

RICERCA - FORMAZIONE

Laura Landi

Conoscere i docenti che formiamo

Rilevare i profili dei docenti
e costruire una formazione
efficace

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

R-F

Ricerca-Formazione

collana diretta da
Davide Capperucci, Roberta Cardarello, Bruno Losito, Ira Vannini

La Collana accoglie studi teorici ed empirico-sperimentali che indagano il rapporto tra ricerca e formazione degli insegnanti; essa nasce dalla comune volontà di un gruppo di studiosi e ricercatori di diverse università italiane interessati a questa tematica e con specifiche competenze di ricerca in ambito educativo.

I continui cambiamenti che attraversano il mondo della scuola e che coinvolgono direttamente coloro che operano al suo interno in qualità di insegnanti, dirigenti, educatori, necessitano di professionalità altamente specializzate e allo stesso tempo flessibili, in grado di interpretare le trasformazioni in atto e di gestire la complessità che oggi è presente nei contesti scolastici. Per questo è importante promuovere un rapporto sempre più stretto e sinergico tra la ricerca accademica e la scuola, affinché questa relazione possa essere letta in modo biunivoco e paritario.

La formazione iniziale e in servizio del personale scolastico, e degli insegnanti in particolare, rappresenta una leva decisiva per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa, l'innalzamento dei risultati di apprendimento degli alunni e il funzionamento delle istituzioni scolastiche, in un'ottica di equità e di democrazia del sistema di istruzione. La ricerca educativa, con i suoi molteplici approcci teorici e metodologici, deve poter offrire nuovi ambiti di riflessione e strumenti d'intervento per formare competenze e sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti. La possibilità di progettare, realizzare e monitorare interventi e strategie efficaci, sul fronte sia della ricerca sia dell'educazione e dell'istruzione, nasce dalla capacità di far interagire competenze diverse e attivare processi didattici e organizzativi rispondenti ai bisogni di bambini, giovani e adulti. In tale prospettiva, si può parlare di metodologie orientate alla ricerca-formazione, da considerare soprattutto come una scelta metodologica per fare ricerca con gli insegnanti e per il loro sviluppo professionale e il miglioramento della scuola. Una scelta che caratterizza, accompagna e sostanzia (nelle sue finalità e procedure applicative) le specificità e il rigore dei vari approcci metodologici della ricerca empirica, nelle loro declinazioni di volta in volta quantitative, sperimentali, fenomenologiche e qualitative.

La ricerca-formazione pertanto, oltre a rappresentare un settore di studio interdisciplinare, che comprende molteplici apporti teorici ed epistemologici, viene considerata, all'interno della presente collana, soprattutto come un modo di fare ricerca insieme ai professionisti dell'insegnamento, inaugurando nuovi campi d'azione verso cui convogliare risorse e interessi comuni. In questo senso, la collana valorizzerà contributi capaci di evidenziare la contiguità tra insegnamento e ricerca, prestando particolare attenzione alle modalità di coinvolgimento degli insegnanti, al rigore procedurale, alla ricaduta formativa dei risultati raggiunti.

In particolare, gli aspetti presentati di seguito delineano l'idea di Ricerca-Formazione cui la collana si ispira; essi possono pertanto costituire un orientamento per gli autori.

Una Ricerca-Formazione, per essere tale, richiede:

1. una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
2. la creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F;

3. la centratura sulle specificità dei contesti - istituzionali e non - in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;
4. un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;
5. l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.

La collana intende accogliere contributi di studiosi italiani e di altri paesi, sotto forma di monografie, volumi collettanei, rapporti di ricerca e traduzioni relativi a studi e ricerche che realizzino una sinergia tra università e scuola, compresi volumi che documentino percorsi di Ricerca-Formazione realizzati nelle scuole.

Una particolare sezione della Collana accoglierà inoltre volumi relativi a risultati di ricerche empiriche che affrontino specificamente le questioni della formazione alla/della professionalità docente.

La collana è diretta da un gruppo di quattro studiosi di diverse università italiane che condividono finalità e scelte metodologiche del progetto editoriale e che mantengono un rapporto di confronto e di scambio costante con il Comitato scientifico.

Attraverso la collana, la Direzione e il Comitato scientifico intendono promuovere un ampio confronto tra ricercatori, studiosi, insegnanti, educatori e tutti coloro che a diverso titolo sono coinvolti nei processi di istruzione e formazione.

Comitato scientifico

Lucia Balduzzi (Bologna); Anna Bondioli (Pavia); Cristina Coggi (Torino); Martin Dodman (Bolzano); Giuliano Franceschini (Firenze); Antonio Gariboldi (Modena e Reggio Emilia); Laurent Jeannine (Cergy Pontoise, Paris); Patrizia Magnoler (Macerata); Elisabetta Nigris (Milano-Bicocca); Loredana Perla (Bari); Graziella Pozzo (Torino); Raúl Ruiz-Cecilia (Granada).

Ogni volume pubblicato nella collana è sottoposto a *peer review* da parte di revisori anonimi.

Laura Landi

Conoscere i docenti che formiamo

Rilevare i profili dei docenti
e costruire una formazione
efficace

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo dei Fondi di Ateneo per la Ricerca del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia.

L'autore dichiara che, nella fase di stesura del presente volume,
non ha utilizzato strumenti di IA generativa.

Isbn e-book Open Access: 9788835198154

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Gli eventuali link attivi e QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore.
L'editore non si assume alcuna responsabilità sui link attivi e QR code ivi contenuti
che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

L'autore dichiara che, nella fase di stesura del presente volume, ha utilizzato strumenti di IA generativa
esclusivamente per la revisione linguistica e l'ottimizzazione stilistica. Il controllo finale dei contenuti e la
responsabilità scientifica dell'opera restano integralmente a carico dell'autore.

Indice

Introduzione	pag.	9
---------------------	------	---

Prima parte

1. Continuità e trasformazione nella professione docente	»	15
1.1 Gli habitus professionali e i formati pedagogici	»	17
1.2 Habitus, formati pedagogici e rappresentazioni	»	21
1.2.1 Professionismo tecnocratico o riflessivo	»	23
1.2.2 Azione pensosa o riflessione critica	»	26
1.2.3 Cornici di riferimento e reframing	»	28
1.2.4 Apprendimento trasformativo	»	29
1.2.5 Gestire la complessità	»	32
1.3 Idea di insegnamento-apprendimento e valutazione	»	35
1.4 Far emergere i quadri di riferimento dei docenti	»	38
2. Dispositivi di formazione professionale	»	40
2.1 Comunità di pratica e formazione	»	42
2.1.1 Coinvolgimento e cambiamento tra pratica e cre- denze	»	45
2.2 Ricerca-formazione	»	48
2.3 Lesson Study (LS)	»	51

Seconda Parte

3. Gli elementi chiave dell'ordinanza ministeriale 172	»	59
4. Far emergere le rappresentazioni di insegnamento ed apprendimento	»	63
4.1 Metodologia della costruzione del questionario	»	65
4.1.1 Le informazioni anagrafiche (item 1-4)	»	65
4.1.2 Percezione di autoefficacia (item 6)	»	68
4.1.3 Cultura della valutazione (item 7-8)	»	69
4.1.4 Effetti dell'Ordinanza (item 9-12)	»	70
4.1.5 Idea di insegnamento-apprendimento (item 5)	»	70
4.2 Le scale "recepire o costruire" – "da soli o insieme"	»	72
4.3 Verso la costruzione di profili - docenti	»	74
4.4 Confrontiamo docenti precettore e docenti designer	»	81
4.4.1 I profili e le caratteristiche anagrafiche	»	82
4.4.2 Precettore e designer e autoefficacia (item 6)	»	84
4.4.3 Precettore e designer e valutazione (item 7-8)	»	86
4.4.4 Precettore e designer e didattica pre ordinanza (item 9-10)	»	89
4.4.5 Precettore e designer e didattica post ordinanza (item 11)	»	92
4.4.6 Precettore e designer e bisogni formativi (item 12)	»	94
5. La formazione docenti	»	96
5.1 Coniugare ricerca e formazione	»	96
5.2 I principi guida di una formazione di qualità	»	99
5.3 Progettazione della formazione a Terni	»	102
5.3.1 Macro-impianto progettuale della formazione	»	105
5.3.2 Attivazione delle docenti	»	107
5.3.3 Formazione professionale e legame col contesto	»	109
5.3.4 Lesson Study e le quattro dimensioni	»	111
5.3.5 La costruzione del giudizio descrittivo	»	117
5.4 Una piccola Ricerca-Formazione	»	127
5.4.1 Il percorso di R-F	»	128
5.5 Difficoltà e consapevolezze crescenti	»	131

6. Formarsi per trasformarsi: consapevolezza, resistenze e apertura al cambiamento nelle narrative delle docenti	»	137
6.1 La metodologia di analisi	»	137
6.2 Focus Group	»	140
6.3 Interviste	»	142
6.4 Analisi	»	143
6.4.1 Caratteristiche della formazione	»	144
6.4.2 Nuove consapevolezze	»	150
6.4.3 Percezione di efficacia	»	154
7. Docenti e cambiamento	»	157
7.1 Rappresentazioni di insegnamento e apprendimento	»	157
7.2 Efficacia della formazione professionale	»	160
7.3 Incertezza trasformativa	»	163
7.4 La valutazione criteriale	»	165
7.5 Ipotesi di formazioni future	»	167
Conclusioni	»	169
Riferimenti bibliografici	»	173

Appendici

Appendice A – Gli strumenti di raccolta dei dati	»	183
A.1 – Il questionario	»	183
A.2 – Domande dei focus group	»	187
A.3 – Domande dell'intervista	»	188
Appendice B – Scale DASTT-C, Beliefs e metodologie di costruzione delle nuove scale	»	189
B.1 – DASTT-C e Beliefs	»	189
B.2 – Metodologia di codifica delle nuove scale	»	192
B.3 - Analisi preliminare di affidabilità	»	193
B.3.1 Codifica delle 3 scale DASTT	»	194
B.3.2 La correlazione delle 5 scale	»	197

Appendice C – Libro dei codici per focus group e interviste	»	202
C.1 Elenco dei temi e dei subcodici identificando quelli riscontrati nei focus group e nelle interviste	»	207
Appendice D – Cronologia e Strumenti proposti a DD Terni	»	209
D.1 Schede di progettazione	»	211
D.1.1 SCHEDA C DD. Terni	»	211
D.1.2 Scheda presentata in formazione	»	211
D.2 Esercitazioni presentate alla DD. Terni	»	212
D.2.1 Esercitazioni obiettivi e progettazione	»	212
D.2.2 Indichi 3 parole chiave per descrivere il cambiamento imposto da OM172	»	213
D.2.3 Esempio di attività con feedback	»	213
D.3 – Lesson Study: Lesson Plan	»	213
D.3.1 Schede osservative utilizzate durante il LS	»	215
Appendice E – Analisi statistiche	»	217

Introduzione

La qualità della scuola, intesa come efficacia nel sostenere i percorsi di apprendimento di studenti e studentesse, dipende in larga misura dallo sviluppo professionale dei suoi docenti¹. Dopo la famiglia sono i docenti a fare la differenza maggiore nel successo scolastico dei propri studenti. (Hattie, 2016). Come identificare percorsi di sviluppo professionale efficaci? Quali sono gli aspetti di qualità? Come valutarne gli esiti? Sono tutti quesiti indagati dalla letteratura, ma che rimangono ancora in parte aperti.

Questa ricerca prende spunto dalla riforma della valutazione alla scuola primaria del 2020 (OM172). Come sappiamo la legge 150 del 1° ottobre 2024 ha di fatto superato molti aspetti della OM172, ci si potrebbe quindi chiedere perché presentare una ricerca su un impianto valutativo che non esiste più. Il motivo è semplice, non analizzeremo nel merito la valutazione criteriale, ma utilizzeremo le necessità di sviluppo professionale che la sua applicazione imponeva per riflettere sulle rappresentazioni dei docenti e come queste influiscano sulla formazione degli insegnanti stessi e le caratteristiche di efficacia dei percorsi formativi.

La valutazione è un tema scottante per tutte le culture scolastiche. La scarsa cultura valutativa dei docenti di scuola primaria italiani è evidenziata da vari autori (Calvani & Trinchero, 2019; Agrusti, 2021; Benvenuto, 2003). Recenti studi mostrano come le idee sulla valutazione si costruiscano ben prima della formazione professionale pre-servizio (Ciani & Rosa, 2022). Queste idee condizionano l'approccio dei docenti alla valutazione. Sono come lenti, implicite e di cui i docenti sono largamente inconsapevoli, che trasformano il modo di esperire il momento valutativo. D'altra parte, la scuola italiana è periodicamente sotto pressione per migliorare i propri

¹ Per evitare l'appesantimento dell'uso costante della doppia formulazione di genere, declinerò i termini "docente" ed "insegnante" al maschile nella prima parte del libro, quando si parla del corpo docente in generale, mentre userò il femminile, quando si parlerà della formazione e sperimentazione a cui hanno partecipato solo docenti donne.

risultati, in particolare rispetto alle valutazioni internazionali (OCSE-Pisa), ma anche per appianare le disuguaglianze geografiche che la caratterizzano. Un cambiamento all'approccio didattico, insieme a nuove strategie valutative, sembrerebbero essere le strade per migliorare la situazione.

Castoldi mette in evidenza come gli sforzi di innovazione che spesso si riscontrano a scuola sul piano didattico non siano accompagnati da modifiche al piano valutativo: «l'effetto trascinamento che caratterizza il momento valutativo, per cui una modifica in questo settore tende inevitabilmente a riflettersi in cambiamenti sul piano progettuale e didattico» non si riscontra nella direzione opposta (2009, p.9). Questa duplice necessità di alimentare negli insegnanti una cultura della valutazione e sostenere un mutamento didattico nella scuola sembrano aver guidato la stesura delle Ordinanze Ministeriali 172 del dicembre 2020 (OM172) e le allegate Linee Guida. Tanto che la professoressa Elisabetta Nigris, coordinatrice del gruppo di lavoro ministeriale, che ha redatto OM172 parla di “cambiamento epocale” nella valutazione che dovrà inevitabilmente generare cambiamenti nella progettazione e quindi nella pratica didattica.

Con la OM172 si supera il voto numerico, sintesi ordinale dell'apprendimento, per passare ad un giudizio descrittivo, che espliciti gli obiettivi di apprendimento a cui si riferisce, definendone il livello di acquisizione sulla base di 4 dimensioni: autonomia, tipologia della situazione, risorse mobilitate e continuità. Con le nuove disposizioni per l'a.s. 2024-25 si ritorna al giudizio sintetico: ottimo, distinto, buono, discreto, sufficiente, non sufficiente. Nella descrizione degli indicatori per ciascuno giudizio rimane traccia delle dimensioni e dell'osservazione del processo di apprendimento.

Al di là delle disposizioni più recenti, negli a.s. 2020-21 e 2021-22 la “messa a terra” dell'ordinanza col suo intreccio profondo tra valutazione, didattica, raccolta di evidenze, ha costituito un terreno fertile di ricerca sulla formazione in servizio dei docenti in ottica trasformativa.

Infatti, le scuole hanno cercato percorsi formativi, si sono date il tempo per svolgerli, hanno coinvolto tutti i docenti, hanno tenuto in conto i consigli dei formatori sulle modalità. I docenti partecipanti erano poi in larga misura motivati, perché applicare la nuova valutazione era un obbligo.

Altro aspetto che ha reso il contesto ideale è stato il tipo di riforma. Passare da una valutazione espressa con voti numerici ad una valutazione criteriiale come vedremo ha interrogato profondamente i processi di progettazione didattica, costruzione di prove, osservazione e raccolta di dati. Un cambio di prospettiva così ampio imponeva riflessioni profonde che, partendo dall'emersione degli impliciti nel proprio agito, portasse a ripensarlo attraverso processi ricorsivi che tornassero più volte ad interrogarsi sugli stessi

aspetti. È questo quindi il terreno ideale per indagare le caratteristiche dei percorsi di sviluppo professionale adatti ad innescare questi processi.

La domanda da cui ha preso avvio questo studio è stata come dovesse essere strutturata una formazione docente per poter sostenere efficacemente un cambiamento così profondo nella didattica e nella valutazione con un ripensamento complessivo del modo in cui vengono raccolte le evidenze, pensate e strutturate le prove, progettate le unità di apprendimento e costruiti gli obiettivi. La OM172 diventa quindi occasione per analizzare la formazione in servizio dei docenti e l'intreccio tra questa e le rappresentazioni che ogni docente si porta dietro.

Partiremo proprio da una riflessione su cornici di senso e consapevolezza, in particolare intorno all'idea di insegnamento e apprendimento per cercare il legame tra la formazione professionale e i cambiamenti nelle credenze e pratiche. Il primo capitolo si concentra in particolare sui docenti, su alcune caratteristiche professionali e su come idee diverse sull'apprendimento, didattica e valutazione coesistano e si combinino per formare multiple visioni della professionalità docente.

Queste rappresentazioni di insegnamento ed apprendimento condizionano profondamente anche il modo di intendere il ruolo delle docenti. Analizzeremo quindi vari tipi di credenze ed impliciti, che fanno parte del bagaglio culturale ed ideologico dei docenti. Questi quadri di riferimento se non vengono esplicitati condizionano non solo la quotidianità della vita in classe, ma anche l'approccio con la formazione e con i cambiamenti. Vedremo come possono essere esplicitati in modo che il docente possa diventarne consapevole, renderli più aperti ed inclusivi, rimodularli per accogliere il cambiamento.

Il secondo capitolo affronta il tema della formazione docente trattando metodologie formative che possano aiutare a modificare sia le pratiche che le posture teoriche dei docenti. Tra questi ci soffermeremo su ricerca-formazione e lesson study (LS), ma rifletteremo anche su strategie didattiche che si rivelano utili per i docenti proprio come lo sono per gli allievi.

Nella seconda parte del volume viene presentata una ricerca sul campo che è partita dall'individuazione di profili tendenziali dei docenti, presentati nel capitolo 3, per capire come condizionano la didattica e l'approccio al cambiamento. Si è somministrato un questionario in 4 istituti ad un anno circa dall'entrata in vigore della OM172, che indagasse sulle idee implicite di insegnamento ed apprendimento e sulle idee delle docenti rispetto alla valutazione e ai meccanismi di applicazione dell'ordinanza.

Nel capitolo 4 seguirà l'analisi di due percorsi formativi:

- un percorso di ricerca e formazione presso la Direzione Didattica (DD) Mazzini di Terni che ha preso le mosse dall'individuazione di profili

tendenziali di docenti e delle loro possibili ricadute sulla fruizione efficace di un percorso di formazione professionale;

- un caso di studio in ricerca-formazione che ha coinvolto 2 docenti del IC Pertini 2 di Reggio Emilia.

Presenteremo la struttura dei percorsi e le osservazioni effettuate in fase di svolgimento; i materiali prodotti; le reazioni ed opinioni delle docenti raccolte sia nel corso degli incontri. Nel capitolo 5 analizzeremo 3 focus group, svolti con le docenti della DD di Terni nell'aprile 2022 e 3 interviste semi strutturate svolte a giugno dello stesso anno con insegnanti di istituti diversi.

Il capitolo 6 cercherà di fare il punto sulle ricadute in termini di accettazione della riforma, consapevolezza degli effetti positivi e dei cambiamenti richiesti alla professionalità docente, ma anche di fatica nell'applicare nella pratica quotidiana quanto richiesto dalla OM172 e costruito durante le formazioni con lo scopo di individuare elementi di efficacia dei percorsi e spie del cambiamento.

Le conclusioni presentano alcune possibili piste di riflessione teoriche e pratiche nella direzione di una formazione docenti più efficace in termini di costruzione di una postura riflessiva (Schön, 1983), di modifica dei formati pedagogici (Pentucci, 2018), degli habitus e schemi (Bourdieu, 2013), e in generale di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016). Si affronteranno anche il legame tra le idee implicite di insegnamento ed apprendimento dei docenti e la prontezza di rispetto all'affrontare e accettare i cambiamenti della propria professione.

Questo volume si rivolge a tutti quei docenti, che vogliono riflettere sul proprio modo di essere in classe, vogliono interrogarsi sui propri impliciti, vogliono capire quali siano le modalità formative più adatte a loro. Si rivolge ai dirigenti che possono, con le proposte formative offerte nei propri istituti e con la costruzione e progettazione di gruppi di lavoro intermedi, condizionare gli habitus e i formati pedagogici dei propri docenti. Si rivolge chiaramente anche a ricercatori, docenti e formatori che si occupano della formazione dei docenti pre e in servizio, per fornire loro strumenti per l'emersione degli impliciti nei docenti da formare, che supportino una progettazione della formazione più efficace.

Prima parte

1. Continuità e trasformazione nella professione docente

Cosa vuol dire essere insegnanti? L'insegnamento è una professione? Quali sono i compiti specifici dell'insegnante? Si esauriscono nella trasmissione di conoscenze, o devono portare alla costruzione di competenze, o spingersi fino ad aiutare i mondi dei bambini, fuori e dentro la scuola, a parlarsi?

Alcuni di questi aspetti vanno inquadrati nelle loro dimensioni problematiche per poter lavorare con i docenti ed impostare percorsi di formazione professionale. Secondo Perrenoud:

Non si ha in mente la stessa figura di docente a seconda che si desideri una scuola che sviluppi l'autonomia o il conformismo, l'apertura al mondo o il nazionalismo, la tolleranza o il disprezzo per le altre culture, il gusto per il rischio intellettuale o la richiesta di certezze, lo spirito di indagine o il dogmatismo, lo spirito di cooperazione o la competizione, la solidarietà o l'individualismo (2001, p.3).

Da questo punto di vista, non ci sono aspetti della professione docente che si possano considerare tecnici e su cui si possano strutturare proposte formative politicamente neutre. Tecniche didattiche, valutazione, persino contenuti disciplinari selezionati, per non parlare della gestione della classe e del rapporto con genitori e territorio, sono aspetti che impongono delle scelte che trasmettono una certa idea di scuola e di società. Idee che gli studenti sperimentano ogni giorno e che plasmano la loro visione sul proprio ruolo, sui rapporti di forza, su come impostare le relazioni.

Come ci dice Hadji, per poter costruire un progetto di azione formativa devo prima di tutto individuare quale è il mio traguardo, quale è il modello di riferimento finale a cui aspiro. Quindi prima dovrò definire quale è il mio modello ideale di insegnante ed insegnamento e poi potrò costruire una formazione atta a raggiungerlo. "È soltanto in relazione a quel che dev'essere

l'insegnamento, nella sua essenza, che si potrà dire che cosa deve diventare una formazione degli insegnanti per raggiungere il proprio scopo, che consiste nel formare individui capaci di esercitare l'attività di insegnamento in conformità con la sua essenza" (2017, p.41).

Modi diversi di interpretare il ruolo della scuola nella società implicano un'idea diversa della figura del docente. Per alcuni è un magister, parola che ha la stessa radice di mago, una persona il cui carisma naturale è la base per costruire la relazione con gli allievi e diventare per loro guida; per altri è un tecnico-burocrate, un esecutore di teorie e saperi, formato grazie ad un apprendimento imitativo; per altri ancora è un ingegnere, che mette in pratica processi efficaci sulla base dei contributi specifici delle scienze umane; per altri ancora è un professionista, esperto-riflessivo, che struttura la propria azione in dialogo tra teoria, osservazioni, pratica e ricerca (Altet, 2006). Ognuno di questi inquadramenti porta con sé modi profondamente diversi per intendere e vivere la professione docente.

