

Tirocinio e videomentoring: il punto di vista degli studenti

Traineeship and videomentoring: the students' point of view

Carla Maltinti^a, Silvia Micheletta^b, Laura Menichetti^{c,1}

^a MIUR, carla.maltinti@istruzione.it

^b Università degli Studi di Firenze, silvia.micheletta@unifi.it

^c Università degli Studi di Firenze, laura.menichetti@unifi.it

Abstract

Il presente contributo analizza i commenti espressi dagli studenti del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze dopo aver partecipato al primo anno di un nuovo percorso di tirocinio integrato da videomentoring.

I feedback forniti dai tirocinanti sono stati esaminati con un duplice scopo: (i) acquisire i giudizi, le percezioni, le emozioni degli studenti in rapporto all'esperienza effettuata; (ii) ricavarne indicazioni per migliorare la proposta formativa.

I dati raccolti, analizzati attraverso una content analysis, toccano aspetti fondamentali della formazione iniziale degli insegnanti, quali il modellamento, l'importanza del rapporto con il tutor, la riflessività, l'imbarazzo dei tirocinanti nel vedersi in azione.

Parole chiave: formazione degli insegnanti; tirocinio; videoeducazione; content analysis.

Abstract

This paper analyzes the comments made by the students of the Degree in Primary Education at the University of Florence, after participating at the first year of a new traineeship program enhanced by video mentoring.

The feedbacks provided by the trainees were examined with a double purpose: (i) collect opinions, perceptions and emotions of the students in relation to the experience; (ii) deduce indications to improve the educational proposal.

The data collected, analyzed through content analysis, concern fundamental aspects of teacher preparation, such as modeling, the importance of the relationship with the tutor, reflexivity, the embarrassment of the trainees in seeing themselves in action.

Keywords: teacher preparation; traineeship; video-enhanced program; content analysis.

¹ Sebbene il lavoro sia frutto della collaborazione delle tre autrici, per quanto riguarda il presente articolo Carla Maltinti ha scritto i paragrafi 2, 4 e 5, Silvia Micheletta i paragrafi 3, 6 e 8, Laura Menichetti i paragrafi 1 e 7.

1. Il tirocinio nella formazione degli insegnanti e il Marc

Dall'anno accademico 2011-2012 il Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze ha adottato all'interno del percorso di tirocinio ordinario per la formazione dei futuri insegnanti un modello di videomentoring denominato Marc², acronimo di Modellamento, Azione, Riflessione, Condivisione, le quattro fasi in cui esso si articola e che sono ripetute ricorsivamente durante gli ultimi due anni del Corso. Il Marc si pone l'obiettivo di sviluppare expertise didattica e tale obiettivo viene perseguito non solo e non tanto attraverso la parola orale o scritta (spiegazioni dei tutor, narrazioni, lettura di saggi, etc.), quanto attraverso la visibilità, l'analisi, la progettazione e l'attuazione di interventi didattici in aula. Un parallelo percorso riflessivo dello studente, in autonomia, con i propri pari e con i tutor scolastico e universitario, promuove l'acquisizione di consapevolezza professionale in rapporto a pratiche didattiche efficaci e di qualità.

Il tirocinio è “il luogo dell'esperienza sul campo che [...] assume il ruolo di traghettare le matrici teoriche verso la comparazione e il confronto più serrati con la pratica vera” (Federighi & Boffo, 2014, p. XIII): lo studente di Formazione Primaria ha così l'occasione di agire come parte integrante del sistema formativo applicando quei principi fondamentali dell'apprendimento e quelle strategie didattiche che ha studiato in ambito accademico. Nel passaggio dal sapere al fare i tirocinanti si confrontano con conoscenze tacite, stereotipi, ricordi legati alla propria storia scolastica, pratiche diffuse nella scuola indipendentemente dalla loro evidenza di efficacia, schemi mentali da ristrutturare; per questo motivo ispirandosi alla pratica del lesson study (Fernandez & Yoshida, 2004; Lewis, 2002; Stigler & Hiebert, 1999)³ si ritiene importante sollecitare sia la disponibilità ad essere osservati e riflettere con i pari sia l'autoriflessività, che costituiranno fattori di crescita professionale anche quando i soggetti nel loro futuro ruolo di docenti in servizio saranno chiamati ad adeguare gli approcci pedagogici ai differenti contesti, alle evoluzioni delle politiche formative, alle evidenze esito della ricerca (McCullagh, Bell & Corscadden, 2013).

La tecnica della videoregistrazione supporta il diffondersi di una cultura della trasparenza, rendendo più concreto e rendicontabile, ai tirocinanti stessi e ai tutor, l'avanzamento nel percorso formativo. Sebbene l'uso del video per la formazione degli insegnanti non costituisca una pratica nuova – le prime sperimentazioni risalgono agli anni Sessanta con il microteaching (Allen, 1967; Allen & Clark, 1967; Cooper & Allen, 1970) – questa modalità di documentazione dell'azione didattica è diventata particolarmente efficiente in tempi recenti, a partire cioè dalla forte diffusione e dalla maggiore facilità di utilizzo dei video digitali, che consentono un'analisi critica multiprospettica, ripetuta nel tempo, ad opera di soggetti diversi (Franke, Carpenter, Levi & Fennema, 2001; Santagata & Guarino, 2011; Santagata, Zannoni & Stigler, 2007; van Es & Sherin, 2002; 2008).

Negli ultimi quattro anni accademici, pertanto, gli studenti si sono messi alla prova in un percorso circolare che comprende

² Il coordinamento scientifico del progetto Marc è stato svolto dal prof. Antonio Calvani.

³ Per una sintesi sul modello del lesson study si veda Maltinti (2014).

