



Approccio riflessivo e alternanza pratica e teoria nella formazione degli insegnanti: un case study in Francia

Reflective approach and practice alternation and theory in teacher training: a case study in France

Maria Antonietta Impedovo

Aix-Marseille University

maria-antonietta.IMPEDOVO@univ-amu.fr

ABSTRACT

The purpose of this article is to explore the role of practical experience during the university education of future teachers with a view to an integrated curriculum oriented towards reflection on practices. In the text the professional training of teachers is discussed in a specific context, the French one, which enhances the practical dimension in the training program. Later, for an illustrative example, the analysis of a case study conducted in this context is presented. This analysis can provide suggestions with a view to sharing practices from an international perspective.

Lo scopo di questo articolo è quello di esplorare il ruolo delle esperienze pratica durante la formazione universitaria dei futuri insegnanti nell'ottica di un curriculum integrato e orientato alla riflessione sulle pratiche. Nel testo è discussa la formazione professionale degli insegnanti in un contesto specifico, quello francese, che valorizza la dimensione pratica nel programma di formazione. In seguito, per un esempio illustrativo, è presentato l'analisi di un caso di studio condotto in tale contesto. Questa analisi può fornire suggerimenti nell'ottica di una condivisione di pratiche in una prospettiva internazionale.

KEYWORDS

Newly Qualified Teachers, Training Curriculum, Training experience.
Neoassunti, Curricolo Formativo, Esperienze formative.

Introduzione

La formazione degli insegnanti sta subendo una profonda trasformazione in molti paesi, tra cui l'Italia (Eurydice, 2016). Questo complesso processo dovrebbe portare a ripensare a quali sono i programmi di formazione più innovativi nei contenuti e nelle modalità per una migliore professionalizzazione dell'insegnamento e di migliorare la formazione in ingresso dei futuri docenti (Marzano & Vegliante, 2017). Una tematica già ampiamente discussa ma ancora attuale è come affrontare il passaggio dalla teoria alla pratica dei docenti in formazione, al fine di collegare con successo le conoscenze pedagogiche e la pratica in classe (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). L'immissione in ruolo rappresenta una fase importante della vita professionale di un docente, come mostra il percorso "Neoassunti" previsto per l'anno di formazione e prova rivolto a docenti neoassunti e docenti con passaggio di ruolo (Mangione, Pettenati & Rosa, 2016). Infatti, i neo-insegnanti, una volta in classe, hanno difficoltà a prestare attenzione agli elementi chiave del processo di apprendimento e insegnamento (Star & Strickland, 2008) e ad affrontare la complessità delle interazioni in classe (Stokking, Leenders, de Jong e van Tartwijk, 2003).

Lo scopo di questo articolo è quello di esplorare il ruolo delle esperienze pratiche durante la formazione universitaria dei futuri insegnanti nell'ottica di un curriculum integrato e orientato alla riflessione sulle pratiche (Smagorinsky, Cook & Johnson, 2003). Per perseguire questo obiettivo, discutiamo della formazione professionale degli insegnanti in un contesto specifico, quello francese, che valorizza la dimensione pratica nel programma di formazione. In seguito, per un esempio illustrativo, presentiamo brevemente l'analisi di un caso di studio condotto in tale contesto. Questa analisi può fornire suggerimenti nell'ottica di una condivisione di pratiche in una prospettiva internazionale.

1. La professionalità dell'insegnante

La professione e la professionalità sono concetti astratti, espressi in azioni, esperienze e conoscenza. In letteratura possiamo rintracciare diverse competenze che compongono la costellazione complessa della professionalità dell'insegnante. In generale, si presume che l'insegnante debba essere attivamente coinvolto nel proprio lavoro spinto dalla passione, l'entusiasmo, la soddisfazione e l'auto-motivazione, considerando la conoscenza come risorsa da mobilitare (Perrenoud, 2002). Nello stesso tempo, sono considerate caratteristiche della professione insegnante un senso di efficacia, sviluppo professionale, abilità e volontà di affrontare i cambiamenti educativi e realizzare innovazioni. Tutte le competenze educative dovrebbero anche essere accompagnate da caratteristiche etiche e morali (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Da tutto questo si declina una complessità propria della professione insegnante. Per questo, la formazione degli insegnanti dovrebbe essere accompagnata strettamente dalla pratica, per aiutare i futuri insegnanti ad adattarsi all'imprevedibilità e cambiamenti propri del loro ruolo.

