

III.

**Un dispositivo di videoanalisi
per la formazione pre-service degli insegnanti**
A video-analysis device for the pre-service training of the teachers

Maila Pentucci

Università di Chieti

Chiara Laici

Università di Macerata

abstract

Il contributo illustra un dispositivo di interfaccia tra esperienza pratica e analisi teorica attivato nel laboratorio di Didattica Generale, finalizzato allo sviluppo della professional vision. L'idea parte dalla necessità di garantire agli studenti di Formazione Primaria esperienze immersive e simulate del processo di insegnamento-apprendimento fin dal primo anno di corso, per favorire la trasformazione della postura di studenti in quella di docenti. Il video-verité, al centro del dispositivo sperimentato, è stato utilizzato come strumento di investigazione, per guidare gli studenti a osservare e interpretare la situazione concreta. Si sono attivate situazioni di modellamento del lavoro di analisi proposto dai tutor e situazioni di osservazione diretta da parte degli studenti, sia in gruppo che individualmente. L'obiettivo finale era quello di condurre gli studenti a comprendere come si realizzano il noticing, ovvero la rilevazione degli elementi salienti dell'azione didattica, e il reasoning, ovvero l'attribuzione di senso a tali elementi, per potenziare i processi di apprendimento.

This contribution describes an interface device between practice and theoretical analysis, activated in the General Didactics lab, aimed at developing the professional vision. The idea starts from the need of guaranteeing the students enrolled at the Faculty of «Primary Education» immersive and simulative experiences of the teaching-learning process since their first year to switch the student attitude into the teachers'one. The "video-verité", the core of the experimented device, was used as an investigation tool to lead the students to observe and in-

terpret the actual situation. The modelling of the analysis, proposed by the tutors, were activated as well as direct observations by the students, both as a team and individually.

The final task was to lead the students to understand how the noticing (the survey of the outstanding elements of didactics) and the reasoning (giving a sense to such elements) are realized to enhance the learning processes.

Parole chiave: professional vision, formazione pre-service, modeling, videoanalisi

Keywords: professional vision, pre-service training, modeling, videoanalysis

1. Introduzione¹

Il curriculum del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria ha come propria finalità generale quella di condurre gli studenti verso la professionalizzazione, accompagnandoli quindi in un progressivo cambiamento: dalla postura di studenti a quella di docenti. Oltre agli spazi istituzionali pensati per tale scopo, come il tirocinio nelle scuole, sembra opportuno prevedere dispositivi di professionalizzazione anche all'interno dei singoli insegnamenti, a partire dal primo anno, per creare quell'ambiente di apprendimento immersivo, coerente e coeso che dia allo studente l'effettiva idea di avvicinarsi al contesto scolastico e al ruolo di insegnante, per coglierne caratteristiche e competenze attese.

In tale ottica è stato ideato il dispositivo di videoanalisi di seguito descritto, sperimentato all'interno del laboratorio di Di-

1 L'articolo è frutto della discussione condivisa tra le due autrici e il prof. Pier Giuseppe Rossi, titolare dell'insegnamento oggetto della ricerca. Nel dettaglio, Maila Pentucci ha scritto i paragrafi nr. 2 e nr. 3; Chiara Laici ha scritto i paragrafi nr. 1 e nr. 4.

dattica Generale collocato nel II semestre del I anno del CdL LM85bis. Tale laboratorio, 20 ore ripartite in 6 incontri, è stato frequentato da 230 studenti suddivisi in 5 gruppi di circa 45 persone; ogni gruppo era condotto da un tutor (i tutor erano docenti in servizio nella scuola primaria) e coordinato e progettato dal docente². Al corso ed alla sua progettazione partecipava come osservatore esterno un ricercatore, con il compito di documentare e descrivere il percorso.

2. La professional vision

Il video è la tecnologia al centro del dispositivo laboratoriale, utilizzato per cercare di avviare gli studenti allo sviluppo della professional vision (Schäfer & Seidel, 2015), competenza fondamentale per l'insegnante, in quanto consente di osservare, durante l'azione didattica, gli elementi e gli eventi rilevanti e di rispondere ad essi in maniera pronta e flessibile, in modo da supportare l'apprendimento degli studenti. In particolare, il videoverité assolve a tale compito, poiché simula esperienze immersive nel contesto scolastico: per questo è raccomandata sempre una visione integrale della sessione d'aula, possibilmente ripresa da almeno due punti di vista, da cui poi è possibile estrapolare frammenti da sottoporre ad analisi (Pentucci, 2018).

