

Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente

The microteaching reborn to new life? Video annotation and development of teacher reflectivity

ANTONIO CALVANI – GIOVANNI BONAIUTI – BERNARDINO ANDREOCCI

Lo sviluppo del pensiero riflessivo è sempre più al centro del dibattito relativo alla formazione degli insegnanti. Una possibilità per favorirlo può essere rappresentata oggi dall'impiego dei video digitali che in virtù della loro flessibilità ed amichevolezza d'uso ripropongono, con funzioni e modalità del tutto nuove, metodologie ed esperienze svolte negli anni passati con la tecnica del *microteaching*. In questo ambito una funzionalità interessante è rappresentata dalla video annotazione, ovvero dalla possibilità di inserire commenti testuali sincronizzati a specifici momenti della registrazione di una lezione, rendendo altresì condivisibile, in rete, l'esperienza individuale all'interno di una comunità di tirocinanti in formazione.

Il presente lavoro è indirizzato a valutare se l'impiego della video annotazione si differenzi da altri strumenti di supporto (*scaffold*) nel promuovere la riflessione degli insegnanti.

A questo scopo vengono comparati tre gruppi di giovani insegnanti chiamati a riflettere e commentare una propria lezione con dispositivi diversi: il primo senza *scaffold*, il secondo con l'ausilio di un questionario orientativo, il terzo con l'ausilio aggiuntivo di una revisione del video della lezione e della video annotazione. I dati raccolti mostrano significative differenze nella tipologie dei commenti in rapporto ai diversi dispositivi preposti all'autoriflessione ma anche come queste differenze non si conservino quando i gruppi sono ricollocati nella condizione originaria.

Increasing the quality of reflective practice in teacher training is a focal point in the current educational debate.

A new opportunity has been opened up by the use of digital videos offering highly innovative functions according to procedures resembling the microteaching experiences of recent decades. An interesting tool in this context is video annotation, a function offered by various software programmes allowing the user and/or observers to add comments to the digital videos of the lessons and to share them in a community of practice

This work intends to examine how video-supported reflection techniques influence teachers' capacity for self-analysis, revealed by means of written comments, and will focus, in particular, on how the video annotation tool may influence the type of comments made.

The study compared three groups of young teachers, who were asked to reflect and comment on one of their lessons in three different sets of conditions: the first without scaffolding, the second with the help of a questionnaire, the third with the additional support of a review of the lesson video using the video annotation tool.

The data collected showed that types of comments made varied significantly depending on the self-reflection technique adopted but that these differences were not maintained when the groups reverted to the original conditions.

Parole chiave: formazione degli insegnanti, pensiero riflessivo, video annotazione, microteaching

Key words: teacher training, reflective practice, video annotation, microteaching

1. Introduzione

Come noto, sulla scia di una tradizione che parte dal pensiero di Dewey (1961, ed. or. 1933), ripreso più recentemente da Schön (1993; 2006), la riflessività – intesa come attitudine del docente ad analizzare e riflettere ricorsivamente sulle proprie pratiche¹ – è ritenuta fondamentale per il raggiungimento del successo educativo e per lo sviluppo di un sapere professionale specifico.

Se esiste ormai un prevalente interesse sul fatto che la riflessività meriti di essere considerata una componente essenziale nei programmi di formazione degli insegnanti è pur vero che non risulta una univoca definizione di questo concetto (Freese, 1999; Rodgers, 2002) e che resta da affrontare il problema di renderla operazionalizzabile (Rodgers, 2002) in modo da consentire la definizione di strategie mirate per arricchirne lo sviluppo (El-Dib, 2007).

Relativamente al concetto di riflessività, in letteratura possiamo individuare due accentuazioni prevalenti, anche se non reciprocamente escludentesi:

- una prima *processuale*, volta cioè a rappresentare la riflessività come processo di natura, esperienziale, problemico-critica e ricorsiva (sulla scia di Dewey, Schön, e di modelli applicativi quali quelli di Kolb e Fry, 1975); questo tragitto che integra dialetticamente teoria e pratica si caratterizza per alcuni passaggi cruciali quali il richiamo alla mente di un'esperienza vissuta, la consapevolezza di aspetti o problemi critici in essa presentatisi, una situazione di incertezza e di sospensione del giudizio, una fase di esplorazione ed indicazione di metodi alternativi di azione;
- una seconda *gerarchica* che tende a distinguere i livelli di qualità diversa dell'attività cognitiva impegnata, con una differenziazione fondamentale tra un livello di descrittivismo superficiale ed acquiescente al dato (commenti osservazioni banali e generici, constatazioni ovvie) e livelli superiori che comportano attività di interpretazione, argomentazione, esplicazione, fino a coinvolgere speculazioni teoriche che mettono in discussione il proprio ruolo e la propria identità professionale sul piano etico e sociale (Van Manen, 1977; Zeichner, Liston, 1996; Hatton, Smith, 1995).

Oggi, sul piano applicativo, per favorire la riflessività si è soliti allestire interventi che prevedano attività di affiancamento del soggetto da parte di un mentore e/o la supervisione di tutor (Tauer, 1996), la discussione tra pari, il confronto all'interno di un gruppo collaborativo (DuFour, 1998) eventualmente nell'ambito di un processo di ricerca azione (Costello, 2011).

L'attività può essere accompagnata da vari strumenti di supporto, in genere basati su resoconti scritti sull'esperienza: portfolio (Seldin, 1991; Hamm e Adams, 1992; Zubizarreta, 1994; Borko et al., 1997; Adamy, 2008), report e autobiografie (Powell, 1985; Pak, 1985),

* Il lavoro è stato realizzato collaborativamente dai tre autori: Antonio Calvani ha curato prevalentemente l'impianto teorico e la metodologia sperimentale; Giovanni Bonaiuti l'esame della letteratura e dei sistemi di video annotazione; Bernardino Andreocci ha effettuato l'applicazione.