La formazione degli insegnanti gioca un ruolo fondamentale nel formare la base per lo sviluppo professionale (Flores & Day, 2006). La partecipazione a una comunità di apprendimento, in questo caso dei futuri insegnanti, porta all'acquisizione di nuove regole, ruoli, pratiche e processi (Brown & Campione, 1999). Nello stesso tempo, l'iscrizione e la frequenza dello studente a un programma di formazione per insegnanti può essere concettualizzata come un processo graduale di partecipazione legittima e periferica nella comunità degli insegnanti (La-

ve & Wenger, 1991), passando da una posizione di studente all'assunzione di una graduale professionalità attraverso l'attività quotidiana in classe. Questo progresso è inteso come una vera e propria traiettoria verso la professionalità piena.

2. Il passaggio dalla teoria alla pratica

Di particolare utilità nella formazione degli insegnanti può essere l'esperienza di tirocinio in classe, vissuto come attraversamento del confine tra il sistema educativo e professionale: la transizione da una comunità di pratica a un'altra può portare a una vera trasformazione (Zittoun, 2008). Tale transizione è un processo che richiede trasformazioni e cambiamenti nel rapporto con il contesto, nuovi apprendimenti, definizione di nuove competenze e nuove costruzioni di nuovi significati. Grazie al tirocinio, il sistema formativo e i contesti professionali sono collegati e diventano reciprocamente ricchi di richiami, permettendo al futuro insegnante di sperimentare strategie e conoscenze in un contesto significativo. Infatti, le competenze acquisite direttamente in contesti specifici mostrano scarsa capacità di generalizzazione (Schliemann e Acioly, 1989) se non sostenuti da un apporto teorico di generalizzazione.

Durante le prime esperienze in classe, gli insegnanti in formazione hanno l'opportunità di confrontarsi con domande e problemi pratici. L'integrazione di teoria e pratica nella formazione iniziale degli insegnanti rende visibile "l'invisibile" dell'apprendimento. Inoltre, l'interazione con insegnanti di ruolo ed esperti nella formazione aiutano il nuovo insegnante a "vedere" nella realtà complessa del sistema scolastico, incoraggiando la comprensione e il coordinamento dei compiti.

2.1. La riflessione sulle pratiche

La riflessione sulle pratiche nell'apprendimento degli adulti è di ampia attualità e discussione, che deve essere sviluppata e incoraggiata (Frison, Fedeli, Minnioni, 2017). La riflessione è un processo "in corso" che coinvolge l'interpretazione e reinterpretazione delle esperienze (Kerby, 1991) attraverso un processo di riflessione che attiva risorse cognitive ed emotive.

Il processo di auto-riflessione dell'insegnante sulle proprie pratiche è considerato molto utile per aumentare le competenze e promuovere lo sviluppo professionale necessario per affrontare i cambiamenti dei contesti professionali (Alsup, 2005). Un approccio riflessivo alla pratica è utile per identificare i punti di forza e di debolezza della pratica didattica e migliorarla (Autori). Questo approccio riflessivo può aver luogo prima, durante e dopo le azioni professionali (Vloet, 2009).

Secondo Korthagen e Vasalos (2005), la riflessione dovrebbe essere condotta con il supporto di un educatore esperto, collegato a un'attività specifica e mirata a interrogarsi sulle azioni. In questo modo, dice l'autore, è possibile supportare la creazione di «scenari alternativi», ovvero delle situazioni possibili e simulate dove azioni e discussioni sono messe in discussione. L'interazione del novizio con l'esperto (insegnante di ruolo o esperto formatore) diventa strategico, permettendo alcune attività come ascolto, responsabilizzazione, autovalutazione realistica, sviluppo e progettualità (Cerini & Spinosi, 2016). La ricca e ampiamente discussa ricerca sul tema (Schon, 1984) mostra che le caratteristiche cognitive di un esperto sono legati alla definizione dei problemi, alla ricerca di soluzioni

