riferisca continuamente alla teoria sottesa.

In questo ambito i dispositivi di Video-analisi, facendo riferimento a una consolidata metodologia di ricerca sulle azioni didattiche, diventano una risorsa preziosa, per strutturare anche una rigorosa metodologia di analisi.

Rivedere le proprie pratiche videoregistrate attiva processi riflessivi, porta a confrontare la pratica ricordata con la pratica effettivamente agita, aumenta l'attenzione e aiuta a discriminare i vari

elementi che compongono la complessità didattica⁹.

Tutti gli studi sulle pratiche di Video-analisi le hanno attestato la capacità di connettere pratica e teoria e di avviare gli studenti a una postura riflessiva e metacognitiva, tutte doti che non possono certamente mancare nella professionalità di un docente.

Per progettare il LDVA è necessario porsi delle domande di ricerca che la orientino, anche ai fini della professionalizzazione.

Innanzitutto, bisogna stabilire qual è l'obiettivo della Video-analisi: è finalizzata all'apprendimento, alla ricerca, o a entrambe le cose? In quale frame pedagogico si inserisce la Video-analisi?

Quindi, si deve effettuare una scelta metodologica aderendo a un Protocollo di osservazione e analisi già predisposto, o approntandone uno nuovo.

Le metodologie utilizzate permettono di indagare e capire la complessità dell'esperienza? Se sì, in quale misura? Sulla base degli obiettivi prefissati, quali video selezionare da sottoporre alla visione? Con quale modalità accostarsi ai video-dati? In modo individuale, in gruppo in forma laboratoriale o entrambe le cose? Come si misurano i dati raccolti? Se si tratta di evidenze, quali tra esse prendere in considerazione per la raccolta?

Nel LDVA i video sono usati per generare confronti riflessivi e per fare emergere le idee sottese, le motivazioni e le credenze degli insegnanti. Come corrispettivo della Video-analisi per i docenti, anche per gli studenti in epoca recente sono state effettuate delle sperimentazioni con i Video-diari¹⁰ (della durata dai 2 ai 20 minuti massimo), ossia dispositivi che permettono di riflettere sui propri apprendimenti e sull'identità personale e professionale in costruzione.

Come per il metodo etnografico è il video stesso a portare domande indirette che elicitano le interazioni¹¹ tra i docenti. Le sequenze del video, visionate all'interno di attività laboratoriali sono connesse alle proprie esperienze di pratiche didattiche per migliorarle¹².

Da ultimo, quando un docente osserva e analizza pratiche didattiche in video si rilevano e si sviluppano tre principali competenze: quella descrittiva, quella valutativa e quella integrativa¹³.

⁹ L. Corazza, *Apprendere con i video digitali*, FrancoAngeli, Milano 2017.

¹⁰ M. Körkkö, S. Morales Rios, O. Kyrö-Ämmälä, *Using a video app as a tool for reflective practice*, in «Educational Research», 61, 1, 2019, pp. 22-37.

¹¹ C. Bove, *Il metodo etnografico*, in L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019, p. 130.

¹² B. Calandra, P. Rich, *Digital video for Teacher Education: Research and Practice*, Routledge, New York 2015; L. Baecher, *Video in Teacher Learning Through Their Own Eye*, SAGE, Thousand Oaks (CA) 2020; L. Xu, G. Aranda, W. Widjaja, D. Clarke, *Video-Based Research in Cross-Disciplinary Perspectives*, Routledge, New York 2019.

¹³ G. Blomberg, M.G. Sherin, A. Renkl, I. Glogger, T. Seidel, *Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection*, in «Instructional Science», 42, 2014, pp. 443-463.

5.5 Il Protocollo di osservazione e di analisi: gli Oggetti

In una ricerca il metodo di raccolta dei suoi oggetti (rappresentati nella Video-analisi dai dati visuali o video) è determinato dal suo obiettivo, (per quale fine si registra un video).

Come nelle ricerche di altro tipo la raccolta dei dati visuali deve essere preliminarmente determinata nella sua qualità e modalità (i protagonisti del video sono liberi di svolgere l'attività didattica senza costrizioni e senza influenze? Quali sono i contesti di video registrazione? Il video è prodotto in autonomia o si coinvolgono altri soggetti?).

Successivamente occorre distinguere i video suddividendoli tra fonti native, fonti raccolte (dai ricercatori), fonti prodotte (dai partecipanti).

I video provenienti da fonti native sono quelli reperibili in rete, condivise su piattaforme private o pubbliche, e pre-esistenti agli obiettivi della ricerca, dunque, non prodotti dalla e per la stessa.

I video provenienti da fonti raccolte sono quelli prodotti dai ricercatori e si suddividono in video-esemplari (sperimentali) e video-autentici (naturali). Nel primo caso i video sono prodotti a priori e in contesti controllati, in ossequio a un protocollo di analisi. Nel secondo caso i video sono ripresi da episodi registrati in contesti reali di classe (*setting* naturale).

In merito alla produzione di questi video, va tuttavia rilevato che, la presenza di soggetti esterni dotati di videocamere e microfoni all'interno delle attività didattiche, può inficiare la situazione sottoposta all'osservazione da parte dei ricercatori.

Queste interferenze, dettate soprattutto dall'utilizzo della strumentazione tecnologica, provocano una reale problematica di ordine metodologico all'interno delle relazioni di natura sociale, quale può essere un contesto d'aula, che richiede cautele etiche e il rilascio di un consenso informato con le relative autorizzazioni, come trattato nel paragrafo 2.3, § II, Parte I.

Le *fonti raccolte*, assicurando una migliore aderenza osservativa, analitica e riflessiva, garantiscono alla ricerca un maggior rigore scientifico rispetto ad altri contesti di raccolta di video dati.

Da ultimo ci sono i video provenienti dalle fonti prodotte dai partecipanti, che includono sia i video a scopo documentativo, sia i video a scopo dimostrativo¹⁴.

I video documentativi, che rispondono a domande direttamente collegate agli obiettivi della ricerca e che potrebbero cambiarne gli esiti a seconda delle risposte (La Video-analisi sarà effettuata in autonomia in un gruppo di pari oppure con un tutor? I valutatori dei docenti e i ricercatori visioneranno i loro video?), supportano il miglioramento dei processi di insegnamento ancorando la riflessione alle sequenze filmiche visionate.

I video dimostrativi, prodotti con maggiore meticolosità e perizia tecnica, invece, servono a illustrare

¹⁴ P.J. Fadde, T. Zhou, *Technical Considerations and Issues in Recording and Producing Classroom Video*, In B. Calandra, P.J. Rich, *Digital Video for Teacher Education*, Routledge, New York 2015.

le pratiche didattiche di docenti a persone esterne, evidenziandone i differenti stili comunicativi e i comportamenti nei contesti classe.

La scelta della tipologia di video¹⁵ da somministrare per l'osservazione e l'analisi porterà a differenti ricadute sulla ricerca, soprattutto in termini di dettagli aggiuntivi.

La scelta di una tipologia di video, all'interno di una determinata epistemologia, è quindi funzionale agli obiettivi della ricerca e al contempo influenza la tipologia di raccolta, di osservazione e di analisi dei dati.

2.5.1 La raccolta, la catalogazione e l'indicizzazione dei video-dati

- *Creare video-autentici*

Prima di effettuare le videoriprese è necessario porsi degli interrogativi e stabilire prioritariamente l'oggetto dell'osservazione, gli eventi da riprendere, e le loro finalità di utilizzo, se per la comunicazione o per la riflessione individuale o condivisa. Risulta di fondamentale importanza anche l'attenta pianificazione del *setting* fisico e tecnologico, che comprenda anche una consapevolezza circa l'indicizzazione¹⁶ del materiale generato, al fine di gestirne la complessità derivante dall'ingente mole di dati.

A seconda dei diversi *frame* teorici le videoregistrazioni possono privilegiare riprese fisse o riprese mobili, puntando alternativamente l'attenzione su chi compie l'azione in un dato momento.

Se si vorrà fare risaltare la parte cinesica sarà preferibile effettuare riprese a figura intera, se si vogliono evidenziare invece le dimensioni interazionali si effettueranno più frequentemente dei primi piani. La tipologia delle riprese e il *setting* degli spazi e dei tempi, in accordo con i principi della prossemica¹⁷, dunque, non sono in alcun modo indifferenti perché impostano la raccolta dei dati orientando la ricerca in una determinata direzione.

Differenti modalità di ripresa, sia da videocamere fisse, sia da videocamere e microfoni mobili, anche dalla prospettiva degli attori (come le Videocamere *GoPro* che riprendono la visione di chi le indossa) assicurano una visione a 360 gradi sull'episodio registrato.

¹⁵ Video-informativi, video-formativi, video-riflessivi, video-dialogici (Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Gola G., *Processi integrati di video-analisi individuale e collaborativa sull'insegnamento. Questioni metodologiche*, in Ghirotto L. (a cura di), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*, Università di Bologna, 2017, pp. 169-180).

¹⁶ Tutto quello che si riferisce alla descrizione in modo sintetico relativo al contenuto mediante segnali di riconoscimento quali codici, parole chiave che consentono di trovarlo all'interno di un archivio.

¹⁷ Le scelte tecniche inficiano i dati per l'analisi: dalla prospettiva della telecamera, agli elementi che si decide di inserire nella scena, alle distanze dai soggetti nelle riprese; E.T. Hall, R.L. Birdwhistell, B. Bock, P. Bohannon, A.R. Diebold Jr, M. Durbin, A.P. Vayda, *Proxemics [and comments and replies]*, in «Current anthropology», 9, 2-3, 1968, pp. 83-108.

Tuttavia, occorre evidenziare che più le riprese diventano invasive più la coscienza di essere registrati può inficiare la qualità delle videoriprese generando l'effetto telecamera (o effetto osservatore) che inibisce comportamenti autentici: come e in che misura l'osservatore influenza nei comportamenti l'osservato?

Nelle riprese video bisogna anche avere l'accortezza di effettuare registrazioni audio di qualità. dato che spesso nei contesti d'aula si generano fastidiosi riverberi e l'acustica non è mai ottimale. Se non fosse fattibile, in fase di produzione, la cura di questo elemento, tuttavia, rimane sempre la possibilità di trattare nella post-produzione l'audio con programmi di editing dedicati¹⁸.

Un elemento da non trascurare, prima di effettuare qualsivoglia tipologia di videoripresa, è quello di ottenere tutti i consensi alle riprese da parte degli attori che saranno registrati (ricercatori-osservatori, insegnanti in formazione, insegnanti di classe, genitori degli alunni osservati), sia per finalità formative, sia per finalità di ricerca.

Si rende dunque necessario predisporre la completa documentazione da sottoporre alla compilazione di tutti gli attori partecipanti, relativamente alle autorizzazioni, nelle quali si può esprimere il proprio consenso alle riprese audio-video e al loro utilizzo per finalità formative e di ricerca.

Tra queste si segnala la richiesta di poter trascrivere anche quanto viene detto nel filmato dai protagonisti e di utilizzare la ripresa per l'analisi all'interno di un gruppo di lavoro per la riflessione condivisa o per finalità espositive a convegni di specialisti o al pubblico generico.

- *Editare video-autentici*

I video realizzati dovrebbero documentare un'azione spontanea lasciando inalterati i tratti distintivi della loro autenticità.

Tuttavia, molte volte, l'assenza totale di montaggio può lasciare tracce nei video di dettagli superflui o distrattivi che generano un *overload cognitivo*.

In questi casi, un *editing* sapiente che tolga tali elementi superflui, contribuisce a orientare l'attenzione dei fruitori e a evidenziare i punti focali da osservare e analizzare.

Inoltre, quando si guarda un filmato è sempre opportuno fornire un codice per decodificare le sequenze, al fine di evitare errori di lettura o di natura interpretativa.

In riferimento agli errori di lettura, infatti, alcuni filmati di pratiche didattiche possono essere letti in modo diverso dagli insegnanti che, a seconda del loro grado di *expertise* tendono a prestare attenzione più agli elementi che "secondo la loro esperienza" dovrebbero esserci, inficiando il *focus* osservativo, che risulta sempre essere influenzato dalla loro personale visione pedagogica. In merito invece alla

¹⁸ Audacity (<https://www.audacityteam.org>).

natura interpretativa, sono interessanti i risultati provenienti da uno studio sulle diverse interpretazioni che i filmati assumono nella visione di insegnanti appartenenti a tre diverse culture¹⁹. Infatti, ciò che può essere accettabile per una cultura può risultare inaccettabile per un'altra.

2.5.2 La Casoteca della Video-analisi

La *Casoteca* raccoglie le due categorie di Video-Casi che possono essere sottoposti all'attenzione degli studenti, all'interno del laboratorio di Video-analisi realizzato nei percorsi di tirocinio indiretto. Casi elaborati "per gli altri" (Casi per educare), definiti anche Video Modelli o Video delle *best practice*.

Si tratta di video creati da insegnanti esperti (*tutor* accoglienti o colleghi con un maggiore grado di *expertise*), o reperiti da materiali presenti in rete, all'interno di contesti formativi, per esemplificare buone prassi didattiche. Essi si fondano su una rappresentazione di casi universali (nomotetici) dai quali possono essere desunti dei principi generali da declinare nelle proprie esperienze personali. Questa tipologia di casi è concepita per essere pubblica. Casi elaborati "per sé e per il proprio gruppo" (Casi da condividere), definiti anche Video Ordinari o Video delle *typical practice*.

Si tratta di video realizzati in autonomia o insieme a colleghi per discutere l'efficacia delle strategie didattiche usate per ripensare la propria didattica. Essi si basano su casi personali (idiografici) legati alle proprie esperienze lavorative, da condividere con i colleghi in ottica riflessiva. Questa tipologia di casi non è concepita per essere pubblica.

La finalità di entrambe le tipologie di video è quella di orientare l'insegnante novizio all'osservazione, e alla successiva analisi guidata, con strumenti definiti da un protocollo mediante anche l'utilizzo di video annotazioni integrate.

Come nello Studio di Caso²⁰ l'osservazione e l'analisi dei Video-Casi non è quella di trovare soluzioni ma di imparare a circoscrivere il problema, nella propria e altrui esperienza, affrontandolo con domande-guida (quali elementi devono conoscere per agire?) nell'ottica del *learning by doing*, nella de-costruzione, ri-costruzione e co-costruzione di significati, analizzando soluzioni, individuando connessioni e ricercando correlazioni al fine di sviluppare nuove competenze professionali, organizzative, etiche e progettuali.

¹⁹ J.J. Tobin, D.Y. Wu, D.H. Davidson, *Preschool in three cultures*. Yale University Press, New Haven 1991.

²⁰ "Uno studio di caso è un'indagine empirica che studia un fenomeno contemporaneo entro il suo contesto di vita reale particolarmente quando i confini fra fenomeno e contesto non sono chiaramente evidenti. [...] L'indagine dello studio di caso affronta tecnicamente la situazione particolare nella quale ci saranno molte più variabili di interesse che problemi di dati, di conseguenza si avvale di molteplici fonti di prova, con la necessaria triangolazione dei dati e di conseguenza trae vantaggio dallo sviluppo delle precedenti proposizioni teoriche per guidare la raccolta e l'analisi dei dati" (Yin R.K., *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi* [1984], Armando Editore, Roma 2005, pp. 44-45).

“Non c’è nessun modello a priori per determinare il valore di una soluzione proposta in casi concreti” perché i fini vengono giudicati dagli effetti che producono²¹.

Non a caso l’educazione si definisce come la “ricostruzione e la riorganizzazione dell’esperienza che accresce il significato dell’esperienza stessa e aumenta l’abilità di dirigere il corso dell’esperienza stessa”²².

- *Criteri di validità di un Video Caso*

Non esistono criteri definiti per giudicare la validità di un video, tuttavia, i Video-Casi presentati dovrebbero avere i caratteri dell’autenticità (rappresentano situazioni concrete della pratica quotidiana pur se ricostruite), descrivere un problema situato (ossia un problema impellente che richiede una certa complessità a livello di decisioni attivando processi di *problem solving* che consentano in chi lo visiona l’immedesimazione narrativa con chi ha vissuto tale situazione “Se fossi stata io al centro del medesimo problema come avrei agito?”), che abbia una certa rilevanza pedagogica (il caso non può essere risolto senza conoscere sia a livello procedurale sia dichiarativo dei solidi riferimenti e costrutti pedagogici) e che sia completo (il video caso deve includere tutte le informazioni necessarie alla sua risoluzione).

Tuttavia, anche nel caso in cui il video dovesse recare al suo interno tutti gli elementi richiesti per essere considerato valido, non sempre si riescono a evitare i rischi di fornire semplificazioni affrettate senza tenere conto della complessità del contesto in cui si opera.

Nella formazione degli insegnanti è necessario che i video-casi utilizzati provengano solo da esperienze autenticamente condivise con tutti i componenti del gruppo altrimenti non si realizza l’unità inscindibile tra pratica e teoria e la forma prende il sopravvento sul significato della pratica situata²³.

È il rischio spesso insito in alcuni prodotti-video del *web* che, non generati da processi condivisi, si ispirano a intenti manualistici e descrittivi, tendendo più a spiegare con parole che a esplicitare e a illustrare.

- *L’archiviazione dei video*

I video prodotti soggetti all’osservazione e all’analisi saranno catalogati in una Casoteca di video allo scopo di attingervi per finalità di ricerca e di studio, sempre con l’accortezza che tali dati possano essere archiviati, protetti e resi sicuri da usi non previsti o imprevedibili, comunicando nella totale

²¹ J. Dewey, *Teoria della valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 1963.

²² J. Dewey, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell’educazione* [1923], Anicia, Roma 2018.

²³ F.V. Tochon, *Education research: new avenues for video pedagogy and feedback in teacher education*, in «International Journal of Applied Semiotics», 2, 1-2, 2001, pp. 9-28.

trasparenza questo aspetto anche a tutti gli *stakeholders*, allo scopo di dare maggiore eco alla eventuale ricerca generata e alla sua diffusione.

Al fine di trattare la grande mole di dati generati dai filmati è opportuno selezionare le sequenze, catalogarle per tematiche, per ordine di scuola, per finalità, indicizzandoli per momenti, luoghi e tipologia, per facilitarne il recupero all'interno della Casoteca gestita sulle piattaforme *Padlet* e trasferita anche sul programma *Vialogues*²⁴ per effettuare video annotazioni individuali e di gruppo. Il *software Vialogue*, fruibile gratuitamente *on line* previa registrazione, è stato creato dalla Columbia University allo scopo di condividere video intorno ai quali sviluppare discussioni collaborative (*Video-Dialogues*) in un ambiente esterno di Video annotazione *online*.

Molti *Vialogues* sono pubblici per tutti gli utenti registrati al sito, altri rimangono privati solo per alcuni partecipanti che possono accedervi solo se invitati.

All'interno della piattaforma la visione dei video caricati permette di dialogare con ruoli diversificati (moderatori-*tutor* e partecipanti-tirocinanti). Nella finestra laterale a destra del video è possibile inserire commenti ancorati a specifici momenti visionati che possono essere a loro volta commentati da altri partecipanti in modalità *forum*. Nei video si possono anche inserire spazi per questionari o domande a scelta multipla per aiutare i tirocinanti a indirizzare l'osservazione e la relativa analisi.

- *Come, quando e per quanto conservare i video-dati*

Se il tipo di video è determinato dall'obiettivo di ricerca, stabilendolo in anticipo si potranno già determinare le sue ricadute in termini di formazione e di scientificità.

I professionisti delle produzioni video utilizzano solitamente due modalità per le proprie creazioni visuali: la forma documentaria ENG²⁵ e la forma EFP, prodotta direttamente nell'ambito della ricerca. Nei contesti formativi, è differente riflettere su video ENG o EFP, sia in termini di organizzazione e scelte etiche, sia in termini di adesione ai protocolli di osservazione-analisi e relativi strumenti²⁶.

Si potranno ricavare produzioni di qualità, se, in via preliminare, si cercherà di rispondere a questa serie di domande: su quali soggetti e in quali momenti sarà meglio soffermarsi nelle riprese video? Come si potrebbe registrare in simultaneità il contesto classe e le interazioni dell'insegnante, effettuando differenti riprese da posizione diverse?

²⁴ <https://www.vialogues.com>

²⁵ L'acronimo *ENG* (*Electronic News Gathering*) indica dei video realizzati in tempi brevi e con una bassa ingerenza nel contesto filmato da parte di chi li produce, spesso in presa diretta, per documentare situazioni; l'acronimo *EFP* (*Electronic Field Production*) è un acronimo utilizzato per indicare riprese video effettuate con metodologia adatta al campo prescelto; i video digitali *EFP* richiedono una partecipazione più immersiva da parte di chi li genera e solitamente sono montati successivamente in base alle necessità (N. Medoff, E.J. Fink, T. Tanquary, *Portable Video: ENG and EFP*, Elsevier Science, Boston (MA) 2002).

²⁶ P.J. Fadde, T. Zhou, *Technical Considerations and Issues in Recording and Producing Classroom Video*, in B. Calandra, P.J. Rich, *Digital Video for Teacher Education*, Routledge, New York 2015.

Sarebbe anche opportuno fissare degli incontri preliminari tra tutti i partecipanti alla ricerca (ricercatori, insegnanti, studenti) per progettare tempi, spazi, modalità, strumenti di videoregistrazione (a meno che si voglia effettuare una presa diretta secondo un approccio del tutto naturalistico). Inoltre, sarebbe indicato decidere quali e quante videocamere utilizzare e dove posizionarle.

A influenzare la qualità dei video prodotti concorreranno, sia la strumentazione tecnologica, più o meno professionale che si avrà a disposizione, sia un accurato allestimento del *setting* ambientale. Tuttavia, si potranno utilizzare, ai fini delle videoriprese in autonomia, anche i *device* personali (*tablet, notebook, smartphone*).

Se possibile le riprese dovranno avere una buona qualità video e soprattutto un audio chiaro e comprensibile, utilizzando a supporto dei microfoni aggiuntivi ad amplificazione dei suoni.

Per produrre video di qualità rappresentativi dei contesti d'aula sarebbe opportuno prevedere almeno due videocamere: una fissa e una mobile, manovrata da un operatore esterno; sarebbe inoltre meglio utilizzare dei microfoni *wireless* per cogliere le interazioni sia dell'insegnante, sia degli studenti²⁷.

Esistono tuttavia recenti soluzioni tecniche che, tramite l'utilizzo di device mobili, a scapito però di una riduzione della qualità audio-video, consentono di registrare e inviare direttamente via *wireless* le immagini in una piattaforma *online* tramite programmi *web-based*²⁸, ovviando ai trasferimenti dei file pesanti.

I video raccolti possono essere salvati e indicizzati in un *repository* (Casoteca) ad accesso protetto, o privato tramite codice, evitando la loro archiviazione in dispositivi personali (tranne ovviamente per la gestione diretta dei *framing* e per le procedure di *editing*).

