



Visione professionale e video-riprese di azioni d'insegnamento: una rassegna sul costrutto e sugli approcci formativi

Professional vision and videos of teaching actions: a review on construct and formative approaches

Maurizio Gentile

Università di Verona

maurizio.gentile@univr.it

Giuseppe Tacconi

Università di Verona

giuseppe.tacconi@univr.it

ABSTRACT

The article proposes a comprehensive review of studies about the use of videotaping in teacher education. It deepens two issues: a) the construct of professional vision and its sub-processes that teachers activate during the observation of video; b) the formative approaches designed to develop the teachers' competence in viewing a set of teaching actions. Regarding the first topic, it analyses three conceptualizations. The first model explores two processes that feature the professional vision: noticing noteworthy events and making sense of them. The second one investigates the relationship between general pedagogical knowledge and professional reasoning. The third one underlines how teachers activate a set of interpretative frames with the aim of focusing attention and making sense of particular elements contained in videos. The second topic is the examination of two main formative approaches associated to the use of video in teacher education. A first approach addresses the development of interpretative abilities to act consequently during teaching in the classroom. This method is recommended for in-service teacher training. A second way addresses both the knowledge of educational principles and the development of decision-making abilities. The studies reviewed suggest to use this second way with pre-service teachers¹.

A partire dalla constatazione del diffuso utilizzo di video-riprese nei percorsi formativi con insegnanti, il contributo discute un'ampia rassegna di studi con l'obiettivo di mettere a fuoco due ambiti tematici. Il primo riguarda la visione professionale dei docenti e i processi che vengono sollecitati dalla visione di azioni didattiche video-riprese. Vengono qui esaminati tre modelli interpretativi. Il primo modello esplora due processi che possono caratterizzare una visione professionale: evidenziare eventi degni di nota e riflettere su di essi per attribuire loro un senso. Il secondo esplora il rapporto tra conoscenza pedagogica generale e ragionamento professionale. Il terzo evidenzia come i docenti, nell'orientare l'attenzione e attribuire significato a elementi specifici contenuti nelle video-riprese, attivino una serie di schemi interpretativi. Nel secondo nucleo tematico si esplorano gli approcci formativi associati all'uso delle video-riprese. Una prima modalità, documentata in letteratura, mira allo sviluppo delle capacità di interpretare le pratiche di classe e di agire di conseguenza. Essa si rivela utile soprattutto in percorsi di formazione in servizio dei docenti. Una seconda modalità è finalizzata alla conoscenza di principi e strategie didattiche e allo sviluppo della capacità di prendere decisioni. Essa si adatta principalmente a percorsi di formazione iniziale.

KEYWORDS

Professional Vision, Videotaping, Teacher Education, Formative Approaches, Review.
Visione Professionale, Video-Riprese, Formazione degli Insegnanti, Approcci Formativi, Rassegna.

* L'articolo nasce dalla collaborazione di entrambi gli autori che, a pari grado, hanno contribuito alla progettazione, scrittura e revisione dello scritto. Maurizio Gentile ha redatto il paragrafo 2, i sotto-paragrafi relativi e le *Conclusioni*. Giuseppe Tacconi ha redatto il paragrafo 3, i sotto-paragrafi relativi e l'*Introduzione*.

1 Lo scritto è parte di un progetto di ricerca dal titolo "Video-riprese di azioni di insegnamento e formazione dei docenti". La ricerca è finanziata dal Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona.

1. Introduzione

L'approccio del microteaching nella formazione dei docenti (Allen & Clark, 1967) ha contribuito ad attribuire alle video-riprese di azioni d'insegnamento il ruolo di strumenti essenziali per esplorare, studiare e migliorare le pratiche didattiche. Più tardi, è stata la ricerca di taglio qualitativo e quasi etnografico sulle pratiche d'insegnamento a fornire contributi rilevanti in questo senso (anche con la cosiddetta *videography* o con le *video narratives*), fino a disegnare la possibilità di una sorta di video-analisi delle pratiche stesse (Yang, 2015; Bannink, 2009; Tacconi & Mejia Gomez, 2012). Nel tempo, approcci di tipo qualitativo (Santagata, 2011; Sherin & Russ, 2015), quantitativo e sperimentale (Seidel, Blomberg, Renkl, 2013; Seidel & Stürmer, 2014) o misto (Jacobs & Morita, 2002; van Es & Sherin, 2008) sono stati utilizzati nello studiare specificamente il ruolo delle video-riprese nella formazione di base e in servizio dei docenti.

La digitalizzazione delle video-camere e la diffusione di software per il montaggio delle clip registrate hanno reso più semplice il trattamento dei video, riducendo i tempi di trasferimento e lavorazione delle tracce acquisite. Inoltre, lo sviluppo di varie piattaforme web per la pubblicazione di grandi quantità di video - corredate da strumenti di partecipazione - ha incentivato la discussione tra gli utenti e spinto vari esperti ad allestire ambienti digitali dedicati alla formazione dei docenti (Gaudien & Chaliès, 2015). Tutti questi fattori hanno dato impulso all'uso delle video-riprese nei corsi universitari per la formazione dei futuri docenti e nei percorsi di sviluppo professionale con i docenti in servizio. Come mostrato da Calandra e Rich (2015), il loro utilizzo si è progressivamente affermato, fino a configurare i video tra gli strumenti oggi più utilizzati per migliorare e promuovere la qualità dell'insegnamento.

Non ci sono motivi per dubitare che i video possano aiutare docenti, formatori e ricercatori a cogliere la complessità di elementi che interagiscono nel lavoro didattico. Questo, tuttavia, impone un'attenta riflessione teorica e programmi di ricerca finalizzati a comprendere, se, come, in che misura e a quali condizioni le video-riprese possano consentire agli insegnanti di accrescere i loro saperi professionali (Bakkenes, Vermunt, Wubbels; Lieberman & Pointer Mace, 2008).

Da una prima ricognizione della letteratura emerge che l'efficacia dei video dipende dal tipo di approccio formativo scelto (Seidel et al., 2013). Le video-riprese da sole produrrebbero esiti modesti. Combinate con un'esplicita strategia formativa, potrebbero fare la differenza.

Prendendo le mosse dalla rassegna proposta da Gaudin e Chaliès (2016), il presente contributo esamina con maggiore dettaglio due temi, che, a nostro avviso, non sono stati adeguatamente approfonditi: a) la *visione professionale* dei docenti e i processi che le video-riprese sollecitano durante l'osservazione delle azioni didattiche; b) gli approcci formativi associati e associabili all'uso delle video-riprese.

La discussione sul primo tema sarà basata sulla presentazione di tre modelli interpretativi. Il primo modello, riferito a van Es e colleghi (van Es & Sherin, 2002; 2008; van Es, Tunney, Glodsmith, Seago, 2014), esplora due processi che caratterizzano la *visione professionale*: a) evidenziare eventi e situazioni degni di nota; b) riflettere su di essi con lo scopo di attribuire loro un senso. Il secondo modello è basato sullo studio del rapporto tra *conoscenza pedagogica generale* e ragionamento professionale (Rodgers, 2002; Seidel & Stürmer, 2014). Nel terzo, proposto da Sherin e Russ (2015), si afferma che i docenti, nell'orientare l'attenzione e attribuire significato a elementi specifici contenuti nelle video-riprese, attivano una serie di schemi interpretativi.

Per quanto riguarda il secondo tema si discuteranno due approcci. Una prima modalità formativa mira a sviluppare la capacità di interpretare le pratiche di clas-

se e di agire di conseguenza. Tale finalità si adatta soprattutto a percorsi di formazione in servizio dei docenti. Una seconda modalità è finalizzata alla conoscenza di principi e strategie didattiche e allo sviluppo della capacità di prendere decisioni (Seidel et al., 2013). Essa si colloca principalmente all'interno dei percorsi della formazione di base dei futuri docenti.

