

Professional vision e il peer to peer nel percorso Neoassunti. L'uso del video per l'analisi della pratica del docente in classe

Professional vision and peer to peer in newly qualified teachers' path. The use of video for the analysis of the teacher's practice

Giuseppina Rita Mangione^a, Alessia Rosa^{b,1}

^a Indire, g.mangione@indire.it

^b Indire, a.rosa@indire.it

Abstract

Gli studi sulla competenza di professional vision hanno dimostrato le potenzialità dell'uso del video nel supportare capacità di osservazione, analisi e riflessione sulle pratiche didattiche da parte degli insegnanti. Tali lavori evidenziano che i docenti che hanno acquisito questa competenza sono più abili nel gestire situazioni critiche in aula e di attingere alla loro conoscenza concettuale per ragionare sulle azioni da programmare e talvolta anche per anticiparne, o prevederne, le ricadute. Queste evidenze giustificano un'azione volta a inserire sin dalla fase di *induction* azioni a supporto della professional vision. A partire dall'edizione Neoassunti 2015-2016 è stato messo a punto un "protocollo di osservazione" individuando uno spazio di sperimentazione e analisi del suo utilizzo all'interno del peer to peer. La tenuta di una tale iniziativa è stata oggetto di un'indagine a cui hanno preso parte 404 docenti neoimmessi in ruolo in differenti ordini di scuola. L'analisi dei dati ottenuti di aiuta a comprendere, l'uso, i benefici percepiti e funzioni chiave attribuite dai neoassunti alla video analisi della pratica didattica così come l'impatto sulla propria professionalizzazione.

Parole chiave: anno di prova; professional vision; peer to peer; pratiche didattiche.

Abstract

Studies on the professional vision competence have shown the potential of the use of video in supporting the skills of observation, analysis, and reflection on teaching practices by teachers. This work claims that teachers who have acquired this competence are better able to handle critical situations in the classroom and to rely on their own conceptual knowledge to reflect about actions to be programmed and sometimes even to anticipate or predict their effects. These findings justify the introduction of actions to support professional vision even during the induction training in Italy. Starting from the 2015/2016 edition of newly qualified teachers path an "observation protocol" has been developed, thus identifying a space for the experimentation and analysis of its use within peer-to-peer. The strength of such an initiative was the subject of an investigation attended by 404 new teachers from different types of schools. The analysis of the obtained data may help researchers understand the use, the perceived benefits, and the key functions that the new recruits give to the video analysis of teaching practice, as well as the impact on their professionalization.

Keywords: induction; professional vision; peer to peer; educational practices.

¹ Mangione è autrice dei paragrafi 1, 3, 4, 5.1, 5.4; Rosa dei paragrafi 2, 5.2, 5.3, 6.

1. Professional vision come competenza del docente

L'analisi e la riflessione sulla propria pratica didattica ed educativa è stata negli anni oggetto di molteplici studi in quanto in grado di intervenire nello sviluppo intenzionale della professionalità docente (Durand & Horcik, 2012; Vinatier, 2009).

L'idea del docente come “reflective practitioner” promossa dagli studi di Schön pone in primo piano il concetto di “azione” (Schön, 1983) orientando l'attenzione delle ricerche contemporanee verso l'importanza della “professional vision”. Il termine, introdotto per la prima volta da Goodwin (1994), è oggi considerato un prerequisito per la pratica didattica efficace (Grossman, Hammerness, McDonald, 2009; Sherin, 2001) e obiettivo di competenza dei percorsi formativi dei docenti (Berliner, 1983; Lefstein & Snell, 2011; Sherin & Han, 2004).

La professional vision viene definita come la capacità del docente di cogliere le diverse dinamiche che possono instaurarsi all'interno del contesto educativo (Lefstein & Snell, 2011; Seidel, Stürmer & Blomberg, 2010; Sherin, 2001; 2007; van Es & Sherin, 2002) e di individuare le scelte strategiche in grado di massimizzare le opportunità di apprendimento per gli studenti attraverso la rimodulazione dell'azione didattica (Kersting, Givvin, Sotelo & Stigler, 2010; Roth, 2009; Seidel et al., 2011). Una buona professional vision permette al docente di richiamare specifiche conoscenze e applicarle alle situazioni osservate migliorando i processi di insegnamento (Borko, 2004; van Es & Sherin, 2002).

La professional vision è caratterizzata dall'interazione di due macro-processi: *noticing* e *knowledge-based reasoning*. (Sherin & van Es, 2009; van Es & Sherin, 2008).

La capacità di “notiziare” richiama il termine *call out* introdotto da Frederiksen (Frederiksen, Sipusic, Sherin & Wolfe, 1998) per riferirsi a quei momenti che i docenti annotano come qualcosa di importante da approfondire. Jacobs e Morita (2002) utilizzano il termine di *stopping point* per descrivere i momenti in cui gli insegnanti fanno una pausa e commentano gli eventi che si sono succeduti in classe. Alla base di entrambe le concettualizzazioni vi sono i processi di attenzione selettiva in ambiente complesso, quale appunto quello di classe, che il docente è chiamato a mettere in atto.

La capacità di notiziare impatta sulla pratica didattica e sulla sua efficacia e può essere considerata utile al docente, perché funzionale al rivedere e allineare le strategie agli obiettivi, migliorando, tra l'altro, il clima di classe (Star & Strickland, 2008). La capacità di notiziare è inoltre caratterizzata dal micro processo di *descrizione* il quale riflette la capacità di identificare e distinguere tra eventi più o meno rilevanti senza la necessità di richiedere ulteriori giudizi.

Una volta “notiziati” gli eventi accaduti in classe, i docenti iniziano a ragionare avvalendosi della propria conoscenza. Il *Knowledge-based reasoning* è il macro processo che richiama la capacità del docente elaborare e interpretare le situazioni che si sono susseguite in base alla conoscenza che si ha sull'insegnamento e sull'apprendimento (Borko, 2004; Sherin, 2007; van Es & Sherin, 2002). Si articola in micro processi di *spiegazione* e di *previsione* (Seidel & Stürmer, 2014). La *spiegazione* si riferisce alla capacità di utilizzare ciò che si sa per ragionare in modo efficace su una specifica situazione. Ciò richiama la capacità di collegare eventi di classe alla conoscenza concettuale e classificare le situazioni secondo le dimensioni dell'insegnamento coinvolte. La *previsione* si riferisce infine alla capacità di prevedere le conseguenze degli eventi osservati in termini di impatto sull'apprendimento dello studente. Essa si basa su una più diffusa conoscenza circa l'insegnamento e l'apprendimento così come sulla sua applicazione nella pratica didattica (Mangione, Pettenati & Rosa, 2016b).

I due macro processi di *noticing* e *knowledge-based reasoning* si condizionano reciprocamente all'interno di un circolo virtuoso (detto anche *circular interplay*) determinando così il modo in cui i docenti possono guardare alle situazioni che accadono in classe condizionandone allo stesso tempo la capacità di ragionare criticamente su quegli stessi eventi (Sherin & van Es, 2009).

Le ricerche aventi per obiettivo l'analisi e le dinamiche a supporto di una competenza di professional vision hanno dimostrato alcune sistematiche differenze tra docenti "experienced" e docenti "inexperienced" (Gruber, 2001). La letteratura riporta che i docenti capaci di osservare le proprie strategie di insegnamento sono capaci di attivare conoscenza contestualizzata relativamente all'ambiente di classe e mettere in atto migliori pratiche didattiche (Borko, Jacobs, Eiteljorg & Pittman, 2008; Goldman, 2007). In particolare da questi studi emerge che i docenti con expertise rispetto alla competenza di professional vision sono in grado di notare le situazioni critiche in aula e di attingere alla loro conoscenza concettuale per ragionare sulle azioni da programmare e talvolta anche per anticiparne o prevederne le ricadute (Palmer, Stough, Burdenski & Gonzales, 2005). I docenti senza una forte expertise di professional vision al contrario, tendono a descrivere le situazioni di classe in modo limitato e utilizzando termini piuttosto *naïve* (Carter, Sabers, Cushing, Pinnegar & Berliner, 1987). Essi non riescono ad identificare gli eventi rilevanti o a spiegare e prevedere i loro effetti, come invece accade a insegnanti più esperti (Seidel & Prenzel, 2007).

Si presume che tale abilità debba essere promossa nel corso della formazione dei docenti con particolare riferimento a quella iniziale (Darling-Hammond, 2010; Kee, 2012; Zeichner, 2010) in cui i docenti acquisisce una postura di riflessione favorita da un modello di alternanza tra immersione e distanziamento dalla pratica didattica (Mangione, Pettenati & Rosa, 2016a).

2. Il video nello sviluppo della professional vision

L'ambito della ricerca sulla professional vision quale competenza caratterizzante il lavoro degli insegnanti pone alcune sfide uniche (Sherin, 2007), tra cui appunto la difficoltà di doversi soffermare su una situazione dinamicamente in evoluzione e di coglierne in modo quanto più distaccato gli elementi salienti. Quali sono i dispositivi con cui è possibile lavorare al fine di affinare questa competenza?

Studi recenti condotti da Roth (2009) e da Kersting, Givvin, Sotelo & Stigler (2010) hanno mostrato come questa competenza possa essere sostenuta tramite l'uso del video. Tale dispositivo può giocare un ruolo importante perché l'utilizzo di immagini pone il docente in una prospettiva di progettazione e analisi critica.

Il video può migliorare la consapevolezza in situazione (detta anche *teacher's situation awareness*), mettendo il docente nella condizione di predire gli impatti di una particolare strategia didattica rispetto agli obiettivi (Star & Strickland, 2008; van Es & Sherin, 2002).