Chi si occupa di formazione docenti è obbligato a fare delle scelte, nel senso che le sue convinzioni emergeranno nei fatti anche se non esplicitate. Non esiste una consulenza tecnica e neutrale, le idee di fondo traspaiono anche da quali argomenti si sceglie di trattare. Per chiarezza il formatore dovrebbe dichiarare la propria idea di scuola, di legame tra insegnamento ed apprendimento e di ruolo del docente, in modo da rendere questi costrutti di fondo chiari per gli insegnanti in servizio che intende formare.

Questa ricerca si fonda sull'idea che la scuola e i docenti abbiano un doppio ruolo di costruzione sia di competenze che di un'idea di cittadinanza. Non mero luogo di conoscenza, ma laboratorio di ricerca e costruzione dell'identità e della società future. Per questo duplice ruolo, secondo Perrenoud, c'è bisogno di docenti che sappiano sviluppare un'idea di cittadinanza adatta al mondo in cui viviamo:

- persone credibili,
- mediatori interculturali,
- animatori di una comunità educativa,
- garanti della Legge,
- organizzatori di una vita democratica,
- guide culturali,
- intellettuali.

Invece sul versante della costruzione di conoscenza e competenza devono essere:

1. organizzatori di una didattica costruttivista,
2. garanti dell'epistemologia dei saperi,
3. orchestratori di situazioni di apprendistato,

4. gestori dell'eterogeneità,
5. regolatori dei processi formativi (2001, p.5).

In estrema sintesi ci si propone di formare docenti che si sforzino di implementare un'idea di scuola orientata alla democratizzazione del sapere. Docenti autonomi e consapevoli della propria responsabilità professionale (Perrenoud, 2001), non agenti, ma attori (Archer, 2015), per i quali sono fondamentali ed imprescindibili la pratica riflessiva e la postura critica. Questa ricerca quindi si fonda su una idea della formazione docenti non ideologicamente neutra.

Tuttavia, è illusorio ritenere che con questa idea di docente si sposi un solo specifico approccio didattico, date le differenze di indole, competenze e percorsi di vita che caratterizzano le insegnanti. I docenti arrivano alla professione con percorsi molto diversi. Fattori come grado scolastico, disciplina di insegnamento, età anagrafica, condizionano profondamente il bagaglio con cui l'insegnante vive la scuola. Già solo nel primo grado di istruzione convivono laureati e diplomati, lauree pedagogiche e disciplinari, vincitrici di concorso, docenti abilitate, ma ancora precarie, docenti non abilitate che arrivano ad insegnare tramite MAD; docenti che insegnano da pochi anni, a prescindere dall'età anagrafica, altre con oltre 30 anni di anzianità di servizio e altre ancora prossime alla pensione. Questa eterogeneità si amalgama in una cultura di istituto con molta difficoltà, soprattutto se la dirigenza non attua azioni decise per creare percorsi di formazione condivisi.

A questo va aggiunto che la scuola è un ambito di cui tutti i docenti hanno fatto ampia esperienza ben prima del momento in cui si sono ritrovati dall'altra parte della cattedra. In 13 anni di istruzione, anche chi non arriva alla laurea ha sperimentato stili di insegnamento e introiettato credenze e schemi, largamente inconsapevoli e precoscienti che organizzano l'agire, e possono diventare barriere al cambiamento. Nella parte seguente analizzeremo alcuni di questi quadri, soffermandoci in particolare su *habitus* e formati pedagogici.

1.1 Gli *habitus* professionali e i formati pedagogici

Il concetto di *habitus* non viene elaborato da Bourdieu pensando ai docenti, ma riguarda tutti gli esseri umani che apprendono, interagendo in un contesto sociale, un insieme di disposizioni, di schemi di azione o di percezioni. Attraverso le interazioni sociali gli individui incorporano lentamente dei modi di pensare, sentire, agire, che diventano istintivi e connaturati e risultano difficili da modificare. Sono comportamenti, sentimenti, idee stabili

che condizionano la vita sociale. L'*habitus* è il connettore tra socializzazione e azione individuale, perché riduce l'agire individuale ad una variazione dello stile di un particolare gruppo. Non la riproduzione meccanica di abitudini uguali a sé stesse, ma una grammatica del comportamento che consente all'individuo di affrontare situazioni nuove adattando le proprie risposte al sistema sociale in cui si trova. Strutturato dall'interazione tra individuo e contesto sociale, l'*habitus* è anche strutturante di infinite pratiche future, è predittore di comportamenti del singolo, ma spiega anche la somiglianza in modi di agire, pensare e sentire di persone con esperienze simili e, in particolare, provenienti dalla stessa classe sociale. Nonostante questo, gli *habitus* non sono immutabili, ma possono essere modificati grazie ad interazioni sociali con schemi diversi (Bourdieu, 2013).

Questa idea di *habitus* ha diverse implicazioni per la scuola. Ogni docente, infatti, arriva nella scuola con propri *habitus* strutturati nel corso delle esperienze di vita e studio avute in precedenza. Entrando a scuola, però, si confronta con un ambiente sociale fatto di personale docente e non, allievi, genitori, dirigenza, che hanno negli anni costruito dei propri *habitus*. I nuovi docenti sono spesso fagocitati dall'ambiente in cui operano, che con i suoi vincoli li "educa". È un apprendimento per tentativi ed errori che seleziona attraverso premi, sanzioni, frustrazioni, riconoscimenti, conferme, smentite, le risposte adatte al nuovo ambiente lavorativo. I docenti cominciano a costruire i propri *habitus* professionali impliciti attraverso tutte le esperienze pratiche che attraversano, compreso il proprio percorso formativo. La scommessa diventa quindi rendere esplicita e attiva la costruzione dell'*habitus* professionale, consapevoli che gli individui, per economicità, costruiranno in ogni caso risposte automatiche. Governare in qualche modo questo processo implica la formazione di docenti consapevoli e di schemi coerenti con l'idea di scuola che vogliamo portare avanti. Se il processo di formazione dell'*habitus* non è governato, dato che questi schemi si articolano durante tutta la vita, è normale che nello stesso momento docenti della stessa scuola esprimano *habitus* distinti e talvolta discordanti, rispondendo alle stesse sollecitazioni in modo diverso (Perrenoud, in Altet (eds), 2006). È questo uno degli elementi di difficoltà ed incoerenza tra colleghi che anche le docenti di questa ricerca esprimono.

La questione è piuttosto di sapere come concepire una formazione intenzionale dell'*habitus* professionale, orientata da obiettivi, e tuttavia aperta, rispettosa della persona, che non regredisca né all'"addestramento disciplinare", né al semplice apprendimento per prova ed errore nel quadro di tirocini tradizionali o di altri "momenti di pratica". Possibile associare formazione dell'*habitus* e costruzione di saperi professionali espliciti? O bisogna accontentarsi durevolmente, persino definitivamente, di una sorta di incomunicabilità tra una formazione universitaria centrata sui saperi – che siano eruditi

o derivati dall'esperienza personale, dichiarativi o procedurali – e una formazione 'pratica' che lascia lo studente da solo alle prese con la realtà, lasciando a suo carico lo svilupparsi, come può, di schemi 'adatti'? (Perrenoud, in Altet (eds), 2006, p.177)

Il problema è che l'*habitus* è una specie di rumore di fondo che non entra in gioco solo quando ci troviamo a dover rispondere rapidamente ad imprevisti e quindi a non poter pianificare l'azione, ma struttura le routine che entrano in gioco al di là dei saperi disciplinari, governa a priori le scelte didattiche e fornisce microregolazioni di azioni intenzionali e razionali. Ad esempio, l'assunzione di una postura riflessiva permanente da parte dei docenti fa parte proprio di un cambiamento di *habitus*, di modifica di quei comportamenti che sono a priori alla base dell'azione.

Mentre gli *habitus* sono schemi di comportamento, azioni proprie di tutti gli esseri umani perché corrispondono alla necessità dell'individuo di gestire con economicità le interazioni sociali, ci sono degli aspetti di automatizzazione dei processi che sono propri dell'azione docente. È il concetto di formato pedagogico "microstruttura organizzata dell'azione didattica, presente nelle pratiche dei docenti ad un livello pre-riflessivo e pre-cosciente" (Pentucci, 2018, p.11).

Nell'analizzare l'azione del professionista, in qualsiasi campo, si riscontrano schemi e concetti che organizzano questa azione. Gli schemi sono modalità individuali di interazione con l'ambiente, che si modificano ed adattano nel corso di interazioni successive; invece, i concetti organizzatori sono sempre modalità di organizzazione dell'azione, a volte trasposizioni pratiche di una teoria, che non sono rappresentazioni individuali come gli schemi, ma sociali perché sono condivisi dalla comunità professionale, sia in maniera esplicita che implicita.

I formati pedagogici sono a cavallo tra questi due concetti perché hanno una dimensione sia individuale che sociale. Sono "dispositivi ricorrenti caratterizzanti le dinamiche dell'attività sia individuale che collettiva del lavoro in classe [...] e contestualmente connessi, per alcune loro caratteristiche e modalità di manifestazione, alla cultura di mestiere" (Pentucci, 2018, p.102). Si riconoscono quindi perché emergono in maniera ricorrente nell'agito del docente, come risposte precoscienti allo stesso tipo di sollecitazioni o di necessità. Sono patrimonio collettivo perché queste microstrutture si riconoscono nell'operare di docenti diversi, a prescindere da anzianità o formazione, sono visibili anche in docenti neofiti. Restano, però, legati all'individualità del singolo che una volta reso consapevole di attuarli sa anche darne delle ragioni riflessive. Sono strutture diffuse, ricorsive, stabili nel tempo, incarnate nella pratica, e formano i riferimenti collettivi della comunità scolastica, rispondono ad esigenze di stabilità ed equilibrio sia per docenti che per discenti, hanno un portato identitario e una persistenza storica

e vengono trasmessi di generazione in generazione. Non sono codificati, né trasmessi durante formazione esplicita o implicita, quindi, la loro persistenza è probabilmente dovuta all'essere stati assimilati dagli studenti nel corso della loro esperienza come studenti.

Il loro essere portati avanti a livello precosciente li rende distinti dalle routine che vengono messe in pratica in maniera consapevole dai docenti per creare struttura e ridurre i tempi organizzativi, e dai rituali, veri e propri atti convenzionali funzionali a formare identità e unità, come l'appello. Esempi di formati pedagogici sono, ad esempio, il girare tra i banchi del docente nel corso di esercitazioni individuali, la lezione dialogata che diventa quasi una interrogazione mascherata con domande chiuse, la lezione frontale, etc.

Possono essere sia trasversali alle discipline che legati a specifiche questioni epistemologiche, un esempio su tutti, la dimostrazione alla lavagna dei teoremi. Rispondono ad esigenze etiche dei docenti, ad esempio per attivare gli alunni, per farli lavorare in gruppo, per controllare comprensione e attenzione, ma la ripetitività e l'applicazione senza consapevolezza e riflessione fa perdere loro di efficacia. Questo loro attivarsi a livello precosciente e la loro persistenza, infatti, li portano ad imbrigliare la pratica in un immobilismo che rende difficile l'introduzione di istanze riformatrici. In realtà i formati pedagogici "non sono aprioristicamente positivi o negativi, efficaci o inefficaci rispetto all'apprendimento ma dipendono dal senso che ad essi viene attribuito dal docente, dall'obiettivo sotteso all'attività, dal sapere messo in campo attraverso di esso, dal grado di consapevolezza e di previsione che il docente ha nel loro utilizzo" (Pentucci, 2018, p.108).

La loro persistenza e stabilità è quindi un difetto e un pregio allo stesso tempo. Infatti, se rimangono impliciti ed inconsapevoli i formati pedagogici rischiano di diventare simulacri svuotati di significato, creano immobilismo, perché illudono il docente di stare operando verso certi obiettivi senza che sia in grado di analizzare efficacia o inefficacia di quello che sta facendo. . Invece la loro emersione, analisi ed utilizzo consapevole li rendono strumenti efficaci proprio perché sono mobilitabili dal docente senza ricorrere a particolari risorse. Questo vale sia per la presa di consapevolezza rispetto a formati pedagogici già utilizzati, ad esempio come rendere una lezione realmente dialogata e non una interrogazione mascherata, che per la costruzione di nuovi formati, ad esempio l'utilizzo del rispecchiamento in una situazione di discussione in classe (Pentucci, 2018).

Oltre agli habitus, macrostrutture che organizzano l'interazione sociale dei docenti e ai formati pedagogici, microstrutture organizzate dell'azione didattica a cavallo tra azione individuale e collettiva, gli insegnanti entrano a scuola con un bagaglio di rappresentazioni che danno coerenza a questa struttura organizzativa implicita.

Queste immagini mentali, secondo vari autori, cristallizzano per le docenti i quadri organizzativi forniscono: “(a) un sistema di credenze, che si basa su belief acquisite attraverso osservazione, istruzione o inferenze; (b) riferimenti osservabili che collegano modello mentale e mondo fisico; e (c) la possibilità di anticipare e predire i comportamenti esterni”² (Thomas et al., 2001, p.296). L’immaginario degli insegnanti quando entrano in classe è fatto di queste immagini mentali che formano un insieme organico con cui l’insegnante affronta la professione (Barnes, 1992), condizionando tutti gli aspetti della pratica, dall’organizzazione e gestione della classe, all’approccio con la disciplina, alla didattica, alla valutazione.

Si formano molto prima che gli insegnanti entrino nella professione, durante tutto il loro percorso scolastico (Calderhead & Robson, 1991; Crow, 1987) e si compongono di conoscenze e credenze. Le conoscenze sono conservate a livello conscio, mentre le credenze fanno diretto riferimento ad episodi del passato e condizionano implicitamente la spiegazione di eventi contingenti. Le conoscenze possono essere interrogate e modificate usando la logica, mentre le credenze rimangono ad uno stadio inespresso ed illogico. Questi ricordi episodici formano dei veri canovacci che ispirano profondamente le pratiche future degli insegnanti. Il vissuto da studenti e le credenze costruite influenzano sia lo sviluppo delle conoscenze professionali che le valutazioni sull’insegnamento proprio o altrui. (Thomas et al., 2001, p.297).

1.2 Habitus, formati pedagogici e rappresentazioni

Far emergere habitus, formati pedagogici e rappresentazioni, non è funzionale a proporre un modello unico di docenza, uno stile di insegnamento che vada bene per qualsiasi situazione. Gli insegnanti più efficaci sono quelli consapevoli dell’esistenza di più stili, che possono scegliere a seconda della classe, del contesto, della disciplina e dell’obiettivo di apprendimento su cui intendono lavorare. Passaggio fondamentale è quindi portare il docente alla consapevolezza che le proprie credenze ed idee sono solo una delle modalità possibili e arricchire il quadro delle possibilità (Barnes, 1992; Thomas et al., 2001). Bisogna poi tenere conto delle differenze che esistono tra formati pedagogici, habitus, credenze, non tanto in fase di emersione, ma per decidere

² (a) A belief system, reflecting beliefs acquired through observation, instruction, or inference; (b) observability, providing correspondence between the mental model and the physical world; and (c) predictability, allowing a person to understand and anticipate the behavior of a physical system.

come agire dopo, cioè dove operare con una sostituzione e dove invece è sufficiente un utilizzo consapevole.

Come abbiamo visto l'utilizzo consapevole dei formati pedagogici è uno strumento molto utile per i docenti perché sono mobilitabili senza ricorrere a particolari risorse. Questo è anche il motivo dell'interesse che rivestono per la ricerca in didattica. Cambiare il modo di agire dei docenti, che si rivela essere un processo lungo, difficoltoso e spesso inefficace. Invece

ciò che diventa significativo per rilevare elementi di trasformatività nella prassi del docente non è il cambiamento formale dell'attività, della pratica realizzata (e/o progettata), bensì del senso ad essa sotteso e delle ricadute che essa può avere sulla significatività dello spazio d'azione concesso agli studenti. Lo stesso formato pedagogico, reinterpretato nei suoi obiettivi, nell'epistemologia che lo guida, negli scopi per cui viene attivato, nel contesto in cui viene utilizzato, come strumento intenzionale e non come routine, cambia in termini di efficacia e di qualità apprenditiva (Pentucci, 2018, p.113).

In controtelaio si possono vedere nella OM172 aspetti che vanno in questa direzione: rendere esplicite le pratiche valutative ed i formati pedagogici che le organizzano per poterle rivisitare in maniera consapevole.

La via per uscire dagli automatismi è la presa di consapevolezza della loro esistenza, attraverso osservazione ed auto-osservazione. Abbiamo visto infatti che data la complessità dell'azione didattica il ricorso a schemi organizzatori è inevitabile, perché rispondono ad una esigenza di economicità ed efficacia imprescindibile

Una volta acquisita consapevolezza degli schemi che si mettono in atto, dei motivi e della loro efficacia si può procedere sia reinterpretando i formati pedagogici con nuovi occhi per ritrovarne il senso e l'efficacia (Pentucci, 2018) che contrastando gli *habitus* inefficaci o contrari alla nostra idea di insegnamento ed apprendimento. Se gli *habitus* vengono esplicitati più volte in situazione attraverso pratiche riflessive e se ne pianifica l'alternativa, dopo una serie di esperienze in cui vengono contrastati in situazione, il controllo e lo spostamento verso nuove procedure possono diventare automatici (Altet, 2006).

Questo modo di affrontare la propria azione didattica è a sua volta funzionale a creare un nuovo *habitus* nei docenti. Infatti, l'utilizzo ripetuto, pianificato e modellizzato di processi riflessivi rende questa postura nei docenti un nuovo *habitus* professionale con cui affrontare la propria quotidianità. La riflessione in azione e sull'azione diventa una modalità costante di approccio alla professione fornendo nuovi strumenti di controllo sul senso delle attività messe in atto e sui risultati (Pentucci, 2018; Schön, 1983). Il docente professionista non è colui che applica delle strategie e tecniche preconfezionate, ma è colui che assume una postura riflessiva, una modifica del proprio

habitus intesa come presa di consapevolezza degli schemi impliciti nel proprio agire, rivisitazione degli stessi alla luce della teoria e elaborazione di strategie per modificare o riorganizzare la pratica.

Il docente, nella sua attività, ha bisogno di saperi teorici, che sono sia le conoscenze disciplinari, i saperi da insegnare, che le conoscenze pedagogico-didattiche, ovvero i saperi funzionali a come insegnare; che di saperi pratici, maturati dall'esperienza, che sono sia saperi sull'insegnare, condivisi ed esplicitati tra colleghi, che saperi dell'insegnare, quelli impliciti incarnati nell'azione. Il dialogo tra saperi teorici e saperi pratici, mediato dall'osservazione della pratica, aiuta i docenti a mettere in discussione schemi e preconcezioni, riorganizzandoli (Pentucci, 2018). Ancora una volta alla base del processo sono le pratiche trasformatrici e riflessive. Il rischio di un approccio diverso è che gli insegnanti, di fronte alle richieste o proposte di cambiamento, assumano degli atteggiamenti di opposizione e resistenza, fino ad arrivare ad un consolidamento e irrigidimento dei loro quadri di riferimento rendendoli più attenti alle proprie esigenze e che alle necessità degli studenti (Eichholz, Rogers, 1964).

Questo avviene in particolare quando lo spostamento, tra habitus e formati pedagogici impliciti e proposta trasformatrice è troppo profondo o la presa di consapevolezza non sufficientemente graduale. In questi casi lo sforzo per cambiare diventa troppo grande e si crea resistenza e rifiuto. I dispositivi che favoriscono questa presa di consapevolezza sono le pratiche riflessive, lo scambio di pratiche e le varie forme di osservazione reciproca, analisi e riflessione sulle reazioni dei discenti a partire dalle azioni dell'insegnante. “[la riflessività]... diviene una vera leva di formazione solo se questo funzionamento riflessivo viene valorizzato, modellizzato, reso operativo mediamente strumenti” (Perrenoud in Altet (eds), 2006, p.190).

1.2.1 Professionismo tecnocratico o riflessivo

Nel suo libro “The reflective practitioner” Schön presenta l'insegnamento come una delle professioni in bilico, tra un professionismo tecnocratico e uno caratterizzato dalla riflessione-in-azione. Questo scarto è dato dalle conoscenze tacite su cui i docenti basano la propria azione e che si manifestano nell'azione senza bisogno di un pensiero pregresso.

Queste conoscenze tacite sono vere e proprie conoscenze o competenze inconsapevoli e non solo modelli organizzatori della propria azione in contesto, quindi coincidono solo in parte con habitus e formati pedagogici. Il fatto che siano latenti e non sempre esprimibili nei professionisti tecnocratici alimenta la crisi di sfiducia che già Schön rileva nei confronti delle

professioni. L'opinione pubblica vede spesso i professionisti, compresi i docenti, come tecnocratie chiuse, gruppi indistinti, che non spiegano i perché, ma chiedono fiducia nelle proprie scelte perché guidate da un sapere speciale, che, però, non viene condiviso. Questo approccio risulta poco trasparente e va a cozzare con l'evidenza di come le scelte dei professionisti non si rivelino sempre adeguate. Questo porta ad una generale mancanza di fiducia nelle professioni. I professionisti vengono percepiti come asserviti ad interessi particolari oppure come soggetti pigri ed incompetenti che usano la propria posizione per lavorare il meno possibile (1983).

Questa sfiducia del pubblico nei professionisti, evidenziata da Schön, colpisce, almeno in Italia, anche la categoria dei docenti. Sicuramente vittime di una disistima diffusa, molti docenti si arroccano nelle proprie posizioni, sostenendo di non dover spiegare le proprie scelte didattiche in quanto professionisti esperti posti di fronte a genitori inesperti, che non possono permettersi di sindacare scelte. Altri docenti invece si aprono al dialogo, coi genitori, con gli allievi e con i cambiamenti. Anche dall'analisi dei dati raccolti in questa ricerca, come dalle considerazioni fatte da Schön, emerge una realtà più complessa che porterebbe a pensare ad una classe docente diversificata al proprio interno tra professioni tecnocrati e riflessivi (1983).

Mezirow citando Dewey dà una definizione di riflessione come "giustificazione delle premesse" ovvero «il processo di disamina razionale degli assunti attraverso i quali giustifichiamo le nostre convinzioni» (2016, p.5). La difficoltà degli insegnanti a spiegare le proprie scelte a genitori e dirigenti, coniugata con i sentimenti negativi che queste richieste provocano in loro, porta ad ipotizzare che ci sia proprio la mancanza di riflessione sugli assunti alla radice del problema.

Schön nota come lo sviluppo professionale in generale sia improntato a fornire tecniche, conoscenze, strumenti utili per la pratica. Il professionista in gamba sarebbe quello che ha un bagaglio di conoscenze ed abilità solide, basate sulla ricerca scientifica, ed affinate attraverso percorsi standard di formazione professionale e che applica attraverso un «problem solving strumentale reso rigoroso dall'applicazione di teorie e tecniche scientifiche»³ (1983, p.21).

Le istituzioni deputate a formare i professionisti farebbero fatica a costruire competenze diverse, perché non saprebbero bene come visualizzarle, valutarle, renderle duplicabili. Per cui costruiscono e rinforzano, con la formazione offerta, questa visione tecnocratica delle professioni, che però risulta inadeguata davanti alla gestione di problemi complessi, le cui soluzioni

³ Instrumental problem solving made rigorous by the application of scientific theory and technique.

non possono essere standard. «Una gestione abile di un caso trattato nella sua unicità appare anomala quando la competenza professionale è modellata in termini di applicazione di tecniche stabilite ad eventi ricorrenti»⁴ (ibid, p.19). La complessità dell'azione didattica fa rientrare i docenti in questa categoria di professionisti per i quali applicare soluzioni standard e preconfezionate risulta una base da cui partire, ma non può essere il punto di arrivo. La sfida è rendere le conoscenze, basate su evidenze scientifiche (Hattie, 2016; Calvani, 2014), attivabili in fase di progettazione ed in azione, anche davanti a situazioni impreviste e non in sintonia con i formati pedagogici applicati. Per far questo la base scientifica non basta.

