

L'expertise dell'insegnante, la rappresentazione delle sue competenze e i percorsi per formarle e valutarle

The teachers' expertise, the representation of their skills and the paths to train them and evaluate them

Roberto Trincherò^a

^a *Università degli Studi di Torino*, roberto.trincherò@unito.it

1. Cinque sfide per la scuola del presente

Un Paese che vuole crescere deve fornire una buona formazione ai suoi giovani. Per poterlo fare deve fornire una buona formazione ai suoi insegnanti, una formazione che li metta in grado di fronteggiare adeguatamente le molteplici sfide che la scuola odierna si trova ad affrontare. Di queste, cinque sono a nostro avviso le più impellenti. È necessario acquisire consapevolezza che la scuola di oggi non è più la scuola del Novecento. In passato la scuola doveva svolgere un ruolo primario di dispensatrice di saperi, dato che l'informazione era risorsa scarsa. Il bambino medio di oggi è bombardato da una marea di stimoli che gli derivano da libri per bambini, fumetti, tv, radio, internet, smartphone, tablet, videogiochi. Questo tsunami informativo, se non adeguatamente mediato dagli adulti, si può trasformare in un coacervo di credenze infondate, logiche contraddittorie, giudizi ingenui, conoscenze superficiali, opinioni banali non fondate su una conoscenza solida dei fatti. Se la scuola si limita a versare ulteriore informazione in un contenitore dove tutto è accumulato alla rinfusa, non fa che aggiungere confusione a confusione. La prima sfida è quindi *fare della scuola il luogo dove costruire delle buone strutture di pensiero*, portando alla luce ciò che il bambino già sa (o crede di sapere), ristrutturandolo in maniera logica e coerente e fornendo gli elementi conoscitivi mancanti, che vadano a coprire i "buchi" inevitabilmente lasciati da un bombardamento informativo incontrollato. Dove il pesce è abbondante, la scuola non deve regalare il pesce ma insegnare a pescare, ossia fornire strumenti concettuali utili a comprendere ciò che si legge, sviluppare nei ragazzi strategie efficaci di apprendimento e di problem solving, aiutarli ad affrontare situazioni nuove ed impreviste, promuovendo la loro autonomia e responsabilità.

Gli insegnanti devono dare e chiedere il giusto impegno ai ragazzi. È necessario chiarire una volta per tutte che ottenere risultati, tanto nell'insegnamento (lato docente) quanto nell'apprendimento (lato allievo) costa fatica, impegno, investimento di tempo e risorse personali. Se il docente chiede poco al ragazzo, il ragazzo farà "poco meno uno", otterrà una sufficienza stiracchiata, sarà felice il docente perché non si è dovuto impegnare per il successo del ragazzo, sarà felice l'allievo per aver acquisito un pezzo di carta che ... non gli servirà a nulla, perché espressione non di una reale competenza ma solo della sua capacità di adeguarsi alle (poche e mal direzionate) richieste del docente. Il rischio di questo tacito accordo è l'instaurarsi di un circolo vizioso in cui i ragazzi non sono invogliati a far emergere le loro capacità e il loro impegno, ma a tenerlo ben nascosto, utilizzandolo solo quando porta ad un reale vantaggio in termini di stima dei propri pari (ad esempio nello sport, nei videogiochi, nelle interazioni con il gruppo amicale, in presenza e sui social network). L'acquisizione di responsabilità ed autonomia "adulte" viene quindi differita nel tempo, anche in modo indefinito. La seconda sfida è quindi: *chiedere di più ai ragazzi e*

contemporaneamente offrire di più per la loro riuscita, scolastica e nella vita. Offrire più impegno, più attenzione, più didattica, più feedback, più occasioni per apprendere, alle quali però deve corrispondere più impegno da parte dei ragazzi e delle famiglie.