Già a partire dagli anni Sessanta con il microteaching (Allen, 1967; Cooper & Allen, 1970) che dai lavori di Hattie (2009) ottiene anche un indice di efficacia (*Effect Size*) considerevole (pari a 0.88), il video assume un ruolo fondamentale nello sviluppo professionale dei docenti (Calvani, Bonaiuti & Andreocci, 2014; Calvani, Menichetti, Micheletta & Moricca, 2015).

L'uso efficace di questo dispositivo all'interno del processo volto ad incrementare una competenza di analisi poggia su una attenta attività di formazione e orientamento. I docenti, che solitamente non hanno una solida esperienza con la video analisi, non riescono a valutare in modo critico le registrazioni che mostrano particolari situazioni di classe (Atkins, 1998; Friel & Carboni, 2000; Krajcik et al., 1996; ; Rosaen, Lundeberg, Cooper, Fritzen & Terpstra, 2008; Rosaen, Schram & Herbel-Eisenmann, 2002). Di contro, docenti con qualche esperienza nell'analisi delle pratiche mostrate in video, riescono a trarre beneficio in termini di pratica didattica e suo miglioramento (Schwindt, 2008; Seidel & Prenzel, 2007).

La ricerca ha già dimostrato che i docenti in servizio giudicano l'analisi dei video come una esperienza motivante e avvincente (Areglado, 1999; Roth, 2007) individuando tre grandi benefici: autenticità, ripetitività e riflessione mediata dalla "distanza".

Per quanto concerne il primo punto, il video ha il potenziale di catturare la complessa realtà scolastica in modo autentico e rilevante (Schwan & Riempp, 2004; Spiro, Collins, & Ramchandran, 2007), mettendo in evidenza le azioni multiple che si succedono nello stesso luogo contemporaneamente. Gli osservatori sono in grado di disegnare più connessioni con la propria pratica e di raggiungere un livello profondo di impegno e di coinvolgimento (Goldman, 2007). Da questo punto di vista, osservare i video fornisce *a vivid secondhand experience*, perché gli spettatori possono immergersi individualmente in situazione (Miller & Zhou, 2007).

Il video offre ai docenti la possibilità di accedere alle informazioni necessarie per percepirsi "dentro" all'evento. Goldman (2007) usa il termine "immersione" per descrivere l'effetto che il video ha su un livello profondo di impegno e di coinvolgimento su un tema, ed esprime la capacità del docente di fare connessioni con la situazione, creando un effetto di risonanza.

In secondo luogo, il video fornisce una registrazione permanente, che può essere visualizzata più volte, ripetutamente. Così, a differenza di un qualsiasi momento *live* dell'insegnamento, che è finito temporalmente, il video permette di preservare l'interazione sottoponendola a successive analisi e a considerazioni. Inoltre gli osservatori possono mettere in pausa i video o riguardare le scene più volte, per riflettere su situazioni anche da prospettive diverse.

In terzo luogo, gli osservatori del video hanno l'opportunità di esaminare le situazioni da una certa "distanza". Non c'è bisogno di rispondere con quell'immediatezza tipicamente richiesta durante i momenti della didattica. Osservando il video, è possibile analizzare l'insegnamento in modo sistematico, in un momento che è lontano dalla situazione di interazione con l'ambiente e con gli alunni (Sherin & Han, 2004; Sherin & van Es, 2009). Le situazioni d'aula complesse possono essere osservate in micro-momenti, dalle dimensioni più gestibili favorendo così una migliore armonizzazione delle teorie con le pratiche educative (Orland-Barak & Yinon, 2007).

La ripresa video non deve intendersi come garante dell'autenticità di quanto viene visualizzato. Non affidiamo dunque alle immagini il senso più profondo delle attività di *professional video*, bensì al senso e al significato che i docenti coinvolti vi attribuiscono, sia in fase di progettazione che di riflessione. Le immagini hanno un ruolo principalmente strumentale, finalizzato a far emergere nei docenti coinvolti attraverso un processo di descrizione, spiegazione e previsione, il senso del proprio agire.

Quando la riflessione all'interno dei percorsi formativi si sposta da una dimensione individuale a una collettiva l'utilizzo di immagini diviene ancora più funzionale perché

aiuta a superare qualunque forma di autoreferenzialità, sostenendo attività di metacognizione autentiche.

La scelta del video a supporto della competenza di professional vision poggia sulla consapevolezza che il tipo di documentazione prodotta non è una descrizione oggettiva (così come non è oggettivo un qualunque documentario), ma una prospettiva sul reale che rappresenta la prima (e forse più importante) scelta narrativa del soggetto coinvolto.

3. Il peer to peer e il protocollo di osservazione per i neoassunti

Il “modello dell’alternanza” adottato nella formazione neoassunti a partire dall’anno scolastico 2014-2015 (MIUR, 2015) valorizzando la ricorsività tra immersione nelle pratiche e distanziamento riflessivo, fa dell’agire didattico in classe il luogo privilegiato per analizzare le dinamiche che soggiacciono ad una particolare situazione educativa spronando il docente a raccordare i saperi teorici e pratici della professione (Rossi et al., 2015; Mangione, Pettenati & Rosa, 2016a).

Ritroviamo nel modello formativo dei neoassunti alcune delle dimensioni definite da Alberici (2007) come caratterizzanti il repertorio culturale di una competenza strategica dell’insegnamento, basilare per i docenti di qualunque ordine e grado, e attraverso la quale si declina la finalità educativa dell’*imparare ad apprendere*, intesa in una prospettiva ampia e trasversale. Durante l’anno di prova il docente si impegna nel percorrere il proprio sviluppo professionale lungo differenti dimensioni:

- la dimensione della *biograficità*, cioè la capacità di ripercorrere il percorso professionale individuando gli elementi portanti e attribuendo significato a specifici periodi all’interno di una più ampia contestualizzazione;
- la dimensione della *metacompetenza*, intesa come l’applicazione di strategie di revisione degli schemi cognitivi e di lettura appresi in modo conscio e inconscio;
- la dimensione di *simbolizzazione* inerente alla comprensione verbale e al ragionamento logico;
- la dimensione dell’*emozione*, riguardante le competenze emotive di tipo personale e interpersonale;
- la dimensione *sociale* riferita alle competenze di comunicazione, della collaborazione e della presa di ruolo all’interno di una comunità.

Sebbene le dimensioni sopra elencate siano tutte presenti e tra loro strettamente integrate negli spazi del Portfolio (curricolo formativo, bilancio di competenza, progettazione e riflessione sulla propria attività didattica) (Mangione, Pettenati & Rosa, 2016a; Cerini & Spinosi, 2016), ci soffermiamo su quella sociale che trova nella fase del peer to peer prevista nel percorso dei neoassunti² la sua più diretta declinazione.

² L’attività di osservazione tra docente tutor e docente in anno di prova e formazione è prevista dall’articolo 9 del D.M. n. 850/2015 e richiamata dalla Circolare Ministeriale n. 36167/2015 (peer to peer) sostenendone l’importanza per la valutazione e certificazione delle competenze del docente neoassunto. In particolare l’art.6 di tale DM ufficializza la fase del peer to peer e dell’osservazione dell’agito nelle classi e poi l’art. 9 ne specifica l’importanza per l’anno di prova “l’attività di osservazione in classe svolta dal docente neoassunto e dal tutor, è finalizzata al miglioramento delle pratiche didattiche e alla riflessione condivisa sugli aspetti salienti dell’azione di insegnamento”..

Il valore di una continua osservazione sul proprio agire e sull'agire di un collega esperto risiede nell'accrescere quella capacità critica che porta i docenti neoimmessi in ruolo a richiamare una conoscenza contestualizzata relativamente a ciò che si sta facendo in classe, mettendo in atto le opportune pratiche di insegnamento (Borko et al., 2008; Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger & Beckingam, 2004; Goldman, 2007; Guskey 2002). Più specificatamente l'osservazione della didattica frontale, laboratoriale, di situazioni a classi aperte e delle attività interdisciplinare, sia del tutor sia del docente neoassunto, si arricchisce attraverso la riflessione e il mutuo scambio fra colleghi (Cerini & Spinosi, 2016).

L'osservazione in classe e poi la discussione con il tutor è cruciale per i docenti in ingresso, perché li aiuta a sviluppare programmi didattici centrati sullo studente, individuare elementi critici, a ripensare, esplicitandole, prospettive alternative (Athanasos & Achinstein, 2003; Feiman-Nemser, 2001), che guardano all'innovazione della pratica didattica (Mangione et al., 2016b) e alla sua replicabilità. Inoltre, come sottolineato da Bonaiuti e colleghi (2014), la riflessione tra pari e su base comunitaria dovrebbe garantire il miglior equilibrio tra competenza e capacità di riconoscersi nella situazione vissuta.

L'osservazione reciproca è seguita da un momento conclusivo volto a stimolare la riflessione sull'efficacia didattica dell'intervento e a fornire feedback complessivo sullo stile di insegnamento (Hill & Grossman, 2013; Tripp & Rich, 2012).

Sulla base dei presupposti teorici sopra descritti e del valore attribuito dalla letteratura internazionale alle pratiche di professional vision nei percorsi formativi rivolti ai docenti, a partire dall'edizione Neoassunti 2015-2016 è stato possibile inserire la videoripresa tra le proposte di documentazione non obbligatoria, individuando uno spazio di sperimentazione e analisi del suo utilizzo all'interno dell'osservazione tra pari.