- analisi di video modelli per imparare ad osservare, valutare e selezionare i comportamenti di un insegnante sulla base di criteri di efficacia didattica ispirati dall'Evidence Based Education;
- pianificazione e conduzione videoregistrata di una lezione secondo uno schema in quattro fasi temporalmente consecutive – preparazione/avvio/svolgimento/conclusione – mettendo a fuoco tre dimensioni principali di intervento – gestionale/cognitiva/relazionale;
- analisi dell'azione didattica, basata sulla osservazione del proprio video e guidata da griglie predisposte per aiutare a prendere coscienza del grado di adeguatezza delle proprie azioni;
- condivisione della videoripresa in piccolo gruppo e con il proprio tutor che gestisce il percorso di videomentoring per acquisire e discutere i commenti che possono derivarne, al fine di ripensare e riprogettare l'intervento in aula.

Per una presentazione dettagliata del modello e degli esiti delle sperimentazioni si rimanda a Calvani, Biagioli, Maltinti, Menichetti e Micheletta (2013), a Calvani, Menichetti, Micheletta e Moricca (2014) e a Calvani, Maltinti, Menichetti, Micheletta e Orsi (2015). Dall'anno accademico 2015-16 il Marc è diventato parte integrante del percorso previsto per i tirocinanti di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze per l'acquisizione delle competenze indispensabili all'abilitazione all'insegnamento, "Standard Profili Professionali Primaria e Infanzia – S3PI" (Bandini, Calvani, Falaschi & Menichetti, 2015).

Fin dal primo anno di attivazione del Marc sono stati messi a punto diversi strumenti di indagine per rilevare sia gli apprendimenti conseguiti dagli studenti, sia la qualità del progetto in sé in termini di sostenibilità e di attrattività. In questa seconda prospettiva, dopo la pausa estiva tra il primo e il secondo anno di Marc, si è deciso di porre agli studenti una domanda aperta con lo scopo di far emergere il loro schema interpretativo del percorso effettuato e di acquisire un feedback consapevole.

In questo contributo sono presentati i risultati della content analysis realizzata sulle risposte fornite dai tirocinanti: quale il giudizio complessivo e come motivato (par. 3)? quale la percezione del risultato che i tirocinanti sentono di aver conseguito attraverso il Marc (par. 4)? quali le emozioni provate nella videoregistrazione, già segnalata come fattore critico in precedenti indagini (par. 5)? quali, infine, le criticità e i suggerimenti che i tirocinanti sentono di poter trasferire al team di sviluppo e di gestione del progetto, al fine di realizzare un miglioramento per gli anni a venire (par. 6)?

Infine ci si propone di verificare se i risultati raccolti siano in linea con quelli rilevati durante l'anno accademico trascorso e quali nuovi elementi possano essere acquisiti da questa rilevazione.

2. La metodologia adottata

È stato chiesto a 80 studenti in passaggio dal primo al secondo anno di Marc (quindi dal penultimo all'ultimo anno di tirocinio) di commentare in forma anonima l'esperienza svolta, durante la quale avevano progettato il proprio intervento didattico, l'avevano condotto in aula e registrato due volte e avevano analizzato e commentato i risultati sia con il gruppo dei pari sia con il proprio tutor universitario che, in questo percorso, ha un ruolo predominante nel gestire le varie fasi e nel contribuire alla revisione degli strumenti di supporto ad uso di tutor e studenti.

La domanda formulata era la seguente: “Scriva un breve commento sull’esperienza dello scorso anno: com’è andata, che impressioni le ha lasciato, che cosa eventualmente suggerirebbe di cambiare, ... (max. 12 righe)”.

La domanda aperta ha cercato di lasciare lo studente libero di muoversi entro una dimensione in cui da un lato c’è un vissuto, fatto di emozioni e percezioni anche inconse, dall’altro ci sono atteggiamenti o opinioni argomentate che toccano l’autoconsapevolezza che ciascuno studente ha rispetto alle proprie strategie di azione, di impiego della conoscenza e delle competenze possedute, del modo di afferenza e d’uso delle fonti informative ricevute.

Le risposte raccolte sono state numerate e trascritte in formato elettronico per consentire di procedere ad una content analysis, condotta da tre valutatori indipendenti (Berelson, 1952; GAO, 1996; Krippendorff, 2013; Weber, 1990).

Una lettura complessiva dei commenti ha permesso di rilevare che la struttura delle risposte ha seguito piuttosto da vicino l’impostazione della domanda, infatti, gli studenti hanno espresso un commento complessivo sull’esperienza (“scriva un commento”), formulando un giudizio di apprezzamento (“come è andata”), dichiarando le impressioni circa il valore formativo del progetto e manifestando l’incidenza dello stesso sul piano emotivo (“quali impressioni”), indicando le criticità e fornendo suggerimenti per migliorare il percorso (“che cosa suggerirebbe di cambiare”).

Le diverse categorie entro cui classificare i dati sono state ricavate induttivamente secondo i criteri della mutua esclusività, dell’eshaustività, dell’unicità del principio che ne regola la scelta (Figura 1). Le finalità del presente studio sono state indirizzate attraverso l’uso di tipologie diverse di categorie (Losito, 1993):

- attraverso categorie di valutazione è stato analizzato l’apprezzamento del modello di tirocinio esperito esaminando i giudizi complessivi espressi dagli studenti;
- attraverso categorie semantiche (raggruppando parole ed espressioni con significato analogo) sono state analizzate la percezione degli studenti circa il valore del progetto (usando le voci verbali) e la percezione sul piano emotivo riguardo alla videoregistrazione (usando i sostantivi);
- attraverso categorie di contenuto (in ciascuna delle quali sono classificate parole ed espressioni che si riferiscono allo stesso tema o argomento) sono state elaborate le criticità e i suggerimenti.

S70. Con il progetto Marc ho avuto la possibilità di rivedere finalmente la mia esperienza dal vivo (*valore percepito), grazie all’aiuto dei video riprodotti quindi avere la possibilità di rivedere il mio intervento, le strategie che ho adottato e le caratteristiche che in questi anni ho acquisito dalle insegnanti tutor (*tutoraggio). I video visionati sono stati molto significativi poiché grazie ad essi ho potuto comprendere meglio il giusto atteggiamento da tenere in classe e soprattutto riflettere sul tipo di relazione da instaurare con i miei futuri allievi (*formazione) in modo che il mio insegnamento dia come risultato un apprendimento attivo e cosciente da parte dell’alunno.