Tutto ciò è scarsamente praticabile se non si riorganizza la didattica in direzioni più efficaci ed efficienti. “Riuscirò a gestire i ragazzi con difficoltà in modo personalizzato? E contemporaneamente riuscirò a gestire gli altri? E le eccellenze? Non rischieranno di essere penalizzate?”, sono le domande tipiche che qualsiasi insegnante accorto si pone. Le risposte stanno nel rendere l’allievo soggetto attivo della formazione, responsabilizzandolo sia per la propria riuscita sia per la riuscita del gruppo in cui è inserito. La terza sfida è quindi quella di *rendere gli allievi soggetti attivi della costruzione del loro sapere e di quello dei loro compagni*. L’insegnante deve coordinare ed organizzare il loro lavoro, ricorrendo a strategie didattiche di comprovata efficacia per progettare attività in cui: (i) gli allievi si cimentino con problemi nuovi e sfidanti, dove venga richiesto loro di formulare ipotesi, costruire soluzioni personali, metterle alla prova e concettualizzarle attraverso percorsi di riflessione guidata; (ii) gli allievi più bravi aiutino sistematicamente gli allievi con difficoltà in questo processo (ad esempio attraverso forme di peer tutoring, reciprocal teaching, small group learning); (iii) il docente fornisca una puntuale e rigida guida istruttiva, strutturando le giuste attività che servono in quel momento per far crescere i ragazzi, assegnando con precisione ruoli ed obiettivi a ciascuno di loro, organizzando frequenti momenti di feedback studente-docente (il docente controlla il raggiungimento degli obiettivi da parte dello studente) e docente-studente (nel caso di non raggiungimento, il docente interviene rapidamente per correggere miscomprensioni e colmare le lacune, personalmente o con l’aiuto del peer tutor).

La scuola dovrebbe essere il luogo in cui i ragazzi non acquisiscono solo saperi e strategie, ma anche i giusti atteggiamenti in grado di caratterizzarli a pieno titolo come cittadini. Le Competenze chiave europee orientano l’azione del corpo docente verso l’insegnare agli allievi a comunicare nella madrelingua e nelle lingue straniere, a sviluppare in loro le necessarie competenze matematiche, scientifiche e tecnologiche, ma anche a sviluppare la competenza digitale, l’imparare a imparare, le competenze sociali e civiche, lo spirito di iniziativa e la capacità di realizzare i propri progetti, la consapevolezza ed espressione culturale (Raccomandazione 2006/962/CE). Tutte queste competenze non si ottengono semplicemente attraverso l’orchestrazione di conoscenze ed abilità: conoscere la Costituzione e saperla spiegare con linguaggio forbito non vuol dire necessariamente vivere secondo lo spirito della Costituzione. È necessario quindi proporre attività che sviluppino e premino nei ragazzi uno spirito “da cittadini”, fatto di opportuni atteggiamenti verso i diritti e verso i doveri, verso i compiti e verso i problemi, verso i nostri simili e verso i diversi, verso il privato e la “cosa pubblica”. La quarta sfida è quindi promuovere una formazione scolastica in grado di *cambiare gli atteggiamenti dei ragazzi verso ciò che ci circonda* e non insegnare solo dei saperi.

Per poter realizzare tutto ciò non basta che il docente sia solo l’esperto della sua materia: deve essere un vero e proprio professionista dell’educazione. Il genitore dovrebbe riconoscere la professionalità del docente ed avere in lui piena fiducia nell’affidargli la crescita dei saperi e degli atteggiamenti dei propri figli. I docenti hanno davvero questa professionalità? I genitori sono davvero disposti a riconoscerla? Quando genitori ed insegnanti non comunicano, non si intendono, non capiscono gli uni gli obiettivi e le “buone ragioni” degli altri, lì non è presente una situazione educativa ottimale. Non è mai il singolo che educa, ma il gruppo: se insegnanti e genitori non remano tutti dalla stessa parte è facile che i ragazzi si sentano disorientati e legittimati a non seguire né gli uni, né gli altri. Il

“patto di corresponsabilità” non è semplicemente un pezzo di carta da firmare senza leggere: è necessario che gli obiettivi formativi ed educativi siano condivisi e co-progettati da genitori ed insegnanti, che le due figure esercitino un’azione coerente e comunichino in modo efficace, trasparente, assertivo e propositivo, che la famiglia riconosca le proprie potenzialità e responsabilità nel promuovere gli apprendimenti dei ragazzi, che questi ultimi si sentano essi stessi parte del gruppo-scuola, in cui ci si impegna tutti per raggiungere i medesimi obiettivi, sulla base di un insieme di valori e significati condivisi. La quinta sfida è quindi costruire la comunità scolastica come espressione di un *gruppo-scuola coeso ed efficace*.