Nel corso dell'anno di prova è stato messo a punto un "protocollo di osservazione" basato su specifiche fasi di lavoro:

1. i docenti neoassunti individuano le attività didattiche su cui intendono riflettere con il tutor;
2. i docenti neoassunti portano in classe la progettazione e predispongono il setting per video registrarsi durante la loro pratica;
3. i docenti neoassunti insieme al tutor selezionano alcune parti delle videoregistrazioni in base a:
 - obiettivi che si erano posti nell'attività di progettazione ed agli aspetti che considerano;
 - azioni considerate particolarmente efficaci o al contrario che necessitano di essere migliorate;
 - aspetti innovativi del proprio agire didattico;
4. i docenti insieme al loro tutor operano una riflessione sulla pratica videoregistrata, eventualmente con il supporto di una scheda di analisi che li guida nel concentrare l'attenzione alla pratica attraverso specifici angoli di osservazione;
5. i docenti adattano le progettazioni didattiche sulla base del confronto con il tutor ed eventualmente anche con altri colleghi;
6. i docenti neoassunti esplicitano attraverso la riflessione i cambiamenti sostenuti.

Il modello di osservazione che il protocollo richiama è di tipo laboratoriale: i docenti prestano attenzione ai video selezionati, condividono gli interrogativi con i tutor, riflettono

sulle proprie azioni e sulle esperienze che hanno contribuito a consolidare alcune routines individuano i comportamenti sui cui intervenire per migliorare il proprio essere docenti.

Qualunque attività formativa basata sui paradigmi della professional vision deve necessariamente partire dalla consapevolezza che non si tratta di sviluppare attività di analisi e riflessione a partire da materiale neutro o asettico, ma necessariamente (e ciò ne rappresenta un valore) contaminato dalla prospettiva culturale, professionale e valoriale di chi decide di “mettersi in gioco”.

A partire da tale consapevolezza, al fine di poter utilizzare i video nella formazione degli insegnanti, Santagata (2013) individua quattro dimensioni che crediamo utile considerare in fase di progettazione.

La prima dimensione si riferisce agli obiettivi di apprendimento che possono guidare l’osservazione della pratica didattica del docente: i video possono infatti essere funzionali a migliorare non solo il modo in cui il docente costruisce le azioni di supporto alle competenze disciplinari e alle modalità di lavoro in aula che inneschi processi dialogici e investigativi rispetto agli oggetti o temi da apprendere.

La seconda dimensione contempla la *struttura del video* utilizzata, in relazione a:

- l’oggetto ripreso (solo il docente, le interazioni tra docente e alunni, oppure i rapporti tra alunni);
- la durata del video (una lezione, dei brevi spezzoni e così via);
- l’utilizzo o meno di un’attività di montaggio;
- la tipologia di insegnanti (esperti, novizi) e studenti che si vogliono mostrare nei video;
- il tipo di insegnamento (lezioni tipiche, momenti problematici e così via).

La terza dimensione è inerente alle *tipologie di domande che si intende porre ai docenti* per indirizzare la visione dei video utilizzando “viste” o traiettorie su cui focalizzare lo sguardo.

La quarta, e ultima, dimensione riguarda le *decisioni che si devono prendere rispetto alle strategie che possono essere utilizzate per valutare* ciò che i docenti hanno appreso attraverso il video, in relazione agli obiettivi della progettazione didattica.

Le riprese video devono quindi essere realizzate sulla base delle dimensioni definite in fase di progettazione, perché esse stesse, oltre al tema oggetto della didattica d’aula, rappresentano una parte del percorso di riflessione, analisi e scelta del cosa migliorare.

Il protocollo aveva come obiettivo quello di offrire ai partecipanti all’anno di prova un’ulteriore opportunità di arricchimento del proprio bagaglio culturale e di crescita professionale, nonché uno strumento di confronto “maneggevole” e di immediato utilizzo con i propri tutor.

4. L’indagine sull’uso del video nel peer to peer

Il protocollo, reso pubblico in Marzo 2016, pubblicato nell’area dell’ambiente neoassunti denominata “Tool Kit - sezione docenti” (Indire, 2016) “Linee guida per l’analisi della pratica didattica basata sui video” ha trovato un numero rilevante di adesioni, nonostante la non obbligatorietà e i tempi ridotti legati all’attività del peer to peer. I feedback positivi derivati dall’uso del protocollo di video analisi della propria pratica didattica, e la

disponibilità mostrata dai docenti a restituire in una forma più strutturata l'esperienza vissuta, hanno spinto il gruppo di ricerca a predisporre un'indagine volta ad indagare le scelte operate dagli insegnanti e a comprenderne a fondo le condizioni attuative e gli impatti sulla capacità di riflessione e miglioramento della didattica.

Attraverso l'uso di un questionario semi strutturato (articolato in domande a scelta multipla e domande aperte) tutti i docenti, di ogni ordine e grado (coinvolti nell'anno di prova che avevano fatto uso del protocollo) sono stati invitati a riflettere su quattro specifiche dimensioni:

- A. la scelta del prodotto video: con l'obiettivo di indagare le modalità attraverso cui è stata individuata l'attività da riprendere, l'eventuale lavoro di team nell'identificazione della pratica da riprendere e le tipologie di attori (solo il docente, docente e studenti, unicamente gli studenti e così via);
- B. le potenzialità attribuite all'analisi della pratica tramite il video: con l'intento di cogliere le motivazioni che hanno sostenute l'adesione all'uso del video. Tale ambito voleva inoltre comprendere quali aspetti della pratica didattica sono state rilevate attraverso l'osservazione del video;
- C. le modalità di organizzazione della videoripresa e dell'analisi della stessa: con l'obiettivo di comprenderne difficoltà e barriere all'ingresso nelle scuole;
- D. l'efficacia e il possibile sviluppo dell'esperienza di osservazione: al fine di comprendere se questo genere di documentazione della pratica possa rientrare all'interno delle routine didattiche.

Nell'ambito dell'attività specifica di discussione collaborativa sulle pratiche video registrate i docenti neoassunti e i tutor desiderosi di collaborare con la ricerca hanno potuto indicare, tra aprile e maggio 2016, la disponibilità a compilare il questionario e a restituire i risultati all'Indire. I dati raccolti dopo la pubblicazione on line del questionario hanno fornito inoltre informazioni utili alla riprogettazione e all'ampliamento della proposta di video analisi nell'edizione successiva. All'indagine hanno risposto 404 docenti neoassunti che hanno utilizzato il video per documentare e osservare la propria attività in classe con i tutor, avvalendosi del protocollo messo a disposizione da Indire.

Distribuzione docenti per livello scolastico

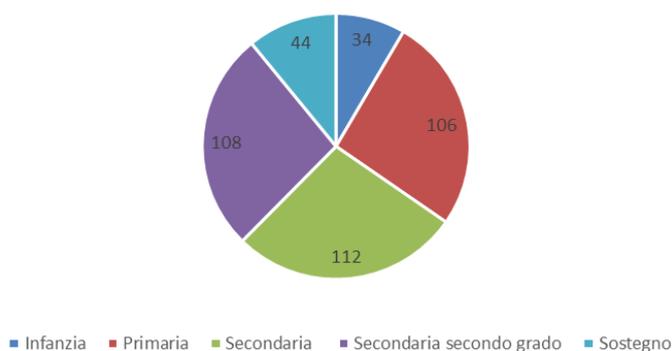


Figura 1. Campione di docenti e distribuzione per livelli scolastici.

Come si vede dal grafico di Figura 1, la distribuzione per livello scolastico dei soggetti che hanno aderito alla sperimentazione del protocollo rispondendo al questionario, evidenzia una sostanziale equità tra gli insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria di

primo e secondo grado. Un'adesione minore è stata rilevata per i docenti della scuola dell'infanzia e per quelli di sostegno, probabilmente sia perché presenti in numero inferiore all'interno dell'intero universo campionario, sia per ragioni attribuibili, soprattutto nella scuola dell'infanzia, ad un utilizzo più limitato delle tecnologie per ciò che concerne la documentazione. Nella scuola dell'infanzia infatti la disponibilità di utilizzare le tecnologie nel quotidiano è nella tradizione italiana piuttosto ridotta.

Al di là della suddivisione per livelli scolastici, crediamo utile evidenziare che i docenti che hanno aderito al percorso di sperimentazione e di restituzione in merito all'uso del video nel peer to peer sono neoassunti con esperienza pluriennale sul campo, avendo in media 10 anni di precariato. Sul totale dei 404 docenti solo cinque docenti erano alla loro prima esperienza di insegnamento e in sette avevano un solo anno di esperienza pregressa. L'uso del video a supporto della riflessione sulla pratica è stata una modalità accolta soprattutto da chi, a fronte di un'ampia e diversificata esperienza professionale, ha individuato in tale proposta una metodologia di miglioramento e un'opportunità di innovazione.

5. Analisi dei dati raccolti

I dati raccolti attraverso la somministrazione del questionario restituiscono un'immagine interessante dei docenti impegnati nel percorso di video analisi e delle modalità di organizzazione dello stesso.

5.1. Dimensione A: motivazioni e modalità di lavoro

La dimensione A del questionario voleva investigare le motivazioni che hanno portato alla scelta dell'attività da riprendere (domanda A1), l'importanza del lavoro in team nella scelta della pratica (domanda A2), e infine l'oggetto principale della ripresa (domanda A3).