1 Per una visione aggiornata della letteratura internazionale sull'argomento si vedano Pultorak (2010) e Lyons (2010). Anche nel nostro paese il dibattito sulla riflessività negli ultimi anni si è arricchito su diversi fronti: quello della dimensione esperienziale (Striano, 2001; Mortari, 2003; Montalbetti, 2005), quello dei saperi dell'insegnante e della sua autoconsapevolezza (Damiano, 2008), quello relativo al ruolo delle comunità di pratiche (Fabbri, 2007; Fabbri et al., 2008), quello della valutazione delle competenze (Cappucci, 2007) e quello della progettualità (Cerri, 2002; Nuzzaci, 2009).

diari e giornali riflessivi (Jarvis, 1992; McDonough, 1994; Francis, 1995; Tang, 2002; Spalding, Wilson, 2002).

Inoltre, sulla scia della grande enfasi che assumono oggi i video digitali nell'ambito del cosiddetto Web 2.0 (si pensi a Youtube), si sta facendo strada un approccio basato sulla revisione di riprese video e che trova un suo antecedente nel classico *microteaching* (Allen, Clark, 1967; Johnson, 1967; Allen, Ryan, 1969; Cooper, Allen, 1970). Il *microteaching* è una tecnica nata negli anni '60 all'Università di Stanford per l'addestramento di specifiche abilità didattiche e che vede la ripresa video dell'insegnante impegnato nello svolgimento di brevi lezioni davanti ad un ristretto numero di studenti e nella successiva revisione delle registrazioni assieme ad uno o più supervisori. In quel periodo storico, l'interesse era, coerentemente con il frame culturale del momento, orientato al modellamento comportamentale. A partire dagli anni '70 il dibattito si allarga sui metodi, sui presupposti teorici e sulle opportunità di tale tecnica (Klinzing, Floden, 1991). Dalla fine degli anni '80, con lo spostamento dell'attenzione sui modelli cognitivi, la ricerca si orienta soprattutto su indagini relative al pensiero degli insegnanti e al processo decisionale (Rich, Hannafin, 2009). Esperienze significative sono svolte in quegli anni anche in Italia (Ballanti, 1975; Cerri, Gennari, 1984; Santagata, 2003).

In generale si tende oggi ad un approccio più eclettico, articolato su piani diversi di riflessività: l'insegnante viene posto nella condizione di potersi "guardare allo specchio", di poter valutare la "situazione pedagogica" nel suo insieme e produrre così un maggiore sviluppo della sua consapevolezza. L'insegnante, grazie alle videoregistrazioni, prende coscienza del grado di adeguatezza delle proprie azioni rispetto al contesto complessivo e può soffermarsi ad analizzare con un maggiore dettaglio aspetti specifici del proprio intervento didattico quali le decisioni assunte, il comportamento, la gestualità e lo stile comunicativo.

Oggi, con il passaggio dalle tecnologie analogiche a quelle digitali, che rendono il processo più semplice, economico e versatile, si rendono disponibili inedite opportunità di impiego dei video nel campo educativo (Bonaiuti, 2010) e, in particolare, nella formazione iniziale dei docenti (Cannings et al., 2002; Liedtka, 2001; Lin, 2005; Llama et al., 2003). Una delle funzionalità più interessanti è la video annotazione (Preston et al., 2005), ovvero la possibilità di inserire commenti testuali sincronizzati con il video. Queste tecniche si sono rapidamente diffuse, in particolare nei paesi anglosassoni, nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti con lo scopo di facilitare il processo di riflessione e di autoanalisi (Rich, Hannafin, 2008) sulle proprie competenze comunicative e didattiche e favorire l'identificazione di dissonanze tra teoria e pratica, tra progettualità ideale e applicazione (Bryan, Recesso, 2006).

2. L'indagine

Le diverse esperienze di utilizzo dei video nella formazione insegnanti, documentate in particolare nel Nord America, rivelano un forte interesse verso queste tecniche. Tuttavia, come osservano Rich e Hannafin "sebbene gli insegnanti abbiano usato i video per arricchire la propria riflessività per almeno venti anni, l'avvento della video annotazione è relativamente recente; sia i tool che l'evidenza di supporto stanno solo adesso cominciando ad affiorare" (Rich, Hannafin, 2009). Di fatto non esistono ancora ricerche sistematiche in grado di fornire solide ricerche *evidence-based* anche perché la ricerca empirica rimane per lo più vincolata alle valutazioni soggettive dei partecipanti. Tra le indagini più significative possiamo citare Wright (2008) che, comparando pratiche riflessive tradizionali basate su commenti scritti, evidenzia come il processo di analisi supportato dal video abbia un impatto positivo sulle abilità riflessive dei docenti dal momento che li aiuta a descrivere, analizzare critica-

mente il loro insegnamento da diverse prospettive. Grazie alla video analisi i docenti si trovano ad essere maggiormente coinvolti e, conseguentemente, aumenta il volume dei loro commenti come pure la loro qualità (descrizioni più ricche e profonde). Una interessante conseguenza è, inoltre, rappresentata dal fatto che gli insegnanti hanno la percezione di una maggiore efficacia. Analogamente Snoeyink (2010) giunge ad affermare che l'auto analisi attraverso la revisione delle video lezioni può portare benefici nella riduzione di alcuni noiosi manierismi dell'insegnante e ad un miglioramento della capacità di gestione della classe, insieme ad una accresciuta consapevolezza del processo di riflessione-azione.

Il presente lavoro si pone quindi l'obiettivo di verificare se, e in che misura, la video annotazione possa modificare la riflessività del docente e, in generale, se questa tecnologia possa risultare applicabile anche in un contesto culturale come quello italiano.

Parlando di riflessività ci rifaremo alle due accezioni cui abbiamo precedentemente accennato (quella gerarchica e quella processuale):

- la valutazione del livello di qualità cognitivo-riflessiva impegnata, attraverso indicatori volti a distinguere nei commenti un livello superficialmente descrittivo da livelli più alti (giustificativi, interpretativi, speculativi);
- la ricerca di indicatori di consapevolezza problematica e progettuale, connessi alla rappresentazione della riflessività nella sua accezione di circuito teorico pratico.