2. Un punto di partenza desolante

Gli insegnanti sono attrezzati per affrontare queste sfide? L’indagine OECD-Talis (Organization for Economic Co-operation and Development - Teachers And Learning International Survey) 2013 disegna un quadro che dovrebbe quantomeno far riflettere. Tra i Paesi OECD partecipanti all’indagine siamo il Paese che ha la percentuale più alta di insegnanti “over 50” (50,3% contro una media del 30%), mentre gli “under 30” sono solo l’1%, contro una media OECD del 12%. Il 21% degli insegnanti non ha seguito percorsi iniziali di formazione specifica per l’insegnamento (contro una media del 10%). Per coloro che hanno seguito percorsi di formazione iniziale specifica solo il 36% ha dichiarato di aver svolto pratica didattica per tutte le materie insegnate (contro una media del 67%).

Per quanto riguarda la formazione in servizio, solo il 75% dichiara di aver partecipato ad attività di sviluppo professionale (contro una media dell’88%) e tale dato è addirittura sceso rispetto al 2008, quando a partecipare a tali attività erano quasi l’85% degli insegnanti (contro una media OECD sempre dell’88%). Solo il 26,9% dichiara di aver avuto la possibilità di svolgere attività di sviluppo professionale in orario di servizio (contro una media del 54,5%). Tra le principali motivazioni per la mancata partecipazione vi sono: la mancanza di incentivi (83,4% contro 48%), la mancanza di un’offerta adeguata di formazione (66,6% contro 39%), attività che confliggono con l’orario di lavoro (59,6% contro 50,6%), costo troppo elevato (53% contro 43,8%), mancanza di sostegno da parte del dirigente scolastico (39,8% contro 31,6%). L’attività più frequente a cui dichiarano di aver partecipato gli insegnanti che hanno seguito percorsi di sviluppo professionale è la ricerca individuale o di gruppo su argomenti di interesse professionale (45,6% contro 31,1%), mentre tutte le altre attività vedono una partecipazione nettamente inferiori alle medie OECD: partecipazione a corsi/laboratori (50,9% contro 70,9%), partecipazione a conferenze/seminari dove docenti e/o ricercatori presentano risultati di loro ricerche e discutono su temi educativi (31,3% contro 43,6%), visite di osservazione ad altre scuole (12,5% contro 19,0%), visite di osservazione presso altre istituzioni pubbliche, imprese e organizzazioni non-governative (5,2% contro 12,8%), stage formativi in servizio presso altre istituzioni pubbliche, imprese e organizzazioni non-governative (3,4% contro 14,0%), programmi di qualificazione per acquisire laurea, master o specializzazione/abilitazione (9,8% contro 17,9%), partecipazione ad una rete di docenti che ha come obiettivo specifico lo sviluppo professionale (21,8% contro 36,9%), mentoring, tutoraggio e osservazione/affiancamento tra pari, come parte di una formale attività istituzionale (12,3% contro 29,5%).

Anche i bisogni di formazione in servizio espressi dagli insegnanti si discostano parecchio da quelli espressi dai colleghi di altri Paesi. Ai primi posti vi sono le esigenze di competenze nell’uso didattico delle tecnologie infotelematiche (35,9% contro il 18,9%

della media OECD), insegnamento agli studenti con Bisogni Educativi Speciali (32,3% contro 22,3%), uso delle nuove tecnologie nel contesto lavorativo (32,2% contro 17,8%). Seguono poi: comportamento degli studenti e gestione della classe (28,6% contro 13,1%), didattica in contesti multilingui e multiculturali (27,4% contro 12,7%), competenze pedagogiche e didattiche per la/e disciplina/e insegnata/e (23,5% contro 9,7%), valutazione degli studenti (22,9% contro 11,6%), didattica delle competenze trasversali quali problem solving ed apprendere ad apprendere (22,3% contro 11,0%), approcci all'apprendimento individualizzato (22,1% contro 12,5%).