La netta separazione tra ambito della ricerca e ambito professionale, secondo il quale chi fa ricerca trova le soluzioni, mentre i professionisti applicano queste tecniche fornendo ai ricercatori nuovi dati sulle applicazioni (Schön, 1983), non funziona in un mondo complesso dove al docente sono richieste flessibilità ed adattabilità.

Già Schön notava che «Siamo sempre più consapevoli dell'importanza di confrontarci nella didattica con la complessità, l'incertezza, l'instabilità, l'unicità»⁵ (ibid, p.39). Le conoscenze tacite, talvolta frutto del percorso formativo teorico del professionista, più spesso un mix di conoscenza teorica ed esperienza pregressa, diventano rilevanti quando i professionisti, utilizzano questa forma tacita di conoscenza-in-pratica, di fronte a situazioni di incertezza, a problemi nuovi e mai affrontati. Sono professionisti che riescono a esplicitare questa conoscenza implicita, utilizzandola per “riflettere-in-azione” e risolvere in maniera efficace questioni inedite, con tracciabilità e rigore, senza improvvisazione. Anche questi percorsi possano essere resi visibili e hanno in sé aspetti di rigore e duplicabilità e quindi possono contribuire a creare nuova conoscenza teorica. Secondo Schön queste caratteristiche di rigore e duplicabilità sono rintracciabili non tanto nelle soluzioni fornite, ma nel modo in cui il problema viene strutturato (ibid).

«Nel mondo reale, i problemi non si presentano come dati, ai professionisti. Devono essere costruiti dagli elementi di situazioni problematiche che sono sconcertanti, preoccupanti e incerti»⁶ (ibid, p.40). Le situazioni della vita reale spesso non rispettano caratteristiche precostituite a cui applicare soluzioni standard. Il rischio di agire sulla base di tecniche è di non essere in

⁴ An artful practice of the unique case appears anomalous when professional competence is modelled in terms of application of established techniques to recurrent events.

⁵ Increasingly we have become aware of the importance to actual practice of phenomena-complexity, uncertainty, instability, uniqueness.

⁶ In real-world practice, problems do not present themselves to the practitioner as givens. They must be constructed from the materials of problematic situations which are puzzling, troubling, and uncertain.

grado di valutare se le soluzioni impostate funzionano, le ragioni del fallimento e le modifiche possibili. Solo una corretta visualizzazione ed impostazione del problema rende possibili questi processi valutativi e ricorsivi che ci aiutano a risolvere problemi complessi. Di nuovo torniamo a Dewey e alla sua definizione di riflessione come analisi e valutazione delle idee ed intenzionalità su cui si fonda il nostro agire (1933). In base a questa visione il processo attraverso il quale definiamo e riorganizziamo i problemi, che consente l'emersione della base dei nostri ragionamenti, è il luogo in cui si concretizza l'apprendimento.

1.2.2 Azione pensosa o riflessione critica

L'azione riflessiva, cioè il ragionamento e la valutazione critica delle basi della propria azione è diversa dalla riflessione intesa come pensiero su quale sia la soluzione migliore ad una situazione contingente. Mezirow definisce quest'ultima come "azione pensosa" e la distingue dalla riflessione critica. L'azione pensosa non può correggere le distorsioni insite alla base dei nostri pensieri e delle nostre azioni, perché non arriva a metterle in discussione, come fa la riflessione critica. Il focus di questo processo non è sulla soluzione o idea migliore, ma sul come e perché siamo arrivati alla soluzione proposta (2016).

Mezirow, inoltre, distingue tra apprendimento strumentale e apprendimento comunicativo. L'apprendimento strumentale ci fornisce gli strumenti per affrontare questioni e compiere azioni, quelli utili per il problem solving. L'apprendimento comunicativo riguarda il mondo delle idee e delle opinioni, sono le conoscenze e abilità necessarie per la costruzione di dialoghi con gli altri e di rappresentazioni della realtà coerenti. La riflessione critica è fondamentale sia per l'apprendimento strumentale, dove svolge un ruolo metacognitivo di controllo delle procedure e degli schemi organizzatori utilizzati, che nell'apprendimento comunicativo, dove serve a controllare la coerenza per capire il reale messaggio che l'altro ci sta inviando e la sua validità. Quando non vagliamo attraverso la riflessione critica quello che apprendiamo, stiamo dando per scontati quadri teorici, procedurali e organizzatori e presupposti comunicativi senza analizzarli (2016).

Gli adulti acquisiscono, attraverso esperienze formative e non, con un processo di assimilazione culturale che avviene sin dalla prima infanzia, un corpo di valori, idee del mondo, schemi di comportamento, concetti che insieme formano cornici di riferimento coerenti. Per Mezirow queste sono formate da abitudini mentali (p.38), definite "prospettive di significato" (p.25) e punti di vista (p.38) o "schemi di significato" (p.25). «Le abitudini mentali

sono abituali modi di pensare (generali ed astratti), di sentire e di agire che orientano nel mondo» (2016, p.38). I punti di vista sono le articolazioni puntuali di queste abitudini mentali. L'esempio fornito dall'autore è l'etnocentrismo che ha come punti di vista conseguenti l'insieme di pregiudizi e sentimenti che il singolo esprime attorno a gruppi diversi dal suo. Siamo abbastanza consapevoli dei nostri punti di vista, che mettiamo in discussione nel caso in cui siano smentiti durante interazioni sociali. Sono aspetti più concreti, al punto che possiamo immedesimarci in punti di vista di altri e accettare feedback sui nostri. Mentre quindi i punti di vista cambiano grazie alle interazioni che abbiamo con altri e con l'ambiente, le abitudini mentali sono più stabili, perché strutturate ad un livello più sotterraneo e precosciente (Mezirow, 2016).

Attraverso queste cornici gli adulti strutturano la propria comprensione di nuove esperienze. «Esse modellano selettivamente e delimitano aspettative, percezioni, cognizioni e sentimenti; [...] Abbiamo una forte tendenza a rifiutare idee che non si adattano ai nostri preconcezioni, etichettandole come non degne di considerazione» (Mezirow, 2016, p.37). Le cornici, gli schemi orientativi sono inevitabili perché rispondono ad un'esigenza molto forte di economicità ed efficacia, non potremmo vivere il nostro quotidiano interrogandoci continuamente sui presupposti delle nostre azioni, come in *Funes el memorioso* (Borges, 1944) rimarremmo paralizzati dall'eccesso di precisione, rendendo di fatto inutile e non analitica la nostra azione. Secondo Barnes riflettere sulle intuizioni che ci portano a prendere decisioni, ci consente di affinarle e collegarle ad obiettivi e valori a lungo termine (1992, p.10). Il senso dell'apprendimento trasformativo non è eliminare le cornici di riferimento, ma muoversi «verso cornici di riferimento maggiormente inclusive, autoriflessive, differenziate e integrative dell'esperienza» (Mezirow, 2016, p.39). Per i docenti implica ritrovare un'azione didattica più flessibile e pronta ad ascoltare ed accogliere apporti diversi, anche inaspettati, più fedeli agli obiettivi.

Questa trasformazione parte dall'aver innescato un «dialogo razionale» (Mezirow, 2016, p.39), attraverso il quale esaminare le ragioni alla base di argomentazioni e punti di vista differenti, per arrivare a sintesi. Questo dialogo, con sé stessi, con altri o con artefatti come testi, racconti, esperienze, può diventare apprendimento trasformativo, sia nella componente strumentale che comunicativa, nella misura in cui porta ad una ristrutturazione soggettiva o oggettiva delle proprie cornici di riferimento. Per sostenere questo processo trasformativo sono necessari: esercizio che aiuti a vedere e rivalutare le proprie cornici di riferimento e gli schemi con cui affrontiamo i problemi; creatività ed immaginazione per ridefinire problemi e quadri interpretativi; dialogo per

attivare tutti i partecipanti e condividere le tappe del percorso in modo da arricchirle e circostanziarle grazie all'interazione sociale.

1.2.3 Cornici di riferimento e reframing

La ristrutturazione oggettiva delle proprie cornice di riferimento, o per Mezirow «objective reframing» (2016, p.56), può riguardare sia la riflessione critico narrativa su teorie e definizioni per capire i paradigmi che le sottendono, cuore della critica alle varie forme di comunicazione umana; sia la riflessione critica sugli assunti che fondano l'azione, che implica fermare il processo di problem solving per analizzare criticamente la struttura stessa con cui il problema ci è stato presentato (2016). Questo aspetto è affrontato anche da Schön che considera l'individuazione degli elementi del problema sui quali focalizzare la nostra attenzione, un momento chiave per «dare un nome alla questione». Inquadrare il contesto di intervento, ci consente di dare coerenza alla complessità del reale e definire cosa ci sia di sbagliato e quale sia la direzione del cambiamento (1983, p.40). Sono gli eventi non previsti, quelli che non si fanno imbrigliare nella rete delle risposte standard, che mettono in discussione il quadro di coerenza che abbiamo imposto, o gli esiti imprevisti a risposte intuitive, che possono innescare naturalmente processi di riflessione in azione. Questi processi, però, per diventare realmente riflessivi in senso critico, come indicati da Mezirow, provocano, come dicevamo, uno stop al processo di problem solving. Il problema complesso va prima di tutto re-inquadrato per consentire al professionista di non vederlo come qualcosa di completamente nuovo, perché per affrontare una novità completa non avrebbe strumenti. Piuttosto il problema deve essere inquadrato come una variazione di un problema conosciuto in modo da poter essere approcciato adattando conoscenze e abilità che vengano dal repertorio del professionista. Parte integrante di questo processo è spesso, nella fase di descrizione e inquadramento del problema, la creazione e l'uso di metafore generative, «che generano nuove percezioni, spiegazioni e invenzioni»⁷ (Schön, 1983, p.185). Metafore che mettono in relazione domini molto diversi, ma che il professionista intuisce avere dei collegamenti profondi ed utili al reinquadramento del problema. Proprio riflettendo sulle somiglianze tra due domini diversi che inizialmente sono solo intuite si può arrivare ad una ricostruzione del problema originale in modi inediti e fruttiferi, generativi appunto.

Dopo aver modificato il modo di visualizzare e definire il problema il professionista riflessivo può strutturare nuove strade per rispondere al

⁷ In the sense that it generated new perceptions, explanations, and inventions.

quesito e costruire degli esperimenti per valutarne l'efficacia. In questo sta il rigore di questo tipo di riflessione. «Quando si riflette-in-azione si diventa un ricercatore nel contesto della pratica. Non si dipende più da categorie di una teoria e tecniche stabilite. Ma si costruisce una nuova teoria di casi unici»⁸ (Schön, 1983, p. 69). Si passa quindi attraverso cicli di definizione del problema, costruzione di ipotesi di risoluzione, sperimentazione di queste ipotesi, ritorno al problema per valutare i risultati della propria azione, eventuale riformulazione del problema se le soluzioni messe in pratica non sono andate a buon fine. Secondo Schön è un modo di sperimentare che tiene dentro le tre funzioni di condurre esperimenti:

1. esplorativa, tesa a comprendere meglio la realtà davanti a cui mi trovo;
2. “move-testing”, quando applico un cambiamento alla realtà e vado a verificare quali sono i risultati che si producono;
3. di verifica di un'ipotesi, che si attua non in laboratorio e con gruppi di controllo, ma in dialogo con la realtà e con i risultati dei cambiamenti apportati.

Questo modo di procedere è proprio del pensiero in azione, il rigore è garantito non tanto dai riferimenti teorici, ma dalla capacità del professionista di valutare i risultati della propria azione a fronte degli effetti sperati. La riflessione-in-azione garantisce di trovare una soluzione che trova senso e valore nella sua efficacia, ma non è detto che sia l'unica possibile. Nel processo di riflessione-in-azione è come se si instaurasse un dialogo tra il professionista che si trova ad affrontare una situazione diversa dalle altre e la inquadra in un modo diverso dal solito utilizzando nuovi parametri e la situazione che risponde alle soluzioni ipotizzate dal professionista con elementi che confermano o confutano le scelte fatte. Durante questa conversazione riflessiva si fanno delle scoperte che provocano nuove riflessioni in un processo a spirale che passa da fasi successive di valutazione, azione e rivalutazione. (ibid, p.132).

1.2.4 Apprendimento trasformativo

La teoria dell'apprendimento trasformativo di Merizow amplia e approfondisce questi aspetti. Radicata come è nella natura della comunicazione umana, pone un'attenzione molto più forte a immagini, modelli simbolici e schemi di significato. I nostri mondi vitali sono strutturati da credenze,

⁸ When someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context. He is not dependent on the categories of established theory and technique but constructs a new theory of the unique case.

narrative sottostanti, che guidano le nostre azioni. Non basta che un'azione che compiamo sulla base di una credenza fallisca nella pratica o porti problemi perché la credenza sia messa in discussione, il rischio se non interviene la riflessione critica è che la credenza si confermi grazie alla costruzione di spiegazioni alternative sul perché l'azione non ha funzionato. Un docente che osserva un ragazzo attivarsi e dimostrare capacità di azione e ragionamento inaspettati, di fronte ad un ambiente o situazione di apprendimento diversi da quelli solitamente proposti, può mettere in discussione i suoi quadri di riferimento didattici e le sue idee di insegnamento ed apprendimento, se sostenuto nell'attivare processi di riflessione critica. Lo stesso docente lasciato solo di fronte a questa situazione, tenderà ad attribuirlo al caso, o individuerà una manifestazione di apprendimento non solida, per cui il fatto che certe capacità non emergono a scuola resta comunque da imputare agli strumenti inadeguati del ragazzo.

Il focus sull'apprendimento in età adulta è un altro aspetto di differenza sottesa alle riflessioni dei due autori. Schön, infatti, si concentra maggiormente nell'azione e nel raggiungimento di una soluzione ad un problema concreto, meno sull'apprendimento come trasformazione permanente. Merizow invece mette al centro questa trasformazione. «L'apprendimento avviene elaborando schemi di significato esistenti, acquisendone di nuovi, trasformandoli o trasformando le prospettive di significato. Le trasformazioni possono essere epocali o incrementali. Decostruire un testo e ricostruire un problema concreto implica una 'riformulazione oggettiva della cornice'; trasformare la propria disfunzionale cornice di riferimento, riconoscendo i motivi per cui era stata acquisita, significa invece compiere una 'riformulazione soggettiva della cornice'» (Mezirow, 2016, p.25). Sono queste le trasformazioni più significative che hanno esiti prolungati e in svariate direzioni.

Questi processi possono riguardare tutti, ma nei professionisti vengono sollecitati naturalmente dalla struttura stessa del proprio lavoro. Le modalità e le intensità possono essere diverse. Schön rintraccia le differenze nella diversa combinazione e trasformazione delle seguenti costanti, che coincidono con categorie riscontrate anche in Mezirow: linguaggio, sistema valutativo, teorie di riferimento e ruoli⁹.

Proviamo ad individuare le caratteristiche di queste costanti. La varietà di linguaggi, repertori, mezzi descrittivi, sosterrà la capacità del professionista di vedere i problemi da angolature diverse. "Appreciative systems"

⁹ The media, languages, and repertoires that practitioners use to describe reality and conduct experiments; the appreciative systems they bring to problem setting, to the evaluation of inquiry, and to reflective conversation; the overarching theories by which they make sense of phenomena; the role frames within which they set their tasks and through which they bound their institutional settings (1983, p.270).

forniscono strumenti a sostegno dei processi nei vari momenti della riflessione: dalla riformulazione del problema all'individuazione della fine e dei risultati delle fasi sperimentali. La costruzione di comunità di ricerca tra professionisti dipende anche dal fatto che ci sia una condivisione di questi sistemi valutativi. All'interno di uno stesso modello, infatti, le scelte possono avere una base oggettiva, svincolata dalle opinioni, ma legata alla configurazione del problema ed ai risultati ottenuti. Ma se i ricercatori partono da modelli diversi, non basta la persuasione per definire quale sia il modello oggettivamente più efficace, perché le premesse stesse saranno diverse. Come primo passaggio dovranno quindi entrare gli uni nei sistemi di riferimento degli altri e tradurli reciprocamente (ibid). Questo lavoro di sintesi e di traduzione reciproca deve stare alla base di ogni comunità di ricerca, perché condividere i modelli o saperli tradurre è l'unico modo per riuscire a condividere la formulazione del problema e la valutazione delle soluzioni. Questo processo diventa più facile quando si riflette insieme sulla stessa situazione.

I quadri teorici di riferimento non sono sempre riscontrabili. Tendono ad essere particolarmente importati per le professioni quali l'insegnamento che non potendo fare affidamento su uno zoccolo duro di evidenze sperimentali si fanno guidare nelle loro riflessioni-in-azione da teorie e visioni complessive sistemiche come il modo di intendere insegnamento ed apprendimento. Anche il modo in cui si inquadra il proprio ruolo ha delle conseguenze importanti sia sul tipo di riflessioni che si compiono sia sulle conoscenze ritenute utili per il proprio lavoro.

Questi processi hanno bisogno di "mondi virtuali" nel quale i professionisti possano muoversi per controllare almeno una parte della complessità del mondo reale ed articolare soluzioni tenendo conto solo di alcune variabili. Per le insegnanti è difficile costruire questi "mondi virtuali", ritrovare il corrispettivo di quello che per l'architetto può essere il blocco da disegno, l'improvvisazione nelle prove per il direttore di orchestra, modelli di vario genere per gli ingegneri e così via. Questi "mondi virtuali" hanno bisogno di mantenere parte della complessità del reale, mentre progettare una lezione in solitudine semplifica spesso troppo le cose. Vedremo come invece il LS possa creare un "mondo virtuale" che abbia il mix giusto di complessità e semplificazione, proprio perché spazio strutturato, ma condiviso da più docenti.

Nella sua ricerca di una epistemologia della pratica riflessiva che possa dare rigore ai processi riflessivi dei professionisti, Schön cerca di analizzare situazioni professionali in cui questa riflessione-in-azione avviene e non avviene. Sono contesti in cui il professionista è forzato a ragionare ad alta voce. Da questi dialoghi Schön fa emergere le differenze tra il professionista che riflette-in-azione e si pone in dialogo con chi gli sta davanti, e

il professionista che risponde in modo standard sulla base di scelte e agende stabilite a priori e non legate al problema in oggetto (1983).

1.2.5 Gestire la complessità

Un punto a parte riguarda la gestione della riflessione-in-azione dei professionisti che operano in organizzazioni complesse. Schön fa l'esempio dei manager (1983). In realtà, però, alcuni aspetti di questa complessità si applicano anche agli insegnanti. Le scuole, infatti sono luoghi complessi dove si incrociano le istanze di lavoratori di vario genere, studenti e famiglie, con intersezioni di responsabilità individuali e collettive e dove la cultura e il clima dell'organizzazione può condizionare pesantemente le scelte individuali. Il cambiamento del docente da tecnocrate a professionista riflessivo, se avviene insieme a colleghi in una comunità di ricerca, può portare a un cambiamento della cultura dell'intero tessuto scolastico.

Aspetto chiave del pensiero di Schön è la distinzione tra il pensare sull'azione, un processo che è considerato possibile e desiderabile per tutti e pensare in azione, che invece è un procedimento più controverso, prima di tutto perché si pensa che sia difficile farlo dati i tempi ristretti e le necessità di risposte rapide richieste dalla pratica. In situazioni complesse e spesso incalzanti, come quelle che si costruiscono in classe, riflettere in azione può rivelarsi poco realistico, e problematico se inibisce processi rapidi di risposta resi necessari dalla situazione. Inoltre, come abbiamo visto per Mezirow il pensiero in azione non ha le caratteristiche per diventare riflessione critica e quindi generare apprendimento trasformativo, perché in azione mancano tempi e modi per mettere in discussione le basi del proprio pensiero e della propria azione. Spesso pensando in azione si ottiene un miglioramento degli effetti prodotti. Per poter innescare una riflessione critica bisogna potersi fermare e mettere in discussione le premesse. Questo è molto difficile per un docente, che invece ragionando sull'azione può innescare una riflessione critica efficace, a partire da osservazioni sistematiche raccolte. Per Schön il passaggio della riflessione-in-azione è comunque fondamentale. Senza un inciampo durante l'azione, uno scontro con l'esperienza che ci porti a vederla in un modo diverso, non si arriva alla riformulazione e reinquadramento del problema che è a sua volta la base di partenza per l'apprendimento trasformativo (Russell & Munby, 1992; Sclavi, 2003). La riflessione-in-azione è partenza per instaurare un dialogo con la situazione e con gli altri attori che vi partecipano e per creare consapevolezza nei professionisti sui loro processi di pensiero.

Questo aspetto del dialogo emerge anche in Mezirow, che vede proprio nella componente dialogica con ambiente e persone la chiave per scatenare autoriflessioni critiche su vari aspetti degli assunti di fondo, dalla componente epistemologica a quella organizzativa, dalle narrative personali alle riflessioni sistemiche. È proprio considerando le riflessioni sia di Schön che di Mezirow che si possono individuare le caratteristiche che spingono e sostengono questa riflessione-in-azione e la trasformano in riflessione critica ed apprendimento trasformativo. Questo passaggio è fondamentale per spingersi da un procedimento casuale limitato ad alcuni professionisti, ad un approccio diffuso che può cambiare sia le professioni, che la loro utilità per la società. La riflessione-in-azione dipende da una serie di condizioni legate a:

1. la situazione, non un'emergenza, che non darebbe tempo per una riflessione-in-azione, ma un problema sfidante, che spinga al di fuori dei processi concreti, magari affrontato con risultati iniziali che lascino il professionista insoddisfatto;
2. il modo in cui si descrive il problema: solo alcune descrizioni sono generatrici di nuovi spunti;
3. il livello a cui mi spingo nel ripensare e ristrutturare le questioni, ad esempio mettere in discussione il proprio sistema di riferimento porta a riflessioni più profonde sul proprio ruolo e sui propri quadri teorici.

Qualsiasi sia il punto di partenza e il tipo di riflessione, lo spostamento verso la componente trasformativa avviene solo grazie all'approfondimento personale e in dialogo con gli altri che consentano al singolo di vedere quanto fino ad ora gli fosse sfuggito. (Schön, 1983).

Impostare il proprio lavoro come professionista riflessivo, con una pratica non casuale, ma voluta e cercata, si porta dietro una serie di conseguenze importanti, intanto rispetto al rapporto con le persone che beneficiano del lavoro. Nei casi, come quello dell'insegnamento, in cui il professionista è visto più come il fornitore di un servizio che come un esperto di uno specifico settore, per costruire un dialogo riflessivo con l'utenza dovrà prima di tutto costruirsi una posizione da esperto. È un rapporto che si ristruttura nel dialogo e nell'ascolto reciproco, a cui il docente contribuisce con esperienza e conoscenze, e l'allievo con i suoi bisogni, le sue idee, i suoi mondi. Si abbandona l'idea dell'esperto che partendo dalla competenza tecnologica ha ragione e non deve spiegare le sue scelte. Sia l'esperto che l'utente dovranno accettare un certo livello di insicurezza, mettere in discussione le proprie certezze e costruire insieme le risposte in un percorso di ricerca condivisa. Questo approccio garantisce una maggiore trasparenza. L'idea di riflettere insieme in azione sottende in parte anche la OM172 e vedremo come le insegnanti vivono il possibile cambiamento nei rapporti con allievi e genitori.