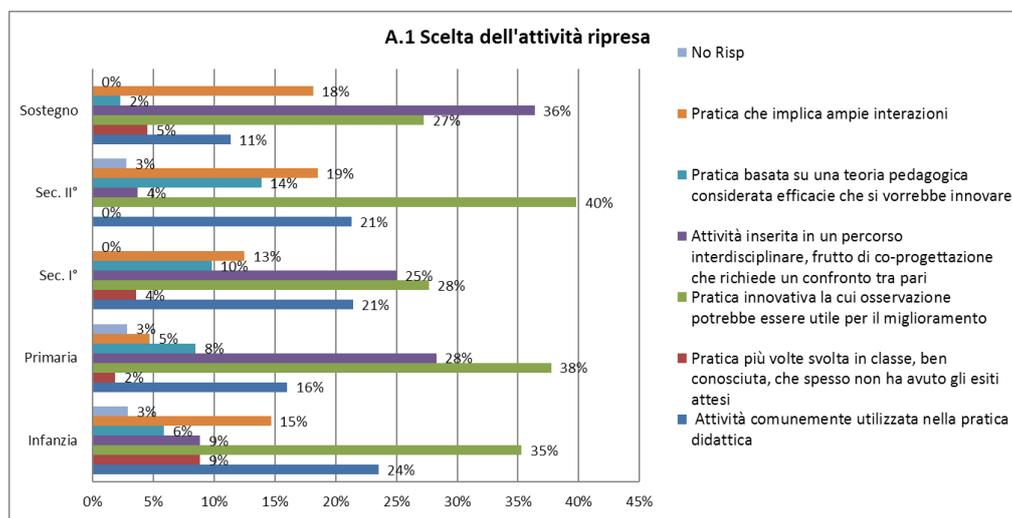


Figura 2. Criteri che hanno guidato la scelta dell'attività da videoriprendere.

Come è visibile dal grafico di Figura 2, i docenti (ad eccezione dei docenti di sostegno) hanno scelto in percentuale maggiore di riprendere attività a loro avviso particolarmente innovative, utilizzando l'osservazione tra pari, per migliorare la progettazione e la messa

in atto di proposte non routinarie, ma che a loro giudizio meritavano un maggior livello di confronto (A1/c). La ragione di una tale scelta potrebbe essere rintracciata non solo nella spinta a movimenti di innovazione didattica già presenti sul territorio nazionale (per lo più sotto forma di “reti” tra cui: Avanguardie Educative, Scuole Senza Zaino, Scuole Pubbliche all’Aperto)³ o nelle opportunità offerta dal PNSD⁴, ma anche nel desiderio dei docenti di condividere e dare valore a competenze acquisite in contesti differenti da quello formale delle istituzioni scolastiche e che permettono loro di dare una nuova veste alla pratica didattica.

Secondariamente la scelta è ricaduta su attività inserite in percorsi interdisciplinari, la cui co-progettazione può necessitare nella fase attuativa di una osservazione tra pari.

Nei docenti impegnati in attività di sostegno tale tendenza si inverte e scelgono in percentuale maggiore le attività inserite in percorsi interdisciplinari e secondariamente le attività innovative.

Sembra inoltre che si attribuisca alla pratica di analisi un ruolo migliorativo e finalizzato a rendere sostenibile e replicabile una proposta didattica originale piuttosto che un valore di revisione di quelle pratiche che non raggiungono i risultati desiderati.

La visione condivisa del proprio lavoro sembra dunque non essere ampiamente considerata quale utile strategia di individuazione di possibili errori insiti nella pratica didattica. Forse questa condizione è correlata alla esperienza didattica dei docenti, che rispetto ai neoimmessi al loro primo anno in classe, possono avere difficoltà a rivedere le proprie convinzioni, le strategie e le routine consolidate e oramai etichettate come buone pratiche. Coerentemente con quanto ipotizzato, l’opportunità di cogliere la correlazione tra teoria e pratica attraverso l’analisi del proprio agito in aula, è stata accolta da un numero esiguo di docenti perché richiama una disponibilità alla revisione a posteriori della sperimentazione di un approccio teorico studiato e interiorizzato con gli anni di esperienza.

Continuando con una lettura per ordini di scuola, è possibile comprendere il valore attribuito al lavoro di gruppo nell’identificazione della pratica da riprendere (domanda A2 del questionario).

Con riferimento alla Figura 3 l’identificazione della pratica è stata, con particolare riferimento alla secondaria di primo e secondo grado e al sostegno, una scelta individuale in cui il docente indentificava le sezioni per lui/lei più rilevanti. Solo per la scuola dell’infanzia e per la primaria rileviamo invece un maggiore impatto della valorizzazione del team.

I docenti hanno infatti selezionato i momenti della pratica da riprendere e osservare congiuntamente. Ciò deriva probabilmente da una tradizione più consolidata in tali ordini di scuola a al lavoro in team (nonché per intersezione e classi aperte) al quale vengono dedicati spazi temporali più ampi. A ciò si aggiunge l’utilità e l’opportunità (sebbene sempre più ridotta) della compresenza per le attività di videoripresa con i bambini più

³ Si approfondisca con il recente censimento: <http://www.dire.it/10-03-2017/110118-la-mappa-della-scuola-che-cambia-in-italia-gia-censite-234-realta-diverse/>

⁴ Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), documento di indirizzo del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell’era digitale, ha già visto nel 2016-2017 la pubblicazione di numerosi avvisi e bandi tra cui “curricola digitali” e “atelier creativi”. In http://www.istruzione.it/scuola_digitale/progetti.shtml

piccoli, in cui il movimento (e talvolta il rumore) caratterizzano gli spazi didattici. La proposta di analisi della propria pratica didattica attraverso la pratica video potrebbe dunque accogliere gli interessi più diversificati e non si spiega con la necessità di un confronto determinato solo dall'inesperienza o dall'insicurezza.

Anche la scelta dell'angolatura e del soggetto da riprendere ha un ruolo fondamentale nell'osservazione poi dei momenti della pratica (domanda A3).

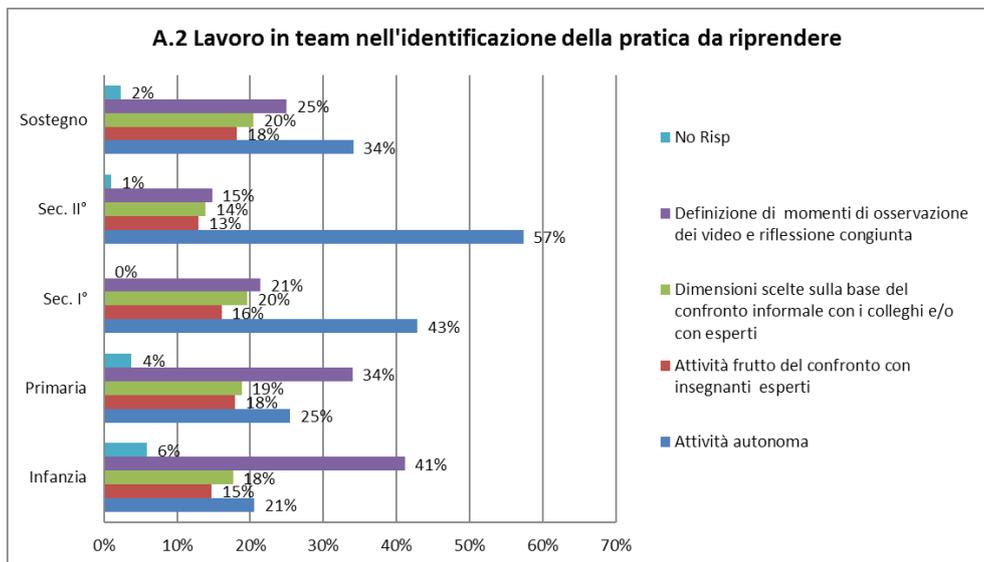


Figura 3. Lavoro in team nell'identificazione della pratica da videoriprendere.

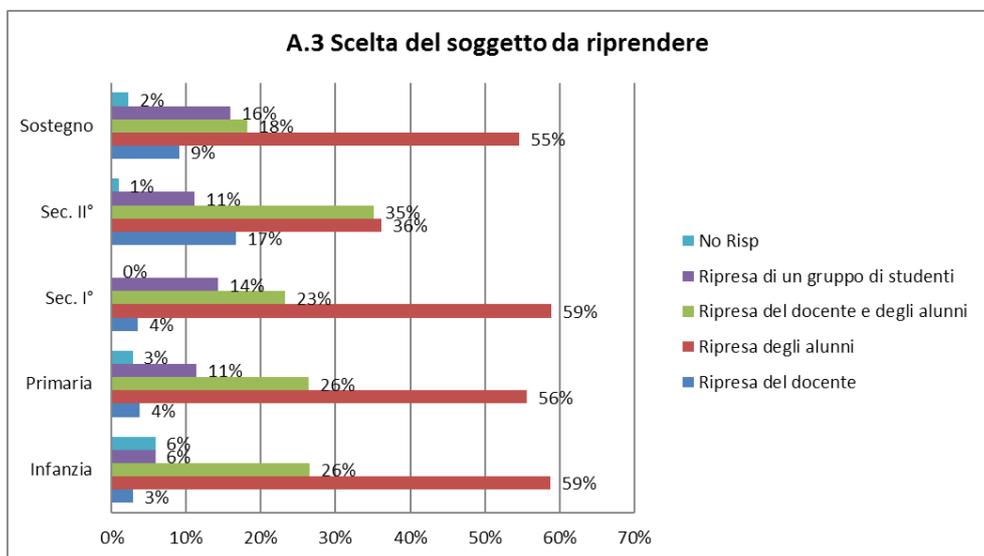


Figura 4. Oggetto principale della videoripresa.