Quanto fin qui affermato, insieme all'approfondimento dei due temi enunciati, ci aiuterà a rispondere alle seguenti domande:

1. *Quali processi i docenti attivano mentre guardano video-riprese di azioni didattiche?*
2. *Quali strategie formative possono promuovere lo sviluppo della visione professionale?*
3. *Come mettere in relazione i processi di visione professionale e le strategie formative, al fine di creare ambienti formativi stimolanti per i futuri docenti e per gli insegnanti in servizio?*

2. Il costrutto di *visione professionale*

Ciò che un professionista osserva di sé o degli altri è frutto di un complesso sistema di *cognizioni situate*. Un mestiere si concretizza in un corpus di conoscenze, artefatti ed esperienze, tale da caratterizzare e distinguere quella professione dalle altre. Secondo Goodwin (1994), un professionista «[...] costruisce e contestualizza la sua *visione professionale* secondo modalità socialmente organizzate di osservare e comprendere eventi che sono rispondenti e distintivi di uno specifico gruppo sociale» (p. 606). In questa linea, la capacità di osservare e interpretare eventi non è solo un processo di natura cognitiva. Esso è influenzato da attività socialmente situate: i discorsi che prendono corpo all'interno di un gruppo professionale e che guidano nella selezione degli eventi e nella loro conseguente interpretazione. In sintesi, la *visione professionale* è un modo specifico di guardare ai contenuti, agli eventi e ai fenomeni che caratterizzano il settore professionale di riferimento.

C'è da chiedersi, tuttavia, quali processi caratterizzino la *visione professionale*. Nei paragrafi successivi presenteremo tre concettualizzazioni del costrutto. Esse riflettono il tentativo di spiegare come i docenti, sia futuri che in servizio, identifichino e interpretino eventi rilevanti attinenti al lavoro didattico.

2.1. I due processi di base della *visione professionale*

Il primo dei tre modelli che esplicitano il costrutto di *visione professionale* fa capo ai lavori di van Es e colleghi (van Es & Sherin, 2002; 2008; van Es et. al., 2014). La *visione professionale*, pur non riducendosi ad essi, fa principalmente riferimento a due processi: evidenziare e riflettere.

La capacità di evidenziare fatti e situazioni didattiche dipende da tre operazioni: a) l'identificazione di ciò che è importante in una situazione di insegnamento; b) l'uso di ciò che si conosce dell'ambiente per ragionare sulla situazione di insegnamento; c) la costruzione di collegamenti tra ciò che si osserva e un insieme di principi più generali, attinenti ai processi di insegnamento e apprendimento (van Es & Sherin, 2002).

La capacità di riflettere è stata concettualizzata come un ciclo di pensiero continuo (Rodgers, 2002): si evidenzia una situazione degna di nota; la si descrive in dettaglio; si attribuisce significato a quanto evidenziato; si prendono decisioni pratiche in vista di attività future.

2.1.1. Evidenziare

La capacità di evidenziare un evento o una situazione è un processo che si articola in tre operazioni a) identificare eventi, b) richiamare conoscenze, c) creare connessioni.

La prima operazione consiste nel «far luce» (*highlighting*) su eventi che caratterizzano una certa situazione professionale (Goodwin, 1994, p. 609). Gli studi sulla percezione, che prendono in esame il fenomeno della “cecità attenzionale” (*inattentional blindness*), dimostrano che le persone non prestano attenzione a tutti gli elementi propri di una situazione, soprattutto non guardano a ciò che non si aspettano di vedere (Simons & Chabris, 1999). Applicando tale considerazione alla *visione professionale* dei docenti, si può ipotizzare che un insegnante decida di dare maggiore attenzione a quanto si aspetta di vedere. In altre parole, le aspettative condizionano la percezione degli eventi.

La seconda operazione è influenzata dal sistema di conoscenze e credenze che le persone elaborano nel corso della vita lavorativa. L'accumulo di esperienza in uno specifico settore professionale può influenzare la capacità di ragionare su un particolare evento. Maggiori sono le conoscenze e le esperienze attinenti a uno specifico settore, maggiore dovrebbe essere la capacità di cogliere il senso di quanto si osserva (Brown, Collins, Duguid, 1989). L'esperienza d'insegnamento di una disciplina, la conoscenza degli alunni e di come essi ragionano sui contenuti disciplinari e la conoscenza del contesto scolastico possono influenzare la capacità dei docenti di ragionare sulle situazioni didattiche (Perkins & Solomon, 1989). Tali fattori, uniti a un sistema di convinzioni² e alla cultura didattica del contesto culturale in cui si opera (Jacobs & Morita, 2002), possono orientare l'attenzione, soprattutto in situazioni scolastiche complesse (Schoenfeld, 1998).

La terza operazione consiste nel creare connessioni tra uno specifico evento e un concetto più ampio, che lo possa rappresentare. I professionisti esperti tendono ad analizzare specifici fatti professionali richiamando idee che li rappresentino (Larkin & Simon, 1987). La stessa operazione è stata osservata studiando i processi cognitivi dei docenti esperti (Copeland et al., 1994).

In una linea simile di ragionamento, Barnett (1998) afferma che un docente dovrebbe fondare la competenza professionale su un repertorio di casi che riflettano principi e concetti più generali. Questo faciliterebbe l'interpretazione di quelle situazioni che presentano delle similitudini con le caratteristiche del proprio repertorio personale. Piuttosto che trattare ciascun esempio come un evento a sé, isolato dal resto, egli riconosce nelle specifiche situazioni le tracce di categorie, problemi o temi educativi più generali. Dato che l'insegnamento è un'attività complessa, la capacità di ragionare, di notare fatti specifici e di collegarli a principi generali può aiutare i docenti nella progettazione didattica, nella prevenzione di criticità didattiche e nell'interpretazione dei problemi che gli studenti incontrano durante il processo di apprendimento.

- 2 Secondo Schoenfeld (1998), i docenti sviluppano convinzioni (*beliefs*) in rapporto a quattro ambiti: a) la concezione generale di una disciplina e gli specifici argomenti, b) la natura dei processi di apprendimento e le variabili affettive e cognitive che li sostengono, c) la natura dei processi didattici e il ruolo che essi ricoprono in varie situazioni, d) i singoli studenti o gruppi di studenti. Il sistema di convinzioni influenza le decisioni e le azioni didattiche. L'attivazione delle convinzioni avviene per raggruppamenti simili: una prima convinzione ne attiva una seconda strettamente collegata alla prima, e così via. Il sistema di credenze è influenzato dalla situazione scolastica in cui si opera.

2.1.2. Riflettere

Diversi autori hanno riconosciuto il valore della riflessione nel miglioramento delle pratiche professionali (Pollard, 1997; Zeichner & Liston, 1987). Per i docenti, riflettere e attribuire senso alle situazioni vissute in classe sono azioni che generano un supplemento di conoscenza utile a rendere più ricche le decisioni didattiche future (Colestock & Sherin, 2009; van Es & Sherin, 2008).

Rodgers (2002), come abbiamo visto, concettualizza la riflessione come un ciclo di pensiero articolato in diverse fasi. Dapprima, l'insegnante evidenzia una situazione degna di nota; dopo, la descrive in dettaglio; prosegue attribuendo significato a quanto evidenziato; infine, prende decisioni su attività didattiche future. In questa linea, riflettere assume la medesima importanza del riconoscere un evento didattico come significativo.