Secondo Schön ci sarebbero 4 tipi di ricerca riflessiva che può essere svolta dal professionista durante la sua pratica:

1. *frame analysis*, analizzare i quadri di riferimento attraverso i quali si costruisce la realtà, aiuta il professionista a rendersi conto che non sono un dato, ma che si possono scegliere da una gamma di possibilità e che non vanno difesi in maniera preconcepita, ma possono essere confrontati ed entrare in gioco in momenti diversi;
2. *repertoire-building*, costruire un repertorio di situazioni e di azioni possibili, ma tenendo traccia del percorso di ricerca svolto per costruirle in modo che non diventino risposte preconfezionate;
3. *on fundamental methods of inquiry and overarching theories*, questo può aiutare a individuare nuove strade per costruire la ricerca e nuove teorie di riferimento per aggiornare le proprie;
4. *on the process of reflection-in-action*, utili per individuare i blocchi della riflessione in azione che possono essere anche diversi da una professione all'altra e trovare modi per superarli (1983, p.309).

L'importanza di questo apprendimento trasformativo per i docenti viene evidenziato anche da altri autori. Ad esempio Barnes esplicita come:

È ipotizzabile che le docenti più efficaci abbiano diversi quadri interpretativi a disposizione che consentano loro di vedere alternative ed operare scelte informate. L'importanza del pensiero di Schön per lo sviluppo del curriculum è che spiega perché le docenti sono spesso incapaci di utilizzare i consigli ricevuti, dato che spesso li interpretano alla luce di quadri di riferimento inadeguati. Per raggiungere il cambiamento i docenti hanno bisogno di scoprire che il loro quadro interpretativo di ciò che succede in classe è solo uno dei tanti possibili (1992, p.17)¹⁰.

Quindi la mancanza di strumenti di riflessione-in-azione da parte dei docenti rende complicato mettere in pratica il cambiamento. Per questo far emergere almeno alcuni di questi quadri di riferimento e trovare degli strumenti attraverso i quali i docenti possano riflettere su di essi è di centrale importanza per l'efficacia di qualsiasi proposta di cambiamento della didattica. Questa ricerca propone un metodo per farli emergere e verificarli.

¹⁰ It can be hypothesized that the most effective teachers will have other interpretive frames available which will free them to see alternatives and to make informed choices. The importance of Schön's thinking for curriculum development is that it explains why teachers are often unable to make use of advice, since they can often interpret it only in terms of an inappropriate frame. To achieve change, teachers need to discover that their existing frame for understanding what happens in their classes is only one of several possible ones.

1.3 Idea di insegnamento-apprendimento e valutazione

La mancata emersione delle idee implicite dei docenti, la scarsa consapevolezza dei propri habitus e formati pedagogici, porta con sé tutta una serie di conseguenze potenziali in termini di incoerenze possibili nei percorsi didattici e valutativi.

Tra i quadri di riferimento che aiutano ad organizzare e capire eventi complessi, quale la quotidianità a scuola, uno dei più centrali e stabili è proprio l'idea di insegnamento ed apprendimento (Barnes, 1992). Rappresenta da molti punti di vista il quadro di riferimento che sottende e qualifica anche gli altri e ne garantisce la coerenza. Anche secondo Mary James l'educazione deve partire da una chiara concettualizzazione e definizione degli scopi e quindi procedere per strutturare curricula, azioni e modalità valutative coerenti. «Quindi scopi dell'educazione, curricula, pratiche pedagogiche, concezioni di apprendimento e valutazione devono tutti essere allineati» (2022, p.2)¹¹.

Punto nodale dell'azione didattica sono i momenti valutativi. La valutazione dovrebbe avere come esito e finalità migliorare l'apprendimento. Nel momento in cui evidenzia i progressi ed i risultati dell'apprendimento aiuta a distinguere ciò che si sa da ciò che non si sa (Gardner, 2012).

Tutto ciò è vero se esiste una coerenza di fondo tra l'idea di apprendimento che emerge dalla didattica e gli strumenti valutativi proposti. Se manca questa coerenza di fondo la valutazione non può assolvere la sua funzione di sostegno ai processi di apprendimento. Da queste considerazioni discende l'importanza di andare ad investigare le idee implicite delle docenti rispetto ai processi di insegnamento ed apprendimento.

Proprio Mary James delinea tre diverse visioni di insegnamento ed apprendimento che si portano dietro implicazioni forti non solo rispetto alle metodologie didattiche, ma anche rispetto agli strumenti e strategie valutative.

Da una parte l'insegnamento come trasmissione di conoscenze ed abilità da un docente sapiente ad allievi che devono recepire quanto trasmesso, vasi da riempire. Questa visione è legata al comportamentismo, che ritiene conoscenze o abilità come insegnabili attraverso stimoli esterni, con premi che sostengano il comportamento da incentivare e punizioni o mancanza di premi per eliminare aspetti indesiderati. Secondo questa visione competenze complesse possono essere insegnate scomponendole in compiti ed abilità più

¹¹ Therefore, educational aims, curricula, pedagogical practices, conceptions of learning, and assessment all need to be aligned.

semplici. Si insegnano le abilità di base per costruire da queste via via capacità più complesse.

Questa visione dell'apprendimento ha chiaramente delle implicazioni sulla valutazione. La valutazione è sommativa, serve per testare conoscenze e abilità raggiunte alla fine del periodo di insegnamento, in maniera individuale e autonoma, senza la possibilità di consultare materiali o risorse esterne. Saper dimostrare l'acquisizione di queste conoscenze in una situazione di stress e test, con tempi ristretti, è parte integrante della prova, perché la dimostrazione di apprendimenti consolidati. Inoltre, eventuali prove effettuate per preparare il test finale non servono ai fini di valutazione. Le evidenze raccolte possono portare ad un giudizio sia con un approccio normativo, che criterio che "ipsative-referenced" (confrontato con prove precedenti dall'alunno).

Una seconda visione dell'apprendimento lo identifica come un processo di costruzione individuale di senso. La base teorica è da ricercarsi nel costruttivismo cognitivo. «...l'apprendimento porta le persone a dare un senso alla realtà attraverso la costruzione di modelli mentali su come il mondo funziona così da poter interpretare – o dare un senso – alle nuove informazioni. Quindi l'apprendimento non è semplicemente assorbire informazioni, ma un processo attivo di costruzione di senso» (James, 2022, p.6)¹². Non c'è quindi perfetta corrispondenza tra quanto viene insegnato e quanto viene imparato, perché lo stesso materiale viene rielaborato ed organizzato da persone diverse secondo schemi diversi.

Gli strumenti valutativi cercano di raccogliere evidenze sulle capacità di risolvere problemi, analizzare, dimostrare abilità cognitive, applicare schemi personali per trovare soluzioni a questione aperte. A seconda dei casi si possono fornire risorse e materiali per completare le verifiche, ma le prove sono comunque individuali. Dato che sono prove che spesso prevedono una pluralità di risposte possibili, dovranno essere valutate sulla base di criteri predefiniti. Spesso l'approccio alla valutazione è normativo perché prevede il confronto tra l'alunno e la prestazione di un risolutore esperto.

La terza prospettiva è legata a costruire conoscenza attraverso interazione sociale. Base teorica è il costruttivismo socioculturale o situato. «Un principio chiave della teoria sociocostruttivista è che apprendere coinvolge sia il pensiero che l'azione in contesto ed è particolarmente influenzato dalle interazioni tra queste due sfere» (James, 2022, p.10)¹³. Si apprende

¹² Learning involves people in making sense of the world by building mental models of how the world works so that they can interpret – or make sense – of new information. Thus, learning is not simply absorbing information but an active process of meaning making.

¹³ A key principle of sociocultural theory is that learning involves both thought and action in context and is particularly influenced by the interactions among these phenomena.

agendo intenzionalmente in situazione, producendo cambiamenti che poi a loro volta modificano il pensiero. Questa azione ha al centro artefatti, sia concreti che simbolici e l'interazione con altri apprendenti. La partecipazione è un aspetto che sta alla base dell'apprendimento e fa sì che quanto appreso non sia proprietà di un individuo, ma di un gruppo. Per produrre apprendimento nell'allievo è importante proporre dei compiti che possano essere completati in gruppo sfruttando la zona di sviluppo prossimale, cioè quei compiti che non possono essere svolti dal discente in autonomia sulla base delle preconoscenze, ma solo con il sostegno di qualcuno più esperto, un pari o un insegnante. L'insegnante dovrà quindi predisporre attività collaborative all'interno di quest'area di sviluppo prossimale, in modo che i più esperti fungano da "impalcatura" per gli allievi meno esperti.

Le implicazioni per la valutazione sono notevoli e solo in parte analizzate. Intanto se l'apprendimento è situato e legato a delle attività, anche la valutazione dovrà esserlo. Per questo dovrà essere portata avanti insieme alle attività proposte. Inoltre, si tratterà di osservare ed analizzare il processo risolutivo e gestionale di situazioni complesse legate alla vita di tutti i giorni. Dato il coinvolgimento di una comunità di apprendenti, c'è spazio per processi di autovalutazione e valutazione tra pari. Il processo di apprendimento può essere documentato in vari modi, non solo o non tanto attraverso test e verifiche chiuse. La tendenza è verso una valutazione olistica e qualitativa che tenga conto delle manifestazioni di agency da parte degli allievi nell'utilizzo di strumenti e risorse per risolvere problemi complessi.

Questi tipi di risultati sono difficilmente generalizzabili. Diventa quindi problematico esprimere un giudizio sommativo alla fine di un periodo di istruzione e anche attuare comparazioni tra studenti. Una possibile via d'uscita è determinare la maestria del discente attraverso il completamento di un progetto complesso che abbia anche funzione valutativa. Se infatti ognuno di noi si muove all'interno di una zona di sviluppo prossimale, diventa difficile immaginare l'apprendimento come processo lineare valutabile in termini di distanza dell'allievo dall'obiettivo (James, 2022).

Questi approcci distinti coesistono nei contesti scolastici perché scegliere l'uno o l'altro dipende da una serie di situazioni di contesto legate alle idee implicite dei docenti, alle esperienze condivise di formazione, all'attività di indirizzo della leadership, ma anche agli obiettivi di apprendimento che si stanno affrontando. Obiettivi legati alle conoscenze oppure alle competenze presuppongono modalità di valutazione molto diverse.

La formazione dei docenti deve tener conto dei quadri di riferimento da cui partono gli insegnanti, che, come abbiamo visto, condizionano profondamente la possibilità di sostenere in loro un apprendimento trasformativo. L'impianto formativo è poi cruciale per far sperimentare ai docenti nuovi

quadri interpretativi e dispositivi didattici coerenti, in modo da sostenere lo spostamento dalla pura teoria alla pratica agita. Per diventare leader e facilitatori di esperienze di ricerca collaborativa per le proprie classi, diventa fondamentale per l'insegnante aver sperimentato una formazione collaborativa legata alla ricerca di risposte e soluzioni (Barnes, 1992). Allo stesso modo l'apprendimento come azione attiva e costruzione di competenze acquisterà nuovo significato per quei docenti che avranno sperimentato percorsi di questo tipo in prima persona.

Il docente portatore, implicitamente o no, di una visione trasmissiva dei processi di insegnamento-apprendimento, non riuscirà a comprendere il senso e l'utilizzo di materiali didattici che diano un ruolo più attivo ai discenti. Facilmente invece li rivisiterà per farli coincidere con procedure che gli siano congeniali, modificando il senso anche se non la forma, di quanto proposto, forse senza neanche rendersene ben conto (Barnes, 1992).

1.4 Far emergere i quadri di riferimento dei docenti

Fin qui abbiamo visto come ci sia un consenso diffuso tra gli autori sul fatto che nella pratica dei docenti si nascondano molte rappresentazioni implicite, formati pedagogici, *habitus* di cui gli insegnanti possono diventare consapevoli per trasformarli solo attraverso un processo riflessivo.

Diverse ricerche indicano che le *beliefs* sull'educazione giocano un ruolo sin dalla formazione iniziale dei docenti e quindi rischiano di far accettare il modello tradizionale di scuola come corretto ed immutabile (Calderhead & Robson, 1991; Clandinin & Connelly, 1987; Clark, 1988; Goodman, 1988; Nespor, 1987). Spesso, infatti, chi sceglie di diventare insegnante lo fa proprio perché ha un'idea positiva della scuola che ha frequentato (Thomas et al., 2001). Per introdurre cambiamenti nella scuola bisogna aiutare gli insegnanti ad ampliare e diversificare i modelli interiorizzati e renderli consapevoli della propria responsabilità nei processi di apprendimento (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995, p.82).

Barnes propone come sintesi dei quadri più tipici su cui i docenti costruiscono il loro lavoro, preconcetti sia sull'epistemologia disciplinare che su come si apprende e sugli studenti a cui si insegna. Questi preconcetti creano limiti autoimposti su cosa sia realisticamente possibile ed utile insegnare e cosa si possa davvero apprendere a scuola (1992). Far emergere gli impliciti che sottendono alle azioni degli insegnanti non è facile, ma è una delle vie per attivare il cambiamento delle pratiche. Le domande dirette non servono, perché parliamo di *beliefs* e non di conoscenze esplicite. Nell'indagare come far emergere questi impliciti abbiamo incrociato una serie di studi che hanno

usato il disegno a questo scopo, al fine sia di conoscerli che di instaurare processi riflessivi con le insegnanti in modo da poterli successivamente rivisitare ed eventualmente modificare. Markic e Eiks, riflettendo sull'arte terapia, notano come il disegno sia passaggio chiave per capire le idee ed i sentimenti dei pazienti e riflettere insieme su di essi, oltre ad essere un modo per comunicare i valori e i temi prevalenti di un contesto (2015, p.259).

Questi preconcezioni si cristallizzano in immagini mentali che per gli autori diventa molto importante far emergere per portarle a consapevolezza delle docenti, interpretarle e creare una base per poterle modificare. I disegni possono aiutare proprio in questo perché possono esprimere ciò che «(1) è difficile da esplicitare a parole, (2) non si è pensato fino in fondo, o (3) è indescrivibile, indefinibile e/o spesso inconscio» (Markic & Eiks, 2015, p.260)¹⁴.

Per fare questo Markic e Eiks presentano uno strumento di indagine: Draw-A-Science-Teacher-Test (DASTT) e la relativa checklist. L'utilizzo del disegno come modalità per rappresentare sé stessi come docenti in classe aiuta l'emersione di molti impliciti. Il linguaggio iconico consente di far emergere le immagini mentali, le idee che sono difficili da declinare a parole ed in generale, non avendo bisogno della formulazione di concetti attraverso parole, risulta un canale meno legato alle conoscenze e alle consapevolezze coscienti. L'immagine ha in sé un potenziale molto forte rispetto all'emersione di significati metaforici (2015). Il disegno è uno strumento molto utile per la sua capacità di far emergere impliciti e credenze al di là delle conoscenze consapevoli. È importante lavorare insieme ad un gruppo ristretto di rispondenti in modo da sostenere i docenti, chiarire che il disegno deve rappresentare una situazione reale e che la qualità dell'elaborato non è importante.

Il DASTT-C è particolarmente usato nei corsi di preparazione per futuri insegnanti di scienze di scuola primaria. Raccogliere e analizzare i disegni è solo il primo passo per instaurare un processo riflessivo nei futuri insegnanti. L'analisi dei disegni viene condivisa coi futuri docenti e si è dimostrata un'utile base per innescare riflessione sugli impliciti.

Lo stesso sistema dovrebbe rivelarsi utile per evidenziare gli stessi impliciti anche nei docenti in servizio, dato che abbiamo visto come la maggior parte di formati ed habitus si sviluppi a partire dalle proprie esperienze scolastiche e nei primi anni di servizio e poi faccia fatica a modificarsi (Barnes, 1992; Altet, 2006; Pentucci, 2018). Nel capitolo 3 presenteremo un dispositivo costruito, a partire dalle suggestioni del DASTT-C, proprio per far emergere questi impliciti.

¹⁴ (1) Which are difficult to explicitly formulate in words, (2) which have not been completely thought through, or (3) which are indescribable, undefinable, and/or quite often subconscious in nature.

2. Dispositivi di formazione professionale

Da più di vent'anni, l'idea che la crescita professionale presupponga che il docente abbia un ruolo attivo nel suo apprendimento è prevalente tra gli studiosi. L'equilibrio tra posizioni costruttiviste, socio-costruttiviste e cognitive, che vedono la conoscenza come costruzione individuale, cambia da autore ad autore. La formazione dei docenti impone l'utilizzo di lenti multifocali (Borko, 2004) perché deve tener conto dell'apprendimento individuale in un contesto di apprendimento sociale. Il focus può essere più sull'individuo e sugli aspetti metacognitivi di autoregolazione dell'apprendimento (cognitivista), o più sul contesto e l'interazione con l'ambiente e con gli altri in una prospettiva Vygotskiana di movimento nella zona di sviluppo prossimale (costruttivista). Gli autori che si rifanno all'idea dell'apprendimento attivo ribadiscono come l'apprendimento delle docenti non possa essere cieco. Nel presentare la sua review della letteratura di riferimento Postholm evidenzia come sia proprio la condivisione delle finalità della formazione con le docenti, specialmente nei casi di riforma generalizzata della scuola, a conferire efficacia e durata al cambiamento (2012).

In letteratura si trovano una serie di proposte su cosa renda efficace un percorso di sviluppo professionale. Darling-Hammond & McLaughlin propongono di: partire da pratiche concrete di insegnamento, valutazione e osservazione, che abbiano un collegamento con il lavoro reale della singola docente con i suoi studenti; fondare la formazione su processi collaborativi di sperimentazione, riflessione e analisi, a partire dalle idee dei partecipanti; costruire dei percorsi prolungati, intensivi, con dei dispositivi a sostegno del cambiamento nel singolo docente quali il modellamento, il coaching e il tutoring; creare un collegamento con altri aspetti di cambiamento all'interno della scuola. Gli autori spingono verso la complessità, verso uno sviluppo professionale che porti a costruzioni di comunità di pratica all'interno dei singoli istituti, con il coinvolgimento anche dei dirigenti, insieme alla partecipazione a network esterni in modo da poter intervenire direttamente sulla

pianificazione dello sviluppo professionale e sulle riforme (1995). Sono indicazioni in larga parte condivise anche da altri autori (Postholm, 2012; Borko, 2010; Kennedy, 2005).

C'è, però, il risvolto della medaglia. Una formazione riflessiva, basata sull'attivazione dell'individuo e del gruppo, aumenta la complessità e l'impegno per i docenti, che potrebbero rinunciarvi, perché la fatica di formarsi arriverebbe molto prima della percezione di benefici. Il rischio è più forte per i docenti esperti che partono da routine consolidate, che sentono efficaci e fanno più fatica ad entusiasmarci per un nuovo di cui non hanno potuto valutare i reali benefici. Questo sospetto verso le riforme proposte, ma non viste in azione, è confermato anche dai dati emersi dalle interviste e focus group di questa ricerca. Le docenti con esperienza hanno visto molte proposte di riforma nella propria vita professionale, talvolta contraddittorie, molte hanno un alto livello di scetticismo ed una forte resistenza ad investire risorse.

Le occasioni di crescita professionale per le docenti non si limitano ai momenti formali. Le insegnanti si confrontano nei corridoi, prendono spunti dalle esperienze scolastiche dei figli, da siti web, libri, giornali, da stimoli culturali e poi frequentano corsi di lunghezza diversa e per scopi diversi. Diventa difficile misurare l'efficacia dei corsi di formazione sia per le differenze che ci sono tra loro sia per le variabili impreviste che vengono dai momenti informali. Spesso la valutazione dei corsi è fatta attraverso questionari di gradimento, ma questo, ovviamente, dovrebbe essere solo uno degli aspetti considerati. Da molti punti di vista, quanto delle attività svolte in formazione trovi un'applicazione nella didattica, sarebbe un parametro più interessante. Per superare questo problema Desimone e altri cercano di individuare le caratteristiche di efficacia della formazione docenti che trovano consenso tra gli studiosi e sono confermate dalle ricerche scientifiche. Sono caratteristiche di minima che consentono, però, di tracciare un profilo, seppur conservativo, di efficacia che rende misurabili e paragonabili corsi di tipologie diverse. Secondo l'autrice sarebbe opinione condivisa tra gli studiosi che, per portare le docenti a cambiare in senso migliorativo la propria pratica, lo sviluppo professionale dovrebbe avere almeno alcune caratteristiche essenziali. Dovrebbe essere focalizzato su contenuti disciplinari, prevedere un apprendimento attivo anche se in forme diverse, essere coerente con *habitus* e quadri di riferimento dei docenti, oltre che con le richieste del sistema; avere una durata significativa, sia come numero di ore complessive sia per distribuzione (almeno 20 ore suddivise nell'arco di un semestre); richiedere una partecipazione collettiva (2009).

Altri autori concordano sulla necessità di partire da contenuti disciplinari nella formazione professionale dei docenti. Questo fattore favorirebbe la messa in pratica di quanto appreso, renderebbe più reale e concreta la

formazione, fornirebbe un piano solido da cui partire per condividere idee e pratiche tra docenti (Shulman, 1987; Wilson & Berne, 1999; Postholm, 2012).

Le ricerche analizzate mettono in evidenza come le docenti sentano il bisogno di momenti di condivisione, di discussione e partecipino volentieri a formazioni di questo genere, dove si crea di solito un ambiente accogliente, senza contrasti. Queste caratteristiche, però, non sono garanzia di emersione di problemi e tantomeno della modifica di credenze o dell'acquisizione di nuove competenze trasferibili nella didattica in classe. Se poi consideriamo che tra formazione professionale, cambiamenti nella didattica e miglioramenti nell'apprendimento degli allievi non ci può essere un passaggio lineare causa-effetto perché le variabili di contesto, cioè le caratteristiche di docenti e studenti hanno un peso notevole nel determinare i cambiamenti, è chiaro che analizzare l'impianto non è sufficiente per valutare l'efficacia formativa (Damiano, 1993).

2.1 Comunità di pratica e formazione

In ogni caso il filone della letteratura che sostiene un approccio socio-costruttivista e cognitivista alla formazione dei docenti è molto nutrito. Una sintesi interessante di questi aspetti riscontrati da vari autori è quella di Borko che individua 7 caratteristiche di una formazione docenti efficace distinguendo tra contenuto, processi e organizzazione. Rispetto al contenuto la formazione deve affrontare problemi della pratica e concentrarsi sugli apprendimenti degli studenti. La proposta formativa efficace è organizzata a partire dalle strutture didattiche proposte; richiede l'attivazione delle docenti anche in termini di ricerca; struttura un ambiente collaborativo, basato sulle comunità professionali di apprendimento. Da un punto di vista organizzativo, l'ambiente della formazione è funzionale al raggiungimento degli obiettivi, spesso a livello della singola istituzione scolastica; i modelli proposti devono essere sostenibili (2010, pp.551-552).

Interessante è anche l'approccio della stessa autrice che cerca di individuare un modello per la verifica di efficacia della formazione docenti su larga scala. Pur riconoscendo che la maggior parte della ricerca si ferma alla sperimentazione di un percorso in un sito con un numero limitato di docenti, l'autrice propone un modello che sia scalabile con sperimentazioni multiple dello stesso programma in più luoghi e una fase di confronto tra programmi svolti in luoghi diversi. In tutte queste situazioni si evidenzia la necessità per il ricercatore di mettere delle lenti bifocali che gli consentano di vedere in contemporanea il cambiamento del singolo ed a livello di sistema (2004). La riforma della valutazione è stata forse una opportunità mancata di poter svolgere una sperimentazione e ricerca sulla formazione docenti di ampio respiro. I

tempi di implementazione hanno reso impossibile l'allargamento progressivo di programmi di formazione o il confronto tra esperienze diverse.