Dall'immagine presentata in Figura 4. È evidente come gli alunni siano senza dubbio l'elemento di maggior interesse in tutti gli ordini scolastici. Le interazioni tra insegnanti e allievi sono invece collocate al secondo posto, e la ripresa sul docente viene limitatamente considerata. Ciò che è possibile rilevare da tale dato è l'interesse per un occhio esterno (sebbene inizialmente meccanico) su quell'insieme di attività che svolgono gli alunni a

valle di input dei docenti, e che difficilmente riescono ad essere colte nella loro complessità durante le attività didattiche.

5.2. Dimensione B: uso del video e valore aggiunto

La dimensione B voleva investigare la motivazione che guidava l'uso del video (B1), gli elementi su cui il video ha permesso di porre attenzione (B2), e la funzione più importante che i docenti attribuiscono alla videoripresa (B3). Le risposte al questionario hanno consentito di comprendere quali aspetti della pratica didattica sono state rilevate attraverso l'osservazione del video.

Per quanto riguarda la motivazione si è chiesto agli insegnanti di scegliere tra sette possibili ragioni e attribuirvi un ordine di priorità (Figura 5). L'opportunità di poter osservare attraverso il video l'insieme delle dinamiche che, sviluppandosi contemporaneamente durante l'attività didattica, sono solitamente difficili da cogliere, è la motivazione che accoglie le preferenze della maggior parte dei docenti.

Come seconda scelta i docenti hanno evidenziato che "l'osservazione tra pari della pratica videoripresa può aiutare a definire gli obiettivi e le strategie didattiche per raggiungerli, spingendo l'insegnante a riflettere sul comportamento in aula".

Ampiamente scelta come terza opzione vi è la consapevolezza che l'analisi tramite video permette di "valutare la pratica didattica".

Così come per la scelta dell'oggetto da riprendere, anche in questo caso l'attenzione è focalizzata sulla pratica di insegnamento e su ciò che avviene in classe; il fatto che l'attività possa essere stata proposta dal tutor è stata limitatamente considerata, così come la possibilità di confrontarsi con altri docenti neoassunti.

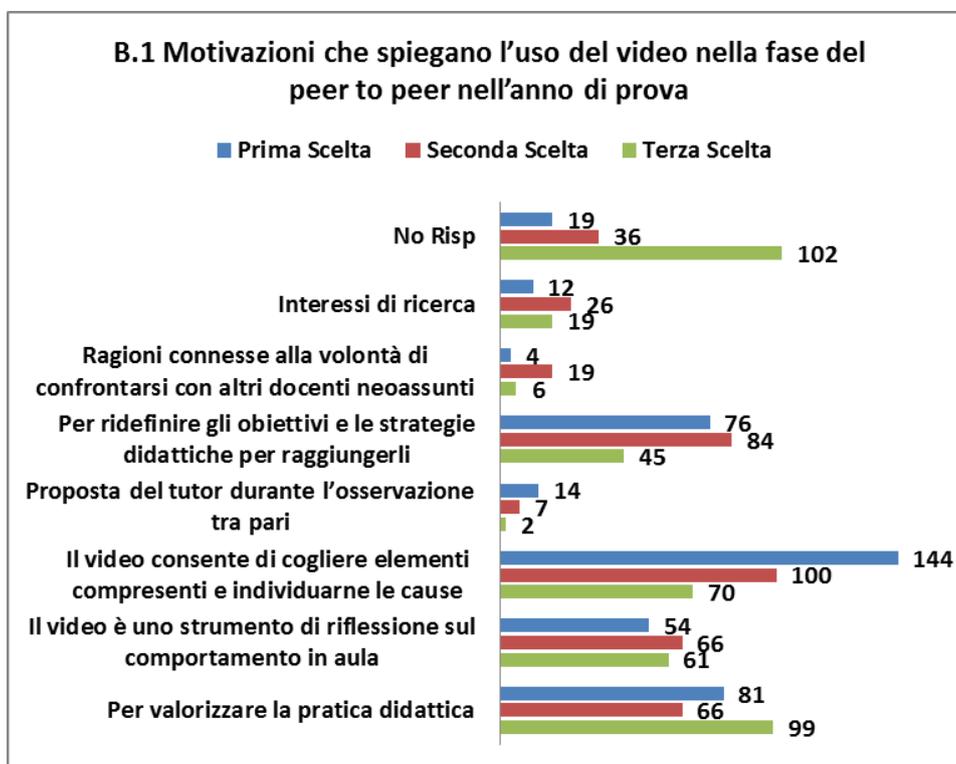


Figura 5. Motivazioni che spingono all'uso del video nella fase del peer to peer nell'anno di prova.

Per ciò che concerne gli elementi a cui l'attività con il video ha permesso di porre particolare attenzione (B.2) possiamo analizzare le convinzioni dei docenti chiamati ad esprimersi con un Sì/No.

La lettura della Figura 6, ci permette di evidenziare gli elementi su cui il video permette di lavorare e intervenire: prima di tutto le reazioni degli studenti durante l'attività didattica (90,42%), seguita dalla capacità di introduzione delle tecnologie al fine di arricchire la proposta del docente (81,82%). Il video inoltre consente secondo i docenti fare attenzione alla postura e alla gestualità messa in atto durante l'intervento didattico (80,59%) favorendo anche una analisi sull'organizzazione dello spazio per l'articolazione dell'esperienza didattica (78,87%).

B.2 Elementi di attenzione favoriti dalla video-ripresa	No	Si	N/a
Le reazioni dei tuoi studenti durante le fasi della proposta didattica	6,39%	90,42%	3,19%
Le tue modalità di gestione del tempo e in relazione alla curva di attenzione dello studente	24,32%	68,06%	7,62%
Le sfumature nelle domande poste dagli studenti che durante l'attività in classe non erano state notate	38,57%	54,05%	7,37%
Espedienti per orientare su di sé l'attenzione degli allievi	30,22%	61,18%	8,60%
I commenti degli studenti che durante l'attività in classe non erano stati notati	44,47%	47,91%	7,62%
Segni di noia, brusii o altri fattori di disturbo nella classe	41,03%	50,37%	8,60%
Eventuali errori nell'organizzazione del setting	26,54%	66,09%	7,37%
Capacità di richiamare gli obiettivi e di associarli al contenuto	17,94%	72,48%	9,58%
Tono della voce	21,87%	71,50%	6,63%
L'organizzazione dello spazio al fine di ottimizzare l'efficacia della strategia didattica	14,74%	78,87%	6,39%
Orientamento dello sguardo	26,54%	62,90%	10,57%
L'abilità di innescare momenti di discussione con un gli alunni (riducendo eventuali accentramenti o emarginazioni)	29,24%	63,39%	7,37%
Postura e gestualità	12,29%	80,59%	7,13%
L'adeguatezza del linguaggio utilizzato in relazione alle possibilità di comprensione degli allievi	18,92%	72,97%	8,11%
Movimento nello spazio	14,50%	76,90%	8,60%
Capacità di introduzione delle tecnologie in relazione alle attività didattiche	12,04%	81,82%	6,14%

Figura 6. Elementi su cui la videoripresa ha permesso di porre maggiore attenzione.

Anche la funzione più importante della videoripresa ed osservazione, è stata oggetto di una domanda specifica (Figura 7). I docenti si sono espressi in questo caso con una sola preferenza tra differenti opzioni.

Come rappresentato nel grafico sottostante “la possibilità di analizzare e riflettere sulle dinamiche relazionali tra il docente e gli studenti” è l'aspetto maggiormente prescelto in tutti i livelli scolastici.

Anche “la possibilità di analizzare e riflettere sulle dinamiche relazionali tra gli studenti” è prescelto da diversi insegnanti in tutti i livelli scolastici ad eccezione della secondaria di secondo grado in cui viene attribuita maggior importanza alla “possibilità di analizzare e riflettere sulle modalità espositive del docente”.

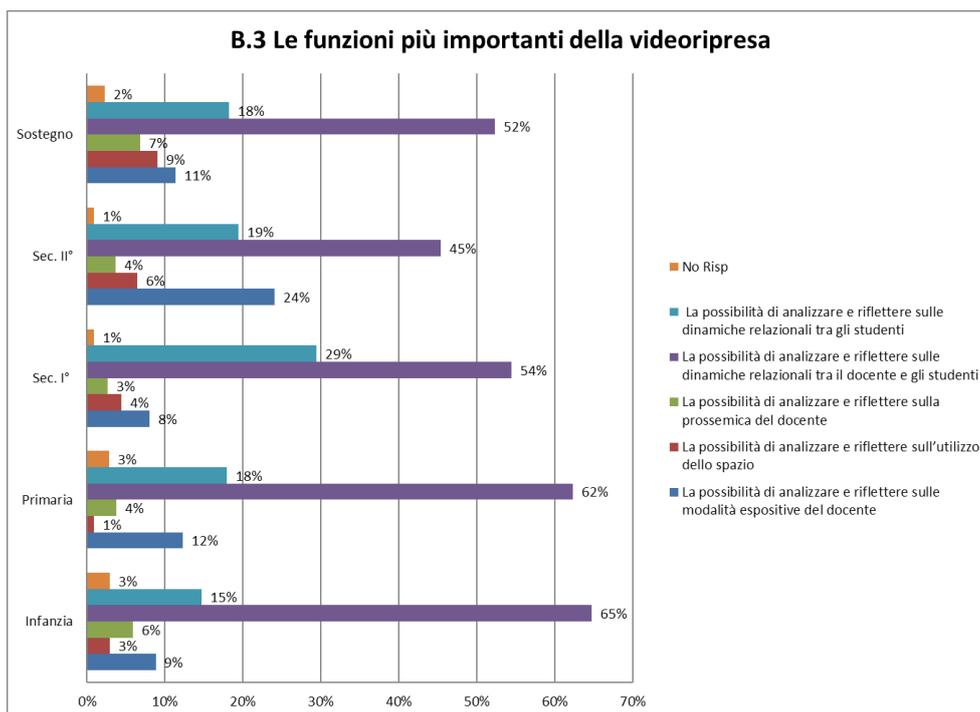


Figura 7. Funzioni attribuite alla videoripresa nel peer to peer.

