

Video annotazione per la formazione degli insegnanti. I risultati di due ricerche empiriche svolte in Italia

Patrizia Picci

Università di Firenze

Abstract

L'articolo presenta i risultati di due studi realizzati nel contesto della scuola primaria, relativi alla sperimentazione della pratica di video annotazione, con l'obiettivo a) di indagare sul livello di efficacia di quest'ultima in termini di supporto all'autoriflessione individuale, b) di conoscere l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti di questa nuova tecnologia.

Parole chiave: video annotazione, riflessività, formazione insegnanti.

Summary

The paper presents the results of two studies conducted in the context of primary school, related to testing procedures regarding video annotation, with the aim to: a) investigate the level of effectiveness for support individual self-reflection; b) get to know the attitude of teachers towards this new technology.

Keywords: video annotation, reflexivity, teachers training.

Introduzione

La classe è un ambiente complesso in cui molte cose appaiono simultaneamente. Gli insegnanti non possono dare la stessa attenzione a tutto ciò che accade, quindi, solo gli eventi più significativi al momento vengono focalizzati. Questo fattore diventa particolarmente critico per gli insegnanti alle prime armi e per quelli che insegnanti non lo sono ancora. L'utilizzo dei materiali video è stato recentemente promosso come mezzo semplice ed economico per affinare la capacità di osservazione analitica e di riflessione sulle dinamiche dell'insegnamento. Una delle più interessanti possibilità offerte dai video digitali è rappresentata dalla video annotazione: una tecnica che consente di aggiungere commenti testuali ai singoli frammenti video. Tale tecnica è particolarmente diffusa soprattutto nel Nord America. Ma quali evidenze esistono sulla reale funzionalità di tali tecniche? In particolare, in che modo la video annotazione può migliorare la qualità dell'autoriflessione? E cosa pensano gli insegnanti a riguardo? Sarebbero disposti a utilizzarla come normale strumento di formazione in una logica di lifelong learning? Gli studi sulla diffusione dell'innovazione, ci allertano sul fatto che, l'efficacia e la validità scientifica di un nuovo e migliore modo di fare le cose, spesso non garantisce il suo diretto utilizzo nella pratica quotidiana, infatti, l'effettiva diffusione di un'innovazione, come riportano Moore e Benbasat (1996), è il risultato non tanto della percezione delle sue stesse caratteristiche, ma piuttosto della percezione legata al suo utilizzo, al vantaggio ad essa associato, alla sperimentabilità e facilità d'uso, alla compatibilità con le proprie esigenze e i propri valori. La reale portata dell'efficacia e della sostenibilità dei tool di video annotazione sono dunque questioni ancora aperte nell'ambito degli studi sull'impiego delle tecnologie video digitali, sulle quali il gruppo di ricerca del Laboratorio di Tecnologie dell'Educazione (LTE) dell'Università di Firenze da qualche anno ha incentrato il suo interesse.

Le ricerche

Questo articolo riporta i risultati di due studi empirici volti a indagare le evidenze circa l'efficacia della video annotazione e delle sue migliori condizioni di impiego. In particolare, l'obiettivo è stato quello di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. La video annotazione può costituire uno scaffold efficace per l'autoriflessione? La video analisi commentata può cioè migliorare la qualità riflessiva degli insegnanti?;
2. Come valutano gli insegnanti la video annotazione rispetto a una formazione di tipo tradizionale? Quale forma di tutorship può essere accettata per ottimizzare il suo utilizzo?

L'obiettivo è quello di contribuire a una valutazione complessiva della video annotazione, immaginandone un diffuso impiego nella realtà formativa degli insegnanti, sia all'interno dei percorsi universitari di formazione iniziale (ad esempio come parte integrante dei tirocini formativi), sia in una logica di life long learning. Le esperienze sono state guidate dalla direzione scientifica di Antonio Calvani e hanno collaborato alla loro realizzazione, oltre alla sottoscritta, Giovanni Bonaiuti e Bernardino Andreocci. La metodologia seguita è quella dei metodi misti di ricerca, che prevedono la raccolta, l'analisi e l'interpretazione dei dati integrando aspetti quantitativi e qualitativi (Tashakkori e Teddlie, 1998). Le sperimentazioni di video annotazione sono state condotte in entrambi gli studi utilizzando VideoAnt, un'applicazione online tra le più semplici e intuitive, sviluppata dall'Università del Minnesota (1).

