

# Ricerca un sapere sull'insegnamento attraverso la visione professionale di insegnanti esperti

---

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address: Università degli Studi di Trieste - Piazzale Europa, 1 - 34128 Trieste (Italy) - e-mail: ggola@units.it

---

## Estratto

Questo studio propone un modello di sviluppo professionale dell'insegnante e di apprendimento sull'insegnamento attraverso l'esplorazione delle visioni professionali, mettendo in evidenza i processi cognitivi e meta-cognitivi dei docenti. Lo studio è stato condotto con un gruppo di dieci insegnanti con esperienza. Attraverso l'analisi individuale e condivisa di azioni didattiche e di documenti empirici (di approccio qualitativo) gli insegnanti hanno potuto esplicitare alcune riflessioni e ragionamenti sull'insegnamento, analizzare le azioni compiute e riconcettualizzare alcune conoscenze e convinzioni sulla professione. I risultati consentono di riflettere sui modi di elaborare nuove cognizioni sull'insegnamento per il miglioramento professionale e per costruire una nuova immagine di insegnante.

**Parole chiave:** conoscenza dell'insegnamento, sviluppo professionale degli insegnanti, sapere pratico dell'insegnante, visione professionale dell'insegnante, cognizione professionale, ricerca qualitativa.

## Abstract

This study proposes a model for professional teacher development and learning about teaching through exploration of professional perspectives, highlighting teachers' cognitive and metacognitive processes. The study was conducted with 10 experienced teachers. Through individual and collaborative analysis of teaching experience and qualitative data, the teachers were able to identify certain cognitive processes underlying teaching, reflect on teaching actions and modify their beliefs about teaching and the process of knowledge, based on experience. The results make it possible to reflect on ways of developing new knowledge about teacher learning and to construct a new image of the teacher.

**Key words:** teaching knowledge, teachers' professional vision, professional development of teachers, teacher practical knowledge, professional learning, qualitative research.

## Zusammenfassung

Diese Studie schlägt ein Modell zur beruflichen Weiterentwicklung von Lehrkräften und zum Erlernen von Unterrichtsmethoden durch die Analyse beruflicher Visionen anderer vor. Dabei werden die kognitiven und metakognitiven Prozesse der Lehrkräfte hervorgehoben. Die Studie wurde mit einer Gruppe 10 erfahrener

Lehrkräfte durchgeführt. Durch die individuelle und gemeinsame Analyse didaktischer Vorgehensweisen und empirischer Dokumente (qualitätsbezogen) konnten die Lehrkräfte Überlegungen zu den Unterrichtsmethoden anstellen, ihr eigenes Vorgehen analysieren und einige Kenntnisse und Vorstellungen von ihrem Beruf neu aufbauen. Die Ergebnisse ermöglichen es, darüber nachzudenken, wie sich neue Kenntnisse über das Lehren erarbeiten lassen, zur beruflichen Verbesserung und zur Schaffung eines neuen Images von Lehrkräften.

**Schlüsselwörter:** Erlernen von Unterrichtsmethoden, berufliche Vision, berufliche Weiterentwicklung von Lehrkräften, praktische Kenntnisse, berufliche Verbesserung, qualitative Forschung.

---

## 1. Introduzione

Le recenti ricerche sulle teorie dell'insegnamento, sull'apprendimento e sulla formazione degli insegnanti (cfr. Darling-Hammond & Bransford, 2005; Grossman *et al.*, 2009; Lampert, 2010), modificando alcuni paradigmi di riferimento, stanno affermando come i saperi degli insegnanti, unitamente ad una crescente base di conoscenza dei meccanismi e dei processi di generazione dell'apprendimento, siano in grado di influenzare l'azione didattica e viceversa.

Negli studi sull'apprendimento e sviluppo professionale dei docenti è frequente chiedere a gruppi di insegnanti di narrare situazioni didattiche vissute, raccontando l'un l'altro gli incidenti critici in aula; è frequente l'utilizzo di strumenti riflessivi e di analisi idonei all'esplorazione delle proprie pratiche o l'utilizzo di "casi esemplari" a supporto o come fonte di discussione per la preparazione all'insegnamento futuro o per il miglioramento delle prestazioni professionali, o l'utilizzo, recente, di video a sostegno di azioni riflessive.

Specificare ciò che gli insegnanti dovrebbero essere, sapere e saper fare non è un compito semplice, come per molte professioni, non c'è un modo ottimale di comportarsi come insegnante (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005, p. 5). Shulman, afferma: «dopo circa trenta anni che svolgo il lavoro di insegnante, ho concluso che l'insegnamento in classe è forse la più complessa, impegnativa ed esigente attività che la nostra specie abbia mai inventato» (2004, p. 504).

Il tema dell'apprendimento dei docenti, siano essi già in servizio che ancora novizi, è argomento molto dibattuto e presente nel contesto internazionale, con focalizzazioni diverse e a volte opposte. L'enfasi sugli aspetti che caratterizzano le competenze, le conoscenze, le abilità e le *performance* dell'insegnante, trova riscontro in un'ampia letteratura scientifica, che nel tempo si è articolata secondo diversi paradigmi e orientamenti: in merito al tipo di conoscenza che gli insegnanti hanno bisogno di apprendere (cfr. Shulman, 1987; Whilson *et al.*, 1987; Borko, 2004); in relazione, ad esempio, al ruolo della conoscenza nell'insegnamento (Darling-Hammond & Bransford 2005; Cochran-Smith & Lytle 1999), riguardo al tipo di conoscenza che può aiutare gli insegnanti a riflettere sulle proprie aree di interesse (Kennedy, 2006). Le recenti ricerche in ambito internazionale hanno forse maggiormente posto attenzione ai processi per e con i futuri insegnanti e giovani che si preparano alla professione (Orland-Barak & Craig, 2014) piuttosto che agli insegnanti esperti (van den Bergh, Ros & Beijaard, 2015).

Feiman-Nemser (2001) ha proposto tre nuclei centrali, ai quali non si può abdicare, nella preparazione degli insegnanti: la capacità di comprendere i processi di apprendimento degli studenti, la conoscenza di strategie ed abilità atte all'insegnamento efficace, le capacità e gli strumenti per conoscere le pratiche didattiche. Recenti ricerche sul miglioramento della formazione degli insegnanti hanno ulteriormente avvalorato queste dimensioni, suggerendo la necessità di identificare

tools didattici che consentano agli insegnanti di rispondere professionalmente all'insegnamento e preparare gli insegnanti ad analizzare l'insegnamento come fonte epistemica di apprendimento (Feiman-Nemser, 2012).

Ci si chiede, tuttavia, che cosa dovrebbe sapere l'insegnante affinché si possa considerare un buon docente? Esiste un'eccellenza della pratica di insegnamento? Domande alle quali non potrebbe esserci una risposta univoca, perché chi opera nell'ambito educativo ed umano non può avere una definizione ultima e definitiva. Oltremodo, l'insegnante è un professionista che trasmette conoscenza, che addestra alla conoscenza e che crea conoscenza in rapporto e con altri soggetti e culture e in dette relazioni si esprimono saperi, propensioni e pensieri, che condizionano le caratteristiche professionali soggettive.

### 1.1. Il sapere e i processi di apprendimento dell'insegnante

La conoscenza dell'insegnante risulta un elemento non precisamente definito, una dimensione complessa ed eterogenea che non si apprende unicamente per trasmissione e acculturazione accademica. Anche l'apprendimento del docente appare difficile da definire. È un sapere che si elabora nel corso del tempo, in prima istanza è un apprendimento di natura composita, di carattere scientifico e tecnico, che si connette ad un sapere disciplinare, ad un sapere culturale, alla conoscenza scientifica, a pratiche sociali situate, al curriculum scolastico.

La pluralità di significati e paradigmi attorno alle conoscenze dell'insegnante, che sono nel tempo mutati, non riescono facilmente a dare senso, sostegno e sintesi al dualismo tra conoscenza e sapere, tra saperi teorici e pratici, tra saperi per e dell'insegnare.

Il sapere dell'insegnante è un sapere generato dalla relazionalità tra l'insegnante, i suoi allievi, i suoi riferimenti sociali e culturali e il suo sistema valoriale. Tuttavia, esso co-esiste e si costruisce anche nella capacità re-interpretativa degli stessi saperi con le proprie finalità e

i propri valori. Include un tipo di conoscenza tacita, acquisita nel corso dell'azione, accompagnata da rielaborazioni mnemoniche, da ristrutturazione di immagini mentali, da processi riflessivi di grado e tipologia diversa.

Un tipo di sapere quello, dell'insegnante dentro l'azione, e in uno specifico contesto, che, proprio in virtù del suo essere un sapere agito in una situazione relazionale con l'altro, ha al proprio interno delle dimensioni tacite profonde: desideri, pulsioni, carattere ed abitudini, emozioni e passioni che investono l'essere, prima ancora che l'azione dell'insegnante. L'insegnamento in simili termini è un'azione *saggia* nel mezzo di *situazioni incerte* e mutevoli, nell'immediatezza della vita della classe, come nelle situazioni educative, non solo, quindi, insegnamento come conoscenza formale e strutturale e non solo come insegnamento nella pratica e della pratica.

Il pensiero e l'azione sono connessi nell'esercizio didattico. All'insegnante è chiesto, infatti, un impegno continuo nell'uso della conoscenza e nello sviluppo di nuova conoscenza, esito di processi riflessivi sulle proprie esperienze e di presa di decisioni nel corso dell'azione e a volte ex-post.