Come abbiamo visto molti autori identificano nel fatto che sia prevista una dimensione collaborativa, come la costruzione di una comunità di pratica e nel radicamento ad uno specifico ambiente scolastico, degli elementi di efficacia della formazione professionale. Non sono molte le analisi che si concentrano su questi aspetti. La Postholm si focalizza sullo sviluppo professionale contestualizzato all'ambiente di lavoro, sostenuto nel tempo, e legato all'attività lavorativa. La sua domanda di ricerca è come la formazione docenti possa cambiare la cultura all'interno della scuola. Uno dei primi aspetti messi in evidenza è che, come abbiamo visto, la formazione condivisa da un gruppo di docenti che lavorano insieme è un modello sempre più diffuso, che piace a formatori e docenti. Tuttavia, l'autrice nota come questo tipo di formazione porti spesso a cambiamenti minimi. Il motivo di questi risultati limitati risiederebbe nel fatto che le docenti avrebbero una visione limitata da routine culturali ed idee preconcepite. «Le docenti sono limitate dai propri 'orizzonti di osservazione' (Hutchins, 1996) e possono avere bisogno di esperti esterni per espandere le proprie idee di ciò che è possibile» (2018, p.3)¹.

Pur confermando che il modello collaborativo non è sempre efficace, l'autrice non lo respinge, ma evidenzia l'importanza che il discorso non rimanga chiuso tra docenti della stessa scuola, ma si apra al confronto con voci altre. Se il confronto resta chiuso in una specifica comunità docente i formati pedagogici e gli habitus, che sono spesso condivisi nel quadro della cultura di una particolare scuola, rischiano di non emergere e di non essere ripensati.

Per entrare in profondità in questo processo di formazione professionale contestualizzata, l'autrice usa un quadro teorico di riferimento di matrice Vygotskiana, il Cultural Historical Activity Theory (CHAT). Si espande l'idea vygotskiana dei processi di internalizzazione ed esternalizzazione per ritrovare i valori emergenti ed i processi creativi esterni che si originano in una comunità di pratica, quali effetti moltiplicatori delle crescite individuali. L'analisi tiene conto del contesto inteso non solo come luogo, ma come insieme di regole, comunità e divisione del lavoro. Le connessioni tra questi aspetti vincolano i risultati, anche perché condiziona la creazione di legami di fiducia che consentono di lavorare in collegialità e favoriscono il trasferimento di quanto appreso alla pratica. Per questo il ruolo dei facilitatori è fondamentale. È importante che siano una voce esterna in modo da arricchire questo dialogo collettivo, ma per essere efficaci devono tener conto delle differenze di stile e della pragmaticità delle insegnanti che vogliono avere

¹ The teachers are constrained by their "horizons of observation" (Hutchins, 1996) and may need outside experts to expand their visions of what is possible.

materiale utile per il proprio lavoro e, solo in un secondo tempo, sono disponibili ad entrare in riflessioni più teoriche e di quadro.

Alcuni elementi di efficacia individuati nello studio rispetto al ruolo dell'esperto esterno sono:

1. saper adattare approfondimenti, abilità e conoscenze proposte ai bisogni della scuola;
2. seguire il lavoro delle docenti tra un incontro e l'altro con attività di follow-up;
3. guidare con gradualità le docenti nel percorso, introducendo le proprie idee come opinioni da essere considerate insieme alle altre e senza far valere la propria autorità.

Il progettare insieme è particolarmente efficace, soprattutto quando ci sono dei dispositivi che spingono le docenti ad esplicitare le intenzionalità rispetto agli obiettivi di apprendimento e quando si fanno emergere le proprie idee di didattica, insegnamento ed apprendimento (Postholm, 2018; Bartolini & Ramploud, 2018).

Alcune metanalisi recenti sulla formazione professionale dei futuri docenti mettono in luce gli elementi di efficacia, che sono in sintonia con quelli evidenziati nella letteratura presentata sulla formazione dei docenti in servizio. In particolare, si parla di: esperienze sul campo, momenti di messa in pratica deliberata di apprendimenti, tutoraggio all'interno della scuola, supervisione delle esperienze di tirocinio con feedback formativi, costruzione di spazi per apprendimento cooperativo (Dunst et al., 2020).

In ogni caso sono diversi gli autori che mettono in discussione anche questi principi minimi di efficacia, a causa della complessità dell'isolare singoli aspetti della formazione docenti per poterne individuare l'impatto. Secondo questi autori, a vari livelli, i principi individuati, in particolare dal paradigma socio-costruttivista, non sarebbero scientificamente dimostrati, ma idee che piacciono, di buon senso, legate ad una certa idea di qualità, ma che in realtà potrebbero essere meno efficaci di approcci tradizionali. Wilson e Berne fanno un elenco di questi "truism" o "mantras", su cui il pensiero prevalente vorrebbe appoggiare la formazione docente.

1. I docenti dovrebbero essere trattati come apprendenti attivi che costruiscono la propria comprensione.
2. I docenti dovrebbero avere opportunità di autodeterminazione ed essere trattati da professionisti.
3. La formazione docente deve essere situata nella pratica scolastica.

4. I formatori dovrebbero trattare i docenti come si aspettano i docenti di trattare gli studenti (1999, p.176)².

Gli autori citati non negano completamente tutti questi aspetti, ma mettono in guardia rispetto al prendere queste idee di buon senso come dati di fatto e sposano una visione più costruttivista/cognitivista alla tradizionale formazione docenti disciplinare. Rispetto alla formazione tradizionale sottolineano l'importanza per le docenti di sperimentare sé stessi in versione di studenti e provare in prima persona alcune delle richieste disciplinari che poi si faranno agli studenti al fine di aiutare la costruzione di nuove consapevolezze. Per questo è necessario riuscire a scalfire la riluttanza dei docenti ad esporre paure e dubbi, in modo da poter fornire loro le conoscenze che ancora non hanno o gli strumenti per trasferirle agli allievi, proprio a partire dalla consapevolezza di eventuali errori commessi (Wilson & Berne, 1999).

Altri autori cercano dei modelli nelle ricerche delle neuroscienze sul modo di apprendere degli adulti ed in generale tentano di proporre un quadro più semplice che si appoggia sulla ripetitività delle azioni per cambiare i comportamenti e sui risultati positivi ottenuti con microteaching e coaching, utilizzati come modi per cambiare nella ripetizione le abitudini. L'approccio è quasi behaviorista (Sims, et al., 2021).

Dal quadro delineato, che non pretende di essere esaustivo, risulta chiaro che ci sono due visioni diverse di quello che la formazione professionale dei docenti dovrebbe essere, uno più legato alla costruzione complessa di un docente professionista riflessivo, consapevole delle conseguenze delle proprie scelte didattiche e responsabile delle stesse, e l'altro legato all'idea di un docente che venga formato efficacemente per applicare alcuni buoni e testati metodi didattici, destinati a produrre risultati circoscritti e misurabili sugli apprendimenti degli allievi. I formatori si trovano a dover compiere una scelta precisa su quale delle due visioni sposare, pena costruire una formazione incongruente e incoerente.

2.1.1 Coinvolgimento e cambiamento tra pratica e credenze

Riflettendo sulle docenti come discenti si possono analizzare gli aspetti che sappiamo dalle ricerche evidence-based, essere efficaci nelle nostre classi per trasportarle alle aule formative. Uno degli aspetti da tenere in

² 1. Teachers should be treated as active learners who construct their own understanding; 2. Teachers should be empowered and treated as professionals; 3. Teacher education must be situated in classroom practice; 4. Teacher educators should treat teachers as they expect teachers to treat students.

considerazione nella formazione dei docenti è il loro ingaggio rispetto ai temi trattati. Calvani consiglia di riflettere su «come rafforzare le “intenzioni di apprendimento” degli alunni, fattore che è riconosciuto come il maggior predittore del successo scolastico» (2014, p.80) evitando strategie che vogliono essere accattivanti, ma portano solo a carichi eccessivi per la memoria a breve termine che deve elaborare stimoli non funzionali all'apprendimento. Sempre secondo Calvani per sostenere le “intenzioni di apprendimento” bisogna settare le aspettative di chi apprende chiarendo sin dall'inizio cosa si andrà a fare, animare la curiosità, e proporre compiti sfidanti, ad esempio attraverso il problem solving in un ambiente di apprendimento coinvolgente e accogliente (2014). Nel caso degli insegnanti, però, questa “intenzione di apprendimento” si anima in maniera direttamente proporzionale all'utilità percepita per il proprio lavoro di quanto si va ad apprendere. Questa è una delle caratteristiche chiave di tutto l'apprendimento degli adulti.

Se ci basiamo sul senso comune e sull'andamento logico delle cose, ci verrebbe da pensare che per cambiare le pratiche docenti, bisogna prima cambiare le loro idee, credenze e percezioni. Questo per due ordini di fattori. Da una parte gli adulti investono tempo e fatica su cambiamenti di cui percepiscono il senso e la potenziale efficacia, dall'altra per applicare un cambiamento senza stravolgerlo è importante averne capito il senso (Barnes, 1992).

Un classico modello per leggere i legami tra formazione professionale e cambiamento dei docenti è quello proposto da Desimone. Nella lettura dell'autrice si parte da una formazione professionale efficace, che cambia conoscenze ed abilità insieme a credenze ed idee dei docenti, i quali applicano poi quanto appreso in classe innescando dei miglioramenti negli apprendimenti degli studenti. Il tutto con variazioni dovute alle caratteristiche proprie di docenti, studenti e contesto. Secondo l'autrice questi sono legami condivisi da ampia letteratura anche se non necessariamente presentati tutti insieme, ma più spesso abbinati a coppie (2009).

Guskey ci dà una lettura diversa del legame tra sviluppo professionale ed effettivo cambiamento delle pratiche. Anche lui condivide l'idea di sviluppo professionale come «sforzo sistematico per portare cambiamenti nelle pratiche delle docenti, nelle loro attitudini e credenze e nei risultati di apprendimento degli studenti» (2002, p.381)³. Nel registrare il fallimento di molti programmi di sviluppo professionale, però, l'autore individua la scarsa analisi dei fattori motivazionali e del processo che determina il cambiamento, quali cause fondamentali. Dato che la maggior parte delle docenti entrano in un percorso di sviluppo professionale per ottenere strumenti nuovi per il proprio lavoro

³ Systematic efforts to bring about change in the classroom practices of teachers, in their attitudes and beliefs, and in the learning outcomes of students.

quotidiano, partire dal cambiamento nelle credenze può non essere l'approccio giusto, perché non dà alle docenti gli elementi pratici che possono concretamente usare. Anche i programmi che cercano di motivare le docenti coinvolgendole nella riflessione e progettazione dell'implementazione di nuovi processi e metodi potrebbero rivelarsi inefficaci visto che le docenti, partendo dai propri quadri di riferimento, rischiano di stravolgere le basi del cambiamento.

Secondo Guskey è il modello di cambiamento che è da mettere in discussione. La formazione professionale deve partire dal cambiare le pratiche didattiche, fornendo ai docenti indicazioni metodologiche precise, percorsi ed azioni da mettere in pratica e gli strumenti per valutarne gli effetti sugli studenti, solo a questo punto potranno cambiare credenze, idee e prospettive dei docenti, perché l'efficacia pratica di certi dispositivi le avrà convinte. Questo approccio non è in realtà in contraddizione con l'idea che sia la riflessione a spingere cambiamenti negli habitus e formati dei docenti. L'idea che non sia la formazione a far cambiare il mio approccio, ma l'osservazione dei risultati positivi derivanti dal cambiamento, è perfettamente in sintonia con la riflessione sull'inciampo che mette in discussione i miei quadri di riferimento. Se non sono mai riuscito ad aiutare gli studenti svantaggiati ad apprendere, sarò portato a pensare che questi studenti siano incapaci di raggiungere certi risultati. Se, però, applicando una nuova strategia otterrò dei risultati, sarò spinto a cambiare la mia idea. «Posture e credenze sull'insegnamento in generale vengono in larga misura dalle esperienze fatte in classe» (2002, p.343)⁴.

Come vedremo questa idea è confermata anche da alcuni dati emersi dai questionari che presenterò nel capitolo 3. Infatti, le rispondenti che manifestano una maggiore percezione di poter fare la differenza negli apprendimenti di tutti gli alunni, sono le docenti di sostegno, quelle che hanno gli strumenti migliori per poter osservare anche piccoli spostamenti negli alunni seguiti direttamente. Guskey porta vari esempi di ricerche che dimostrano questo legame tra percezione di efficacia dell'implementazione e accoglienza del cambiamento, in particolare tra le docenti con più esperienza.

A partire dal suo modello l'autore suggerisce tre regole per una formazione professionale efficace: 1. accettare che per le docenti il cambiamento sia un percorso difficile e lento; 2. fornire osservazioni continue sui miglioramenti degli studenti; 3. non abbandonare le docenti, ma fornire sostegno continuo e prolungato verso il cambiamento (Guskey, 2002). Lo sviluppo professionale è visto come percorso, non lineare, fatto di tappe diverse, di rinforzi e richiami, di confronto a più voci, di conferme fattuali. Vedremo come questi aspetti siano confermati da vari autori, ma prima di procedere in questo senso vale la

⁴ Attitudes and beliefs about teaching in general are also largely derived from classroom experience.

pena fare una riflessione sulle conferme di efficacia delle pratiche, che per Guskey sono miglioramenti nei risultati di apprendimento degli studenti. Questo schema concettuale trova una conferma parziale nel tipo di formazione che spesso le insegnanti cercano. Comporta, però, dei rischi.

Sono formazioni sulle procedure e sul modo di applicare le tecniche. Quando i cambiamenti introdotti sono procedurali e a testarne l'efficacia sono le docenti stesse che li applicano, il rischio è di non avere un miglioramento reale negli apprendimenti in termini di comprensione e processi, ma solo una applicazione meno problematica di tecniche standard. Penso ad esempio all'analisi grammaticale svolta memorizzando singole parole come aggettivi, o avverbi, e così via; oppure a diagrammi per guidare le procedure di calcolo. Se i test delle docenti non cercano mai di controllare la comprensione, ma confermano solo casi standard già affrontati, si avrà una percezione di successo non reale.

Oppure sono formazioni su strategie didattiche meno impegnative per le docenti in termini di carico di lavoro. Le strategie che richiedono minor tempo per preparare la lezione, una più veloce acquisizione delle procedure da parte degli allievi, un approccio che le guidi in quegli ambiti disciplinari in cui non si sentono capaci, comporta per le docenti uno sgravio in termini di tempo e fatica intellettuale. Tutti questi aspetti rischiano di far diffondere riforme e cambiamenti che non vanno verso una scuola più efficace per gli alunni, ma solo meno stressante per i docenti.

C'è poi un rischio di fondo nell'approccio al cambiamento suggerito da Guskey: modificare la propria pratica senza una consapevolezza delle proprie credenze in termini di apprendimento ed insegnamento, di *habitus* e di quadri teorici che si portano dietro presenta il rischio che le procedure svuotandosi del proprio senso risultino meno efficaci. Senza un dialogo reale tra procedure e presupposti teorici è difficile immaginare come un cambiamento reale possa aver luogo, anche solo a livello di pratiche. Un modo per superare questo problema sarebbe aggiungere un approccio ricorsivo e non lineare al modello. Questa idea di ritornare per cicli dalla pratica ai presupposti teorici e ritorno, non è esplicitata da Guskey, ma sembra implicita nell'idea di supporto e sostegno al cambiamento che il sistema deve fornire alle docenti.

2.2 Ricerca-formazione

Un tentativo di declinare la formazione docenti come strumento per promuovere la riflessività, restando legati fortemente ad un contesto è la Ricerca-Formazione (R-F) come declinata dal Centro interuniversitario di ricerca educativa sulla professionalità docente, CRESPI, che considera la R-F

«una vera e propria ricerca empirica che si realizza nel campo della professionalità docente al fine di promuoverne lo sviluppo» (Vannini in Asquini (ed.), 2018, p.21). Per il CRESPI la R-F è una ricerca congiunta tra docenti e ricercatori a scopi non solo di costruzione di nuova conoscenza, ma soprattutto di formazione. È una «metodologia del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante» (Nigris et al., 2021, p.226).

Questo approccio si colloca nella lunga tradizione della ricerca partecipativa e della Ricerca-azione, che vede nelle riflessioni dei soggetti in formazione rispetto al contesto in cui operano un metodo chiave per produrre un cambiamento nel loro agire (Lewin, 2005; Schön, 1983).

Secondo le parole di Luigina Mortari:

... l'esperienza non coincide col mero vissuto, che identifica quel tessuto di eventi che si snodano in una condizione preriflessiva, dove si vive l'accadere delle cose in una condizione di muta immediatezza, stando corpo a corpo con gli eventi. Il vissuto in modo diretto e naturale di vivere nell'orizzonte del mondo. L'esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso. C'è esperienza quando si esplora la vita preriflessiva e si attribuisce senso a quello che accade (2003, p. 15).

La R-F aiuta le docenti a fare proprio questo, a riflettere insieme sul proprio vissuto individuale e collettivo, su attività progettate insieme, su questioni comuni, in modo da passare dalla condizione preriflessiva del vissuto alla costruzione del senso dell'esperienza.

Parallelamente la R-F si sforza di recuperare il filone di ricerca internazionale sul educational evaluation research con l'obiettivo di «coniugare la spinta innovativa presente nella scuola, operando un grande sforzo per garantire alla R-A un approccio metodologico ben delineato e uno statuto epistemologico chiaro e definito» (Nigris et al., 2021, p.228). Il tentativo è garantire il rigore metodologico non solo sulla base dell'efficacia dei risultati e sulla consapevolezza del processo, ma anche attraverso lo sguardo dei ricercatori che hanno responsabilità di orientare sia la ricerca che la ricaduta formativa. Le docenti partecipanti sono coinvolte in maniera attiva nei processi e rivestono a tutti gli effetti il ruolo di ricercatrici, corresponsabili dei percorsi, a partire dalla scelta dei temi che devono essere questioni di reale interesse per l'innovazione didattica.

Sempre Luigina Mortari presenta i docenti come ricercatori ingenui e non sistematici perché nella loro pratica quotidiana sono continuamente posti davanti a domande per rispondere alle quali devono mettere in gioco conoscenze e abilità sulla base di quanto osservato.

Una formazione alla ricerca sul campo e alla riflessività consente ai docenti di passare dalla condizione di ricercatore riflessivo ingenuo, che agisce in modo più o meno episodico e a partire dagli strumenti di cui dispone senza formazione sistematica, a quella di ricercatore riflessivo esperto cui viene esplicitamente riconosciuto il ruolo di elaboratore di sapere a partire dall'esperienza (2009, p.31).

Nell'introduzione al volume dei Crespi Vannini traccia le azioni caratteristiche di una R-F:

1. Una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
2. la creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F;
3. la centratura sulle specificità dei contesti – istituzionali e non – in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;
4. un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;
5. l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti (in Asquini (ed.), 2018, p.23).

Lo sforzo continuo è quindi tenere insieme innovazione didattica, aggancio al contesto e rigore della ricerca. Il legame al contesto che è garanzia di significatività per le insegnanti è, però anche un rischio perché raccogliere dati molto situati e collegati alle specificità del contesto di riferimento può portare a dei risultati non generalizzabili ad una popolazione più ampia, ma che valgono solo date premesse molto specifiche.

Ricercatori e docenti devono definire domande di ricerca e modalità per la raccolta dei dati condivise in modo che siano sia rilevanti per la pratica, ma anche tali da produrre risultati rigorosi e generalizzabili.

Definire gli standard delle informazioni raccolte, affinché siano comparabili, selezionare i dati salienti, dato l'interrogativo di indagine, assicurarsi informazioni non pregiudicate da soggettivismi e impressionismo: tutto ciò costituisce il momento più qualificante dell'indagine sulle pratiche.

Snodi dell'indagine sono l'osservazione come metodologia di ricerca, che prevede passaggi come l'operazionalizzazione del focus condiviso fino all'esame congiunto dei dati raccolti. Sono questi aspetti che offrono momenti di crescita importanti per tutti i partecipanti. Inoltre, proprio l'osservazione e l'analisi dei dati consentono anche di passare dal caso singolo al

generale, dovendo decidere se scegliere un approccio quantitativo, che tenga conto della pervasività o qualitativo, che tenga conto della esemplarità.

Altro snodo è la progettazione congiunta di azioni innovative o di miglioramento. La R-F non si pone solo degli obiettivi di innovazione della pratica e risoluzione dei problemi in modo da ottenere risultati generalizzabili, vuole anche produrre un cambiamento significativo negli attori coinvolti e ipotizzare modalità di trasferibilità delle pratiche ad altri contesti. Cerca di innescare una “consuetudine di trasformazione e riflessività, intesa come postura stabile”, si cerca una “trasformazione del contesto e un cambiamento di modi di fare e di pensare degli attori” (Nigris et al, 2021, p.232). Per rendere i risultati utilizzabili in altri contesti è fondamentale il percorso e la coerenza tra i dati raccolti, il quadro teorico e le azioni progettate.

La verifica di questi processi è fondamentale per “fare emergere e mettere a fuoco elementi relativi ai processi, prodotti e consapevolezze che si vogliono analizzare e interpretare” (Agrusti & Dodman, 2021, p.79). Analisi di processi di riflessività e di introduzione di innovazione nella pratica possono essere meglio svolte con metodologie qualitative, in particolare i focus group che aiutano l'emersione dei processi socialmente costruiti.

Nel contesto della R-F i ricercatori hanno il compito di portare evidenze scientifiche, costruire percorsi formativi su contenuti e abilità funzionali a sostenere le ricerche dei gruppi di docenti partecipanti. Queste formazioni vanno costruite appoggiandosi agli elementi di efficacia riconosciuti in letteratura. Tra questi citiamo: la riflessione sulle architetture dell'istruzione e le loro caratteristiche rispetto ai contenuti da veicolare e al livello di controllo di chi apprende (Bonaiuti, 2014; Clark, 2000); la gestione del carico cognitivo intrinseco, estraneo e rilevante (Sweller, 1988; Clark et al., 2006); modalità di trasmissione dei contenuti in maniera efficace, coinvolgente ed attivante (Calvani & Trincherò, 2019; Ausubel, 1960); l'utilizzo della discussione (Pontecorvo et al., 1991); l'attività individuale o collettiva sulla risoluzione dei problemi (Calvani & Trincherò, 2019; Bonaiuti, 2014); fornire feedback rilevanti (Bertolini & Cardarello, in Nigris & Agrusti (eds), 2021; Hattie & Timperley 2007).

2.3 Lesson Study (LS)

In questa carrellata di possibili strategie e metodologie per la formazione dei docenti in servizio, non può mancare il LS, dispositivo per la formazione e auto-formazione degli insegnanti, di origine cino-giapponese, e utilizzato in tutto il mondo, compresa l'Italia. Introdotto nel nostro paese a partire dal 2012 da un gruppo di ricerca dell'Università di Modena e Reggio Emilia,

coordinato dalla professoressa Bartolini Bussi, il suo utilizzo si è diffuso in molte realtà, dal Piemonte, alla Sicilia⁵. Fonte principale per questo paragrafo è il testo curato da Mariolina Bartolini Bussi e Alessandro Ramploud sulle esperienze emiliane (2018).