Studio 1: video annotazione e autoriflessione

Nel primo studio abbiamo voluto rispondere alle seguenti domande: può la video annotazione migliorare la capacità analitico riflessiva degli insegnanti? Questo strumento rappresenta un valido scaffold per lo sviluppo di tali capacità? E in caso affermativo, l'effetto del suo utilizzo permane nel tempo come competenza acquisita? Il disegno di ricerca si è basato sul confronto dei commenti sul proprio video scritti da tre gruppi di insegnanti in tre diverse situazioni sperimentali:

1. Autoriflessione libera, senza il supporto di alcuno scaffold;
2. Autoriflessione supportata dalla guida di una check list;
3. Autoriflessione supportata dalla guida di una check list insieme alla video annotazione.

Per verificare gli effetti dei differenti scaffold (check list e video annotazione) sugli output dell'attività riflessiva degli insegnanti, e quindi valutare l'eventuale effetto migliorativo della video annotazione, nonché la sua persistenza, a tutti i gli insegnanti è stato chiesto di condurre e videoregistrare due normali lezioni e di scrivere, successivamente a queste, i loro personali commenti. L'esperimento è stato impostato secondo tre fasi prevedendo due gruppi sperimentali e un gruppo di controllo.

Prima fase: gli insegnanti appartenenti ai tre gruppi scrivono i commenti subito dopo aver fatto una loro prima lezione in forma libera, senza il supporto di alcuno scaffold;

Seconda fase: dopo tre giorni vengono introdotte le condizioni sperimentali, gli stessi insegnanti sono invitati ad aggiungere ulteriori commenti sulla stessa lezione, ma in differenti condizioni. Mentre un primo gruppo, il gruppo di controllo, continua la sua autoriflessione libera, gli altri due, i gruppi sperimentali, introducono come variabili indipendenti le due diverse forme di scaffold per la riflessione; nello specifico un secondo gruppo verrà guidato da una check list e un terzo utilizzerà contemporaneamente la check list e la video annotazione.

Terza fase: dopo una settimana, per verificare l'effetto di una possibile internalizzazione degli scaffold utilizzati, gli insegnanti sono stati invitati a condurre una seconda lezione a seguito della quale hanno nuovamente prodotto dei commenti in forma libera, come nella prima fase.

Il campione

La ricerca si è svolta in una scuola primaria dell'Italia centrale e ha visto la partecipazione di nove insegnanti novizi (n. 1 maschio e n. 8 femmine, età media $M=30,88$; $DS=4,9$). Gli insegnanti, tutti all'inizio della loro carriera, sono stati scelti casualmente tra un gruppo più ampio di soggetti facenti parte della stessa scuola e successivamente suddivisi, sempre casualmente, in tre gruppi omogenei, ognuno dei quali composto da tre insegnanti.

Analisi e risultati

L'unità d'analisi considerata in questo studio è rappresentata dai commenti scritti dagli insegnanti nelle diverse condizioni. Questi sono stati analizzati sia quantitativamente che

qualitativamente. Dapprima un'analisi qualitativa dei commenti, di tipo prettamente esplorativo, ha portato all'identificazione di alcuni aspetti salienti emergenti dai commenti; successivamente questi sono stati quantizzati e trasformati in dati numerici sui quali è stata condotta un'analisi statistica della frequenza; infine, per una comprensione in profondità di quanto emerso, è stata condotta un'ulteriore analisi qualitativa utilizzando due diversi sistemi di codifica e operazionalizzazione dei dati, ispirati ai due principali approcci di ricerca pedagogica nell'ambito della riflessività degli insegnanti rintracciabili in letteratura:

1. Analisi del processo di riflessione, in linea con la tradizione di autori quali Dewey (1910), Schön (1983; 1987), Kolb e Fry (1975), Rodgers (2002);
2. Analisi dei livelli gerarchici di riflessione: facente capo ad autori quali Van Manen (1977), Zeichner e Liston (1996), Hatton e Smith (1995).