Il quadro concettuale, sopra richiamato, sostiene il significato di un sapere dell'insegnamento come conoscenza generata anche all'interno della pratica stessa, "*teachers' practical knowledge*", e che ha trovato nel tempo ampia legittimazione scientifica (Fenstermacher, 1994, p. 10). La pratica è un insieme di prove situazionali, che costituiscono spesso il momento di sviluppo per consolidare le conoscenze pregresse su prestazioni future (Lampert, 2010, pp. 27-28), richiedendo di essere esplorate dall'interno. Gli insegnanti esperti sostengono che imparano le cose importanti sull'insegnamento dalla loro pratica, nelle loro classi, e ciò che apprendono diviene, a volte, la loro buona prassi, un sapere ad alto livello pratico, "*high-leverage practices*" (Grossman & McDonald, 2008).

L'insegnamento include un tipo di sapere che è definito in altri termini "*pedagogical content knowledge*" (Shulman, 1987), ovvero

una conoscenza pratica e didattica, distinta in relazione ad una disciplina, agli elementi pedagogici inclusi e correlati, all'apprendimento degli studenti e alle loro concezioni, agli scopi educativi e programmi di studio, ma anche in riferimento alle rappresentazioni e al contesto culturale e di riferimento. È una speciale coesione di contenuti didattici e pedagogici che sostiene una forma particolare di conoscenza professionale dell'insegnante e rappresenta un sapere molteplice di argomenti, problemi e questioni, rappresentati e adattati agli interessi e alle diverse capacità degli studenti per essere insegnati (*ibidem*, 1987, pag. 8). La relazione tra i contenuti disciplinari e le capacità di apprendimento degli studenti è centrale per gli insegnanti e per la loro professionalità. Gli insegnanti di successo non possono semplicemente avere una comprensione intuitiva o personale di un particolare concetto, principio o teoria. Piuttosto, al fine di promuovere la comprensione dei contenuti, essi devono capire i diversi modi di rappresentare il concetto per gli studenti, operando una trasformazione del contenuto della disciplina calibrato sulle capacità e possibilità degli studenti.

In questa prospettiva le competenze professionali dell'insegnante si potrebbero pensare in relazione a tre dimensioni che corrispondono ad alcune aree di conoscenza: la conoscenza del contenuto in senso stretto, nei suoi aspetti epistemologici, nei fondamenti, nelle connessioni con altri contenuti; la conoscenza pedagogica, (come la relazione, la comunicazione, l'adattamento al contesto); la conoscenza pedagogica del contenuto (come un processo che consolida l'apprendimento, le modalità di insegnamento diverse, l'uso di linguaggi e strumenti idonei, la conoscenza e adattamento alle idee degli studenti, alle loro difficoltà). La conoscenza pedagogica del contenuto è ciò che caratterizza l'essenza della pratica di insegnamento, la saggezza della pratica; la trasformazione della conoscenza del contenuto per sé in conoscenza per l'insegnamento è definita come speciale amalgama di sapere e pedagogia che è esclusivamente territorio dell'insegnante, la sua personale for-

ma di cognizione professionale. Similmente, Grossman e McDonald (2008) propongono alcuni saperi dell'insegnante definiti anche: "*core teaching practices*", come quell'insieme di elementi che chiariscono nel complesso i significati principali dell'azione di insegnamento. Essi sono specifici per ciascuna disciplina, un tipo di conoscenza basata sulla continua ricerca, favoriscono il miglioramento dei risultati degli studenti e sono elementi che i docenti notano con alta frequenza nella didattica; mentre Darling-Hammond & Bransford (2005), definiscono detti saperi anche "*core concepts, skills teachers, core knowledge*".

Individuare saperi principali significa andare al cuore dell'insegnamento sapiente "*skillful teaching*" (Ball & Forzani, 2010), ma non sembra sufficiente il riconoscimento di saperi *core*, perché l'insegnamento non è costituito solo da domini di conoscenze professionali già date, quanto dalla combinazione di conoscenze dichiarative, con il discernimento e il ragionamento nel contesto, l'implementazione tecnica e l'azione verso un determinato fine.

Gli studi attorno alla conoscenza degli insegnanti si avvicinano, anche, al tema della percezione degli insegnanti e alle teorie personali sull'insegnamento, "*personal theories of teaching*" (Goodman, 1988). La conoscenza è radicata nella mente e contestualmente di natura situata. Gli insegnanti agiscono infatti, secondo teorie tacite, che spesso orientano azioni inconsapevoli o intuitive e attraverso teorie dichiarate di natura cognitiva, che accompagnano scelte intenzionali. Dette teorie costituiscono un repertorio generato nella stessa azione pratica, definito come teorie pratiche personali dell'insegnante "*personal practical theory*" (Cornett, Yeotis & Terwilliger, 1990; Connelly, Clandinin & He, 1997; Levin & He, 2008), idee guida che orientano decisioni ed azioni del docente. Nell'agire quotidiano la maggior parte degli insegnanti (ma il ragionamento si potrebbe estendere) cerca una propria coerenza tra le personali teorie sull'insegnamento e le pratiche professionali. Detta ricerca,

frequentemente di natura implicita, sfocia in azioni pensate e parzialmente realizzate, in atteggiamenti voluti e disattesi.

### 1.2. La visione professionale dell'insegnante sulla professione

La letteratura scientifica sulle conoscenze degli insegnanti comprende varie concezioni di sapere del docente, la visione è una delle dimensioni incluse nel sapere del docente,

Il concetto di visione dell'insegnante "teachers' vision" pone l'interrogativo sulla ricerca delle credenze profonde e sulla capacità di cambiamento delle proprie pratiche didattiche. La visione rappresenta ciò che gli insegnanti pensano e comprendono sul loro insegnamento. Le visioni sono le credenze su ciò che è possibile e auspicabile nell'insegnamento, sono una fonte di ispirazione per guidare i processi di apprendimento dei propri discenti e progettare la pratica professionale. Le visioni collegano i valori agli obiettivi concreti e alle pratiche didattiche in classe (Feiman-Nemser, 2001, p. 1017). Il termine visione, ancora, deriva dal legame di conoscenze e credenze: avere una visione è un modo per gli insegnanti di negoziare molteplici saperi tra loro. La visione riunisce le passioni degli insegnanti e le proprie speranze, le preoccupazioni, le proprie conoscenze su come e cosa gli allievi dovrebbero imparare (Hammerness, 2006), i sogni per se stessi, per i loro studenti, e talvolta anche per le loro comunità. Duffy (2002, pp. 332-333) afferma che gli insegnanti che hanno una propria visione sono spesso in grado di adattare, modificare e inventare concetti, metodi, lezioni, messaggi, attraverso l'utilizzo delle conoscenze professionali in modo creativo.

I teorici e i ricercatori che si occupano di formazione dei docenti, interpretano il termine visione come la conoscenza di sé e degli scopi educativi per orientare la presa delle decisioni (Duffy, 2002); la visione, in detto senso, assume la caratteristica di guida per l'insegnamento (Kennedy, 2006). Quando gli insegnanti hanno una chiara visione sull'insegnamento,

come le ricerche sulle visioni professionali suggeriscono, sembrano essere più riflessivi e pensosi nelle loro classi, durante le attività didattiche, nelle relazioni con gli studenti. Per Shulman e Shulman (2004) una visione professionale sviluppata e articolata serve come obiettivo verso il quale l'insegnante orienta le proprie azioni e sviluppa il proprio sapere.

La convinzione profonda che le proprie visioni e le future immagini influiscano sull'insegnamento, è in linea con l'idea di un tirocinio osservativo sull'insegnamento, che favorirebbe l'elaborazione di credenze ingenue assunte in situazioni didattiche precedenti, tesi questa avvalorata anche da recenti studi empirici. In prospettiva sociale, similmente, Goodwin (1994, p. 606) introduce il termine di visione *professionale* per descrivere la capacità che i membri di un gruppo professionale condividono per l'interpretazione dei fenomeni al centro del loro lavoro. La visione professionale implica modi di vedere e capire gli eventi e gli interessi particolari di un determinato gruppo sociale. Per gli insegnanti i fenomeni di interesse sono le aule. Così, la visione professionale degli insegnanti implica la capacità di cogliere e interpretare le caratteristiche e le azioni che avvengono nell'interazione in classe.

La visione della pratica professionale intesa come l'essenza della professione docente si suddivide in tre aree di dominio generale: conoscenza degli allievi e del loro sviluppo nel contesto sociale (come la classe, la scuola), conoscenza disciplinare e degli obiettivi curricolari, conoscenza delle pratiche di insegnamento e degli aspetti educativi (Darling Hammond & Baratz-Snowden, 2005, p.6). La visione è una possibile fonte d'ispirazione delle proprie azioni e uno dei fattori determinati per lo sviluppo professionale. Per Young *et al.* (2010) il concetto di visione professionale appartiene al dominio cognitivo (in relazione ad altri aspetti psicomotori, affettivi, sociali); sormonta altre prospettive di apprendimento cognitivo, recuperando quelle capacità degli insegnanti di individuare eventi particolari in aula, per collegare le proprie pratiche con i saperi teorici, per comprendere certe strategie

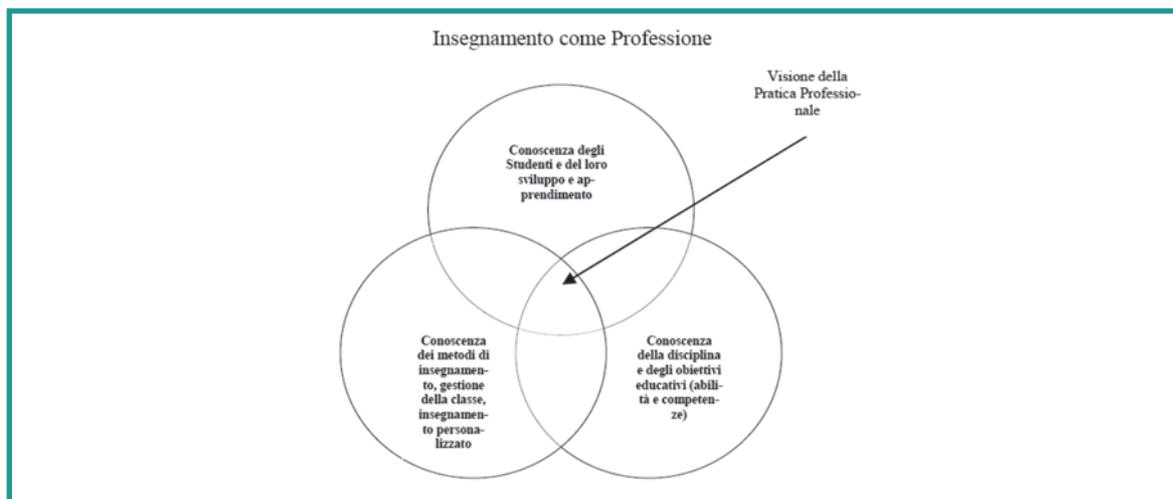


Fig. 1 - Modello di visione professionale dell'insegnante (adattato da Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005, p. 6; Gola, 2012, p. 31).

didattiche nel contesto, e teorizzare il sapere sull'insegnamento (*ivi*, p. 8).

