



IL DOCENTE RICERCATORE: UNA PROPOSTA PER RIFLETTERE SULL'AGIRE DIDATTICO

Elena Mosa¹ⁱ,
Silvia Panzavolta²,
Francesca Storai³

^{1,2,3}Ricercatore, Istituto Nazionale di Documentazione,
Innovazione e Ricerca Educativa, (INDIRE), Italy

Abstract:

Within the University course 'Multimedia research methods' addressing CPD for teachers, trainees were asked to record their typical lesson and to analyze it according to a specific protocol, called Evident, encompassing several tools. The theoretical frameworks inspiring this action-research approach are the School Effectiveness Approach by B. Creemers and L. Kyriakides, 'Visible Learning' by Hattie and the Lesson Study practice, mainly used in Asian countries. After analyzing their videos, teachers would visualize their positioning in a radar diagram helping them to understand what factors should be improved in order to carry out an effective lesson. Furthermore, teachers were asked to peer review the work of one other colleagues. This resulted in a very powerful exercise to improve and better plan an effective classroom lesson. The paper provides a detailed description of the methodology employed, the corresponding tools and the analysis of the main results coming from the pilot.

Keywords: evidence-based education; school improvement; video-analysis; teacher professional development

Abstract:

Nell'ambito del corso 'Metodi di ricerca in ambiente multimediale', indirizzato a docenti in servizio, è stato chiesto ai corsisti di videoregistrare una tipica lezione e analizzarla sulla base di uno specifico protocollo, denominato Evident, che comprende diversi strumenti. I framework teorici che hanno ispirato questo lavoro di ricerca-azione

¹ Correspondence: email e.mosa@indire.it, f.storai@indire.it, s.panzavolta@indire.it

sono il lavoro di B. Creemers and L. Kyriakides relativo al filone dello School Improvement, quello di Hattie sul “*Visible Learning*” e la pratica del Lesson Study, particolarmente diffusa nel mondo orientale. Dopo aver analizzato il video con la specifica Scheda di Autoanalisi, il docente attraverso il Radar aveva una rappresentazione visiva dei propri punti di debolezza e di forza in base ai fattori di efficacia di una lezione. Era previsto anche un ulteriore lavoro di peer-review a coppie. Le attività sono state vissute come altamente professionalizzanti e utili per migliorare la propria performance. Protocollo e risultati della sperimentazione sono descritti nell’articolo.

Parole chiave: evidence-based education; miglioramento scolastico; video-osservazione; formazione in servizio dei docenti

Introduzione

Questo contributo è il frutto di un percorso di ricerca e sperimentazione condotto nell’ambito del corso di laurea in ‘Metodi e tecniche delle interazioni educative’ promosso da [IULine](#), Università Telematica nata dal consorzio tra l’[Università degli studi di Firenze](#) e [Indire](#), Istituto di ricerca che da 90 anni opera a sostegno dei processi di innovazione nella scuola italiana.

Dopo aver illustrato i riferimenti teorici che hanno ispirato il disegno di ricerca, la costruzione degli strumenti e la loro sperimentazione, l’articolo descrive il contesto nel quale si è svolta l’attività, la popolazione considerata e i risultati ottenuti. Nell’ultimo paragrafo si forniscono alcune conclusioni sulla sperimentazione condotta e le prospettive di sviluppo che si stanno progettando relativamente al protocollo Evident.

1. Quadro teorico di riferimento

La riflessione che ha orientato la scelta dell’approccio e ispirato la progettazione della metodologia di ricerca, di taglio qualitativo, degli strumenti (videoripresa e specifico protocollo d’uso) e della loro sperimentazione. Di seguito vengono presentati i quadri teorici di riferimento ai quali si ispirano i vari elementi della sperimentazione.

1.1 L’osservazione attraverso la videoripresa

L’uso del video come strumento di rilevazione dei dati nella di ricerca non è certo nuovo. I primi ambiti di applicazione, relativamente al comportamento umano, sono stati senza dubbio la psicologia sperimentale e successivamente la psicoterapia, in quanto consentiva di registrare ed analizzare non solo il comportamento verbale del

soggetto studiato (o del paziente in trattamento) ma anche tutti quegli aspetti di comunicazione non verbale e paralinguistica che sfuggono o possono sfuggire al ricercatore o al professionista nel momento in cui osserva la situazione sperimentale oppure al terapeuta, fortemente implicato nella relazione terapeutica e nelle sue dinamiche (transfert e controtransfert).

Certamente l'uso del video come strumento per rendere visibili comportamenti e performance ha conosciuto e conosce una grande popolarità. Si pensi, ad esempio, al settore di preparazione atletica e sportiva, in cui l'analisi della propria performance e delle performance degli avversari è prassi ordinaria, oppure al suo uso nell'ambito del tutoraggio tecnico (da come si monta un armadio a come si usano le funzioni di un determinato software) o ancora a settori disciplinari come l'antropologia culturale, dove lo strumento principe dell'etnometodologia è proprio la registrazione audio-video in quanto unico metodo per catturare fenomeni naturalmente verificatisi, piuttosto che la loro trasformazione in dati (come nelle ricerche di tipo sociologico).

Per quanto riguarda l'uso della videoregistrazione nella ricerca educativa e nella formazione degli insegnanti, si è fatto riferimento a numerosi lavori e a precedenti esperienze riportate in letteratura (Santagata 2009, 2010, 2011, 2014) o a protocolli di osservazione della pratica didattica, come il microteaching (Allen e Ryan, 1974) o il LOCIT, Lesson Observation and Critical Incident Techniqueⁱⁱ (Coyle and Wiesemes, 2008). In termini di esperienze concretamente realizzate in merito, ci preme citarne due tra tutte. La prima è la ricerca internazionale TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) condotta nel 1999ⁱⁱⁱ in 7 Paesi e il cui scopo era quello di utilizzare la video-osservazione come strumento di ricerca per l'individuazione di possibili correlazioni tra stili didattici ed esiti di apprendimento dei ragazzi (*"The goal of videotaping lessons is, therefore, to document what is happening in the classroom"*), e l'esperienza dell'Università di Amsterdam su Dividossier (Gielis, 2008), dove la videoregistrazione della lezione serve al docente in formazione per favorire l'esplicitazione degli agiti professionali, tramite la conversione da conoscenze implicite in conoscenze esplicite (Polanyi, 1967) e agevolare il trasferimento di conoscenze teoriche nella pratica professionale attraverso la videoannotazione sul "testo" multimediale.