L'analisi esplorativa dei commenti ha evidenziato per tutti e tre i gruppi la tendenza a un incremento di dettagli e specifiche procedendo dalla fase 1 alla fase 3. Mentre i commenti scritti in fase 1, subito dopo la prima lezione e in forma libera, hanno un carattere di immediatezza e si limitano a fornire una mera descrizione di aspetti legati alla dinamica della lezione, quelli scritti in fase 2 (con l'inserimento degli scaffold per i due gruppi sperimentali) appaiono più ricchi di dettagli, spiegazioni e aspetti critici. In particolare spiccano alcuni elementi di differenziazione nei commenti prodotti dal terzo gruppo, che ha utilizzato lo scaffold costituito dalla check list più la video annotazione, questi, in generale, appaiono avere un più alto livello di consapevolezza, differenziare fatti reali da sensazioni personali, circoscrivere momenti critici. D'altro canto, anche l'analisi quantitativa circa la frequenza dei commenti lungo le tre fasi, ha evidenziato un significativo incremento del numero dei commenti registrato per i tre gruppi nel passaggio dalla fase 1 alla fase 2, in particolare per i due gruppi sperimentali. Emerge, dunque, l'influenza dello scaffold nel determinare la frequenza dei commenti, infatti, la sola check list utilizzata dal secondo gruppo è in grado di incrementare il numero dei commenti rispetto alla condizione di autoreflessione libera, e con l'aggiunta della revisione e video annotazione utilizzata dal terzo gruppo, si assiste a un ulteriore aumento. L'approfondimento dei dati seguendo l'approccio del processo e quello dei livelli gerarchici di riflessione, concorre nel rilevare che in situazione di riflessività immediata e libera, nella fase 1, si ha una prevalenza di commenti puramente descrittivi dei vissuti a un livello pressoché generico e superficiale. Ad esempio: «Mi sembra che complessivamente sia andata abbastanza bene». Nella fase 2, l'uso aggiuntivo di uno scaffold (check list e ancora di più check list insieme a video annotazione) influenza il carattere dei commenti, che si caratterizzano per una accentuazione della consapevolezza delle inadeguatezze e delle problematiche vissute, nonché per un livello più approfondito delle riflessioni, con una marcata attenzione verso aspetti concreti e specifici dell'interazione didattica. Ad esempio: «Ho iniziato molto velocemente catapultando i bambini nella lezione... potrei incuriosirli di più». Dalle analisi emerge anche che nella terza fase dell'esperimento, quando agli insegnanti viene richiesto di fare una seconda lezione e vengono ripristinate le condizioni di autoriflessione libera, le differenze tra i tre gruppi non si evidenziano più, lasciando presumere una decadenza dell'effetto degli scaffold introdotti nella condizione sperimentale; i commenti in fase 3 si ripresentano nella forma più generica e descrittiva, come nella fase 1. Ad esempio: «Ho cercato di usare un linguaggio il più possibile semplice e comprensibile per gli alunni».

Studio 2: video annotazione e tutorship

Concluso il primo studio, soffermatosi sulla nostra valutazione dell'efficacia della video annotazione in condizione di autoriflessività individuale, siamo passati alla progettazione del secondo studio, mirato a conoscere la valutazione della video annotazione propria degli insegnanti, focalizzando l'attenzione sulle modalità migliori per sfruttare le affordance offerte dalla video annotazione in un contesto variamente supportato sul piano interpersonale. Ci siamo quindi chiesti quale fosse l'atteggiamento degli insegnanti rispetto alla video annotazione. Sono essi favorevoli a un suo utilizzo in un'ottica di formazione continua, al posto della formazione tradizionale a cui sono più naturalmente esposti? E se sì, in quale forma riterrebbero più utile, facile e sostenibile il suo utilizzo? Sarebbero maggiormente predisposti a un utilizzo di questo strumento abbinato a una qualche forma di tutoship o si sentirebbero più a loro agio utilizzandolo solo in forma personale? Il disegno di ricerca ha previsto la valutazione da parte di un gruppo di insegnanti di tre diverse condizioni di tutorship a integrazione della video-annotazione:

1. Un mentore (amico o esperto di fiducia conosciuto e scelto dall'insegnante sperimentatore);
2. Una comunità (costituita da tre colleghi scelti a caso nella scuola);
3. Un esperto (esperto estraneo appartenente al mondo della ricerca).

Queste condizioni sono state anche comparate con la formazione tradizionale (face to face) e con un uso puramente personale (senza tutorship) della video annotazione. Per tutte le diverse modalità di video annotazione sperimentate, nonché in riferimento alla formazione tradizionale, è stato rilevato l'atteggiamento degli insegnanti sperimentatori attraverso due strumenti quantitativi (una rating scale e un differenziale semantico) centrati sulle dimensioni dell'utilità, della facilità d'uso e dell'attrattiva percepita. I dati quantitativi così raccolti sono stati poi ampliati e approfonditi in modo qualitativo, tramite un focus group finale. La procedura si può riassumere anche in questo studio in tre fasi:

1. Prima fase preparatoria, in cui si è definito uno schema di lezione da perseguire, sono stati identificati gli insegnanti sperimentatori (da qui in avanti chiamati tutee), i mentori scelti da questi ultimi e le comunità;
2. Seconda fase sperimentale, nella quale a tutti i tutee è stato chiesto di fare e videoregistrare una lezione messa poi a disposizione, online, in spazi separati ai diversi soggetti che hanno proceduto alla video annotazione compreso il tutee stesso (per la video annotazione personale). A una distanza temporale di due-tre giorni l'uno dall'altro il tutee ha poi ricevuto le video annotazioni del mentore, della comunità e dell'esperto sulla sua lezione e ha riesaminato il proprio video focalizzando l'attenzione sui commenti inseriti dai diversi tutor in questione;
3. La terza fase ha previsto in conclusione un focus group in cui sono stati discussi e approfonditi i dati raccolti durante la sperimentazione.

Il campione

La ricerca è stata condotta all'interno di due circoli didattici in una città dell'Italia centro-meridionale. Su un totale di 60 insegnanti, 13 hanno accettato volontariamente di partecipare alla sperimentazione, svolgendo il ruolo di tutee. Il campione è risultato

costituito solo da donne, per i tre quarti di un'età compresa tra i 35 e i 40 anni, con un'esperienza di insegnamento tra i 6 e i 10 anni.

Analisi e Risultati

I dati quantitativi, raccolti con rating scale e differenziale semantico costruiti ad hoc, hanno evidenziato come la pratica della video annotazione venga percepita sostanzialmente come più utile della formazione face to face, perché più incisiva sul comportamento didattico, ma all'opposto meno attrattiva e meno facile da utilizzare nella pratica quotidiana. Nell'ambito della video annotazione si preferisce un uso del tutto personale, mentre tra le tre forme di tutorship (mentore, comunità, esperto), inaspettatamente, la soluzione rappresentata dalla comunità di colleghi appare la meno desiderabile: per tale condizione si registra la più bassa percezione di utilità, attrattiva e facilità d'uso rispetto al mentore e all'esperto. L'analisi del focus group allarga la comprensione di tali risultati permettendo una specifica dei significati più profondi attribuiti all'esperienza. In particolare, l'utilità della video annotazione appare rimandare a una percezione di incisività sul comportamento, insita evidentemente nella natura stessa della procedura con un ancoraggio all'hic et nunc della realtà in aula, difficilmente rintracciabile in percorsi formativi tradizionali. Emblematica di questo significato condiviso è l'affermazione di una insegnante in riferimento alla video annotazione: «Mi è servita per rivedermi, per valutare ogni eventuale passaggio durante la spiegazione della lezione, è stata incisiva perché ha agito su aspetti specifici, ora posso valutare dove e se cambiare qualche atteggiamento». La bassa attrattiva riguarda invece la sfera emotivo-valutativa chiamata in causa dalla forma di auto ed eterovalutazione della video annotazione, al confronto della quale la formazione tradizionale appare più rassicurante nella sua familiarità, concetto questo ben sintetizzato dalla seguente affermazione: «Io non sono stata completamente me stessa, perché avevo paura [...] perché l'esperienza era del tutto nuova, ci dovremmo prima abituare ad avere questo strumento in classe e farlo per un po' di tempo senza che nessuno ci possa dire niente sul nostro lavoro». La maggioranza delle insegnanti ha sottolineato la difficoltà di essere oggetto di valutazione e di aver provato sentimenti riconducibili all'ansia, all'imbarazzo, alla paura e alla difficoltà. Il complesso intreccio di tensioni psicologiche è, in questo senso, ben sintetizzato dalla seguente affermazione: «L'esperienza è stata forte a causa della paura e della difficoltà che ognuno di noi ha, e io per prima, di essere appunto valutata [...] ogni volta che ho trovato una annotazione che non è stata di mio gradimento ho sentito un po' di ostilità».