Partendo dalle schematizzazioni di Darling-Hammond e Baratz-Snowden sulla preparazione e conoscenze degli insegnanti (2005, p. 6 e p.40) si ipotizza che una "cognizione professionale sull'insegnamento" si intersechi su tre macro-livelli di conoscenza personale, più o meno esplicita, che l'insegnante elabora consapevolmente o rappresenta inconsciamente. Le macro-aree individuate, costituiscono alcuni degli assi portanti attorno ai quali si raccoglie il nostro ragionamento, tra strutture di conoscenza implicite ed esplicite "structural knowledge", orientamenti ed attitudini personali "dispositional knowledge" e saperi pratici "practical knowledge" dell'insegnante. Il *framework* sembra adeguato, in tal senso, non tanto a cercare le linee di corrispondenza dell'insegnante efficace, o del buon insegnante (Fairbanks *et al.*, 2010) quanto piuttosto a favorire processi di esplorazione profonda delle pratiche didattiche. Le conoscenze pratiche dell'insegnante sono, in detta linea, associate alle conoscenze disciplinari, all'insegnamento e alle conoscenze di tipo pedagogico, che andrebbero ad alimentare la visione del soggetto sulla professione di insegnante, una dimensione che unirebbe

valori ed ispirazioni, obiettivi concreti e pratiche didattiche (Fig. 1).

La visione professionale sta al centro di un sapere composito. Essa si sviluppa nella misura in cui vi sono elementi di convergenza tra conoscenze, valori, pratiche agite e pensate. Avendo sullo sfondo queste ipotesi, l'articolo è organizzato nel modo seguente: una prima parte approfondirà obiettivi dello studio e metodo dell'indagine; una seconda parte sarà dedicata agli esiti principali dell'analisi dei dati, mettendo in evidenza alcuni processi cognitivi e simbolici dei professionisti dell'insegnamento, tenendo presente che teorizzare il sapere pratico richiede capacità cognitive e riflessive; una terza e ultima parte dedicata alle conclusioni e ai commenti finali.

## 2. Disegno della ricerca

In linea con i presupposti teorici, sopra descritti, è stata avviata una ricerca con insegnanti esperti, andando a sostenere una ipotesi di costruzione di una "cognizione professionale sull'insegnamento" attraverso l'esplorazione delle visioni professionali e delle pratiche didattiche sottese ai processi cognitivi.

Lo studio presentato è parte di un articolato progetto attuato all'interno di un'esperienza di formazione in servizio, durante un percorso formativo sulle metodologie didattiche innovative. L'attività di ricerca era stata progettata per insegnanti di diversi ordini di scuola, essi avevano aderito al progetto "Visioni dell'insegnante e teorie sull'insegnamento" (in continuità a ricerche già avviate sul tema<sup>1</sup>).

L'ipotesi sottesa al progetto suppone che durante l'attività di formazione degli insegnanti (siano essi ancora studenti che si stanno formando, siano essi insegnanti esperti) si possano innescare processi di sviluppo cognitivo se i partecipanti vengono sollecitati a "ricercare, osservare e riflettere" sia sui propri processi mentali che sulle esperienze. In questo studio l'apprendimento e la conoscenza dell'insegnante sono parte di un processo, gli insegnanti esplorando le proprie visioni potrebbero riuscire a provocare un cambiamento sulle proprie cognizioni e immagini mentali e sulle pratiche agite.

Considerando, quindi, che l'obiettivo della ricerca era identificare e coniugare saperi (espliciti, ma anche impliciti), e rielaborare le esperienze, sono stati individuati alcuni strumenti di raccolta dati di tipo qualitativo che potessero facilitare l'esplicitazione e la rappresentazione delle conoscenze e delle immagini sulla professione di insegnante.

Attraverso l'analisi individuale e condivisa delle azioni didattiche (video) e di documenti empirici (immagini grafiche, interviste ecc.) si ricercavano i modi in cui gli insegnanti fossero stati in grado di riflettere e crescere, formandosi alla professione. Rintracciando le specifiche situazioni didattiche e categoriz-

zando ostacoli percepiti nell'apprendimento della professione ed eventuali preconcetti sull'insegnamento, teorie dell'azione e convinzioni, si mirava anche a sviluppare una migliore comprensione della propria visione professionale e diverse "immagini" sulla professione di insegnante.

Si è scelto di utilizzare per la raccolta dei dati un *mix* di strumenti con l'intento di recuperare una serie di "finestre" sulla visione degli insegnanti, in particolare suscitare consapevolezza del lavoro cognitivo sotteso alle azioni didattiche.

In ragione di tali premesse, lo studio affronta le seguenti domande di ricerca:

- 1) Quali sono le dimensioni salienti della visione professionale degli insegnanti esperti?
- 2) Le esperienze di riflessione individuale e collaborativa possono migliorare la visione professionale sull'insegnamento e sostenere processi di esplicitazione cognitiva sulla professione?
- 3) In che modo l'analisi collaborativa influenza i giudizi che ognuno ha sulla propria visione professionale di insegnante?
- 4) Quali cambiamenti sono avvenuti in merito alle proprie teorie sull'insegnamento durante il percorso di ricerca?

In questo studio la discussione è stata anche focalizzata su un modello di sviluppo professionale e ipotesi (teorica) di formazione dei docenti che tiene conto di possibili "elaborazioni cognitive" avvenute durante le fasi della ricerca, evidenziando l'influenza della discussione e analisi collaborativa come occasione di stimolo all'apprendimento.

---

<sup>1</sup> Il progetto di ricerca denominato "Visioni dell'insegnante e teorie sull'insegnamento" ha preso avvio nel 2011, ha coinvolto in una prima fase studenti di alcune Università italiane al Nord e Sud che si preparavano alla professione di insegnante; l'adesione dei partecipanti alla ricerca è stata su base volontaria. Essi partecipavano ad una attività formativa accademica sulla "Didattica". In una seconda fase il progetto ha coinvolto anche insegnanti già in servizio durante delle azioni formative sulle metodologie didattiche innovative. Il progetto è tuttora in corso in alcune Università italiane, europee e statunitensi (Gola, 2012). Dal 2013 il progetto di ricerca è anche sviluppato all'interno di percorsi formativi per futuri insegnanti (PAS, TFA, ecc.) e, successivamente, con insegnanti esperti in corsi di aggiornamento obbligatori e/o volontari (dall'avvio del progetto ad oggi sono stati coinvolti complessivamente 162 partecipanti). I materiali e le elaborazioni del presente studio si riferiscono al periodo 2014-2015 (Gola, 2015).

## 2.1. Partecipanti

Hanno partecipato al progetto 10 insegnanti (di età compresa tra i 25 e i 55 anni; con diversa esperienza di insegnamento; alcuni erano insegnanti di scuola primaria, altri di scuola secondaria; v. Tab. 1). L'individuazione dei partecipanti si è basata sui seguenti criteri: i docenti aderivano volontariamente al progetto, la loro esperienza di insegnamento doveva essere di almeno tre anni. Essi erano anche i destinatari della formazione, nonché i soggetti che avrebbero videoregistrato se stessi durante le proprie lezioni. Gli insegnanti partecipanti furono istruiti sulle diverse fasi della ricerca, sul metodo di raccolta dati, sull'utilizzo dei video durante la ricerca individuale e collaborativa e furono formati all'utilizzo del software dedicato alla video-annotazione (le informazioni e istruzioni avvennero durante i momenti formativi del percorso didattico).

## 2.2. Raccolta dati

La raccolta dei materiali di ricerca è stata compiuta attraverso molteplici strumenti narrativi ed osservativi: un protocollo aperto sulle visioni professionali, secondo il modello "vision statement" (Hammerness, 2006, p. 93; cfr. Gola, 2012), una rappresentazione grafica del proprio percorso e delle immagini dell'insegnamento, secondo il modello "line drawing technique" (Orland, 2000, p. 201),

un'intervista di ritorno, secondo il modello "stimulated recall interview" (Gola, 2012, p. 111) e una video-annotazione collaborativa sui filmati realizzati in classe durante l'azione didattica, come autentica e complessa situazione, caso, esperienza da analizzare, secondo il modello "situative strategy" (che si accosta alle ricerche di Blomberg *et al.*, 2014 e di Tripp & Rich 2012).

Sono state raccolte complessivamente le seguenti evidenze: 10 rappresentazioni grafiche, 10 protocolli sulla visione professionale, 10 video di lezioni in classe, 10 interviste di feedback e 10 video-annotazioni sui materiali (v. Tab. 1).