Ovviamente ci sono molte altre esperienze di utilizzo della video-osservazione, che per esigenze di spazio non è possibile citare.

1.2 Il protocollo di osservazione della pratica educativa

Uno dei metodi di analisi della pratica che ci è sembrato particolarmente interessante è il Lesson Study (LS), un metodo per lo sviluppo professionale dei docenti neoimmessi

ⁱⁱ Per un approfondimento si rimanda al sito ufficiale: http://homepages.abdn.ac.uk/locit/?page_id=6.

ⁱⁱⁱ Per un approfondimento si rimanda al sito ufficiale: <http://timss.bc.edu/>.

in ruolo e del personale in servizio che viene utilizzato in maniera diffusa in Giappone. Il sistema, impiegato con successo da molti anni, viene attuato principalmente alla scuola primaria con l'obiettivo di perseguire un servizio di efficienza. I docenti lavorano in team e individuano insieme possibili obiettivi di miglioramento o processi da analizzare che guidano il lavoro di rilettura ed osservazione del proprio operato didattico. In questo caso, l'analisi non avviene necessariamente attraverso l'impiego della videoregistrazione, ma può essere condotta anche tramite l'osservazione diretta tra pari o tra colleghi di altre scuole o università.

Il metodo è organizzato attorno a varie fasi di lavoro che iniziano con l'individuazione del team (3/6 docenti in media) e degli obiettivi (*Ricerca e programmazione*) per i quali viene avviato il percorso di ricerca (ad es. una determinata competenza che si vuole promuovere/incentivare negli studenti) e la progettazione condivisa delle lezioni e dei relativi criteri di osservazione e raccolta dati (*Implementazione e pianificazione*). Poi si passa alla fase vera e propria di osservazione rispetto alla quale un membro del team fa lezione (*Conduzione della lezione*) e gli altri osservano secondo i criteri condivisi. Al termine di questo percorso i docenti analizzano i dati raccolti, mettono a fattor comune gli esiti dell'osservazione e formulano ipotesi e strategie per il miglioramento/potenziamento delle pratiche didattiche (*Riflessione e miglioramento*).

Questo metodo sta diventando sempre più diffuso anche negli Stati Uniti (settore K-12) e in numerosi Paesi europei.

1.3 Oggetto di analisi: indicatori di efficacia-efficienza della performance docente

Per quanto concerne l'oggetto di analisi, i lavori che ci hanno maggiormente ispirato sono quelli legati allo School Improvement e all'emergente campo di indagine dell'Evidence-based education. Nell'ambito dello School Improvement si è fatto esplicito riferimento ai lavori condotti da B. Creemers e L. Kyriakides (2005, 2006, 2012). Il modello di riferimento è il Dynamic Approaches to School Improvement (DASI) che descrive gli interventi di miglioramento su quattro livelli (Creemers and Kyriakides, 2012): gli studenti, la classe, la scuola, il contesto/sistema. Nello specifico, in uno studio sull'efficacia dell'insegnamento gli autori si sono occupati di alcuni fattori che riguardano più direttamente l'insegnante e la sua performance. Secondo il modello dinamico, in base a ricerche svolte sull'efficacia degli insegnanti (Darling-Hammond 2000; Muijs e Reynolds 2000; Kyriakides et al., 2002), questi fattori sono correlati al miglioramento degli studenti. Gli otto fattori ('orientation', 'structuring', 'modelling', 'questioning', 'application', 'management of time', 'classroom as a learning environment', 'assessment') rispetto ai quali è necessario individuare eventuali relazioni o intersezioni possono essere osservabili direttamente, non si riferiscono ad un preciso insegnamento strutturato, ma prevedono un approccio integrato. Ad

esempio il clima, se consideriamo la classe come un ambiente di apprendimento, può essere correlato ad altri fattori, come l'organizzazione, la distribuzione dei compiti, l'assunzione di responsabilità ecc. oppure la modellizzazione, ovvero la capacità dell'insegnante di indicare ad ogni studente strategie di studio utili per il proprio stile di apprendimento. Particolarmente interessanti risultano il fattore relativo al tempo, in termini di gestione ed ottimizzazione delle attività e la valutazione formativa, intesa come momento di riflessione sia per capire le criticità relative agli studenti e quindi intervenire in modo preciso, sia come ripensamento della propria pratica didattica.

L'altro apporto si riferisce ai lavori relativi all'Evidence-Based Education (EBE), in particolare dalle evidenze segnalate come indicatori di efficacia nella didattica a livello di classe. Hattie (2009, 2012) ha fornito un notevole repertorio di fattori con un "effect size^{iv}" tali da ipotizzare un ruolo chiave nel perseguimento dell'efficienza formativa e negli esiti degli apprendimenti. Tra gli aspetti che, secondo l'autore influenzano maggiormente l'apprendimento vi sono in ordine di importanza: le *aspettative degli studenti*, la *discussione in classe*, la *chiarezza dell'insegnante*, il *feedback*, le *competenze* l'*apprendimento cooperativo* la *gestione della classe*, seguono poi i *compiti a casa*, il *rapporto esercizio/riposo* le *abilità di gruppo*. In un lavoro successivo "*Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*", Hattie mette a fuoco i momenti principali di una lezione. Questi momenti sono: la preparazione, l'avvio, l'apprendimento, il feedback e la conclusione. Basandosi sugli effect size, l'autore propone indicazioni per rendere la lezione più efficace. Ad esempio, nella fase della preparazione della lezione dovranno essere considerate le conoscenze pregresse degli alunni, in quella di avvio l'attenzione sarà posta sulla relazione docente/studente, nella fase di apprendimento il clima è un elemento predominante per una buona riuscita della lezione stessa. Infine, la fase di feedback dove l'insegnante è invitato a riflettere sui propri obiettivi.