flessibili, integrazione del contesto nel sistema di soluzione dei problemi e la dipendenza da conoscenze specifiche. Questo processo diventa parte di un "know-how" che l'esperto sviluppa, soprattutto in situazioni di incertezza, di trasformazione, mettendo insieme riflessione e azione (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Diversi sono gli strumenti che possono essere utilizzati nel supportare i processi riflessivi, con implicazioni identitarie, come il dispositivo Curriculum Formativo, in uso nel Portfolio dei docenti in anno di formazione e prova (Mangione, della Gala, Pettenati, 2017). Uno strumento tecnologico che ha guadagnato enfasi nella formazione didattica è il video digitale, che esaminiamo nella prossima sezione.

2.2 L'uso del video nella riflessione sulle pratiche

L'uso del video nella riflessione sulle pratiche è in vasta diffusione (per una revisione, Gentile & Tacconi, 2016). Questa tendenza trova il suo antecedente nel *microteaching*, tecnica nata negli anni '60 alla Stanford University, per formare persone con competenze specifiche, seguendo un approccio modellistico. L'approccio del microteaching ha perso popolarità perché era troppo specifico e non teneva conto della complessità delle interazioni tra insegnanti e alunni in classe (Santagata, 2010). Infatti, successivamente si è imposto una tendenza più olistica e integrata, articolata a diversi livelli di riflessività (Gaudin & Chaliès, 2016).

L'uso del video può essere considerato uno strumento per l'apprendimento e la riflessione, facilitando l'osservazione e l'analisi. In particolare, l'uso asincrono del video può estendere la quantità e la qualità dell'esperienza di osservazione in classe (Marsh & Mitchell, 2014), aiutando potenzialmente gli insegnanti pre-servizio a colmare il divario tra teoria e pratica (Seidel, Blomberg & Renkl, 2013), in un approccio riflessivo (Koc, 2011; Santagata & Angelici, 2010). Il video diventa lo stimolo per l'attivazione della conoscenza contestualizzata dell'insegnamento e dell'apprendimento (Kersting, 2008), fornendo in questo modo un'esperienza di insegnamento indiretto (Sherin, 2001).

Una ampia e consolidata letteratura educativa sul tema esamina la formazione degli insegnanti attraverso approcci basati su video, solitamente incentrati sulle attività di discussione in gruppo (Sherin & van Es, 2009). Aperte sono le discussioni sull'efficacia della visione di sé stessi nel video rispetto alla visione degli altri (Tripp & Rich, 2012). La rilevanza personale in un video viene percepita come un ruolo importante nel processo di analisi approfondita e può aumentare la consapevolezza nel processo di riflessione.

Tuttavia, il video non è efficace di per sé (van Es, 2009). Per essere utile, deve essere incorporato in appropriati contesti didattici. L'opportunità di rivedere i metodi di insegnamento con il supporto di tutor o esperti è una condizione essenziale per lo sviluppo delle competenze didattiche (Jacobs, Kawanaka, & Stigler, 1999). Il video aiuta i formatori a valutare i punti di forza e di debolezza del loro insegnamento, notando o indicando (Frederiksen, Sipusic, Sherin, & Wolfe, 1998) ciò che è rilevante in una situazione di classe.

Il video, in questo modo, offre la possibilità di fornire un'assistenza complessa all'attività riflessiva, più del feedback di un collega fidato (Mollo e Falzon, 2004), diventando una tecnica più oggettiva, con meno distorsioni o osservazioni non accurate. Il video, in questo caso, funziona come un richiamo ma anche come una ricostruzione della sua attività (Mollo & Falzon, 2004), costringendo non solo una migliore comprensione dell'attività in una prospettiva globale, ma anche un livello più alto di astrazione.