La ricerca qui presentata coinvolge insegnanti che svolgono una lezione e sono poi richiamati a formulare commenti scritti su di essa. Ha come oggetto il modo in cui supporti diversi (*scaffold*) possano favorire facilitare il processo di riflessione nelle accezioni sopra indicata. In particolare sono confrontati i risultati di tre diversi gruppi di docenti in tre diverse situazioni sperimentali, una delle quali esposta all'uso della video annotazione. Per la video annotazione ci si è avvalsi di VideoANT, applicazione *web based* sviluppata dalla University of Minnesota ed utilizzabile gratuitamente online. VideoANT, come la maggior parte degli ambienti di video annotazione, consente di scorrere il video e, contestualmente, inserire commenti testuali nei punti ritenuti opportuni. Il sistema tiene traccia delle diverse note mostrandole a lato del video, mentre una serie di bandierine sulla *timeline* informa circa la collocazione delle diverse annotazioni nel tempo (Fig.1).

2.1 Disegno sperimentale

Il progetto di ricerca vede il coinvolgimento di tre gruppi di insegnanti della scuola primaria (ciascuno di 3 soggetti) all'inizio della carriera (con meno di 5 anni di insegnamento). I tre gruppi sono posti nella stessa condizione sperimentale, quella cioè, di tenere una lezione di venti minuti, videoripresa. Dopo la prima fase comune il primo gruppo (Gr.1) compila una scheda di commento sulla propria lezione senza avvalersi di alcun supporto, il secondo gruppo (Gr.2) compila la scheda dopo aver risposto ad un questionario orientativo (*strumento di scaffold*), il terzo gruppo (Gr.3) compila la stessa scheda dopo aver risposto al questionario orientativo (come il secondo gruppo) e, in più, aver rivisto e annotato il video. La telecamera viene impiegata in ognuno dei gruppi, ma solo il Gr.3 ha la possibilità, dopo tre giorni, di rivedere il video e di utilizzare lo strumento di video annotazione per inserire i propri commenti sui diversi frangenti del video.

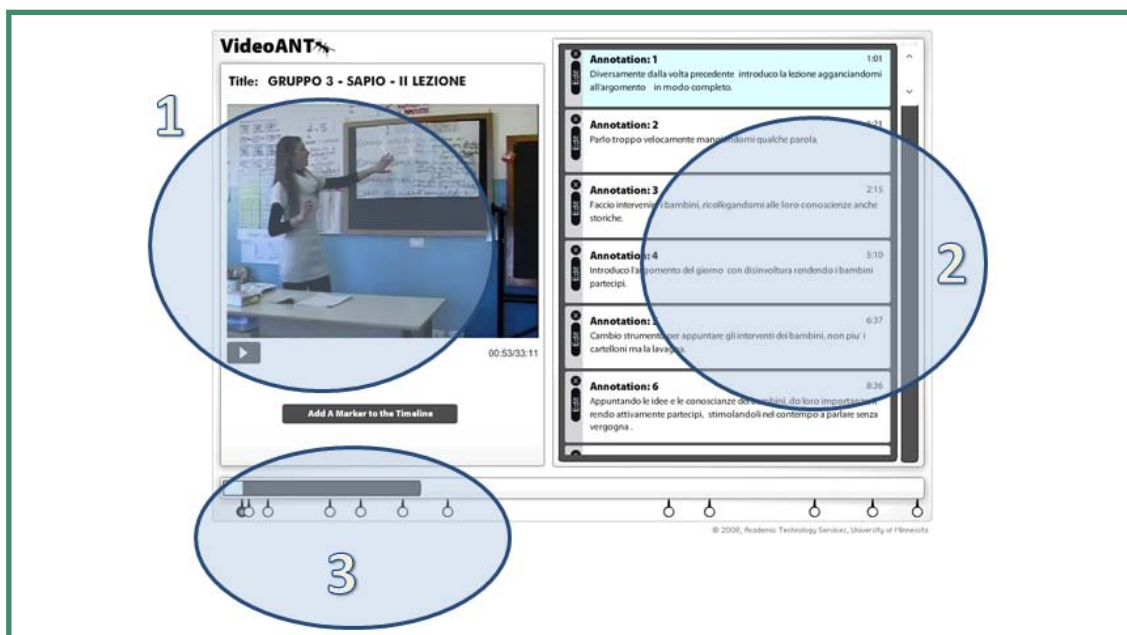


Figura 1. Le tre aree funzionali dello strumento di video annotazione impiegato dal gruppo 3. Lo strumento si chiama VideoAnt, è utilizzabile direttamente in rete, e prevede la possibilità di visualizzare il video (1), inserire dei commenti (2) in un determinato frangente dello scorrimento del video stesso (3)

Le fasi sono le seguenti:

- a) A tutti i maestri viene richiesto di preparare ed effettuare due lezioni partecipate (cioè atte a favorire il massimo dialogo con gli alunni) della durata di circa 20 minuti, secondo uno schema prefissato (presentazione del tema, attivazione delle preconoscenze, nuove informazioni, sintesi finale e consegne per approfondimento), per alunni di 8-9 anni su argomenti curriculari scelti dagli insegnanti stessi. Le due lezioni vengono tenute a distanza di una settimana di tempo l'una dall'altra.
- b) Al termine della prima lezione tutti i soggetti dei tre gruppi, in modo uniforme, compilano su carta una scheda in cui si chiede loro di inserire quanti più commenti possibili volti a segnalare sia aspetti positivi o criticità nei vari momenti della lezione appena effettuata (scheda S1, di primo inserimento o di "input").
- c) Dopo tre giorni si introduce la variabile indipendente: agli insegnanti si chiede di compilare una seconda scheda (S2, scheda dei commenti aggiunti), analoga alla precedente, nella quale si chiede di aggiungere ulteriori commenti rispetto a quelli già inseriti in S1, operando però in condizioni diverse. In questo caso i maestri del primo gruppo inseriscono le aggiunte basandosi solo sulla rievocazione mnemonica, quelli del secondo gruppo dopo aver preliminarmente risposto ad un questionario con domande orientative, quelli del terzo gruppo, dopo aver risposto allo stesso questionario ed aver anche rivisto e videoannotato la lezione (il questionario orientativo impiegato nei Gr. 2 e Gr. 3 è riportato in allegato 1).
- d) Dopo una settimana dalla prima i maestri effettuano la seconda lezione. In questo caso si riproduce la situazione iniziale: tutti i soggetti, in modo uniforme, compilano al termine

della lezione una nuova scheda (S3, scheda finale o di “output”) senza passare dall’intermediazione di alcun scaffold. Questa applicazione, che ripristina la situazione iniziale, ha lo scopo di consentire di valutare se qualcosa che è cambiato permane nel tempo, ripristinando la situazione iniziale di commento a caldo senza *scaffold*.