Gli effetti della riflessione si possono cogliere anche in rapporto al contenuto osservato. Se facilitati nella riflessione, gli insegnanti possono imparare a spostare il focus del ragionamento da se stessi agli studenti, sviluppando la capacità di comprendere il loro pensiero e i loro processi di apprendimento (van Es et al., 2014; Santagata & Yeh, 2014). Un conto, ad esempio, è dire: «una lezione spreca! Non hanno capito quasi niente sul calcolo della resistenza, non sono stati attenti!»; un conto è pensare in termini simili a ciò che segue: «la difficoltà degli allievi nel capire il concetto di “resistenza” potrebbe essere ridotta creando un ponte che trasporti la comprensione dei ragazzi dalla “sponda A” alla “sponda B” del fiume». Quel ponte è una metafora che rappresenta il collegamento che il docente può creare tra l'attuale livello di conoscenza dei suoi allievi (la sponda A) e quello desiderato (la sponda B). È la cosiddetta “strategia del livello ottimale di astrazione”. Il pensiero degli alunni e le strategie per alimentarlo dovrebbero essere il centro attorno al quale ruotano i processi della *visione professionale* degli insegnanti (Santagata, 2011). Nell'esempio, si può osservare l'abbandono di una posizione critica e valutativa, a favore dell'assunzione di un atteggiamento interpretativo (Putnam & Borko, 2000). Il proposito di riflettere sulle pratiche didattiche dovrebbe essere quello di comprendere ciò che è successo, ponendo l'attenzione, da un lato, sui problemi che gli studenti incontrano nell'apprendimento dei saperi curricolari, dall'altro, su quali strategie possano incidere favorevolmente sul loro apprendimento. È come se la riflessione inducesse una sorta di “rallentamento del pensiero” e aiutasse i docenti a spostare l'attenzione da “ciò che sarebbe stato se...” a “ciò che effettivamente è accaduto ...” (Rodgers, 2002, p. 231).

2.2. Conoscenza pedagogica e ragionamento professionale

Il secondo modello interpretativo del costrutto di *visione professionale* è basato sugli studi di Seidel e colleghi (Seidel & Stürmer, 2014; Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg, & Schwindt, 2011). Il modello è rivolto ai futuri docenti. In questo contesto, uno dei compiti istituzionali affidato ai corsi universitari è di favorire lo sviluppo di una *conoscenza pedagogica generale* (Shulman, 1987)³. Le capacità di

3 La *conoscenza pedagogica generale* fa riferimento ad ampi principi pedagogici e a strategie di conduzione e organizzazione della classe che trascendono dai contenuti delle singole discipline (Shulman, 1986; 1987). Tali principi e strategie sono l'oggetto di studio principale delle ricerche più recenti sui processi d'insegnamento e apprendimento (Lucariello et al., 2016).

identificazione e il ragionamento dipendono dalla conoscenza pedagogica posseduta. Le video-riprese agiscono come stimolo per richiamare tale conoscenza (Kersting, 2008). Le situazioni didattiche video-riprese dovrebbero rappresentare esempi di ciò che la ricerca educativa ha evidenziato riguardo ai processi di insegnamento e apprendimento (Gredler, 1992).

Tuttavia, non è sufficiente l'atto del conoscere. Lo sviluppo della *visione professionale* può migliorare le pratiche di insegnamento per effetto della capacità di ragionare (Seidel & Stürmer, 2014). I due paragrafi successivi porranno l'attenzione, da un lato, sul tema della conoscenza professionale, dall'altro, sulle tre operazioni che caratterizzano il processo di ragionamento: descrivere, spiegare, prevedere.

2.2.1. Basi di conoscenza professionale

Nelle video-riprese è contenuta una molteplicità di eventi didattici. Alcuni di questi possono essere di particolare importanza per l'apprendimento degli alunni, altri meno. Le video-riprese possono costituire un primo stimolo di attivazione di conoscenza. L'identificazione di un evento degno di nota consiste proprio nella capacità del docente di prestare attenzione agli aspetti che giocano un ruolo decisivo nel favorire il processo di apprendimento degli alunni (Seidel & Stürmer, 2014).

Su quali aspetti concentrare allora l'attenzione? Le evidenze sugli effetti che fattori didattici, cognitivi e motivazionali possono esercitare sull'apprendimento offrono una prima base di conoscenza (Huk & Ludwigs, 2009; Grossman & McDonald, 2008). Ad esempio, Seidel & Shavelson (2007) indicano alcuni fattori che possono condurre a una didattica efficace: a) la definizione degli obiettivi e delle consegne; b) l'esecuzione delle attività di apprendimento; c) la valutazione dei processi di apprendimento; d) la guida e il supporto offerto dagli insegnanti; e) il clima di apprendimento della classe. Anche Hattie (2009, 2012) individua dieci fattori che maggiormente possono incidere sui risultati di apprendimento degli studenti: a) le mappe concettuali; b) lo sviluppo della competenza di lettura-comprensione; c) i programmi di arricchimento lessicale; d) lo sviluppo di abilità metacognitive; e) la qualità della relazione tra insegnante e studente; f) l'insegnamento reciproco tra pari; g) il feedback formativo offerto agli alunni; h) la valutazione formativa degli insegnanti; i) l'affidabilità del docente agli occhi degli alunni; l) le aspettative degli studenti.

La comprensione di tali fattori da parte dei futuri docenti offre un quadro per l'attivazione della conoscenza professionale. Essa si rivela in ciò che i futuri docenti notano osservando le video-riprese di azioni d'insegnamento. Tale cornice è una delle dimensioni che può spiegare la cosiddetta *conoscenza pedagogica generale* e che può aiutare gli insegnanti a fare luce su eventi e situazioni didattiche che possono avere un ruolo decisivo per l'apprendimento degli alunni.

Il costrutto di visione professionale proposto da questo secondo modello punta l'attenzione su tre fattori: a) la chiarezza degli scopi e delle consegne comunicate dagli insegnanti⁴; b) il supporto che i docenti offrono agli alun-

4 Gli *obiettivi ben definiti e una comunicazione chiara delle consegne* possono fare la differenza nella gestione di un'attività di apprendimento o di una lezione. Tale fattore può orientare l'impegno degli alunni, offrire una direzione, sollecitare l'attivazione delle conoscenze previe (Gentile, 1998).

ni⁵; c) il clima psicologico della classe⁶ (Seidel & Stümer, 2014). I ricercatori sostengono che gli elementi che caratterizzano tali fattori possono essere riscontrati anche in brevi video-clip. Non sono necessarie lunghe sequenze di video per sollecitare la conoscenza pedagogica dei docenti in pre-servizio.

Uno degli scopi del modello è la misurazione e valutazione della *visione professionale* (ibid.). In questa linea, le video-riprese operano come stimoli per sollecitare le conoscenze pedagogiche (Kersting, 2008). Ovviamente, la complessità delle azioni didattiche va ben oltre la possibilità di spiegarle ricorrendo ai soli fattori indicati. Sebbene questi rappresentino una parte importante e sostanziale del lavoro didattico, restano pur sempre indicatori parziali di ciò che si può evidenziare durante l'osservazione di azioni d'insegnamento.

2.2.2. Tre operazioni di ragionamento

La seconda dimensione del modello riguarda la capacità di ragionamento professionale durante l'analisi delle video-riprese. Lo studio di questo secondo processo può fornire spunti interessanti sulla qualità, la rappresentazione e l'uso delle conoscenze pedagogiche degli insegnanti (Borko, Jacobs, Eitelog, Pittman, 2008). La ricerca sul ragionamento professionale ha individuato tre operazioni cognitive che lo compongono: a) descrivere, b) spiegare, c) prevedere (Berliner, 2001; van Es & Sherin, 2008)⁷.

L'individuazione delle operazioni deriva dall'ascolto e dall'osservazione delle discussioni degli insegnanti mentre osservano video-riprese di situazioni didattiche (van Es & Sherin, 2002). Ciascuna operazione è stata definita concettualmente e sono stati osservati i rapporti reciproci tra le tre operazioni. Per *descrizione* s'intende l'abilità di differenziare gli aspetti che caratterizzano un fattore che influenza l'apprendimento (ad esempio, la chiarezza degli scopi e delle consegne), senza l'espressione di alcun giudizio. Per Seidel e Stümer (2014), l'operazione precede la fase di spiegazione e anticipazione di conseguenze future. Ad esempio, un osservatore posto di fronte ai primi minuti di una lezione potrebbe affermare che l'insegnante comunica agli studenti l'obiettivo della lezione, come la lezione sarà strutturata, quali contenuti nuovi saranno collegati a quelli già appresi.