Per problematiche di spazio, occorrerà altresì ridurre le dimensioni dei video trovando dei compromessi (*on line* si possono trovare numerosi *software* gratuiti di conversione e compressione) che non alterino troppo la qualità del suono e dell'immagine, prediligendo formati facilmente manipolabili (*.avi, .mov, .wmw, .mp4*).

Molti dei *software* di Video-analisi in commercio permettono di importare direttamente video dati e al contempo convertirli, codificarli e trascriverli.

²⁷ L. Veillard, *Les méthodologies de constitution et d'analyse des enregistrements vidéo*, in T. Andrée, *ViSA: Instrumentation de la recherche en education*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris 2013.

²⁸ *Vosaic* (www.vosaic.com), *Veo* (www.veo.co), *Edthena* (www.edthena.com), *Dedoose* (www.dedoose.com).

- Esempi di video coaching:

An introduction to the approach of Reflective Practice, developed by Donald Schön. Massachusetts Institute of Technology, MIT, Cambridge, USA:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PL773D0AF1A86E4E58>

- Il linguaggio corporeo degli insegnanti durante una lezione:

<https://www.youtube.com/watch?v=ro3eQUMeTVU>

- Video-libreria con esempi di strategie didattiche:

[Libreria video | Coinvolgi NY \(engageny.org\)](http://Libreria%20video%20|%20Coinvolgi%20NY%20(engageny.org))

<https://www.engageny.org/video-library?>

- Videos Explore videos that showcase evidence-based learning practices in K-12 schools, and see our core strategies and key topics in action:

[Videos | Edutopia](#)

[Inspirational Teaching Videos: Covering Common Core, Math, Science, English And More \(teachingchannel.com\)](#)

- ***Le strategie didattiche***

- Il *Reciprocal Teaching*:

<https://youtu.be/ZASDDqKpCws>

Un approccio attivo per apprendere l'inglese

<https://youtu.be/dsOpxnRb10M>

Interactive Storytelling Techniques for Pre-K:

<https://youtu.be/zJU5L3ZYODU>

Progetto *Flipped Classroom*:

<https://youtu.be/NtaZLIMoECU?t=8>

Lezione laboratoriale_ La preparazione dell'insalata (scienze):

https://drive.google.com/file/d/1KZpw_WjNls4Izx5eu68v-oXE_pGxsRMp/view?usp=sharing

- **Scuola dell'infanzia:**

- Video_Actività sensoriale:

<https://drive.google.com/file/d/1sRsAVWosegloKkY79aQGTIRrhGZMMon-/view?usp=sharing>

- Teaching through movement:

<https://vimeo.com/505114906>

Scuola primaria:

- *Elementary crew:*

<https://vimeo.com/eledu/elementarycrew>

- *Adapting and Enhanced Curricula: "Trees are alive!":*

<https://vimeo.com/389306413>

- *Close reading:*

<https://vimeo.com/386910186>

- *Living History:*

<https://vimeo.com/352802233>

- *Positive and Negative Numbers:*

<https://www.youtube.com/watch?v=FkF447SADYg>

- *Mathematic Lessons:*

[Kindergarten Math – Number Operations and Counting | Inside Mathematics](#)

[1st Grade Math - Developing Student Understanding of Non-Standard and Standard Measurement | Inside Mathematics](#)

[2nd Grade Math - Word Problem Clues | Inside Mathematics](#)

[2nd Grade Math - Addition & Subtraction Word Problems with Unknowns | Inside Mathematics](#)

[4th Grade Math – Classifying Triangles | Inside Mathematics](#)

[4th Grade Math - Number Operations: Multiplication & Division | Inside Mathematics](#)

[5th Grade Math – Decimal Place Value | Inside Mathematics](#)

[5th Grade Math - Fraction Multiplication Situations | Inside Mathematics](#)

[5th Grade Math - Proportions & Ratios | Inside Mathematics](#)

[5th & 6th Grade Math – Multiple Representations of Numeric Patterning | Inside Mathematics](#)

- *Lezione di informatica:*

<https://youtu.be/jrQtIeJENmY>

5.6 Il Protocollo di osservazione e di analisi: Strumenti analogici e digitali

Quali strumenti utilizzare per progettare percorsi nella formazione iniziale degli insegnanti che valorizzino l'interdipendenza positiva tra teoria e pratica, stimolando processi riflessivi atti a realizzare la professionalizzazione dei docenti novizi?

La teoria di Dewey²⁹, che sosteneva che il pensiero riflessivo si sviluppasse a partire da situazioni problematiche incontrate nella vita personale e professionale, fu ripresa da Schön³⁰ che attribuì alla pratica didattica riflessa il potere di implementare la visione professionale dei docenti.

Pultorak³¹ indicò la postura riflessiva come un mezzo per acquisire la fiducia circa la propria azione didattica, definendo l'insegnamento una professione a carattere fortemente decisionale che richiede in ogni sua fase l'assunzione di tale *habitus*. Tuttavia, al fine di rendere queste scelte efficaci, non solo nel presente ma anche nel futuro, tale competenza deve essere sviluppata costantemente nel corso del tempo, anche se, non è ancora dimostrato se, e in che misura, si trasformi in una vera e propria postura comportamentale o si fermi alle pratiche circoscritte nel tempo e nello spazio.

Gli strumenti atti a sostenere e a sviluppare tale postura riflessiva nel percorso di studio sono molti: dalla scrittura dei diari di tirocinio, alla redazione dei portfolii personali, dagli strumenti osservativi rappresentati da griglie e schede riflessive, alle attività di analisi tramite i video.

Soffermandoci su quest'ultimo strumento, chiamato anche Video-analisi, possiamo attribuirgli il valore che assume il microscopio per un biologo. Si tratta infatti di un dispositivo che aiuta a rendere visibile l'invisibile, a comprendere, dall'interno, i processi di apprendimento e insegnamento e quelli sottesi più in generale alle interazioni umane, rendendo la pratica didattica un oggetto osservabile più da vicino.

Le finalità della Video-analisi sono quelle di migliorare le conoscenze disciplinari, le capacità di osservazione e di analisi, mostrare modelli di strategie di insegnamento efficaci, facilitare le discussioni e il confronto reciproco tra docenti.

La *Video-analisi* utilizza strumenti *software*³², scaricabili *offline*³³, o da fruire in modalità *on line*³⁴, sia per il lavoro di ricerca individuale, sia per il lavoro collettivo.

²⁹ J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949; J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1961.

³⁰ D.A. Schön, *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993; D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 2006.

³¹ E. Pultorak, *The purposes, practices and professionalism of teacher reflectivity*, Rowman & Littlefield, Lanham 2010.

³² faculty.sites.uci.edu/videoresearch/video-coding-software/

³³ MAXQDA 2020, Mangold, VEO, VideoANT, IRIS Connect, TRANSANA ATLAS.ti, NVivo, EDTHENA, THE OBSERVER XT, LESSONBOX, VUWBO app, Torsh Talent, Go-React.

³⁴ Vialogues, Vosiac, Dedoose.

Tuttavia, dato che la Video-analisi assume rilievo solo nel momento in cui rappresenta un incentivo a ristrutturare la propria azione didattica volgendola al miglioramento e, sovente, si tende a interpretare la pratica didattica di un attore non conosciuto, e che non può esplicitarla nelle sue effettive intenzioni, l'utilizzo dei *software* tende a parcellizzare l'agito didattico.

Gli strumenti sono utili nella misura in cui sono usati con prudenza e postura critica, automatizzando alcune operazioni ricorsive come le trascrizioni dei dialoghi, o per gestire le video annotazioni *on line*.

5.6.1 Premesse sull'Osservazione

Al pari dell'osservazione relativa alle pratiche didattiche d'aula anche in quelle videoregistrate e visionate a distanza di tempo è necessario saper ri-osservare in modo consapevole e intenzionale affinché la stessa non perda in efficacia.

L'osservazione è una competenza che si rivelerà fondamentale ai futuri insegnanti, perché oltre che essere un movimento naturale di ogni essere umano si configura come un'azione intenzionale e al contempo funzionale al raggiungimento di una serie di obiettivi che realizzano il "fine"³⁵ che è l'uomo stesso.

Dunque, qualsiasi azione educativa e didattica deve essere al contempo latrice di funzionalità osservabili e di significati, intesi come orizzonti antropologici, ma non si risolve mai in sé stessa.

Se si orienta a cause efficienti, dunque quantificabili, potrebbe esserci l'inganno che per conoscere una persona basterebbe ricomporre il quadro delle parti, se si orienta alla causa finale, dunque non quantificabile, c'è il periodo di cadere in rimandi infiniti.

Ogni azione e scelta didattica nasce da una situazione particolare determinata da fattori di ordine personale, relazionale, istituzionale ed organizzativo.

La competenza osservativa è ritenuta all'unanimità una competenza essenziale per ogni insegnante, a patto che sia intrisa di consapevolezza e intenzionalità volte a generare processi creativi³⁶ e conoscitivi, ad amplificazione della propria azione didattica.

L'azione didattica, in quanto azione umana, deve avere come orizzonte un fine, ciò a cui ogni cosa si inclina in modo naturale, che deve corrispondere al bene della stessa, generando un movimento che la conduce verso il suo essere ciò che è³⁷.

Ma tale fine non si può realizzare mai del tutto, anche se, grazie ad alcuni dispositivi strumentali può

³⁵ "Non essere mai per gli altri un puro mezzo, ma sii per loro nello stesso tempo un fine" (Aristotele, *La metafisica dei costumi*, Parte prima, *La dottrina del diritto*).

³⁶ "L'agire creativo è infatti un agire di ricerca e di sintesi che ri-comprende la realtà dandole un ordine altrimenti impossibile", S. Nosari, *Il dovere creativo. Principi e conseguenze della creatività umana*, Studium, Roma 2019.

³⁷ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2010.

conseguire scopi successivi avvicinandosi, pur senza mai raggiungerlo.

Qualsiasi azione e scelta didattica nasce da una situazione contestualizzata che tiene conto della teoria esplicita o implicita inerente costrutti pedagogici e che nasce da una commistione di fattori di ordine relazionale, personale, istituzionale e organizzativo.

Chi osserva ferma la propria attenzione sopra qualcuno o sopra qualcosa per indagare un particolare fenomeno, raccogliendo dati su di esso, o per descriverlo nel modo più fedele possibile.

L'osservazione, in quanto azione umana dotata di intenzionalità che ha bisogno di tempi e spazi adeguati a scorgere in essa finalità educative e pedagogiche, segue un preciso metodo, o stile osservativo, a seconda dell'oggetto sul quale decide di focalizzarsi.

Soprattutto, quando si osservano azioni didattiche in modalità asincrona nelle videoriprese, non si deve mai dimenticare che tutti i particolari devono essere inseriti in una visione d'insieme per non inficiare la qualità dell'osservazione e l'integralità delle persone umane interessate. Osservare la propria pratica didattica, per eventualmente apportare correttivi laddove non ci siano state finalità educative e pedagogiche che realizzino la persona umana nella sua interezza e secondo la sua natura, diventa compito e responsabilità di ogni docente. Infatti, l'unico atteggiamento che si può cambiare è il proprio e non certo quello degli altri che è affidato alla loro libertà personale.

Quindi, un docente con buone doti osservative dovrà focalizzarsi non tanto sulla modifica del comportamento degli studenti ma sulla trasformazione del proprio atteggiamento per trasformare, nell'ottica del miglioramento, la qualità dell'interazione e della pratica didattica personale.

Anche se non è escluso il caso che l'attenzione dell'insegnante migliori al contempo anche il comportamento dello studente che è stato oggetto di un'attenzione che ha risvegliato in lui risorse nascoste, generando anche una valutazione di tipo formativo.

Tuttavia, solo un lavoro di riflessione in chiave analitica sull'osservazione può generare conoscenza. Si possono osservare le pratiche didattiche, sia tramite l'osservazione libera, sia tramite con l'osservazione strutturata, o entrambe in modo integrato.

Il primo tipo di osservazione è detto anche ricettivo, in quanto si qualifica come più passivo, mentre il secondo, detto anche sperimentale, si identifica come più attivo perché parte da una ipotesi e cerca di validarla.

Nelle osservazioni libere si lascia di solito più spazio alle interpretazioni personali e all'ermeneutica mentre in quella di secondo tipo si utilizzano strumenti più tecnici, quali griglie osservative e tabelle, per orientare l'osservazione e l'analisi verso una prospettiva definita.

Tutto è potenzialmente osservabile ma occorre tenere conto che, nel caso in cui siano le persone gli oggetti dell'osservazione, tale attività diventa più complessa generando comportamenti che sono anche determinati dal contesto e dalle interazioni che intercorrono tra i diversi attori partecipanti.

Ad esempio, in un contesto classe ci si può focalizzare tanto sulle dinamiche relazionali, quanto sulle attività di gruppo oppure sui contenuti delle attività. Inoltre, se videoregistrate, tali pratiche didattiche riviste a distanza nel tempo e nello spazio, possono generare in modo ricorsivo nuovi spunti osservativi e riflessivi.

L'osservazione restituisce sempre un grado di conoscenza maggiore relativa all'oggetto osservato, soprattutto quando ci si trova in condizioni problematiche. Infatti, se l'osservazione non è funzionale alla sua risoluzione può però orientare verso una soluzione della situazione problematica.

Osservando sé stesso, attraverso la distanza di un video rappresentante la sua pratica didattica, l'osservatore utilizza l'ermeneutica per ricomporre le sue visioni parziali in una integrale, condividendola con altre persone del suo contesto di insegnamento per generare altri punti di vista concorrenti.

Ritagliarsi del tempo per osservare, analizzare e riflettere non è mai tempo perso in quanto tempo formativo, come ci restituisce la frase di Rousseau presa dalla sua opera fondamentale³⁸.

L'osservazione predispone a cercare e a trovare, condizione indispensabile affinché un'attitudine si trasformi in *habitus*, in effettiva pratica professionale, che esprime il suo potenziale però solo nella misura in cui diventa occasione di confronto intrapersonale e interpersonale con tutti gli attori del processo di insegnamento-apprendimento.

Oggi nella scuola italiana ci sono molte remore all'osservazione tra colleghi, dettate anche da ragioni culturali. Infatti, non sono molti i docenti che si sottomettono alla auto o etero osservazione all'interno di una comunità di pratica³⁹.

In Europa è soprattutto la fase iniziale della formazione dei docenti⁴⁰, ma anche quella in ingresso e in servizio per la riqualificazione professionale, che è caratterizzata dall'osservazione all'interno di una comunità di pratica per identificare le strategie che funzionano e migliorano gli ambienti di insegnamento e apprendimento.

³⁸ “Fermarsi a riflettere non è perdere, ma guadagnare tempo formativo” (J.-J. Rousseau, *L'Emilio o dell'educazione* [1762], a cura di A. Potestio, Studium, Roma 2016).

³⁹ Una *Comunità di pratica* è formata da tutte le persone che appartengono a un *team*, per esempio i docenti di un istituto comprensivo che, accogliendo il contributo trasformativo che tale appartenenza genera, possono sviluppare ulteriormente la propria visione professionale attraverso l'apprendimento tra docenti con diverse *expertise*, secondo il modello dell'apprendistato professionalizzante nel quali l'uno possa apprendere dall'altro. Mezirow elaborò alcuni modelli teorici, che successivamente dimostrò nella pratica, nei quali illustrò all'interno di una comunità di apprendimento come funzionava l'apprendimento trasformativo nell'ottica del miglioramento personale e professionale. (J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina, Milano 2003; E. Wenger, *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina editore, Milano 2006; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma 2004).

⁴⁰ <https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/la-professione-docente-in-europa-pratiche-percezioni-e-politiche/>

5.6.2 L'etero osservazione e l'auto osservazione

La Video-analisi, in quanto dispositivo di alternanza formativa consente di effettuare etero-osservazioni, che hanno lo scopo di imitare pratiche didattiche di insegnanti più esperti, migliorando la propria visione professionale, ed auto-osservazioni, che hanno lo scopo di rendere consapevoli delle proprie azioni didattiche per migliorare a livello personale e professionale.

Nei percorsi di tirocinio della formazione iniziale degli insegnanti la più utilizzata è senza dubbio la modalità auto-osservativa, in quanto, dopo un primo momento di imbarazzo iniziale, è finalizzata alla professionalizzazione. Registrarsi per rivedersi, condividendo i propri video con un piccolo gruppo di colleghi, in un contesto laboratoriale di osservazione e di analisi, può essere di enorme aiuto per migliorare le proprie pratiche didattiche, soprattutto in ottica riflessiva e trasformativa.

Registrare le proprie pratiche didattiche, per visionarle successivamente in modo distaccato e analizzarle nei contesti di tirocinio, si rivela un'ottima strategia per avere un riscontro immediato circa l'efficacia delle strategie utilizzate in classe.

Condividere poi tale pratica all'interno del gruppo aiuta a fare emergere, grazie alla riflessione, gli impliciti sottesi alla pratica stimolando l'auto-valutazione oggettiva.

5.6.3 L'osservazione libera

Per osservare in libertà non sono forniti criteri, vincoli o precise consegne. Chi osserva deve semplicemente focalizzare lo sguardo assecondando la propria sensibilità, le attitudini personali e il *background* formativo-esperienziale, limitandosi a rilevare e ad annotare qualsiasi cosa colpisca la sua attenzione.

Utilizzando questa tecnica osservativa è preferibile attenersi ad alcuni passaggi.

In primo luogo, si faranno visionare le sequenze registrate secondo un ordine stabilito dal supervisore del gruppo o seguendo un ordine casuale, dedicando il tempo necessario alla fruizione secondo la tempistica decisa da ciascun partecipante.

In secondo luogo, si dovrà chiedere agli osservatori di annotare i propri rilievi, durante o alla fine della visione, esplicitando pensieri e libere associazioni mentali.

Un primo confronto degli elementi osservati si può effettuare suddividendosi in coppie; successivamente le varie coppie si possono incontrare nell'intero gruppo per un ulteriore confronto comune.

Il supervisore dell'osservazione interviene a mano a mano per orientare e guidare progressivamente le osservazioni, cercando di sistematizzarle e sintetizzarle, focalizzandosi sugli aspetti espliciti e su quelli impliciti.

Il punto di forza delle osservazioni libere è che permettono di fare emergere punti di vista personali e originali che consentono di immedesimarsi nelle visioni altrui al fine di ampliare anche la propria. Una delle criticità emerse durante le osservazioni libere è che potrebbero essere influenzate dagli altri partecipanti impedendo di sviluppare un personale punto di vista. Inoltre, nel tempo, l'osservazione libera può diventare dispersiva e difficile da sistematizzare in una visione d'insieme, a causa delle numerose rilevazioni emerse. Tuttavia, come primo approccio alla Video-analisi, tale tecnica consente un avvicinamento propedeutico alle più strutturate e complesse osservazioni guidate.

5.6.4 L'osservazione guidata

L'osservazione guidata è una tecnica analitica che serve invece a orientare lo sguardo del tirocinante su elementi definiti della pratica didattica videoregistrata.

Prima di visionare il video ai partecipanti è assegnata una consegna, intorno alla quale si restringerà il campo osservativo, per riuscire a focalizzarsi su alcuni temi specifici dell'azione didattica visionata. Il compito del supervisore, selezionando le sequenze video che rappresentano i vari momenti della lezione (fase pre-attiva, fase attiva, fase post-attiva), è quello di evidenziare nel video il ruolo ricoperto dall'insegnante, l'interazione tra i componenti del gruppo-classe, le strategie didattiche utilizzate, le modalità di lavoro proposte, attraverso delle rilevazioni effettuate tramite griglie o schemi osservativi. Come nel caso delle osservazioni libere anche in quelle strutturate si può effettuare in via preliminare l'osservazione in coppia, da riportare successivamente all'attenzione del gruppo per un confronto globale.

5.6.5 Le annotazioni e le etichette

Per osservare servono sia strumenti di natura analogica sia di natura digitale. Tra quelli di natura analogica possiamo elencare: biro, carta per appunti, documenti word-excel, protocolli di osservazione, diari di bordo, portfolii, griglie di osservazione, schemi semi-strutturati o strutturati da compilare. A ogni tipologia di osservazione è richiesta una strumentazione specifica.

Se nell'osservazione libera gli strumenti privilegiati sono gli appunti su carta, o digitati su un documento word, per l'inserimento delle annotazioni libere che contribuiranno successivamente alla creazione di un Protocollo di osservazione.

Prima di passare alla vera e propria codifica è consigliabile guardare i video e ascoltare i discorsi, annotando⁴¹ liberamente ciò che colpisce l'attenzione.

Il canale *YouTube* permette di effettuare una preliminare operazione di *etichettatura* dei *frame* con lo

⁴¹ Per rilevare elementi degni di nota si possono inserire video annotazioni nei punti delle sequenze, inserire codici e codifiche usando database, fogli excel o strumenti informatici più evoluti come *QDA* (<https://www.maxqda.com>).

strumento *YouTube Studio* il quale, dopo aver caricato un video, previo assolvimento di tutte le questioni di natura etica quali autorizzazioni ecc., permette di inserire un *tag*⁴² indicandone i contenuti.

Si possono quindi compilare schede e griglie osservative, strutturate e non strutturate come quelle riportate di seguito.

Tab a) Video annotazione sull'attività dell'insegnante

Osservando lo stesso video di cui sopra, l'insegnante/ricercatore annota alcune osservazioni sull'insegnamento:

- A quale contenuto pensava l'insegnante proponendo il compito?
- A quale contenuto l'insegnante si aspettava che lo studente pensasse in questo compito?
- Ci sono idee sbagliate che l'insegnante sembra avere?
- Quali competenze professionali stava impiegando l'insegnante?
- Quali sono le competenze che l'insegnante si aspettava che lo studente assumesse in questo compito?
- Quali punti di forza o risorse ha attinto l'insegnante per allestire il compito?
- Quale variabile potrebbe essere cambiata per alterare e migliorare il pensiero dell'insegnante?

Tab b) Video annotazione su una lezione in classe

Annotazione riflessiva su una propria lezione in classe

Osservando il video di una propria lezione, l'insegnante annota alcune osservazioni sulla azione didattica:

- Quale era l'obiettivo della lezione?
- Che attività svolge l'insegnante? E gli studenti?
- Quali sono stati i compiti assegnati agli studenti?
- Cosa stanno facendo gli studenti?
- Come interagiscono tra di loro? E con l'insegnante?
- Quale relazione sussiste tra ciò che accade in classe e la lezione pianificata?