5.3. Dimensione C: organizzazione della videoripresa e analisi del prodotto

La dimensione C del questionario, ci permette di dare uno sguardo alla parte operativa relativa all'organizzazione della videoripresa della propria pratica didattica, con particolare attenzione all'organizzazione dello spazio (C1) all'impatto della video camera (C2) e infine all'attività di analisi del prodotto video (C3).

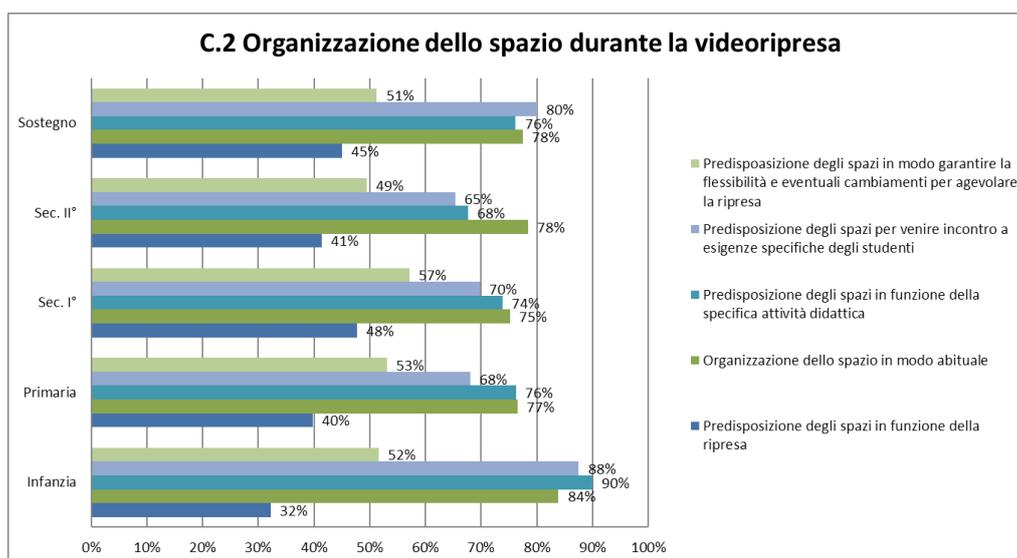


Figura 8. Organizzazione dello spazio per la videoripresa.

In relazione ai diversi ordini scolastici, la distribuzione delle preferenze dei docenti riguardo l'organizzazione dello spazio è mostrata in Figura 8. I docenti, per la maggior parte dichiarano di aver utilizzato lo spazio che usano abitualmente (C1/b) e di aver apportato, in particolare i docenti di sostegno, alcune modifiche in relazione alla specifica attività (C1/c) o in relazione, come espresso anche dai docenti dell'infanzia, alle necessità degli studenti (C1/d). Pochi i docenti che dichiarano di aver predisposto lo spazio in funzione della videoripresa (C1/a-e).

Crediamo interessante evidenziare che i docenti si sono concentrati soprattutto sulla realizzazione della propria attività, piuttosto che sulla buona riuscita della ripresa dal punto di vista tecnico. Lo spazio è stato organizzato in relazione all'attività didattica e alle esigenze degli studenti. La predisposizione degli spazi in funzione della videoripresa invece, è stata decisamente meno considerata.

Dai dati presentati in Figura 9 si evince che la presenza della telecamera non sia stata di disturbo né per gli studenti né per i docenti, pur introducendo in parte una "dimensione teatrale" (C2/e).

C.2 Considerazione sulla presenza della videocamera		Infanzia	Primaria	Sec. I°	Sec. II°	Sostegno
E' stata fonte di disturbo/ansia per gli allievi (a)	Si	3%	11%	14%	22%	11%
	No	91%	82%	82%	74%	84%
	Non Risp	6%	7%	4%	4%	5%
E' stata fonte di disturbo/ansia per il docente (b)	Si	9%	10%	8%	16%	5%
	No	85%	80%	88%	79%	89%
	Non Risp	6%	9%	4%	6%	7%
Ha modificato il comportamento degli studenti (c)	Si	0%	25%	38%	44%	18%
	No	94%	70%	61%	52%	75%
	Non Risp	6%	6%	2%	5%	7%
Ha influenzato il tuo comportamento (d)	Si	3%	16%	15%	24%	7%
	No	88%	76%	81%	69%	86%
	Non Risp	9%	8%	4%	6%	7%
Ha introdotto una dimensione "teatrale" e finta (e)	Si	9%	26%	23%	26%	2%
	No	85%	66%	73%	70%	91%
	Non Risp	6%	8%	4%	4%	7%

Figura 9. Percezione rispetto alla videoripresa in classe.

Inoltre la presenza della telecamera, nonostante non abbia generato ansia, ha però influenzato in qualche modo il comportamento degli studenti (in particolare per la scuola secondaria di primo e secondo grado) in termini (dalle analisi delle risposte libere) di "maggiore concentrazione", "responsabilità" e "motivazione".

Infine sono state raccolte informazioni sulle modalità di analisi dei prodotti video realizzati (C.3). In Figura 10 si può comprendere come i docenti durante l'attività di analisi hanno utilizzato strategie differenti, talvolta connesse alle modalità di documentazione di cui hanno maggiore esperienza. A tal riguardo è evidente come gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, che lavorano spesso documentando con la tecnica "carta e matita", dichiarano di "aver preso appunti annotando alcune dimensioni importanti su cui riflettere e intervenire", mentre nei livelli scolastici superiori ciò non avviene.

In tutti i livelli scolastici il prodotto è stato discusso principalmente con il tutor e secondariamente con i colleghi. Soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, i

docenti hanno dichiarato di aver lavorato individualmente in modo specifico per ciò che concerne l'aspetto disciplinare.

C.4 Durante l'attività di analisi della pratica video ripresa		Infanzia	Primaria	Sec. I°	Sec. II°	Sostegno
E' stata utilizzata una griglia di analisi (a)	Si	21%	27%	34%	25%	25%
	No	68%	65%	63%	68%	73%
	Non Risponde	12%	8%	3%	7%	2%
Hai preso appunti annotando alcune dimensioni per te importanti su cui riflette e intervenire (b)	Si	74%	65%	66%	57%	68%
	No	18%	27%	30%	38%	27%
	Non Risponde	9%	8%	4%	5%	5%
Non hai utilizzato supporti (c)	Si	29%	34%	26%	39%	39%
	No	59%	54%	69%	50%	57%
	Non Risponde	12%	12%	5%	11%	5%
Hai visionato il prodotto da solo (d)	Si	26%	25%	40%	43%	25%
	No	65%	64%	56%	50%	70%
	Non Risponde	9%	11%	4%	7%	5%
Hai discusso con il tutor annotando alcune dimensioni specifiche (e)	Si	68%	77%	76%	59%	80%
	No	21%	16%	21%	33%	18%
	Non Risponde	12%	7%	4%	7%	2%
Hai discusso e condiviso con uno o più colleghi(f)	Si	65%	62%	61%	47%	66%
	No	29%	26%	36%	44%	30%
	Non Risponde	6%	11%	4%	9%	5%

Figura 10. Modalità di lavoro durante l'analisi della pratica.

5.4. Dimensione D: prospettive di professionalizzazione e messa a sistema

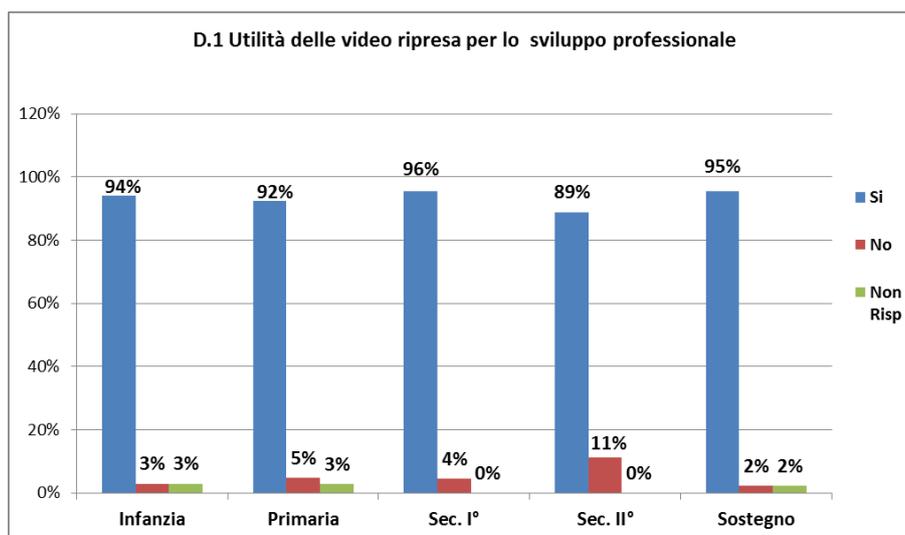


Figura 11. Utilità della video analisi nello sviluppo professionale.

Infine la dimensione D fornisce una prospettiva di sviluppo dell'esperienza cercando di comprendere l'impatto percepito dai docenti sul proprio sviluppo professionale (D1), la possibilità di entrare a far parte delle routine didattiche (D2), le condizioni necessarie affinché ciò possa accadere (D3).