3. Alternanza nella formazione dei futuri insegnanti in Francia

In Francia, per insegnare in scuola primaria e liceo professionale, gli insegnanti devono essere in possesso di un master chiamato “Mestieri dell’insegnamento” fornito dall’Dipartimento universitario di formazione degli insegnanti, e passare successivamente un concorso nazionale per l’abilitazione. Tale dipartimento fornisce dal 2013 una formazione iniziale e continua per gli insegnanti. L’attuale struttura della formazione in Francia mira a raggiungere un doppio obiettivo: completare il processo di “universitarizzazione” della formazione iniziale degli insegnanti (intrapreso dalla riforma del 2009) e «professionalizzare» il ruolo dell’insegnante, stabilendo, durante i master, un approccio integrativo tra teoria e pratica. In questo modo, gli insegnanti in formazione possono entrare gradualmente nella professione. Nello stesso tempo, lo scopo è raggiungere una base comune di conoscenza e competenza per tutti gli insegnanti. Questi obiettivi sono raggiunti con la stretta collaborazione tra i formatori universitari coinvolti nel master e la supervisione guidata di un insegnante referente nella scuola dove i futuri insegnanti svolgono il loro tirocinio.

La formazione iniziale proposta dal master professionalizzante si basa molto sulle esperienze pratiche in classe, in una vera alternanza con la formazione universitaria. Nel primo anno del master, l’esperienza pratica si basa su attività di osservazione, finalizzate alla costruzione delle prime abilità nell’insegnamento. Gli insegnanti in formazione hanno la possibilità di partecipare attivamente all’organizzazione delle sequenze didattiche insieme all’insegnante di ruolo. Nel secondo anno del corso master, l’esperienza pratica consente ai futuri insegnanti di prendere gradualmente «in mano» la classe, corrispondente all’equivalente di un servizio di insegnamento part-time. In questo modo sono supportati da un monitoraggio e una supervisione appropriata durante questa fase di “induction” al mestiere. Durante questa esperienza, l’insegnante in formazione esegue tutte le attività richieste da un docente di ruolo, partecipando alle attività riguardanti la vita di una scuola, in termini di insegnamento (preparazione di lezioni, lezioni di insegnamento, valutazione, ecc.) e partecipazione alla vita educativa e istituzionale (partecipazione al progetto scolastico, relazione con i parenti ecc.). Questa alternanza promossa nel curriculum permette un ritorno dinamico tra l’esperienza pratica in classe e il programma di formazione degli insegnanti, facilitando la comunicazione tra i futuri insegnanti, dei formatori universitari e di tutto personale professionale della scuola. Di seguito presentiamo brevemente un caso di studio condotto in tale contesto.

3.1 Un esempio di formazione: un studio di un caso

Lo studio di caso di seguito descritto permette di osservare l’evoluzione longitudinale di un insegnante dal secondo anno di formazione del master al successivo inserimento come insegnante di ruolo un anno dopo. Ci concentreremo sulla prospettiva dell’insegnante allo scopo di individuare le dimensioni principali che entrano in gioco nel suo sviluppo professionale.

La prima domanda di ricerca che ha guidato lo studio è la seguente: come si caratterizza la transazione tra formazione e pratica di un futuro insegnante? Per rispondere a questa domanda abbiamo osservato una studentessa che esegue la sua prima lezione in una classe durante il suo programma di stage nel secondo anno del suo master. Questa ricerca, descritta in dettaglio in Autori, permet-

te di cogliere lo studente in un momento deciso della sua esperienza professionale. L'insegnante, con una formazione in ingegneria, è al secondo anno del master di formazione per diventare un insegnante in elettronica nell'istituto di formazione professionali superiori. La lezione osservata, sul tema dell'installazione di cavi elettrici, era destinata a dodici studenti dell'ultimo anno di un'istituto professionale di elettronica. Al termine della lezione la studentessa si è confrontata con il suo formatore universitario e con l'insegnante di ruolo che hanno partecipato alla lezione come osservatori. I ricercatori coinvolti in questo studio hanno videoregistrato la lezione iniziale e i confronti successivi. Il punto centrale della nostra osservazione è l'insegnante in formazione e la sua modalità di interazione con la classe, il formatore e l'insegnante. Dai dati raccolti si sono identificati tre dimensioni principali che hanno guidato l'osservazione: a) l'esperienza pedagogica; b) l'esperienza educativa; c) la competenza in materia. Nella prima sessione emerge una visione di un insegnante che svolge un ruolo molto centrale nella conduzione di attività, cercando di mantenere il controllo attraverso l'uso di dispositivi a sua disposizione (videoproiettore, computer e lavagna) e un compito altamente strutturato. Nel corso della lezione, riesce ad entrare maggiormente nell'interazione con gli studenti, ponendo questioni. Al seguito della lezione, il formatore universitario sottolinea aspetti legati alla dimensione educativa (fare l'appello, richiamare all'ordine etc), mentre il focus dell'insegnante è sul contenuto, con la necessità di ancorarlo più profondamente nel contesto. La riflessione con il formatore universitario e il professore di ruolo diventa la base per una riflessione guidata. Il giovane insegnante esprime una consapevolezza progressiva degli aspetti da migliorare, apprezzando i suggerimenti ricevuti.