A coronamento di questi risultati, solo il 12% degli insegnanti italiani si dichiara “d'accordo” o “molto d'accordo” sull'affermazione “l'insegnamento è una professione valorizzata nella società”, contro il 31% della media OECD. In questa classifica spiccano gli insegnanti di Corea del Sud e Finlandia, due Paesi che da sempre ottengono ottimi risultati nelle indagini del Programme for International Student Assessment (OECD-PISA): rispettivamente il 67% e il 59% si dichiarano “d'accordo” o “molto d'accordo” con l'affermazione.

I dati presentati sembrano delineare una sorta di circolo vizioso, instauratosi negli anni e rafforzatosi progressivamente. A fronte di nuove esigenze istruttive, educative, formative date dalla rapida evoluzione sociale negli ultimi trent'anni, gli insegnanti si sono trovati negli anni ad avere sempre meno strumenti per promuovere il successo scolastico di allievi con problematiche sempre più eterogenee e variegate. Questo ha progressivamente contribuito a dare all'esterno, nei confronti di genitori e allievi, l'immagine di un corpo docente mediamente poco preparato a gestire la crescita – intellettuale e umana – di ragazzi che vivono una quotidianità complessa, che i docenti non sono in grado di utilizzare come risorsa. Ciò riduce progressivamente il valore percepito della professione docente e ne abbassa la considerazione sociale. Tale immagine dequalificata, unita alla mancanza di un sistema di incentivi per gli insegnanti migliori (diretta conseguenza della sostanziale assenza di forme di valutazione), fa sì che progressivamente i migliori laureati non siano più attratti dalla professione docente (anche per la difficoltà di raggiungere posizioni “stabili”) e che questa diventi in molti casi una carriera “di ripiego”. Tutto ciò porta negli anni ad un corpo docente mediamente poco motivato alla propria crescita professionale (che non porta vantaggi tangibili), e qui si chiude il circolo vizioso: un corpo docente in media poco preparato ad affrontare le variegate problematiche della formazione scolastica odierna.

3. Gocce nel mare: spunti di riflessione per una nuova professionalità docente

Nell'ambito delle cinque sfide indicate (scuola come luogo dove costruire buone strutture di pensiero, dove promuovere l'impegno dei giovani, dove renderli soggetti attivi di apprendimento ed inclusione, dove far sviluppare loro i giusti atteggiamenti verso il mondo che li circonda, dove aiutarli a costruire gruppi integrati, coesi ed efficaci) e tenendo conto del punto di partenza degli insegnanti italiani, il presente numero di Form@re intende proporre alcuni spunti di riflessione utili per avviare un dibattito più ampio e per ispirare azioni concrete di miglioramento.

Nell'articolo “Il profilo professionale dell'insegnante di qualità”, Rosanna Tamaro, Marika Calenda, Concetta Ferrantino e Maura Guglielmini tracciano un excursus sui

modelli italiani ed europei dei profili attesi per gli insegnanti e mettono in luce il progressivo emergere di competenze nuove in relazione alle sfide attuali dell'educazione.

L'articolo "L'insegnante efficace: definizione e caratteristiche nella ricerca educativa", di Eleonora Concina, delinea, sulla base di una rassegna della principale letteratura internazionale in merito, le caratteristiche generali dell'insegnante efficace, al di là della disciplina insegnata, prendendo in considerazione elementi legati sia alla dimensione personale sia a quella professionale del docente.

Nell'articolo "La formazione del personale docente: un'indagine empirica sul fabbisogno formativo e le competenze digitali", Samuele Calzone e Claudia Chellini esplorano l'expertise del personale docente coinvolto nel PON 2007-2013 "Competenze per lo sviluppo" (FSE) al fine di intercettarne il fabbisogno formativo sugli ambiti della percezione della self-efficacy, degli ostacoli che impediscono di sentirsi a proprio agio con metodologie didattiche e tecnologie digitali, sul comportamento relativo all'uso delle ICT in classe.