L. Baecher, Video in Teacher Learning Through Their Own Eye, SAGE, Thousand Oaks (CA) 2020).

La *Video-ricerca* può anche contare nella ricerca quantitativa, per gestire la gran mole di dati prodotta, su alcuni *software* che ragionano secondo la logica *code and retrieval* (codifica e recupero),

⁴² Trattasi di *parole chiave* che descrivono i contenuti di un video e sono inseriti affinché i fruitori possano effettuare ricerche per contenuti.

attribuendo alle sequenze video dei codici per la ricerca testuale.

Nella ricerca qualitativa invece si possono utilizzare gli strumenti della Videoannotazione⁴³ che permettono di inserire commenti personali legati a un determinato frame video, vedendo contemporaneamente anche quelli degli altri (docenti, studenti, ricercatori, supervisori).

5.6.6 Il Diario di bordo

Nell'osservazione guidata invece, a supporto della visione del video, i criteri che orientano l'osservazione sono inseriti negli spazi di una griglia.

Nella fase successiva all'osservazione diretta ai partecipanti è richiesto di redigere un Diario di bordo, per sistematizzare i dati emersi dalle osservazioni libere e strutturate, atto a orientare a una postura critico-riflessiva.

Quindi, prima verranno rilevati i dati osservati in termini di narrazione, poi, si avvierà sopra gli stessi una riflessione critica, selezionando gli aspetti rilevanti che dipenderanno dal *focus* osservativo. Successivamente i dati verranno osservati altre volte, apponendo ulteriori annotazioni, a distanza di tempo e di spazio, affinché le diverse osservazioni, le annotazioni e i commenti, dell'arco temporale, siano confrontati con l'osservazione finale.

Il Diario di bordo, redatto secondo le regole della scrittura professionale pedagogica, dovrebbe essere compilato nella fase successiva alla prima osservazione con la finalità di ricostruire tutte le osservazioni successive, per sistematizzare, al fine di analizzare, la pratica didattica visionata. Le successive visioni, osservazioni, annotazioni e analisi hanno lo scopo di aumentare sempre più la riflessione, e la conseguente consapevolezza, sui processi di insegnamento e di apprendimento e i costrutti pedagogici a essi sottesi.

5.6.7 Griglie e schede di osservazione e di analisi

Altri strumenti da utilizzare per le osservazioni e le rilevazioni sono le griglie di osservazione che si presentano sotto forma di tabelle, strutturate o semi-strutturate, e collettano in un unico spazio i differenti criteri osservativi dando la possibilità di inserire, annotate a lato della griglia, le proprie osservazioni personali.

Le griglie di osservazione possono essere chiuse o aperte. Le griglie chiuse necessitano solo di essere "crocettate" o "flaggate" e non è presente alcuno spazio per l'inserimento dei propri commenti. Solitamente si limitano ad attestare la presenza o l'assenza di un certo elemento rispetto ai criteri

⁴³ J. Adrley, J. Johnson, *Video Annotation Software in Teacher Education: Researching University Supervisor's Perspective of a 21st-Century Technology*, in «Journal of Educational Technology Systems», 2018, 47, 4, 2019, pp. 479-499.

osservativi inseriti. Le *griglie aperte* sono invece rappresentate da tabelle nelle quali si possono inserire osservazioni e annotazioni per la discussione e il confronto, in una sorta di osservazione libera all'interno di determinati criteri osservativi.

5.6.8 Che cosa rilevare nell'osservazione?

Gli oggetti-video da sottoporre all'osservazione sono vari e differenziati: dalla lezione completa a una sua sequenza, oppure un elemento definito del processo di insegnamento/apprendimento.

Gli oggetti da osservare sono potenzialmente infiniti, tuttavia, le categorie pedagogiche più interessanti da osservare sono le dinamiche gestionali della classe (quali sono le azioni del docente che realizzano la trasposizione didattica e stimolano il processo di insegnamento/apprendimento?), il *setting* o ambiente di apprendimento (come è integrato al processo di insegnamento/apprendimento?), le dinamiche comunicative (con quali codici insegnanti e docenti comunicano tra loro?), l'auto-osservazione (quali riflessioni genera rivedere l'azione didattica già compiuta?).

- *Il Focus osservativo sulla Gestione della lezione*

Per osservare una lezione è necessario comprendere sia l'azione didattica-stimolo prodotta dal docente, nel processo di insegnamento, sia la reazione dello studente, all'interno del processo di apprendimento. Nel caso di un'osservazione video gli elementi⁴⁴ da rilevare sono i dati sull'osservazione (si tratta di una osservazione libera o strutturata? Quali strumenti sono stati utilizzati per l'osservazione?), quelli sul target degli studenti osservati (A quali ordine di studi fa riferimento la classe di osservazione? Quale è il numero dei suoi componenti e come sono suddivisi rispetto al genere? Quale è la disciplina osservata?), i dati sulla lezione (Quale tipo di attività si sta svolgendo? Si tratta di una lezione trasmissiva o interattiva? Quali sono le fasi della lezione, quali sono i suoi obiettivi e le sue tempistiche di erogazione?), le modalità di lavoro (il docente fa lavorare gli studenti individualmente o in gruppo?), i mezzi e gli strumenti impiegati, le azioni compiute dal docente e le rispettive re-azioni degli studenti.

- *Il Focus osservativo sulle Strategie di insegnamento*

Se si vuole condurre l'osservazione sulle tecniche (o strategie) di insegnamento allora il campo deve essere ulteriormente definito per evitare di ricadere in pre-giudizi o giudizi valoriali inficiati da opinioni personali, più o meno consapevoli.

⁴⁴ E. Damiano (a cura di), *Guida alla didattica per concetti*, Juvenilia Scuola, Milano 1995.

Deve essere sempre chiaro agli osservatori che i dati raccolti sono sempre finalizzati alla creazione di un repertorio di azioni, atteggiamenti e comportamenti trasferibili in altri contesti, sempre per obiettivi non valutativi e senza esprimere giudizi sulle decisioni dei docenti. Tuttavia, al fine di evitare di cadere in questo tranello si può fare precedere l'analisi da un incontro di gruppo preliminare, nel quale chiarire atteggiamenti e comportamenti da qualificare in termini positivi o negativi, per quanto riguarda le strategie utilizzate e le risposte reattive degli studenti, relativamente all'utilizzo di una determinata strategia.

Ad esempio, per correggere la pronuncia orale di un termine in lingua straniera, un insegnante potrebbe utilizzare un intervento diretto o indiretto. Nel primo caso il docente correggerà subito, o al termine dell'esposizione, lo studente con una correzione verbale o non verbale, nel secondo solleciterà l'autocorrezione oppure una correzione tra pari.

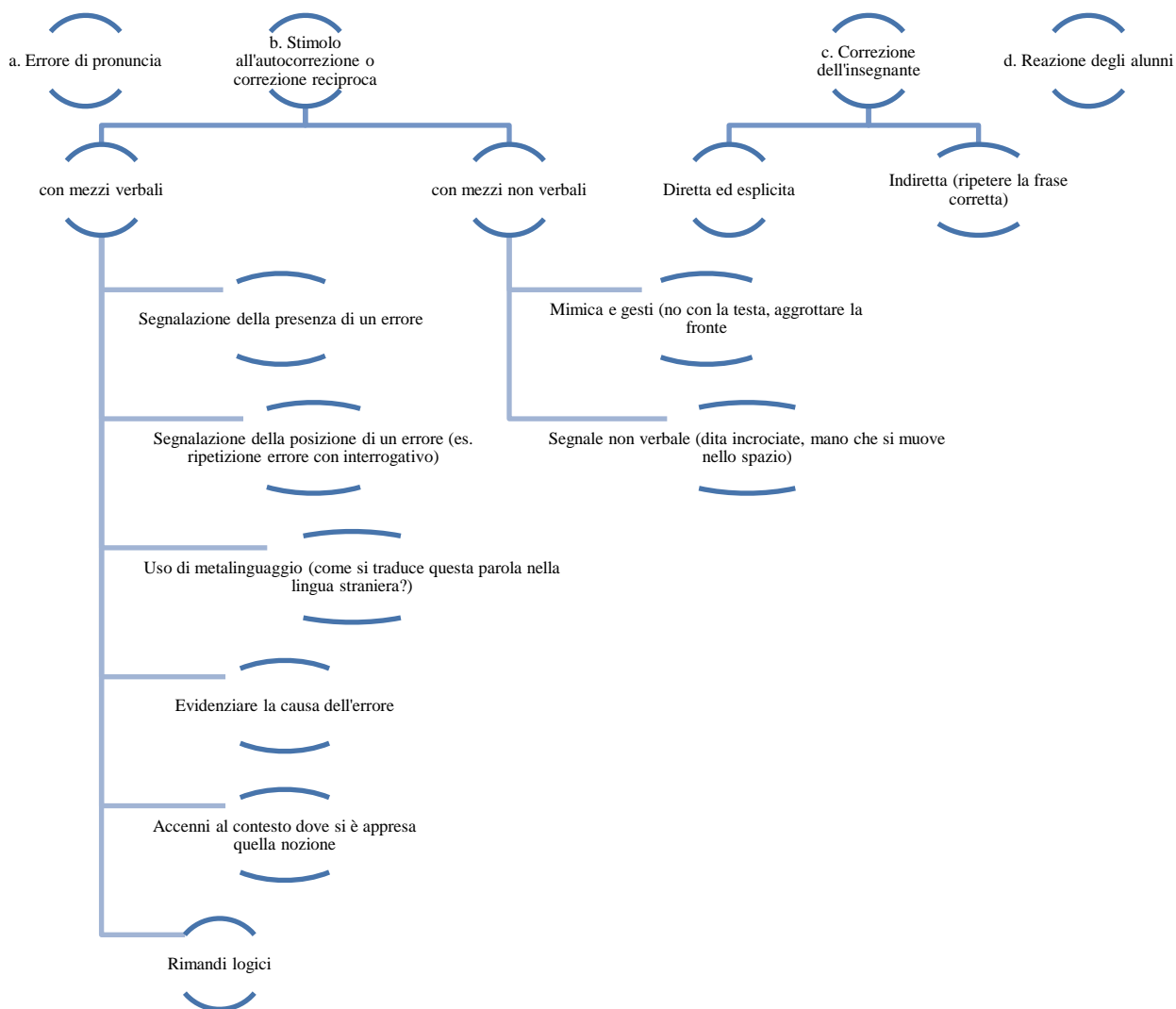
Esempio 1: Focus strategie di correzione di una parola pronunciata in modo errato nella L2

Video n. _____

Classe _____

Fase della lezione: _____

Durata: _____



Tramite la successiva griglia osservativa si possono rilevare le strategie utilizzate per spiegare i significati lessicali di alcune parole straniere usando traduzioni, esempi concreti, riformulazione delle parole tramite dei giri di parole, visualizzazioni iconografiche.

I dati in questo caso possono essere raccolti a livello di quantità oppure a livello qualitativo. Nel primo caso si può rilevare a crocette la frequenza, in un determinato lasso di tempo, della citazione delle parole nuove, nel secondo si descrive in forma narrativa la strategia adottata nella trasmissione dei nuovi significati. Incrociando dati qualitativi e quantitativi si profila la strategia (deduttiva o più

basata sull'inferenza) utilizzata dal docente, focalizzata più sui processi di insegnamento o su quelli di apprendimento, più sulla correzione eteronoma piuttosto che autonoma, più o meno centrata sulla reattività degli studenti rispetto al contesto di apprendimento.

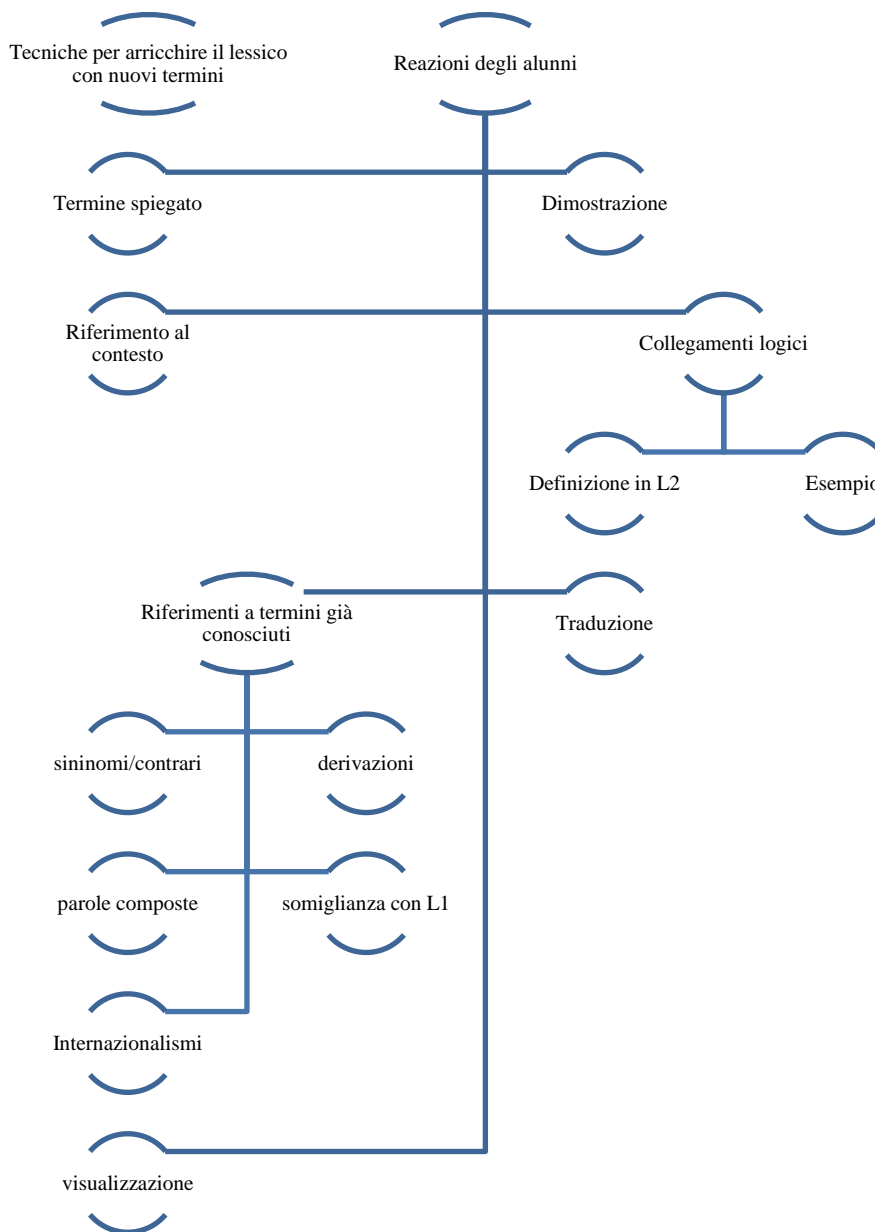
Esempio 2: Focus sulla trasmissione di significati per l'arricchimento del lessico

Video n. _____

Classe _____

Fase della lezione:

Durata: _____



- *Il Focus osservativo sulla narrazione pedagogica*

Se l'intento iniziale dell'osservazione non è quello di fare emergere significati impliciti tramite la postura riflessiva, ma di descrivere i repertori di azioni tipiche che caratterizzano le parti di una lezione (pre-attiva, attiva, post-attiva), si propone la seguente griglia di osservazione rielaborata⁴⁵.

Esempio 3:

Video n. _____

Classe _____

Fase della lezione:

Durata: _____

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli alunni</i>
<u>Organizzazione della fase preparazione (fase pre-attiva)</u>	
<i>Sono stimulate strategie di anticipazione e richiamate le pre-conoscenze?</i>	
<u>Organizzazione della fase di ascolto (fase attiva):</u>	
<i>quali compiti, forme sociali, quante volte viene fatto ascoltare il testo, cambiano gli obiettivi di ascolto? Vengono stimulate strategie di ascolto?</i>	
<i>Come avviene il controllo della comprensione, dei risultati? Oralmente, per iscritto, alla lavagna?</i>	
<i>Gli studenti esplicitano (su richiesta dell'insegnante o meno) le strategie di ascolto adottate?</i>	
<i>Eventuale ulteriore ascolto (es. ascolto selettivo/dettagliato)</i>	
<u>Organizzazione della rielaborazione o del seguito dell'attività (fase post-attiva)</u>	
<i>Controllo e transfer di nuove parole/strutture in altri contesti</i>	
<i>Sistematizzazione delle strategie di ascolto da parte degli studenti</i>	

Tabella 5: Griglia di osservazione di una attività di ascolto (repertori di azioni-docenti e reazioni-alunni) riferite alle diverse parti della lezione.

⁴⁵ B. Ziebell, *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*, FSE 32, Goethe Institut-Langenscheidt, München 1999.

Nel momento in cui si andranno a confrontare le diverse griglie compilate dagli osservatori, relativamente ad altre attività, saranno riscontrabili degli schemi ricorrenti da cui si potranno desumere i repertori di azioni che scandiscono le tempistiche nelle tre fasi della lezione (fase iniziale, fase centrale, fase di apertura).

- *Il Focus osservativo sugli spazi*

Gli spazi osservativi dell'azione didattica videoregistrata possono essere organizzati sia in presenza, negli spazi reali delle aule e dei laboratori, sia a distanza, negli ambienti virtuali delle piattaforme *LMS (Learning Management System)* e *social*, sia in modalità mista, in un contesto di didattica digitale integrata.

All'interno del *setting* di osservazione ha una grande importanza osservare nei video gli allestimenti (posizione dei banchi, presenza-assenza della cattedra, disposizione della lavagna/LIM, ecc.) che i docenti hanno realizzato per favorire i processi di insegnamento e di apprendimento. Tale aspetto ci fornisce infatti importanti elementi per comprendere la relazione e i ruoli che si sono instaurati tra i docenti e gli studenti, tra il docente e lo studente, tra gli studenti e lo studente, tra il docente e i docenti.

Se tracciassimo ad esempio una mappa delle posizioni nello spazio assunte da un docente rispetto ai suoi studenti ricaveremmo interessanti informazioni sulla tipologia di relazione che intrattiene con i diversi alunni. Inoltre, la disposizione dei banchi ci dice molto anche rispetto alle modalità di lavoro utilizzate dal docente (lavoro individuale, di *cooperative learning*, a coppie) facendo emergere se la sua focalizzazione è più incentrata sui processi di insegnamento (al centro della didattica c'è l'insegnante) o sui processi di apprendimento (al centro della didattica c'è lo studente).

Esempio 4: L'analisi sugli spazi della classe

Video n. _____

Classe _____

Fase della lezione:

Durata: _____

<i>Ampiezza dello spazio</i> (Gli spazi sono adeguati al numero degli studenti?)
<i>Luminosità</i> (C'è un sufficiente rapporto di aero-illuminazione? Dove sono posizionate le finestre rispetto agli studenti, al docente, alla lavagna?)
<i>Tipo di illuminazione</i> (L'illuminazione è artificiale, naturale o coesistono entrambe le modalità? Da dove proviene la luce? La luce artificiale affatica la vista?)
<i>Tipo di acustica</i> (Ci sono riverberi o echi nell'aula? Le parole del docente si sentono in tutte le parti della classe?)
<i>Disposizione dei banchi tra di loro</i> (I banchi sono disposti a ferro di cavallo, accoppiati a due a due, tutti uniti tra loro?)
<i>Disposizione dei banchi rispetto alla cattedra</i> (La posizione dei banchi rispetto alla cattedra è frontale o laterale?)
<i>Disposizione della cattedra</i> (C'è una cattedra oppure non è presente? È disposta centralmente rispetto all'aula o lateralmente? È vicina o lontana dalla porta di ingresso, dalla finestra, dai banchi degli studenti?)
<i>Possibilità di cambiamento della disposizione di banchi e cattedra</i> (I banchi e la cattedra sono facilmente trasportabili? Hanno le rotelle? Sono leggeri o pesanti?)
<i>Effettivi cambiamenti di disposizione di banchi e cattedra</i> (I banchi sono spostati nel corso della lezione o nei vari momenti dell'anno o dai docenti a seconda della tipologia di lavoro da svolgere?)

<p><i>Oggetti esposti/appesi alle pareti</i> (Alle pareti ci sono manufatti o poster già predisposti dall'insegnante e dagli studenti? Ci sono quadri o cartine geografiche? Ci sono cartelloni che riassumono i concetti svolti? Ci sono immagini di altro tipo?)</p>
<p><i>Lavagna/LIM</i> (Nell'aula sono presenti sia la lavagna che la LIM, solo una delle due, nessuna delle due? Che dimensioni hanno? Di che tipo sono? Come sono disposte nell'aula? Come vengono utilizzate dal docente e dagli studenti?)</p>
<p><i>Altri sussidi sempre presenti</i> (Sono presenti altri strumenti? Pc, Tablet, hardware e software particolari, altri materiali?)</p>
<p><i>Presenza e uso di contenitori</i> (Ci sono contenitori/armadi ad uso dei docenti e degli studenti? Quale è la loro finalità?)</p>
<p><i>Biblioteca di classe</i> (Ci sono scaffali con libri destinati agli studenti? Ci sono postazioni multimediali per la ricerca e i lavori di gruppo?)</p>
<p><i>Altre risorse</i> (Ci sono altre tipologie di risorse utilizzabili per fini didattici nella classe?)</p>

Tabella 6: L'analisi sugli spazi della classe.

- *Il Focus osservativo sulla comunicazione*

Esempio 5:

<i>Come si svolge la comunicazione in classe?</i>
<i>Come vengono gestiti gli scambi verbali e i turni per prendere la parola?</i>
<i>Da chi è occupata la maggior parte del tempo parlato?</i>
<i>Quali forme di comunicazione non verbale vengono rilevate da parte del docente? E da parte degli studenti?</i>
<i>Quali mimica di comunicazione adotta sovente l'insegnante? E gli studenti?</i>

Tabella 7: L'analisi delle interazioni comunicative nella classe.

Se si rilevassero in termini quantitativi i comportamenti verbali che intercorrono tra docenti e studenti emergerebbe uno schema periodico e ricorrente definito *Tripletta ciclica*⁴⁶ atto a perpetrare una modalità di insegnamento più fondata su *domande illegittime* che su *domande legittime*⁴⁷:

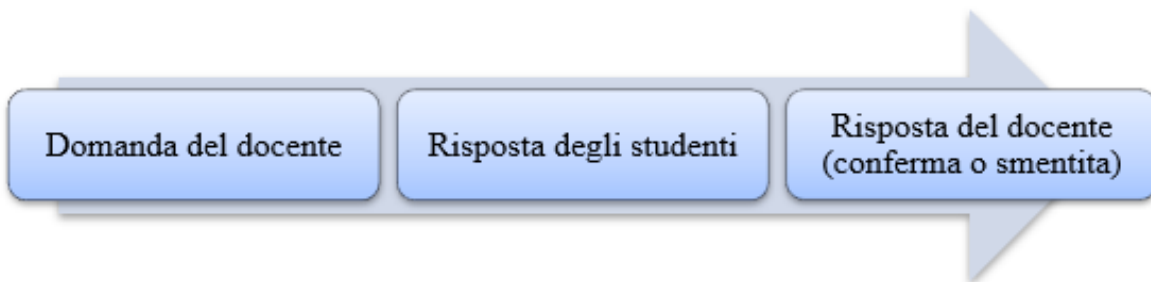


Figura 15: Immagine rappresentativa della Tripletta ciclica (intervento del docente, intervento di risposta da parte degli studenti, intervento del docente).