La *spiegazione* fa riferimento all'abilità di connettere quanto osservato alla conoscenza professionale posseduta e di classificare eventi e situazioni richiamando principi educativi e fattori didattici che si sono rivelati efficaci ai fini dell'apprendimento. Ad esempio, nel caso della comunicazione degli obiettivi e delle consegne, un docente potrebbe rendersi conto che, durante questa fase, è importante attivare le conoscenze preve degli alunni, con lo scopo di creare un ponte tra le nuove conoscenze e quelle precedentemente apprese.

- 5 Il *supporto del docente* rappresenta una delle chiavi nell'esecuzione dei compiti assegnati, soprattutto quando l'insegnante si impegna a offrire feedback formativi al lavoro e alle risposte degli alunni (Gentile e Ramellini, 2000; Hattie & Timperly, 2008).
- 6 Il *clima psicologico di classe* riflette un buon indicatore della percezione affettivo-motivazionale dell'ambiente di apprendimento. È uno dei fattori di sfondo che possono favorire i risultati scolastici degli alunni. Ad esempio, guardare ai bisogni degli studenti e rispondere a essi in modo congruente è uno dei comportamenti del docente che maggiormente può favorire la percezione di un clima positivo (Gentile e Sitta, 1996).
- 7 Anche Santagata & Yeh (2016) propongono tre operazioni che ben si sovrappongono a quelle già indicate: a) percepire, b) interpretare, c) decidere.

Infine, *fare previsioni* implica la capacità di anticipare le conseguenze di un evento osservato in termini di apprendimento degli studenti. Tale capacità prende le mosse dalla conoscenza più ampia circa i processi di apprendimento e insegnamento, così come dalla sua applicazione pratica in classe. Ad esempio, se un insegnante omette, all'inizio di una lezione, di chiarire l'obiettivo o le consegne, è meno probabile che gli alunni dirigano l'attenzione verso gli obiettivi di apprendimento, con conseguenze negative per la motivazione e l'elaborazione delle conoscenze.

Nella ricerca dedicata allo sviluppo delle conoscenze professionali, si è osservato che i futuri insegnanti descrivono adeguatamente quanto osservano, mentre, rispetto ai colleghi in servizio, fanno più fatica a fornire spiegazioni e previsioni adeguate (Seidel & Stümer, 2014). Probabilmente i docenti in pre-servizio mancano di una struttura ben integrata di conoscenze pedagogiche, che dia loro la capacità di connettere gli eventi osservati alle conoscenze sui metodi didattici, sui processi motivazionali e cognitivi degli alunni, sugli aspetti di cura della relazione, sullo sviluppo del pensiero degli alunni mediante le discipline (Putnam & Borko, 2000). I compiti di spiegare e predire appaiono più difficili rispetto a quello di descrivere e, probabilmente, l'anticipazione di conseguenze è un'operazione più complessa del connettere quanto osservato alla propria conoscenza professionale (Seidel & Stümer, 2014). Il fatto che queste due operazioni avvengano con maggiore frequenza nei docenti più esperti dimostra che probabilmente il loro sviluppo richiede un'esperienza lavorativa più lunga e matura.

2.3. Intenzionalità interpretativa e visione professionale

La capacità di visionare eventi didattici è un processo attivo (Sherin & Star, 2011). L'insegnante non si limita a osservare qualcosa di già manifesto, ma cerca qualcosa di non immediatamente evidente. Nell'esaminare il costrutto di *visione professionale* è, dunque, necessario introdurre un aspetto intenzionale di natura interpretativa. I docenti tendono a modellare la visione degli eventi. Alcuni di questi possono emergere come elementi consapevoli, e immediatamente verbalizzabili, di un flusso percettivo. Altri potrebbero essere richiamati in seguito o restare permanentemente sullo sfondo, tanto da essere inibiti a un trattamento consapevole. Ciò che un docente decide di non selezionare può costituire un problema consistente sia sul piano della metodologia della ricerca e sia su quello formativo.

Probabilmente, la *visione professionale* dei docenti esperti si caratterizza per la capacità di porre attenzione a una complessità superiore di eventi e stimoli presenti contemporaneamente nel lavoro didattico video-ripreso.

Per dare corpo all'ipotesi di una componente interpretativa, ampiamente presente nel costrutto di *visione professionale*, Sherin e Russ (2015) hanno individuato tredici *frame interpretativi* mediante i quali i docenti prestano attenzione ai video e ne interpretano i contenuti (vedi Tabella 1).

Tabella 1

Macro-processi, cluster e frame interpretativi attivati durante la visione di azioni di insegnamento

Macro-processo	Cluster	Frame	Operazione cognitiva	Esempi di affermazioni
Vedo che ...	Narrazione: il docente racconta ciò che ha osservato ordinando gli eventi in una sequenza cronologica e causale.	Lista degli eventi	Il docente riporta gli eventi nell'ordine cronologico con cui appaiono nel video.	«Ha spiegato camminando per tutta la classe, ha fornito ai ragazzi degli appunti e poi ha assegnato loro i compiti per casa».
		Relazioni causali	Il docente usa una sequenza narrativa per mettere in relazione causale due o più eventi.	«Nel momento in cui l'insegnante non ha dato la giusta enfasi a quanto stava dicendo, gli studenti si sono distratti e non hanno capito la consegna. Si è poi creata una certa confusione».
Penso che ...	Qualità: il docente entra nel merito di quanto osservato e valuta, secondo parametri taciti, la qualità delle azioni e degli eventi didattici.	Valutazione	Il docente entra nel merito di quanto osservato, formulando un giudizio sulla qualità didattica di un evento o di un'azione.	«La spiegazione che ha dato non mi è sembrata delle migliori». «Questo alunno è veramente coinvolto nell'attività».
		Formulazione di alternative	Il docente formula un giudizio e, subito dopo, suggerisce un'azione didattica alternativa a quella osservata.	«Invece di dare la risposta giusta, avrebbe potuto lavorare sull'esempio dello studente, per chiarire il concetto».
	Emozione: il docente vive un coinvolgimento emotivo e usa i propri vissuti per interpretare gli eventi ripresi nei video.	Identificazione	Il docente si identifica nel ruolo di chi è coinvolto nel video. L'identificazione può riguardare il collega, uno o più studenti coinvolti in una certa attività.	«Sono perplesso. Vedo l'insegnante confusa, come se non sapesse come procedere. Al posto suo mi sentirei molto in imbarazzo. Vorrei prendere in mano la situazione e dare una direzione più chiara alla lezione».
		Reazione emotiva	Il docente riporta una reazione emotiva a uno o più aspetti contenuti nel video.	«Che belle sedie! Non ci sono i banchi, le pareti sono colorate. Sono davvero invidiosa di questa classe!». «Il tono di voce di questa insegnante dà sui nervi!».
	Aspettative: il docente presta attenzione a ciò che si allinea o meno con le sue prerogative e attese.	Riconoscimento	Il docente identifica una connessione tra uno o più elementi osservati e la sua esperienza lavorativa. L'elemento identificato è percepito come familiare.	«Lo facciamo anche noi. Gli alunni stranieri li facciamo lavorare in coppia o affiancati da qualcuno, perché non parlano bene la nostra lingua».