S71. A mio parere l’esperienza del Marc l’anno scorso è stata utile (*giudizio) perché ha fornito un modello di insegnamento efficace da seguire (*valore percepito) per migliorare la nostra formazione e aiutarci nell’attuazione dei percorsi didattici (*valore percepito). Suggerimenti: a) più informazioni a noi studenti (perché utilizzare i video? Perché per la valutazione dei video è stato scelto un certo modello?) (*proposte); b) le schede di analisi video, a mio parere, erano poco strutturate (*criticità). La visione di video modello e ordinari non ha portato quindi a un effettivo arricchimento (*criticità); c) orientamento delle tutor in modo che tutti i gruppi abbiano la possibilità di compiere lo stesso percorso (*proposte).

S72. L'esperienza del progetto Marc ha avuto un esito piuttosto mediocre (*giudizio); pur avendo uno scopo utile (*valore percepito), non credo sia un'esperienza da proporre a tirocinanti (l'unico beneficio che se ne trae effettivamente è quello di poter [avere] un'indicazione più precisa e un feedback da parte dei nostri tutor (*valore percepito): è un progetto che tende a inibire molto il comportamento di una persona inesperta (*emozioni), nonché ad appesantire il lavoro (*criticità) già abbondante della stessa; da proporre più proficuamente a insegnanti con più esperienza (*proposte) per riflettere su se stessi e diventare autocritici (*valore percepito).

Figura 1. Alcune risposte degli studenti con le annotazioni dei valutatori inserite in rosso.

Il valore ottenuto per il Kappa di Cohen (1960), l'indice di concordanza utilizzato per verificare l'affidabilità dell'analisi dati effettuata, viene indicato più dettagliatamente in ciascuna delle successive sezioni del presente contributo; in ogni caso esso ha registrato valori sempre superiori a 0,7, quindi tra buono (0,6-0,8) e ottimo (0,8-1).

3. Il giudizio complessivo

Ciascuno dei commenti forniti dagli studenti è stato analizzato nella sua globalità per rilevare il livello di gradimento/non gradimento dell'esperienza vissuta. A questo scopo le risposte sono state classificate secondo cinque categorie:

1. giudizio totalmente positivo, ad esempio: "Personalmente ho apprezzato molto l'esperienza sperimentale del Marc. Ho trovato la proposta particolarmente stimolante e assolutamente costruttiva per la mia formazione, crescita professionale. Aver avuto l'occasione di potermi rivedere in azione mi ha seriamente fatto riflettere sui miei punti di forza, sui miei limiti e mi ha spinto a capire cosa posso migliorare di me" (S55);
2. giudizio prevalentemente positivo ma con qualche elemento di criticità, ad esempio: "L'esperienza dell'anno scorso per quanto riguarda il Marc è positiva. Non nego che inizialmente ho trovato molte difficoltà nell'accettare l'esperienza e riconoscerne l'estrema utilità. Credo fermamente che l'esperienza del Marc sia stata un'opportunità per mettere sul piatto della bilancia la mia professionalità: attraverso i video ho avuto la possibilità di notare criticità e punti di forza delle mie competenze e l'abilità di insegnante" (S03);
3. giudizio prevalentemente negativo ma con qualche elemento di positività, ad esempio: "Mi sono sentita molto a disagio durante la registrazione, non sono riuscita a fare il mio progetto sentendomi libera di agire spontaneamente. La valutazione da parte del tutor universitario è stata molto severa e non ha tenuto conto del contesto in cui sono andata ad operare. Alcuni elementi di criticità rilevati mi sono stati molto utili per le attività seguenti in particolare nella gestione dei tempi di una attività. Nonostante questa esperienza non sia riuscita a viverla in modo positivo, mi ha lasciato molti spunti per riflettere sul mio agito. Sugerirei che la valutazione partisse prima da un ascolto di ciò che abbiamo fatto e di come ci siamo sentiti. Non metterei questo progetto come obbligatorio" (S50);
4. giudizio totalmente negativo, ad esempio: "L'esperienza dello scorso anno è stata altamente negativa, inutile per la mia crescita personale e professionale. Penso infatti che se una persona è critica e riflessiva rispetto a ciò che fa non ha bisogno di un video per riflettere sul proprio operato. Inoltre, almeno nel mio caso, il video mi ha messo molto a disagio e sapere di essere ripresa mi ha indotto a

comportamenti e modi di parlare non positivi, errori che in altre giornate (non videoriprese) non ho commesso. Penso perciò che sia una modalità di analisi non applicabile a tutti, e trovo che sia una contraddizione richiedere alle nuove insegnanti di essere attive, interattive, promuovere il lavoro di gruppo etc. e poi imporre di eseguire una lezione tradizionale in cui non possano nemmeno muoversi per non riprendere gli alunni” (S64);

5. giudizio assente, ad esempio: “L’esperienza Marc può risultare interessante se inserita in un momento specifico del percorso di laurea” (S40).

I risultati si distribuiscono secondo quanto illustrato in Figura 2⁴.

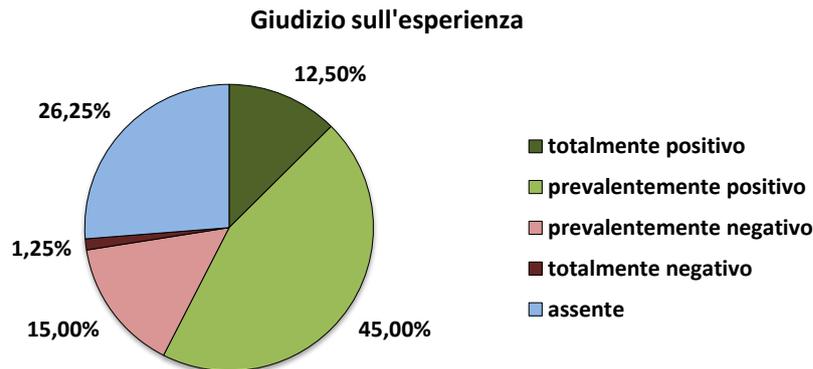


Figura 2. Distribuzione dei giudizi espressi dagli studenti.