5.6.9 Il Laboratorio di Micro-Teaching

Nel laboratorio di *Micro-teaching* la micro-lezione videoregistrata è sottoposta all'analisi a un gruppo di docenti in formazione, tra i quali ci sono i protagonisti delle *video-performance*, con la supervisione di un formatore. Tutti gli osservatori del processo rintracciano i punti di forza e le criticità dell'azione didattica per fornire agli attori ulteriori indicazioni e spunti per il miglioramento professionale.

⁴⁶ A. Hornung, G. Mattivi, F. Ricci Garotti, *Lo stato della ricerca sulla comunicazione di tipo didattico*, in A. Carli (a cura di), *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, Franco Angeli, Milano 1996, pp. 25-62.

⁴⁷ "Definirò *domanda legittima* quella domanda di cui non si conosca già la risposta. Non sarebbe affascinante immaginare un sistema di istruzione che chieda agli studenti di rispondere solo a 'domande legittime', cioè a domande le cui risposte siano ignote? Non sarebbe ancora più affascinante immaginare una società disposta a creare un simile sistema di istruzione? La condizione necessaria di questa utopia sarebbe che i membri di una simile società si percepissero reciprocamente come essere autonomi non banali", H. Von Foerster, *Sistemi che osservano*, M. Ceruti, U. Tener (a cura di), Astrolabio, Roma 1987.

La lezione registrata permette al docente di osservare in modo distaccato le sue modalità di comportamento, gli atteggiamenti assunti, le strategie didattiche assunte; è come se si osservasse sotto una lente di ingrandimento per poter fornire a sé stesso miglioramenti e ricevere ulteriori *feedback* dai colleghi. La simulazione accresce la consapevolezza, facilita il raggiungimento della padronanza di strategie e pratiche didattiche, e, al contempo nello stesso tempo perfeziona le competenze osservative e di analisi puntuale di un processo che viene sezionato in sequenze didattiche.

Esempio di Esercitazione:

Task per attività di Video-analisi:

1. Videoregistra la lezione del tuo/a collega.
2. Lascia che il tuo collega videoregistri la tua lezione.
3. Annota osservazioni e pensieri.
4. Confrontati con il/la collega
5. Condividi l'esperienza con il gruppo.

Nel portare a termine la consegna:

1. Focalizzati sui dati raccolti.
2. Non essere giudicante.
3. Rispetta la complessa natura dell'insegnamento.
4. Sii positivo/a
5. Sii rispettoso/a.
6. Sii incoraggiante.
7. Offri spunti di riflessione e di miglioramento per una critica costruttiva.

Elementi pratici cui prestare attenzione:

1. Cerca di utilizzare prima la videocamera per conoscerne appieno le sue funzionalità.
2. Decidi quali tipologie di videoriprese effettuare (fisse o in movimento).
3. Decidi chi registrare.
4. Decidi quanto tempo registrare ed edita successivamente il video con le parti più rilevanti.
5. Cerca di Video-registrare senza creare distrazioni durante la lezione.

5.7 Il Protocollo di osservazione e analisi: Metodologie di gestione e raccolta dati

I dati generati all'interno del LDVA possono essere analizzati nella loro complessità e unicità soffermandosi anche su quanto emerso relativamente agli elementi interattivi (dialogo, prosodia), alla cinesica (mimica facciale e postura) e alla prossemica.

Se ad esempio si vuole focalizzare l'analisi sulla cinesica si può anche deselezionare l'audio per potersi concentrarsi in via prioritaria sulle immagini.

5.7.1 Rappresentare i dati della Video-analisi

Ai fini della ricerca i dati emersi dall'osservazione e dall'analisi dei video possono essere rappresentati, slegati o integrati tra loro, secondo un approccio sia paradigmatico sia narrativo.

La prima modalità privilegia un trattamento dei dati con un procedimento analitico, ad esempio la trascrizione dei dialoghi e le successive analisi scritte possono essere sottoposte al metodo quantitativo tramite la codifica e l'analisi statistica.

Il secondo approccio privilegia invece un trattamento dei dati di tipo sintetico, attraverso il metodo della narrazione sequenziale delle azioni, che verranno poi sottoposte, secondo il metodo qualitativo, all'interpretazione e alla spiegazione.

Con la modalità narrativa, grazie all'utilizzo di diverse e integrate analisi, i dati evidenziano tutte le molteplici sfaccettature della comunicazione: si può fare uso della trascrizione dei dialoghi per la comprensione degli aspetti salienti delle interazioni verbali e per la decodifica delle posture corporali, delle espressioni della mimica facciale e del timbro vocale, della prossemica degli attori nello spazio considerato.

Con il metodo qualitativo (detto anche analisi dell'interazione) si sottopone al gruppo dei partecipanti la visione di un video chiedendo loro di annotare le proprie osservazioni, in modalità libera oppure in modalità strutturata, tramite una griglia di rilevazione.

Le interazioni emerse da questa attività sono ulteriormente sottoposte a registrazione e analizzate. In una successiva fase, definita di "focalizzazione", laddove non esista già un protocollo stabilito, al gruppo è richiesto di delineare un codice comune per elaborare una sintesi dei dati raccolti durante l'analisi.

Durante le analisi è necessario che la pratica rimandi continuamente alla teoria evitando le sole ricadute di natura empirica.

Ma come si estrapolano i formati pedagogici sottesi alle pratiche didattiche? Si esplicitano attraverso un processo intenzionale riflessivo e condiviso, che coinvolga il sé personale e professionale

all'interno di un clima di fiducia assenza di pregiudizi, grazie alla mediazione di un formatore esperto che assicuri tale stato.

Il video ha manifestato una grande potenzialità nello sviluppo delle competenze pratiche e riflessive degli insegnanti, evidenziando tuttavia anche l'esigenza di utilizzare protocolli di analisi già esistenti, o di strutturarne di nuovi, fondati sulle competenze che dovrebbe possedere un insegnante esperto, in primo luogo la capacità di annotare e in secondo luogo quella di analizzare criticamente i nuclei fondanti della propria didattica.

5.7.2 La trascrizione dei dialoghi

Per chi osserva e analizza i filmati delle pratiche didattiche può essere utile trascrivere⁴⁸ il testo dei dialoghi intersorsi tra i vari attori, al fine di comprendere al meglio la densità comunicativa e gli intrecci discorsivi.

La trascrizione dei dialoghi, che rappresenta già una prima forma di interpretazione dei dati e fa emergere contenuti e aspetti para verbali e non verbali, è da considerarsi sempre utile nel caso in cui l'interazione orale possa fornire un valore aggiunto al video.

Trascrivere le interazioni intercorse nel video risulta spesso laborioso (per trascrivere un'ora di dialogo verbale sono necessarie dalle 4 alle 10 ore), tuttavia, aiuta a orientarsi nella ricerca grazie a termini e concetti che potranno poi essere utilizzati come parole-chiave.

In particolare, l'AC (Analisi della Conversazione) grazie al suo complesso sistema di decodifica delle annotazioni permette di realizzare trascrizione approfondite riportando le pause tra i discorsi, le segnalazioni di esitazione nella voce, i falsi avvii, le ricorrenti vocalizzazioni e tutti i suoni non verbali, le intonazioni, i movimenti del corpo, l'orientamento degli sguardi e gli ammiccamenti.

Inoltre, le trascrizioni della situazione ambientale e contestuale, quelle che illustrano le prospettive degli attori della pratica didattica e quelle che registrano il punto di vista dei partecipanti, possono essere integrate e fatte dialogare tra loro.

⁴⁸ Gli approcci trascrittivi precedenti o contestuali alla *Videoanalisi* sono rappresentati dagli studi sull'*analisi del discorso* (H. Sacks, E.A. Schegloff, G. Jefferson, *A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation*, in «Studies in the organization of conversational interaction», Academic Press 1978, pp. 7-55), sulla *linguistica di scuola francofona* (C. Blanche-Benveniste, C. Jeanjean, *Le Français parlé: transcription & édition*, Inalfr, Paris 1987) e sull'*Analisi Conversazionale* (G. Jefferson, *Glossary of Transcript Symbols with an Introduction*, in G.H. Lerner (Ed.). *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, Benjamins, Amsterdam 2004, pp. 13-23; S. Walsh - A. O'Keeffe, *Applying CA to a Modes Analysis of Higher Education Spoken Academic Discourse*, in H. Bowles, P. Seedhouse, *Conversation Analysis and Language for Specific Purposes*, Peter Lang, Bern 2007).

5.7.3 Come condividere i propri Video casi con il gruppo di riflessione

Creare gruppi di Video-analisi all'interno di una comunità di pratica favorisce la riflessione condivisa da parte degli insegnanti sostenendoli ad approfondire la ricerca sulla propria professionalità docente. Ogni docente condivide nel gruppo i modelli personali, elaborati nel corso della professione, atti a stimolare processi di insegnamento. Il confronto reciproco su tali modelli di pratica, dai quali gli insegnanti cercano di estrapolare i costrutti teorici attraverso sintesi integrate, diventa il momento nel quale tutti possono apprendere dagli altri e fungono da stimolo, grazie alla condivisione delle pratiche e della riflessione sulle stesse, al miglioramento professionale, diventando un luogo di scambio e di cambio trasformativo.

All'interno di questi gruppi è però necessario prevedere il supporto pedagogico di un supervisore esterno che fornisca le avvertenze di natura metodologica e le chiavi di interpretazione delle osservazioni e annotazioni.

Nel tempo, e grazie al supporto dei colleghi, questa modalità porta all'apprendimento di comportamenti, di atteggiamenti e posture professionali che assicura una migliore efficacia al proprio insegnamento.

La riflessione si struttura in due momenti principali. Il primo è quello di comprendere il formato pedagogico dell'azione didattica ripresa nel video, cercando di modellarsi allo stesso per definire le competenze riscontrate nella situazione.

Il secondo momento consiste nel creare accurati strumenti di analisi che conducano a un processo di riflessione, in una continua ricorsività tra teoria e pratica.

Basterebbe che, a cadenza settimanale, ogni docente videoregistrasse nel proprio contesto classe, una ventina di minuti di una propria lezione legata a una determinata tematica, tenendone monitorati nei successivi incontri i relativi progressi. Nella comunità di pratica ogni insegnante sottoporrebbe al vaglio dei colleghi le proprie registrazioni per riflettere sui punti di forza e su quelli di miglioramento, sia a livello di contenuti, sia relativamente al proprio comportamento e atteggiamento. Grazie a questo percorso di Video-analisi ogni insegnante può monitorare il proprio percorso professionale migliorando se stesso e la propria comunità di appartenenza.

Ogni gruppo di studio condividerà le proprie riflessioni all'interno di un preciso quadro di riferimento, predefinito o scelto in accordo tra i componenti. Tra i *frame* di riferimento nei quali si può inserire la riflessione condivisa si ritrova la cornice del *Mastery learning* (riferita ai risultati attesi rispetto ai compiti assegnati), quella Psico-cognitiva (focalizzata sulle strategie di apprendimento), quella Socio-cognitiva (basata sulla consapevolezza del pensiero connessa a situazioni reali), la cornice Concettuale-narrativa (fondata sulle narrazioni personali e autobiografiche), quella Critica (basata sulla partecipazione sociale, finalizzata al miglioramento dei processi di apprendimento e

insegnamento, e sull'educazione come percorso di autonomia) e infine quella Pragmatica (che riferendosi alla pratica argomenta le intenzionalità relative alle diverse situazioni).

5.7.4 I Col-laboratory di Video-analisi

I dispositivi di Video-analisi, utilizzati per rap-presentare e ri-presentare i processi sottesi all'insegnamento e all'apprendimento, declinano tutte le loro potenzialità all'interno di un laboratorio, intendendo per laboratorio il luogo dove si sviluppa la ricerca⁴⁹.

In esso, partendo dall'analisi di gruppo condivisa di un episodio pedagogico, si apre un proficuo confronto, grazie alla differente *expertise* dei docenti presenti, intorno agli stili d'insegnamento diversi e ai processi cognitivi sottesi⁵⁰; distanziandosi dalla pratica didattica si sostengono i partecipanti della sessione laboratoriale all'analisi dei comportamenti dei docenti ripresi e delle loro decisioni⁵¹.

Inoltre, analizzando i video di pratiche didattiche è possibile attingere a repertori di azioni orientandosi su diversi *focus* (atteggiamenti, stili comunicativi, relazioni, comportamenti) relativi alla lezione esperita. Come già riportato nei capitoli precedenti, anche dagli studi sulle *Evidence Based Education* è emerso che gli apprendimenti più significativi si realizzano all'interno di pratiche condivise in ottica laboratoriale perché *calano* i futuri insegnanti in una ipotetica situazione, sulla quale attivare osservazioni e riflessioni, che potrebbe succedere anche a loro. Ad esempio, gli studi sul *Visible Learning*⁵² del ricercatore australiano John Hattie⁵³ documentano che i contesti laboratoriali di *Micro-Teaching* nella scala *Effect Size* (da 0 a 1) attestano la misura dello 0,70⁵⁴. Questo dispositivo, soprattutto nella pratica della formazione iniziale, sostiene i docenti novizi nello sviluppo delle competenze-insegnante praticando una lezione in classe senza immergersi ancora in un contesto situato.

⁴⁹ “La ricerca è ogni processo di indagine che, usando codici normativi specifici e differenziati in ordine ai punti di vista e agli scopi dell'indagine stessa, sia finalizzato alla descrizione, alla spiegazione e, perciò, alla conoscenza razionale di un aspetto qualunque della realtà o alla risoluzione di un problema” (A. Giunti, [1973], *La scuola come centro di ricerca*, La Scuola, Brescia 2012, p. 89).

⁵⁰ G.R. Mangione, A. Rosa, *Professional vision e il peer to peer nel percorso Neoassunti. L'uso del video per l'analisi della pratica del docente in classe*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 17, 1, 2017, pp. 120-143.

⁵¹ M.A. Impedovo, *Approccio riflessivo e alternanza pratica e teoria nella formazione degli insegnanti: un case study in Francia*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 16, 1, 2018, pp. 279-287; P. Limone, D. Parmigiani, *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Progedit, Bari 2017.

⁵² John Hattie, esponente di spicco di tali studi ha cercato di definire con le sue ricerche le metodologie e le azioni didattiche considerate più efficaci nei contesti di insegnamento. In una scala di *Effect Size* (ES) ha rappresentato sinteticamente tutti i dati raccolti da oltre ottocento meta-analisi evidenziando quali metodologie abbiano effettiva incidenza sugli apprendimenti degli studenti; J. Hattie, *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, Oxford 2009.

⁵³ J. Hattie, *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*, Routledge, London-New York 2012.

⁵⁴ D.H. Metcalfe, M. Matharu, *Students' perception of good and bad teaching: report of a critical incident study*, in *Medical Education*, 29, 3, 1995, pp. 193-197.

5.7.5 Il ruolo e compiti del tutor/formatore/ricercatore riflessivo

Il tirocinante-apprendista-insegnante deve essere accompagnato a sviluppare la riflessività sulle proprie pratiche didattiche da un *tutor* esperto. Infatti, la formazione iniziale dei docenti è condotta nel modo migliore laddove si ritrova un isomorfismo tra le pratiche di insegnamento e le pratiche di formazione all'insegnamento e ci siano metodologie di *scaffolding* atte a sostenere le competenze analitico-riflessive⁵⁵.

Il *tutor* accompagnatore è però il primo a dover assumere una postura riflessiva nei processi di Video-analisi, senza limitarsi a trasmettere contenuti o portare esempi di buone prassi. Un buon *tutor* non dovrebbe fornire soluzioni preconfezionate o giudicanti nei confronti delle pratiche altrui. A seconda delle richieste dei formandi dovrà regolare la propria azione fornendo risorse aggiuntive, o limitarle alle necessità per realizzare un compito specifico, cercando di evitare situazioni di *over-scaffolding*⁵⁶ non richieste dalle attività progettate.

Il *tutor* assume al contempo il ruolo di formatore riflessivo ma anche quello di ricercatore, applicando il principio dell'alternanza formativa tra sapere accademico e sapere pratico, in una nuova alleanza⁵⁷ tra università e mondo scolastico, raccordando la pedagogia del dire con la pedagogia del fare, per rinnovare la ricerca educativa dall'interno delle pratiche didattiche, secondo modalità qualitative e quantitative di riconosciuta scientificità.

L'Università può pensare di divenire il centro di questa nuova alleanza per erogare la formazione iniziale, in ingresso e in servizio agli insegnanti, costruendo percorsi strutturati e continui.

Infatti, lo studente-apprendista, che nel corso dei suoi studi abbia potuto sperimentare nella continua ricorsività tra teoria e pratica la leva strategica per delineare la sua visione professionale, quando sarà insegnante di ruolo si rivolgerà a sua volta al mondo accademico per rielaborare percorsi riflessivi che ricolleghino la sua pratica esperita alle cornici epistemologiche di riferimento.

Se la Video-analisi è svolta all'interno di comunità di apprendimento, in modalità collaborativa e laboratoriale, la capacità analitica e riflessiva si amplifica ulteriormente permettendo la comprensione dei processi di insegnamento e di apprendimento che vi si realizzano. A patto che le attività siano costantemente monitorate e accompagnate da un *tutor* esperto che selezioni i video e supervisioni tali processi. Infatti, è importante che tutte le attività siano organizzate in modo strutturato secondo vari modelli.

⁵⁵ M. Altet, M. Bru, C. Blanchard-Laville, *Observer les pratiques enseignantes*, L'Harmattan, Paris 2012.

⁵⁶ D. Wood, J.S. Bruner, G. Ross, *The role of tutoring in problem solving*, in «Journal of child psychology and psychiatry», 17,2, 1976, pp. 89-100.

⁵⁷ E. Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento: Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2013.

Nelle intenzioni dei formatori il video è prodotto per aiutare gli insegnanti novizi a evidenziare, ragionare, riflettere e decidere quali siano le migliori azioni didattiche da intraprendere⁵⁸ nei contesti didattici.

L'attività di Video-analisi che si svolge durante un contesto laboratoriale necessita di essere monitorata e accompagnata da un *tutor*-formatore che in primo luogo selezioni i video e organizzi le osservazioni di gruppo, a sostegno della riflessione condivisa nell'ottica del miglioramento professionale all'interno di una comunità di pratica. La selezione dei video da osservare e analizzare è collegata alle finalità dell'osservazione stessa.

In tal senso i Video-Casi che possono essere sottoposti all'attenzione degli studenti sono di due tipi. I primi, elaborati "per sé e per il proprio gruppo" (Casi da condividere), sono basati su casi personali legati alle proprie storie lavorative, da condividere con i colleghi in ottica riflessiva, non concepiti dunque per essere pubblici. Si tratta in questo caso di video-ordinari (*Typical Practice*) realizzati in autonomia o da altri colleghi per discutere l'efficacia delle strategie didattiche usate e ripensare la propria didattica.

I secondi, elaborati "per gli altri" (Casi per educare), si fondano su una rappresentazione di casi universali dai quali desumere dei principi, che abbiano una valenza generale che si possano applicare nelle proprie esperienze personali. Si tratta di video-modelli creati da insegnanti esperti per esemplificare buone prassi didattiche (*Video Best Practice*).

Le finalità di questi video sono quelle di orientare l'insegnante all'osservazione utilizzando anche il sistema delle video-annotazioni integrate⁵⁹.

È importante che l'attività sia svolta in modo strutturato (tra i modelli analizzati si segnala quello di Santagata⁶⁰) cercando di:

- definire in modo chiaro gli obiettivi di apprendimento che si vogliono raggiungere con il gruppo degli insegnanti in formazione;
- selezionare il tipo di video in base all'obiettivo prefissato e secondo determinati criteri quali il *focus*, la durata, gli attori protagonisti, il montaggio, il tipo di insegnamento.
- dotare gli insegnanti di una guida per la visione del video;
- elaborare strumenti di valutazione che siano declinati sugli obiettivi dai quali, in modo ciclico e ricorsivo, trarre informazioni per una nuova riformulazione del processo.

⁵⁸ M. Gentile, G. Tacconi, *Visione professionale e video-riprese di azioni d'insegnamento: una rassegna sul costruito e sugli approcci formativi*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 14, 3, 2016, pp. 243-262.

⁵⁹ T. Janík, T. Seidel, P. Najvar, *Introduction: On the power of video studies in investigating teaching and learning*, Waxmann, Seiten 2009, pp. 7-19.

⁶⁰ A. Calvani, *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*, Erickson, Trento 2012.

Nei processi che conducono alla professionalizzazione utilizzando la riflessione, il *tutor*-formatore diventa un accompagnatore rendendo il formando co-autore del proprio percorso di formazione e professionalizzazione. Chiunque accompagni i docenti nel percorso di educazione alla riflessività sulla pratica deve pensare a tipologie di *scaffolding* che possano sviluppare nell'insegnante in formazione le capacità analitiche e riflessive.

<i>Target della formazione</i>	Formazione iniziale degli insegnanti (percorso di tirocinio T3).
<i>Obiettivi di apprendimento</i>	Il <i>tutor</i> esperto (o supervisore) definisce gli obiettivi di apprendimento per orientare l'osservazione e l'analisi. Uno degli obiettivi principali è quello di far prendere coscienza allo studente dei processi di insegnamento e di apprendimento tramite la visione di un video di una pratica didattica dalla quale deve estrapolare i costrutti pedagogici di riferimento.
<i>Selezione degli oggetti-video</i>	<p>Il <i>tutor</i> esperto (o supervisore) seleziona il video più adatto all'apprendimento sulla base degli obiettivi fissati preliminarmente, scegliendo il <i>focus</i>, ovvero il tema sul quale incentrare la riflessione, o la strategia di insegnamento che si vuole illustrare.</p> <p>La scelta dei video da analizzare dipende dalle finalità dell'osservazione stessa: i Video-modelli o Video di Casi esemplari sono creati da insegnanti esperti per indicare buone prassi didattiche ai docenti novizi; i Video-ordinari sono invece quelli realizzati da colleghi finalizzati a discutere l'efficacia delle strategie didattiche usate. Se invece lo scopo è quello di guidare l'insegnante all'osservazione si possono utilizzare video integrati da annotazioni personali.</p>
<i>Scelta degli strumenti finalizzati allo sviluppo dell'interpretazione e riflessione</i>	Il <i>tutor</i> esperto (o supervisore) sceglie griglie di osservazione che fungano da guida nella visione del video, richiedendo di rispondere ad alcune domande per focalizzare l'attenzione e la riflessione, utilizzando metodi di <i>scaffolding</i> e <i>mentoring</i> .
<i>Metodologia</i>	Il <i>tutor</i> esperto (o supervisore) elabora insieme al gruppo degli strumenti di valutazione finalizzate a comprendere eventuali criticità presenti nelle azioni dei docenti orientando le attività sugli obiettivi da perseguire in modalità ciclica e ricorsiva per la ristrutturazione del processo migliorativo.