Gli insegnanti, *in primis*, hanno tracciato le linee del proprio percorso di studio e abbozzato graficamente un'immagine del proprio sviluppo professionale (una rappresentazione nella quale ciascun individuo è stato invitato a una breve descrizione del proprio percorso professionale). Le linee disegnate sono delle metafore, delle forme, che consentono ai soggetti di soffermarsi e riflettere, su momenti positivi o critici, su esperienze e conoscenze acquisite, su come ci si percepisce. In aggiunta sono state raccolte alcune riflessioni meta-cognitive tramite un protocollo con domande aperte sulle proprie visioni professionali. Sono state anche video-registrate alcune situazioni in classe, della durata indicativa di un'ora ciascuna, che sono servite da stimolo ed introduzione

Partecipanti Insegnanti Esperti	Protocollo sulla Visione Professionale (Vision Statement)	Rappresentazioni sulla professione (Line drawing technique)	Video sull'insegnamento (Video of Teaching classroom)	Intervista individuale (Individual Stimulated recall interview)	Video-annotazione collaborativa (Collaborative video-analysis)
Insegnanti di Scuola Primaria	5	5	5	5	5
Insegnanti di Scuola Secondaria Superiore	5	5	5	5	5

Tab. 1 - Partecipanti e tipologia di raccolta dati.

riflessiva e analisi durante le interviste di ritorno sugli stessi video. Alcuni video di lezioni tenute dagli stessi partecipanti alla ricerca riguardavano discipline differenti (lingua prima italiano, lingua seconda inglese, scienze, matematica, filosofia, arte e disegno). In quasi tutte le video-registrazioni l'insegnante spiegava ed illustrava alcuni contenuti ed esercizi per una parte del tempo, alcuni momenti prevedono modalità didattiche differenti, in alcuni frammenti gli studenti svolgono un compito in piccoli gruppi. Ciascun partecipante videoregistrava la propria lezione. Le lezioni oggetto di registrazione si sono svolte in classe presso alcune scuole di primo e secondo grado in Italia, la durata indicativa di ciascuna registrazione era di un'ora; tutte le riprese video si sono effettuate previo consenso dei partecipanti, sia insegnanti, sia allievi (o loro famiglie e genitori), nonché dei Dirigenti Scolastici che hanno autorizzato la ricerca stessa.

I diversi materiali raccolti, come gli elementi grafici, i questionari, le interviste (trascritte) e i video registrati in classe (senza previo lavoro di montaggio e selezione) sono stati inseriti in alcune cartelle condivise e poi importati nel pc per il collegamento con un *software* dedicato all'analisi qualitativa (ATLAS.ti<sup>2</sup>). È stata creata un'unità di lavoro attraverso il *software* direttamente dal ricercatore e con apposito *link* inviato ai partecipanti alla ricerca ognuno ha potuto lavorare sulla propria unità, caricare i documenti video e le interviste trascritte ed iniziare un primo livello di codifica. Il ricercatore era l'amministratore del gruppo, che ha, infatti, assegnato a ciascun partecipante un profilo utente, con la possibilità di «vedere» i dati e i documenti, lavorare contemporaneamente sugli stessi assegnando etichette, inserendo informazioni e commenti.

La raccolta e l'utilizzo di materiali «autentici» è coerente con un paradigma di riferimento sull'insegnamento e sulle dimensioni di conoscenza dell'insegnante generata anche all'interno della pratica e sulla visione profes-

sionale, nonché l'adesione ad un metodo di ricerca qualitativo che sostiene la logica di recuperare riflessioni aperte e analisi dirette dei partecipanti, in forma condivisa e collaborativa (diversamente da altre ricerche). La qualità della pratica può essere mostrata e raccontata da diversi punti di vista, per questo si è scelto di affiancare all'analisi dei documenti anche i commenti dell'esperienza vissuta ed osservata.

### 2.3. *Analisi dei dati: riflessione e annotazione individuale e analisi collaborativa*

Per l'analisi dei dati e la successiva codifica ci si è accostati ad un modello di analisi definito NCT "*noticing-collecting-thinking*" (Friese, 2014), ovvero un metodo ricorsivo di recupero, annotazione, pensiero e riflessione sui dati analizzati (esso, solo in parte, si accosta ad un approccio *Grounded Theory*).

L'analisi dei documenti (protocolli scritti, interviste registrate e trascritte, immagini grafiche e contenuti video) è stata eseguita attraverso la lettura e l'osservazione complessiva degli stessi, la successiva segmentazione di ogni elemento in unità più semplici, di cui si sono evidenziati i contenuti indicativi per un approfondimento delle reciproche interrelazioni. I partecipanti alla ricerca infatti, insieme al ricercatore, avevano il compito di analizzare i dati e riflettere sugli stessi in un continuo processo di interrelazione individuale e collettiva. Questo materiale, così articolato, in particolare il "ritorno sul campo" con gli insegnanti durante il confronto dei propri video, ha favorito un'approfondita esplorazione e condivisione del processo di analisi.

Il percorso di analisi sui dati raccolti è stato, di per sé, pensato come percorso di strutturazione cognitiva, in quanto ai partecipanti è stato chiesto di riflettere su se stessi (e narrare in forma scritta il proprio pensiero), immaginare i propri percorsi (e disegnare), osservarsi (tramite i video registrati), annotare

---

<sup>2</sup> ATLAS.ti (version 6.2). by Atlas.ti GmbH, Berlin.

e confrontare il proprio pensiero con gli altri membri della ricerca.

In una prima fase di analisi gli insegnanti hanno analizzato i dati, inserendo commenti testuali alle immagini video e ai documenti raccolti, senza ausilio di guide teoriche, ma basandosi sulla possibilità di scrivere e commentare liberamente. Le etichette e le note sono state oggetto di ulteriore analisi e approfondimento, anche in aula durante l'attività formativa, in ragione di specifici compiti di apprendimento sul tema dell'insegnamento, della pratica docente e della propria visione professionale (in continuità al percorso formativo; si vedano le sezioni precedenti).

In una seconda fase durante l'attività formativa, gli insegnanti, suddivisi in piccoli gruppi, discutevano e confrontavano le proprie etichette, le annotazioni e le codifiche attraverso una guida (*framework tag sets*) basata su alcuni modelli di analisi teorica sulla visione professionale dell'insegnante (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005; Hammerness, 2006; Gola, 2012, p. 109) e di video-annotazione sulla didattica e l'insegnamento (van Es & Sherin 2002). Considerando la necessità che l'esperienza di ricerca fosse

per i partecipanti un momento formativo e di crescita professionale si è optato per accompagnare e sostenere gli insegnanti anche attraverso il "*framework tag sets*" per creare elementi di connessione con le proprie esperienze e le proprie visioni. Il *framework* per la videoannotazione è stato modificato e semplificato secondo alcune macro-aree (Fig. 2), che andavano ad intercettare specifiche domande e attenzioni osservative.

Durante la fase di «lettura e analisi individuale» i partecipanti erano invitati ad annotare appunti liberi, come in un diario di bordo aperto, per rendere evidente tutto il processo di analisi. Nella fase successiva, la progressiva esplicitazione, discussione e ragionamento messi in atto congiuntamente, ha consentito di fondere il passato delle esperienze (video-registrate e raccontate) in relazione alle azioni presenti e soprattutto future, consentendo un dialogo riflessivo continuo tra i partecipanti alla ricerca, ma anche su se stessi.

Le codifiche e le annotazioni sono state aggregate in un'unità di lavoro unica, i documenti ed i video sono rimasti invariati, mentre sono stati uniti tutti i codici, le annotazioni personali, le aggregazioni e le categorie che

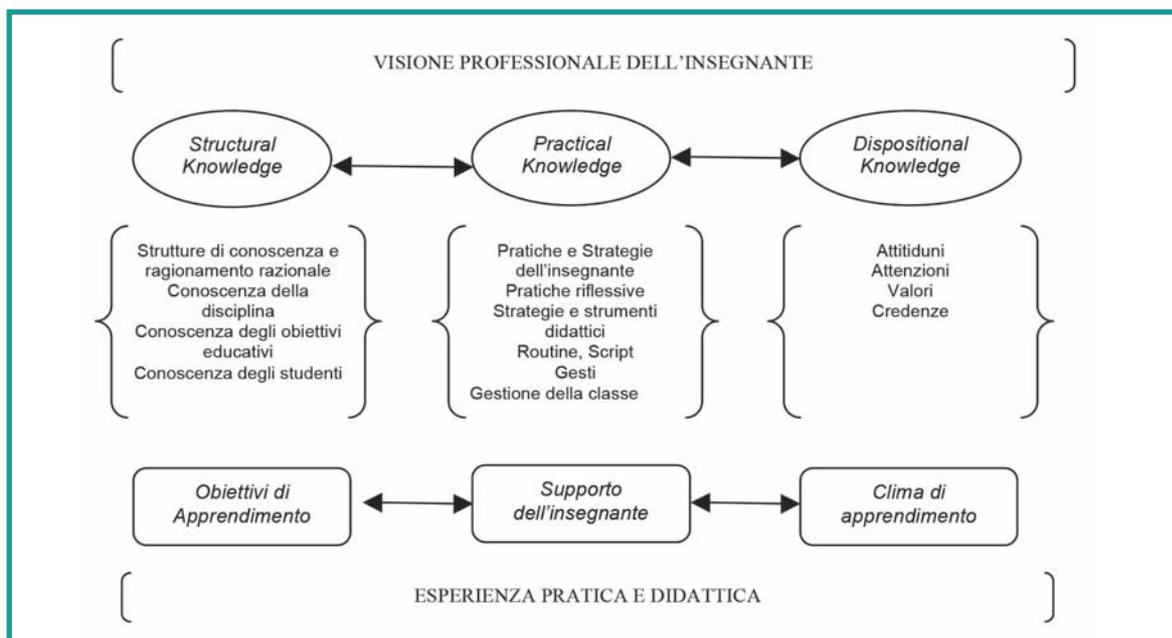


Fig. 2 - Framework teorico di "analisi dei saperi sull'insegnamento e sulla visione professionale".

ciascun partecipante aveva inserito nella propria piattaforma del *software*.