La domanda aperta consente anche di indagare quali elementi di positività o di negatività siano stati rilevati dagli studenti: sono stati quindi presi in esame tutti gli aggettivi usati dagli studenti per esprimere il gradimento (o non gradimento) dell’esperienza. Sono stati esclusi gli aggettivi che fanno riferimento ad aspetti diversi, ma non sono state compiute aggregazioni, in virtù del diverso valore richiamato da ogni termine: ad esempio “un’esperienza *forte*” rimanda ad un coinvolgimento totale della persona che l’ha effettuata, mentre “un’esperienza *stimolante*” sposta l’attenzione sul piano delle acquisizioni e della formazione professionale. I risultati sono espressi in Figura 3.

Frekuensi degli aggettivi di gradimento e non gradimento

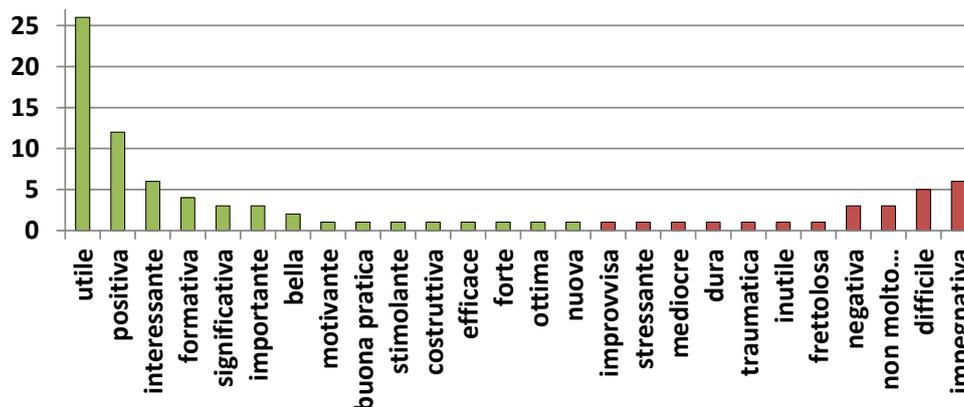


Figura 3. Frequenza degli aggettivi con valenza positiva (verdi) e negativa (rossi)⁵.

⁴ Indice di concordanza tra i valutatori > 0,9.

Su un totale di 26 aggettivi, 15 hanno valenza positiva e sono stati rilevati in 64 risposte, 11 hanno valenza negativa e sono stati rilevati in 24 risposte. Tra gli aggettivi positivi espressi con maggiore frequenza vi sono “utile” (30% di tutte le occorrenze), “positiva” (14%), “interessante” (7%), “formativa” (5%), tra gli aggettivi negativi vi sono “impegnativa” (7%), “difficile” (6%), “negativa” (3%), “non molto positiva” (3%).

4. La percezione del valore

Nelle risposte sono state individuate le espressioni da cui si può desumere quale sia stato il principale esito formativo del progetto percepito dallo studente, ovvero le voci verbali riportate dagli studenti spesso in forma riflessiva, che rimandano alla dimensione autovalutativa del percorso e, soprattutto al valore da loro percepito (vedersi, scoprire, valutarsi).

I valutatori hanno raccolto ben 180 azioni che sono state suddivise in cinque categorie⁶:

- riflettere/valutare. In questa categoria sono state incluse espressioni come “riflettere sulla propria professionalità”, “acquisire consapevolezza dei propri punti di forza e delle proprie criticità”, “sviluppare capacità critica”, “autovalutarsi/valutare”. Ne sono un esempio commenti come i seguenti: “[...] il Marc è stato positivo perché l’autovalutazione e la riflessione dopo il video hanno consentito di prendere coscienza dei nostri punti di forza e di debolezza” (S33), “Personalmente, il Marc mi è servito tanto, in quanto ho avuto la possibilità di autovalutarmi e di rendermi conto delle mie capacità, certo sono emersi sia dei punti di forza che dei punti di debolezza ma spero tanto di poter migliorare ancora di più” (S77);
- rivedersi e analizzare. Rientrano in questa categoria “rivedersi, guardarsi da fuori”, “mettersi in gioco, alla prova, per rivedersi”, “scoprire cose sconosciute di se stessi”, “rivedere il proprio comportamento didattico”, “condurre una lezione per analizzarla”. Sono stati inseriti in questa categoria commenti tipo: “[...] È stato interessante rivedermi nel video [...]” (S43), o “[...] mi è piaciuta perché ho potuto rivedere come mi sono comportata ed espressa davanti ai bambini [...]” (S29), ma anche: “In positivo mi ha dato modo di mettermi in gioco nella preparazione di un intervento didattico, del quale ho potuto analizzare gli aspetti critici e le cose che avrei potuto migliorare in futuro” (S09);
- migliorare. Sono stati raggruppati in questa categoria “migliorarsi”, “rafforzare l’autostima”. Esempi di commenti sono: “Il progetto Marc prevede una videoregistrazione di una propria lezione, e credo che questo possa essere un buon modo di lavorare su se stessi per imparare a migliorarsi [...]” (S06) oppure “[...] credo sia utile a livello professionale potersi rivedere e poter cogliere in questo modo i nostri punti deboli e le nostre criticità per avere la possibilità di crescere e migliorarsi” (S80);
- conoscere. Include azioni come “scoprire come lavora un insegnante efficace”, “scoprire come condurre una lezione”, “identificare le dimensioni fondamentali

⁵ L’espressione “non molto...” include tutte le parziali negazioni di aggettivi positivi, ad esempio: “non molto positiva”, “non molto utile”, “non molto efficace”, etc.