Nell'articolo "Anno di formazione e prova: analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali", Giuseppina Rita Mangione, Maria Chiara Pettenati, Alessia Rosa, descrivono il percorso Neoassunti realizzato dal MIUR e da Indire che ha coinvolto più di 120.000 docenti in un rinnovato modello di Induction.

L'articolo "Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane" di Lucio Cottini, Daniele Fedeli, Annalisa Morganti, Stefano Pascoletti, Alessia Signorelli, Francesca Zanon, Davide Zoletto, presenta in dettaglio le procedure di costruzione e validazione di un strumento valutativo e autovalutativo, volto sia a quantificare il grado di inclusione sia a promuovere specifici processi di riflessione sugli indicatori di qualità dell'educazione inclusiva.

L'articolo "La rubrica per promuovere l'autovalutazione degli insegnanti", di Francesca Pedone, mette a fuoco gli aspetti legati all'autovalutazione dell'azione didattica, intesa come processo sistematico di esame e revisione delle proprie pratiche, documentando una ricerca svolta con un gruppo di 144 docenti in servizio volta a progettare e realizzare una rubrica autovalutativa dell'efficacia dell'insegnamento.

Nell'articolo "L'expertise dell'insegnante di sostegno per l'inclusione scolastica: pratiche didattiche e dati di ricerca", Amalia Lavinia Rizzo discute l'ipotesi che la disciplina di abilitazione dell'insegnante di sostegno, re-interpretata alla luce dei principi della didattica speciale, del gioco e dell'animazione, possa essere propulsiva di sfondi interdisciplinari e laboratoriali inclusivi, promuovendo tra i saperi curricolari un dialogo finalizzato a co-ideare, co-monitorare e co-condurre percorsi didattici che assolvano alle varie esigenze di apprendimento e di partecipazione.

Nell'articolo "Una nuova expertise del corpo docente a supporto dell'autovalutazione scolastica", Daniela Robasto, affronta criticamente il problema di come rendere i Rapporti di Autovalutazione (RAV) scolastica strumenti utili per la progettazione di Piani di Miglioramento efficaci, analizzando l'expertise mobilitata dagli insegnanti e i possibili gap di competenze, anche allo scopo di progettare piani di formazione in grado di venire incontro alle effettive esigenze degli insegnanti.

Nell'articolo "Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado: l'alternanza scuola-lavoro", Emanuela Maria Torre descrive i principali modelli di integrazione tra scuola e lavoro nell'istruzione secondaria e i relativi fattori di efficacia e presenta gli esiti di un'indagine, condotta su un campione di 88 scuole secondarie di

secondo grado piemontesi e finalizzata a rilevare la percezione dei docenti rispetto al proprio ruolo e alla propria funzione nell'ASL, allo scopo di evidenziare le aree di potenziale sviluppo della professionalità del docente.

Nell'articolo "Competenze tecnologiche, agency e sfide collaborative: dall'expertise allo sviluppo professionale docente", Chiara Urbani presenta una ricerca volta ad indagare la relazione esistente tra lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti prescolastici e i processi di capacitazione dell'azione (agency), cercando di definire come le tecnologie possano influire sulla qualificazione dell'azione professionale.

Nell'articolo "La Digital Education Research (DER) come ponte teorico/empirico tra ricerca e formazione", Alberto Parola propone un approccio epistemologico e metodologico, denominato *digital education research*, che considera il "mondo digitale" come una dimensione di complessificazione del reale, suggerendo modalità di osservazione e valutazione inedite nell'ambito della ricerca educativa e nell'insegnamento.

Nell'articolo "I rischi e le opportunità del digitale a scuola. Spunti di riflessione per progettare la formazione dei docenti", Patrizia Vayola segnala possibili rischi da evitare ed opportunità da cogliere per fare in modo che gli insegnanti comprendano valore e limiti dell'introduzione degli strumenti digitali nella didattica quotidiana e siano in grado di individuare criticamente gli ambiti e gli obiettivi per i quali può essere utile il loro apporto.