Questo processo di unione ha consentito da un lato di collocare dati e documenti con tutte le annotazioni dei partecipanti sui propri ed altrui materiali, con la conseguenza di disporre di un *set* pronto all'analisi e, altresì, utile sul fronte della discussione e del lavoro condiviso (anche di tipo formativo), dall'altro sul fronte metodologico della ricerca, secondo un paradigma qualitativo, l'esercizio collaborativo (una sorta di *collaborative member checking*) ha favorito maggiore rigore e conseguente validità alla ricerca, particolarmente in riferimento ai processi interpretativi.

### 3. Evidenze

Una prima esigenza di ricerca (domanda n. 1) era l'individuazione di quelle dimensioni che sosterrebbero una visione professionale dell'insegnante.

#### 3.1. Personali visioni sulla professione e sull'insegnamento

Di seguito si riportano alcune brevi note dei partecipanti recuperate in diversi documenti (protocollo scritto, interviste), esse erano correlate all'interrogativo: «Qual è la tua visione come insegnante?»:

Partecipanti (pseudonimi)	Nota tratta dal protocollo scritto	Nota tratta dall'intervista di ritorno	Nota tratta dalla videoannotazione individuale	Etichette libere assegnate dai partecipanti
Melissa	«...Mi piace vedere come gli studenti interagiscono con l'insegnante, mi piace avere un'idea per la classe. Si può camminare in e dire, 'Okay ragazzi, insegnare in questa classe è bello, in questa classe c'è calma e tranquillità...».	«Ero in una classe alla scuola media, stavo parlando di un argomento di italiano che mi è piaciuto molto, e ho pensato che era eccitante perché ero entusiasta di provare ad affrontarlo, ma non sembra sia eccitante a tutti. E mi sono detto: Wow! Come può essere? Perché mi piace molto questo argomento e agli studenti no?».	[dopo l'osservazione di un frame video, l'insegnante scrisse:] «Mi sono resa conto che ho bisogno di provare realmente e pensare a migliorare la mia voce e di essere entusiasta delle cose se voglio essere efficace...».	insegnamento nella mente  insegnante efficace
Laura	«...La mia visione è di essere un'insegnante che susciti emozioni in classe e attraverso queste catturare l'attenzione dei bambini...».	«Stavo cercando di coinvolgere i bambini in una attività di scienze e per creare entusiasmo ho proposto un'attività di scoperta...».	«Creare entusiasmo nell'affrontare l'esercizio....».	Visione come emozione

Tab. 2 - Alcune dimensioni correlate alla Visione Professionale.

Le evidenze raccolte sono state successivamente oggetto di analisi individuale e collettiva, nel tentativo di raggiungere un grado di consenso sulla categorizzazione finale.

Le domande n. 2 e n. 3 si focalizzavano sulla questione dei momenti di riflessione individuale e collaborativa come occasione di esplicitazione di un nuovo sapere sull'insegnamento, cercando di analizzare se l'osservazione e il commento sulle proprie pratiche da parte di altri soggetti provochi modificazioni o stati di pregiudizio sui processi riflessivi. Di seguito verranno riportati alcuni *focus* emersi dalle diverse fasi di analisi individuale e collaborativa.

### 3.2. L'oscillazione tra le visioni professionali e le attività didattiche

Agli insegnanti esperti è stato chiesto di disegnare il proprio percorso professionale, segnando alcuni elementi critici e positivi, in riferimento in particolare agli ultimi anni di attività didattica. Le linee dell'insegnante di lingua inglese Giulia (Fig. 3) evidenziano, ad esempio, alcune fatiche scolastiche (es. insoddisfazione, fallimento, false aspettative, mancanza di motivazione; qui non rappresentate) ed anche stimoli nuovi che consentono di riprendere fiducia anche nella propria professione.

Nel protocollo scritto sulle visioni professionali che spesso andavano a confermare le immagini disegnate, veniva richiesto anche di soffermare il proprio pensiero sull'immagine (implicita e nella mente del docente) di ciò che vorrebbe accadesse nella propria classe ideale e il tipo di pratiche di insegnamento che nella realtà svolge. L'insegnante Giulia inizialmente descrive la sua posizione nella classe, immaginando che gli alunni siano interessati alla sua disciplina, propone quindi un nuovo argomento e sembra (nella sua mente) che la classe sia interessata e si possa lavorare in modo ottimale (si veda Gola, 2015, p. 51):

Sto parlando con i miei studenti e discuto con loro, è ciò che avevo in mente di fare già da questa mattina. Gli studenti sono interessati al mio insegnamento. C'è davvero empatia nella mia classe. Gli studenti sono interattivi, e il clima in classe è ottimo, è bello lavorare in questo modo.

In una seconda fase l'insegnante è stata coinvolta nell'analisi delle proprie pratiche didattiche, attraverso l'osservazione delle videoriprese di lezioni in classe. L'analisi diretta delle sue pratiche, ha consentito all'insegnante di verificare il *gap* tra le proprie "idealità" e le strategie di insegnamento e attenzione pedagogiche (che aveva anche trascritto nel

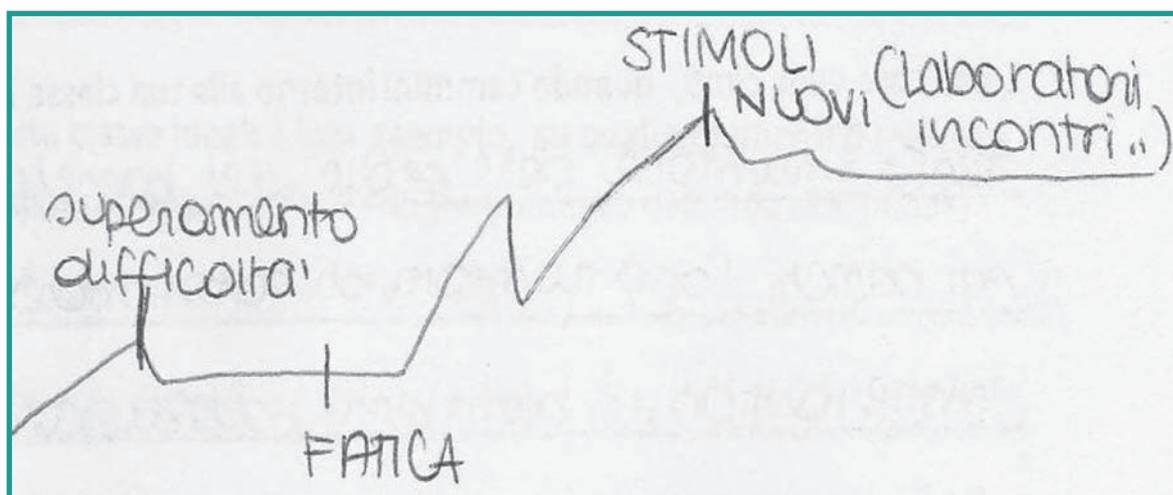


Fig. 3 - Immagine del percorso di Giulia (line drawing technique).

documento “*vision statement*”), il suo stile, le sue posture, le attività concretamente esercitate. In una annotazione libera riporta:

Stavo proponendo una spiegazione su un argomento nuovo di lingua inglese, ma volevo vedere, effettivamente volevo vedere cosa stava succedendo in classe e capire se gli studenti avrebbero compreso il nuovo concetto. Sì, in effetti avrei potuto e dovuto preparare un’attività didattica diversa per raggiungere un buon livello di attenzione.

L’annotazione libera (inserita nel *software* in modo che tutti gli altri partecipanti fossero in grado di conoscerla) denominata dalla stessa partecipante “*cambiamento dopo l’analisi del video*” è stata ripresa successivamente anche in gruppo e attraverso un momento di confronto e revisione collaborativa, il *frame* e il commento sono stati associati alla dimensione delle “*routine e gestione della classe*” e in relazione alle proprie idealità come “*visione distante dalla pratica*” (Fig. 4).

Accade frequentemente che le attività didattiche pensate e progettate per tempo e proposte dall’insegnante o le attese (implicite) dell’insegnante, non collimino con le esperienze direttamente vissute in aula; si tratta di quel *gap* tra le visioni ideali e le pratiche

agite che, essendo costruite dentro relazioni tra individui e nelle situazioni concrete, trovano barriere difficili da superare. Tra docente e allievi si innescano elementi di ostacolo, anche banali nell’esplicitazione ma significativi per i soggetti coinvolti, come il linguaggio, le regole e i confini non condivisi da chi sta dalla parte del banco e da chi sta dalla parte della cattedra, provocando distanze incolmabili tra le attese dell’insegnante e quelle degli allievi, che sono frequentemente focalizzati fuori dalla dimensione dell’aula e della scuola; opposizioni che Mercado (2007, riprendendo Hamnerness, 2006) definisce anche “*distant clear*”, trattandosi di una visione professionale pur chiara, anche con precisi scopi ed obiettivi programmati dell’insegnante, ma distante dalla pratica agita.

### 3.2. Coerenza tra supporto dell’insegnante e azioni tese all’apprendimento

L’osservazione dei filmati di sé e in forma collaborativa ha permesso agli insegnanti di riconoscere gli elementi (anche di natura strettamente didattica e disciplinare, ovvero gesti, atteggiamenti, posture spesso inconsapevoli) che ciascuno esercita nelle quotidiane azioni didattiche con gli studenti, a volte a supporto e a volte quasi in antitesi ai possibili obiettivi formativi e di apprendimento (Tab. 3).