⁶ Indice di concordanza tra i valutatori > 0,9.

della lezione”, “sapere come riusare il video in servizio”. Ne sono un esempio i seguenti commenti: “Il progetto Marc mi ha aiutata molto a rendermi conto di come deve essere un buon insegnante [...]” (S08), “Il progetto Marc che è stato introdotto nello scorso anno di tirocinio è stato di grande aiuto per comprendere completamente gli obiettivi e le nuove competenze da acquisire” (S47);

- ricevere. Rientrano in questa categoria azioni come “confrontarsi, ricevere feedback dal tutor”, “ricevere, avere dei modelli”, “imparare con e dagli altri”. Alcuni esempi di commenti: “[...] Inoltre è stato molto positivo discutere la cosa con le mie colleghe del tirocinio indiretto e annotarmi ciò che dovevo migliorare [...]” (S37), “Ritengo che, nell’esperienza del Marc dell’anno scorso, mi sia stata molto utile la parte iniziale, quella che riguardava la visione di video-modelli; allo stesso modo credo che mi sia stato utile avere uno schema dei momenti che un intervento didattico deve prevedere” (S34).

Dall’analisi effettuata, considerando le espressioni verbali che hanno registrato una maggiore frequenza come ad esempio “guardarsi da fuori” (17% sul totale delle azioni), “migliorarsi” (16%), “riflettere sulla propria professionalità” (13%), “acquisire consapevolezza” (10%), risulta che il progetto Marc sia stato percepito dagli studenti come un’esperienza concreta che ha favorito una serie di azioni utili alla formazione professionale (Figura 4).

Categoria	Azione percepita dagli studenti	Frequenza
Riflettere/ Valutare	Riflettere sulla propria professionalità	23
	Acquisire consapevolezza dei propri punti di forza e delle proprie criticità	17
	Sviluppare capacità critica	12
	Autovalutarsi/valutare	9
	Totale	61
Rivedersi e analizzare	Rivedersi, guardarsi da fuori	31
	Mettersi in gioco, alla prova, per rivedersi	8
	Scoprire cose sconosciute di se stessi	6
	Rivedere il proprio comportamento didattico	5
	Condurre una lezione per analizzarla	3
Totale	53	
Migliorare	Migliorarsi	29
	Rafforzare autostima	1
	Totale	30
Conoscere	Scoprire come lavora un insegnante efficace	7
	Scoprire come condurre una lezione	7
	Identificare le dimensioni fondamentali della lezione	3
	Sapere come riusare il video in servizio	1
Totale	18	
Ricevere	Confrontarsi, ricevere feedback dal tutor	9
	Ricevere/avere dei modelli	5
	Imparare con e dagli altri	4
	Totale	18
TOTALE		180

Figura 4. Distribuzione della frequenza delle azioni percepite dagli studenti.

5. La dimensione emotiva

Gli studi riportano che il video fornisce “rappresentazioni autentiche” (Schwan & Riempp, 2004), le interazioni insegnante-allievo possono portare a profondi livelli di immedesimazione, il discente attraverso i video modelli si identifica con il proprio tutor e con la sua pratica (Goldman, 2007). Gli studenti, però, pur rilevando l’utilità del metodo, segnalano anche l’imbarazzo nell’esporsi alle riprese video nelle classi.

Per studiare nel dettaglio la natura di questa alterazione sono state analizzate le risposte fornite dagli studenti selezionando i sostantivi riferiti esclusivamente a tale dimensione, presente in oltre il 40% dei commenti.

I risultati sono riportati in Figura 5: sono stati individuati 19 sostantivi, di cui 18 con accezione negativa e soltanto 1 con accezione positiva⁷.

La dimestichezza con i dispositivi tecnologici di cui tutti (o quasi tutti) gli studenti fanno quotidiana esperienza non appare sufficiente per consentire un uso rilassato della ripresa video e la dimensione valutativa data dall’occhio della videocamera puntata sul tirocinante, insieme all’inesperienza professionale, potrebbe, come dichiarato in alcuni commenti, avere inibito il comportamento spontaneo e suscitato timore.

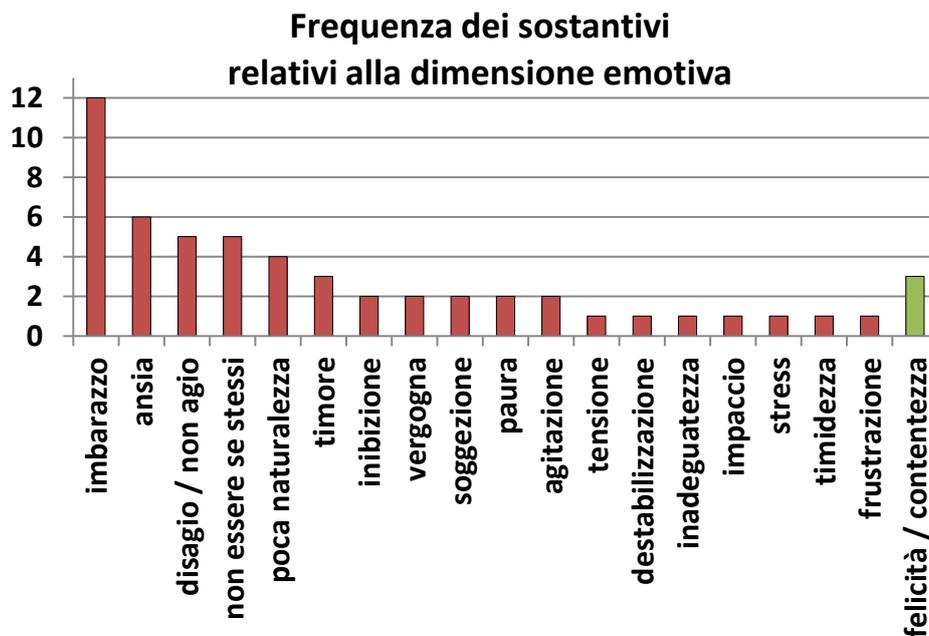


Figura 5. Distribuzione dei sostantivi collegati alle emozioni (negativi in rosso, positivi in verde).