La seconda domanda di ricerca dello studio è: quali cambiamenti professionali identifica l'insegnante alla visione del video della propria lezione un anno prima? Per questo, abbiamo invitato l'insegnante – ora di ruolo – a commentare il video per promuovere un'attività riflessiva. Abbiamo adottato un approccio specifico alla raccolta dei dati basato sul confronto con i partecipanti con la registrazione video della propria attività (Mollo & Falzon, 2004). Abbiamo optato per il metodo indicato come "auto-confronto" (Clot & Fata, 2000). Il confronto, condotto con il ricercatore, è durato circa due ore. L'insegnante è stato invitato a rivedere il video della lezione fatta un anno prima a decidere liberamente i punti in cui interrompere e commentare gli eventi in classe (Jacobs & Morita, 2002). Allo stesso tempo, il ricercatore ha anche proposto alcune domande per stimolare la sua riflessione. In questo modo si è ottenuto un resoconto della progressione riflessiva sulla sua analisi della lezione svolta l'anno prima. Dalla sessione, abbiamo evidenziato la tipologia e gli argomenti ricorrenti nei commenti dell'insegnante (per un approfondimento, Autori). I cambiamenti che emergono sono in quattro aree che includono a) coinvolgimento personale ed attivazione emotiva, b) interazione con gli studenti, c) gestione del processo di insegnamento, e d) uso di artefatti. I risultati confermano la centralità della riflessione, utile per migliorare le competenze e per costruire e negoziare il significato. La riflessione sulle pratiche didattiche può aiutare a identificare i modi per migliorare le competenze didattiche, come la capacità di notare e interpretare le situazioni della classe, analizzandole e informandole.

Conclusion

L'articolo propone alcuni suggerimenti sui modelli di insegnamento che si co-
struiscono nel contesto della formazione dell'insegnamento francese, e in parti-
colare sulle esperienze formative delle attività guidate in classe, a sostegno del-
l'intreccio tra esperienza pratica e formazione. Lo studio del caso proposto per-
mette di analizzare le riflessioni degli insegnanti, occasione preziosa in grado di
fornire informazioni utili nella descrizione del processo di apprendimento pro-
fessionale.

La pratica della riflessione dovrebbe essere una procedura costante all'inter-
no del programma di formazione degli insegnanti, come valutazione personale
e come passo verso la formazione continua, responsabilità condivisa dai forma-
tori sia nelle università che nelle scuole (Brockbank & McGill, 2007). Una forma-
zione mirata con riflessioni guidate supportate da video registrazioni potrebbe
aiutare gli insegnanti a migliorare la gestione della classe nelle prime esperienze
in classe, identificando le situazioni rilevanti per l'apprendimento e impegnarsi
in riflessioni sui processi di insegnamento e apprendimento, supportando l'ap-
prendimento professionale.