Conclusioni

I due studi presentati, per quanto caratterizzati da alcuni limiti legati alla numerosità e alle caratteristiche restrittive dei partecipanti coinvolti, dovute sostanzialmente alla difficoltà e onerosità nella realizzazione di questo tipo di esperienza di ricerca, ci hanno consentito di ottenere alcuni importanti feedback in risposta alle domande portanti della ricerca nell'ambito dell'utilizzo dei video digitali con specifico riferimento all'applicazione della video annotazione.

L'indagine sul rapporto tra video annotazione e autoriflessione (studio 1) ci consente di affermare che la video annotazione rappresenta un dispositivo capace di orientare diversamente l'attenzione riflessiva; essa offre dirette opportunità per un'accresciuta

produttività e analiticità dei commenti e, in senso generale, per una più articolata capacità di autoanalisi. I nostri dati si aggiungono così a quelli rilevati da altri autori in merito (Wright, 2008; Snoeyink, 2010); ma lasciano trapelare nuovi dubbi, ad esempio da valutare ulteriormente resta l'effetto nel tempo della video annotazione; quanto questa può divenire pratica acquisita e processo mentale? L'effetto del suo utilizzo, nell'ultima fase del primo studio, tende a decadere, ciò induce a pensare che si tratti di un supporto che poco riesce a influenzare i processi personali di autoriflessione. Anche l'indagine sul rapporto tra video annotazione e tutorship (secondo studio) ci offre opportune riflessioni in merito alle previsioni future circa l'accettazione e le modalità di diffusione di questa pratica. Il risultato relativo alla preferenza per la video annotazione a confronto con la formazione face to face sul piano dell'utilità, intesa come capacità di incidere sui comportamenti operativi degli insegnanti, è un dato che va a conferma delle evidenze riportate sia nella letteratura sulla video analisi in generale (Santagata, 2005) che in quella più specifica sull'efficacia della video annotazione (Bryan e Recesso, 2006). La maggiore disponibilità degli insegnanti a ricevere un feed-back e interagire con mentori o esperti, rispetto alla condivisione con i pari, è, invece, un segnale sorprendente poiché va contro tendenza rispetto all'attuale evoluzione del Web 2.0, all'enfasi sulla partecipazione, condivisione e costruzione collaborativa di conoscenza nelle comunità professionali online (Knoll e Stigler, 1999; Jacobs, Kawanaka e Stigler, 1999; Putnam e Borko, 2000; Wilson e Berne, 1999). Tuttavia, questo aspetto può essere considerato un segnale incoraggiante per future sperimentazioni in cui il comportamento didattico in classe possa essere anche seguito e supportato da remoto, da parte di centri e osservatori specializzati, si pensi ad esempio alla possibilità di inserire la pratica della video annotazione nei percorsi di tirocinio universitario in Scienze della Formazione per i novizi o in percorsi strutturati di lifelong learning per insegnanti in servizio. Non va comunque sottovalutato l'aspetto emotivo rilevato ampiamente dallo studio, se in buona parte l'interazione con dei tutor-osservatori esterni viene riconosciuta utile e incisiva, la disposizione ad accoglierla appare, tuttavia, condizionata dalla percezione del rischio insito nella dinamica di eterovalutazione che si viene a creare, e che elicitava la manifestazione di ansia e di meccanismi di rifiuto volti a tutela della propria autostima personale. Esistono allora due istanze di segno opposto, da un lato il riconoscimento del carattere oggettivamente più stimolante della tecnologia, dall'altro la difficoltà di accettare un'esposizione pubblica del proprio comportamento didattico, pratica ancora non del tutto accettata, perlomeno nella nostra cultura.