Tabella 8: Attività di Video-analisi svolte in regime di col-laboratory.

Attenendosi alle *Linee guida. Osservazione della pratica didattica basata sui video*⁶¹, la *Video-analisi* si svolge come riassunto nel seguente schema:

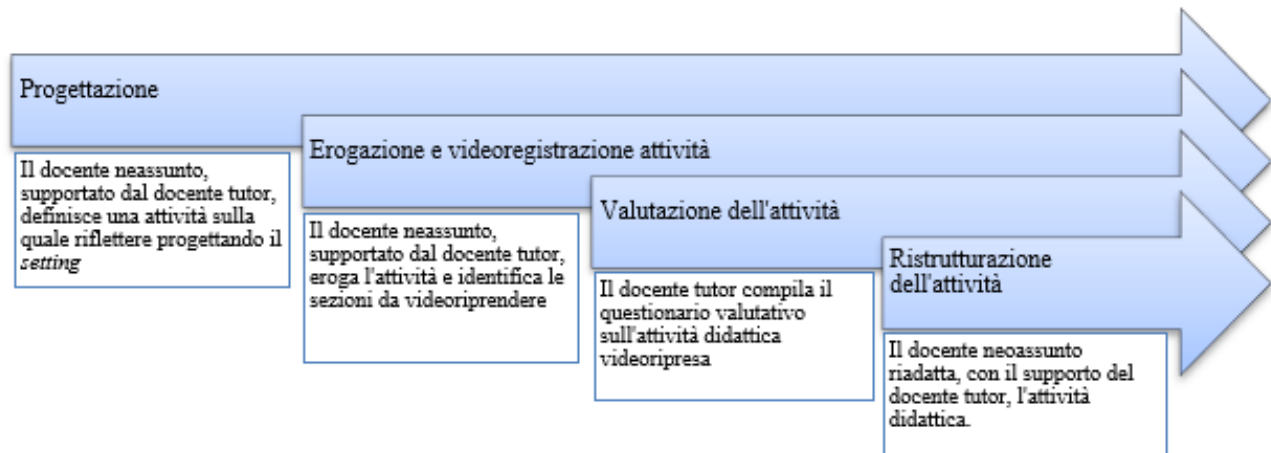


Figura 16: La Video-analisi secondo le linee guida Indire.

L'intera attività, svolta in modalità laboratoriale, coinvolge concretamente tutti gli insegnanti, dall'osservazione alla ristrutturazione finale della stessa.

La Video-analisi nel percorso dei neoassunti permette di immergersi nella situazionalità del proprio processo di insegnamento identificando gli aspetti ricorrenti per migliorare la focalizzazione delle proprie azioni e la motivazione grazie alla riflessione⁶².

Durante l'analisi del video il sistema della video annotazione consente di condividere i propri stili di insegnamento e le proprie osservazioni, che variano a seconda del *target* di riferimento degli studenti, dei tempi e degli spazi, secondo tale processo⁶³:

⁶¹ https://neoassunti.indire.it/2019/files/linee_guida_videoregistrazione_pratica.pdf

⁶² C. Gaudin, S. Chaliès, J. Amathieu, *The impact of preservice teachers' experiences in a video enhanced training program on their teaching: A case study in physical education*, in «Contemporary Issues in Technology and Teacher Education», 18, 1, 2018, pp. 168-196.

⁶³ Y. Nishihara, K. Yonemura, *An Attempt to Improve Cooperative Learning by Physical Education Teachers Using a Video Annotation System*, in «International Journal of Sport and Health Science», 03, 2018, 3,1 6, pp. 57-69.



Figura 17: Il processo della Videoannotazione.

La video annotazione, dividendo la lezione in parti, che corrispondono alle sequenze videoregistrate, permette in questo modo anche di equilibrare l'attività di insegnamento e di archiviare le registrazioni per la successiva valutazione o fruizione futura.

Il processo di Video-analisi, sostenuto da strumenti didattici interattivi⁶⁴ (LIM⁶⁵, CRS⁶⁶, ST⁶⁷) per essere efficace deve attenersi ad alcuni principi⁶⁸:

1. Dotare i neoassunti di una guida che li orienti a comprendere criticità e punti di forza dell'attività.
2. Considerare inizialmente il neoassunto come un apprendista che impara dal docente *tutor* con il quale successivamente scambierà il ruolo, in modalità *peer to peer*.
3. Il neoassunto può decidere di effettuare l'attività scegliendo liberamente un docente *tutor*.
4. Progettare delle *flipped classroom*, stabilendo la visione dei video come compito a casa;
5. Esercitarsi con i dispositivi strumentali delle registrazioni video per apprenderne l'utilizzo.
6. Sottoporre ai neoassunti un questionario all'inizio dell'attività e alla fine per rilevare le abilità apprese.
7. Condividere i video solamente con gli studenti apprendisti.
8. Intercalare esercitazioni e analisi riflessiva.
9. Evidenziare criticità ed errori tipici attraverso l'analisi delle *performance* e la riflessione sulle stesse

⁶⁴ G. Bozzo, O. De Pietro, A. Valenti, *Un approccio sperimentale per i laboratori scientifici nei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete»16, 2, 2016, pp. 194-212.

⁶⁵ *Lavagna Interattiva Multimediale* a sostegno della discussione.

⁶⁶ *Classroom Response System* che permette di ricevere in tempo reale le risposte in riferimento ai dati (es. *Padlet*)

⁶⁷ *Software Tracker*, dispositivo che permette di costruire grafici contestuali (es. *Mentimeter*).

⁶⁸ B. Beseler, M.S. Plumb, *10 Tips to Using Video Analysis More Effectively in Physical Education*, Brian Mosier, in «Journal of Physical Education, Recreation & Dance», 90, 1, 2019, pp. 52-56.

Conclusioni

«La scuola ha bisogno della presenza di persone tutte intere e che devono coinvolgersi in modo attivo. La scuola ha bisogno di relazioni interpersonali e sociali vissute in maniera significativa tra esempi e testimonianze, a partire da quella fondamentale tra “magister” e studente la scuola deve promuovere apprendimenti autentici e criticamente-riflessi»

G. Bertagna

Il dispositivo della Video-analisi, qualificandosi come sfondo integratore per la formazione iniziale, in ingresso e in servizio, permette di acquisire, migliorare e ristrutturare le proprie pratiche di insegnamento.

In questo contesto il tutor del laboratorio di Video-analisi svolge, oltre al ruolo di formatore riflessivo, anche quello di ricercatore educativo che, avvalendosi di sistemi quantitativi e qualitativi, diventa il rappresentante della nuova alleanza¹ tra il mondo scolastico ed universitario.

Il Laboratorio Digitale di Video-analisi può conquistare un ruolo di primaria importanza nei percorsi di formazione dei docenti alla *conditio sine qua non* che i dispositivi video siano utilizzati in chiave problematizzante, prendano avvio da casi educativi e didattici concreti e siano finalizzati alla promozione di percorsi riflessivi che ristrutturino la pratica didattica e implementino la visione professionale.

Allestire un Laboratorio Digitale di Video-analisi, nei percorsi di tirocinio in continuità con le attività laboratoriali e gli insegnamenti, significa consentire un mentoring finalizzato a un reale cambiamento, a partire dalla consapevolezza che per trasformare le proprie pratiche deve svilupparsi un'ampia riflessione sui contenuti e sulle modalità di insegnamento.

L'allestimento di un repertorio di video (Casoteca), sia di *Best Practice* sia di *Typical Practice*, in chiave positiva e in chiave critica, nasce dalla necessità di creare un luogo di osservazione e analisi all'interno di una comunità di apprendimento e di pratica condivisa. La Casoteca si appresta dunque a diventare un laboratorio di riflessione destinato ad arricchirsi sempre più con nuovi materiali, a vantaggio dei docenti novizi e di chiunque voglia rimettersi in gioco per indagare la propria pratica didattica in tutta la sua complessità di significati, intenzioni e processi mediati.

La professionalizzazione è ciò che realizza la vera competenza², ovvero l'unione tra sapere e azione, come esito di un'azione educativa basata sul principio dell'alternanza formativa, luogo di incontro

¹ E. Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2013.

² «Le capacità personali diventano competenze personali grazie all'insieme degli interventi formativi promossi da tutte le istituzioni educative formali, non formali e informali» (G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 67).

tra teoria e pratica che sposta il suo baricentro dall'ascoltare (*auditorium*) al fare riflessivo (*laboratorium*) fondato a livello pedagogico e funzionale e orientato a uno sviluppo integrale delle competenze.

Affinchè questo si realizzi è necessario che siano connessi i suoi momenti caratterizzanti, la teoria e la pratica, nella consapevolezza che nessuno può apprendere senza insegnare né può insegnare senza apprendere, in un processo di circolarità ricorsiva alla ricerca della qualità, dell'innovazione e della dimensione creativa.

All'organizzazione della vita umana secondo le molteplici possibilità del lavoro dovrebbe corrispondere un adatto sistema di istruzione e di educazione, che prima di tutto abbia come scopo lo sviluppo di una matura umanità, ma anche una specifica preparazione a occupare con profitto un giusto posto nel grande e socialmente differenziato banco di lavoro³.

Anche per questo motivo il mondo della scuola e quello del lavoro dovrebbero essere alleati per e nell'educazione.

E l'*Universitas*, in quanto dinamismo orientato a coniugare molteplicità ed unità, che continua a svolgere oggi un servizio nella società civile, si deve manifestare nel dialogo come vettore di ricerca a tutto campo. Questo, sul piano didattico, significa che la docenza è anzitutto occasione d'incontro in vista della crescita globale della persona di tutti coloro che vi sono coinvolti. Sul piano della ricerca, significa invece che occorre sempre perseguire il confronto e non chiudersi nei recinti dove le specializzazioni tendono a relegare⁴.

La vera sfida dell'università, nei suoi odierni contesti di formazione dei docenti, è dunque quella di confrontarsi con la realtà allargando gli orizzonti della razionalità⁵.

³ San Giovanni Paolo II, Lettera enciclica *Laborem Exercens* nel 90° anniversario della *Rerum Novarum*, 14 settembre 1981.

⁴ Prefazione di Giuseppe Mari (già ordinario di pedagogia generale dell'Università Cattolica, scomparso nel novembre del 2018) al testo di L. Gallizia, *La missione dell'università di fronte alla sfida della modernità*, Edizioni Studium, Roma 2019.

⁵ Discorso di sua santità *Papa Benedetto XVI* ai partecipanti al VI simposio europeo dei docenti universitari", Sala Clementina, sabato 7 giugno 2008.

Apparati

Indice delle figure

Figura 1: Modello di D.L. Schwartz, K. Hartman (It's not Video Anymore: Designing Digital Video for Learning and Assessment, in R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry, <i>Video Research in the Learning Sciences</i> , Erlbaum, Mahwah 2007, p. 338).	8
Figura 2: Utilizzo della Video-analisi nella formazione dei docenti, immagine elaborata da G. Gola, <i>Video-analisi. Metodi, prospettive e strumenti per la ricerca educativa</i> , FrancoAngeli, Milano 2021, p. 44.....	51
Figura 3: L'area di intersezione dei tre elementi rappresenta la Visione Professionale. Immagine ricostruita dal paradigma della Visione Professionale (Hammerness K., <i>Teaching with vision: How one teacher negotiates the tension between high ideals and standardized testing</i> , in «Teacher Education Quarterly», 31, 4, 2004, pp. 33-43).	66
Figura 4: Visione, Pratica e Contesto di insegnamento nella formazione dei futuri insegnanti (R.F. Mercado, <i>Intersections of vision, practice, and context in the development of student teachers as reading teachers for students of diverse backgrounds</i> , University of Maryland, College Park 2007).	66
Figura 5: L'area di intersezione dei tre elementi rappresenta la Visione Professionale. Immagine ricostruita dal paradigma della Visione Professionale di L. Darling-Hammond, J. Baratz-Snowden, <i>A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve</i> , in «Educational Horizons», 85, 2, 2007, pp. 111-132.	67
Figura 6: Immagine ricostruita dal paradigma della Visione Professionale di G. Gola, <i>Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche</i> , Franco Angeli, Milano 2012, p. 28.....	67
Figura 7: I paradigmi delle Analisi sui saperi dell'insegnamento e sulla Visione professionale (G. Gola, <i>Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche</i> , Franco Angeli, Milano 2012, p. 33).	68
Figura 8: Schema rielaborato da C. Jones, <i>Becoming a reflective practitioner</i> , Wiley-Blackwell, Oxford 2009, p. 10.	76
Figura 9: Il ciclo del <i>Micro-teaching</i>	99
Figura 10: Il passaggio progressivo dalla visione alla consapevolezza.	101
Figura 11: <i>Mixed Method Design</i> convergente parallela su dati video (disegno riadattato da un'immagine di J.T. DeCuir-Gunby, P.L. Marshall, A.W. McCulloch, <i>Using mixed methods to</i>	

<i>analyze video data: A mathematics teacher professional development example</i> , in «Journal of mixed methods research», 6, 3, 2012, pp. 99-216).	103
Figura 12: Immagine rielaborata dal Modello Marc.	108
Figura 13: Immagine rielaborata della rubrica di Videoanalisi tratta da Santagata R., <i>Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti</i> , in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 79,12, 2012, pp. 58-63.	116
Figura 14: Immagine rielaborata da G. Bonaiuti, <i>Didattica attiva con i video digitali. Metodi, tecnologie, strumenti per apprendere in classe e in Rete</i> , Erickson, Trento 2010.	119
Figura 15: Immagine rappresentativa della Tripletta ciclica (intervento del docente, intervento di risposta da parte degli studenti, intervento del docente).	154
Figura 16: La Video-analisi secondo le linee guida Indire.	164
Figura 17: Il processo della Videoannotazione.	165

Indice delle tabelle

Tabella 1: Gli approcci all'analisi delle pratiche didattiche. 100

Tabella 2: Gli indicatori oggetto di analisi e di revisione durante le osservazioni. 110

Tabella 3: Il nuovo Modello MARC..... 113

Tabella 4: Domande guida che identificano tre capacità-ipotesi di ricerca. 114

Tabella 5: Griglia di osservazione di una attività di ascolto (repertori di azioni-docenti e reazioni-alunni) riferite alle diverse parti della lezione. 150

Tabella 6: L'analisi sugli spazi della classe. 153

Tabella 7: L'analisi delle interazioni comunicative nella classe..... 154

Tabella 8: Attività di Video-analisi svolte in regime di col-laboratory. 163

Bibliografia

- Allen D.W., *Micro-teaching: A description*, Stanford University Press, Stanford 1967.
- Allen D.W., Ryan K., *Microteaching. Reading*, Addison-Wesley Publishing Company Inc., Massachusetts 1969.
- Altet M., *Le pedagogie dell'apprendimento*, Armando Editore, Roma 2000.
- Altet M., *La ricerca sulle pratiche di insegnamento*, La Scuola, Brescia 2003.
- Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando Editore, Roma 2006.
- Altet M., Britten J.D., *Micro-enseignement et formation des enseignants*, FeniXX, Paris 1983.
- Altet M., Bru M., Blanchard-Laville C., *Observer les pratiques enseignantes*, L'Harmattan, Paris 2012.
- Altet M., Desjardins J., Etienne R., Perrenoud P., Paquay L., *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*, De Boeck, Bruxelles 2013.
- Agamben G., *Che cos'è un dispositivo?*, Edizioni Nottetempo, Roma 2006.
- Agazzi A., *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, La Scuola, Brescia 1956.
- Agazzi E., *L'oggettività scientifica e i suoi contesti* [2014], Bompiani, Milano 2018.
- Agazzi E., *La conoscenza dell'invisibile*, Mimesis, Milano 2021.
- Andrée T., *ViSA: Instrumentation de la recherche en education*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris 2013.
- Aranda G., Hobbs L., Clark J.C., *Video as a tool for reflection on practice in teaching and learning*, Routledge, New York 2018.
- Arendt H., *Vita activa. La condizione umana* [1958], Bompiani, Milano 1964.
- Arendt H., *La vita della mente* [1978], Il Mulino, Bologna 1987.
- Argyris C., Putman R., McLain-Smith D., *Action science. Concepts, Methods, and skill for Research and Intervention*, Jossey-bass, San Francisco CA 1985.
- Argyris C., Schon D., *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano 1998.
- Ariès P., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* [1960], tr.it., Laterza, Bari 1968.
- Baecher L., *Video in Teacher Learning Through Their Own Eye*, SAGE, Thousand Oaks (CA) 2020.
- Baldacci M., *La formazione dei docenti in Europa*, Pearson, Torino 2013.
- Baldacci M., Frabboni F., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Novara 2013.
- Ballanti G., *Il Comportamento Insegnante*, Armando editore, Roma 1975.
- Bandini G., Calvani A., Capperucci D., *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*, Edizioni Via Laura, Firenze 2018.

- Bartolini Bussi M.G., Ramploud A, *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*, Carocci, Firenze 2018.
- Bateson G., Mead M., *Balinese Character: A Photographic Analysis*, New York Academy of Sciences, New York 1942.
- Bateson G. [1972], *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1993.
- Beckers J., *Comment soutenir la démarche réflexive*, De Boeck, Bruxelles 2013.
- Benjamin W., *Sul concetto di storia*, a cura di G. Bonola e M. Ranchetti, Einaudi, Torino 1997.
- Berliner D.C., *Microteaching and the Technical Skills Approach to Teacher Training. Technical Report N. 8*, Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford 1969.
- Bertagna G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000.
- Bertagna G., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004.
- Bertagna G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2006.
- Bertagna G., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici della riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.
- Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.
- Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.
- Bertagna G., *Quale 'docente' in quale 'scuola'*, in Bertagna G., Xodo C. (a cura di), *Le competenze dell'insegnare*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2011, pp. 485-508.
- Bertagna G., *Fare laboratorio. Esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012.
- Bertagna G., *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in *Atlante di pedagogia del lavoro*, in G. Alessandrini (a cura di), Franco Angeli, Milano 2017.
- Bertagna G., *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna, S. Ulivieri, *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, pp. 28-105;
- Bertagna G. (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018.
- Bertagna G., *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte di attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020.
- Bertagna G., Xodo C. (a cura di), *Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino Editori, Soveria Mannelli (CZ) 2011.

Bibliografia

- Bertagna G., Triani P., *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013.
- Berthoz A., *Il senso del movimento* [1997], McGraw-Hill, Milano 1998.
- Berthoz A., *La scienza della decisione* [2003], Codice edizioni, Torino 2004.
- Berthoz A., *La semplicità* [2009], Codice edizioni, Torino 2011.
- Berthoz A., *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi* [2013], Codice edizioni, Torino 2015.
- Blanche-Benveniste C., Jeanjean C., *Le Français parlé: transcription & edition*, Inalf, Paris 1987.
- Bochiccio F., Rivoltella P.C., *L'agire organizzativo. Manuale per docenti e formatori*, La Scuola, Brescia 2017.
- Bolognesi I., D'Ascenzo M., *Insegnanti si diventa. L'esperienza di tirocinio nei corsi di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Bonaiuti G., *Didattica attiva con i video digitali. Metodi, tecnologie, strumenti per apprendere in classe e in Rete*, Erickson, Trento 2010.
- Bonaiuti G., *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma 2014.
- Bonaiuti G., Calvani A., Fini A., Landriscina F., *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*, Carocci, Roma 2011.
- Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M., *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma 2016.
- Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivanet G., *Le tecnologie educative*, Carocci, Roma 2017.
- Bondioli A., *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Bosco N., *Immagini e apprendimento. Le metodologie image-based nella formazione dei futuri educatori*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Bove C., *Ricerca Educativa e Formazione. Contaminazioni Metodologiche*, Franco Angeli, Milano 2009.
- Bowles H., Seedhouse P., *Conversation Analysis and Language for Specific Purposes*, Peter Lang, Bern 2007.
- Brophy J., *Using Video in Teacher Education*, Elsevier, Boston MA 2004.
- Brouwer C.N., *Equipping teachers visually.*, Eindhoven School of Education, Zoetermeer, Kennisnet 2011.
- Brown G., *Microteaching: a programme of teaching skills*, Harper & Row Publishers Inc, Philadelphia 1975.
- Bruni L., *Fondati sul lavoro*, Vita e pensiero, Milano 2014.
- Calandra B., Rich P.J., *Digital video for teacher education*, Routledge, New York 2015.
- Calvani A., *Educazione, comunicazione e nuovi media*, UTET, Torino 2001.

- Calvani A., *Technological innovation and change in the university*, Firenze University Press, Firenze 2003.
- Calvani A., *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*, Carocci, Roma 2004.
- Calvani A., *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologico internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento 2012.
- Calvani A., *Come fare una lezione efficace*, Carocci, Roma 2014.
- Calvani A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare, criteri per una didattica efficace*, Carocci, Firenze 2017.
- Calvani A., Menichetti L., *Come fare un progetto didattico. Gli errori da evitare*, Carocci, Roma 2015.
- Calvani A., Trinchero R., *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci, Roma 2019.
- Canevaro A., *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*, Erickson, Trento 2017.
- Cardano M., *La ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna 2011.
- Carli A. (a cura di), *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, FrancoAngeli, Milano 1996.
- Cattaneo A., Evi-Colombo A., Ruberto M., *Video pedagogy for vocational education: an overview of video-based teaching and learning*, European Training Formation, Torino 2019.
- Cecconi L., *La ricerca qualitativa in educazione: studio di caso e analisi testuale*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Celi F., Fontana D., *Fare ricerca sperimentale a scuola. Una guida per insegnanti e giovani ricercatori*, Erickson, Trento 2003.
- Ceruti M., *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1995.
- Ceruti M., Belluschi F., *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, Mimesis, Sesto San Giovanni, Milano 2020.
- Charlier B., *Apprendre à changer sa pratique d'enseignement*, De Boeck, Bruxelles 1998.
- Chiosso G., *I Significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Mondadori, Milano 2009.
- Claris S., *Guide per l'osservazione. Come farne buon uso a scuola e in aula*, UTET, Torino 2019.
- Comenio G.A., *Didattica Magna* [1632], XXI, tr. it. *La grande didattica*, Edizioni Remo Sandron, Milano-Palermo 1911.
- Cooper J.M., Allen D.W., *Microteaching: History and Present Status*, ERIC Clearing House on Teacher Education, Washington D.C. 1970.
- Corazza L., *Apprendere con i video digitali*, FrancoAngeli, Milano 2017.