Un ciclo di LS prevede tre momenti distinti:

1. la progettazione di una lezione di un'ora, da parte di un gruppo di progetto. Nella realtà italiana questo gruppo è spesso misto e può comprendere docenti anche di aree disciplinari diverse, educatori, ricercatori universitari. La lezione viene progettata nei minimi particolari, inclusi gli strumenti osservativi.
2. Lo svolgimento della lezione progettata da parte di uno dei docenti del gruppo di progetto (insegnante pilota), mentre gli altri partecipanti osservano.
3. La riprogettazione che avviene dopo aver rivisto il filmato della lezione. Ci si incontra per riflettere su quanto avvenuto, riprogettare la lezione mettendo a punto possibili rilanci per la classe dove si è svolta.

La lezione oggetto di un LS è progettata finemente approfondendo tematiche epistemologiche, didattiche e osservative. Tutti i membri del gruppo di co-progettazione sono ugualmente ingaggiati nella costruzione della lezione e se ne assumono collegialmente la maternità. Per poterla progettare devono esplicitare gli obiettivi da raggiungere, affrontare i nodi concettuali, confrontarsi sulle metodologie da utilizzare, riflettere insieme sulle possibili risposte degli allievi. Il processo creativo diventa esterno agli individui e sociale ed è un valore emergente che dovrà poi essere ripreso e riconsiderato, alla luce dell'osservazione svolta durante la lezione, nel corso della riprogettazione. Questa struttura del LS è in sintonia con l'idea espressa in letteratura che la formazione docenti «dovrebbe essere ancorata all'azione e alla verifica dell'efficacia; risultano più validi gli interventi che si orientano verso la pratica» (Calvani, 2014, p.42).

Nel riflettere sul LS come metodologia di sviluppo professionale, Postholm individua tra gli elementi di efficacia il fatto che: sostenga il dialogo professionale, aiuti a focalizzarsi sugli alunni, sostenga una postura di ricerca, faccia emergere nuove consapevolezze che traspaiono dal cambio di interazione e discussione in cicli successivi, funzioni anche in ambienti non abituati alla collaborazione tra colleghi (2018).

⁵ A titolo esemplificativo vedi convegno “La formazione dei docenti di matematica tra continuità ed innovazione: il Lesson Study” - <https://www.lessonstudy.unito.it/home-page>.

Tab. 1 - Confronto tra le sezioni del Lesson Plan di Matematica proposti in Bartolini Bussi & Ramploud (2018) e il Lesson Plan usato per le progettazioni dei DS nel progetto FAR (Bertolini et al., 2023).

Lesson Plan di Matematica	Lesson Plan centrato sulla discussione
Sezione di contestualizzazione (Descrizione della classe; Contestualizzazione della lezione nell'unità di apprendimento in corso; Argomento/contenuto della lezione in oggetto; Obiettivo/obiettivi della lezione; Finalità dell'osservazione)	Sezione di contestualizzazione (Descrizione dell'attività precedente (e/o compiti) da cui questa lezione prende avvio; Argomento / contenuto della lezione in oggetto; Obiettivo/obiettivi della lezione; Finalità dell'osservazione)
	Analisi dei materiali prodotti nell'attività precedente da cui prende avvio questa lezione
Presentazione della lezione ● Introduzione alla lezione e presentazione dell'argomento ● Formulazione/consegna del problema del giorno ● Presentazione/chiarimenti del problema del giorno	Presentazione della lezione ● Introduzione alla lezione ● Avvio della discussione
Attività sul problema	-
Discussione sui metodi risolutivi ● Presentazione del lavoro da parte degli studenti ● Discussione dei vari metodi risolutivi ● Esercitazione (opzionale)	Sviluppo della lezione ● Presentazione dei prodotti dell'attività precedente ● Svolgimento della discussione
Conclusioni ● Ricapitolazione e sottolineatura, da parte dell'insegnante, del punto principale della lezione ● Assegnazione dei compiti per casa (opzionale) ● Anticipazione del prossimo argomento (opzionale)	Conclusione della lezione ● Ricapitolazione/sintesi degli aspetti salienti emersi durante la discussione ● Formalizzazione del concetto o della procedura oggetto della lezione ● Anticipazione dell'attività successiva o assegnazione di un compito connessi alla discussione e ai suoi esiti
Analisi materiali (artefatti su cui gli allievi si attivano con una consegna che consenta loro di costruire testi situati)	

Il gruppo di progetto deve arrivare a stilare un canovaccio preciso della lezione che l’insegnante pilota si impegna a seguire. In appendice (D.3) è presente il lesson plan della lezione progettata nel quadro di questa ricerca, che fornisce un’idea sul livello di dettaglio della progettazione. Questo strumento è stato costruito e rimodulato più volte dal gruppo UNIMORE. Nella Tab. 1 si trova un esempio di queste rimodulazioni messe in atto per poter utilizzare la metodologia in contesti disciplinari diversi e per esigenze formative diverse.

Troviamo i passi fondamentali della lezione che vengono progettati esplicitando le parole delle docenti, le azioni che si possono compiere e quando farle, i tempi, le intenzionalità educative, il che cosa e come osservare. Si veda a questo proposito la Tab. 2 che riporta l’intestazione delle colonne del lesson plan. La progettazione fine della lezione seguendo questa traccia precisa sostiene l’emersione degli impliciti da parte delle insegnanti del gruppo di progetto. Fornisce una traccia per immaginare cosa potrebbe succedere in classe e le possibili strategie per uscire da eventuali blocchi o dal mancato raggiungimento da parte degli alunni degli obiettivi previsti. Chiarisce la struttura della lezione, esplicitando anche momenti che talvolta restano impliciti nelle classi italiane, come la condivisione con gli alunni di quanto si pianificherà per le tappe successive e la ricapitolazione finale degli argomenti trattati.

Tab. 2 - Intestazione delle colonne del lesson plan

Descrizione dell’attività	Raggruppamenti	Tempi	intenzionalità educative (i perché delle scelte)	Osservazione
---------------------------	----------------	-------	--	--------------

L’ora di lezione progettata viene svolta dalla docente pilota. Gli altri membri del gruppo osservano la lezione, ove possibile in presenza, altrimenti dalle riprese video. Catturare lo svolgimento della lezione in video è una prassi consolidata del LS che consente di poter ritornare su momenti specifici, eventualmente sbobinare gli audio e tener conto della gestualità. L’osservazione in presenza si svolge secondo modalità, focus osservativi e strumenti progettati.

Segue la fase di riprogettazione, durante la quale il gruppo ritorna sulle intenzionalità educative espresse in fase di progettazione e, a partire dalla documentazione raccolta, analizza fino a che punto si siano realizzate. Durante la riprogettazione emergono difficoltà ed inciampi e si cercano di individuare possibili cambiamenti alla struttura della lezione che potrebbero ridurli o eliminarli. La ri-progettazione può diventare anche progettazione di una lezione simile per un altro contesto. Si riflette sugli strumenti osservativi,

su quanto siano stati funzionali, su possibili modifiche (Bartolini & Ramploud, 2018).

I membri del gruppo sono diventati nel tempo consapevoli che le differenze culturali profonde tra la scuola italiana e la scuola cinese rendevano inutile adottare il LS in modo prescrittivo. L'adozione a scatola chiusa di un formato costruito ed immaginato su presupposti culturali rischia di svilire il senso stesso della formazione. Le pratiche situate in un contesto culturale specifico portano con sé, implicitamente, il sistema semantico strutturato sulla base di segni linguistici interconnessi, che è proprio di quella cultura. Queste pratiche non possono quindi essere semplicemente "tradotte" da una cultura all'altra, perché troppo di questi impliciti si perderebbe e con essi il senso profondo della metodologia. Negli anni alcuni dei ricercatori del gruppo hanno elaborato una metodologia che potesse aiutare in questo processo: la trasposizione culturale (Mellone et al., 2018). Questa è

un processo attivato da ricercatori e/o insegnanti-ricercatori che, entrando in contatto con le pratiche educative attuate in altri contesti culturali, cominciano a decostruirle, per ripensare le proprie intenzionalità educative. (Ramploud & Mellone, 2018, p.43).

La riflessione su pratiche didattiche e formative utilizzate in altre culture e paesi del mondo, non diventa pedissequa applicazione delle stesse, ma opportunità di interrogarsi sulle differenze e sulle ragioni delle proprie scelte. A partire da questa emersione di significati non immediatamente espliciti, si possono ipotizzare cambiamenti e modifiche a pratiche esistenti, oppure l'adozione di formati che siano stati trasposti. In questo senso l'implementazione del LS in Italia per la formazione ed auto-formazione dei docenti non poteva che essere un percorso che, andando piano piano in profondità nelle stratificazioni della prassi educativa si è adattato poco alla volta, portando a sempre nuove consapevolezze.

La trasposizione culturale si è rivelata molto utile non solo per l'adattamento del LS al contesto italiano, ma anche per la sua trasposizione ad ambiti disciplinari diversi dalla matematica, come la comprensione del testo o la didattica delle scienze; alla formazione dei docenti su specifiche strategie didattiche, quali la discussione (Bertolini, et al., 2023) e allo spostamento della pratica didattica da contesti non formali come il Museo alla scuola (Bertolini & Landi, 2023).

Seconda Parte

3. Gli elementi chiave dell'ordinanza ministeriale 172

Dopo aver riflettuto sugli impliciti della professione docente e sull'efficacia di alcune metodologie formative, è opportuno presentare brevemente i contenuti della OM172 per poter meglio comprendere alcune scelte formative.

OM172 (04/12/2020) e le annesse Linee Guida sono state stilate da un gruppo di lavoro presieduto dalla Prof. Nigris per sostenere l'introduzione della valutazione criteriale. Con l'approccio criteriale si valuta la singola prestazione mettendola a confronto con prestazioni tipo che dimostrino vari livelli di raggiungimento di una abilità, o di un insieme di abilità, quello che la persona sa fare in senso assoluto. Lo scopo in questo caso è raccogliere evidenze per determinare la posizione dell'allievo rispetto ad un percorso di apprendimento verso la padronanza di abilità o la maestria rispetto ad un certo obiettivo. La posizione relativa degli allievi tra loro non riveste interesse in questo tipo di valutazione, tutti possono potenzialmente arrivare al livello ottimale di raggiungimento dell'obiettivo. Con la OM172 ci si allontana quindi dall'approccio normativo, in base al quale si valuta avendo in mente una norma, una prestazione media. Il giudizio è attribuito facendo riferimento alla posizione relativa dell'alunno in oggetto rispetto a questa "norma". È una modalità classificatoria che mette la prestazione del singolo alunno a paragone con quelli di altri, ad esempio il resto della classe. Il valore numerico, o di altro genere, attribuito alla prestazione serve per creare una graduatoria. Le prestazioni si riferiscono spesso globalmente ad una serie di aspetti, come ad esempio al livello globale di performance in una disciplina rispetto al resto della classe (Ebel & Frisbie, 1991).

La OM172 prevedeva di esprimere la valutazione criteriale su 4 livelli prescrittivi che non potevano essere modificati, da attribuire osservando l'interazione tra 4 dimensioni (autonomia, tipologia della situazione, risorse mobilitate e continuità) che caratterizzano l'apprendimento e lo sottendono. I descrittori dei livelli venivano individuati dalla normativa (Tab. 3).

Tab. 3 - Livelli ed indicatori definiti dalla OM172

Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
L'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.	L'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.	L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità.	L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.

L'alunno era considerato autonomo nel raggiungimento dell'obiettivo, quando agiva senza intervento del docente. Un obiettivo poteva essere raggiunto in una situazione nota, cioè routinaria, proposta in diverse occasioni e forme simili dai docenti, oppure non nota, cioè nuova, presentata in quel modo per la prima volta e senza indicazioni procedurali. C'era poi la questione delle risorse mobilitate che potevano essere sia predisposte dal docente o trovate nel contesto o "proprie", cioè, acquisite dall'alunno in altri contesti.

Tre aspetti venivano individuati come centrali per favorire il cambiamento: la costruzione e scelta degli obiettivi di apprendimento; gli strumenti di valutazione in itinere ed il documento di valutazione¹. Nei webinar formativi, strutturati per spiegare la riforma, il gruppo di lavoro dichiarava di abbracciare la prospettiva della valutazione per l'apprendimento e quindi valutazione formativa, a garanzia del «successo formativo e scolastico», che fornisse strumenti per riorientare l'insegnamento in modo da sostenere i bisogni formativi di ciascun alunno. Cercavano anche di trovare un equilibrio tra valutazione olistica e valutazione analitica. Infatti, mentre si esprimeva la necessità di «rappresentare, in trasparenza, gli articolati processi cognitivi e meta-cognitivi, emotivi e sociali attraverso i quali si manifestano i risultati degli apprendimenti» si evidenziava la necessità di «sostituire il voto con una descrizione autenticamente analitica, affidabile e valida del livello raggiunto in ciascuna delle dimensioni che caratterizzano gli apprendimenti» (LG, p.1). Si recuperava quindi, in maniera coerente con la letteratura di riferimento

¹ Webinar 15/12/2020; 11/01/2021 con i docenti.

(Gardner, 2012), una dimensione formativa anche nella parte certificativa della valutazione.

Per poter applicare l'OM172 era necessario individuare gli obiettivi che costituivano oggetto di valutazione. Si dovevano individuare gli obiettivi più significativi, quelle conoscenze e abilità che rappresentino tasselli fondamentali per la costruzione delle competenze. La formulazione e scelta degli obiettivi veniva riconosciuta come una difficoltà reale di molte scuole e la vera chiave di volta perché la riforma non restasse un mero adempimento burocratico, ma provocasse una riflessione profonda e attivasse un cambiamento significativo. Questa occasione per lavorare sulla progettazione doveva far riferimento alla collegialità e non al singolo insegnante. Mentre la progettazione per obiettivi era espressamente citata nell'Ordinanza, la progettazione a ritroso (Tomlinson & McTighe, 2006) sembrava comunque apparire in controluce. Ad esempio, definendo a priori le dimensioni che caratterizzano l'apprendimento, era implicita la richiesta di immaginare strategie e strumenti valutativi che ne consentano l'emersione.

Altro punto di attenzione delle LG era la valutazione in itinere che doveva essere trasparente, comunicata ai genitori e agli allievi, sostenuta da strumenti diversi di raccolta delle evidenze, coerenti con gli obiettivi, utilizzata per individuare una progressione nel percorso di apprendimento. Si esplicitava quindi la funzione formativa e di sostegno ai processi di insegnamento-apprendimento della valutazione. Veniva chiarito che per arrivare al giudizio descrittivo non si poteva fare una sommatoria delle varie prove, ma bisognava determinare il punto di arrivo singolo di una progressione degli apprendimenti.

A questo proposito è interessante citare un articolo a firma di vari pedagogisti italiani pubblicato online nel giugno del 2020. Gli autori distinguevano l'attribuzione del livello, fatta sulla base di «elementi di carattere processuale e non solo su contenuti dell'apprendimento» rendendoli «particolarmente adatti alla sintesi di una descrizione complessa inerente un processo di apprendimento durato un quadrimestre o un intero anno scolastico», dalla scrittura del giudizio descrittivo che avrebbe dovuto «riprendere e rafforzare la già citata descrizione del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti raggiunto dall'allievo, prevista dal DL 62/2017» (Batini et al., 2020).

Da questo breve quadro di presentazione è chiaro che siamo di fronte ad una riforma che si proponeva di essere sistemica. Percorsi di sviluppo professionale che debbano modificare in profondità le pratiche delle docenti, sono il contesto ideale per investigare le caratteristiche di una formazione professionale efficace, che sostenga un vero cambiamento, anche tenendo conto di come le rappresentazioni di insegnamento ed apprendimento che le

docenti hanno, condizionino scelte metodologiche ed azione didattica. Data la complessità dell'implementazione della OM172 tra la primavera del 2021 e autunno 2022 alle scuole veniva chiesto di dotarsi di strumenti propri e percorsi su misura di sviluppo professionale. Molti istituti hanno chiesto alle università dei partners di accompagnarli in questo processo di concretizzazione del disegno nella propria realtà. I gruppi di ricerca accademici si sono interrogati su quali fossero strumenti e metodologie più efficaci per accompagnare le scuole nel cambiamento.

La presente ricerca,² svoltasi tra ottobre 2021 e giugno 2022, si colloca in questo contesto più ampio di indagine che ha coinvolto le comunità di pedagogisti e si è sviluppato a partire da richieste concrete di formazione di ambiti territoriali e singoli istituti. La costruzione di percorsi formativi per comunità diverse con expertise e prassi organizzative distinte e specifiche ha portato a maturare interrogativi e risposte preliminari sul tipo di formazione efficace, sugli inciampi possibili, sulla progressione didattica più efficace, sulle difficoltà incontrate dalle docenti. Gli interventi formativi richiesti dalle scuole per poter implementare le disposizioni della OM172, si sono rivelati luoghi privilegiati per poter sperimentare e osservare l'efficacia delle metodologie, tenendo conto delle rappresentazioni delle docenti

² In mancanza di un codice di condotta nazionale per i ricercatori in educazione, si è fatto riferimento al codice comportamentale ed etico della European Childhood Education Research Association (<https://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf>) (Mortari, Ghirotto, 2019). Questionario, protocolli dei focus group e delle interviste sono stati costruiti per non essere troppo gravosi per le docenti in termini di tempo impiegato ed attenzione. Tutti i passaggi della ricerca sono stati condivisi con le partecipanti e sono state organizzate diverse occasioni per la condivisione dei dati e la discussione sui risultati. I dati sono stati trattati in forma anonima e aggregata.

4. Far emergere le rappresentazioni di insegnamento ed apprendimento¹

Il percorso di formazione che presento ha fatto tesoro delle riflessioni e lezioni apprese da una formazione pilota organizzata nella primavera del 2021 da un gruppo di ricercatori e tutor di tirocinio di UNIMORE e UNIPR, membri del CERIID (Centro di ricerca su insegnanti ed innovazione didattica), del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia. Le docenti partecipanti a questa esperienza avevano dimostrato modalità molto diverse nell'accogliere i cambiamenti proposti dall'Ordinanza. Da qui la necessità di indagare i motivi.

La prima parte di questa ricerca si è posta l'obiettivo di individuare alcune caratteristiche chiave dei docenti partecipanti per poter costruire una formazione efficace. Come abbiamo visto (par.1.3) la rappresentazione che il singolo docente ha su insegnamento ed apprendimento dà coerenza alla sua azione didattica e orienta la scelta e progressione delle attività, le modalità e gli strumenti valutativi, gli obiettivi di apprendimento. Nel caso in cui non ci sia sintonia tra le azioni proposte in formazione e le rappresentazioni dei docenti, quelle proposte vengono magari applicate, ma svuotandole di significato. OM172 presupponeva un'idea di apprendimento come costruito dal discente e di insegnante come colui che accompagnava e sosteneva questi processi monitorandoli sulla base di dimensioni di competenza. Se, però, questa idea non fosse coerente con la rappresentazione che il docente stesso ha dei processi di insegnamento ed apprendimento, il rischio sarebbe di svolgere gli adempimenti della riforma senza modificare la propria azione didattica.

Una formazione efficace deve quindi restituire al docente un quadro coerente dove si ricompongano le rappresentazioni implicite con le nuove

¹ Alcune considerazioni metodologiche sono state presentate in: Landi, L. & Bertolini, C. (2023). Supporting innovation in assessment to change teaching methods: a professional training course, in *LLL*, 19:42, pp.343-356.

richieste. Per poter costruire un percorso di questo genere ho dovuto indagare preventivamente le idee delle insegnanti sulla valutazione, sulla propria autoefficacia, sulle strategie didattiche, sugli strumenti valutativi, sui cambiamenti in questi aspetti collegati all'implementazione dell'Ordinanza e ai propri percepiti bisogni formativi. Parallelamente si è cercato di fare emergere alcuni impliciti delle docenti, in particolare sull'organizzazione della classe, il ruolo di discenti e docenti e il senso profondo di insegnamento ed apprendimento.

A guidare questa parte della ricerca la domanda:

1. Quale collegamento esiste tra rappresentazioni dei docenti rispetto ai processi di insegnamento ed apprendimento da un lato e modo di accogliere il cambiamento dall'altro? Quali sono, se ci sono, gli elementi di continuità tra idee di insegnamento ed apprendimento, cultura della valutazione, senso di autoefficacia, modo di affrontare i cambiamenti imposti dalla OM172 degli insegnanti? Gli esiti delle formazioni dipendono anche da questi aspetti?

Per cercare risposte alla prima domanda si è scelto un approccio mixed-method basato sul confronto tra domande aperte e chiuse, poste alle docenti in un questionario.

Si è indagato, infatti, il possibile legame tra le rappresentazioni sull'insegnamento ed apprendimento delle insegnanti, la percezione di autoefficacia, la cultura della valutazione e le consapevolezze rispetto all'applicazione della OM172 con un questionario composto da 12 item e così suddiviso:

- 4 domande a scelta multipla per la raccolta delle informazioni anagrafiche (anzianità di servizio, titolo di studio, ruolo ricoperto, discipline insegnate – per gli insegnanti curricolari);
- 6 domande aperte per far emergere l'agito in classe, in particolare l'azione del docente e le reazioni degli studenti durante un normale momento di lezione;
- 4 item autoancoranti per indagare la percezione di autoefficacia;
- 1 domanda a risposta multipla e 1 scala autoancorante per indagare la cultura della valutazione;
- 3 scale autoancoranti e 1 domanda a risposta multipla per indagare le consapevolezze già raggiunte sulla OM172 e sulle modifiche a didattica e valutazione richieste, nonché i bisogni formativi collegati.

L'ipotesi è che, a partire dalle proprie rappresentazioni, i docenti sviluppino idee sulla valutazione, sulle metodologie didattiche efficaci, sulla predisposizione ad “abbracciare” o resistere al cambiamento. Se l'ipotesi trovasse conferma dai dati raccolti, avremmo evidenze che un approccio formativo che facesse emergere questi impliciti, costruisse la proposta a partire da

questi, proponendo percorsi differenziati per profili diversi di docenti, potrebbe garantire una maggiore efficacia. A partire dalle codifiche di questi stimoli aperti si è cercato di catturare dei profili tendenziali di docenti, che aiutino a capire la postura delle docenti nei confronti dell'Ordinanza e la disponibilità di modificare la propria azione didattica per tenerne conto.

Il questionario (Appendice A.1) è stato somministrato in 4 istituti comprensivi, che hanno organizzato percorsi di formazione sulla OM172 cominciati a cavallo tra ottobre e dicembre 2021, la DD. Mazzini di Terni, IC Pertini1 e IC Pertini 2 di Reggio Emilia e IC Terre del Magnifico di Cortemaggiore, PC². Al questionario hanno risposto complessivamente 99 docenti curricolari. La domanda sul genere non è stata posta perché le docenti degli istituti coinvolti erano al 98,4% donne. Rispetto al totale dei docenti degli istituti coinvolti hanno risposto il 59% di docenti curricolari del Pertini 2 e il 41% di docenti della DD Mazzini di Terni, il 47% Cortemaggiore e il 30% per Pertini 1.

4.1 Metodologia della costruzione del questionario

Presenteremo qui le sezioni del questionario e le modalità di codifica ed analisi delle risposte alle domande aperte per arrivare ai profili docenti³.

4.1.1 Le informazioni anagrafiche (item 1-4)

Gli anni di esperienza di insegnamento condizionano non solo l'idea di insegnamento ed apprendimento, ma anche l'approccio ai cambiamenti, la disponibilità a sperimentare, la percezione di autoefficacia e anche le necessità formative (Villegas-Reimers, 2003; Huberman, 1989). Per questo si è deciso di indagare questa dimensione ponendo la domanda: *Da quanti anni insegna complessivamente? (si considerino sia gli anni di ruolo che di pre-ruolo)*.

² La durata media della compilazione del questionario è stata 15 min. I dati sono stati trattati in forma anonima e aggregata.