Lo schema dell’esperimento può dunque essere così sintetizzato:

Scheda	Scheda S1 - <i>input</i> (primo inserimento)	Scheda S2 - <i>commenti aggiunti</i> (inserimento di ulteriori commenti)	Scheda S3 - <i>output</i> (compilazione finale)
Quando	Immediatamente dopo la prima lezione (la scheda raccoglie i commenti “a caldo”)	Compilata tre giorni dopo la prima lezione	Immediatamente dopo la seconda lezione (una settimana dopo la prima lezione)
Come	Per tutti i tre gruppi, si compila in modo uniforme su carta appena finita la lezione (senza <i>scaffold</i>).	Viene compilata dopo aver messo i tre gruppi in condizione diverse (variazione dello <i>scaffold</i> che è la variabile indipendente dell’esperimento). GR 1: Si chiede di aggiungere commenti solo sulla base del ricordo GR 2: Si chiede di aggiungere commenti dopo aver risposto ad un questionario orientativo GR 3: Si chiede di aggiungere commenti dopo aver risposto ad un questionario orientativo ed aver rivisto e videoannotato il video della propria lezione	Raccoglie “commenti a caldo” nelle condizioni iniziali, ovvero senza il supporto di alcuno <i>scaffold</i> . Per tutti i tre gruppi si compila in modo uniforme su carta appena finita la lezione.

Tabella 1. Schema dell’impianto sperimentale. Le tre modalità di lavoro dei tre gruppi e funzione delle schede

3.2 Esame dei dati

I dati emersi dalla rilevazione sono stati esaminati dal punto di vista quantitativo e qualitativo (Teddie e Tashakkori, 2009). Sul piano quantitativo abbiamo enumerato, per ognuno dei tre diversi momenti dell’esperienza, il numero di commenti inseriti dagli insegnanti².

Sul piano qualitativo abbiamo considerato i commenti dapprima in modo più globale per poi codificarli in modo più analitico.

Dal punto di vista quantitativo si è riscontrato come nella condizione iniziale, laddove tutti e tre i gruppi si sono trovati nelle medesime condizioni (S1), non siano presenti rilevanti differenze tra i tre gruppi che hanno tutti inserito una media di circa 15 commenti per docente (con il caso eccentrico di un docente particolarmente produttivo, il T4).

2 Per l’analisi della significatività dei dati è stato impiegato il test statistico chi quadro.

	Gruppo 1				Gruppo 2				Gruppo 3			
	T1	T2	T3	Tot.	T4	T5	T6	Tot.	T7	T8	T9	Tot.
S1	15	12	10	37	27	12	13	52	16	17	16	49
S2	3	4	4	11	10	13	6	29	20	24	9	53
S3	8	8	5	21	31	5	11	47	22	17	15	54
Totali	26	24	19	69	68	30	30	128	58	58	40	156

Tabella 2. Numero di commenti effettuati dai singoli insegnanti (teacher T1/T9) dei tre gruppi nelle tre distinte schede di autovalutazione e relativi totali per gruppo

La seconda scheda (S2), quella che raccoglie gli effetti relativi alla nostra variabile indipendente, mostra invece come i numeri dei commenti aggiunti ai primi siano sensibilmente diversi nel passaggio dal gruppo 1 al gruppo 2 e da questo al gruppo 3 con differenze statisticamente significative nel confronto tra Gr.3 e Gr.1 ($p < 0.005$) e, se pur più modestamente, tra Gr.3 e Gr.2 ($p < 0.05$). Tuttavia il confronto dei valori ottenuti all'ingresso (S1) con quelli ottenuti al termine della seconda lezione, in cui tutti i gruppi commentavano di nuovo senza alcun supporto (S3), rileva un sostanziale ritorno alle condizioni iniziali, ovvero senza differenze significative dal punto di vista statistico. In breve i dati indicano cioè come un particolare dispositivo tecnico, sia questo una griglia osservativa, che un video da rivedere e annotare, possa condizionare significativamente la quantità dei commenti espressi ma anche che, al venire meno dello *scaffold*, si torna ad una condizioni simile a quella di partenza.

3.3 Valutazione qualitativa

L'analisi qualitativa dei commenti è stata condotta attraverso una triangolazione di metodi. In primo luogo si sono incaricati due osservatori indipendenti di procedere ad una lettura esplorativa dei commenti redatti dagli insegnanti nelle varie situazioni le situazioni al fine di comprendere la presenza di eventuali differenze immediatamente rilevabili.

Il confronto incrociato ha fatto emergere come in tutti i tre gruppi le schede S1 si caratterizzassero, rispetto alle S2, per una più marcata connotazione descrittivistica o valutativo-globale con l'attenzione più volta a riflettere in termini generali sul "come fosse andata" nel complesso o sul clima che si è manifestato (risposte tipiche del tipo "ho cercato di usare un linguaggio il più possibile semplice e comprensibile per gli alunni", "mi sembra che complessivamente sia andata abbastanza bene", "il clima è sempre stato sereno ed ognuno è riuscito ad intervenire con tranquillità").