2. Metodologia e strumenti

L'insegnamento "*Metodi e tecniche di ricerca in ambiente multimediale*" ha previsto l'utilizzo di vari strumenti, con l'obiettivo di aiutare il docente in un processo di presa di consapevolezza e percorso di miglioramento professionale. Gli strumenti proposti, ossia la Scheda di autoanalisi, la Scheda di decodifica, il Radar, il Radar builder, e il Rapporto di Autoanalisi e Miglioramento (RAM), sono utilizzati in una precisa sequenza d'uso, in un protocollo quindi, denominato Evident (Evidence-based VIDEO Enquiry in Teaching).

L'approccio scelto e gli strumenti possono essere ricondotti al metodo della Ricerca-Azione nei termini in cui Bateson (1976, 1984) la interpreta come un processo di

^{iv} L'*effect size* è una misura che in statistica indica la dimensione di un effetto (differenza tra gruppi o all'associazione tra variabili).

“*deuteroapprendimento*”, finalizzato, cioè, non solo ad apportare cambiamenti puntuali nella *pratica* educativa, ma anche all’acquisizione di strategie di valutazione e di riorganizzazione della *pratica* stessa.

Di seguito vengono descritti strumenti e protocollo.

2.1 La Scheda di autoanalisi^v e la Scheda di decodifica^{vi}

Per quanto riguarda la Scheda di autoanalisi si sono utilizzati i fattori del modello DASL, operando una revisione ed una mappatura rispetto ai fattori di efficacia descritti nel lavoro di Hattie. Tutti questi fattori sono stati raggruppati in 6 macro aree, ossia le 6 dimensioni della Scheda, anche per agevolare e semplificare il lavoro di autoanalisi da parte degli insegnanti, che già svolgevano un grosso sforzo nel riguardare il video e categorizzare i propri comportamenti. Ogni dimensione della Scheda è stata descritta attraverso un breve testo e corredata da indicatori, in modo da chiarirne il significato. Al fine di consentire l’analisi della propria performance, il corsista veniva guidato da una serie di domande, il cui numero varia da dimensione a dimensione. Ciò ha permesso ai docenti di osservare l’attività svolta attraverso un quadro d’insieme.

Riportiamo di seguito le dimensioni e le relative descrizioni:

1. *Organizzazione e struttura della lezione*: strutturazione della lezione in termini di componenti metodologico-didattiche, forma del messaggio, collegamenti con contenuti già affrontati precedentemente e con fenomeni della vita reale dello studente. Esplicitazione fornita dal docente sul perché si apprende un certo contenuto.
2. *Problematizzazione*: comportamento del docente orientato a problematizzare i contenuti, ponendo domande, rispondendo ai dubbi degli studenti e facilitando/promuovendo la discussione su un nuovo contenuto.
3. *Esemplificazione e applicazione*: opportunità sia in termini di: modellizzazione (il docente fornisce modelli comportamentali, strategie cognitive, emotive e relazionali che lo studente può seguire e copiare); applicazione (il docente prevede esercizi, sperimentazioni ecc., garantendo il processamento dei nuovi contenuti in modo attivo da parte degli studenti).
4. *Gestione del tempo*: si tratta della gestione delle attività, evitando perdite di tempo da parte del docente e organizzando al meglio il tempo-scuola e il tempo dello studio a casa.
5. *Ambiente di apprendimento*: la classe viene percepita come un ambiente di apprendimento, proficuo in termini di apprendimento e socializzazione.
6. *Valutazione e metacognizione*: presenza di elementi di valutazione, autovalutazione, valutazione tra pari ed esplicitazione/condivisione dei criteri associati. Attenzione agli aspetti metacognitivi.

^v Consultabile online all’indirizzo: <http://tinyurl.com/SKAUTOANALISI>

^{vi} Consultabile online all’indirizzo: <http://tinyurl.com/SKDECODIFICA>

La Scheda di decodifica, invece, aveva la funzione di consentire al docente il calcolo del punteggio ottenuto attraverso il processo di autoanalisi del video e prevede la rilevazione del punteggio parziale per ciascuna dimensione della Scheda. La presenza o meno degli indicatori viene rilevata attraverso una serie di domande, che sono ritenute parimenti importanti, dunque ciascuna domanda assegna un punteggio di pari peso (0 oppure 1 a seconda della risposta positiva o negativa). Non sempre, tuttavia, al “sì” corrisponde il punteggio 1 e al “no” il punteggio 0, dipende ovviamente dalla logica della domanda e dal senso della risposta. Ugualmente, ogni dimensione, rappresentata da un numero diverso di indicatori e quindi di domande, ha, nel nostro modello, lo stesso peso. Abbiamo pertanto operato una equalizzazione (*equating*) in modo tale che ogni dimensione fosse rappresentata su una scala 0-10 punti, dove il raggiungimento del punteggio massimo significa aver performato in modo efficace.

2.2 Il Radar e il RadarBuilder^{vii}

Il Radar ha consentito ai docenti corsisti di visualizzare, in modo immediato ed intuitivo, i punti di forza e punti di debolezza della propria performance. Una volta svolta l'autoanalisi e visualizzato il Radar, il docente corsista era invitato a descrivere, attraverso un Rapporto di Autoanalisi e Miglioramento (RAM), una serie di azioni che sarebbero servite per migliorare gli aspetti critici rilevati.

La logica che guida il Radar risponde ad un intento autovalutativo e di miglioramento. E' possibile individuare in questo modo, rispetto alle varie dimensioni indagate, quelle più carenti, determinando un ciclo virtuoso di miglioramento orientato ad innescare un cambiamento strategico del proprio lavoro in classe. Il Radar risponde anche ad una logica di visualizzazione immediata dello stato dell'arte della propria performance, traducendo in linguaggio analogico-visuale il risultato di una riflessione che passa inizialmente, invece, per il canale simbolico ricostruttivo del verbale.