		Anomalia	Il docente presta attenzione e commenta ciò che appare irregolare e che si discosta dalla sua esperienza o sistema di convinzioni.	«Sono del tutto scioccata! Il docente fa lezione seduto dietro alla cattedra. Spiega leggendo il libro di testo. Incredibile!». «Ho visto un ragazzino addormentato al suo banco. Il collega lo ha ignorato. Mi chiedo come mai».
		Assenza	Il docente presta attenzione a ciò che manca nell'azione d'insegnamento osservata.	«Non ho visto, da parte del docente, menzionare di quale tipologia di grafico si stava parlando durante la lezione».
	Associazione: il docente mette in relazione gli eventi contenuti nei video con lo scopo di coglierne le uguaglianze e le differenze o le analogie con situazioni, idee ed esperienze personali precedenti.	Confronto	Il docente mette a confronto due o più fatti osservati con l'esplicita intenzione di cogliere uguaglianze e differenze.	«La seconda domanda era più difficile della prima. Chissà per quale ragione ha deciso di farla!».
		Metafora	Il docente associa due realtà differenti: un evento o un elemento del video con una figura retorica, sostituendo la denominazione della prima realtà con la seconda.	«Questa insegnante ha carisma. Interagisce con i ragazzi in modo fantastico. È come il pifferaio magico: la potrebbero seguire ovunque».
	Astrazione: il docente guarda oltre gli eventi registrati nelle video-riprese, formulando idee e affermazioni generali, connesse ai temi della didattica. Ciò che afferma si basa su una sorta di sapienza pratica accumulata nel tempo.	Generalizzazione	Il docente descrive un'azione o un fatto come un evento che può accadere in più situazioni didattiche.	«Penso che sia dura, per tutti gli insegnanti, constatare che i propri studenti non sono per niente consapevoli di ciò che non hanno compreso, sebbene lo si sia più volte chiesto loro: "Che cosa non avete capito?"».
		Principio	Il docente formula una breve affermazione con la quale vuole cogliere una verità universale riguardo la didattica e l'apprendimento.	«La capacità di comunicare è tutto nell'insegnamento».
Adattato da: M. G., Sherin, & R. S. Russ, (2015). Making sense of teacher noticing via video. In B. Calandra, & P. Rich (Eds.), <i>Digital video for teacher education: Research and practice</i> . New York: Routledge, pp. 11-12.				

I *frame* sono intesi come schemi cognitivi che orientano l'attenzione su specifici elementi cui attribuire significato. Tali schemi si attivano l'uno con l'altro, tanto che il processo di selezione (*vedo che...*) può incidere sul modo e l'intensità con cui i docenti riflettono su specifici elementi presenti nel lavoro didattico, nell'interazione con gli studenti o nella disciplina d'insegnamento (*penso che...*). Questa dinamica accade anche in senso contrario: la riflessione può condurre alla selezione di eventi e situazioni che, in prima istanza, erano stati posti in secondo piano. Gli schemi rinforzano quanto già notato, aggiungendo un supplemento d'informazione al processo di selezione e analisi. Selezione e riflessione sono tenute insieme dall'attivazione di *frame interpretativi* e da una rete di idee e convinzioni che gli insegnanti formulano durante la visione dei video.

Per studiare i *frame interpretativi*, i ricercatori hanno segmentato i contenuti espressi dagli insegnanti in unità di commento, all'interno delle quali i due macro-processi di selezione e riflessione sono correlati e prendono corpo (Sherin & Russ, 2015)⁸. L'analisi dei contenuti di ciascuna unità facilita la comprensione di come i docenti selezionano gli eventi, li osservano e li interpretano. Abbiamo cercato di rendere evidente i risultati principali raggiunti con il modello concettuale in parola, adattando lo schema che riporta le definizioni e gli esempi di affermazioni associati a ciascun *frame* (si veda la Tabella 1).

Prendendo le mosse da quanto esaminato nelle due sezioni precedenti (Seidel et al., 2011; van Es & Sherin, 2008), abbiamo organizzato i *frame* secondo uno schema che prevede due macro-processi generali ("*vedo che...*"; "*penso che...*"), sei raggruppamenti o *cluster* e tredici schemi interpretativi. Le due macro-operazioni sovrintendono ai sei *cluster* che, a loro volta, raggruppano due o più *frame* interpretativi.

3. Approcci formativi e focus di osservazione

Facendo riferimento a una classificazione proposta da Seidel e colleghi (2013), si possono evidenziare due approcci formativi generali, finalizzati allo sviluppo della capacità di *visione professionale*: uno che procede dalla regola all'esempio (*rule-example*), l'altro dall'esempio alla regola (*example-rule*).

Lo scopo generale della prima modalità formativa è aiutare gli insegnanti a imparare come agire e cosa fare in classe. In questo caso la prospettiva è di tipo tendenzialmente prescrittivo e si adatta a percorsi frequentati da futuri docenti. La finalità del secondo approccio formativo è aiutare i docenti a interpretare le pratiche di classe agendo di conseguenza. Questa seconda strategia è di tipo tendenzialmente evolutivo e si adatta soprattutto a percorsi di sviluppo professionale con docenti in servizio.

Le finalità generali dei due approcci si intrecciano con tre focus di osservazione, ossia con chi è il soggetto delle video-riprese: a) un docente esperto sconosciuto (Hatch & Grossman, 2009); b) un collega conosciuto (Sherin & Han, 2004); c) se stessi (Rosaen, Lundeberg, Cooper, Fritzen, Terpstra, 2008).

⁸ Il protocollo di ricerca prevedeva un'intervista rivolta a quindici insegnanti che, posti di fronte a cinque video-riprese (durata minima 1':30", durata massima 6':00"), rispondevano a tre domande: «che cosa hai visto in questo video?»; «c'è qualcos'altro che hai notato?»; «vuoi aggiungere altro?». Le interviste sono state video-registrate, trascritte e analizzate induttivamente (Sherin & Russ, 2015).

La Tabella 2 dà una visione d'insieme dell'intreccio tra finalità formativa, osservatori (futuri docenti *versus* docenti in servizio) e focus di osservazione. All'interno di ciascuna cella, il simbolo "√" indica gli incroci possibili. Tale indicazione fa riferimento agli studi che verranno citati nei due paragrafi che seguono.

Tabella 2				
Finalità formative, osservatori e focus di osservazione				
Finalità formativa	Osservatori	Focus di osservazione		
		Docente esperto sconosciuto	Collega conosciuto	Se stessi
<i>Imparare ad agire in classe</i>	FD	√		√
	DIS			√
<i>Interpretare e agire in classe</i>	FD	√		√
	DIS		√	√
Legenda				
FD = <i>Futuro docente</i>				
DIS = <i>Docente in servizio</i>				

Le attività formative basate sulla riflessione e la presa di decisione hanno come focus prevalente se stessi e i colleghi conosciuti che lavorano nella medesima scuola. Si tratta di percorsi di formazione in servizio e di sviluppo professionale. Nelle attività basate sulla presentazione di esempi e principi, il focus prevalente è l'osservazione di video di docenti esperti sconosciuti. Tuttavia, indipendentemente dal fatto che si lavori con futuri insegnanti o con docenti in servizio, i formatori possono prevedere approcci ibridi per ciascuna categoria di docenti.

3.1. Dalla regola all'esempio: come agire e cosa fare in classe

Il primo approccio formativo si pratica principalmente all'interno di percorsi universitari di preparazione alla professione (Seidel et al., 2013). Tali percorsi prevedono l'uso di video come strumenti per insegnare la *conoscenza pedagogica generale* e le competenze didattiche di base (si veda la sezione 2.2.). I focus di osservazione sono le azioni di docenti esperti sconosciuti, video-ripresi durante lo svolgimento di attività ben riuscite: lezioni esemplari, con assenza, totale o quasi, di incidenti critici e con risposte favorevoli da parte degli alunni. La visione delle buone pratiche dovrebbe mostrare l'effetto sulla classe dell'uso di principi pedagogici e strategie didattiche rispetto alla cui efficacia si possono trovare evidenze in letteratura. Verosimilmente, il ragionamento sollecitato in questo caso suonerebbe così: "è bene fare così, se vuoi ottenere un certo risultato".