6. Criticità e suggerimenti

Tra le finalità sottese alla domanda posta, oggetto dell’analisi condotta, vi è il miglioramento della proposta di tirocinio secondo il modello Marc attraverso una nuova calibrazione del percorso per gli anni a venire. Per questa ragione l’analisi dei commenti

⁷ Indice di concordanza tra i valutatori > 0,8.

si è curvata anche a classificare le principali criticità riscontrate dagli studenti (Figura 6) e a registrare i suggerimenti forniti (Figura 7)⁸.

Le categorie ricavate induttivamente dai commenti possono servire a classificare entrambe le rilevazioni – criticità e suggerimenti – e sono (i) organizzazione, (ii) videoregistrazione e (iii) tutoraggio.

Criticità		%
Organizzazione	Tempi stretti	24
	Eccessivo carico di lavoro	7
	Organizzazione confusa	5
	Totale	36
Videoregistrazione	Durata troppo breve del video da realizzare	24
	Esclusione dei bambini dalla videoregistrazione	19
	Simulazione poco utile	4
	Troppi video da realizzare	1
	Totale	48
Tutoraggio	Scarso feedback dai tutor e dai pari	6
	Scarsa preparazione dei tutor universitari e accoglienti	6
	Modello della lezione proposto restrittivo	4
	Totale	16
TOTALE		100

Figura 6. Sintesi delle principali criticità riconosciute, raggruppate in tre macro-categorie.

Come si può vedere dalla Figura 6, all'interno del totale delle criticità rilevate, il 36% è in relazione all'organizzazione del progetto, il 48% alla videoregistrazione e il 16% al tutoraggio.

Le criticità maggiori riguardano i tempi complessivi di svolgimento del percorso che il 24% degli studenti reputa stretti. Si confermano inoltre diverse criticità legate alla videoregistrazione: in particolare una ripresa di 10-20 minuti è considerata troppo breve per poter catturare gli aspetti oggetto della valutazione (24%) e l'esclusione dei bambini dalla videoregistrazione costringe ad adattare la propria lezione, rendendola meno partecipativa e interattiva (19%).

Per quanto concerne i suggerimenti forniti dagli studenti, come si può vedere dalla Figura 7, il 66% è relativo all'organizzazione, il 12% alla videoregistrazione e il 22% al tutoraggio.

In particolare, nell'ambito dell'organizzazione il 19% suggerisce di rendere l'esperienza facoltativa, il 13% di proporre l'esperienza quando si ha maggiore padronanza, il 13% di modulare il lavoro in tempi più distesi e un altro 13% di coinvolgere maggiormente le scuole accoglienti. Un altro suggerimento condiviso (16%) si riferisce al tutoraggio suggerendo una migliore formazione dei tutor universitari.

⁸ Indice di concordanza tra i valutatori > 0,7.

Suggerimenti		%
Organizzazione	Rendere l'esperienza facoltativa	19
	Proporre l'esperienza quando si ha maggiore padronanza	13
	Modulare il lavoro in tempi più distesi	13
	Informare del progetto le strutture accoglienti	13
	Migliorare gli strumenti di analisi	5
	Avviare l'esperienza al primo anno	3
	Totale	66
Videoregistrazione	Registrazione più video	9
	Registrazione solo una parte di lezione	3
	Totale	12
Tutoraggio	Formare meglio i tutor universitari	16
	Portare i tutor a fornire un feedback più curato	6
	Totale	22
TOTALE		100

Figura 7. Sintesi dei principali suggerimenti, raggruppati nelle tre macro-categorie.

7. Discussione dei risultati e comparazione con precedenti rilevazioni

In esito a qualsiasi progetto è importante acquisire il feedback dei diversi stakeholder, ma questo è ancora più necessario quando si introduce un'innovazione entro un percorso già avviato, così come è successo con il Marc rispetto al tirocinio già in essere negli anni precedenti. Lo studio esplicitato in questo contributo integra quelli precedentemente documentati (Calvani et al., 2013; 2014; 2015), a cui nel seguito del paragrafo si fa riferimento, e ha inteso coinvolgere i diretti partecipanti per verificare non solo una complessiva soddisfazione (o insoddisfazione), ma anche l'allineamento tra gli obiettivi di progetto e il loro recepimento da parte dei destinatari, l'effettiva sostenibilità, l'adeguata implementazione e la possibilità di migliorare ancora, inoltre si è ritenuto che uno studio longitudinale, ponendo domande a distanza di mesi rispetto al termine delle attività in questione, consentisse di cogliere meglio l'esito di riflessioni sedimentate nel tempo.

7.1. Si registra una complessiva soddisfazione

I giudizi raccolti sono stati in larga maggioranza positivi (67% vs 16%), in maniera concorde con quanto rilevato attraverso l'applicazione di una rating scale e di un differenziale semantico al termine del precedente anno accademico.

La domanda aperta consente di apprezzare le motivazioni del risultato e in questo caso si rileva che le principali aggettivazioni utilizzate per esprimere la soddisfazione – esperienza utile, positiva, interessante, formativa, significativa – rimandano alla percezione di apprendimenti conseguiti. Anche i più frequenti aggettivi negativi – impegnativa, difficile – potrebbero essere sinonimi di “sfidante, challenging”, mentre

sono minoritari aggettivi come mediocre, inutile, negativa. Occorre mettere in conto un possibile effetto Hawthorne (Adair, 1984), perché gli studenti potrebbero essere stati indotti a giudizi più positivi rispetto alla realtà per il fatto stesso di essere stati interpellati, ma a favore dell'attendibilità di questi dati va il completo anonimato secondo cui sono stati raccolti.