Alla costruzione del proprio Radar concorre un semplice foglio di calcolo excel (*RadarBuilder*), con alcune formule preimpostate che accolgono il punteggio grezzo proveniente dalla Scheda di decodifica e che “normalizzano” il punteggio ottenuto.

2.3 Il Rapporto di Autoanalisi e Miglioramento (RAM)^{viii}

Lo strumento finale che il corsista doveva utilizzare nel percorso di riflessione individuale era il RAM. Si tratta di un documento di testo, con una serie di campi e domande, che inducono un processo di miglioramento individuale, a fronte delle “carenze” performative riscontrate o delle spiegazioni e delle contestualizzazioni chiamate in causa dallo stesso docente. La logica che guida questo strumento è quello

^{vii} Consultabile online all'indirizzo: <http://tinyurl.com/RADARBUILDER>

^{viii} Consultabile online all'indirizzo: <http://tinyurl.com/RAMEVIDENT>

del processo di autovalutazione e di consecutivo miglioramento, oggi molto attuale nella scuola^{ix}, prevalentemente collocato, però, a livello di istituto.

3. Il contesto di sperimentazione e il protocollo Evident^x

L'insegnamento "*Metodi di ricerca in ambiente multimediale*" ha fornito il contesto ideale per lavorare con un gruppo di insegnanti, provenienti principalmente dalla scuola primaria, che hanno accolto la sfida di utilizzare il metodo della videoripresa in classe per analizzare a posteriori la lezione svolta.

Il corso ha avuto la durata di quattro mesi, per un totale di 10 crediti formativi universitari ed ha previsto l'articolazione in due moduli nel corso dei quali sono stati condivisi obiettivi, metodi e strumenti della videoripresa in classe.

La sperimentazione è stata avviata la prima volta nell'ambito del corso che si è tenuto nell'a.a. 2013/14 per poi essere ripetuta nei due anni successivi, il 2014/15 e il 2015/16. Considerando quindi che la popolazione interessata dal lavoro di video osservazione è stata quella delle tre annualità, il numero complessivo di corsisti corrisponde a 58 iscritti, 22 dei quali non hanno completato il percorso e i restanti 36 hanno svolto il lavoro di autoanalisi sulla propria lezione ("piano A", 25 corsisti) o sulla lezione di un altro docente ("piano B", video reperito in rete, 11 corsisti). La scelta di operare in base al piano B si può ascrivere principalmente a tre motivazioni: al caso in cui un corsista non fosse docente (casi residuali), oppure qualora una particolare condizione non lo consentisse (sostegno, soggetti portatori di disabilità) o per motivi personali. Vale la pena sottolineare come la scelta alternativa abbia comunque fornito un motivo di crescita e di riflessione in quanto il lavoro aveva come obiettivo quello di acquisire i principi base di un metodo di lavoro al fine di farlo diventare *l'habitus mentale* del professionista riflessivo.

Il campione è composto prevalentemente da donne, che sono 31, a fronte di soli 5 uomini. L'età media è di 49,5 anni. Dal punto di vista della distribuzione geografica il campione interessa prevalentemente alcune zone del Nord (si tratta soprattutto di aree di provincia): 17 persone risiedono al Nord, 13 al Centro, 3 al Sud, 1 in un'Isola (2 persone non hanno fornito questa informazione).

Dei 36 corsisti attivi, 25 sono docenti di ruolo, 3 sono precari, 1 è educatore, 1 è un dipendente presso l'esercito, 1 è impiegato amministrativo-contabile e gli altri 5 non hanno fornito l'informazione. Tra coloro che esercitano la professione di docente, 3 insegnano alla scuola dell'infanzia, 18 alla scuola primaria, 2 alla secondaria di I grado,

^{ix} Per approfondimenti, si veda il sito INDIRE sul Piano di Miglioramento:
<http://miglioramento.indire.it/pdm>

^x Consultabile online all'indirizzo: <http://tinyurl.com/PROTOCOLLOEVIDENT>

4 alla secondaria di II grado mentre l'educatore si muove in maniera trasversale ai vari ordini di scuola.

Infine, rispetto alla distribuzione per disciplina insegnata, oltre alla copertura pluridisciplinare garantita dai docenti della primaria, si registra la presenza di n. 1 docente di religione e n. 6 docenti di sostegno (1 dei quali impegnato in contesti di scuola in ospedale).

L'opportunità di "rileggere" il proprio comportamento e l'operato degli studenti da una prospettiva esterna dischiude ampie possibilità di riflessione e analisi finalizzate sia alla revisione delle pratiche didattiche reputate poco efficaci, come pure al potenziamento di quelle più funzionali.

L'obiettivo dell'attività proposta è stato quello di fornire un metodo e alcuni strumenti attraverso i quali riflettere, nell'ottica del professionista riflessivo che Schön (1993) ha indicato come colui che non si affida completamente al "pilota automatico" delle routine didattiche, dense di conoscenza tacita e spesso soggiogate alla padronanza dei contenuti e alla sicurezza dettata dalla pratica. Il professionista riflessivo è colui che disinnesci questi meccanismi e si ferma a pensare (riflessione nell'azione), porta in superficie l'implicito, lo sfida e fa leva sul dubbio come motore del fare ricerca.