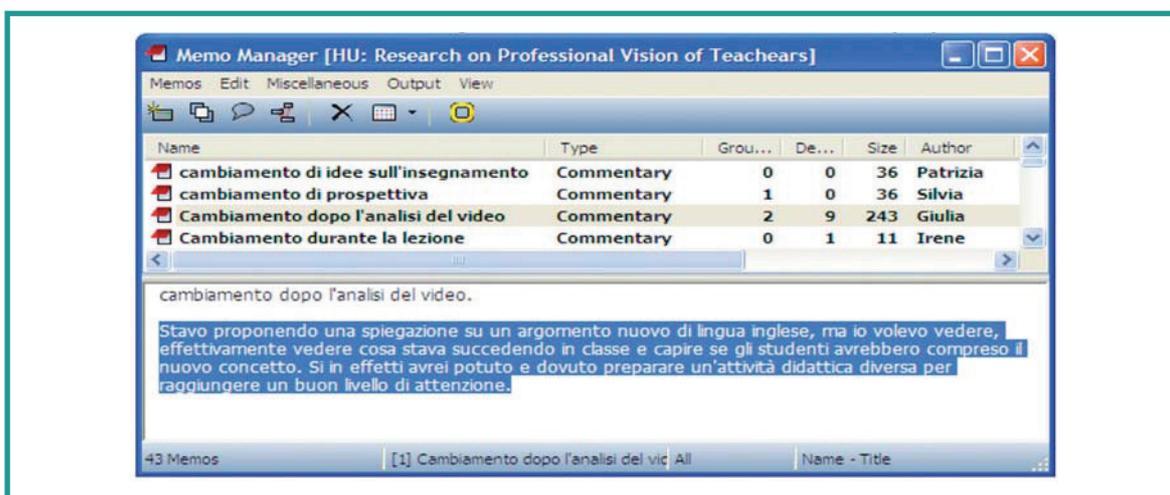


Fig. 4 - Annotazione di una insegnante osservando e commentando i propri video.

Episodio filmato	Annotazione dell'insegnante Silvia (pseudonimo)	Annotazione dell'insegnante Marta sullo stesso frame (pseudonimo)
La sequenza di durata circa 4 min. presenta l'insegnante che cercando di spiegare alcuni concetti di fisica (in una classe di scuola secondaria) presenta alcuni "casi verosimili" tratti dalla realtà. L'insegnante spiega (a voce), gli studenti ascoltano.	Ho utilizzato durante la lezione alcuni casi reali per generare interesse. ... ma forse non ho sostenuto con determinazione o con chiarezza per generare una vera comprensione degli studenti.	La presentazione del contenuto e formulazione delle istanze sembravano incomprensibili agli studenti, essi sembrano indicare una mancanza di riconoscimento o comprensione del contenuto della lezione.

Tab. 3 - Annotazione degli insegnanti sui propri video.

Nelle argomentazioni riflessive successive l'insegnante Marta si sofferma sulla tematica del "ruolo dell'insegnante per favorire apprendimento" in e con la classe, sia in relazione ad aspetti esterni, che personali (similmente ad altri studi; cfr. Vaughn, Faircloth, 2011), ragionando ammise che forse non aveva sostenuto con chiarezza l'argomentazione durante la spiegazione in classe. Come spesso accade l'interrogativo sull'efficacia dell'insegnante incide significativamente sulle *performance*, ma anche sulla propria identità, provocando stati di incertezza e conflitti interiori (Gola, 2015, p. 52) non facilmente decifrabili.

### 3.3. Le visioni professionali e la consapevolezza cognitiva

*Immagina di stare nella tua classe ideale per un momento. Stai camminando tra gli studenti. Guarda dentro l'aula, senti e vedi le attività in corso. Quale relazione esiste tra ciò che accade nella tua classe ideale e il tipo di pratiche di insegnamento che stai svolgendo?*

Questo era l'incipit di avvio del protocollo sulle visioni professionali sul quale Paola, insegnante di scienze di una scuola secondaria, si sofferma (cfr. Gola, 2015, p. 54):

Credo sia importantissimo "stare in dialogo con la situazione" e dunque anche par-

tendo da un progetto, essere in grado di modificarlo in corso d'opera, improvvisando e dando voce alle idee, agli spunti dei ragazzi e ragazze tentando di soddisfare i loro bisogni.

Paola ha citato diversi aspetti della sua visione e pratica professionale, ma ha mantenuto un'attenzione particolare sugli studenti. La fase di analisi individuale dei propri video consente all'insegnante di riflettere sulle motivazioni che sottendono ad alcune sue azioni pratiche in aula, ciò le permise di annotare il seguente pensiero:

faccio sperimentare direttamente in laboratorio ad ogni studente gli stati solidi e liquidi di alcune materie, a volte qualcuno non riesce, altri riescono prima a completare l'esercizio, a volte come in questo caso è necessario modificare l'attività altrimenti non capiscono; sento di dover dare a tutti la possibilità di esprimersi per far sì che emerga l'autenticità di ciascuno.

Durante l'intervista di stimolo l'insegnante ferma il video della lezione in classe e commenta il motivo della scelta dei frammenti, chiedendosi perché ha progettato questa attività in classe e quale influenza abbia avuto la sua decisione (sugli studenti, sull'apprendimento, sulla gestione della classe, sul programma, sulle sue convinzioni), spiegando

prova a giustificare l'interesse per la scienza e gli argomenti correlati:

è molto importante per me trovare un modo per coinvolgere i ragazzi sui temi scientifici, ma credo anche per la vita.

L'insegnante rammemorando la sua visione professionale, è in grado di riconoscere l'importanza di modificare anche eventuali "convizioni" o "consuetudini didattiche" e afferma in gruppo una nota che poi verrà categorizzata come "*cambiamento di prospettiva*".

Ritengo non con ci sia un'unica strategia didattica per coinvolgerli, a volte è necessario discostarsi da precedenti idee, modificare i progetti, per catturare la loro attenzione.

Durante il confronto gli altri partecipanti in gruppo hanno avvalorato il significato assegnato da Paola alle sue note, anzi la tematica del cambiamento innescò una discussione utile sul fronte formativo, argomento ripreso in aula.

Uno degli aspetti più difficili da affrontare nella ricerca era esplicitare i processi cognitivi correlati alla figura di insegnante e in particolare quella "*consapevolezza cognitiva*" delle teorie in uso ed implicite, dei propri modelli didattici (spesso con i quali ci siamo formati) e che contribuiscono al nostro agire professionale.

A volte penso che dovrei fare un cambiamento alla mia didattica, ma è più difficile farlo in realtà, che descriverlo. Pensavo di aver agito secondo le mie idee, ma riguardando il video non sembra proprio così.

Gli insegnanti dopo aver visto i loro video sembra siano maggiormente consapevoli di ciò che accadeva mentre stavano insegnando. Infatti, l'insegnante Anna commentò:

... da quando ho visto sul video come insegnavo, durante le lezioni ora mi ren-

do conto da sola a priori, l'immagine mi risuona nella mente e io non voglio fare questo, quindi provo a modificare il mio atteggiamento.

La domanda di ricerca n. 4 voleva focalizzare l'attenzione sulle resistenze e sui cambiamenti (auspicati) delle proprie teorie sull'insegnamento. I partecipanti hanno avuto modo di "stare accostati ai dati" per un periodo di tempo di circa sei mesi (20 settimane), dalla fase di avvio e introduzione al progetto, alla fase di raccolta e analisi individuale e collaborativa e alla formazione in aula. Questo tempo prolungato ha consentito di rintracciare alcuni elementi di cambiamento. Già nella ricerca di Stürmer, Seidel e Schäfer (2013) le ricercatrici rilevarono come il cambiamento sulla propria visione professionale (ricerca basata solo sull'analisi prolungata di immagini video) fosse principalmente la maggiore capacità degli insegnanti di prevedere le conseguenze di alcune situazioni in aula (clima della classe, supporto dell'insegnante ai processi di apprendimento, ecc.). In analogia, pur con strumenti di raccolta dati e analisi differenti, emerge dallo studio che alcune insegnanti abbiano maturato una sorta di anticipazione delle esperienze didattiche durante l'esperienza osservativa ed interpretativa.

Questa riflessione e consapevolezza non ha modificato in sé la professionalità docente e la propria immagine professionale, ma la prassi è divenuta progressivamente più coerente con le proprie convinzioni. I commenti e le annotazioni, nonché i momenti formativi successivi hanno consentito di mettere in parola le immagini mentali delle proprie esperienze pratiche; l'insegnante Francesca, ad esempio (Tab. 4) nel primo pensiero scritto enfatizza l'importanza dell'ascolto a sostegno di processi efficaci di apprendimento, nell'osservazione dei propri atteggiamenti in aula (*dispositional knowledge*); a distanza di qualche settimana, si accorge del suo comportamento, durante l'intervista di ritorno pone l'accento sull'essere maggiormente consapevole e riflessiva degli atti pratici in

Nota scritta sul protocollo sulle Visioni Professionali [ruolo del docente nel promuovere apprendimento]	Annotazione di un episodio filmato	Annotazione durante l'intervista di ritorno	Annotazione finale dell'insegnante al termine dell'analisi
<p>1° settimana</p> <p>«Credo sia importante "stare in dialogo con la situazione", dando voce alle idee, agli spunti degli studenti e tentando di soddisfare i loro bisogni, stare ad ascoltarli».</p>	<p>3° settimana</p> <p>[Guardando il frame l'insegnante dice]: «A volte sembra che non stia nemmeno ad ascoltare ciò che dicono [gli studenti]. In realtà sto ascoltando quello che dicono e rispondo, non ciò comunque che vorrei rispondere a loro».</p>	<p>10° settimana</p> <p>«Osservare il video con una certa distanza di tempo... mi ha permesso di essere più cosciente, e cercare di capire ciò che gli studenti stavano dicendo. Spesso mi ritrovo ... a giudicare prima che uno studente abbia compiuto un passaggio, o risolto un esercizio. Riflettere mi ha anche aiutata a rallentare il mio pensiero e la discussione [con gli studenti]. Penso che mi ha aiutato ad essere consapevole delle cose specifiche che vengono dette in aula».</p>	<p>19° settimana</p> <p>Se rileggo la mia nota di alcuni mesi fa [v. protocollo] continuo a pensare quanto sia importante stare in ascolto degli studenti per il loro apprendimento. Trovando anche i giusti momenti in classe, che spesso noi insegnanti diamo per scontati.</p>

Tab. 4 - Esempificazione di alcune annotazioni degli insegnanti elaborate nel corso del tempo.

aula. Infine, al termine del percorso non si discosta dalle sue idee pregresse, ma ritiene che a volte gli insegnanti diano per scontati alcuni atteggiamenti in classe (come potrebbe essere l'ascolto degli studenti).