³ Dopo la raccolta, i dati sono stati sottoposti a diverse procedure di controllo. In particolare, sono stati effettuati controlli di coerenza interni tra le risposte fornite dalle insegnanti, ad esempio tra la corrispondenza delle risposte aperte ed il ruolo dichiarato. Per ripulire il dataset si è proceduto all'eliminazione di casi o per mancanza di più del 25% delle risposte, o per la presenza di un elevato numero di incongruenze nella compilazione (Cavalli & Argentin, 2010). I dati raccolti dai questionari sono stati analizzati considerando come unità di analisi le singole docenti, parte di un unico campione complessivo a prescindere dagli istituti.

Per cercare di tenere conto delle specificità legate all'esperienza professionale, le risposte sono state raggruppate sulla base delle categorie inquadrate da Huberman (1989) analizzando il ciclo di vita professionale degli insegnanti, anche rispetto a quello di altri professionisti. Una prima fase di entrata nella professione (1-3 anni di anzianità) è caratterizzata da un insieme di paure, ansie di sopravvivenza e di inadeguatezza date dalla complessità che ci si trova ad affrontare, ma anche da entusiasmo delle scoperte quotidiane oltre che vulnerabilità delle proprie posizioni entro il contesto scolastico entro cui iniziano a svolgere la professione. Poi segue una fase (4-6 anni) di stabilizzazione, con la scelta definitiva della professione e l'entrata nella comunità professionale. In seguito (7-18 anni) comincia una fase di attivismo e sperimentazione: l'insegnante con più esperienza che si sente sicuro dei suoi mezzi cerca di aumentare la propria efficacia provando nuove metodologie didattiche. È in questa fase o nella successiva (19-30 anni) che alcuni insegnanti sperimentano una crisi di metà carriera, che per qualcuno si concretizza in uno scivolare nella routine e nella noia, mentre per altri diventa una vera e propria crisi esistenziale che li porta ad immaginare di lasciare l'insegnamento. I motivi sono vari, si va dalla frustrazione per il mancato raggiungimento dei risultati sperati, alla crescente consapevolezza dei limiti istituzionali, al più semplice desiderio di trovare nuovi stimoli per un mestiere che è diventato routinario. Le traiettorie professionali sono molto diverse, c'è chi si riprende trovando nuovi stimoli, chi trova un equilibrio sereno con l'accettazione dei limiti dell'insegnamento, ma anche la consapevolezza delle potenzialità e chi invece mantiene sentimenti negativi fino alla fine della propria carriera. L'ultima fase (31-40 anni) si caratterizza per un distacco progressivo dalla professione che per alcuni è sereno, mentre per altri mantiene una componente di amarezza. Le fasi in sé sono confermate da vari studi in letteratura. Invece i momenti di crisi, di entusiasmo, di attivismo, sembrano dipendere da fattori personali che rendono difficili le generalizzazioni, soprattutto per quanto riguarda le due fasi centrali che comprendono il periodo da 7 a 30 anni di anzianità (Huberman, 1989).

Di seguito inseriamo la tabella riassuntiva costruita da Huberman (Fig. 1), da cui emergono sia le fasi che le possibili traiettorie di carriera diverse da lui riscontrate nella ricerca svolta tra insegnanti svizzeri.

Lo studio di Huberman si è concentrato in particolare sulle scuole secondarie, ma ha raccolto dati anche per gli insegnanti di primaria e le considerazioni sono da ritenersi valide su più livelli scolari, anche grazie all'approccio teorico basato sul confronto con altre categorie professionali, come confermato da successiva letteratura (Nixon et al., 2019; Day & Gu, 2010).

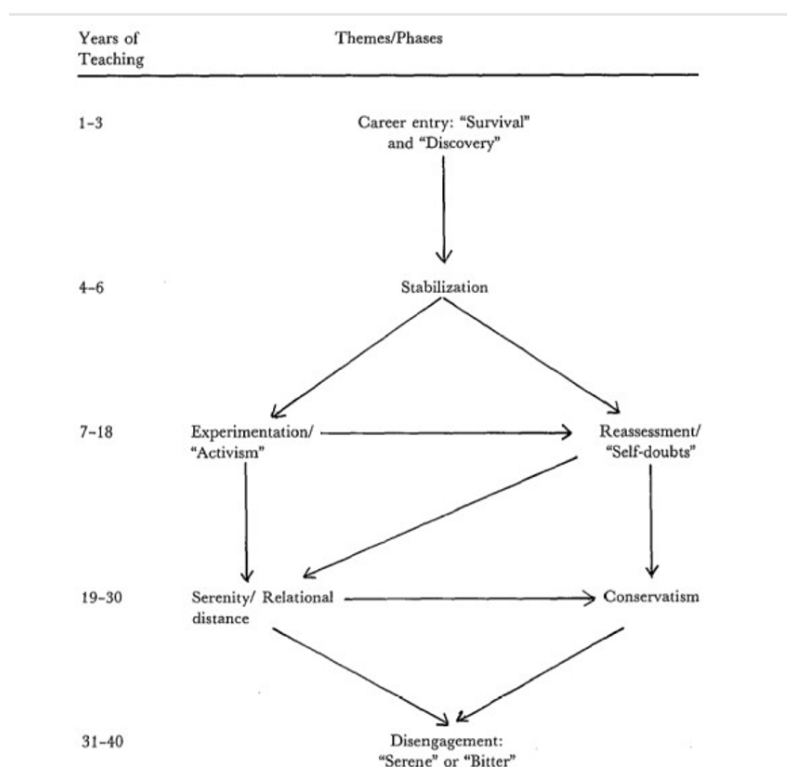


Fig. 1 - Modello sintetico dei temi emergenti nel ciclo della carriera docente (Huberman, 1989, p.39)

Altro aspetto che potrebbe rivelarsi significativo rispetto al modo in cui gli insegnanti accolgono la riforma e la formazione professionale ad essa collegata è il titolo di studio (Argentin, 2018). Un titolo di studio superiore dovrebbe implicare un maggior approfondimento di temi legati alla didattica e alla valutazione, ma anche una costruzione di strumenti personali di analisi e di riflessione. Questa maggiore consapevolezza dovrebbe emergere sia in una più articolata cultura della valutazione, che in una più solida percezione di autoefficacia. Potrebbe inoltre esplicitarsi in un utilizzo più variegato di sistemi di valutazione e in una consapevolezza maggiore dei cambiamenti richiesti dalla OM172.

4.1.2 Percezione di autoefficacia (item 6)

Per far emergere il senso di autoefficacia dei docenti in letteratura sono disponibili vari strumenti validati. Tuttavia, per non appesantire le docenti si è ritenuto utile ridurre la quantità di item che non indagassero nello specifico elementi di didattica e valutazione legati alla OM172. È sembrato quindi più adatto al contesto ritornare alle prime formulazioni del concetto di autoefficacia, che indagano la fiducia delle docenti nella propria capacità di favorire l'apprendimento di tutte e tutti e la percezione di importanza che fattori esterni come la famiglia e il contesto in senso lato hanno nel determinare le traiettorie individuali (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Questo modo di analizzare l'autoefficacia, non legata a specifiche azioni e momenti della didattica, ma a un sentimento generale è chiaramente più elusivo. D'altra parte, consente di farsi un'idea globale dell'atteggiamento del docente, non legata a specifiche azioni didattiche, ma ad una percezione generale che più facilmente si collega alle reazioni per l'introduzione di un cambiamento importante.

Si è costruito uno strumento esplorativo con sei livelli autoancoranti da livello 1 (mai) a livello 6 (quasi tutti i giorni) per indicare quanto spesso il docente pensi le 4 affermazioni sull'apprendimento. Due sono le affermazioni originali dei ricercatori Rand:

- *Se la famiglia non sostiene gli apprendimenti, la scuola può fare poco per aiutare gli studenti.* Gli insegnanti molto d'accordo con questa affermazione considerano l'influenza ambientale come più potente di qualsiasi cosa possa fare il docente (item 1).
- *Con molto impegno riesco a sostenere con efficacia il percorso di apprendimento anche degli studenti più in difficoltà.* L'accordo con questa affermazione, al contrario, potrebbe indicare che il docente ha fiducia nelle sue capacità di poter superare ostacoli all'apprendimento (item 3) (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, p.784).

A queste due affermazioni ne sono state aggiunte due nuove, costruite ad hoc, per andare a indagare altri due aspetti legati all'ambiente e non dipendenti direttamente dal docente:

- *gli studenti, per avere successo a scuola, devono avere talento* (item 2);
- *se uno studente riesce bene a scuola, questo dipende molto dalla fortuna* (item 4).

Questi due nuovi enunciati cercano di indagare eventuali fattori positivi, che favoriscano l'apprendimento, fuori dal controllo delle docenti, e in quale misura questi determinino, per le insegnanti, successo o insuccesso scolastico. Includendo sia la dimensione del background familiare, che quella di caratteristiche innate dei ragazzi, si è valutato di avere un quadro più

completo delle forze esterne in atto da contrapporre all'operato del docente. Questi quattro item tentano di catturare il "locus of control" dei singoli docenti, cioè la loro rappresentazione del grado in cui hanno il controllo sugli eventi della propria vita. Infatti, mantengono la distinzione tra interno, quando si attribuiscono risultati a sé stessi, alle proprie azioni e capacità, ed esterno, quando si ritengono responsabili fattori al di fuori del proprio controllo, come la fortuna, il destino o altri. Il concetto, introdotto da Julian Rotter nel 1954, influenza la motivazione, l'autostima e il comportamento nelle varie situazioni.

4.1.3 Cultura della valutazione (item 7-8)

Dopo questo inquadramento generale il questionario entra nello specifico ponendo delle domande sulla cultura della valutazione. Per questo, nella domanda 7, si è indagato quale sia la funzione più rilevante della valutazione secondo le docenti, a partire dalla letteratura di riferimento (Benvenuto, 2003; Hadji, 2017; Nigris & Agrusti (eds), 2021).

Stabilire i livelli di competenza degli studenti

- Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento
- Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli
- Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica
- Valorizzare gli studenti

A queste funzioni se ne aggiungono altre costruite per cercare di far emergere la componente burocratico-certificativa: *Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale* (dirigente, MIUR...); o una visione della valutazione legata al creare una graduatoria tra studenti: *Premiare gli studenti migliori*.

Per entrare ancora più nel dettaglio delle convinzioni docimologiche delle docenti nella domanda 8 si è utilizzata una scala autoancorante per esprimere il grado di accordo a partire da 1 *Completamente in disaccordo* fino a 6 *In totale accordo* su aspetti specifici della valutazione. Tra questi, la valutazione come parte integrante della didattica, la distinzione tra misura e momento valutativo, l'uso di strumenti diversi per valutare obiettivi diversi, la valutazione come momento di interpretazione di informazioni raccolte per dar conto del processo di apprendimento (Benvenuto, 2003; Nigris & Agrusti (eds), 2021; Lichtner, 2004; Ebel & Frisbie, 1991).

4.1.4 Effetti dell'Ordinanza (item 9-12)

Le domande 9, 10 e 11 sono un set di tre scale autoancoranti (da livello 1 quasi mai - a 6 quasi sempre) volte ad indagare quanto l'insegnante usasse specifici strumenti valutativi e metodologie didattiche prima del dicembre 2020 e come l'introduzione dell'Ordinanza abbia al tempo del questionario (ottobre/dicembre 2021) cambiato questa situazione. Queste domande sono ispirate dall'indagine Talis 2013. Alcune risposte sono state modificate per tenere conto delle specificità italiane e delle caratteristiche della OM172. La scala è stata modificata da 4 a 6 livelli, per questa ragione lo studio Talis non è servito come riferimento per la discussione dei dati.

A conclusione del questionario (item 12), dato che il passaggio successivo della ricerca sarebbe stata la formazione, si sono indagati i bisogni formativi delle docenti. Chiedere ad un'insegnante, però, di indicare le proprie debolezze è sempre un rischio. Ammettere che ci siano aspetti della professione docente in cui non si è completamente sicuri è difficile per diversi professionisti. Per questo si è deciso di formulare la domanda così: *Di seguito trova alcune competenze professionali rese necessarie dalla Ordinanza 172, in quale si sente più competente?* Chiedendo di scegliere al massimo 3 aspetti. Le opzioni proposte toccano gli elementi fondamentali della OM172: la scrittura degli obiettivi, l'utilizzo di una varietà sia di strumenti valutativi che didattici, la raccolta e l'utilizzo di evidenze di apprendimento, ma anche aspetti più tradizionali come la valutazione della comprensione. Le alternative proposte per questa domanda sono state da noi definite a partire dallo studio della OM172 e della letteratura di riferimento (Nigris & Agrusti (eds.), 2021).

4.1.5 Idea di insegnamento-apprendimento (item 5)⁴

Come abbiamo visto c'è un consenso diffuso tra gli autori rispetto all'idea che nella pratica dei docenti si nascondano molti impliciti, conoscenze e credenze che orientano l'azione seppure su un piano di inconsapevolezza, formati pedagogici (Pentucci, 2018), habitus (Bourdieu, 2013) di cui gli insegnanti possono diventare consapevoli solo attraverso un processo riflessivo. La mancata emersione di questi impliciti porta con sé tutta una serie di conseguenze. Quelle più interessanti rispetto a questo lavoro di ricerca sono: il possibile scollamento tra gli strumenti e le tecniche didattiche che un docente

⁴ Ringrazio per il confronto il Professor Franco Torelli, docente di informatica e statistica, UNIMORE.

ritiene di usare e la loro reale applicazione; la possibile mancanza di coerenza tra percorsi didattici e momenti valutativi; la resistenza ad un cambiamento che porta con sé una idea di scuola diversa dagli impliciti delle docenti. Questa resistenza al cambiamento si può rompere se l'insegnante diventa consapevole delle proprie cornici di senso, degli impliciti e si rende conto che non sono funzionali a rispondere alle esigenze didattiche. Spesso questa ricerca degli impliciti, delle convinzioni di fondo, degli habitus, si lega ad una più o meno esplicita identificazione di impliciti "giusti" e "produttivi" ed impliciti negativi che bloccano la crescita ed il cambiamento della professionalità docente. In realtà qualsiasi implicito è problematico. Il rischio sempre presente è, come indicato da James nel già citato articolo, di mancanza di coerenza tra le varie fasi didattiche (progettazione, attività e valutazione) (2022). In caso poi di introduzione di una innovazione, un implicito non emerso rischia di impedire una riflessione e comprensione profonda della nuova proposta e quindi una "innovazione senza cambiamento". Non esiste l'idealtipo dell'insegnante efficace, guidato da una specifica tradizione pedagogica, esiste un insegnante consapevole delle sue idee, guidato da obiettivi di crescita in alunne ed alunni e coerente nelle sue scelte.

Proprio per cercare questa coerenza è importante costruire uno strumento per far emergere gli impliciti. Abbiamo già visto (par. 1.4) come il disegnare sé stessi in azione sia uno strumento usato dai ricercatori proprio per favorire l'emersione di rappresentazioni e credenze. Nonostante la sua generale efficacia non sembra uno strumento adeguato in caso di somministrazione online o di formazioni molto numerose perché il ricercatore non può fungere da facilitatore, sostenendo i docenti che potessero sentirsi a disagio con il mezzo espressivo, o non comprendere una richiesta così inusuale. Inoltre, alcune ricerche recenti dimostrano come i docenti, almeno italiani, siano restii ad usare il disegno come strumento di rappresentazione del proprio vissuto, al punto da utilizzare spesso rappresentazioni metaforiche o completamente avulse dal contesto, che risultano impossibili da analizzare (Bertolini, et al., 2024).

Per consentire l'emersione di questi costrutti in contesti di formazioni frontali con molti partecipanti o online è stata costruita una batteria di 6 domande a risposta aperta per far emergere le pratiche didattiche delle docenti.

Alle insegnanti curricolari è stato chiesto:

Per aiutarci ad immaginare la Sua attività in classe, Le chiediamo di descriverci una sua tipica mattina di lezione:

1. [Come comincia la lezione?]
2. [Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?]
3. [Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?]
4. [Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?]

5. [Dove sta Lei durante la lezione?]
6. [Come si conclude la lezione?]

Gli insegnanti potrebbero raccontare della correzione dei compiti, di esercitazioni alla lavagna, di lavoro su problemi, di letture ad alta voce, e così via, offrendoci uno spaccato della vera vita nella propria classe. Certo non potranno raccontare tutto, ma dovrebbero toccare le attività per loro irrinunciabili o più frequenti.

Per codificare le risposte delle docenti si sono costruite due scale ancorate adattando quelle usate per l'analisi dei disegni: Draw-a-Science-Teacher-Test Checklist (DASTT-C) (Thomas et al., 2001) e successive rielaborazioni (Markic & Eiks, 2015). Queste scale sono state validate in ricerche successive ed usate per la formazione dei futuri docenti, ad esempio in Svizzera (Morago & Grigioni-Baur, 2017; Markic & Eiks, 2015). In appendice B si possono trovare tutti i riferimenti per capire meglio come funzionano le scale originali DASTT-C e beliefs, oltre alla metodologia della costruzione delle nuove scale.

4.2 Le scale “recepire o costruire” – “da soli o insieme”

Sono proprio queste scale interpretative dei disegni e delle narrative prodotte per accompagnarti ad avermi suggerito la possibilità di utilizzare le narrazioni dei docenti sulla propria azione didattica e le reazioni degli studenti, per far emergere:

1. il sapere come trasmesso in un ambiente centrato sul docente, oppure come costruito da chi apprende in un ambiente centrato sullo studente (Scala *recepire o costruire*);
2. l'apprendimento come fatto individuale, che non ha bisogno di condivisioni e l'apprendimento come fatto sociale che avviene più efficacemente in una dimensione di relazione e di scambio tra pari e con gli adulti (Scala *da soli o insieme*).

Le risposte delle insegnanti alle prime quattro domande aperte⁵ sono state analizzate per cercare di rileggere le pratiche sulla base dell'idea implicita di insegnamento-apprendimento che da esse trapela. L'approccio usato è quella della content analysis (Silverman, 2011), a partire dalle tre diverse visioni di apprendimento ed insegnamento tratteggiate da Mary James (vedi par. 1.3) sono state costruite 2 scale ancorate di codifica delle risposte delle insegnanti (2022).

⁵ [Come comincia la lezione?; Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?; Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?; Come si conclude la lezione?]

La prima scala, *recepire o costruire*, intende fotografare l'idea di insegnamento e apprendimento: da un'idea di insegnamento come trasmissione di conoscenze che ha il docente al centro, ad una con al centro lo studente ed i suoi processi di costruzione del sapere. In Tab. 4 il dettaglio dei descrittori.

Tab. 4 - Manuale di codifica della scala *recepire o costruire*.

Punti	Titolo	Descrittore della codifica
1	<i>Trasmissione pura - Devono recepire!</i>	Il docente trasmette conoscenze, dirige senza nessun riferimento ai bambini. Se assegna il compito, non fa menzione di spiegazione o di controllo degli elaborati.
2	<i>Trasmissione preoccupandosi - Hanno ascoltato?</i>	Il docente trasmette conoscenze, dimostrando di essere consapevole che gli alunni debbano recepirle. Possibili segnali sono il riferimento a: motivazione, oppure all'attenzione, oppure al controllo di compiti, oppure a riprendere argomenti ed esplicitare il percorso di apprendimento. Il docente non parla esplicitamente di attivazione degli allievi. Se assegna il compito, lo spiega.
3	<i>Trasmissione testando la comprensione - Hanno capito?</i>	Il docente si pone nell'ottica di attuare una verifica/controllo attivo degli apprendimenti trasmessi prima di proseguire con le spiegazioni. Questa verifica può essere fatta attraverso domande, esercizi, esercitazioni, o sollecitando interventi generici degli allievi
4	<i>Attivazione autonoma - Hanno collegato con quello che sapevano?</i>	Agli alunni è richiesta una attivazione e costruzione diretta del proprio sapere. Non più una semplice dimostrazione di aver capito o di saper applicare quanto ascoltato o letto. Possono essere attivazioni generiche di conoscenze o abilità pregresse, conversazioni, per trovare risposte e soluzioni o costruire prodotti
5	<i>Attivazione riflessiva e metacognitiva - Hanno riflettuto, analizzato, pensato a come imparano</i>	Agli alunni è richiesta una attivazione a livello riflessivo e/o metacognitivo sugli apprendimenti

La seconda scala, *da soli o insieme*, si focalizza sull'ambiente di apprendimento organizzato dal docente e ha ad un estremo la rappresentazione

dell'apprendimento come impresa individuale, dove ognuno impara da solo e all'opposto l'apprendimento come impresa sociale, in cui si impara insieme agli altri ed esiste un valore emergente in questo scambio. Nella Tab. 5 si trovano livelli e descrittori.

Tab. 5 - Manuale di codifica della scala *da soli o insieme*

Punti	Titolo	Descrittore della codifica
1	<i>Nessuna relazione</i>	Nessuna menzione di attività con altri. Il docente si concentra su cosa fa lei/lui, senza indicare risposte o reazioni degli allievi; gli allievi lavorano da soli senza confronto con altri, oppure fruiscono individualmente di attività svolte insieme (es. lettura ad alta voce, ascolto...)
2	<i>Relazione docente-allievo, possibile interazione di gruppo</i>	Si fa riferimento alla relazione del docente con gli allievi, o legata ad attività generiche (lavoreremo) o individuali (rispondere a domande, correggere esercizi, ...) o con attività che potrebbero essere svolte sia dal gruppo sia da singoli col docente.
3	<i>Relazione di gruppo senza apprendimenti</i>	Si fa riferimento ad attività sociali svolte in gruppo che presuppongono interazione tra tutti i partecipanti senza specifico collegamento con attività scolastiche (Esempio: breve chiacchierata)
4	<i>Relazione legata agli apprendimenti</i>	Svolgimento in gruppo di attività scolastiche: (es. esercitazioni collettive); oppure attività di gruppo con riferimento agli apprendimenti, ad esempio per ripresa collettiva di apprendimenti precedenti. Il livello di coinvolgimento collettivo nella costruzione degli apprendimenti risulta generico.
5	<i>Costruzione sociale di significati e apprendimenti</i>	Ripresa collettiva di apprendimenti precedenti o attività di gruppo, facendo riferimento esplicito alla co-costruzione di significati e attivando riflessioni comuni

4.3 Verso la costruzione di profili - docenti

A partire dai valori cumulativi così individuati si è attribuito un punteggio alle risposte di ogni docente. La scala *recepire o costruire* ha punteggi potenziali da 4, per un'idea di sapere trasmesso dal docente allo studente, a 20 per un'idea di sapere costruito innescando processi riflessivi e metacognitivi

negli allievi, con 12 come valore medio. Le codifiche delle risposte delle 99 docenti portano ad una distribuzione come indicata dalla Fig.2 in appendice).

Il range di punteggi delle rispondenti va da un valore minimo di 4 e uno massimo di 17, 10 è la mediana ed entro questo valore si colloca il 50% delle insegnanti rispondenti. La moda è 12, ma i valori 8, 11 e 13 hanno frequenze simili, la distribuzione è quindi vicina alla gaussiana con valori inferiori a 7 e superiori a 14 come code.

I valori più alti (15, 16 e 17) della scala che corrispondono alle docenti che propongono dei formati didattici più attivi, mentre i più bassi (4, 5) rappresentano docenti maggiormente trasmissive. Questi estremi catturano rispettivamente 8% ed il 7% delle rispondenti. Il 61,6% delle rispondenti si colloca sotto il valore medio 12.