Gli elementi del Marc principalmente percepiti e ritenuti positivi sono stati la possibilità di rivedersi (“guardarsi da fuori”, “unica occasione per rivedersi in azione con la classe”, “il video svela e fa scoprire aspetti di noi stessi altrimenti invisibili”) e di riflettere sul proprio operato acquisendo consapevolezza dello spessore professionale raggiunto (“mi ha seriamente fatto riflettere sulla mia performance”, “[mi ha consentito di] porre attenzione su aspetti importanti: la relazione, la postura, il tono della voce”, “ha rafforzato la mia autostima”), azioni strettamente legate all'uso della videoripresa.

7.2. La videoripresa introduce delle criticità

Nonostante quanto visto sopra, come già emerso da un'intervista condotta su un campione di tirocinanti, la telecamera continua a generare imbarazzo, ansia, disagio, timore, talvolta fino a indurre il “non essere se stessi”. Il problema è segnalato esplicitamente anche tra le criticità: secondo gli studenti i video appaiono troppo brevi per portare un contenuto informativo sufficiente, il rispetto della privacy che obbliga a non riprendere i bambini costituisce un vincolo alla interazione con la classe, si propone quindi di registrare più video e di riprendere soltanto una parte della lezione.

In realtà la registrazione solo di alcune fasi della lezione purché autoconsistenti era già consentita, mentre contravvenendo alle indicazioni sono stati prodotti anche video di 40 minuti, quindi le consegne dovranno essere chiarite meglio.

Per quanto concerne l'oggettivo problema della privacy si dovrà intervenire su due fronti: da un lato supportando un lavoro di post-produzione che cancelli alcune immagini, dall'altro coinvolgendo maggiormente le scuole accoglienti in modo da ottenere alcune liberatorie, anche rassicurando i docenti in servizio sul fatto che non vi è valutazione del loro operato o della classe, né la necessità di realizzare un video modello, ma soltanto l'opportunità di condividere una conduzione ordinaria da parte del tirocinante, per stimolare riflessione e attivare un processo di miglioramento continuo.

Il numero dei video da registrare, invece, non sarà incrementato almeno per quelli oggetto di revisione in ambito universitario, per non incorrere in una insostenibilità del processo dichiarata da parte dei tutor: i due video obbligatori sono già stati distribuiti nell'arco di due anni anziché di uno solo come erano in fase di sperimentazione. Una maggiore competenza digitale, invece, è sicuramente da sostenere in un processo che la comprenda fin dai primi anni di tirocinio, fornendo una serie di indicazioni che coprano i principali problemi tecnici, aprendo un forum di supporto reciproco tra studenti su questi temi, sollecitando la presa di confidenza con la videocamera anche in sessioni informali in ambito universitario.

Parte dell'ansia (ma gli studenti parlano anche di soggezione, paura, agitazione, tensione) forse è da addebitare alla scarsa consuetudine – da parte dei docenti non solo in formazione – ad essere osservati e mettersi in discussione. Momenti di confronto, feedback tra pari, sessioni di valutazione congiunta di interventi didattici devono continuare ad essere introdotti anche nei primi anni del Corso di Studi, così come già si sta facendo in alcuni insegnamenti e laboratori, anche attraverso l'uso di piattaforme online.

7.3. I tempi complessivi del progetto appaiono stretti

Tra le maggiori criticità segnalate si rilevano i tempi compressi del percorso nel suo insieme. La necessità di una migliore pianificazione delle attività con particolare riferimento ai tempi è però un problema già indirizzato.

L'aspetto in questione era emerso anche dai tutor ed era stato rilevato direttamente dal team di progetto, pertanto è stata messa in atto una riorganizzazione della tempistica, diluendo l'attività su due anni anziché su uno, prevedendo per ciascun anno un calendario delle attività distribuito su entrambi i semestri, introducendo una suddivisione in piccoli sottogruppi di studenti (4-5) anziché condividere tutte le attività nel gruppo allargato (30-35 studenti e relativo tutor).

7.4. È richiesto un maggiore e migliore feedback da parte dei tutor universitari

Il tutor dei tirocinanti ha il compito di orientare, accompagnare, monitorare gli studenti nel loro avvio ai processi di insegnamento (D.M. n. 249/2010, art. 11, comma 3), egli quindi costituisce un modello, fornisce feedback, sostiene lasciando spazio all'interazione, guida la riflessione, sollecita il confronto e infine valuta. Secondo gli studenti il dialogo tra tirocinante e tutor è un elemento fondamentale del percorso Marc ("le perplessità iniziali sono scomparse quando mi sono confrontata con la tutor che mi ha aiutato a valorizzare l'attività svolta", "serve maggior feedback da parte del tutor") e in questo senso è richiesto un maggiore coinvolgimento e viene proposta una maggiore formazione dei tutor, in particolare di quelli universitari.

Il tutor, in effetti, deve aver fatto propria la metodologia ed essere per gli studenti sia il punto di riferimento in caso di necessità di supporto, sia il soggetto che proattivamente agisce per la costruzione della professionalità docente. Le sessioni con i tutor universitari per la condivisione del progetto Marc e dei principi di evidenza su cui esso si basa, pur affiancate dalla decisione istituzionale del Corso di Studi di attivare il percorso, non sono risultate sufficienti (probabilmente anche per il frequente avvicendamento negli incarichi). A seguito delle osservazioni raccolte anche dai tutor stessi appare inderogabile per i prossimi anni attivare specifiche sessioni formative, condividere in dettaglio le modalità di osservazione e analisi dei video, di progettazione della lezione, di restituzione dei feedback, di valutazione del portfolio degli studenti, estendendo il coinvolgimento anche ai tutor scolastici.

8. Conclusioni

Sin dalla sua prima applicazione il modello Marc è stato monitorato con diversi strumenti messi a punto per valutare, da un lato, gli apprendimenti acquisiti dagli studenti e, dall'altro, la sua trasferibilità in termini di sostenibilità e attrattività (Calvani et al., 2013; 2014; 2015). Questo secondo aspetto, in precedenza rilevato attraverso rating scale e differenziale semantico, è stato studiato anche attraverso una domanda aperta, oggetto della presente ricerca.