Nel passaggio dalla S1 alla S2 invece in diversi casi gli stessi soggetti, in tutti i gruppi, aggiungono commenti più analitici e dettagliati, a volte più critici ed esplicativi o pragmatici e operativi. Questa diversa inclinazione si presenta tuttavia più accentuata nei Gr.2 e Gr.3, dove in qualche caso si trova anche qualche cambiamento di valutazione, rispetto al Gr.1, dove per lo più si ripresentano commenti di carattere astratto e generico-descrittivistico, tipici della S1. Per dare alcuni esempi, un docente del Gr.2 mentre in F1 rimane ancorato ai fatti ("ho iniziato con una domanda coinvolgendo subito i bambini. Ho chiesto loro i nomi per farli sentire più accettati come interlocutori..."), in S2 diventa più autocritico e propositivo ("ho iniziato molto velocemente catapultando i bambini nella lezione... potrei incuriosirli di più"); analogamente un docente del Gr.2 in S1 esprime una valutazione d'insieme, complessivamente soddisfa-

cente (“penso di essere stata molto chiara nella spiegazione. Ho cercato di illustrare nel modo più semplice e sintetico la differenza tra fiaba e favola soffermandomi sugli aspetti più significativi”) mentre nella S2 lo stesso docente rivede e precisa il precedente giudizio (“avrei potuto valorizzare le osservazioni degli alunni inserendole in uno schema grafico fatto alla lavagna o mappa concettuale”).

Nei commenti aggiunti del Gr.3 il rivedersi dall'esterno sembra permettere una sorta di decentramento autoriflessivo con riferimenti a criticità che non erano state precedentemente notate (“dal video ho notato la mia insicurezza nello spiegare l'esercizio loro assegnato, data da una preparazione parziale”) ma anche riflessioni sulle differenze tra dinamiche visibili e processi interni (“in un momento particolare mi ricordo di aver pensato: “Oh mio Dio! Non conosco le fonti orali? Ma l'ho pensata allora questa lezione? Che faccio adesso?”. Vedendomi in video non si è assolutamente notato questo attimo di panico”).

Oltre a ciò spicca – come era del resto ragionevole attendersi – una attenzione più accentuata verso gli aspetti prossemici o posturali (“ho notato un alto livello di partecipazione e una mia tendenza corporea e di postura a favorire commenti e interventi”), o verso comportamenti comunicativi sconosciuti (“rivedendomi ho notato che ripeto spesso bravissimi quando un alunno dà una risposta giusta”).

Circa i commenti nella S3 (che ripristina le condizioni attuate nella S1), i valutatori non trovano tuttavia sensibili differenze sia tra i gruppi, sia rispetto alle tipologie dei commenti in S1.

I valutatori hanno poi condotto un'analisi aggiuntiva sui commenti che gli insegnanti del Gr.3 hanno inserito direttamente sul video, prima di riempire la S2. La lettura di queste annotazioni fornisce interessanti indicazioni sulle aree di riflessione che il processo di video annotazione tende di per sé ad attivare. I connotati di questi commenti hanno caratteristiche diverse da quelli inseriti nelle schede dai Gr.1 e Gr.2: accentuano ancor più caratteristiche che in parte si ritrovano nella S2 del Gr.3. Appare cioè una più marcata attenzione alla comprensione, alla coerenza, all'andamento del tema con riferimenti contestualizzati alla dimensione comunicativa; in particolare si accentua l'attenzione ai dettagli circostanziati relativamente alla comunicazione linguistica ed extralinguistica, al clima d'aula, alle caratteristiche dell'interazione didattica e della discussione. Le annotazioni in questo caso, molto più che nelle schede, sono contestualizzate e fanno frequente riferimento diretto a momenti fisici e posturali: il gesticolare, il drammatizzare, il muoversi in un certo modo, (“mi alzo in piedi per dare maggiore enfasi a cosa sto dicendo”, “il gesticolare ed il drammatizzare mi sono serviti per tenere alta l'attenzione”), alla prosodica (“ho alzato la voce per ridurre il brusio”, “si fa una battuta simpatica che secondo me fa sempre bene”), ai tempi dell'esposizione (“qui faccio un attimo di pausa..”).

3.4 Codifica dei commenti

Questa preliminare analisi esplorativa ha fornito le ipotesi guida per una codifica più analitica. Abbiamo provato a verificare quanto rilevato attraverso due controlli più analitici. Ci siamo avvalsi del sistema di classificazione proposto da Lee (2005) a cui abbiamo fatto seguire un conteggio più dettagliato di alcune espressioni usate.

Lee (2005, p.703) suggerisce un modello articolato su tre diverse gradazioni: *Recall level* (R1), *Rationalization level* (R2), *Reflectivity level* (R3). Adattando tale modello sono state attribuite alla categoria R1 quelle frasi che si limitano ad una semplice descrizione-ricordo di come si sono svolte le cose: annotazione di fatti, osservazioni sull'andamento della classe, sul clima o anche sul comportamento dello stesso insegnante, ma in forma del tutto generale, non incisiva, senza l'individuazione di nessi causali o l'esplorazione di modalità alternative

di svolgimento (“la classe si è mostrata poco attenta/interessata.”, “c’era molta confusione.”, “si è favorito lo scambio di informazioni e lo sviluppo di nuove idee”). La categoria R2, invece, ha accolto quelle frasi che, oltre a descrivere l’esperienza, si spingono ad interpretare la situazione, individuare nessi di causalità o principi di ordine generale capaci di spiegare l’accaduto (“per la grande partecipazione non sono riuscita a gestire bene tutti gli interventi”). La categoria R3, infine, è stata utilizzata per quelle affermazioni che rivelano un’analisi critica e dell’esperienza e che si spingono ad elaborare piani di miglioramento e ipotesi di cambiamento (“la fase di introduzione è stata troppo lunga [...] in futuro dovrò strutturare meglio le fasi della lezione e rispettare la tempistica”).