Bibliografia

- Dabbicco L., *Video-form-azioni. Giochi ed esercizi con e intorno al video*, La Meridiana, Bari 2006.
- Damiano E. (a cura di), *Guida alla didattica per concetti*, Juvenilia Scuola, Milano 1995.
- Damiano E., *L'insegnante: Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004.
- Damiano E., *Insegnare i concetti. Un approccio epistemologico alla ricerca didattica*, Armando, Roma 2004.
- Damiano E., *La nuova alleanza. Temi, Problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, Editrice La Scuola, Brescia 2006.
- Damiano E., *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Damiano E., *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Damiano E., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- De Cani L., *Videoricerca e pratiche riflessive nella formazione dei docenti*, Editrice Morcelliana, Brescia 2020.
- De Landsheere G., Delchambre A., Ballanti G., *I comportamenti non verbali dell'insegnante* [1979], Lisciani e Giunti, Teramo 1981.
- Derry S.J., *Guidelines for videoresearch in education. Recommendations from an expert panel*, Data research and Development center, University of Chicago, Chicago 2007.
- Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* [1910], La Nuova Italia, Firenze 1961.
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico. Antologia* [1897], La Nuova Italia, Firenze 1999.
- Dewey J., *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1973.
- Dewey J., *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione* [1923], Anicia, Roma 2018.
- Dewey J., Schilpp P.A., Hahn L.E., *The Philosophy of John Dewey* [1939], Open Court Pub Co, Chicago 1999.
- De Montaigne M., *Essais*, (I, 26), 1580.
- De Natale M.L., *Educazione degli adulti*, La Scuola Brescia 2014.
- Di Mele L., Rosa A., Cappello G., *Video education, guida teorico-pratica per la produzione di video in ambito educativo*, Erickson, Trento 2008.
- R.D. Di Nubila, M. Fedeli, *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie experiential learning*, Pensa Multimedia, Lecce 2010.
- Domenici G., *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Armando, Roma 2017.

- Dordit L., *Modelli di reclutamento. Formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti*, Provincia autonoma di Trento, Iprase, Trento 2011.
- Dozza L., Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C., *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano 2008.
- Fabbri L., Romano A., *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma 2017.
- Faggioli M., *Tecnologie per la didattica*, Maggioli, Sant'Arcangelo di Romagna (RN) 2015.
- Farné R., *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Zanichelli, Bologna 2002.
- Farné R., *Diletto e giovamento. Le immagini nell'educazione*, Utet, Torino 2006.
- Farné R., *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*, Marietti, Bologna 2019.
- Fedeli L., *La ricerca scientifica al tempo dei social media*, Franco Angeli, Milano 2017.
- Fedrighi P., Ranieri M., Bandini G., *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Fernandez C., Yoshida M., *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*, Routledge, London-New York 2012.
- Ferretti F., Michael-Chrysanthou P., Vannini, I., *Formative assessment for mathematics teaching and learning: Teacher professional development research by videoanalysis methodologies*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Fiorucci M., Moretti G., *Il tutor dei docenti neoassunti*, Roma Tre Press, Roma 2019.
- Fischer H.E., Neumann K., *Video analysis as a tool for understanding science instruction*, in D. Jorde, J. Dillan, *The World of Science Education*, Editors and affiliations, New York 2012, pp. 115-140.
- Floridi L., *La quarta rivoluzione: come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina editore, Milano 2017.
- Gallese V., Guerra M., *Lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Galliani L., (a cura di), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, La Scuola, Brescia 2015.
- Galliani L., De Rossi M., *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2014.

Bibliografia

- Gaudin C., Flandin S., Moussay S., Chaliès S., *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*, L'Harmattan, Paris 2018.
- Gennari M., *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia 2014.
- Gentile G., *Genesi e struttura della società. Saggio di filosofia pratica* [1943], XI, 7-9, Sansoni, Firenze 1946.
- Giunti A., *La scuola come centro di ricerca*, La Scuola, Brescia 2012.
- Glaser B., Strauss A., *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Sociology Press, Mill Valley, CA 1967.
- Gola G., *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche*, Franco Angeli, Milano 2012.
- Gola G., *Video-analisi. Metodi, prospettive e strumenti per la ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2021.
- Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S.J., *Video research in the learning sciences*, Lawrence Erlbaum, Mahwah 2007.
- Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S.J., *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*, Cortina, Milano 2009.
- Guigue M., *Ethnographies de l'école: une pluralité d'acteurs en interaction*, De Boeck, Bruxelles 2017.
- Gutiérrez Martín A.E., *Video education, media education and lifelong learning*, Kulturring in Berlin EV, Berlin 2011.
- Hadji C., Baillé J., *Recherche et éducation. Vers une "nouvelle alliance"*, De Boeck, Bruxelles 1998.
- Hall E.T., *La dimensione nascosta. Il significato delle distanze tra i soggetti umani* [1966], trad. it. di M. Bonfantini, Bompiani, Milano 1968.
- Hattie J., *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London-New York 2009.
- Hattie J., *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*, Routledge, Oxford 2012.
- Hattie J., *Know thy impact: Visible learning in theory and practice*, Routledge, London-New York 2012.
- Hattie J., *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Erickson, Trento 2016.
- Hegel G.W.F., *Lineamenti di filosofia del diritto*, Laterza, Bari, 1965.
- Hessen S., *Struttura e contenuto della scuola moderna*, Armando, Roma 1983.
- ISFOL, Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, I libri del Fondo sociale europeo, Roma 2007.

- ISFOL, Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, *Paradigmi emergenti di apprendimento e costruzione della conoscenza*, I libri del Fondo sociale europeo, Roma 2012.
- Janík T, Seidel T, Najvar P., *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*, Waxmann, Seiten 2009.
- Kanizsa S., *Manuale della gestione della classe*, FrancoAngeli, Milano 1998.
- Kierkegaard S., *Diario*, § 749, 1962.
- Kolb D., *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*, Prentice Hall, New Jersey 1984.
- Korthagen F.A.J., Kessels J., Koster B., Lagerwerf B., Wubbels T., *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Lawrence Erlbaum, Mahwah NJ 2001.
- Köster J., *Video in the age of digital learning*, Springer, Cham (CH) 2018.
- Lerner G.H., *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, Benjamins, Amsterdam 2004.
- Laurillard D., *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Lazzari M., *Informatica umanistica*, Mc Graw Hill Education, Milano 2014.
- Lazzari M., *Istituzioni di tecnologia didattica*, Edizioni Studium, Roma 2017.
- Le Boterf G., *Professionnaliser. Construers des parcours personnalisés de professionnalisation*, Eyrolles, Paris 2011.
- Lewis C., *Lesson study: a handbook of teacher-led instructional change*, Research for Better Schools, Philadelphia 2002.
- Limone P., Parmigiani D., *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Progedit, Bari 2017.
- Lombardo Radice G., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, [1913], Anicia, Roma 2020.
- Lombardo Radice G., *Saggi di critica didattica*, Società Editrice Internazionale, Torino 1927.
- Lombardo Radice G., *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Bemporad, Firenze 1925.
- Lussi Borer V., Ria L., *Apprendre à enseigner*, PUF, Paris 2016.
- Magni F., *La sfida del "caso" Inghilterra. Formazione iniziale e reclutamento dei docenti*, Edizioni Studium, Roma 2018.
- Magni F., *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia*, Edizioni Studium, Roma 2019.

Bibliografia

- Magnoler P., Notti A.M., Perla L., *La professionalità degli insegnanti: la ricerca e le pratiche*, Pensa Multimedia, Lecce 2017,
- Malavasi P., Polenghi S., Rivoltella P.C., *Cinema, educazione, pratiche formative*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Maragliano R., Abruzzese A., *Educare e comunicare: spazi e azioni dei media*, Mondadori Università, Milano 2008.
- Maragliano R., *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*, Armando Editore, Roma 2019.
- Marcone M., *Work-based Learning. Il valore generativo del lavoro*, Franco Angeli, Milano 2018, p. 12.
- Margolis E., Pauwels L., *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*, SAGE, Thousand Oaks (CA) 2014.
- Margiotta U., *Teorie della formazione*, Carocci, Roma 2015.
- Mariani A.M., *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*, La Scuola, Brescia 2017.
- Marsick V.J., O'Neil J., *Understanding action learning*, AMACOM, New York 2007.
- Martini B., Perla L., *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Marzano A., Vegliante R., *I laboratori pedagogico-didattici per la formazione iniziale degli insegnanti: l'esperienza di Salerno*, in S. Kanizsa (a cura di), *Oltre il fare, i laboratori nella formazione degli insegnanti*, Edizioni Junior, Reggio Emilia 2017.
- Mayer R.E., *Multimedia learning*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.
- Mc Luhan M., Fiore Q., *Il medium è il messaggio*, Feltrinelli, Milano 1968.
- Mercado R.F., *Intersections of vision, practice, and context in the development of student teachers as reading teachers for students of diverse backgrounds*, University of Maryland, College Park 2007.
- Messina M, De Rossi M., *Tecnologie, formazione e didattica*, Carocci, Roma 2015.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.
- Mezirow J., *Una teoria critica dell'apprendimento autodiretto*, in G.P. Quaglino (a cura di), Raffaello Cortina, Milano 2004.
- Mezirow J., *La teoria dell'apprendimento trasformativo*, Raffaello Cortina, Milano 2016.
- Midoro V., (a cura di), *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Montalbetti K., *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

- Montalbetti K., Lisimberti C., *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2015.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma 2004.
- Mortari L., *Ricercare e riflettere*, Carocci, Roma 2009.
- Mortari L. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Mondadori, Milano 2010.
- Mortari L., *Educazione ecologica*, Laterza, Roma 2020.
- Mottet G., *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*, L'Harmattan, Paris 1997.
- Mottier Lopez L., *La régulation des apprentissages en classe: Guide pédagogique*. De Boeck, Bruxelles 2017.
- Mortari L., Ghirotto L. (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019.
- Negroponte N., *Being digital* [1995], trad. it. a cura di F. e G. Filippazzi, Sperling & Kupfer, Milano 1995.
- Nosari S., *Il dovere creativo: principi e conseguenze della creatività umana*, Edizioni Studium, Roma 2019.
- Nussbaum M.C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna 2012.
- Nussbaum M.C., *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2009.
- Ong W.J., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola* [1982], Il Mulino, Bologna 1986.
- Ortalda F., *Metodi misti di ricerca. Applicazioni alle scienze umane e sociali*, Carocci, Roma 2013.
- Pastré P., *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, PUF, Paris 2011.
- Palazzani L., *Tecnologie dell'informazione e intelligenza artificiale*, Edizioni Studium, Roma 2020.
- Popper K.R., *Logica della scoperta scientifica*, Routledge Classics, New York 1959.
- Panzarasa A., (a cura di) *DidatticaDuePuntoZero: scenari di didattica digitale condivisa*, Ledizioni, Milano 2017.
- Pelleray M., *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*, La Scuola, Brescia 2006.
- Pentucci M., *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Perla L., *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Perrenoud P., *D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances*, in *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck, Bruxelles 2002.

Bibliografia

- Perrenoud P., Altet M., Lessard C., Paquay L., *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, De Boeck, Bruxelles 2008.
- Persico D., Midoro V., *Pedagogia nell'era digitale*, Edizioni Menabò, Ortona 2013.
- Philippe J., *Fabriquer le savoir enseigné: Guide pédagogique*. De Boeck, Bruxelles 2017.
- Potestio A., *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020.
- Potter J., McDougall J., *Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies*, Palgrave Mc Millan, London 2017.
- Pultorak E., *The purposes, practices and professionalism of teacher reflectivity*, Rowman & Littlefield, Lanham 2010.
- Quaresma M., Winsløw C., Clivaz S., Da Ponte J.P., Ní Shúilleabháin A., Takahashi A., *Mathematics lesson study around the world*, Springer, Cham (CH) 2018.
- Ranieri M., *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica. Le proposte del progetto Innovascuola-AMELIS per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti*, Firenze 2012.
- Rebora G.F., *Scienza dell'organizzazione. Il design di strutture, processi e ruoli*, Carocci, Roma 2017.
- Ricoeur P., *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 2016.
- Riva M., Perla. L. (a cura di), *L'agire educativo. Manuale per docenti e formatori*, La Scuola, Brescia 2016.
- Rivoltella P.C., *Media Education*, Carocci, Roma 2001.
- Rivoltella P.C., *Digital literacy: Tools and methodologies for information society*, IGI Global, Hershey (Pa) 2008.
- Rivoltella P.C., Ferrari S., *A scuola con i media digitali*, Vita e Pensiero, Milano 2010
- Rivoltella P.C., *Media education. Idea, metodo, ricerca*, La Scuola, Brescia 2017.
- Rivoltella P.C., *Un'idea di scuola*, Editrice Morcelliana, Brescia 2018.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (a cura di), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia 2012.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G., *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*, Editrice Morcelliana, Brescia 2019.
- Rivoltella P.C., *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale* di, Editrice Morcelliana, Brescia 2020.
- Rivoltella P.C., *Tempi di lettura. Media, pensiero, accelerazione*, Scholè, Brescia 2020.
- Robasto D., Trincherò R., *Strategie per pensare. Attività Evidence-based per migliorare la didattica e l'apprendimento in aula*, FrancoAngeli, Milano 2015.

- Rose G., *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials* (3rd ed), SAGE, Thousand Oaks (CA) 2012.
- Rossi B., *Educare alla creatività. Formazione, innovazione, lavoro*, Laterza, Bari 2014.
- Rossi P.G., *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Rossi P.G., *Technologies and trust*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Rossi P.G., Toppano E., *Progettare nella società della conoscenza*, Carocci editore, Firenze 2009.
- Rossi P.G., Giaconi C., *Microprogettazione: pratiche a confronto. Propit, EAS, Flipped Classroom*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Rossi P.G., Fedeli L., *Integrating Video into Pre-Service and in-service teacher training*, IGI Global, Hershey (Pa) 2016.
- Rousseau J.-J., *L'Emilio o dell'educazione* [1762], (a cura di A. Potestio), Studium, Roma 2017
- Sandrone G., *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Edizioni Studium, Roma 2018.
- San Giovanni Paolo II, Lettera enciclica *Laborem Exercens* nel 90° anniversario della *Rerum Novarum*, 14 settembre 1981.
- Scaglia E., *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3. Vol. 2: Da Locke alla contemporaneità*, Studium, Roma 2020.
- Scaglia E., *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma 2021.
- Shavelson R., Dempsey-Atwood N., *Generalizability of measures of teaching behavior*, in «Review of Educational Research», 46, 4, 1976, pp. 553-611.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.
- Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Sennet R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli editore, Milano 2008.
- Sola G., *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Bompiani, Milano 2016.
- Striano M., *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.
- Tardif M., Lessard C., *Le travail enseignant au quotidien*, PUL, Laval 2004.
- Tashakkori A.M., Teddie C.B., *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, SAGE, Thousand Oaks CA 2003.
- Thomson J., Kosiorek C., *A quick guide to Video Coaching. The best practice to improve the art and craft of teaching through guided reflection*, 2017.

Bibliografia

- Tobin J.J., Wu D.Y., Davidson D.H., *Preschool in three cultures*, Yale University Press, New Haven 1991.
- Tobin J.J., Wu D.Y., Davidson D.H., *Infanzia in tre culture. Vent'anni dopo*, Raffaello Cortina editori, Milano 2011.
- Toto G.A., *Expertise insegnante. Teorie, modelli didattici e strumenti innovativi*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- Trincherò R., *I Mixed Methods nella ricerca educativa*, Mondadori, Milano 2019.
- Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S., Piccinno M., *Scuola, democrazia educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2018.
- Urbani C., *Lo sviluppo professionale docente dalle competenze alla capacitazione*. FrancoAngeli, Milano 2018.
- Vachon R., *Science Videos: A User's Manual for Scientific Communication*. Springer, Cham (CH) 2018.
- Varela F.T., Rosch E., *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, MIT Press, Cambridge 1991.
- Varchetta G., *Formazione. I metodi: action learning*, Raffaello Cortina editori, Milano 2020.
- Vinatier I., *Le travail de l'enseignant: une approche par la didactique professionnelle*, De Boeck, Bruxelles 2017.
- Vivanet G., *Che cos'è l'Evidence Based Education*, Carocci, Roma 2014.
- Von Foerster H., *Sistemi che osservano*, M. Ceruti, U. Tener (a cura di), Astrolabio, Roma 1987.
- Watkins K.E., Marsick V.J., Wasserman I., *Action research, action learning, and appreciative inquiry: Interventions that build individual and group capacity for EBOCD*, in *Evidence-based initiatives for organizational change and development*, IGI Global, Hershey (Pa) 2019, pp. 76-92.
- Wenger E., *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina editore, Milano 2006.
- Wittgenstein L., *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1999.
- Wittorski R., *Formation, travail et professionnalisation*, L'Harmattan, Paris 2005.
- Wittorski R., *La professionnalisation en formation*, PUHR, Mont-Saint-Aignan 2016.
- Wittorski R., Briquet-Duhazé S., *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?*, L'Harmattan, Paris 2008.
- Xu L. Aranda G., Widjaja W., Clarke D., *Video-Based Research in Cross-Disciplinary Perspectives*, Routledge, New York 2019.
- Yin R.K., *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi* [1984], Armando Editore,

Roma 2005.

Zabalza M., *I diari di classe*, Utet, Torino 2005.

Zanniello G., *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, Armando, Roma 2008.

Ziebell B., *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*, FSE 32, Goethe Institut-Langenscheidt, München 1999.

Articoli consultati

Allen D.W. *Microteaching: A Personal Review*, in «British Journal of Teacher Education», Vol. 6, 2, 1980, pp. 147-51.

Allen D.W., Clark R.J., *Microteaching: Its rationale*, in «The High School Journal», 51, 2, 1967, pp. 75-79.

Allen D., Eve A., *Microteaching. Theory Into Practice*, in «The analysis of teaching», Vol. 7, 5, 1968, pp. 181-185.

Altet M., *La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation*, in «Education Sciences & Society», 1, 1, 2010, pp. 117-141.

Adrley J., Johnson J., *Video Annotation Software in Teacher Education: Researching University Supervisor's Perspective of a 21st-Century Technology*, in «Journal of Educational Technology Systems», 2018, 47, 4, 2019, pp. 479-499.

Baecher L., Kung S.C., *Umpstarting novice teachers' ability to analyze classroom video: affordances of an online workshop*, in «Journal of Digital Learning in Teacher Education», 28, 1, 2011, pp. 16-26.

Balduzzi L., Migliarini V., Lazzari A., *Keeping TRACK(s) of inclusive interactions in ECEC services: the affordances of video-analysis for professional development*, in «Form@re-Open Journal Per La Formazione in Rete», 19, 3, 2019, pp. 138-154.

Balzaretti N., Leonard L., Lim X., Unsworth P., Vannini I, *Innovating methodology through international collaboration: Expanding the use of video analysis for understanding learning designs*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 21, XI, 2018, pp. 11-29.

Barnhart T., Van Es E., *Leveraging analysis of students' disciplinary thinking in a video club to promote student-centered science instruction*, in «Contemporary Issues in Technology and Teacher Education», 18, 1, 2018, pp. 50-80.

Bateson G., *Language and Psychotherapy: Frieda Fromm-Reichmann's Last Project*, in «Psychiatry», 21, 1958, pp. 96-100.

Bibliografia

- Bertagna G., *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola-lavoro*, in «Formazione Lavoro Persona», 18, anno VI, 2018, pp. 117-142.
- Beseler B., Plumb M.S., *10 Tips to Using Video Analysis More Effectively in Physical Education*, Brian Mosier, in «Journal of Physical Education, Recreation & Dance», 90, 1, 2019, pp. 52-56.
- Blomberg G., Renkl A., Gamoran S.M., Borko H., Seidel T., *Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education*, in «Journal for educational research online», 5, 1, 2013, pp. 90-114.
- Blomberg G., Gamoran S.M., Renkl A., Glogger I., Seidel T., *Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection*, in «Instructional Science», 42, 2014, pp. 443-463.
- Bock M.A., *Theorising visual framing: contingency, materiality and ideology*, in «Visual Studies», 35, 1, 2020, pp. 1-12.
- Bonaiuti G., *La video annotazione per osservare e riflettere*, in «Form@re: Open Journal per la formazione in rete», 12, 79, 2012, pp. 71-83.
- Bonaiuti G., Calvani A., Picci P., *Tutorship e video annotazione: il punto di vista degli insegnanti*, in «Giornale Italiano Della Ricerca Educativa», Numero speciale, 2012, pp. 246-258.
- Bonaiuti G., Santagata R., Vivanet G., *Come rilevare la visione professionale degli insegnanti. Uno schema di codifica*, in «Giornale italiano di ricerca educativa», Numero Speciale, 2017, pp. 401-418.
- Bonaiuti G., Santagata R., Vivanet G., *Using video to examine teacher noticing and the role of teaching experience*, in «Italian Journal of Educational Technology», 28, 2, 2020, pp. 152-167.
- Borgi R., De Santis F., Goracci S., *Come narrare una pratica didattica: dal video-esperimento al web documentario per migliorare l'insegnamento delle scienze*, in «Form@re: Open Journal per la formazione in rete», 1, 16, 2016, pp. 116-132.
- Bozzo G., De Pietro O., Valenti A., *Un approccio sperimentale per i laboratori scientifici nei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 16, 2, 2016, pp. 194-212.
- Brunvand S., *Best Practices for Producing Video Content for Teacher Education*, in «Contemporary Issues in Technology and Teacher Education», 10, 2, 2010, pp. 247-256.
- Bryan L.A., Recesso A., *Promoting reflection with a web-based video analysis tool*, in «Journal of Computing in Teacher Education», 23, 1, 2006, pp. 31-39.
- Caccioppola F., *Una proposta di video-osservazione e analisi del comportamento non verbale dell'insegnante in classe*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 15, 3, 2017, pp. 163-172.