I docenti partecipanti all'indagine ritengono molto utile l'esperienza di analisi tramite il video nello sviluppo della loro professionalità (Figura 11) e pensano che possa rientrare come routine delle proprie attività didattiche (Figura 12).

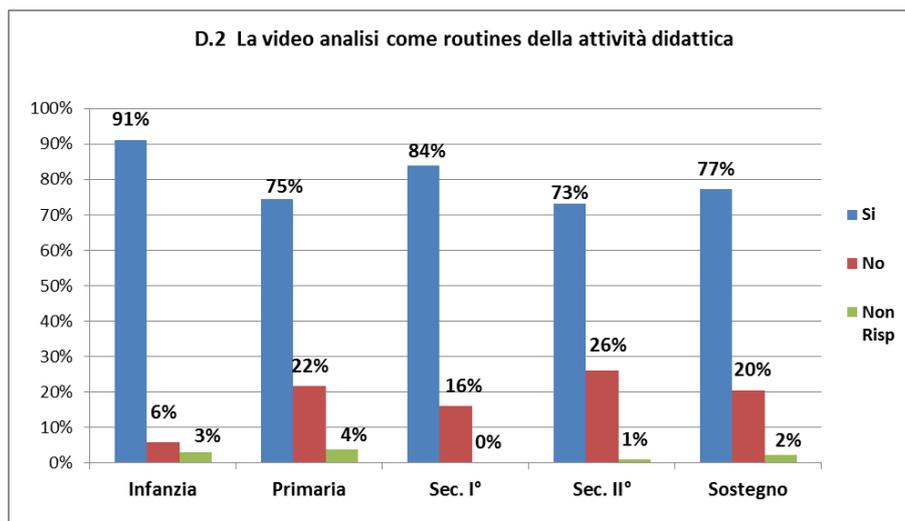


Figura 12. Espressione dei docenti sulla video analisi come routine didattica.

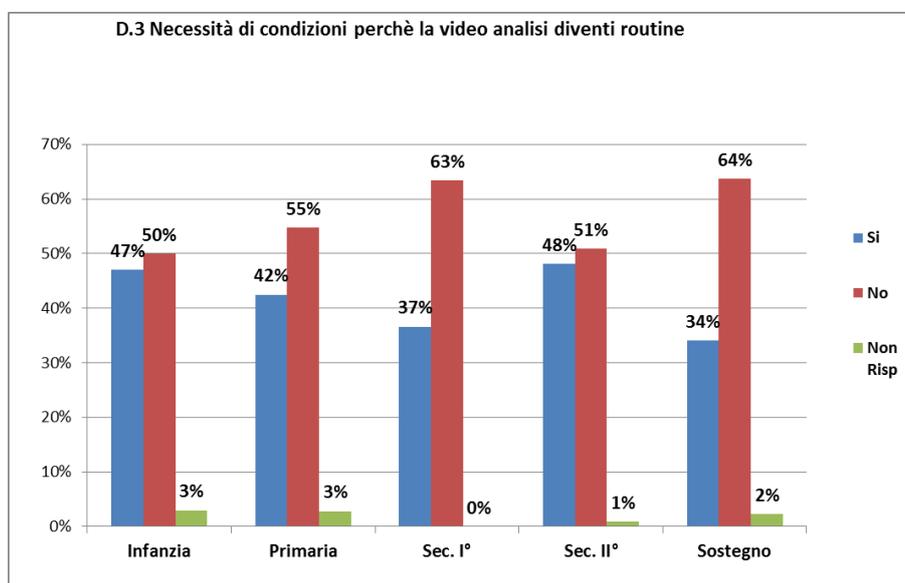


Figura 13. Necessità di condizioni particolari per l'introduzione della routine.

Per la maggior parte dei docenti (Figura 13) non vi sono delle condizioni necessarie affinché questa pratica possa entrare a tutti gli effetti tra gli strumenti ad uso quotidiano (56,51%). Per il restante 41,52% (in particolare docenti della secondaria di primo e secondo

grado) è stato fatto un approfondimento attraverso una analisi del testo alla domanda “se sì, indica quali” (D3/a).

La pratica della video analisi tra pari può entrare facilmente nella prassi scolastica se vengono abilitate anche altre dimensioni tra cui l’introduzione della tecnologia e la predisposizione di ambienti educativi motivanti, la cultura dell’innovazione didattica e della sperimentazione, l’autovalutazione quale elemento chiave per favorire processi di analisi e revisione tra pari (Figura 14).

I docenti sottolineano infatti che tale pratica necessita di “un team docente volto alla formazione continua ed all’innovazione”, “una diversa strutturazione degli spazi e maggiore disponibilità del tempo didattico” e una maggiore attenzione alla “valutazione didattica, alle pratiche e strategie che possono essere messe in campo allo scopo di innescare meccanismi di miglioramento dell’apprendimento”.

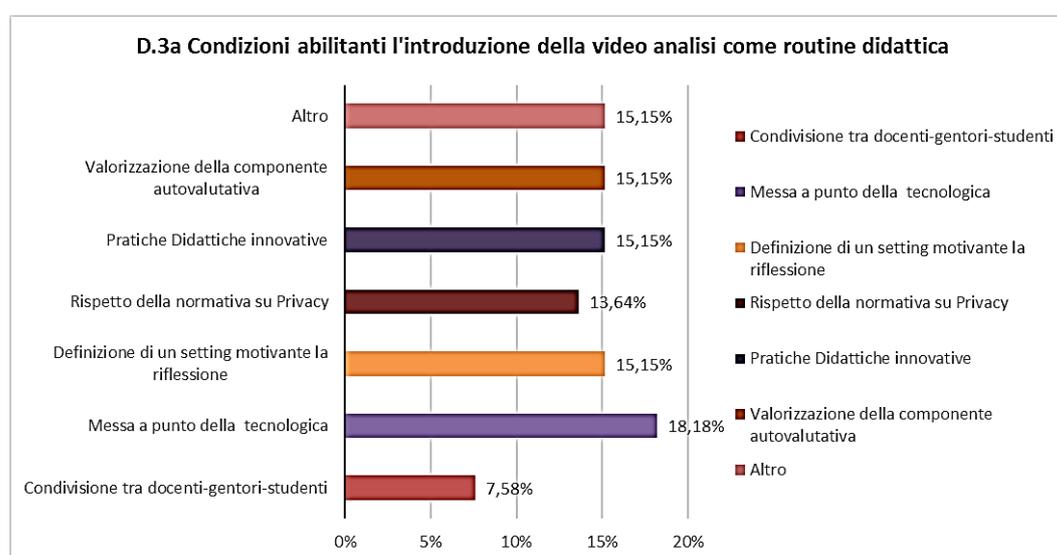


Figura 14. Specifiche condizioni abilitanti l’introduzione della nuova routine.

Questi fattori abilitanti sono in linea con le azioni istituzionale volte al cambiamento della scuola. La predisposizione di ambienti e spazi del fare, laboratori ad alta motivazione atelier di mestiere, tecnologie abilitanti forme innovative di revisione del curriculum, consapevolezza dell’utilità della valutazione interna ed esterna, sono elementi percepiti dai docenti neoassunti come priorità per il miglioramento e un approccio di osservazione e analisi tra pari, sostenuto da un percorso di formazione della competenza di professional vision, può avere un ruolo significativo se inserito nella pratica scolastica quotidiana.

6. Limitazioni e prospettive future

L’indagine ci ha fornito l’opportunità di delineare un primo panorama di possibili modalità di utilizzo della professional vision, che merita, a nostro giudizio, un più strutturato approfondimento in futuro al fine di superare i limiti strutturali del presente lavoro.

Il primo luogo sarà necessaria l’individuazione di un campione maggiormente rappresentativo (la massima libertà di adesione di questa prima proposta così come i tempi

ristretti di realizzazione non hanno permesso un reale campionamento) al fine di ottenere risultati generalizzabili all'intera popolazione (cioè dotati di validità esterna).

Ciò consentirebbe inoltre di raccogliere informazioni interessanti anche attraverso un confronto più approfondito tra i differenti livelli scolastici nonché tra i differenti background culturali dei docenti. Data l'eterogeneità dei soggetti potenzialmente coinvolti sarà inoltre necessario ripensare alla numerosità campionaria ottimale e procedere ad attivare una serie di scelte che restringano i campi di interesse al fine di consentire un approfondimento maggiore (ponendo ad esempio attenzione all'utilizzo del video per attività di tipo laboratoriale, oppure concentrandosi su uno o più ambiti disciplinari).

Sulla base di tali scelte gli indicatori considerati e gli strumenti di rilevazione potranno essere migliorati ed implementati attraverso una ricerca esplorativa, che utilizzi le strategie della ricerca interpretativa, in primis l'intervista in profondità, su un campione di soggetti del tutto analoghi a quelli che si intenderà considerare, sarà così possibile conoscere le definizioni operative e gli indicatori che i soggetti stessi attribuiscono ai concetti in questione (Trincherò, 2002).

Al di là dei limiti e degli spazi di miglioramento del presente lavoro possiamo affermare che i dati raccolti in quest'esperienza forniscono un quadro interessante dei docenti che hanno colto il valore e il senso dell'iniziativa, sfruttando l'opportunità offerta per porre maggiore attenzione alle interazioni di classe e cercando nell'osservazione e nel confronto uno spazio di miglioramento. La videoripresa sembra essere una risorsa a supporto di quella riflessione sull'agito a cui si orienta tutto il percorso Neoassunti accompagnando il docente nella scelta di spazi e azioni di miglioramento così come possibili strade innovative da proporre alla comunità educante.