Le ricerche dimostrano che la visione professionale, essendo una componente critica della professionalità docente, è una competenza complessa da acquisire e gli insegnanti novizi fanno fatica a distinguere nella complessità della classe le situazioni significative in termini di apprendimento, in quanto queste non sempre si realizzano al livello di superficie dell'azione didattica,

2 Si tratta del corso di Didattica Generale tenuto dal prof. Pier Giuseppe Rossi presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Beni Culturali e Turismo dell'Università di Macerata, nel I anno del CdL in Scienze della

ma rimangono sul piano degli impliciti, in profondità, e farle emergere richiede capacità di osservazione complesse, acquisibili in tempi lunghi: da qui l'opportunità di avviare tale processo a partire dalla formazione pre-service. In tale contesto, la professional vision può diventare un indicatore del fatto che gli studenti stiano progressivamente strutturando conoscenze concettuali su insegnamento e apprendimento, poiché tale competenza è informata dalla conoscenza profonda e riflessiva del processo didattico. Si tratta di conoscenze che possono essere acquisite in contesti in cui si integrano teoria e pratica: l'uso del video non solo sostiene l'acquisizione di conoscenze necessarie per decodificare le situazioni didattiche, collegando la teoria alla pratica, ma anche per stimolare la riflessione sulla pratica e farne emergere significati e impliciti (Stürmer et alii, 2016).

In particolare, gli aspetti di competenza relativi alla professional vision su cui fondare la formazione pre-service riguardano il noticing, ovvero la capacità dell'insegnante di fare attenzione in maniera intenzionale agli eventi che in classe influenzano direttamente l'apprendimento degli studenti ed il reasoning, ovvero il processo attivato per dare senso a ciò che è stato notato, collegando le situazioni osservate alla conoscenza dell'insegnamento-apprendimento (Stürmer & Seidel, 2015).

Condurre gli studenti verso tali competenze significa, come nel caso qui descritto, mettere a punto strumenti di osservazione e analisi in grado di sostenere il percorso verso la professional vision. I modelli utilizzati per la progettazione dei dispositivi sono stati essenzialmente i seguenti: Il Lesson Analysis Framework di Rossella Santagata (2012), utile per rilevare la coerenza generale dell'azione didattica tra obiettivo della lezione, azioni del docente, apprendimenti degli studenti, con lo scopo di attivare capacità di previsione rispetto ai correttivi ed alle future decisioni che il docente potrà prendere. Il modello EPR di Isabelle Vinatier (2008), per cogliere i registri Epistemico, Pragmatico e Relazionale dell'azione didattica. Tale modello è stato operazionalizzato nella scheda di analisi del progetto OPERA da Marguerite Altet (2015) che

ha declinato le dimensioni osservabili relative a ciascun registro. Infine, il modello delle quattro logiche (Rossi & Pezzimenti, 2017), secondo cui la lezione è strutturata in base alle logiche epistemica, valoriale, pedagogica, dell'ingegneria didattica, che danno senso alle scelte e alle interazioni che si realizzano in aula.

3. Il dispositivo e il suo impatto sulla postura degli studenti

Il percorso laboratoriale si è sviluppato attraverso quattro fasi successive di osservazione e analisi, con lo scopo di andare sempre più in profondità nell'azione didattica, analizzandola ricorsivamente. Agli studenti veniva chiesto di vedere a casa il video integrale delle lezioni utilizzate e poi di mettere in atto processi ricorsivi di descrizione, annotazione guidata degli elementi significativi, riflessione via via più complessi. Il ciclo, dopo l'osservazione dell'azione, prevedeva un momento di modeling, in cui il tutor analizzava il video distinguendo il noticing dal reasoning, un momento di analisi in gruppo, utilizzando schede che orientavano l'osservazione su elementi sempre più puntuali, un momento di feedback in cui lo studente poteva chiarire gli aspetti dell'azione che gli rimanevano oscuri.

Nel dettaglio, le fasi del percorso sono state le seguenti:

- 1) Osservare l'azione, attraverso una serie di domande costruite a partire dagli aspetti fondanti del Lesson Analysis Framework, finalizzata ad attivare un tipo di osservazione neutra e non giudicante per rilevare gli elementi significativi nel flusso dell'azione e capire la coerenza tra obiettivo fissato e attività messe in atto (Santagata & Yeh, 2016).
- 2) Analizzare l'azione, cogliendone le dimensioni afferenti al dominio delle relazioni e delle interazioni osservabili, al dominio dell'epistemologia disciplinare e alla sua trasposizione didattica, al dominio della prassi, ovvero delle strategie pedagogico-didattiche presenti (Altet, 2013).

- 3) Comprendere la struttura dell'azione, cogliendo i frammenti che la compongono e le azioni del docente e dello studente, per identificare le sequenze dell'azione e possibilmente gli schemi e i formati ad essa sottesi (Pentucci & Laici, 2019).
- 4) Dare senso all'azione, ovvero capire quali logiche informano le scelte del docente e gli eventuali momenti di regolazione che strutturano il dispositivo.