L’applicazione del metodo citato (classificazione delle affermazioni R1/R2/R3) ha portato all’individuazione dei valori indicati nella seguente tabella³:

		Gruppo 1		Gruppo 2		Gruppo 3		Totali	
S1	R1	27	(73 %)	42	(81 %)	42	(86 %)	111	(80 %)
	R2	10	(27 %)	8	(15 %)	5	(10 %)	23	(17 %)
	R3	0	(0 %)	2	(4 %)	2	(4 %)	4	(3 %)
S2	R1	5	(45 %)	16	(55 %)	23	(43 %)	44	(47 %)
	R2	3	(27 %)	7	(24 %)	20	(38 %)	30	(32 %)
	R3	3	(27 %)	6	(21 %)	10	(19 %)	19	(20 %)
S3	R1	18	(86 %)	35	(74 %)	35	(65 %)	88	(72 %)
	R2	2	(10 %)	8	(17 %)	16	(30 %)	26	(21 %)
	R3	1	(5 %)	4	(9 %)	3	(6 %)	8	(7 %)

Tabella 3. Classificazione dei commenti secondo Lee (2005). Nella tabella sono esposte le frequenze riscontrate e, tra parentesi, tali valori espressi in percentuale (le percentuali sono calcolate facendo 100 i totali delle tre categorie per ogni singola scheda e gruppo)

I tre gruppi dimostrano di essere piuttosto omogenei in ingresso (nessuna differenza statisticamente significativa). In accordo con l’analisi esplorativa nella S1 risulta una percentuale assai elevata di affermazioni di tipo R1, una modesta presenza di osservazioni di tipo R2 ed una quasi assenza di affermazioni R3.

Nei commenti aggiuntivi della S2 si nota in primo luogo che risultano più modeste – in rapporto a S1 – le percentuali di aggiunte di tipo R1 in confronto con le altre due tipologie ($p < 0.05$): i docenti di tutti i tre gruppi, avendo la possibilità di rileggere ciò che avevano scritto in S1, hanno provato a concentrarsi su altri aspetti come, appunto, la spiegazione di ciò che è successo e una riflessione sui perché (R2) o sulle possibilità di cambiamento (R3).

Nella ricerca di eventuali differenze tra i gruppi, sempre nel passaggio dalla S1 alla S2, emerge una marcata frequenza di risposte connotabili come R2 nel Gr.3, con differenza statisticamente significativa rispetto al Gr.1 ($p < 0.01$).

Se si valutano i dati in S3, si osserva come ripristinano fondamentalmente le percentuali di partenza di S1 (cioè si assiste nuovamente ad un forte rialzo di R1). Unica differenza si-

3 La codifica riportata è il risultato del consenso raggiunto dai due valutatori indipendenti dopo aver discusso i casi risultati ambigui dal loro confronto, Cohen’s Kappa = 0.44.

gnificativa rimane nel Gr.3 per ciò che riguarda il rapporto tra R1 e R2: si mantiene una percentuale più alta di R2 in rapporto alle R1 ($p < 0.05$).

Una ulteriore analisi si è ottenuta desumendola dal modello *processuale* di riflessività cui abbiamo all'inizio accennato: sono state conteggiate tutte le espressioni riconducibili a tre aree semantiche: constatazione del problema e della situazione di inadeguatezza/problematività (“*il tono qui non è efficace*”), dichiarazione di presa di consapevolezza (“*mi sono resa conto che*”), proposito di cambiamento (“*la prossima volta sarebbe meglio ...*”, “*occorre che faccia...*”).

Anche in questo caso le frequenze riscontrate nella S1 mostrano come non esistano in partenza significative differenze tra i tre gruppi; nella S2 si assiste, invece, ad un significativo aumento nel Gr.3 di espressioni di consapevolezza (con significatività alta: $p < 0.005$); nella S3 si torna a valori non particolarmente dissimili da quelli risultanti nella S1, senza alcuna differenza statisticamente significativa rispetto a questa.

3. Conclusioni

La nostra indagine ha avuto come obiettivo di valutare in quale misura dispositivi che inducono a riflettere al seguito di una lezione effettuata possano modificare la capacità di autoanalisi degli insegnanti. In particolare ci siamo chiesti quali effetti possano essere attribuiti all'influenza della video annotazione.

Sul piano quantitativo abbiamo riscontrato una differenza statisticamente significativa nella produttività dei commenti a seconda dello strumento impiegato: l'impiego di una scheda orientativa già sollecita un aumento di commenti, e se si aggiunge anche la revisione video questo numero aumenta in modo significativo.

Sul piano qualitativo le diverse angolature concorrono nel rilevare che in situazione di riflessività immediata, subito dopo la lezione e senza alcun tipo di supporto o orientamento, si ha una prevalenza di commenti di taglio descrittivo-generico mentre ritornando sulla riflessione a distanza di alcuni giorni si ha, qualunque sia la modalità di accompagnamento alla riflessione, uno spostamento verso commenti di taglio più analitico esplicativo.

L'uso aggiuntivo di uno *scaffold* (questionario orientativo, ed ancor più questionario e video annotazione insieme) accresce significativamente il volume dei commenti (aspetto in linea con quanto riscontrato da Wright (2008). Oltre a ciò le osservazioni condotte su schede applicate dopo aver rivisto e annotato il video si caratterizzano per maggior decentramento riflessivo, una accentuazione della consapevolezza delle inadeguatezze e revisione dei precedenti giudizi, e per una più marcata attenzione verso aspetti concreti e specifici dell'interazione didattica, verso le caratteristiche del clima comunicativo, gli aspetti posturali extra e paralinguistici, elementi questi ultimi, che caratterizzano in modo ancor più evidente i commenti specifici di video annotazione. I nostri dati si aggiungono a quelli rilevati da altri autori che si sono occupati di indagini empiriche (Wright, 2008; Snoeyink, 2010); ragionando in termini di *affordance* possiamo affermare che la video annotazione rappresenta un dispositivo capace di orientare diversamente l'attenzione riflessiva; essa offre dirette opportunità per una accresciuta produttività ed analiticità dei commenti e in senso generale per una più articolata capacità di autoanalisi.

Va però contestualmente sottolineato come anche una accresciuta capacità di autoanalisi non possa essere identificata tout court con una migliore capacità riflessiva: così, ad esempio, il fatto di aumentare i commenti od anche di diventare più attenti alle specificità contestuali dell'interazione didattica potrebbe accompagnarsi ad un sostanziale disconoscimento di fattori globali più basilari e significativi e quindi comportare anche un reale decremento della qualità riflessiva.