Fase 1: il primo modulo ha previsto la registrazione della propria lezione. I vantaggi nell'uso del video sono stati molteplici: come strumento di riflessione e di metacognizione, poiché ha permesso al docente di osservare il proprio agito in un contesto vissuto quotidianamente e ha dato la possibilità di soffermarsi sui vari momenti della lezione. Ciò ha inoltre rappresentato l'opportunità, che ha poi costituito un valore aggiunto, di confrontarne gli esiti con propri pari per una riflessione più ampia e condivisa. I corsisti sono stati dotati di materiali e dispense di approfondimento (*warm-up*) sulla letteratura di riferimento. Successivamente è stato chiesto di videoregistrare una propria lezione "tipo", possibilmente dell'intera durata. È stato volutamente taciuto il successivo lavoro di analisi, al fine di non influenzare la scelta della lezione da registrare. Dopo un primo momento di sorpresa e di perplessità, superata dall'instaurarsi di un clima di interdipendenza e di chiarimento sulle finalità della registrazione (il cui scopo non era finalizzato alla valutazione, bensì quello di fornire suggerimenti utili all'analisi), ciascuno ha proceduto alla registrazione in classe. Per chi non avesse potuto, per vari motivi, registrare la propria lezione, era stato previsto un piano alternativo, ossia la scelta di una delle lezioni reperite sul web dalle docenti del corso o dal corsista stesso, il quale avrebbe dovuto però motivarne la selezione.

Fase 2: la fase di realizzazione del video prevedeva di svolgere una lezione tipo (di durata di almeno 45 minuti) in modo che si avesse una percezione chiara delle dinamiche in atto e delle attività previste dal docente. La registrazione non doveva avere una qualità professionale, tuttavia era importante che l'audio fosse chiaro e

quindi utilizzabile ai fini della successiva analisi. Il video doveva essere poi salvato e condiviso sulla piattaforma dedicata o linkato utilizzando una piattaforma di *videosharing* (anche in modalità privata per questioni di privacy). Al docente veniva anche suggerito di svolgere una registrazione di prova in modo da ridurre l'effetto distorsione.^{xi}

Fase 3: una volta registrata la lezione è stato chiesto al docente di utilizzare gli strumenti di autoanalisi e di riflessione messi a punto dalle docenti ricercatrici del corso e di riguardare la propria lezione secondo gli indicatori previsti. Svoltata questa attività, che prevedeva anche l'attribuzione di un punteggio, il docente corsista era invitato ad inserire i risultati ottenuti all'interno del *RadarBuilder* e quindi visualizzare in modo immediato i punti di forza e quelli di debolezza.

Quest'ultima attività, conclusiva del primo modulo, ha introdotto un lavoro di condivisione, confronto e rivisitazione della propria performance professionale.

A questo punto, dopo aver svolto l'autoanalisi e averla visualizzata attraverso la figura ottenuta, si chiedeva al docente corsista di indicare nel RAM quali sarebbero state le azioni che avrebbe potuto mettere in atto per migliorare la propria performance. Il format fornito ai docenti corsisti è stato volutamente lasciato libero in modo che ognuno potesse, autonomamente, decidere cosa scrivere, se introdurre innovazioni e cambiamenti all'interno della lezione o consolidare la pratica già svolta.

Fase 4: nel passaggio dalla fase individuale a quella collaborativa in piccolo gruppo è stata prevista un'attività facoltativa, di *peer review* a coppie, all'interno della quale i corsisti potevano ripercorrere l'esercizio di analisi sulla performance di un altro docente corsista.

Quest'operazione aveva due obiettivi principali:

1. fornire al docente corsista una lettura esterna della propria performance che poteva poi essere comparata con la propria;
2. allenare il docente corsista all'analisi della performance con un maggiore distacco: quando si tratta di stabilire la "bontà" o meno di un'azione da noi realizzata si tende a essere maggiormente indulgenti (come di seguito descritto).

Nella *peer review* ogni coppia aveva il compito di guardare, attraverso gli stessi indicatori dati per l'autoanalisi, la performance dell'altro docente corsista, consentendone una lettura più obiettiva e distaccata.

L'attività ha permesso all'insegnante di sperimentare una dimensione innovativa, rispetto al carattere con il quale in genere si svolgono le lezioni: le porte

^{xi} Il tema della distorsione dei dati in relazione all'uso della videocamera è stato affrontato nel forum dell'insegnamento, dove si suggeriva ai corsisti di fare una registrazione di prova per consentire agli studenti e allo stesso docente una familiarizzazione con lo strumento in classe, condizione sicuramente non usuale.

dell'aula si sono aperte per accogliere l'osservatore esterno, e in questo caso non si è trattato di un esperto consulente, bensì di un proprio pari.

Come nel LS (che in realtà si svolge dal vivo, con i colleghi che entrano nella classe), anche in questo insegnamento è stata offerta l'opportunità di confrontarsi su quanto svolto e restituire ad un proprio pari l'osservazione dettagliata e precisa di ciò che è avvenuto in classe, nella sua naturale autenticità, potenziata però dall'uso del video.

L'attività ha portato a un confronto tra i due docenti corsisti che si sono "osservati" e quindi a un grado di collaborazione molto alto che ha permesso di arrivare all'ultimo step del percorso, quello cioè della stesura di *Linee guida* per la realizzazione di lezioni efficaci.

Fase 5: questa fase ha aperto il secondo modulo, che aveva obiettivi sia di contenuto che di relazione con i colleghi. A livello contenutistico si è chiesto ai corsisti, raggruppati in piccoli gruppi con ruoli definiti, la stesura di *Linee guida*^{xii} per la realizzazione di lezioni efficaci, così come espresso dalla letteratura citata in premessa e dalle evidenze rilevate sulle proprie pratiche e quelle altrui. Per ciascun gruppo erano previsti ruoli e compiti ben precisi (responsabile del gruppo, redattore, capo redattore, *surfer*, e pari valutatore). A livello relazionale, è risultato evidente come l'interdipendenza positiva nel piccolo gruppo sia stata un obiettivo trasversale del corso, che svolgendosi interamente online, ha necessitato di "ancoraggi" emotivi e motivazionali maggiori che per i compiti in presenza.

Fase 6: In questa fase, conclusiva del corso, si chiedeva di riformulare i contenuti espressi dai sottogruppi in un unico prodotto che fosse diffondibile all'esterno. Il target era rappresentato da altri docenti, anche esterni al corso, ai quali si sarebbero dovute dare suggerimenti semplici e chiari su cosa fare per migliorare i processi di apprendimento/insegnamento (con o senza ICT). Si chiedeva di avere uno stile divulgativo, non troppo tecnico, con esempi di comportamenti efficaci o inefficaci in modo da orientare performance meglio strutturate e più consapevoli.