La scheda di analisi finale, risultante degli strumenti utilizzati in successione nelle varie fasi, viene utilizzata anche nella prova d'esame valutativa, in cui gli studenti esercitano le capacità di videoanalisi acquisite nel corso del laboratorio, soprattutto in termini di attenzione al setting, ai mediatori, al conflitto cognitivo di partenza, agli obiettivi della lezione osservata.

Gli elaborati finali degli studenti e le loro produzioni nel corso del laboratorio rappresentano un interessante corpus di dati, in corso di analisi, per capire se e come si attivano processi riflessivi sulla pratica, a partire dall'esercizio della professional vision. A questo proposito è stato somministrato anche un questionario al termine del corso, basato sulle percezioni individuali degli studenti, nel quale due quesiti erano dedicati al laboratorio.

Il primo riguardava la percezione di efficacia del percorso sulla professional vision, misurata in una scala a tre livelli (efficace – abbastanza efficace – non efficace) e corredata da uno spazio aperto per un breve commento. Ad una sostanziale percezione di efficacia (60% di “sì”), gli studenti associano la coerenza tra saperi sull'insegnamento, approfonditi durante le lezioni teoriche, e possibilità di osservarli nella pratica durante le sessioni di videoanalisi in laboratorio, mentre evidenziano una certa complessità del dispositivo laboratoriale e la necessità di tempi più distesi per poter sedimentare le abilità di analisi via via più dettagliata richieste.

Il secondo quesito invece riguardava la percezione di essere attivi: in questo caso prevale la risposta “abbastanza” (51%) ed il punto di forza viene riscontrato nell'uso di video autentici, che

hanno messo lo studente di fronte a situazioni reali, mentre il punto di debolezza nella difficoltà di accettare che l'analisi non avesse, nel momento del feedback, risposte giuste e sbagliate, ma riflessioni e connessioni tra saperi e azione, e quindi di comprendere quale fosse la finalità ultima della videoanalisi.

4. Conclusioni

L'analisi delle risposte del docente e l'osservazione del percorso laboratoriale dallo sguardo esterno del ricercatore consentono di giungere a due tipi di conclusioni.

In primo luogo, è opportuno pensare ad una ristrutturazione del dispositivo in termini migliorativi: accogliere il gradimento degli studenti sulla connessione tra teoria e pratica per potenziare la ricorsività tra temi trattati a lezione, i saperi sull'insegnare e per insegnare, e le pratiche oggetto di osservazione cioè i saperi dell'insegnare. Vista la complessità del percorso tuttavia occorrerà, nel secondo anno di sperimentazione, rivedere fasi e tempistiche.

In secondo luogo, la video analisi e lo sviluppo della professional vision sembrano essere elementi fondanti per avviare gli studenti verso la pratica: osservare sul lungo periodo, attraverso le produzioni e gli elaborati, come gli studenti si avvicinano alla progettazione e mettono in atto le strategie attese nell'azione didattica, abilità richieste nel terzo anno del CdL, potrà essere una prospettiva di ricerca sulla coerenza e sugli obiettivi in termini di professionalizzazione dell'intero curriculum del corso, al fine di rendere più efficace l'accompagnamento degli studenti verso una postura professionale di tipo riflessivo.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2013). Formes de résistance de pratiques de formation des enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. In M. Altet et alii (eds.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (pp. 39-59). Bruxelles: DeBoeck.
- Altet, M., Seck, M., Valléan, T. (2015). Enseigner dans le primaire en Afrique subsaharienne: Que nous apprend la recherche OPERA au Burkina Faso. Observation des Pratiques Enseignantes dans leurs Rapports aux Apprentissages. *Education Sciences & Society*, 6(1), pp. 29-49.
- Pentucci, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Pentucci, M., Laici, C. (2019). Gli organizzatori dell'azione didattica: un confronto tra docenti in servizio e studenti in formazione pre-service. *Education Sciences & Society*, 10, pp. 157-169.
- Rossi, P.G., Pezzimenti, L. (2017). La trasposizione didattica. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (eds.), *L'agire didattico* (pp. 167-187). Brescia: La Scuola.
- Santagata, R. (2012). Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti. *Form@re*, 12(79), pp. 58-63.
- Santagata, R., Yeh, C. (2016). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM*, 48(1-2), pp. 153-165.
- Schäfer, S., Seidel, T. (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. *Journal for Educational Research Online*, 7(2), pp. 34-58.
- Stürmer, K., Seidel, T. (2015). Assessing Professional Vision in Teacher Candidates. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, pp. 54-63
- Stürmer, K., Seidel, T., Holzberger, D. (2016). Intra-individual differences in developing professional vision: preservice teachers' changes in the course of an innovative teacher education program. *Instructional Science*, 44(3), pp. 293-309.
- Vinatier I., Altet, M. (2008) (eds.). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.