Dobbiamo inoltre tener anche presente che una valutazione degli effetti delle diverse pratiche riflessive applicate nel tempo resta da fare e che, nel tempo breve, allorché gli strumenti di supporto all'auto riflessione vengono eliminati, le specifiche differenze connesse ai particolari *scaffold* tendono a decadere con ritorno sostanziale dei soggetti alle tipologie più generiche e descrittive proprie dei commenti non mediati; ciò induce a pensare come si sia di fronte a condizionamenti di portata effimera e strettamente connessi al momento d'uso dello *scaffold*.

E del resto è anche ragionevole non esigere dalla tecnologia niente più della disponibilità di un trigger i cui effetti sono contestualmente condizionati, e che può diventare utile sono qualora venga riconosciuto e valorizzato all'interno di consapevoli interventi formativi finalizzati.

Da questo punto di vista va anche sottolineato che la nostra ricerca si è soffermata a valutare la situazione in condizione di autoriflessività individuale. Un ulteriore lavoro resta da fare per valutare le modalità migliori per sfruttare le *affordance* in contesto variamente supportato sul piano interpersonale (dialogo con mentore, con esperto, con pari, in coppia, piccolo gruppo, comunità).

Anche il problema dell'utilizzo ottimale di questa tecnica in rapporto al livello di expertise già acquisito dal soggetto rimane un problema aperto; nel nostro caso i nostri partecipanti erano maestri con qualche anno di insegnamento alle spalle. Teoricamente possiamo supporre che la tecnica si possa estendere anche a livello precedente (ad esempio nel tirocinio universitario), purché a livello di tirocinio avanzato: un utilizzo troppo precoce potrebbe correre il rischio di una dispersione dell'attenzione su dettagli comportamentali in soggetti che non posseggono ancora una visione complessiva dell'azione didattica e dei problemi generali relativi alla gestione dell'interazione comunicativa.

Ulteriori indagini sono infine da condurre per valutare (ed alleggerire) i fattori emozionali e di ansietà connessi all'essere visto-valutato, al fine di consentire all'insegnante in formazione di accettare più serenamente che il proprio comportamento sia reso osservabile, condizione indispensabile per la costituzione di una comunità di pratiche didattiche condivise.

Ringraziamenti

Si ringrazia la Scuola primaria del III Circolo Didattico di Viterbo nella persona del dirigente scolastico Dott. Eugenio Rastrelli, le docenti che hanno partecipato con entusiasmo a questa ricerca.

Allegato 1

Questionario orientativo. Quesiti che hanno accompagnato il riesame della propria esperienza di lezione dialogica per gli insegnanti dei gruppi 2 e 3.

Parte preliminare	
Richiesta di attenzione (eventuale)	Si riesce ad ottenere l'attenzione e mettere la classe in condizione di attesa?
Richiami alle attività già svolte	Si richiamano attività e conoscenze già note?
Dichiarazione di intenti della lezione	Si mette in risalto quale sarà l'oggetto della lezione?
Regole e criteri cui attenersi	Si sottolineano criteri di comportamento per la partecipazione al dialogo didattico (quali alzare la mano, attendere il permesso dell'insegnante per parlare)
a. Dimensione didattica espositiva	
Padronanza e adeguatezza del contenuto	Ci sono errori o imprecisioni nella presentazione? Il contenuto si presenta ben rispondente alle capacità cognitive e motivazioni degli alunni? Si impiegano eventuali strategie di semplificazione?
Chiarezza del linguaggio	Il linguaggio usato è alla portata degli allievi oppure si impiegano termini difficili o espressioni complicate?
Problematizzazione	Si lasciano pause nell'esposizione e si pongono frequenti domande perché gli alunni intervengano attivamente nel dialogo?
Qualità del feed-back agli alunni	Si riprendono e valorizzano le osservazioni degli alunni?
b. Dimensione comunicativa	
Ritmo, tono, espressione del volto e sguardo, postura	Tono della voce, orientamento dello sguardo e postura sono adeguati?
c. Dimensione gestionale	
Relazione con la classe e clima complessivo	Si riesce ad orientare su di sé l'attenzione degli allievi? Si evidenziano segni di noia, brusii o altri fattori di disturbo nella classe?
Gestione del tempo	Si tiene presente la gestione complessiva del tempo disponibile?
Partecipazione degli alunni	Si riesce a favorire l'inserimento nella discussione (e partecipazione degli apporti) da parte di un numero ampio di alunni (riducendo eventuali accentramenti o emarginazioni)?
Parte finale:	
Richiami di sintesi	Si richiamano sinteticamente, magari in uno schema o mappa grafica, i concetti emersi?
Assegnazione di ulteriori attività	Si assegnano attività di approfondimento pertinenti con la lezione e adeguate alle possibilità degli allievi?

Riferimenti bibliografici

- Adamy P., Milman N. B. (2008) (Eds.). *Evaluating electronic portfolios in teacher education*. Greenwich: Information Age Publishing Inc.
- Allen D., Clark R. (1967). Microteaching: Its rationale. *High School Journal*, 51 (2), 75-79.
- Allen D., Ryan K. (1969). *Microteaching. Reading*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company Inc.
- Ballanti G. (1975). *Il comportamento insegnante*. Roma: Armando.
- Bonaiuti G. (2010). *Didattica attiva con i video digitali*. Trento: Erickson.
- Borko H., Michalec P., Timmons M. (1997). Student teaching portfolios: a tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 48, 345-357.
- Bryan L.A., Recesso A. (2006). Promoting reflection with a web-based video analysis tool. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23 (1), 31-39.
- Cannings T., Talley S., Redmond P., Georgi D. (2002). Online video case studies: what have we learned about their value in preservice education? *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2002*, 1, 2537-2538.
- Capperucci D. (2007). *La valutazione delle competenze in età adulta il contributo dell'experiential learning e dell'approccio riflessivo*. Pisa: ETS.
- Cerri R. (2002). *Dimensioni della didattica. Tra progettualità e riflessione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cerri R., Gennari M. (1984). Microteaching e formazione degli insegnanti. *Scuola e Città*, 2, 57-64.