La visione dei video di docenti sconosciuti può essere guidata dall'uso di annotazioni (Bonaiuti, 2013). Si possono seguire due strade. Da un lato, corredare il video di note di presentazione. Dall'altro, chiedere ai docenti di produrre annotazioni su ciò che osservano.

I video di docenti sconosciuti, di solito, sono privi di informazioni di contesto. Tale assenza potrebbe limitarne l'analisi. Per tale ragione, si può far precedere la visione da annotazioni riguardanti la scuola, le caratteristiche del gruppo classe, il contenuto e il piano della lezione, le consegne e le strategie di insegnamento (Borko et al., 2008). Alcuni autori suggeriscono di incorporare tali annotazioni direttamente nelle clip. Le note possono aiutare gli osservatori a cogliere gli elementi impliciti nelle azioni d'insegnamento, evitando distorsioni nell'inter-

pretazione di quanto osservato (Koc, Peker, & Osmanoglu, 2009). Con la disponibilità delle piattaforme web⁹, le notazioni scritte e gli elementi impliciti presenti nei video possono essere inseriti direttamente nelle pagine web e costituire così un apparato informativo che sostiene la conoscenza, il ragionamento e la discussione dei contenuti dei video (Gaudien & Chaliès, 2015). Infine, la richiesta di produrre note può aiutare i futuri docenti a comprendere che cosa stia succedendo in classe. Fadde e Sullivan (2013) raccomandano di chiedere semplici annotazioni, soprattutto nei primi stadi di osservazione. Questo lavoro propedeutico promuoverà lo sviluppo di una capacità di *visione professionale* più evoluta, che condurrà, probabilmente, a visionare le video-riprese in modi sempre più complessi.

3.2. Dall'esempio alla regola: interpretare e agire in classe

Un buon esempio per spiegare la seconda strategia formativa è il *My Teacher Program*, dell'Università della Virginia (Casabianca, Lockwood, McCaffrey, 2014; Casabianca, McCaffrey, Gitomer, 2013), rivolta a docenti in servizio. Questi ultimi lavorano secondo la seguente consegna: "osservo il mio video e codifico gli eventi di classe". L'obiettivo è ibrido: da un lato interpretare e riflettere sulle proprie azioni d'insegnamento, dall'altro acquisire conoscenza su cosa imparare a fare meglio. La prospettiva evolutiva e quella prescrittiva appaiono coniugate nello stesso percorso formativo.

Anche i futuri docenti possono essere coinvolti in percorsi aventi obiettivi ibridi. In questo caso, gli insegnanti alternano periodi di analisi delle video-riprese di proprie azioni didattiche, con lo scopo di imparare a riflettere e interpretare, con periodi in cui osservano le azioni di docenti esperti sconosciuti, con lo scopo di perfezionare le proprie competenze didattiche (Masats & Dooly, 2011).

In merito al focus di osservazione, la visione di se stessi può essere svolta sia individualmente, sia in modo condiviso, con un gruppo di colleghi conosciuti. La visione individuale può essere associata allo sviluppo di abilità di riflessione critica e di resoconto accurato - preferibilmente in forma scritta - degli eventi didattici osservati (Kleinknecht & Schneider, 2013; Tacconi & Mejia Gomez, 2012). L'analisi ripetuta delle proprie azioni didattiche può incrementare le abilità di osservazione e interpretazione. L'ipotesi è che questo esercizio produca un perfezionamento progressivo delle proprie pratiche didattiche. I video, infatti, possono restituire agli osservatori la conoscenza di fatti che, durante lo svolgimento del lavoro didattico, rimangono per forza di cose sullo sfondo (Borko et al., 2008; Snoeyink, 2010).

La visione in gruppo dei propri video può avere sia vantaggi che svantaggi. Un vantaggio è l'avvio di un processo di identificazione tra colleghi. Scoprire che un collega fronteggia criticità educative simili alle proprie - nella stessa classe o in altre classi - può ridimensionare la rappresentazione delle proprie difficoltà e offrire degli spunti di soluzione. Un secondo vantaggio è rappresentato dalla disponibilità a cambiare le pratiche di classe per effetto di tale identificazione, ma soprattutto grazie a un'interpretazione condivisa dei fatti e alla discussione di so-

9 Si veda, ad esempio, <https://vialogues.com/> (ambiente che permette di impostare la discussione dei video mediante commenti, spunti riflessivi, domande aperte ecc.) o <http://www.timssvideo.com/> (raccolta di video, in scienze e matematica; ciascun video è introdotto da note informative riguardanti il contesto didattico, arricchito di risorse didattiche e annotato con didascalie sincronizzate con i tempi del video).

luzioni didattiche alternative (Borko et al., 2008; Harford, MacRuairc, McCartan, 2010). Tra gli svantaggi, è stato riscontrato il rifiuto di svolgere analisi approfondite dei propri video da parte sia dello stesso insegnante, sia dei colleghi conosciuti. Questa reazione difensiva caratterizza spesso le dinamiche di gruppo (Eraut, 2000). Per ridurre tale fenomeno, alcuni esperti propongono una particolare cura del setting e la costruzione condivisa di norme di mutuo rispetto e fiducia (Lasagabaster & Sierra, 2011; Ostrosky, Mouzourou, Danner, Zaghawan, 2013). I docenti hanno bisogno di sentire un clima interpersonale sicuro per decidere di impegnarsi nell'analisi, discussione e interpretazione dei propri video (Borko et al., 2008; Tacconi & Mejia Gomez, 2012).

Van Es e colleghi (2014) propongono tre principi generali per la gestione della visione condivisa dei video: a) favorire la collaborazione tra i docenti; b) definire norme per dialogare produttivamente; c) focalizzare l'attenzione sull'attività didattica, i suoi contenuti e le risposte degli studenti in termini di apprendimento. Una seconda misura è informare e rassicurare i docenti del fatto che i video non hanno scopi valutativi e che quanto contenuto nelle riprese o emerso nelle discussioni non sarà per alcun motivo divulgato all'esterno del setting formativo (Snoeyink, 2010). Una terza misura consiste nel definire un giusto bilanciamento tra visione collettiva e individuale dei video (Borko et al., 2008). La visione condivisa potrebbe focalizzare l'attenzione su una selezione di eventi ritenuti indicativi e riguardanti tutti i docenti video-registrati. Quella individuale, al contrario, si focalizzerà sulla visione integrale del video che riprende una propria azione didattica. In questo secondo caso, Kleinknecht e Schneider (2013) consigliano di organizzare bene la sessione di analisi, poiché il compito di osservare se stessi è molto più complesso rispetto a quello di osservare un collega.

4. Conclusioni

La prima delle questioni poste all'inizio dell'articolo - *Quali processi i docenti attivano mentre guardano video-riprese di azioni didattiche?* - trova una sua ricomposizione nel quadro di riferimento proposto sotto, in Figura 1. La letteratura analizzata ci ha consentito di individuare quattro processi che caratterizzano la *visione professionale*. Con il primo processo, il docente seleziona eventi e situazioni, contenuti nelle video-riprese, che ritiene degni di nota (Seidel & Shavelson, 2007; Seidel & Stürmer, 2014; van Es & Sherin, 2008). Il secondo processo è centrato sulla capacità di ragionare: il docente analizza quanto osserva attivando tre diverse operazioni: descrivere, spiegare e prevedere (Seidel et al., 2011; Seidel & Stürmer, 2014; van Es & Sherin, 2002). Nel terzo processo, di natura riflessiva, l'insegnante confronta situazioni, assume la prospettiva del soggetto filmato, pensa a come risolvere i problemi didattici osservati (Colestock & Sherin, 2009; van Es & Sherin, 2008). In ultimo, l'insegnante decide come rispondere agli alunni, qualora si trovasse in situazioni simili a quelle contenute nelle video-riprese (Rodgers, 2002; Sherin & Russ, 2015).