La domanda aperta richiede al team di gestione un impegno di risorse per l'analisi dei dati superiore rispetto alle precedenti rilevazioni quantitative e perciò non è da considerare come strumento di valutazione sistematica del modello. Risulta, invece, un sistema valido e utile per studiare in maniera approfondita i feedback forniti dagli studenti e come tale è da considerare.

Le risposte fornite dagli studenti coinvolti, infatti, fanno emergere un più sfaccettato giudizio complessivo sul Marc arricchito da tutta una serie di aggettivi espressi liberamente, senza essere portati all'attenzione dai valutatori stessi, manifestando, laddove siano state vissute, anche le difficoltà emotive provate di fronte alla richiesta di videoregistrarsi.

Oltre a ciò, gli studenti hanno espresso articolate percezioni circa i risultati conseguiti. Colpisce l'elevato numero degli elementi richiamati (gli 80 studenti hanno menzionato 180 azioni) e la ricchezza del linguaggio utilizzato: espressioni come "scoprire cose sconosciute di se stessi", "migliorarsi" e "imparare con e dagli altri" denotano una riflessività approfondita e maturata sul piano cognitivo.

La domanda aperta ha anche dato agli studenti l'opportunità di segnalare eventuali criticità percepite e di proporre suggerimenti migliorativi, che altrimenti sarebbero rimasti latenti. Questi elementi, sottoposti al vaglio del team di progetto, hanno consentito la formulazione di opportune integrazioni e modifiche da implementare in fase di revisione del modello nell'ottica di una effettiva sostenibilità.

Bibliografia

- Adair, J.G. (1984). The Hawthorne effect: a reconsideration of the methodological artifact. *Journal of Applied Psychology*, 69(2), 334–345.
- Allen, D.W. (1967). *Microteaching: a description*. California, CA: Stanford University. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019224.pdf> (ver. 15.12.2015).
- Allen, D.W., & Clark, R.J. (1967). Microteaching: its rationale. *The High School Journal*, 51(2), 75–79.
- Bandini, G., Calvani, A., Falaschi, E., & Menichetti, L. (2015). Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI. *Formazione, Lavoro, Persona*, 5(15), 89–104. <http://www00.unibg.it/dati/bacheca/434/77339.pdf> (ver. 15.12.2015).
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York, NY: Free Press.
- Calvani, A., Biagioli, R., Maltinti, C., Menichetti, L., & Micheletta, S. (2013). Formarsi nei media: nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale. *Formazione, Lavoro, Persona*, 3(8), 1–17. <http://www.unibg.it/dati/bacheca/434/64180.pdf> (ver. 15.12.2015).
- Calvani, A., Maltinti, C., Menichetti, L., Micheletta, S., & Orsi, M. (2015). La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del tirocinio: bilancio di un'innovazione e ambiti di sviluppo. *Formazione, Lavoro, Persona*, 5(15), 136–148. <http://www00.unibg.it/dati/bacheca/434/77343.pdf> (ver. 15.12.2015).
- Calvani, A., Menichetti, L., Micheletta, S., & Moricca, C. (2014). Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13(7), 69–84. <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1095/1061> (ver. 15.12.2015).

- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37–46.
- Cooper, J.M., & Allen, D.W. (1970). Microteaching: history and present status. *ERIC Clearing House on Teacher Education*. Washington, DC. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED036471.pdf> (ver. 15.12.2015).
- Decreto Ministeriale del 10 settembre 2010, n. 249. *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della Legge n. 244 del 24 dicembre 2007 e precedente D.M. 26 maggio 1998*. http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf (ver. 15.12.2015).
- Federighi, P., & Boffo, V. (2014). Pensare l'esperienza. Itinerari nella scuola primaria. In P. Federighi & V. Boffo (eds.), *Primaria oggi: complessità e professionalità docente* (pp. XI-XV). Firenze: Firenze University Press.
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson study: a case of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Franke, M.L., Carpenter, T.P., Levi, L., & Fennema, E. (2001). Capturing teachers' generative change: a follow-up study of professional development in Mathematics. *American Educational Research Journal*, 38(3), 653–689.
- GAO. U.S. Government Accountability Office (1996). *Content analysis: a methodology for structuring and analyzing written material*. <http://www.gao.gov/assets/80/76281.pdf> (ver. 15.12.2015).
- Goldman, R. (2007). Video representations and the perspectivity framework: epistemology, ethnography, evaluation, and ethics. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S.J. Derry (eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 3-38). London-New York, NY: Routledge. http://steinhardtapps.es.its.nyu.edu/create/courses/2015/reading/Goldman_chapter_1.pdf (ver. 15.12.2015).
- Krippendorff, K.H. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.
- Lewis, C. (2002). *Lesson study: a handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools.
- Losito, G. (1993). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Maltinti, C. (2014). Il lesson study giapponese: un efficace modello cross-cultural. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 14(2), 87–97. <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/15143/14083> (ver. 15.12.2015).
- McCullagh, J.F., Bell, I., & Corscadden, F. (2013). How does video analysis support student teachers in the very early stages of their initial teacher education?. *Teach Journal*, 5(3), 38–51.
- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *The International Journal on Mathematics Education*, 43(1), 133–145.

- Santagata, R., Zannoni, C., & Stigler, J.W. (2007). The role of lesson analysis in pre-service teacher education: an empirical investigation of teacher learning from a virtual-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(2), 123–140.
- Schwan, S., & Riempp, R. (2004). The cognitive benefits of interactive videos: learning to tie nautical knots. *Learning and Instruction*, 14(3), 293–305.
- Stigler, J.W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York, NY: Free Press.
- van Es, E.A., & Sherin, M.G. (2002). Learning to notice: scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–596.
- van Es, E.A., & Sherin, M.G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, 244–276.
- Weber, R.P. (1990). *Basic content analysis* (2nd ed.). London-New Delhi: SAGE Publication.