Le fasi di lavoro sono poi state "astratte" dal contesto di sperimentazione, dando vita al protocollo Evident.

4. Analisi dei dati

4.1 Autoanalisi dei video

Per questa analisi sono stati presi in esame solo i dati emersi dalle videoriprese effettivamente svolte dai docenti corsisti (n=25), in quanto particolarmente significativi

^{xii} La produzione delle *Linee Guida* serviva, oltre che da momento di sintesi delle conoscenze teoriche apprese e da collegamento con l'esperienza, anche come pretesto per rafforzare il lavoro di gruppo.

per la messa a punto del protocollo, escludendo, quindi i lavori di quei docenti corsisti che hanno optato il piano B.

L'attività è risultata sperimentale ed assimilabile ad un processo di ricerca-azione, le docenti ricercatrici hanno sottoposto sia il protocollo che gli strumenti a verifica da parte degli stessi docenti corsisti. L'indagine è stata quindi indirizzata verso un duplice versante, invitandoli a:

1. *Socializzare le riflessioni generate dall'attività svolta.* Sono state utilizzate domande del tipo: vi è servito effettuare questa attività? E se sì, quali elementi di conoscenza vi ha fornito? Che consapevolezza ha stimolato? Avete avuto più sorprese o più conferme? Quali? Quanto di quello che accade nella singola lezione ("microcosmo") si ripropone nel vostro modo di fare lezione abitualmente, nel vostro processo didattico ("macrocosmo")? E così via.

2. *Fornire un feedback sugli strumenti utilizzati nell'attività* (Scheda + Radar + RAM). Sono state poste domande stimolo del tipo: gli strumenti funzionano insieme? In questo ordine? Manca qualche strumento? E' un kit riproponibile ad altri? In contesti diversi? La Griglia non riporta elementi importanti? Ecc. Alcune delle testimonianze sono significative e ci sembra interessante riportarne degli stralci.

"Sì, mi è servito effettuare questa attività, perché mi ha aiutato a individuare quegli atteggiamenti/comportamenti che ormai fanno parte della quotidianità, ma che necessitano di miglioramento e c'è il rischio che la consapevolezza e la necessità di migliorare spesso sfuggano via sopraffatte dalla pratica consolidata; al tempo stesso mi ha incoraggiato sui punti di forza che sono emersi". O ancora: *"L'esperienza della videoripresa l'ho trovata estremamente formativa sia sul piano professionale che come persona. Rivedermi in situazione ha quasi smorzato il senso di ansia che ha preceduto la registrazione, per molti aspetti ho apprezzato quello che andavo vedendo, ho ripensato che mentre facevo lezione a momenti mi dimenticavo della ripresa, il lavoro propositomi piaceva, nel senso del contenuto e di tutto lo sfondo su cui questo "microcosmo"/lezione è andato a inserirsi, quindi un'attività di senso, in cui gli alunni riconoscevano perfettamente i riferimenti. Mi piacerebbe proporlo alle mie colleghe supervisorie, come un percorso "sperimentale" per gli studenti che attuano il tirocinio attivo nelle classi. Veramente un percorso arricchente, anche sul piano personale: "essere veri" con se stessi, un esercizio che mi è piaciuto!"*.

Tutti i docenti corsisti hanno trovato estremamente utile l'attività proposta, fornendo anche interessanti suggerimenti su come migliorare il protocollo di osservazione e di analisi. Una delle analisi che si possono fare, inoltre, riguarda la lettura trasversale di tutti i Radar dei docenti corsisti, per osservare le tendenze riscontrabili.

Effettuando una media dei valori di ciascun docente corsista sui vari indicatori, si ottiene un grafico che illustra come l'indicatore più critico sia quello della "Valutazione/metacognizione", mentre decisamente forte sia quella della "Organizzazione e struttura della lezione", da sempre oggetto di maggiore attenzione, probabilmente per una tradizione consolidata di progettazione educativa. L'attenzione alla "Problematizzazione", e quindi all'attivazione di processi laboratoriali (*problem solving*, *problem posing*, applicazione delle conoscenze apprese, didattica laboratoriale ecc.) è mediamente buona, così come il clima della classe. Migliorabile la dimensione della "Esemplificazione e applicazione".

4.2 Peer review

Da un confronto effettuato sui Radar delle coppie di docenti corsisti che hanno deciso di realizzare l'attività in *peer review*^{xiii} sono emerse alcune considerazioni interessanti.

E' infatti possibile rilevare un trend generale nell'attribuzione dei punteggi, secondo il quale l'autore della lezione (docente corsista A) risulta essere mediamente più generoso con se stesso rispetto all'osservatore esterno (docente corsista B).

Di seguito due Radar a confronto, a mero titolo di esempio.

INDICATORE	PUNTEGGIO docente corsista A	PUNTEGGIO docente corsista B
Organizzazione e struttura della lezione	8,5	5,7
Problematizzazione	10	8,3
Esemplificazione ed applicazione	9	6
Gestione del tempo	2	8
La classe come ambiente di apprendimento	8,75	7,5
Valutazione e metacognizione	9,4	1,9

Di seguito la rappresentazione visiva dei due Radar sovrapposti:

^{xiii} Indicheremo con docente corsista A colui che è autore della lezione rispetto alla quale realizza la propria autoanalisi; mentre chiameremo docente corsista B colui che offre una rilettura critica dell'operato del collega da una prospettiva esterna.