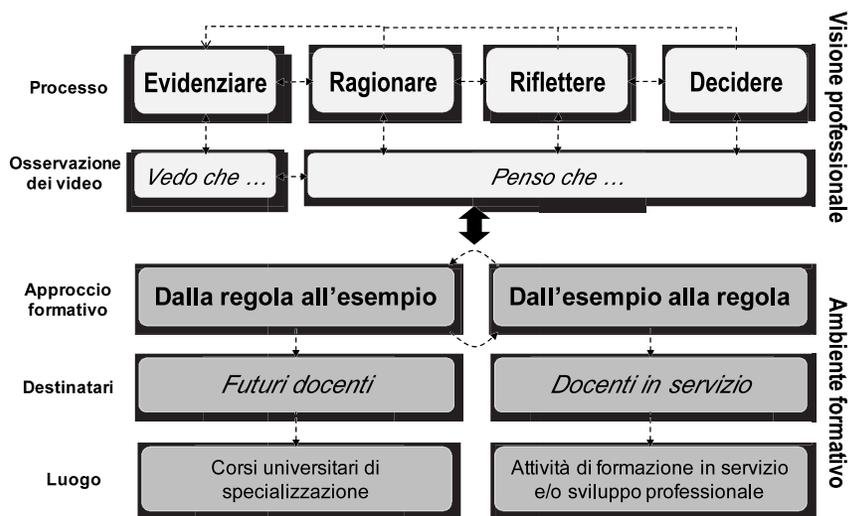


Fig. 1. Visione professionale e ambiente formativo

Sarebbe ingenuo pensare che gli insegnanti osservino i video secondo una rigida sequenza di operazioni. La capacità dei docenti di visionare video di eventi didattici è caratterizzata da cicli di operazioni che si intrecciano e si influenzano reciprocamente. Tali operazioni, infatti, non avvengono in modo rigidamente separato e sequenziale (Rodgers, 2002; Sherin & Star, 2011). Gli insegnanti non prestano attenzione a un evento, per poi ragionare o riflettere, passare a una seconda situazione e avviare subito dopo un nuovo ciclo di analisi e riflessione. Selezione, ragionamento, riflessione e decisione si influenzano reciprocamente, secondo quel continuo alternarsi di osservazione e riflessione che caratterizza il flusso percettivo degli osservatori.

A tale proposito, sarebbe sbagliato affermare che la *visione professionale* rappresenti un puro processo percettivo, nel quale l'osservatore risponde passivamente a degli stimoli audio-visivi (Simons & Chabris, 1999). Al contrario, gli studi analizzati dimostrano che essa muove da un'ampia *intenzionalità interpretativa* (Sherin & Russ, 2015): gli osservatori modellano la propria visione secondo schemi interpretativi legati alla complessa rete di conoscenze ed esperienze formative e professionali maturate nel corso del tempo.

Ponendo di nuovo l'attenzione sui singoli processi disegnati in Figura 1, si può ritenere che ciascuno di essi presenti un livello progressivo di complessità (Seidel & Stümer, 2014), tanto che, nella progettazione di ambienti formativi, tale caratteristica dovrebbe essere tenuta in debito conto (Koster et al., 2005). Per questa ragione sono raccomandabili percorsi formativi gradualmente e progressivi.

La seconda e terza questione discusse nell'articolo - *Quali strategie formative possono promuovere lo sviluppo della visione professionale? Come mettere in relazione i processi di visione professionale e le strategie formative?* - riguardano la connessione tra *visione professionale* e approcci formativi basati sulle video-riprese (Figura 1). Si danno di seguito tre indicazioni generali per la progettazione di ambienti di apprendimento per la formazione dei futuri docenti e di quelli in servizio.

1. La strategia *dalla regola all'esempio* risulta preferibile quando l'obiettivo è la formazione della capacità di evidenziare e ragionare e i destinatari sono i futuri docenti (Seidel et al., 2013). Questo primo approccio può essere arricchito con tre ulteriori indicazioni (Rosaen, 2015). La prima riguarda la necessità di richiamare l'attenzione dei docenti su una specifica pratica didattica oggetto di *visione professionale*, per facilitare la comprensione, pianificazione e gestione dell'insegnamento in classe, offrendo un ambiente di lavoro nel quale coltivare la capacità di riflettere e fare ricerca sulle pratiche didattiche. La seconda indicazione richiama l'opportunità di progettare un insieme complementare di esperienze che accompagnino gradualmente l'apprendimento delle abilità di *visione professionale* e contestualmente la capacità di implementare nel contesto della classe la pratica precedentemente osservata. In ultimo, si tratta di curare con attenzione le basi di conoscenza pedagogica e i processi di riflessione attraverso i quali i futuri docenti possono attribuire un senso alle pratiche osservate.
2. L'approccio *dall'esempio alla regola* si assume quando l'obiettivo è lavorare sulla capacità di riflettere e decidere e l'attività si rivolge a docenti in servizio che partecipano a percorsi di sviluppo professionale (van Es et al, 2014). L'uso delle video-riprese si rivela produttivo quando i docenti hanno un obiettivo chiaro e riconoscibile che li può guidare nella visione e nell'analisi dei video. Lo sviluppo di una *visione professionale* andrebbe poi curato mediante specifiche strategie di facilitazione come, ad esempio, il *creare connessioni* tra le idee discusse durante la visione dei video e la pratica d'aula, il *far luce* su ciò che è importante analizzare e discutere, il *fare domande di approfondimento (probing)* con il proposito, da un lato, di incoraggiare l'elaborazione del pensiero e l'uso di evidenze, dall'altro, di sfidare le idee dei docenti (van Es, Tunney, Seago, Goldsmith, 2015; Zhang, Lunderberg, Eberhardt, 2011).
3. È del tutto legittimo mettere in campo combinazioni ibride di tutti questi elementi. Nei corsi di formazione iniziale, potrebbe emergere l'opportunità di promuovere livelli più complessi di *visione professionale*, che impegnino i futuri docenti in cicli di lavoro riflessivo e decisionale. Nelle iniziative di formazione in servizio, potrebbe emergere il bisogno di consolidare le capacità di descrizione accurata dei fatti didattici e di ragionamento basato su conoscenze pedagogiche (Casabianca et al, 2013; Casabianca et al., 2014), anche attraverso il ricorso all'analisi di video di lezioni esemplari. E così via.

In breve, la possibilità di trarre profitto dalla visione di video di pratiche didattiche, proprie o altrui, non si fonda tanto sulla formulazione di giudizi circa ciò che sarebbe andato bene o male nelle situazioni riprese a video, oppure sulla compilazione di liste strutturate di analisi. Al contrario, ai fini dello sviluppo di una *visione professionale*, sembra avere maggiore importanza imparare, da un lato, a evidenziare e interpretare eventi e situazioni rilevanti, dall'altro, a impiegare le conoscenze generate dalla visione dei video per decidere azioni didattiche future.

Posta così, la *visione professionale* si configura come una competenza metodologica complessa, il cui sviluppo può accompagnare i docenti lungo tutto l'arco della vita lavorativa, rendendo flessibile, aperta e creativa la loro azione d'insegnamento. Agire su tale competenza potrebbe essere uno degli obiettivi più ambiziosi dei corsi per futuri insegnanti e delle iniziative di formazione con docenti in servizio. In questo quadro, la sostanza di quanto discusso nell'articolo ha riguardato le modalità attraverso cui aiutare gli insegnanti a esaminare i fatti d'aula in modi nuovi e sempre più efficaci e, in particolare, le attenzioni e le condizioni che possono rendere l'utilizzo di video-riprese una via appropriata per la formazione di tale competenza.