L'articolo "Un approccio sperimentale per i laboratori scientifici nei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria", di Giacomo Bozzo, Orlando De Pietro, Antonella Valenti, descrive un'azione formativa rivolta agli studenti del terzo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria mirata ad affrontare alcune difficoltà tipiche nell'apprendimento della Fisica, basata sull'osservazione diretta dei fenomeni fisici.

Nell'articolo "La dimensione collaborativa tra partecipazione e apprendimento nella formazione degli insegnanti", di Susanna Annese, Fedela Feldia Loperfido, viene presentata un'esperienza di formazione per 129 insegnanti volta a dimostrare le potenzialità dell'apprendimento collaborativo come strumento per generare innovazione nelle attività educative, utilizzando in modo congiunto dinamiche sociali ed educative, strettamente connesse nella dimensione collaborativa.

L'articolo "Digital storytelling nella formazione iniziale degli insegnanti: un'esperienza nel Tirocinio Formativo Attivo", di Marco Lazzari, descrive un'esperienza di digital storytelling nell'ambito della didattica a distanza di un insegnamento di pedagogia speciale del Tirocinio Formativo Attivo, volta a mutare l'atteggiamento degli insegnanti verso le tecnologie didattiche, aumentare la loro efficacia come comunicatori digitali e accrescere la loro autostima di futuri docenti.

Nell'articolo "Imparare ad imparare: stili di apprendimento e di insegnamento a confronto", Floriana Falcinelli, Cristina Gaggioli, Alessandra Capponi descrivono un'indagine volta a rilevare e comparare gli stili di apprendimento degli studenti e gli stili d'insegnamento dei loro docenti anche allo scopo di avviare una riflessione su di essi.

L'articolo "O papel do estágio na formação de professores para a educação infantil: em debate, o modelo da Università Degli Studi di Firenze e o da Universidade do Vale do Itajaí", di Claudete Bonfanti, Clara Maria Silva, Luciane Maria Schindwein, descrive una ricerca sugli allievi dei corsi di Pedagogia dell'Università di Vale do Itajaí (Brasile) e di Scienze della Formazione Primaria indirizzo Infanzia dell'Università di Firenze (Italia) riguardante le tematiche trattate nella relazione di tirocinio, che mette in luce le difficoltà degli studenti nel connettere teoria e pratica sul campo.

Nell'articolo "Formare gli insegnanti per trasformare le pratiche didattiche. Uno studio di caso", Maila Pentucci presenta un caso di studio longitudinale, condotto da un team di ricercatrici con un'insegnante di scuola primaria secondo i principi della Ricerca Collaborativa e dell'Analisi Plurale delle pratiche, che mostra i processi di trasformazione emersi sia a livello di trasposizione didattica e di progettazione, sia a livello di destrutturazione e ristrutturazione degli schemi d'azione dell'insegnante.

Nell'articolo "Resilienza e motivazione: un percorso per la formazione dei docenti di scuola primaria", Sabrina Schiavone presenta una ricerca-intervento che ha coinvolto 42 docenti e 226 studenti di tre scuole primarie della provincia di Trapani e Palermo, situate in contesti a rischio di degrado culturale, dispersione scolastica ed alta multiculturalità volta a fornire strumenti da applicare in classe per la realizzazione di attività per promuovere la resilienza e favorire processi di inclusione.

L'articolo "Educatrici in fuga: il contributo della ricerca nei percorsi di formazione dei servizi per l'infanzia", di Michela Schenetti ed Elisa Guerra, presenta un progetto di ricerca-formazione sul tema dell'educazione naturale svoltosi in alcuni nidi d'infanzia.

Solo alcune esperienze, non conclusive e non prescrittive, ma in grado di delineare bene alcune delle parole chiave della scuola del nuovo secolo: pensiero, impegno, inclusione, integrazione, cooperazione, comunicazione, apertura, agentività, ricerca, autovalutazione, autoefficacia, riflessione, miglioramento, tecnologia.

Bibliografia

- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2013). *TALIS 2013 results. An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing.. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> (ver. 15.07.2016).
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:c11090> (ver. 15.07.2016).