- Calandra B., Brantley-Dias L., Yerby J., Demir K., *Examining the quality of preservice science teachers' written reflections when using video recordings, audio recordings, and memories of a teaching event*, in «Contemporary Issues in Technology and Teacher Education», 2018, 18, 1, pp. 81-101.
- Calvani A., Bonaiuti G., Andreocci B., *Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 6, IV, 2011, pp. 29-42.
- Calvani A., Menichetti L., *Evidence based education: superare il gap tra ricerca e pratica*, in «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», 13, 2, 2013, pp. 1-5.
- Calvani A., Biagioli R., Maltinti C., Menichetti L., Micheletta S., *Formarsi nei media; nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale*, in «Formazione Lavoro Persona», 8, III, 2013, pp. 1-17.
- Calvani A., Menichetti L., Micheletta S., Moricca C., *Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 13, 2014, pp. 69-84.
- Calvani A., Maltinti C., Menichetti L., Micheletta S., Orsi M., *La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del tirocinio: bilancio di un'innovazione e ambiti di sviluppo*, in «Formazione Lavoro Persona», 15, V, 2015, pp. 136-148.
- Calvani A., Vivanet G., *Le tecnologie per apprendere nella scuola. Oltre il fallimento*, in «Pedagogia Oggi», 2, 2016, pp. 155-178.
- Camizzi L., Perrone F., *L'innovazione della didattica dell'italiano: dai contenuti per la formazione dei docenti alle pratiche in classe*, in «Italian Journal of educational research», X, Numero speciale, 2017, pp. 343-366.
- Cappuccio G., *La riflessione sulla pratica didattica in laboratorio dei tutor di Scienze della Formazione Primaria*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 14, 3, 2016, pp. 409-420.
- Cerri R., Gennari M., *Microteaching e formazione degli insegnanti*, in «Scuola e Città», 2, 1984, pp. 57-64.
- Cescato S., *Visibile e invisibile nei dati visuali. La Video-analisi in ambito educativo: educativo: questioni metodologiche*, in «ENCYCLOPAIDEIA», 20, 44, 2016, pp. 73-88.
- Cescato S., *Prospettive di analisi dei dati nella ricerca visuale in educazione*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 18, 2017, pp. 163-180.
- Cescato S., Bove C., Braga P., *Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici*, in «Form@re: Open Journal per la formazione in rete», 15, 2, 2015, pp. 61-74.

Bibliografia

- Colella D., Vasciarelli E., *La formazione degli insegnanti attraverso la video analisi. Attualità e prospettive*, in «MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggestionati», 10, 1, 2020, pp. 18-34.
- Correa Molina E., Thomas L., *Le praticien réflexif: mythe ou réalité en formation à l'enseignement?*, in «Phronesis», 2, 1, 2013, pp. 1-7.
- Crotti M., *La riflessività nella formazione alla professione docente*, in «Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas», 52, 2017, pp. 85-106.
- Darling-Hammond L., Baratz-Snowden J., *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*, in «Educational Horizons», 85, 2, 2007, pp. 111-132.
- Davies P., Dunnill R., *Learning Study' as a model of collaborative practice in initial teacher education*, in «Journal of Education for Teaching», 34, 1, 2008, pp. 3-16.
- DeCuir-Gunby J.T., Marshall P.L., McCulloch A.W., *Using mixed methods to analyze video data: A mathematics teacher professional development example*, in «Journal of mixed methods research», 6, 3, 2012, pp. 99-216.
- Desgagné S., Bednarz N., Lebuis P., Poirier L., Couture C., *L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation*, in «Revue des sciences de l'éducation», 27, 1, 2001, pp. 33-64.
- Dewey J., *Experience and education*, in *The educational forum*, Vol. 50, No. 3, Taylor & Francis Group, New York 1986, pp. 241-252.
- Dewey J., Gabrieli M.T., Borelli L., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- Dovigo F., *Formare all'inclusione: una valutazione dell'utilizzo della Video-analisi come strumento riflessivo per i futuri insegnanti di sostegno*, *Formazione & Insegnamento*, in «Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 13, 2, 2015, pp. 275-290.
- D'Ugo R., *Il PraDILE (Prassi Didattiche per la Lezione Efficace): uno strumento per supportare il peer to peer tra docenti tutor e docenti neoassunti*, in «RELAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil», 6, 1-2, 2017, pp. 125-140.
- El-Dib M.A.B., *Levels of reflection in action research. An overview and an assessment tool*, in «Teaching and teacher education», 23, 1, 2007, pp. 24-35.
- Fadde P.J., Sullivan P., *Using Interactive Video to Develop Pre-Service Teachers' Classroom Awareness*, in «Contemporary Issues in Technology and Teacher Education», 13, 2, 2013, pp. 156-174.
- Falcinelli F., Gaggioli C., *The use of video in educational research and teacher training in the digital classroom*, in «Research on Education and Media», 8, 1, 2016, pp. 14-21.

- Feiman-Nemser S., *From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching*, in «Teachers College Record», 103, 6, 2001, pp.1013-1055.
- Felisatti E., Tonegato P., *Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio OnLine per la formazione iniziale degli insegnanti*, in «Form@re-Open Journal per la formazione in rete», 79, 12, , 2012, pp. 64-70.
- Ferrari S., Carlomagno N., Di Tore P.A., Di Tore S., Rivoltella P.C., *How technologies in the classroom are modifying space and time management in teachers' experience?*, in «Research on Education and Media», 2, V, 2013, pp. 81-89.
- Ferretti F., Vannini I., *Video-analisi e formazione degli insegnanti di matematica. Primi risultati di un corso pilota sul formative assessment*, in «Form@re-Open Journal per la formazione in rete», 1, 17, 2017, pp. 99-119.
- Flandin S., Lussi Borer V., Gaudin C., *Considering experience to advance research in video-enhanced teacher learning*, in «Contemporary Issues in Technology and Teacher Education», 1, 18, 2018, pp. 1-10.
- Franchini R., *La tecnologia al servizio dell'educazione ovvero l'educazione a guida dello sviluppo tecnologico nella scuola (e non solo)*, in «Rassegna CNOS», 3, 2014, pp. 73-90.
- Freese A.R., *The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school*, in «Teaching and teacher education», 8, 15, 1999, pp. 895-909.
- Galliani L., *Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazione educativa*, in «Italian Journal of educational research», 2, 3, 2009, pp. 93-103.
- Gaudin C., Flandin S., Ria L., Chaliès S., *An exploratory study of the influence of video viewing on preservice teachers' teaching activity: normative versus developmental approaches*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 2, 14, 2014, pp. 21-50.
- Gaudin C., Chaliès S., *Video viewing in teacher education and professional development: A literature review*, in «Educational Research Review», 16, 2015, pp. 41-67.
- Gaudin C., Chaliès S., Amathieu J., *The impact of preservice teachers' experiences in a video enhanced training program on their teaching: A case study in physical education*, in «Contemporary Issues in Technology and Teacher Education», 18, 1, 2018, pp. 168-196.
- Gentile M., Tacconi G., *Visione professionale e video-riprese di azioni d'insegnamento: una rassegna sul costruito e sugli approcci formativi*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 14, 3, 2016, pp. 243-262.
- Gesell A., *Cinemanalysis: A Method of Behavior Study*, in «Journal of Genetic Psychology», 47, 1, 1935, pp. 3-16.

Bibliografia

- Gola G., *Analizzare i nuclei dell'insegnamento. Un'esperienza di ricerca con futuri insegnanti sulle pratiche e le teorie della didattica*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 14, 3, 2016, pp. 263-276.
- Gola G., *Ricerca un sapere sull'insegnamento attraverso la visione professionale di insegnanti esperti*, in «Ricerca & Azione», 2, 2016, pp. 277-298.
- Gola G., *Apprendere ad insegnare osservando video riprese sull'insegnamento*, in «Research Trends In Humanities Education & Philosophy», 5, 2018, pp. 110-111.
- Goodwin C., *Professional vision*, in «American Anthropologist», 96, 3, 1994, pp. 606-633.
- Grion V., Serbati A., Felisatti E., Li L., *Peer feedback and technology-enhanced assessment as critical issues to foster student learning*, in «Italian Journal of Educational Research», XII, 2019, pp. 9-14.
- Hall E.T., Birdwhistell R.L., Bock B., Bohannon P., Diebold Jr A.R., Durbin M., Vayda A.P., *Proxemics [and comments and replies]*, in «Current anthropology», 9, 2-3, 1968, pp. 83-108.
- Hamel C., Viau-Guay A., Nkuyubwatsi B., *Using video to support teachers' reflective practice: A literature review*, in «Cogent Education», 6, 1, n. 1673689, 2019, pp. 1-14.
- Hammerness K., *Teaching with vision: How one teacher negotiates the tension between high ideals and standardized testing*, in «Teacher Education Quarterly», 31, 4, 2004, pp. 33-43.
- Hidson E., *Video-enhanced lesson observation as a source of multiple modes of data for school leadership: A videographic approach*, in «Management in Education», 32, 1, 2018, pp. 26-31.
- Hiebert J., Morris A.K., Glass B., *Learning to learn to teach: An "experiment" model for teaching and teacher preparation in mathematics*, in «Journal of Mathematics Teacher Education», vol. 6, n. 3, 2003, pp. 201-222.
- Hockly N., *Video-based observation in language teacher education*, in «ELT Journal», 72, 3, 2018, pp. 329-355.
- Hong C.E., Van Riper I., *Enhancing Teacher Learning from Guided Video Analysis of Literacy Instruction: An Interdisciplinary and Collaborative Approach*, in «Journal of Inquiry and Action in Education», 7, 2, 2016, pp. 94-110.
- Impedovo M.A., *Approccio riflessivo e alternanza pratica e teoria nella formazione degli insegnanti: un case study in Francia*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 16, 1, 2018, pp. 279-287.
- Jones C., *Becoming a reflective practitioner*, Wiley-Blackwell, Oxford 2009.
- La Rocca C., *Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di e-Portfolio*, in «Ricerche Pedagogiche», 52, 2018, pp. 107-127.

- Laurillard D., *Rethinking teaching for the knowledge society*, in «EDUCAUSE» review, 37, 1, 2002, pp. 16-25.
- Lave J., Wenger E., *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 2011.
- Le Blanc S., *Analysis of video-based training approaches and professional development*, in «Contemporary Issues in Technology and Teacher Education», 18, 1, 2018, pp. 125-148.
- Lewis C., *Does Lesson Study Have a Future in the United States?* in «Nagoya journal of education and human development», 1, 2002, pp. 1-24.
- Lewis C., Perry R., Murata A., *How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study*, in «Educational researcher», 35, 3, 2006, pp. 3-14.
- Lo Presti F., Priore A., *L'influenza del sapere personale nella professione docente*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 18, 2, 2018, pp. 9-22.
- Kang H., Van Es E.A., *Articulating design principles for productive use of video in preservice education*, in «Journal of Teacher Education», 70, 3, 2019, pp. 237-250.
- Kang H., *The role of mentor teacher-mediated experiences for preservice teachers*, in «Journal of Teacher Education», 72, 2, 2020, pp. 251-263.
- Karsenti T., Collin S., *The impact of online teaching videos on Canadian pre-service teachers*, in «Campus-Wide Information Systems», 28, 3, 2011, pp. 195-204.
- Kersting N.B., Givvin K.B., Sotelo F.L., Stigler J.W., *Teachers' Analyses of Classroom Video Predict Student Learning of Mathematics: Further Explorations of a Novel Measure of Teacher Knowledge*, in «Journal of Teacher Education», 61,1-2, 2010, pp. 172-181.
- Knoblauch H., Tuma R., Schnettler B., *Video-analisi e videografia*, in «SocietàMutamentoPolitica», 7, 14, 2016, pp. 79-102.
- Körkkö M., Morales Rios S., Kyrö-Ämmälä O., *Using a video app as a tool for reflective practice*, in «Educational Research», 61, 1, 2019, pp. 22-37.
- Maccario D., Cortiana P., *Video come strumento di accesso alle pratiche didattiche. Tra studio dell'azione di insegnamento e formazione dei docenti*, in *Quale formazione iniziale degli insegnanti nel nuovo millennio? Teorie, risultati di ricerche empiriche, analisi comparative, proposte istituzionali e ordinamentali*, in «Nuova Secondaria Ricerca», 5, XXXVIII, 2021, pp. 81-101.
- Magni F., *L'alternanza formativa e l'agire in modo riflessivo nella formazione iniziale dei docenti*, in «Ricerche di psicologia», 3, 2016, pp. 361-368.
- Mahoney P., Macfarlane S., Ajjawi R., *A qualitative synthesis of video feedback in higher education.*, in «Teaching in Higher Education», 24, 2, 2019, pp. 157-179.

Bibliografia

- Major L., Watson S., *Using video to support in-service teacher professional development: the state of the field, limitations and possibilities*, in «Technology, Pedagogy & Education», 27,1, 2017, pp. 49-68.
- Maltinti C., *Il Lesson Study giapponese: un efficace modello cross-cultural*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 14, 2, 2014, pp. 87-97.
- Maltinti C., Micheletta S., Menichetti L., *Tirocinio e videomentoring: il punto di vista degli studenti*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 15, 3, 2015, pp. 197-212.
- Malva L., Leijen A., Arcidiacono F., *Identifying teachers' general pedagogical knowledge: A video stimulated recall study*, in «Educational Studies», 47,4, 2021, pp. 1-26.
- Mangione G.R., Rosa A., *Professional vision e il peer to peer nel percorso Neoassunti. L'uso del video per l'analisi della pratica del docente in classe*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 17, 1, 2017, pp. 120-143.
- Maragliano R., Pireddu M., *Ripensare il medium didattico*, in «Mediascapes journal», 5, 2015, pp. 3-11.
- Marsh B., N. Mitchell N., *The role of video in teacher professional development*, in «Teacher Development», 18, 3, 2014, pp. 403-417.
- Masats D., Dooly M., *Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach*, in «Teaching and Teacher Education», 27, 7, 2011, pp. 1151-1162.
- Martineau S., Portelance L., *Au fondement des savoirs professionnels en enseignement: vers quelles pratiques de formation?*, in «Phronesis», 1, 4, 2012, pp. 1-3.
- Medoff N., Fink E.J., Tanquary T., *Portable Video: ENG and EFP*, Elsevier Science, Boston (MA) 2002.
- Meschede N., Fiebranz A., Möller K., Steffensky M., *Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers*, in «Teaching and teacher education», 66, 2017, pp. 158-170.
- Metcalf D.H., Matharu M., *Students' perception of good and bad teaching: report of a critical incident study*, in Medical Education, 29, 3, 1995, pp. 193-197.
- Metcalf K.K., *Laboratory experiences in teacher education: A meta-analytic review of research*, paper presented at the Annual Meeting of the «American Educational Research Association», 1995, San Francisco.
- Micheletta S., *La videoeducazione per la formazione degli insegnanti: sviluppi e prospettive nel Web 2.0*, in «ECPS Journal», 10, 2014, pp. 219-244.

- Moran M., Bove C., Brookshire R., Braga P., Mantovani S., *Learning from each other: The design and implementation of a cross-cultural research and professional development model in Italian and U.S. toddler classrooms*, in «Teaching and Teacher Education», 63, 2017, pp. 1-11.
- Mosa E., Panzavolta S., Storai F., *Il docente ricercatore: una proposta per riflettere sull'agire didattico*, in «European Journal of Education Studies», 3,3, 2017, pp. 222-240.
- Mosa E., Panzavolta S., Storai F., *Videoripresa in classe: uno specchio per il professionista riflessivo*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 18, 2, 2018, pp. 130-139.
- Mosley Wetzel M., Maloch B., Hoffman J.V., *Retrospective video analysis: A reflective tool for teachers and teacher educators*, in «The reading teacher», 70, 5, 2017, pp. 533-542.
- Nardi A., *Osservare la lezione: sull'uso di materiale video nell'analisi dell'azione didattica*, in «TD Tecnologie Didattiche», 11, 2, 2003, pp. 25-31.
- Nelson F.L., Sadler T., *A third space for reflection by teacher educators: A heuristic for understanding orientations to and components of reflection*, in «Reflective Practice», 14, 1, 2013, pp. 43-57.
- Nishihara Y., Yonemura K., *An Attempt to Improve Cooperative Learning by Physical Education Teachers Using a Video Annotation System*, in «International Journal of Sport and Health Science», 03, 2018, 3,1 6, pp. 57-69.
- O'Keeffe L., Rosa A., Vannini I., White B., *Promuovere pratiche di Informal Formative Assessment all'università: le potenzialità della Video-analisi come strumento di formazione*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 20, 1, 2020, pp. 43-61.
- Panciroli C., Corazza L., Reggiani A., *Il documentario di osservazione per la formazione delle professionalità educative*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 17, 1, 2017, pp. 82-98.
- Parmigiani D., Gozzi A., *La discussione guidata come strategia didattica per imparare a pensare*, in «Pedagogia + Didattica», 3, 2, 2017, pp. 1-7.
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G., *La didactique professionnelle*, in «Recherches en éducation», 154, 2006, pp. 145-198.
- Pedone F., Ferrara G., *La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching*, in «Italian Journal Of Educational Research», 13, 2014, pp. 85-98.
- Pedone F., *La rubrica per promuovere l'autovalutazione degli insegnanti*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 16, 2, 2016, pp. 88-99.
- Pellerey M., *La scelta del metodo di ricerca: Riflessioni orientative*, in «Italian Journal Of Educational Research», 7, 2014, pp. 107-111.

Bibliografia

- Perini M., Cattaneo A.A., G. Tacconi, *Using Hypervideo to support undergraduate students' reflection on work practices: a qualitative study*, in «International Journal of Educational Technology in Higher Education», 16, 1, 2019, pp.1-16.
- Perla L., *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri*, in «Mizar. Costellazione di pensieri», 1, 2015, pp. 9-22.
- Perrenoud P., *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation*, in «Éducation permanente», 160, 3, 2004, pp. 35-60.
- Perry R., Lewis C., *What is successful adaptation of lesson study in the US?*, in «Journal of Educational Change», 10, 4, 2008, pp. 365-391.
- Perry T., Davies P., Brady J., *Using video clubs to develop teachers' thinking and practice in oral feedback and dialogic teaching*, in «Cambridge Journal of Education», 50, 5, 2020, pp. 615-637.
- Picci P., *Video annotazione per la formazione degli insegnanti. I risultati di due ricerche empiriche svolte in Italia*, «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 12, 79, 2012, pp. 84-91.
- Picci P., Calvani A., Bonaiuti G., *The Use of Digital Video Annotation*, in «Procedia-Social and behavioral sciences», 69, 2012 pp. 600-613.
- Pignalberi C., *Il docente neoassunto come artigiano: la costruzione di "ambienti di pratiche di significato"*, in «Ricerche Pedagogiche», 208-209, 2018, pp. 276-292.
- Rivoltella P.C., *The third age of the media*, in «Research on Education and Media», 10, 1, 2018, pp. 1-2.
- Rödel S.S., Brinkmann M., *Theory and methodology of pedagogical-phenomenological video analysis*, in «Video Journal of Education and Pedagogy», 3,10, 2018.
- Rodriguez L., Dimitrova D.V., *The levels of visual framing*, in «Journal of Visual Literacy», 30, 1, 2011, pp. 48-65.
- Rossi P.G., Fedeli L., Biondi S., Magnoler P., Bramucci A., Lancioni C., *The use of video recorded classes to develop teacher professionalism: the experimentation of a curriculum*, in «Journal of e-Learning and Knowledge Society», 11, 2, 2015, pp. 111-127.
- Rossi P.G., Magnoler P., Giannandrea L., Mangione G.R., Pettenati M.C., Rosa A., *Il Teacher portfolio per la formazione dei neoassunti*, in «Pedagogia oggi», 2, 2015, pp. 223-242.
- Rossi P.G., *Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica*, in «Pedagogia Oggi», 2, 2016, pp. 11-26.
- Sablić M., Miroslavljević A., Škugor A., *Video-Based Learning (VBL) - Past, Present and Future: An Overview of the Research Published from 2008 to 2019*, in «Tech Knowledge and Learning», 2020, pp. 1-17.

- Sacks H., Schegloff E.A., Jefferson G., *A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation*, in «Studies in the organization of conversational interaction», Academic Press 1978, pp. 7-55.
- Santagata R., *L'analisi di lezioni: nella formazione iniziale dei docenti*, in «TD Tecnologie Didattiche», 29, 2, 2003, pp. 32-39.
- Santagata R., Zannoni C., Stigler J., *The role of lesson analysis in pre-service teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience*, in «Journal of mathematics teacher education», 10, 2, 2007, pp.123-140.
- Santagata R., Angelici G., *Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on Videos of Classroom Teaching*, in «Journal of Teacher Education», 61, 4, 2010, pp. 339-349.
- Santagata R., Guarino J., *Using the video to teach future teachers to learn from teaching*, «Journal of mathematics teacher education», 43, 1, 2011, pp. 133-145.
- Santagata R., *Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 79,12, 2012, pp. 58-63.
- Santagata R., Stürmer K., *Video-educazione: nuovi scenari per la formazione degli insegnanti*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», v. 14, n. 2, 2014, pp. 4-6.
- Seidel T., Blomberg G., Renkl A., *Instructional strategies for using video in teacher education*, in «Teaching and Teacher Education», 34, 2013, pp. 56-65.
- Seidel T., Stürmer K., *Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers*, in «American educational research journal», 51, 4, 2014, pp. 739-771.
- Sherin M.G., Van Es E.A., *Using video to support teacher's ability to notice classroom interaction*, in «Journal of technology and teacher education», 13, 3, 2005, pp. 475-491.
- Sherin M.G., Russ R.S, Sherin B.L., Colestock A., *Professional Vision in Action: An Exploratory Study*, in «Issue in Teacher Education», 17, 2, 2008, pp. 27-46.
- Sherin M.G., Linsenmeier K.A., van Es E.A. (2009), *Issues in the design of video clubs: Selecting video clips for teacher learning*, in «Journal of Teacher Education», 60, 3, 2009, pp. 213-230.
- Sherin G.M., Van Es E.A., *Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision*, in «Journal of Teacher Education», 60, 1, 2009, pp. 20-37.
- Sidoti E., Di Carlo D.R., *Riflessività e autodirezione nell'apprendimento per una cittadinanza digitale*, in «Formazione, lavoro, persona», 26, IX, 2019, pp. 47-55.
- Tacconi G., Gomez G., *Osservazione in classe e videoriprese come strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti e la ricerca didattica. Note di metodo su un'esperienza in corso nella Provincia di Bolzano*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 79, 12, 2013, pp. 22-

Bibliografia

33.

Tammaro R., Calenda M., Ferrantino C., Guglielmini M., *Il profilo professionale dell'insegnante di qualità*, in «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», 16, 2, 2016, pp. 8-19.

Theureau J., *Handbook of cognitive task design*, Lawrence Erlbaum Ass., Compiègne 2003.

Tobin J.J., Hayashi H., *Using video for Microanalysis of Teachers' Embodied Pedagogical Practices, Research*, in «Comparative & International Education», 10, 3, 2015, pp. 326-336.

Tochon F.V., *Education research: new avenues for video pedagogy and feedback in teacher education*, in «International Journal of Applied Semiotics», 2, 1-2, 2001, pp. 9-28.