Riferimenti bibliografici

- Allen, D.W., Clarck, R.J. (1967). Microteaching: Its rationale. *The High School Journal*, 51, 75-79.
- Bakkenes I., Vermunt J.D. Wubbels T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, 533-548.
- Bannink, A. (2009). How to capture growth? Video narratives as an instrument for assessment in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 244-250.
- Barnett, C. (1998). Mathematics teaching cases as a catalyst for informed strategic inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 14, 81-93.
- Barnhart, T., van Es, E. A. (2015). Learning to analyze teaching: developing pre-service science teachers' abilities to notice, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45, 83-93.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Bonaiuti, G. (2013). La video annotazione per osservare e riflettere. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 12, 71-83, doi:10.13128/formare-12603.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 417-436.
- Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Calandra, B., & Rich, P. J. (Eds.) (2015). *Digital video for teacher education: Research and practice*. NY: Routledge.
- Casabianca, J., Lockwood, J. R., McCaffrey, D. F. (2014). Trends in classroom observation scores. *Educational and Psychological Measurement*, 75, 311-337.
- Casabianca, J., McCaffrey, D.F., Gitomer, D. H. (2013). Effect of observation mode on measures of secondary mathematics Teaching. *Educational and Psychological Measurement*, 73, 757-783.
- Colestock, A., Sherin, M. G. (2009). Teachers' sense-making strategies while watching video of mathematics instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17, 7-29.
- Copeland, W. D., Birmingham, C., DeMeulle, L., D'Emidio-Caston, M., Natal, D. (1994). Making meaning in classrooms: An investigation of cognitive processes in aspiring teachers, experienced teachers, and their peers. *American Educational Research Journal*, 31, 166-196.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Fadde, P., Sullivan, P. (2013). Using interactive video to develop preservice teachers' classroom awareness. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 13, 156-174.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Gentile, M. (1998). Motivare ad apprendere. *ISRE*, 5, 43-58.
- Gentile, M., Ramellini, P. (2000). Insegnare Latino con il Cooperative Learning Learning. *ISRE*, 7, 107-132.
- Gentile, M., Sitta, E. (2006). Il clima e la costruzione del gruppo classe. *Religione & Scuola*, 34, 57-62.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96, 606-633.
- Gredler, M.E. (1992). *Learning and instruction: Theory into practice*. New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Grossman, P., McDonald, M. (2008). Back to the future: directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45, 184-205.
- Harford, J., MacRuairc, G., McCartan, D. (2010). Lights, camera, reflection: using peer video to promote reflective dialogue among student teachers. *Teacher Development*, 14, 57-68.
- Hatch, T., Grossman, P. (2009). Learning to look beyond the boundaries of representation: using technology to examine teaching. *Journal of Teacher Education*, 60, 70-85.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

- Hattie, J., (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J., (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
- Huk, T., Ludwigs, S. (2009). Combining cognitive and affective support in order to promote learning. *Learning and Instruction*, 19, 495-505.
- Jacobs, J.K., Morita, E. (2002). Japanese and American Teachers' Evaluations of Videotaped Mathematics Lessons. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33, 154-175.
- Kersting, N. (2008). Using video clips of mathematics classroom instruction as item prompts to measure teachers' knowledge of teaching mathematics. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 845-861.
- Kleinknecht, M., Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13-23.
- Koc, Y., Peker, D., Osmanoglu, A. (2009). Supporting teacher professional development through online video case study discussions: an assemblage of preservice and inservice teachers and the case teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1158-1168.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 157-176.
- Larkin, J. H., Simon, H. A. (1987). Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words. *Cognitive Science*, 11, 65-69.
- Lasagabaster, D., Sierra, J.-M. (2011). Classroom observation: desirable conditions established by teachers. *European Journal of Teacher Education*, 34, 449-463.
- Lieberman, A., Pointer Mace D.H. (2008). Teacher learning: the key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59, 226-234.
- Lucariello, J. M., Nastasi, B. K., Anderman, E. M., Dwyer, C., Ormiston, H., Skiba, R. (2016). Science Supports Education: The Behavioral Research Base for Psychology's Top 20 Principles for Enhancing Teaching and Learning. *Mind, Brain, and Education*, 10, 55-67.
- Masats, D., Dooly, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: a holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1151-1162.
- Oonk, W., Goffree, F., Verloop, N. (2004). For the enrichment of practical knowledge: good practice and useful theory for future primary teachers. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education* (pp. 131-167). San Diego, CA: Elsevier, Inc.
- Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Danner, N., Zaghawan, H. Y. (2013). Improving teacher practices using microteaching: playful video recording and constructive feedback. *Young Exceptional Children*, 16, 16-29.
- Perkins, D. N., Solomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18, 16-25.
- Pollard, A. (1997). *Reflective teaching in the primary school*. London: Cassel Edition.
- Putnam, R. T., Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29, 4-15.
- Rodgers, C. R. (2002). Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, 72, 230-253.
- Rosaen, C. L., (2015). Scaffolding learning to learn from video. In B. Calandra, & P. Rich (Eds.), *Digital video for teacher education: Research and practice* (pp. 127-144). New York: Routledge.
- Rosaen, C. L., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A., & Terpstra, M. (2008). Noticing noticing: how does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences? *Journal of Teacher Education*, 59, 347-360.
- Santagata, R. (2011). From teacher noticing to a framework for analyzing and improving classroom lessons. In M.G. Sherin, V.R. Jacobs, & R.A., Philipp, (Eds), *Mathematics teacher noticing. Seeing through teachers' eyes* (pp. 152-168). New York: Routledge.
- Santagata, R., Yeh, C. (2016). The Role of Perception, Interpretation, and Decision Making in the Development of Beginning Teachers' Competence. *ZDM: Mathematics Education*, 48, 153-165.
- Santagata, R., Yeh, C. (2014). Learning to teach mathematics and to analyze teaching effectiveness: evidence from a video- and practice-based approach. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17, 491-514.
- Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching-in-context. *Issues in Education*, 4, 1-95.

- Seidel, T., Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77, 454-499.
- Seidel, T., Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51, 739-771.
- Seidel, T., Blomberg, G., Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 56-65.
- 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, 259-267.
- Sherin, M. G., Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20, 163-183.
- Sherin, M. G., Russ, R. S. (2015). Making sense of teacher noticing via video. In B. Calandra, & P. Rich (Eds.), *Digital video for teacher education: Research and practice* (pp. 3-20). New York: Routledge.
- Sherin, M. G., Star, J.R.: (2011). Reflection on study of teacher noticing. In M.G, Sherin, V.R, Jacobs, & R.A., Philipp, (Eds), *Mathematics teacher noticing. Seeing through teachers' eyes* (pp. 66-78). New York: Routledge.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Simons, D. J., Chabris, C. F. (1999). Gorillas in our midst: Sustained inattention blindness for dynamic events. *Perception*, 28,1059-1074.
- Snoeyink, R. (2010). Using video self-analysis to improve the "Withitness" of student teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 26, 101-110.
- Tacconi, G., Mejia Gomez, G. (2012). Osservazione in classe e videoriprese come strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti e la ricerca didattica. Note di metodo su un'esperienza in corso nella Provincia di Bolzano. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 12, 22-33.
- 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.
- 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, 571-596.
- van Es, E. A., Tunney, J., Goldsmith, L. T., Seago, N. (2014). A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. *Journal of Teacher Education*, 65, 340-356.
- van Es, E. A., Tunney, J., Seago, N., & Goldsmith, L. T. (2015). Facilitation practice for supporting teacher learning with video. In B. Calandra, & P. Rich (Eds.), *Digital video for teacher education: Research and practice* (pp. 109-126). New York: Routledge.
- Yang, K. (2015). Participant Reflexivity in Community-Based Participatory Research: Insights from Reflexive Interview, Dialogical Narrative Analysis, and Video Ethnography. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25, 447-58.
- Zeichner, K. M., Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.
- Zhang, M., Lunderberg, M., Eberhardt, J. (2011). Strategic facilitation of problem-based discussion for teacher professional development. *Journal of the Learning Science*, 20, 342-394.