Note

(1) Reperibile all'URP: <http://ant.umn.edu>.

Bibliografia

- Bryan L.A. e Recesso A. (2006), *Promoting reflection with a Web-based video analysis tool*, «Journal of Computing in Teacher Education», vol. 23, n. 1, pp. 31-39.
- Dewey J. (1910), *How We Think*, Buffalo, Prometheus Books.
- Hatton N. e Smith D. (1995), *Reflection in teacher education: Towards definition and implementation*, «Teaching and Teacher Education», vol. 11, n. 1, pp. 33-49.

- Jacobs J.K., Kawanaka T. e Stigler J.W. (1999), *Integrating qualitative and quantitative approaches to the analysis of video data on classroom teaching*, «International Journal of Educational Research», vol. 31, n. 8, pp. 717-724.
- Knoll S. e Stigler J.W. (1999), *Management and analysis of large-scale video surveys using the software PrismTM*, «International Journal of Educational Research», vol. 31, n. 8, pp. 725-734.
- Kolb D.A. e Fry R. (1975), *Towards an applied theory of experiential learning*. In C.I. Cooper (Eds.), *Theories of group processes*, New York, NY, Wiley, pp. 33-58.
- Lewis C., Perry R. e Hurd J. (2004), *A deeper look at lesson study*, «Educational Leadership», vol. 61, n. 5, pp. 18-22.
- Moore G. e Benbasat I. (1996), *Integrating diffusion of innovations and theory of reasoned action models to predict utilisation of information technology by end-users*. In K. Kautz e J. Pries-Heje (Eds.), *Diffusion and adoption of information technology*, London, Chapman & Hall, pp. 132-146.
- Putnam R.T. e Borko H. (2000), *What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?*, «Educational Researcher», vol. 29, n. 1, pp. 4-15.
- Rodgers C. (2002), *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking*, «Teachers College Record», vol. 104, n. 4, pp. 842-866.
- Santagata R. (2005), *Practices and beliefs in mistake-handling activities: A video study of Italian and US mathematics lessons*, «Teaching and Teacher Education», vol. 21, n. 5, pp. 491-508.
- Schön D.A. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, Basic Books.
- Schön D.A. (1987), *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Snoeyink R. (2010), *Using Video Self-Analysis to Improve the 'Withitness' of Student Teachers*, «Journal of Digital Learning in Teacher Education», vol. 26, n. 3, pp. 101-110.
- Tashakkori A. e Teddlie C. (1998), *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Van Manen M. (1977), *Linking ways of knowing with ways of being practical*, «Curriculum Inquiry», vol. 6, pp. 205-228.
- Wilson S.M. e Berne J. (1999), *Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development*, «Review of Research in Education», vol. 24, n. 1, pp. 173-209.
- Wright G.A. (2008), *How does video analysis impact teacher reflection-for-action?*, Doctoral dissertation, Department of Instructional Psychology, Brigham Young University, Provo, Utah, retrieved from <http://contentdm.lib.byu.edu/u?/ETD,1366>.
- Zeichner K.M. e Liston D.P. (1996), *Reflective Teaching: An Introduction* Mahwah, Lawrence Erlbaum Associate.