Toto G.A., Scarinci A., *L'expertise dell'insegnante nel contesto contemporaneo: modelli, pratiche e strumenti*, in «Formazione, lavoro, persona», 27, IX, 2019, pp. 50-57.

Tripp T.R., Rich P.J., *The influence of video analysis on the process of teacher change*, in «Teaching and teacher education», 28, 5, 2012, pp. 728-739.

Van Es E.A., Sherin M.G., *Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions*, in «Journal of Technology and Teacher Education», 10, 4, 2002, pp. 571-596.

Van Es E.A., Sherin M.G., *How Different Video Club Designs Support Teachers in Learning to Notice*, in «Journal of Computing in Teacher Education», 22, 4, 2006, pp.125-135.

Van Es E.A., Sherin M.G., *Mathematics teachers' «learning to notice» in the context of a video club*, in «Teaching and Teacher Education», 24, 2, 2008, pp. 244-276.

Van Es E.A., Sherin M.G., *The influence of video clubs on teachers' thinking and practice*, in «Journal of Mathematics Teacher Education», 13, 2, 2010, pp. 155-176.

Vegliante R., Miranda S., De Angelis M., *Video-documentare l'azione in situazione: il lavoro di gruppo nel laboratorio Rimedi@*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 16, 1, 2018, pp. 373-392.

Vinatier I., Morrissette J., *Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives*, in «Carrefours de l'éducation», 1, 39, 2015, pp. 137-170.

Yung B.H.W., Wong S.L., Cheng M.W., Hui C.S., Hodson D., *The role of progressive reflection with the same video*, in «Research in Science Education», 37, 3, 2007, pp. 239-259.

Wiles R., Posser J., Bagnoli A., Clark A., Davies K., Holland S., Renold E., *Visual Ethics: Ethical Issues in visual research*, in «National Center for Research Method Review», Paper 011, 2008, pp. 1-43.

Wong S.L., Yung B.H.W., Cheng M.W., Hodson D., Lam K.L., *Setting the stage for developing pre-service teachers' conceptions of good science teaching: the role of classroom videos*, in «International Journal of Science Education», 2006, 28, 1, pp. 1-24.

Wood D., Bruner J.S., Ross G., *The role of tutoring in problem solving*, in «Journal of child psychology and psychiatry», 17,2, 1976, pp. 89-100.

Zecca L., *Tra teorie e pratiche: studio di caso sui Laboratori di Scienze della Formazione Primaria all'Università di Milano Bicocca*, in «Italian Journal Of Educational Research», 13, 2014, pp. 215-230.

Riviste monografiche consultate

«Formazione, lavoro, persona»:

La sfida dell'educazione alla cultura dei 'media' e delle nuove tecnologie, «Formazione, lavoro, persona», 27, III, 2013.

Il tirocinio formativo universitario come leva strategica per la promozione delle competenze, «Formazione, lavoro, persona», 15, V, 2015.

Alternanza formativa. Una freccia spuntata?, «Formazione, lavoro, persona», 18, VI, 2016.

Il tutoring: una strategia relazionale per connettere teoria e pratica, «Formazione, lavoro, persona», 25, 2018.

L'autodirezione nell'apprendimento, teorie, pratiche, bilanci critici, «Formazione, lavoro, persona», 26, IX, 2018.

I valori, i significati e le prospettive dell'esperire professionale nella pedagogia e nella didattica, «Formazione, lavoro, persona», 27, IX, 2018.

Competenze pedagogiche e competenze didattiche dell'insegnare, strategie, «Nuova Secondaria Ricerca», Editrice La Scuola, 6, XXXIV, 2017.

«Nuova Secondaria Ricerca»:

La ricerca educativa: indirizzi nazionali e internazionali, «Nuova Secondaria Ricerca», Editrice La Scuola, 9, XXXIV, 2017.

Il metodo dell'alternanza formativa: un'esperienza, «Nuova Secondaria Ricerca», Editrice La Scuola, 8, XXXV, 2018.

Epistemologia ed epistemologie della ricerca educativa e pedagogica. Prospettive a confronto, «Nuova Secondaria Ricerca», Editrice La Scuola, 10, XXXV, 2018.

Formazione e sviluppo professionale del docente. Modelli, pratiche e sistemi a confronto, «Nuova Secondaria Ricerca», Editrice La Scuola, 10, XXXVI, 2019.

La pedagogia tra educazione e formazione. Prosecuzione di un dibattito, «Nuova Secondaria Ricerca», Editrice La Scuola, 1, XXXVII, 2019.

La scuola durante e dopo il Covid, «Nuova Secondaria Ricerca», Editrice La Scuola, 2, XXXVIII,

Bibliografia

2020.

Idee e buone pratiche per la scuola primaria di oggi, «Nuova Secondaria Ricerca», Editrice La Scuola, 3, XXXVIII, 2020.

Quale formazione iniziale per gli insegnanti del nuovo millennio?, «Nuova Secondaria Ricerca», Editrice La Scuola, 5, XXXVIII, 2020.

Didattica e saperi disciplinari, «Giornale italiano della ricerca educativa», Pensa Multimedia, Lecce 2017.

«Professionalità Studi»:

Seamless learning: sfide e opportunità per la formazione e la didattica, tra potenziamento e dispersione dell'apprendimento, «Professionalità Studi», Editrice La Scuola, 4, II, , 2019.

«Recherches en éducation»:

Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en education, S. Kahn, M. Hersant, D. Orange, «Recherches en éducation», 1, 2010.

«Pedagogia e Vita»:

Processi di apprendimento e crescita della persona, 2020/2, «Pedagogia e Vita», Editrice La Scuola, 2020.

Linee guida consultate

INDIRE, *Linee guida per l'analisi della pratica didattica basata su video, Anno di formazione prova per docenti neoassunti e docenti con passaggi di ruolo*, Indire, Roma 2016.

INDIRE, *Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola*, Roma 2017.

IUFFP, *Linee guida dal progetto IV4VET. Integrare il video interattivo in uno scenario didattico*, IUFFP, Lugano 2017.

MIUR, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documento di lavoro*, Roma 2018.

MIUR, *Linee guida per la didattica digitale integrata a.s. 2020/21*, Roma 2020.

Atti di convegni e seminari consultati

SIRD:

Atti del Convegno Nazionale SIRD, *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Università di Bari, 14-15 aprile 2016, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2016.

Atti del X Seminario SIRD, *La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia*, Università di Roma Tre, 16-17 giugno 2016, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2016.

Atti del Convegno Internazionale SIRD, «*Training actions and evaluation processes* - Pensa Multimedia, Lecce 2018.

Atti del Convegno Nazionale SIRD, *Alla ricerca di una scuola per tutti e per ciascuno*, Università di Bari, 14-15 giugno 2018, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2019.

Atti del Convegno Nazionale SIRD, *Training actions and evaluation processes*, Università degli studi di Salerno, 25-26 ottobre 2018, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2019.

SIPED:

Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Gola G., *Processi integrati di Video-analisi individuale e collaborativa sull'insegnamento. Questioni metodologiche*, in Ghirotto L. (a cura di), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*, Università di Bologna, 2017, pp. 169-180.

DIDAMATICA:

Atti Didamatica, Paoletti G., Fattorini R., *Prompting con Video annotazione e video card, nel microteaching per il problem solving adattivo*, Atti Didamatica, Genova 2016.

Atti del Convegno Nazionale Didamatica, *Nuovi metodi e saperi per formare all'innovazione*, Università di Bologna 19-20 aprile 2018, AICA, Milano 2018.

Sitografia (consultata in data 15/02/2023)

ASSOCIATION FOR VISUAL PEDAGOGIES:

visualpedagogies.com/video-journal-of-education-and-pedagogy-2/

CREMIT - Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia:

<http://www.cremit.it>

EACEA, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency:

https://eacea.ec.europa.eu/home/homepage_en

[EACEA Eurydice Report 2021](#)

Teachers in Europe. Careers, Development and Well-being:

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-europe-carreers-development-and-well-being_en

[FONDAZIONE AGNELLI – Osservazioni in classe quali pratiche didattiche, 02/2021](#)

<https://www.fondazioneagnelli.it/2021/02/02/osservazioni-in-classe-quali-pratiche-didattiche-nelle-aule-italiane/>

GATES FOUNDATION – *Measures of Effective Teaching, Final Research Report*:

<http://www.gatesfoundation.org/Media-Center/Press-Releases/2013/01/Measures-ofEffective-Teaching-Project-Releases-Final-Research-Report>

INDIRE – La professione docente in Europa

Bibliografia

<https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/la-professione-docente-in-europa-pratiche-percezioni-e-politiche/>

INDIRE – Linee guida per la videoregistrazione

https://neoassunti.indire.it/2019/files/linee_guida_videoregistrazione_pratica.pdf

MIUR – Piano Nazionale Scuola Digitale, Roma 2015

https://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml

OCSE –2012 - *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*:

www.oecd.org/education/school/49322232.pdf

OCSE 2016 – (*CoRe*) *Competence Requirement in ECEC*:

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c15d6c71-9a82-11e6-9bca-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search>

SAPiE – Società per l'apprendimento e l'istruzione informati da evidenza:

<http://www.sapie.it/it/>

SIPED – Società Italiana di Pedagogia:

<https://www.siped.it>

SIRD – Società Italiana di Ricerca Didattica:

<https://www.sird.it>

SIREM – Società italiana di Ricerca sull'Educazione mediale:

<http://www.sirem.org>

UNESCO – Former les enseignants au XXI siècle, Medias Ressources:

http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/-Medias-Ressources-?last_item_video=20

UNESCO – Future literacy

<https://en.unesco.org/futuresliteracy/about>

Indice dei nomi

Adrley; 145; 177
Agazzi; 86; 177
Ajjawi; 46; 177
Allen; 17; 18; 39; 47; 97; 99; 177
Altet; 68; 69; 75; 83; 115; 124; 160; 177
Andrée; 135; 177
Andreocci; 3; 19; 40; 42; 98; 100; 107; 108; 177
Angelici; 17; 41; 177
Aranda; 28; 33; 34; 50; 93; 95; 128; 177
Arcidiacono; 46; 177
Arendt; 78; 87; 177
Argyris; 73; 177
Ariès; 6; 177
Aristotele; 32; 139
Baecher; 46; 50; 105; 128; 144; 177
Bagnoli; 59; 177
Baldacci; 32; 63; 177
Ball; 95; 100
Ballanti; 100; 177
Balzaretti; 107; 177
Barron; 8; 11; 25; 28; 31; 93; 177
Bartolini; 42; 47; 177
Bateson; 68; 93; 177
Bednarz; 115; 177
Benjamin; 85; 177
Bergson; 61
Bertagna; 1; 2; 9; 11; 12; 29; 62; 63; 79; 80; 82; 83; 86; 91; 115; 139; 167; 177
Berthoz; 61; 177
Beseler; 165; 177
Biagioli; 108; 177
Birdwhistell; 130; 177
Blanchard-Laville; 69; 115; 160; 177
Blanche-Benveniste; 157; 177
Blomberg; 28; 37; 49; 105; 128; 177
Bock; 93; 94; 130; 177
Bohannan; 130; 177
Bolondi; 119
Bonaiuti; 3; 14; 17; 19; 28; 40; 42; 98; 100; 106; 107; 108; 115; 177
Borelli; 80; 177
Borgi; 53; 177
Borko; 28; 44; 177
Bosco; 93; 94; 177
Bove; 51; 57; 95; 105; 128; 177
Bowles; 157; 177
Bozzo; 165; 177
Braga; 51; 95; 177
Bramucci; 107; 113; 177
Brantley-Dias; 47; 177
Brinkmann; 96; 177
Briquet; 69; 177
Brookshire; 95; 177
Brophy; 26; 107; 177
Bru; 69; 115; 160; 177
Brunetti; 28
Calandra; 25; 28; 39; 44; 47; 128; 129; 134; 177
Calenda; 76; 177
Calvani; 3; 17; 19; 40; 42; 44; 71; 98; 100; 106; 107; 108; 161; 177
Calvino; 123
Camizzi; 107; 177
Canevaro; 91; 177
Cappello; 28; 177
Carlomagno; 107; 177
Cattaneo; 107; 177
Ceruti; 73; 93; 154; 177
Cescato; 26; 28; 51; 54; 177
Chaliès; 27; 35; 36; 38; 45; 48; 52; 164; 177
Chan; 33; 50
Charlier; 68; 83; 124; 177
Charmaine; 44
Ciani; 119
Clark; 18; 28; 33; 50; 59; 177
Clarke; 33; 34; 50; 93; 95; 128; 177
Collin; 3; 177
Comenio; 5; 6; 85; 177
Cooper; 97; 177
Corazza; 28; 45; 107; 128; 177
Couture; 115; 177
Damiano; 3; 75; 88; 106; 146; 160; 167; 177
Davidson; 95; 132; 177
Davies; 41; 42; 59; 177
De Angelis; 50; 177
de Montaigne; 72
De Natale; 177
De Pietro; 165; 177
De Santis; 53; 177
DeCuir-Gunby; 102; 177
Degnan; 107
Demir; 47; 177
Derry; 8; 11; 25; 28; 31; 93; 177
Desgagné; 115; 177
Desjardins; 69; 83; 177
Dewey; 3; 65; 74; 80; 86; 125; 133; 138; 177
Di Mele; 28; 177
Di Nubila; 83; 177
Di Tore; 107; 177

Diebold Jr; 130; 177
 Dimitrova; 93; 177
 Dooly; 14; 36; 177
 Dunnill; 42; 177
 Durbin; 130; 177
 Etienne; 69; 177
 Étienne; 83
 Fabbri; 4; 74; 75; 91; 177
 Fadde; 129; 134; 177
 Farné; 5; 6; 177
 Farnsworth; 7
 Feiman-Nemser; 64; 177
 Felisatti; 118; 177
 Ferrantino; 76; 177
 Ferrara; 113; 177
 Ferrari; 107; 177
 Ferretti; 107; 119; 177
 Filippazzi; 14; 177
 Fink; 134; 177
 Flandin; 38; 49; 105; 177
 Floridi; 1; 177
 Frabboni; 32; 63; 177
 Gabrieli; 80; 177
 Gallese; 31; 177
 Galliani; 28; 106; 117; 177
 Gallizia; 168
 Gaudin; 27; 35; 36; 38; 45; 48; 49; 52; 105; 164; 177
 Gennari; 79; 100; 177
 Gentile; 85; 117; 161; 177
 Ghirotto; 28; 30; 37; 48; 56; 57; 58; 95; 105; 128; 130; 177
 Giaconi; 107; 177
 Giannandrea; 107; 177
 Giunti; 91; 126; 159; 177
 Givvin; 116; 177
 Glaser; 63; 177
 Glass; 63; 177
 Glogger; 37; 105; 128; 177
 Gola; 28; 48; 58; 65; 66; 68; 100; 103; 130; 177
 Goldman; 8; 11; 25; 28; 31; 93; 177
 Goodwin; 63; 117; 177
 Goracci; 53; 177
 Guarino; 17; 100; 177
 Guerra; 31; 177
 Guglielmini; 76; 177
 Gulisano; 28
 Gutiérrez Martín; 19; 177
 Hahn; 65; 177
 Hall; 81; 130; 177
 Hamell; 45; 48
 Hammerness; 64; 103; 177
 Hartman; 8
 Hattie; 3; 16; 40; 53; 68; 70; 71; 98; 108; 111; 159; 177
 Hayashi; 95; 177
 Hegel; 177
 Hiebert; 63; 177
 Hobbs; 28; 177
 Holland; 59; 177
 Hornung; 154
 Impedovo; 76; 159; 177
 Janík; 28; 161; 177
 Jeanjean; 157; 177
 Jefferson; 157; 177
 Johnson; 145; 177
 Kang; 43; 177
 Karsenti; 3; 177
 Kerschensteiner; 86
 Kersting; 100; 116; 177
 Kessels; 82; 177
 Khachatryan; 44
 Kierkegaard; 123; 177
 Knoblauch; 31; 33; 93; 94; 96; 177
 Kolb; 81; 83; 177
 Körkkö; 128; 177
 Korthagen; 82; 177
 Koster; 82; 177
 Kyrö-Ämmälä; 128; 177
 Lagerwerf; 82; 177
 Lancioni; 107; 113; 177
 Laurillard; 115; 177
 Lave; 63; 177
 Lazzari; 35; 177
 Leblanc; 49
 Lebuis; 115; 177
 Leijen; 46; 177
 Leonard; 107; 177
 Lessard; 177
 Lewis; 38; 177
 Lim; 107; 177
 Limone; 51; 159; 177
 Lo Presti; 90; 177
 Lombardo Radice; 84; 177
 Lussi Borer; 49; 105; 177
 Macfarlane; 46; 177
 Magni; 4; 91; 177
 Magnoler; 107; 113; 177
 Mahoney; 46; 177
 Major; 106; 177
 Malavasi; 177

Indice dei nomi

- Maltinti; 108; 177
Malva; 46; 177
Mangione; 36; 107; 120; 159; 177
Mantovani; 95; 177
Margolis; 92; 93; 95; 177
Marsh; 27; 48; 177
Marshall; 102; 177
Marsick; 73; 177
Masats; 14; 36; 177
Matharu; 71; 159; 177
Mattivi; 154
Mayen; 115; 177
Mayer; 12; 177
McCulloch; 102; 177
McDougall; 1; 177
McLain-Smith; 73; 177
McLuhan; 5; 11
Mead; 93; 177
Medoff; 134; 177
Melacarne; 4; 74; 91; 177
Menichetti; 44; 98; 108; 177
Mercado; 177
Metcalf; 16; 177
Metcalf; 71; 159; 177
Mezirow; 72; 74; 86; 92; 141; 177
Michael-Chrysanthou; 107; 119; 177
Micheletta; 44; 98; 108; 177
Miranda; 50; 177
Miroslavljević; 97; 177
Mitchell; 27; 48; 177
Morales Rios; 128; 177
Moricca; 44; 98; 177
Morin; 93; 177
Morris; 63; 177
Mortari; 30; 37; 56; 57; 65; 74; 95; 105; 128; 141; 177
Mosa; 52; 177
Mottet; 40; 177
Murata; 38; 177
Najvar; 28; 161; 177
Negroponte; 14; 177
Nishihara; 164; 177
Nkuyubwatsi; 45; 48; 177
Nosari; 34; 139; 177
Nussbaum; 177
O'Keeffe; 157; 177
O'Neil; 73; 177
Ortalda; 102; 103; 177
Palmieri; 28
Panciroli; 45; 107; 177
Panzavolta; 52; 177
Paquay; 68; 69; 83; 124; 177
Parmigiani; 51; 159; 177
Pastré; 81; 115; 177
Pauwels; 92; 93; 95; 177
Pea; 8; 11; 25; 28; 31; 93; 177
Pedone; 90; 113; 177
Perini; 107; 177
Perla; 101; 177
Perrenoud; 68; 69; 81; 83; 124; 177
Perrone; 107; 177
Perry; 38; 41; 177
Pettenati; 107; 177
Picci; 17; 106; 108; 177
Plumb; 165; 177
Poirier; 115; 177
Polenghi; 177
Popper; 177
Posser; 59; 177
Potestio; 80; 86; 141; 177
Potter; 1; 177
Priore; 90; 177
Pultorak; 138; 177
Putman; 73; 177
Ramploud; 42; 47; 177
Reggiani; 45; 107; 177
Renkl; 28; 37; 49; 105; 128; 177
Renold; 59; 177
Ria; 38; 49; 177
Ricci Garotti; 154
Rich; 25; 27; 28; 39; 44; 63; 128; 129; 134; 177
Ricoeur; 78; 177
Rivoltella; 1; 69; 107; 177
Rödel; 96; 177
Rodriguez; 93; 177
Romney; 99
Rosa; 28; 36; 107; 120; 159; 177
Rosaen; 107
Rosch; 63; 177
Rose; 92; 177
Rossi; 11; 28; 31; 47; 69; 107; 113; 117; 177
Rousseau; 6; 25; 82; 105; 141; 177
Russ; 39; 117; 177
Ryan; 39; 99; 177
Sablić; 97; 177
Sacks; 157; 177
San Giovanni Paolo; 168; 177
Sandrone; 86; 91; 177
Santagata; 17; 41; 100; 107; 115; 161; 177
Schegloff; 157
Schilpp; 65; 177
Schnettler; 31; 33; 93; 94; 96; 177

Schön; 3; 40; 54; 73; 75; 90; 91; 125; 136; 138; 177
 Schwartz; 8
 Seedhouse; 157; 177
 Seidel; 28; 37; 49; 68; 100; 105; 117; 128; 161; 177
 Sennet; 177
 Sennett; 85; 86
 Shavelson; 68; 177
 Sherin; 17; 26; 28; 37; 39; 45; 63; 100; 105; 107; 117; 128; 177
 Skinner; 40
 Škugor; 97; 177
 Smith; 95
 Socrate; 72
 Sola; 79; 177
 Sotelo; 116; 177
 Stigler; 17; 41; 116; 177
 Storai; 52; 177
 Strauss; 63; 177
 Striano; 4; 74; 91; 177
 Stürmer; 68; 100; 117; 177
 Tacconi; 107; 117; 161; 177
 Tammaro; 76; 177
 Tanquary; 134; 177
 Tashakkori; 102; 177
 Teddie; 102; 177
 Tener; 73; 154; 177
 Theureau; 115; 177
 Tobin; 95; 132; 177
 Tochon; 11; 133; 177
 Tonegato; 118; 177
 Toppano; 11; 31; 47; 177
 Triani; 82; 83; 177
 Trincherro; 102; 177
 Tripp; 25; 27; 63; 177
 Tuma; 31; 33; 93; 94; 96; 177
 Ulivieri; 177
 Unsworth; 107; 177
 Valenti; 165; 177
 Van Es; 17; 43; 45; 63; 100; 177
 Van Stratt; 107
 Vannini; 107; 119; 177
 Varela; 63; 177
 Vayda; 130; 177
 Vegliante; 50; 177
 Veillard; 135
 Vergnaud; 115; 177
 Viau-Guay; 45; 48; 177
 Virmani; 44
 Vivanet; 3; 107; 115; 177
 Von Foerster; 73; 154; 177
 Walsh; 157
 Wasserman; 73; 177
 Watkins; 73; 177
 Wenger; 63; 141; 177
 Widjaja; 33; 34; 50; 93; 95; 128; 177
 Wiles; 59; 177
 Wiley-Blackwell; 177
 Wittgenstein; 61; 177
 Wittorski; 69; 177
 Wubbels; 82; 177
 Xodo; 84; 177
 Xu; 33; 34; 50; 93; 95; 128; 177
 Yerby; 47; 177
 Yin; 132; 177
 Yonemura; 164; 177
 Zannoni; 17; 41; 177
 Zhou; 129; 134
 Ziebell; 150; 177
 Zietlow; 107