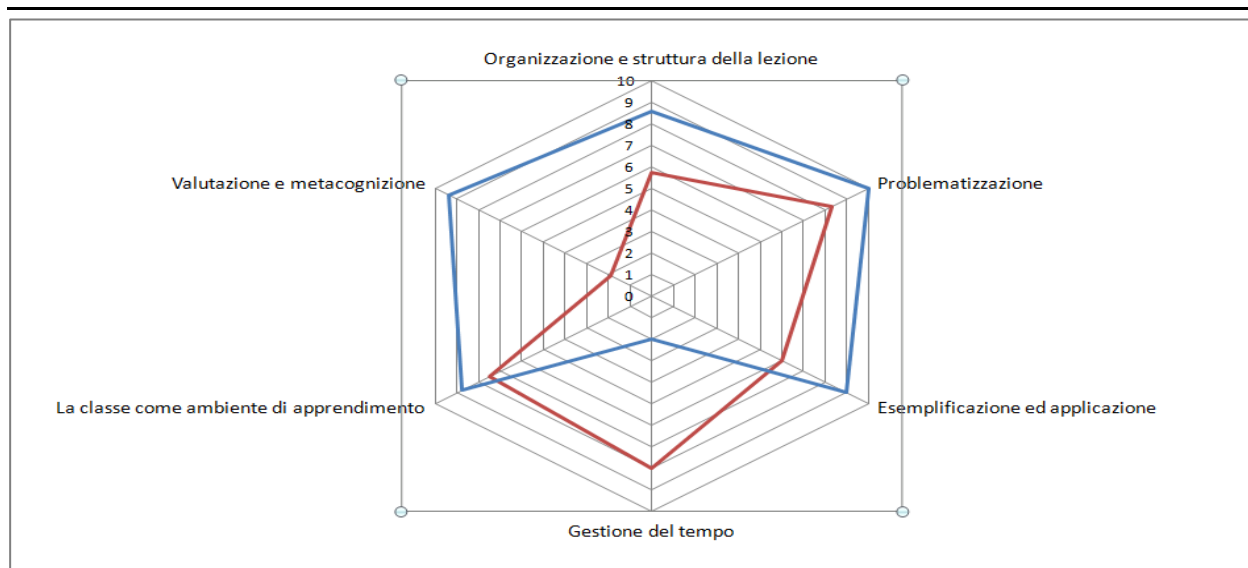


Figure 1: Sovrapposizione visiva dei radar di una coppia della peer review relativa al video del corsista A

Come si evince chiaramente dal confronto dei dati e dei relativi Radar, si registra un disaccordo di percezione che si evidenzia soprattutto negli indicatori 'Gestione del tempo' (valutato positivamente da B e negativamente da A) e 'Valutazione e metacognizione' (valutato positivamente da A e negativamente da B).

Questo risultato è, a nostro parere, attribuibile al repertorio di informazioni e dati di contesto nel quale il docente A si trova immerso, frutto di una serie di routine che non sempre vengono esplicitate, come si evince dal caso del parametro sulla valutazione.

Da un'analisi disaggregata dei dati emersi dalla *peer review* possiamo inoltre riscontrare che il dissenso maggiore viene registrato rispetto al criterio 'Valutazione e metacognizione' (media valori: -1,187), mentre quello che accoglie un più alto grado di accordo è 'Organizzazione e struttura della lezione' (media valori: 0). Il primo, come si è visto, è il fattore che è risultato mediamente più carente anche nelle rilevazioni individuali, mentre il secondo rappresenta un tema "forte" nella cultura del docente, tradizionalmente legato alla progettazione della lezione.

L'esperienza pilota mette altresì in luce la necessità di ampliare il numero di colleghi che agiscono da docente B per poter fare una media dei risultati e ridurre la forbice di scostamento percettivo.

Crediamo, inoltre, che anche grazie alle discrepanze rilevate, si possa ravvisare il potenziale della *peer review* nel favorire un atteggiamento riflessivo completato da una molteplicità di prospettive.

5. Conclusioni e sviluppi futuri

Dal feedback ricevuto nella sperimentazione attivata nell'ambito dell'insegnamento IUL negli a.a 2013-14, 2014-15 e 2015-16, possiamo derivare un primo positivo bilancio. Una risposta che secondo noi riassume bene questa conclusione è la seguente:

“Generalmente tutte le attività proposte nei corsi di formazione riguardano la costruzione di un lesson plan che poi non è detto venga veramente sperimentato. Stavolta, invece, l'attività prevista era capovolta e attraverso un processo bottom-up permetteva di lavorare sulla reale pratica del docente, non sui desiderata. Inutile dire che mi ritrovo molto con questa prospettiva perché permette l'osservazione riflessiva dell'azione didattica in situazione e fornisce molti elementi di discussione a seconda del focus di volta in volta preso in considerazione. Il video racconta molto in termini di atteggiamenti, prossemica, modo di rapportarsi con gli alunni, gestione del dialogo educativo, ma offre anche indizi utili riguardanti gli alunni e l'impatto della nostra lezione sugli stessi, i livelli di attenzione e di concentrazione, le difficoltà che a volte possono sfuggire durante il lavoro in classe.”

Alcuni interessanti input provenienti dai docenti corsisti forniscono curvature e adattamenti degli strumenti, principalmente nelle due direzioni di seguito descritte. In primo luogo, l'oggetto di analisi dovrebbe orientarsi verso un ciclo di lezioni legate alla copertura di un argomento curricolare o a un'unità didattica piuttosto che ad una singola lezione. Questo perché la rilevazione di alcuni indicatori della Scheda può dipendere dalla specificità del momento didattico, che non necessariamente viene esaurita nel corso della singola lezione (ad es.: in un'unità didattica sulla civiltà egizia, composta da tre lezioni, il docente potrebbe introdurre alcuni aspetti delle sei dimensioni in modo non uniforme).

In secondo luogo, la presenza o l'assenza di alcuni indicatori della Scheda, così come il loro peso, potrebbero richiedere un adattamento in relazione a ordini di scuola diversi (per es. la dimensione della valutazione potrebbe essere ritenuta più importante nel secondo ciclo rispetto alla scuola primaria). Ecco cosa scrive una corsista a tale proposito:

“La parte che secondo me andrebbe rivista, è la sesta, 'Valutazione e metacognizione'. Ritengo che sia poco adatta a un target di bambini di 6 anni, come i miei, poiché sull'autovalutazione stiamo muovendo i primi passi, mentre le domande mi sembrano più calibrate verso alunni che hanno già intrapreso un percorso autovalutativo (magari dalla seconda classe in poi).”