Riferimenti bibliografici

- Alsop, J. (2005). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Beijaard, D., Verloop N., & Vermut J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2007). Facilitating reflective learning in higher education. *Computing in Teacher Education*, 23(1), 31-39.
- Brouwer, N. (2011, April 11). *Imaging teacher learning: A literature review on the use of digital video for preservice teacher education and professional learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1990). Communities of learning or a content by any other name. In D. Kuhn (Ed.), *Contribution to human development* (pp. 108-126). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cerini, G., & Spinosi, M. (2016). Anno di formazione: le novità. *Notizie della Scuola*, 9, Napoli: Tecnodid.
- Clot, Y., Faita, D., (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Concepts et Methodes*. *Travailler* 4, 7-42.
- Clot, Y., Faita, D., Fernandez, G., Scheller, L., (2000). Entretiens en auto-confrontation: une méthode en clinique de l'activité. Interviews in Crossed Self-confrontation. *Pistes*, 1-2. <http://journals.openedition.org/pistes/3833>.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: LEA.
- Eurydice (2016). La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche. *I quaderni di Eurydice Italia*, 3. <http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/la-professione-docente-in-europa-pratiche-percezioni-e-politiche/>.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Context which shape and reshape new teachers' identities: A multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Frederiksen, J. R., Sipusic, M., Sherin, M., & Wolfe, E. W. (1998). Videoportfolio assessment: Creating a framework for viewing functions of teaching. *Educational Assessment*, 11(2), 255-297.
- Frison, E., Fedeli, M., Minnoni, E. (2017). Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli

- adulti: rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione. *Formazione & Insegnamento XV, 1*, ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line doi: 107346/fei-XV-01-17_19.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review, 16*, 41-67.
- Gentile, M., Tacconi, G. (2016). Visione professionale e video-riprese di azioni d'insegnamento: una rassegna sul costruito e sugli approcci formativi. *Formazione & Insegnamento XIV, 3*, ISSN 1973-4778. doi: 107346/fei-XIV-03-16_17.
- Jacobs, J., Kawanaka, T., & Stigler, J. W. (1999). Integrating qualitative and quantitative approaches to the analysis of video data on classroom teaching. *International Journal of Educational Research, 31*, 717-724.
- Kerby, A. P. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington: Indiana University Press.
- 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*(5), 845-861.
- Koc, M. (2011). Let's make a movie: investigating pre-service teachers' reflections on using video-recorded role playing cases in Turkey. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 95-106.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 11*(1), 47-71.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Marsh, B. & Mitchell, N. (2014). The role of video in teacher professional development. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development, 18*(3), 403-417. Doi:10.1080/13664530.2014.938106.
- Marzano, A., Vegliante, R. (2017). Formarsi alla pratica per insegnare: l'esperienza salernitana del laboratorio di Didattica generale e tecnologie didattiche. *Formazione & Insegnamento XV, 1*. doi: 107346/fei-XV-01-17_21.
- Mangione, G. R., della Gala, V., Pettenati, M.G. (2017). Il Curriculum Formativo nel percorso Neoassunti. Opportunità di riflessione e ricostruzione di identità professionale. *Formazione & Insegnamento XV, 2*, doi: 107346/fei-XV-02-17_40.
- Mangione, G. R., Pettenati, M. C., & Rosa, A. (2016). Anno di formazione e prova: analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali. *Form@re, 16*(2).
- Mollo, V., Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics, 35*, 531-540.
- Santagata, R. (2010). From teacher noticing to a framework for analyzing and improving classroom lessons. In M. Sherin, R. Phillip, & V. Jacobs (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*. New York, NY: Routledge.
- Santagata, R., & Angelici, G. (2010). Studying the impact of the lesson analysis framework on preservice teachers' abilities to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of Teacher Education, 61*(4), 339-349.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 34*, 56-65.
- Schliemann, A. D., & Acioy, N. M. (1989). Mathematical knowledge developed at work: The contribution of practice versus the contribution of schooling. *Cognition and Instruction, 6*(3), 185-221.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B. S. Nelson, & J. Warfield (Eds.). *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education, 60*(1), 20-37.

- Star, J. R., & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: Using video to improve pre-service mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education* 11, 107–125.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., & Johnson, T. S. (2003). The twisting path of concept development in learning to teach. *Teachers College Record*, 105(8), 1399-1436.
- Stokking, K., Leenders, F., de Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329–350.
- Tripp, T., & Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678–704.
- van Es, E. A. (2009). Participants' roles in the context of a video club. *Journal of the Learning Sciences*, 18(1), 100–137.
- Vloet, K. (2009). Career learning and teachers' professional identity: narratives in dialogue. In M. Kuijpers & F. Meijers (Eds.), *Career learning. Research and practice in education*. (pp. 69–84). The Netherlands: Euroguidance.
- Zittoun, T. (2014). Transitions as dynamic processes: A commentary. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 232-236.