Nonostante gli insegnanti abbiano confermato alcune dimensioni e atteggiamenti etichettati durante le fasi di ricerca, ciò non è sufficiente per sostenere che nella elaborazione personale i soggetti siano passati da una presa di coscienza (e forse modificazione di personali convinzioni) ad una fase di modificazione di teorie e pratiche implicite. Tuttavia, l'essersi soffermati sulle proprie visioni ideali ha consentito agli insegnanti a volte di sentirsi più preparati ad insegnare e sicuri a voler raggiungere determinati obiettivi didattici ed educativi.

Lo stimolo alla riflessione e all'esplicitazione di modelli didattici (e pedagogie implicite) che informano la pratica è avvenuto principalmente nel momento collaborativo di osservazione video tra insegnanti, lavorando congiuntamente sia sulle osservazioni delle pratiche che sui pensieri e le considerazioni che ogni partecipante aveva raccolto e inserito come annotazione e successivamente categorizzato.

Sul piano formativo l'utilizzo di un "*framework teorico*" è stato da *incipit* alla fase metacognitiva, rivedendo i *frame* tra partecipanti, discutendo sulle proprie categorizzazioni, riformulando le proprie annotazioni sulla base del confronto reciproco. Gli insegnanti hanno avviato un percorso di presa di coscienza dei propri modelli educativi impliciti.

La dimensione del confronto aperto è stato il momento per “uscire da sé” e guardare se stessi con uno sguardo diverso, la scrittura delle note libere l’occasione di riconoscere stati emotivi difficili da comunicare. Dal punto di vista cognitivo l’esperienza ricorsiva dei partecipanti sui dati ha consentito esercizi continui di ricerca, discussione, osservazione, esplicitazione.

#### 4. Discussione e conclusioni

Affinché una ricerca sull’argomento risulti maggiormente efficace, sarebbe utile raccogliere dati con una certa regolarità e per un periodo prolungato, ed implementare processi di analisi e condivisione di materiali sia con i partecipanti che con soggetti esterni, in modo da avviare percorsi virtuosi di riflessione e ricerca, anche per comprendere se siano avvenuti cambiamenti nel corso del tempo (nonché aumentare la numerosità dei soggetti partecipanti).

L’esperienza di analisi sull’insegnamento, tramite video e altri strumenti riflessivi ed osservativi sulle pratiche didattiche, come sulla visione professionale, non è efficace in sé. Per essere utile e quindi formativa e in linea con una ipotesi di miglioramento professionale, la ricerca dovrebbe essere incorporata in appositi “contesti didattici” a seconda di specifici obiettivi di apprendimento (cfr. Seidel, Blomberg & Renkl 2013; Blomberg *et al.*, 2014; Santagata & Angelici, 2010) ed opportunamente accompagnata e sostenuta dai ricercatori con i partecipanti. Nella progettazione di percorsi formativi, come sostengono Cescato, Bove e Braga (2015, p. 71) l’utilizzo di sapienti equilibri e intrecci tra dispositivi visuali e narrativi si rivela promettente e risponde al bisogno, quanto mai attuale nei contesti educativi e per gli insegnanti in particolare, di colmare quella frattura tra teoria e pratica, tra emozioni, pensieri e comportamenti, tra un livello personale e uno sociale.

La tesi assunta dal progetto di ricerca è che si possano implementare processi

di elaborazione cognitiva sulla professione attraverso l’esplicitazione delle proprie visioni professionali e favorire una formazione per insegnanti esperti che abbia rilevanza sia sul piano personale che sul piano dello sviluppo dell’azione di insegnamento. La ricerca sulla formazione degli insegnanti indica che alcuni fattori, tra cui la visione professionale sull’insegnamento, possono svolgere un ruolo importante per diventare un “buon insegnante” (cfr. Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005; Shulman & Shulman, 2004; Seidel & Stürmer, 2014; Stürmer, Könings & Seidel, 2013). Alcune esperienze di ricerca sul tema convalidano il concetto e l’importanza di acquisire una disposizione alla visione sulla propria professione (Squires & Bliss, 2004; Mercado, 2007; McElhone *et al.*, 2009; Vaughn & Faircloth, 2011) sottolineando, frequentemente, la possibilità di sviluppare una speciale inclinazione del proprio modo di essere insegnante come una possibile dimensione per migliorare la figura professionale (si veda anche Hammerness, 2006, p. 79) e la possibilità di supportare i nuovi insegnanti attraverso la ricerca delle proprie visioni professionali.

Ciò che non era ancora ampiamente documentato da precedenti ricerche era la possibilità di costruire una cognizione professionale sull’insegnamento esplorando le proprie visioni. Se intendiamo queste (come già in premessa) l’insieme delle conoscenze, credenze, saperi (aspetti cognitivi) con il sapere pratico, con le attitudini e le proprie immagini sulla professione, la ricerca ha posto in evidenza che sostenere processi di consapevolezza profonda sulle pratiche e sulle immagini consente l’acquisizione di capacità cognitive nuove sull’insegnamento. Un insegnante potrebbe sviluppare una “nuova” visione di insegnamento, ma soprattutto ri-tracciare la propria, favorito da momenti formativi, da momenti conversazionali, da occasioni osservative e riflessive sulle pratiche (come la ricerca documenta), se adeguatamente supportato da contesti che favoriscano logiche di cambiamento.

Come già documentato in precedenti ricerche (Gola, 2015), anche in questo studio appare quanto sia difficile, particolarmente per gli insegnanti con esperienza, coniugare le proprie visioni con le azioni. Riflettere sulle immagini ideali dell'insegnante e dell'insegnamento può essere una via da percorrere per riscoprire le proprie assunzioni e modificare il pensiero sulle esperienze.

Su un piano metodologico la raccolta dati attuata tramite un *mix* di strumenti di tipo narrativo ed osservativo (alcuni dei quali già sperimentati in contesti di formazione dei docenti e sviluppo professionale già ampiamente documentati dalle ricerche; si veda Santagata & Stürmer, 2014) ha favorito l'individuazione di alcune capacità osservative ed esplicitazioni sull'insegnamento. L'utilizzazione di un modello ricorsivo di analisi dei dati qualitativi, che prevedeva esercizi di lettura, osservazione, analisi continua, individuale e collettiva, aperta, ma anche guidata (da matrici teoriche come fonti e facilitatori di connessione), offrendo la possibilità di recupero narrativo e riflessioni libere, ha offerto occasione di ristrutturazione cognitiva delle proprie esperienze, anche tramite la collaborazione e condivisione delle interpretazioni.

La scelta di utilizzare materiali video secondo un modello *situative strategy* anziché *cognitive strategy* (Blomberg *et al.*, 2014) risponde alla logica di favorire processi meta-cognitivi e di maggiore consapevolezza, in ragione di una ricerca con insegnanti già con esperienza, che spesso hanno radicate convinzioni personali e teorie implicite assunte nel corso del tempo. Rivedersi e usare le immagini a supporto della conversazione e riflessione, individuale e collettiva, è interessante per la formazione, perché aiuta a ridurre lo iato tra rappresentazioni (spesso implicite) e le pratiche, ristabilendo un equilibrio tra teoria e prassi (Cescato, Bove & Braga 2015, p. 62). La visualizzazione dei filmati delle lezioni ha avuto un'alta rilevanza sul piano personale (non intesi come filmati di migliori pratiche, quanto azioni agite sulle quali porre uno specifico sguardo; cfr. Kleinknecht &

Schneider, 2013). Gli insegnanti che hanno analizzato il proprio video hanno percepito una modalità di apprendimento significativa, (Blomberg *et al.*, 2013). Il processo, infatti, ha consentito ai partecipanti di confrontare la propria immagine con ciò che è avvenuto effettivamente in aula e in qualche occasione gli stessi sono stati sorpresi nel rilevare aspetti del proprio insegnamento molto diversi da quelli che ricordavano o avevano realizzato come immagine di sé. Come già in precedenti ricerche, tuttavia, i partecipanti hanno dedicato più tempo alla selezione dei video e dei frame, piuttosto che all'atto di riflessione sugli stessi video (Tripp & Rich 2012; Cunningham & Benedetto, 2002; Nicol & Crespo, 2004); ciò è dovuto principalmente alla difficoltà di ognuno a riflettere sulle proprie azioni e riportare "fuori da sé" l'analisi delle stesse e al tempo invita a ulteriori percorsi di ricerca sul tema. Nell'esperienza di ricerca gli insegnanti, interagendo tra loro, sono stati incoraggiati (quasi inconsapevolmente) ad un cambiamento interiore delle proprie visioni professionali, una modificazione delle proprie conoscenze sull'insegnamento o dell'approccio pedagogico e delle strategie didattiche adottate in aula. Essi hanno affermato che soprattutto la riflessione e l'osservazione sulle proprie immagini, ma anche sui pensieri, ha influenzato l'immagine che avevano circa la professione di insegnante. La video-analisi su frammenti di lezione didattica è uno strumento efficace per rintracciare la visione professionale, in altre ricerche sono state utilizzate modalità diverse di raccolta dati (cfr. anche: Sherin *et al.*, 2008; Siedel, Sturmer, & Blomberg, 2010; Stürmer, Seidel & Schäfer 2013; Gola 2012; 2015). Operare su documenti video permette di osservare e riflettere in forma continuativa sugli atti e sulle azioni dell'insegnamento, a volte modificando anche il proprio pensiero e la propria visione. La video analisi in forma collaborativa, in particolare, è stata efficace per incentivare percorsi di confronto sul tema, tuttavia gli insegnanti durante questa fase hanno mostrato qualche resistenza alla discussione critica e ai commenti delle proprie

azioni riprese dal video. Già in precedenti ricerche (Picci, Calvani & Bonaiuti, 2012), gli insegnanti non lamentavano la difficoltà a lavorare assieme durante l'analisi delle video riprese, quanto il dover commentare, anche criticamente l'operato di altri colleghi e, viceversa, il sentirsi osservati e giudicati.