Infatti, nel presente a.s., il protocollo Evident è in uso nell'ambito del progetto sulla Didattica laboratoriale nei Poli tecnico professionali della Toscana^{xiv}, come strumento di riflessione improntato ad una formazione dei docenti di tipo esperienziale. In prospettiva, inoltre, la presente ricerca potrebbe essere ulteriormente implementata con il fine di progettare e sviluppare un software in grado di potenziare le capacità del *RadarBuilder*. Il Radar si è rivelato, infatti uno strumento molto potente, come emerge anche da alcune osservazioni che riportiamo:

“Il radar ha dato subito una chiarissima lettura dei punti di forza e delle criticità, quindi la mia riflessione è stata subito indirizzata verso le aree in cui i valori erano più bassi e, tentando di fare una lettura sinottica del radar e della scheda per l'autoanalisi, ho provato ad individuare azioni di miglioramento.”

E ancora:

“Mi ha colpito moltissimo il radar che, come ho scritto nella relazione, è di facile e immediata lettura: è un radar e come tale capta immediatamente i segnali, positivi e negativi.”

Tale software potrebbe consentire la gestione di un'ampia gamma di dati^{xv} che emergeranno dalle videoregistrazioni del singolo docente in prospettiva diacronica all'interno della singola classe, ma anche dalla lettura trasversale della sua performance nell'ambito di classi diverse. L'acquisizione di una tale mole di informazioni costituisce la premessa per misurare, analizzare e rielaborare i dati sull'operato del docente nel contesto di riferimento al fine di comprendere e migliorare le dinamiche e le routine professionali (Teaching Analytics e Data-driven Improvement).

Bibliografia

1. Allen, D. W. (1967), *Micro-teaching, a description*. Stranford University Press
- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*. Milano, Adelphi
2. Bateson G. (1984), *Mente e natura*, Milano, Adelphi

^{xiv} Il progetto è consultabile all'indirizzo: <http://www.indire.it/progetto/didattica-laboratoriale-poli-tecnico-professionali>.

^{xv} Un software inglese che si avvicina per funzionalità è IRISconnect (<http://www.irisconnect.co.uk>) al quale si rimanda per un approfondimento.

3. Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). *Critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model*. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 17. pp. 347-366
4. Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2012). *Using Educational Effectiveness Research to Improve the Quality of Teaching Practice*. The Routledge International Handbook of Teacher and School Development. London - New York: Routledge
5. Creemers, B., Kyriakides, L. Panayiotis, A. (2013). *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. Springer London
6. Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A case of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
7. Gómez, E.S. et al., *Learning to teach with lesson study*. [International Journal for Lesson and Learning Studies](#), n.2, v. 5, 2016, pp. 116-129
8. Gates, B. (2013). *Teachers need real feedback*. TED Talks Education. Accessibile da: https://www.ted.com/talks/bill_gates_teachers_need_real_feedback
9. Gielis, A.M. (2008), *Assessment of teacher competencies using a video portfolio*. Proceedings of ePortfolio & Digital Identity 2008 (eP2008). DOI: <http://dare.uva.nl/record/1/301527>
10. [Hattie](#), J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London - New York: Routledge.
10. [Hattie](#), J. A. C. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London - New York: Routledge, Legge 13/07/2015 n. 107 (2015). *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigente* [Law]. Accessibile da: <http://tinyurl.com/py5eflg>
11. Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006b). How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14. http://www.gdece.nhcue.edu.tw/files/news/293_4a731aac.pdf (ver. 30.06.2014)
12. Maltinti, C. (2014). Il Lesson Study giapponese: un efficace modello cross-cultural. *Form@re, Open journal per la formazione in rete*, 14, 87-97. Accessibile da: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-15143>
13. Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Mondadori
14. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*. Accessibile da: <http://tinyurl.com/mwogy6d>
15. Mosa, E., & Panzavolta, S., & Storai, F. (2015). Insegnanti allo specchio. Metodi di indagine per il professionista riflessivo. *Scuola Italiana Moderna*, 8, 51-58

16. Picci, P. (2012). Video annotazione per la formazione degli insegnanti. I risultati di due ricerche empiriche in Italia. *Form@re, Open journal per la formazione in rete*, 79. Accessibile da: <http://tinyurl.com/nwzvevc>
17. Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*, New York: Anchor Book.
- Reezigt, G.J. & Creemers B.P.M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*.
18. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigente, Italian Government, (2015) [Law]*. Accessibile da: <http://tinyurl.com/py5eflg>
19. Santagata, R. & Stürmerb, K.. *Video-enhanced Teacher Learning: New Scenarios for Teacher Development*. *Form@re*, n. 2, v. 14, a. 2014, pp. 1-3.
20. Santagata, R., *Towards ambitious teaching: Using video to support future teachers reasoning about evidence of student learning*. *Recherche & formation*. n. 75, v. 1, a. 2014
21. Santagata, R., *Using video to teach future teachers to learn from teaching*. [ZDM: the international journal on mathematics education](#), n. 1, v. 43, a. 2011, pp. 133-145.
22. Santagata, R., *Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on Videos of Classroom Teaching*. [Journal of Teacher Education](#), n. 4, v. 61, a. 2010, pp. 339-349
23. Santagata, R., *Designing video-based professional development for mathematics teachers in low-performing schools*. *Journal of Teacher Education* n. 1, v. 60, a. 2009, pp 38-51
24. Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith
25. Sherin, M. G. (2004) New perspectives on the use of video in teacher education. In J. Brophy, (Ed) *Using video in teacher education* pp1-28. Amsterdam: Elsevier
26. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Oxford: Oxford University Press.

Creative Commons licensing terms

Author(s) will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of Education Studies shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflicts of interest, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated into the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).