- Cooper J. M., Allen D. W. (1970). Microteaching: history and present status. *ERIC Clearinghouse on Teacher Education*. From: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED036471>.
- Costello P. (2011). *Effective action research: developing reflective thinking and practice* (2nd ed.). New York: Continuum International Pub. Group.
- Damiano E. (2008). Gli Insegnanti conoscono l'insegnamento? *Orientamenti pedagogici*. From: http://idrudine.net/index.php?option=com_content&task=view&id=142&Itemid=83.
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed or. 1933).
- DuFour R. (1998). *Professional learning communities at work*. Bloomington: National Education Service.
- El-Dib M. (2007). Levels of reflection in action research. An overview and an assessment tool. *Teaching and Teacher Education*, 23, 24-35.
- Fabbi L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbi L., Striano M., Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo: coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- Farrell T. S. C. (2004). *Reflective practice in action: 80 reflective breaks for busy teachers*. Thousand Oaks: Corwin.
- Francis D. (1995). The reflective journal: a window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11 (3), 229-241.
- Freese A. R. (1999). The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15, 895-909.
- Grossman S., Williston J. (2003). Strategies for helping early childhood student learn appropriate teaching practices. *Childhood Education*, 72 (2), 103-107.
- Hamm M., Adams D. (1992). Portfolios: a valuable tool for reflection and assessment. *Journal of Experiential Education*, 15 (1), 48-50.
- Hatton N., Smith D. (1995). Reflection in teacher education. Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-51.
- Jarvis J. (1992). Using diaries for teacher reflection on in-service courses. *ELT journal*, 46, 2, 133.
- Jay J. K., Johnson K. L. (2000). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1), 73-85.
- Johnson W. D. (1967). Microteaching. A Medium in which to study teaching. *High School Journal*, 51, 86-92.
- Klinzing H. G., Floden R. E. (1991). *The development of the microteaching movement in Europa*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in Chicago, 1991.
- Kolb D. A., Fry R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In C. I. Cooper (Ed.), *Theories of group processes* (pp. 33-58). New York: Wiley.
- Lee H. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6) 699-715.
- Liedtka J. (2001). The promise and peril of video cases: reflections on their creation and use. *Journal of Management Education*, 25, (4), 409-424.
- Lin P. (2005). Using research-based video-cases to help pre-service primary teachers conceptualize a contemporary view of mathematics teaching. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3 (3), 351-377.
- Llama G., Kurz T., Savenye W. (2003). Video case instruction for preservice teachers. World conference on e-learning in corporate, government, healthcare, and higher education, 1, 605-607.
- Lyons N. (Ed.). (2010). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*. Boston: Springer.
- McDonough J. (1994). A teacher looks at teachers' diaries. *ELT Journal*, 48 (1), 57-65.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*. Roma: Carocci.
- Nuzzaci A. (2009). La riflessività nella progettazione educativa: verso una riconcettualizzazione delle routine. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa. Rivista SIRD*, 1, 2/3, 59-75.
- Pak J. (1985). *Find out how you teach*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- Powell J. P. (1985). Autobiographical learning. In D. Boud, R. Keogh, D. Walker (Eds.), *Reflection: turning experience into learning* (pp. 41-51). London: Kogan Page.

- Preston M. D., Campbell G. A., Ginsburg H. P., Sommer P., Moretti F. A. (2005). *Developing new tools for video analysis and communication to promote critical thinking*. Paper presented at the Ed-Media: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia, and Telecommunications. Montreal, July 2, 2005.
- Pultorak E. G. (2010). *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: insights for twenty-first-century teachers and students*. New York: Rowman & Littlefield Education.
- Recesso A., Hannafin M., Wang F., Deaton B., Rich P., Rodgers C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), 842-866.
- Rich P.J., Hannafin M. J. (2008). Decisions and reasons: examining preservice teacher decision-making through video self-analysis. *Journal of Computing in Higher Education*, 20 (1), 62-94.
- Rich P.J., Hannafin M. J. (2009). Video annotation tools: technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 52-67.
- Rodgers C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), 842-866.
- Ryans D. G. (1987). *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryans D. G. (1991). *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Santagata R. (2003). L'analisi di lezioni: nella formazione iniziale dei docenti. *TD*, 29, 2, 32-39.
- Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo : per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Seldin P. (1991). *The teaching portfolio*. Boston: Anker Publishing Company, Inc.
- Snoeyink R. (2010). Using Video Self-Analysis to Improve the 'Withitness' of Student Teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 26 (3), 101-110.
- Spalding E., Wilson A. (2002). Demystifying reflection: a study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teachers College Record*, 104 (7), 1393-1421.
- Striano M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tang C. (2002). Reflective diaries as a means of facilitating and assessing reflection. Perth: Annual International Conference of Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Tauer S. M. (1996). The Mentor-Protege Relationship and Its Effects on the Experienced Teacher. Paper presented at the Annual conference of the American Educational Research Association, New York. April 8-12, 1996. From: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED397004>.
- Teddie C., Tashakkori A. (2009). *Foundations of mixed methods research, integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. London: Sage.
- Valli L. (1997). Listening to other voices: a description of teacher reflection. *United States Peabody Journal of Education*, 72 (1), 67-88.
- Van Manen M. (1977). Linking way of knowing with way of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-28.
- Warden B. J. (2004). *Self-evaluation of reflective thinking among pre-service and in-service teachers*. Alva: Northwestern Oklahoma State University.
- Wright G. A. (2008). How does video analysis impact teacher reflection-for-action? *Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy*. Provo: Department of Instructional Psychology Brigham Young University. From: <http://contentdm.lib.byu.edu/u?/ETD,1366>.
- Zeichner K. M., Liston D. P. (1996). *reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zubizarreta J. (1994). Teaching portfolios and the beginning teacher. *Phi Delta Kappan*, 74(4), 323-326.