Utilizzando un metodo di raccolta dati e analisi al contempo individuale e collaborativa, in analogia allo studio, altri ricercatori potrebbero rappresentare e confrontare diverse dimensioni (qui non trattate) come i comportamenti dell'insegnante, specifiche competenze o aspetti cognitivi impliciti.

Sarebbe, altresì, auspicabile incentivare percorsi di sostegno alla professione che siano capaci di agganciare diverse dimensioni cognitive, esperienziali, riflessive, ed in particolare, nella formazione in servizio, recuperare quelle dimensioni del "meno noto", come le situazioni critiche e gli impliciti d'aula, il pensiero dietro le pratiche, che spesso generano il "saper insegnare". Un percorso di ricerca (quello presentato) che potrebbe essere accostato agli interventi formativi tesi allo sviluppo professionale degli insegnanti ed educatori già in servizio.

## Bibliografia

- Blomberg G., Stürmer K. & Seidel T. (2011). How Pre-Service Teachers Observe Teaching on Video: Effects of Viewers' Teaching Subjects and the Subject of the Video. *Teaching and Teacher Education*, 27, pp. 1131-1140.
- Blomberg G., Gamoran Sherin M., Renkl, A., Glogger I. & Seidel T. (2014). Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection, *Instr Sci*, 42, pp. 443-463.
- Borko H. (2004), Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), pp. 3-15.
- Cescato S., Bove C., Braga P. (2015), Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici, *Form@re*, N. 2, Vol. 15, pp. 61-74.
- Cochran-Smith M. & Lytle S.L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, pp. 249-305.
- Connelly F.M., Clandinin D.J. & He M.F. (1997). Teachers' Personal Practical Knowledge on the Professional Landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13, 7, pp. 665-674.
- Cornett J.W., Yeotis C. & Terwilliger L. (1990). Teacher Personal Practices Theories and their Influences Upon Teacher Curricular and Instructional Actions: A Case Study of a Secondary Science Teacher. *Science Education*, 74, pp. 517-529.
- Cunningham A. & Benedetto S. (2002). Using Digital Video Tools to Promote Reflective Practice. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2002*, Chesapeake, VA: AACE, pp. 551-553.
- Darling Hammond L. & Baratz-Snowden J. (2005). *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling Hammond L. & Bransford J. (2005) eds. *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Duffy G.G. (2002). Visioning and the Development of Outstanding Teachers. *Reading Research and Instruction*, 41, 4, pp. 331-344.

- Fairbanks C.M., Duffy G.G., Faircloth G.R., He Y., Levin B., Rohr G. & Stein, C. (2010). Beyond Knowledge: Exploring Why Some Teachers Are More Thoughtfully Adaptive Than Others. *Journal of Teacher Education*, 61, 1-2, pp. 161-171.
- Feiman-Nemser S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, pp. 1013-1055.
- Feiman-Nemser S. (2012). *Teachers as Learners*, Cambridge (MA): Harvard Education Press.
- Fenstermacher G. (1994). The Knower and the Know: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, pp. 3-56.
- Friese S. (2014). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. 2<sup>a</sup> edition, London,: Sage Publications Ltd.
- Gola G. (2012). *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche*. Milano: F. Angeli.
- Gola, G. (2015). La visione professionale degli insegnanti. Una ricerca qualitativa. *Orientamenti Pedagogici*, vol. 62, n. 1 pp. 39-58.
- Goodman J. (1988). Constructing a Practical Philosophy of Teaching: A study of Preservice Teachers' Professional Perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4, 2, pp. 121-37.
- Goodwin G. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*. 96, pp. 606-633.
- Grossman P. & McDonald M. (2008). Back to the future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45, 1, pp. 184-205.
- Grossman P., Hammerness K. & McDonald M. (2009). Redefining Teaching, Re-imagining Teacher Education. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 15, 2, pp. 273-289
- Hammerness K. (2006). *Seeing Through Teachers' Eyes. Professional Ideals and Classroom Practice*, New York: Teacher College Press.
- Kennedy M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57, pp. 205-211.
- Kleinknecht M. & Schneider J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, pp. 13-23.
- Lampert M. (1985). How do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice. *Harvard Educational Review*, 55, 2, pp. 178-194.
- Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), pp. 21-34.
- Levin B. & He Y. (2008). Investigating the Content and Sources of Teacher Candidates' Personal Practical Theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59, pp. 55-68.
- McElhone D., Hebard H., Scott R. & Juel C. (2009). The Role of Vision in Trajectories of Literacy Practice Among New Teachers. *Studying Teacher Education: Journal of Self-Study of Teacher Education Practices*, 5, pp. 147-158.
- McNay M. & Graham R. (2007). Can cooperating teachers help student teachers develop a vision of education? *The Teacher Educator*, 42, 3, pp. 224-236.
- Mercado R.F. (2007). *Intersections of Vision, Practice, and Context in the Development of Student Teachers as Reading Teachers for Students of Diverse Backgrounds*, University of Maryland, College Park, (Unpublished doctoral dissertation), [retrived from <http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/7709/1/umi-umd-4986.pdf>; April 09, 2012].
- Nicol C. & Crespo S. (2004). Learning to see in mathematics classrooms. *Proceedings of the 28<sup>th</sup> Conference of the international Group for the Psychology of Mathematics Education*. Norway, Bergen, 3, pp. 417-424.
- Orland-Barack L. (2000). What's in a line? Exploration of a research and reflection tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6, pp. 197-213.

- Orland-Barack L. & Craig C. (2014). *International Teacher Education: Part A: Promising Pedagogies (Advances in Research on Teaching)* v. 22, Emerald Group Publishing Limited.
- Picci P., Calvani A. & Bonaiuti G. (2012), The use of digital video annotation in teacher training: the teachers' perspectives. *International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012), Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69, pp. 600-613 (doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.452).
- Rich P. & Hannafin M. (2009), Video Annotation Tools Technologies to Scaffold, Structure, and Transform Teacher Reflection, *Journal of Teacher Education*, 60, 1, pp. 52-67.
- Santagata R. & Angelici G. (2010). Studying the impact of the Lesson Analysis Framework on pre-service teachers' ability to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of Teacher Education*, 61, 4, pp. 339-349.
- Santagata R. & Stürmer K. (2014). Video-enhanced Teacher Learning: New Scenarios for Teacher Development, *Form@re*, 2, 14, pp. 1-3.
- Seidel T., Stürmer K. & Blomberg G. (Producer) (2010). *Observer: video-based tool to diagnose teachers' professional vision*. Munich: Technische Universität München (TUM).
- Seidel T., Stürmer K., Blomberg G., Kobarg M. & Schwindt K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27, pp. 259-267.
- Seidel T., Blomberg G. & Renkl A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 34, pp. 56-65, (doi:10.1016/j.tate.2013.03.004).
- Seidel T. & Stürmer K. (2014). Modeling the structure of professional vision in pre-service teachers. *American Educational Research Journal*.
- Sherin M.G., Russ R., Sherin B.L. & Colestock A. (2008). Professional Vision in Action: an Exploratory Study. *Issues in Teacher Education*, 17, 2, pp. 27-46.
- Shulman L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1-22.
- Shulman L. S. (2004). *Professional Development: Learning from Experience*, in S. Wilson (eds.), *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 503-522.
- Shulman L.S. & Shulman J.H. (2004). How and What Teachers Learn: a Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 2, pp. 257-271.
- Squires D., Bliss T. (2004). Teacher visions: Navigating beliefs about literacy learning. *The Reading Teacher*, 57, pp. 756-763.
- Stürmer K., Könings K.D. & Seidel T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83, pp. 467-483.
- Stürmer K., Seidel T. & Schäfer S. (2013). Changes in professional vision in the context of practice. Preservice Teachers' Professional Vision Changes Following Practical Experience: A Video-Based Approach in University-Based Teacher Education. *Gruppendynamik & Organisationsberatung*.
- Tripp T.J. & Rich P. (2012), The influence of video analysis on the process of teacher change, *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 728-739.
- van Es E.A. & Sherin M.G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), pp. 571-596.
- van den Bergh L., Ros A. & Beijaard D. (2015), Teacher learning in the context of a continuing professional development programme: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 47, pp. 142-150.

- Vaughn M., Faircloth B. (2011). *Understanding Teacher Visioning and Agency during Literacy Instruction*, in *Literacy Research Association Yearbook*, 60, pp. 158-166.
- Yung B.H.W., Yip V.W.Y., Lai C. & Lo F.Y (2010). *Towards a model of effective use of video for teachers professional development*. Paper presented at the International Seminar, Professional Reflections, National Science Learning Centre, York, February. <http://hub.hku.hk/bitstream/10722/129911/1/Content.pdf> (ver. 01.09.2015).
- Whilson S., Shulman L. & Richert A. (1987). *150 Different Ways of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching*, in J., Calderhead (eds.), *Exploring teachers' thinking*, Eastborne, Cassell, pp. 104-124.