I dati sinora raccolti, e qui presentati, sono dunque il risultato di una prima fase esplorativa finalizzata unicamente a comprendere l'appetibilità e la fattibilità delle proposte di professional vision all'interno di un percorso di induction.

Sulla base di questa prima analisi è stato possibile proseguire con un approccio di sperimentazione pilota, attualmente in corso⁵, volto a costruire un protocollo di analisi globale che integri anche viste specifiche della situazione d'aula richiamati da framework già riconosciuti a livello internazionale (quali appunto il *Lesson Analysis Framework*, Santagata, 2013 e l'*Analisi Plurielle*, di Altet, Bru & Blanchard-Laville, 2012). La sperimentazione e validazione di un protocollo di analisi globale permetterà la realizzazione di uno strumento di video annotazione volto a sviluppare la competenza di "professional vision" nell'anno di prova. Tale strumento, messo a punto a seguito dell'esperienza pilota, manterrà un orientamento molto forte all'osservazione di situazioni didattiche che fanno uso del laboratorio e delle sue varie forme di declinazione.

⁵ La sperimentazione viene condotta in collaborazione tra Indire e il Center for Research on Teacher Development and Professional Practice, Università della California, il Dipartimento di Pedagogia, psicologia, filosofia dell'Università di Cagliari e il Centro di Ricerca in Didattica, disabilità e inclusione, tecnologie educative dell'Università di Macerata. Il lavoro contestualizzato nell'ambito della didattica laboratoriale (ambito: scuola primaria, discipline scientifiche) è attualmente in corso grazie alla collaborazione degli Uffici Scolastici Regionali della Sardegna, Toscana, Emilia Romagna, Friuli e Marche.

Bibliografia

- Alberici, A. (2007). Competenza strategica e formazione riflessiva. *Professionalità*, 98, 80–86.
- Allen, D.W. (1967). *Microteaching: a description*. California, CA: Stanford University.
- Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris: L'Harmattan.
- Areglado, N. (1999). I became convinced. *Journal of Staff Development*, 20(1), 35–37.
- Athanases, S., & Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers on individual and low performing students: the centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *The Teachers College Record*, 105(8), 1486–1520.
- Atkins, S. (1998). Best practice: preservice teachers' perceptions of videodisc vs. videotape of classroom practices in a methods course. *Journal of Technology and Teacher Education*, 6, 51–59.
- Berliner, D.C. (1983). Developing conceptions of classroom environments: some light on the T in classroom studies of ATI. *Educational Psychologist*, 18(1), 1–13.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Picci, P. (2014). Tutorship e video annotazione: il punto di vista degli insegnanti. *Italian Journal of Educational Research*, 246–258.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Borko, H., Jacobs, J.K., Eiteljorg, E., & Pittman, M.E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417–436.
- Butler, D.L., Lauscher, H.N., Jarvis-Selinger, S., & Beckingam, B. (2004). Collaboration and selfregulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435–455.
- Calvani, A., Menichetti, L., Micheletta, S., & Moricca, C. (2015). Innovating training: the video-enhanced learning for preservice teachers. *Italian Journal of Educational Research*, 13, 69–84.
- Calvani, A., Bonaiuti, G., & Andreocci, B. (2014). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Italian Journal of Educational Research*, 6, 29–42.
- Carter, K., Sabers, D., Cushing, K., Pinnegar, P., & Berliner, D.C. (1987). Processing and using information about students: a study of expert, novice and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3, 147–157.
- Cerini, G., & Spinosi, M. (eds.). (2016). Anno di formazione: le novità. *Notizie della Scuola*, 9.
- Circolare Ministeriale 5 novembre 2015, n. 36167. *Periodo di formazione e di prova per i docenti neoassunti. Primi orientamenti operativi*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. Nota 27 febbraio 2015, prot. n. 6768. *Piano di formazione del personale neoassunto per l'anno scolastico 2014-2015*.

- Cooper J.M., & Allen D.W. (1970). *Microteaching: History and Present Status*. ERIC Clearing House on Teacher Education, Washington D.C. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED036471.pdf> (ver. 15.04.2017).
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35–47.
- Decreto Ministeriale 27 ottobre 2015, n. 850. *Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n.107*.
- Durand, M., & Horcik, Z. (2012). Pour une autre alliance du savoir et de l'action: l'invention d'espaces de pratiques de travail–formation–recherche mutuellement fécondes. *Perspectives en éducation et formation*, 1, 27–44.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach lessons from an exemplary support teacher. *Journal of teacher education*, 52(1), 17–30.
- Frederiksen, J.R., Sipusic, M., Sherin, M., & Wolfe, E.W. (1998). Video portfolio assessment: creating a framework for viewing the functions of teaching. *Educational Assessment*, 5(4), 225–297.
- Friel, S., & Carboni, L. (2000). Using video-based pedagogy in an elementary mathematics methods course. *School Science and Mathematics*, 100, 118–127.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Goldman, R. (2007). Video representations and the perspectivity framework: epistemology, ethnography, evaluation, and ethics. In R. Goldman, R. Barron, & S.J. Derry (eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 3-37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273–289.
- Gruber, H. (2001). Acquisition of expertise. In J. Smelser, & P. B. Baltes (eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 5145-5150). Amsterdam: Elsevier.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3-4), 381–391.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York, NY: Routledge.
- Hill, H., & Grossman, P. (2013). Learning from teacher observations: Challenges and opportunities posed by new teacher evaluation systems. *Harvard Educational Review*, 83(2), 371–384.
- INDIRE. Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa. *Linee guida per l'analisi della pratica didattica basata sui video*. http://neoassunti.indire.it/2017/files/linee_guida_videoregistrazione_pratica.pdf (ver. 15.04.2017).

- Jacobs, J.K., & Morita, E. (2002). Japanese and American teachers' evaluations of videotaped mathematics lessons. *Journal for Research in Mathematics Education*, 3(3), 154–175.
- Kee, A.N. (2012). Feelings of preparedness among alternatively certified teachers: what is the role of program features? *Journal of Teacher Education*, 63(1), 23–38.
- Kersting, N.B., Givvin, K.B., Sotelo, F.L., & Stigler, J.W. (2010). Teachers' analyses of classroom video predict student learning of mathematics: further explorations of a novel measure of teacher knowledge. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 172–181.
- Krajcik, J., Soloway, E., Blumenfeld, P., Marx, R.W., Ladewski, B.L., Bos, N.D. (1996). The casebook of project practices: an example of an interactive multimedia system for professional development. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 15, 119–135.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 505–514.
- Mangione, G.R., Pettenati, M.C., & Rosa, A. (2016a). Newly qualified teachers training: analysis of the Italian model in light of scientific literature and international experiences. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(2), 47–64.
- Mangione, G.R., Pettenati, M.C., & Rosa, A. (2016b). Professional vision narrative review: the use of videos to support the development of teacher reflective practice. In P.G. Rossi & L. Fedeli (eds.), *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training* (pp. 1-23). Hershey, PA: IGI Global.
- Miller, K., & Zhou, X. (2007). Learning from classroom video: what makes it compelling and what makes it hard. In R. Goldmann, R. Pea, B. Barron, & S.J. Derry (eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 321-334). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: what student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 957–969.
- Palmer, D.J., Stough, L. M., Burdinski, Jr, T.K., & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: an examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13–25.
- Rosaen, C.L., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A., & Terpstra, M. (2008). Noticing how does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences?. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 347–360.
- Rosaen, C., Schram, P., & Herbel-Eisenmann, B. (2002). Using hypermedia technology to explore connections among mathematics, language, and literacy in teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2, 2–31.
- Rossi, P.G., Magnoler, P., Giannandrea, L., Mangione, G.R., Pettenati, M.C., & Rosa, A. (2015). Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti. *Pedagogia oggi*, 2, 223–242.
- Roth, K.J. (2009). Using video studies to transform science teaching and learning: results from the STeLLA professional development program. In T. Janik, & T. Seidel

- (eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 243-258). Münster: Waxmann.
- Roth, W.M. (2007). Epistemic mediation: video data as filters for the objectification of teaching by teachers. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S.J. Derry (eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 367-382). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- Santagata, R. (2013). Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 12(2), 58–63.
- Schwindt, K. (2008). Teachers observe instruction: criteria for competent perception of instruction. Münster: Waxman.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771.
- Seidel, T., Stürmer, K., & Blomberg, G. (2010). *Observer: video-based tool to diagnose teachers' professional vision*. Munich: Technische Universität München.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259–267.
- Seidel, T., & Prenzel, M. (2007). How teachers perceive lessons-Assessing educational competencies by means of videos. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 10, 201–216.
- Schwan, S., & Riempp, R. (2004). The cognitive benefits of interactive videos: learning to tie nautical knots. *Learning and Instruction*, 14(3), 293–305.
- Sherin, M.G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B. Scott Nelson, & J. Warfield (eds.), *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics* (pp. 75-93). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sherin, M.G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. Derry (eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 383-395). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sherin, M.G., & Han, S.Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher education*, 20(2), 163–183.
- Sherin, M.G., & van Es, E.A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Basic Book.
- Spiro, R. J., Collins, B. P., & Ramchandran, A. (2007). Reflections on a post-Gutenberg epistemology for video use in ill-structured domains: Fostering complex learning and cognitive flexibility. *Video research in the learning sciences*, 93–100.
- Star, J.R., & Strickland, S.K. (2008). Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of mathematics teacher education*, 11(2), 107–125.

- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Tripp, T., & Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678–704.
- 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), 571–595.
- 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(2), 244–276.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Paris: PUR.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1), 89–99.