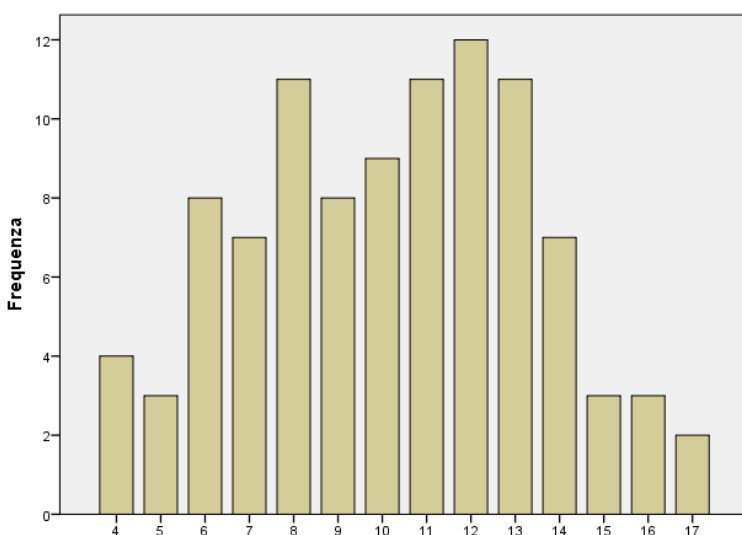


Fig. 2 - Grafico delle frequenze della *scala recepire o costruire*

La seconda scala, *da soli o insieme*, ha un range che va da 4, per una visione dell'apprendimento come processo individuale, a 20, per una visione dell'apprendimento co-costruito nella relazione tra allievi, docente ed ambiente. L'85,9% delle rispondenti si colloca sotto il valore medio 12. Le codifiche delle risposte delle docenti portano ad una distribuzione come e visualizzata in Fig.3.

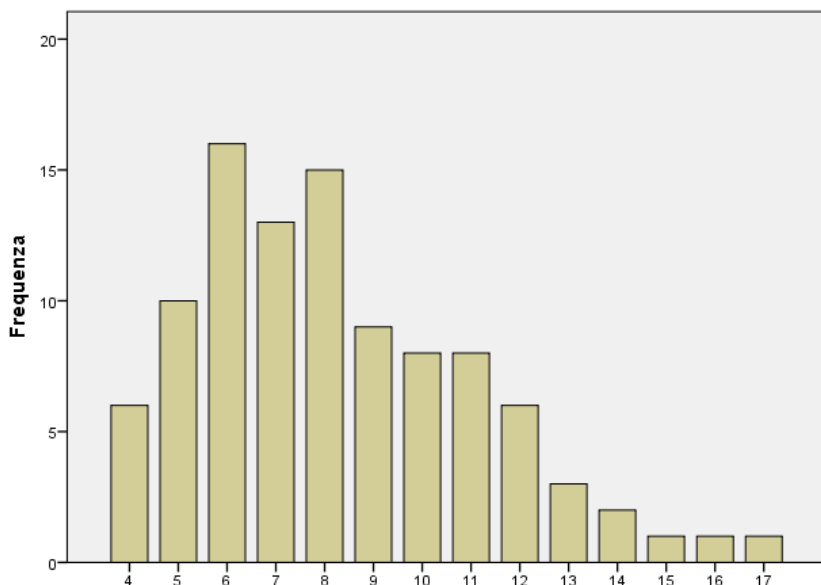


Fig. 3 - Grafico delle frequenze della **scala da soli o insieme**

L'andamento della distribuzione è più simile ad una gaussiana spostata sulla coda inferiore, con moda 6 e mediana 8. Il 77,8% dei rispondenti si colloca tra 4 e 10 punti, dimostrando di vedere l'apprendimento più come un processo individuale che sociale.

Le scale presentate colgono due aspetti distinti dell'idea di insegnamento ed apprendimento: quella dell'insegnamento come trasmissione o sostegno alla costruzione e quella dell'apprendimento come evento individuale o sociale. Entrambe risultano avere correlazioni forti e statisticamente significative con le tre scale originali, come da analisi statistiche presentate in appendice B. Considerando in modo congiunto i dati che le scale *recepire o costruire* e *da soli o insieme* ci forniscono è possibile entrare più nel dettaglio delle caratteristiche dei tipi tendenziali di docenti individuati.

Per combinare le informazioni delle due scale si procede ad individuare la posizione relative delle risposte dei docenti sugli assi cartesiani ponendo la dimensione del *recepire o costruire* sull'asse verticale e la dimensione del *da soli o insieme* sull'asse orizzontale. In questo modo abbiamo mappato i docenti sul piano cartesiano con una distribuzione che abbiamo chiamata *trasmissivo-individuale/socio-costruttivista*. L'andamento del plotting è vicino ad una retta crescente (Fig.4), come era intuibile dato il valore della correlazione di Pearson ($r=0,660$), che indica una correlazione tra le due dimensioni. Docenti meno trasmissivi tendono anche ad avere un'idea più sociale dell'apprendimento, mentre docenti che hanno una visione della conoscenza

come trasmessa dal docente che sa all’allievo che non sa, vedono anche l’ap-
prendimento come un processo individuale. I punti sono distribuiti abba-
stanza uniformemente attorno ad una retta.

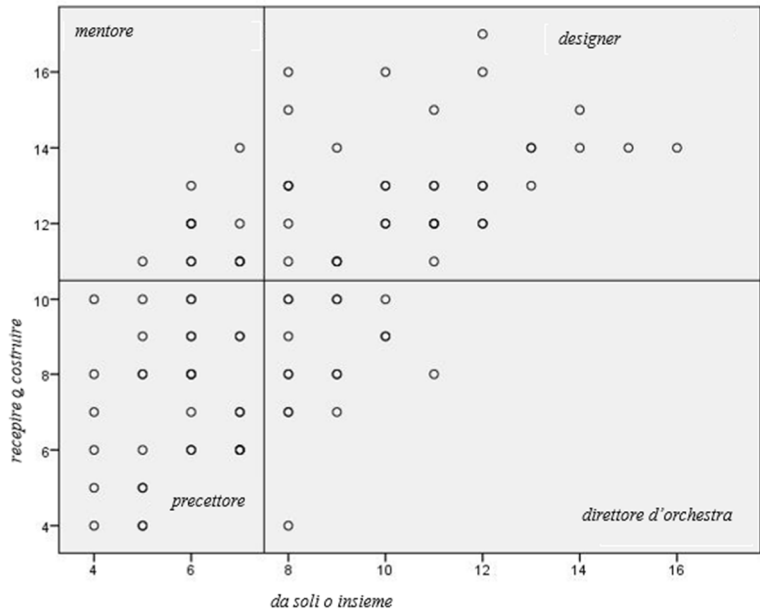


Fig. 4 - Distribuzione trasmissivo-individuale/socio-costruttivista dei profili docenti sul piano cartesiano

La distribuzione continua non delinea dei gruppi specifici di docenti (cluster). Tuttavia, è possibile costruire dei profili tendenziali. Per fare questo si è cercata una divisione in quadranti dei dati plottati a partire dalle mediane: valore tra 10 e 11 per *recepire o costruire* e tra 7 e 8 per *da soli o insieme*.

Nel primo caso il valore mediano 10 divide la distribuzione in due parti omogenee 50,5% e 49,5% e nel secondo caso la percentuale cumulativa dei casi entro il valore 7 è 45,5%. Con questi valori abbiamo diviso il piano cartesiano in 4 quadranti, che abbiamo definito partendo dal quadrante in basso a sinistra e andando in senso orario: 11 – il docente *precettore*; 12 – il docente *mentore* 22 – il docente *designer* 21 – il docente *direttore di orchestra*

Nel quadrante in basso a sinistra (11) si troveranno i *docenti precettore*, le cui narrazioni hanno valori sotto la mediana per entrambe le scale. Questi docenti si vedono come responsabili e registi della trasmissione del sapere a studenti visti come individui, come singolarità, senza nessun riferimento alla dimensione sociale della vita di classe.

Vediamo due esempi delle narrative di *docenti precettore*. Cominciamo dalla docente 35 che è nella parte più in basso a sinistra del piano. La sua

posizione nella nostra mappatura è (4,4), cioè, ha un livello 4 in entrambe le scale *recepire o costruire* e *da soli o insieme*. Tra parentesi vi è l'indicazione dei punti attribuiti per ciascuna affermazione, il primo valore si riferisce alla scala *da soli o insieme*, il secondo alla scala *recepire o costruire*.

[Come comincia la lezione?] - Correzione compiti poi spiego cosa si farà (1,1)
[Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?] - Argomento pensato (1,1)
[Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?] - Ascoltano e lavorano (1,1)
[Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?] - Seduti al banco
[Dove sta Lei durante la lezione?] - In piedi vicino alla Lim
[Come si conclude la lezione?] - Riepilogo e compito (1,1)

Ecco un altro esempio. Alla narrazione della docente 7 attribuiamo valori: 4 per la scala *da soli o insieme* e 6 per la scala *recepire o costruire*.

[Come comincia la lezione?] - Comincio con la correzione dei compiti scritti o faccio domande sugli argomenti studiati, ascolto la lettura assegnata (1,3)
[Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?] - Dipende dalla materia che insegno. Comunque, direi la classica lezione frontale. (1,1)
[Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?] - Loro ascoltano la lezione e intervengono se hanno qualcosa da dire. (1,1)
[Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?] - Seduti nel loro banco di fronte alla cattedra.
[Dove sta Lei durante la lezione?] - Solitamente in piedi davanti alla cattedra oppure giro spesso tra i banchi. Raramente seduta.
[Come si conclude la lezione?] - Nella parte finale, dopo aver assegnato i compiti, mi piace concludere con attività diverse. A seconda della materia, si tratta di video o attività manuali per i più piccoli. (1,1)

Al loro opposto, nel quadrante in alto a destra (22) troviamo *i docenti designer*, che hanno valori sopra le mediane per entrambe le scale, con una visione dell'apprendimento come costruito da chi apprende in relazione con gli altri e con l'ambiente. Per questi docenti sia la parte di attivazione individuale che quella sociale risultano importanti. Leggiamo le parole del docente 125 che si colloca in questo quadrante. Ha valori 17 sia per la scala *da soli o insieme*, che per *recepire o costruire*.

[Come comincia la lezione?] - Cerco di suscitare la curiosità sull'argomento che intendo proporre, a volte ricordando una frase, un intervento, un'esperienza condivisa, una riflessione condivisa... (4,4)
[Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?] - Cerco di sottoporre agli alunni domande stimolo, incidenti critici per sollecitare la discussione sull'argomento che

intendo approfondire o sviluppare; in questa fase le attività sono sempre collettive (5,5)

[Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?] - Partecipano alla discussione, non sempre in modo ordinato, propongono soluzioni o risposte a quesiti o domande che pongo; dalla discussione passiamo alla formalizzazione collettiva di quanto abbiamo concordato e infine eseguono attività individuali (5,5)

[Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?] - purtroppo in questa situazione che richiede il distanziamento per le regole anti covid, gli alunni sono disposti in file di banchi singoli.

[Dove sta Lei durante la lezione?] - Sempre per il rispetto delle regole anti-covid, cerco di " mantenere " il distanziamento ma spesso giro fra i banchi soprattutto nella fase del lavoro individuale

[Come si conclude la lezione?] - molto spesso ricapitoliamo l'attività svolta, poi concordiamo i compiti per la data della lezione successiva. (3,3)

Un altro *docente designer* è il caso 50 con valori 11 per la scala *da soli o insieme*, e 12 per *recepire o costruire*.

[Come comincia la lezione?] – Accoglienza, parte orale di ciò che intendo fare (2,1)
[Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?] - Lezione interattiva con coinvolgimento degli alunni (3,3)

[Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?] - Li coinvolgo nelle spiegazioni e scoperte in modo attivi (3,4)

[Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?] - Ora banchi singoli causa covid prima ad isola

[Dove sta Lei durante la lezione?] - Giro tra i banchi

[Come si conclude la lezione?] - Riprendendo per sommi capi ciò che abbiamo fatto e spesso congratolandoci per ciò che siamo riusciti a scoprire (3,4)

Nel quadrante in alto a sinistra (12) troviamo i *docenti mentore* che propongono un modello di insegnamento-apprendimento legato alla costruzione individuale; infatti, hanno valori inferiori alla mediana nella scala *da soli o insieme* dimostrandosi più individualiste, ma valori sopra la mediana nella scala *recepire o costruire*; quindi, vedono l'apprendimento come più costruito che trasmesso. Sono docenti che hanno come obiettivo l'attivazione degli individui, ma dando poca importanza al contesto sociale.

A titolo esemplificativo, ecco le parole della docente 76 che ha valori 6 per la scala *da soli o insieme* e 13 per la scala *recepire o costruire*.

[Come comincia la lezione?] - Lettura, attività di correzione, eventuale ripasso e consolidamento. (2,3)

[Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?] - Attività operativa a grande gruppo o individuale. (1,4)

[Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?] - Ascoltano, intervengono, operano. (1,4)

[Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?] - Nelle loro postazioni, adesso a distanza di sicurezza.

[Dove sta Lei durante la lezione?] - Alla lavagna, giro tra i banchi oppure alla scrivania.

[Come si conclude la lezione?] - Assegnazione e spiegazione del compito, attività ludica di consolidamento oppure grafico pittorica. (2,2)

Vediamo poi le parole della docente 96 che ha valori 6 per la scala *da soli o insieme* e 12 per la scala *recepire o costruire*.

[Come comincia la lezione?] - Si riprendono i concetti spiegati il giorno precedente. (1,2)

[Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?] - Introduco un'attività didattica che introduce un nuovo concetto legato a quelli appresi precedentemente. (3,4)

[Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?] - Sono impegnati in un'attività che facilita l'apprendimento del nuovo concetto. (1,4)

[Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?] - Seduti al loro banco.

[Dove sta Lei durante la lezione?] - In piedi davanti ai bambini.

[Come si conclude la lezione?] - Riepilogo di quello che è stato fatto e dei concetti appresi. (1,2)

Infine, nel quadrante in basso a destra (21) *i docenti direttore di orchestra*, con valori inferiori alla mediana per la scala *recepire o costruire* e superiori per la scala *da soli o insieme*, rimandando una visione trasmissiva dell'insegnamento che però avviene in contesto sociale. Per loro la classe è un ambiente sociale, anche di condivisione di apprendimenti e pratiche, ma comunque trasmessi dall'adulto.

Ne è un esempio la docente 49 che ha valori 11 per la scala *da soli o insieme* e 8 per la scala *recepire o costruire*.

[Come comincia la lezione?] - Accoglienza attività orale (2,1)

[Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?] - Lezione interattiva (3,3)

[Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?] - Interagiscono applicando ciò che hanno affrontato oralmente nella prima parte (3,3)

[Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?] - Oggi per problemi covid sui banchi

[Dove sta Lei durante la lezione?] - Mi muovo tra i bambini con mascherina

[Come si conclude la lezione?] - Con rinforzo orale (3,1)

Consideriamo adesso la narrativa della docente 4 che ha valori 9 per la scala *da soli o insieme* e 8 per la scala *recepire o costruire*.

- [Come comincia la lezione?] - spiego ai bambini l'argomento di cui parleremo/lavoreremo nella mattinata (1,1)
- [Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?] - cerco di far partecipare e coinvolgere il più attivamente possibile i bambini (3,4)
- [Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?] - scrivono sul quaderno, dialogano con l'insegnante (3,2)
- [Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?] - seduti al loro posto
- [Dove sta Lei durante la lezione?] - giro tra i banchi
- [Come si conclude la lezione?] - se si finisce prima si fa un gioco tutti insieme (2,1)

La Tab. 6 presenta la distribuzione dei docenti nei vari gruppi.

Tab. 6 - Distribuzione delle docenti in base alle tipologie tendenziali individuate

	Frequenza	Percentuale
11 – docenti precettore	33	33,3
12 – docenti mentore	12	12,1
21 – docenti direttore di orchestra	17	17,2
22 – docenti designer	37	37,4
Totale	99	100,0

La maggioranza (70,7%) delle rispondenti si colloca nelle fasce *docenti precettore* (33,3%) e *docenti designer* (37,4%). Oltre a racchiudere più della metà del campione sono fasce che fotografano tipologie tendenziali di docenti “sulla carta” opposte le une alle altre. Da qui in poi, focalizzeremo le nostre successive analisi proprio su queste due fasce, per andare ad indagare come e se questi profili tendenziali di docenti abbiano in comune altre caratteristiche, confrontando le loro risposte alle altre sezioni del questionario già presentate.

4.4 Confrontiamo docenti precettore e docenti designer

Le docenti appartenenti ad uno stesso profilo potrebbero presentare caratteristiche anagrafiche simili. Ci si aspetterebbe inoltre di trovare conferme che la rappresentazione di insegnamento ed apprendimento delle docenti condizioni il loro senso di autoefficacia, la loro visione della valutazione e delle modifiche alla didattica richieste dall’ordinanza. Trovare delle somiglianze tra docenti dello stesso profilo nell’idea di didattica e valutazione, dei cambiamenti richiesti dall’ordinanza, dei propri bisogni formativi, potrebbe fornire elementi utili per progettare una formazione mirata. Per

organizzare più efficacemente i confronti, si è deciso di accorpare i dati delle scale autoancoranti (8 - 11), che riguardano l'idea di valutazione e i cambiamenti nelle metodologie, in tre blocchi: livello 1 e 2, che esprimono i valori più bassi della scala (quasi mai / da non intensificare) e quindi il non utilizzo delle metodologie didattiche indagate nel questionario; livelli 3 e 4, che presentano visioni intermedie e più indeterminate e livelli 5 e 6 (sempre / da intensificare tantissimo), che esprimono un utilizzo molto frequente delle metodologie didattiche indagate.

4.4.1 I profili e le caratteristiche anagrafiche

Come abbiamo visto gli habitus delle docenti, in particolare, si strutturano in relazione all'ambiente; quindi, un'ipotesi da controllare è se certi profili docenti siano prevalenti in certe istituzioni scolastiche. In Tab. 7 la distribuzione delle docenti in base all'istituto di appartenenza.

Tab. 7 - Distribuzione dei profili tendenziali dei docenti per istituto.

Istituto		Frequenza	Percentuale
IC Pertini 2, Reggio Emilia	11 – precettore	7	30,4
	12 – mentore	2	8,7
	21 – direttore d'orchestra	5	21,7
	22 – designer	9	39,1
	Totale	23	100,0
DD. Mazzini, Terni	11 – precettore	12	40,0
	12 – mentore	4	13,3
	21 – direttore d'orchestra	2	6,7
	22 – designer	12	40,0
	Totale	30	100,0
IC Terre del Magnifico, Cor- temaggiore, PC	11 – precettore	8	30,8
	12 – mentore	2	7,7
	21 – direttore d'orchestra	7	26,9
	22 – designer	9	34,6
	Totale	26	100,0
IC Pertini 1, Reggio Emilia	11 – precettore	6	30,0
	12 – mentore	4	20,0
	21 – direttore d'orchestra	3	15,0
	22 – designer	7	35,0
	Totale	20	100,0

La distribuzione è simile, senza una chiara prevalenza di profili specifici in relazione al luogo di lavoro. I gruppi *docenti precettore* e *docenti designer* sono i più numerosi in tutte le scuole. Alla DD di Terni la situazione è più polarizzata con due gruppi egualmente numerosi in queste categorie estreme e un 20% di insegnanti ripartito nelle altre due, mentre negli altri istituti le classi *docenti mentore* e *docenti direttore di orchestra* arrivano insieme a comprendere circa un 30% delle rispondenti.

Andiamo quindi a verificare se altre caratteristiche anagrafiche emergono in maniera distintiva nei due gruppi. Una prima differenza è l’anzianità di servizio.

Le docenti *designer* (Tab. 8) hanno tendenzialmente una maggiore anzianità di servizio, la percentuale cumulativa mostra che solo il 37,8% ha svolto un massimo di 18 anni di servizio, mentre il restante 62,2% delle insegnanti di questo gruppo ha più di 19 anni di servizio.

Tab. 8 - Distribuzione **docenti designer** per fasce di anzianità di servizio (Huberman, 1989)

	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulata
Da 1 a 3	2	5,4	5,4
Da 4 a 6	1	2,7	8,1
Da 7 a 18	11	29,7	37,8
Da 19 a 30	18	48,6	86,5
Oltre 31	5	13,5	100,0
Totale	37	100,0	

Al contrario più della metà (54,5%) delle docenti precettore (Tab. 9) dichiara di aver svolto meno di 18 anni di servizio, contro un 45,5% che ha invece più di 19 anni di anzianità di servizio. Se consideriamo le tavole di contingenza, questa differenza tra i due profili, anche a causa dei numeri esigui, non è statisticamente significativa, tuttavia è interessante perché risulta in qualche maniera controintuitiva. Ci si aspetterebbe un approccio maggiormente innovativo e dinamico da docenti con meno anzianità di servizio. Questo dato potrebbe stare ad indicare che ci vuole una maggiore esperienza per applicare un approccio all’insegnamento più centrato sullo studente e flessibile, che rende la situazione in classe meno prevedibile e controllabile.

Tab. 9 - Distribuzione docenti precettore per fasce di anzianità di servizio (Huberman, 1989)

	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulate
Da 1 a 3	2	6,1	6,1
Da 4 a 6	2	6,1	12,1
Da 7 a 18	14	42,4	54,5
Da 19 a 30	12	36,4	90,9
Oltre 31	3	9,1	100,0
Totale	33	100,0	

Non si rilevano invece differenze rilevanti nel titolo di studio o nelle discipline insegnante in prevalenza.

4.4.2 Precettore e designer e autoefficacia (item 6)

La risposta (6 livelli con scala autoancorante) all'item *Con molto impegno riesco a sostenere con efficacia il percorso di apprendimento anche degli studenti più in difficoltà* (item 6_3) restituisce una fotografia molto simile tra i due profili di insegnante con meno del 10% delle docenti che si dichiara *per niente d'accordo* e più del 35% che si dichiara *molto d'accordo* (vedi appendice E).

Invece si riscontra una differenza interessante, anche se non statisticamente significativa, rispetto ai tre item che indicano l'influenza della famiglia, del talento e della fortuna.

Tab. 10 - Distribuzione docenti precettore rispetto alla domanda 6: percezione di auto-efficacia

Se la famiglia non sostiene gli apprendimenti, la scuola può fare poco per aiutare gli studenti.

Livello	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulate
1	1	3,0	3,0
2	3	9,1	12,1
3	12	36,4	48,5
4	8	24,2	72,7
5	6	18,2	90,9
6	3	9,1	100,0
Totale	33	100,0	

<i>Gli studenti, per avere successo a scuola, devono avere talento.</i>			
1	16	48,5	48,5
2	9	27,3	75,8
3	4	12,1	87,9
4	3	9,1	97,0
6	1	3,0	100,0
Totale	33	100,0	
<i>Se uno studente riesce bene a scuola, questo dipende molto dalla fortuna.</i>			
1	23	69,7	69,7
2	6	18,2	87,9
3	4	12,1	100,0
Totale	33	100,0	

Il 51,5% delle *docenti precettore* (Tab. 10) sostiene con intensità da 4 in su che la scuola possa far poco di fronte ad una famiglia che non sostiene gli apprendimenti, solo il 37,8% delle *docenti designer* (Tab. 11) si esprime allo stesso modo. Il talento è centrale (valori da 4 in su) per 12,1% delle *docenti precettore* contro il 5,4% delle *docenti designer*, mentre la fortuna non ha nessuna importanza (valore 1) per il 69,7% delle *precettore* e il 91,9% delle *designer*.

Rispetto a questi numeri sembrerebbe che le *docenti designer* presentino un *locus of control* interno più delle colleghe *precettore*; infatti, sembrerebbero attribuire minore centralità al ruolo di agenti fuori dal controllo dei docenti (famiglia, talento, fortuna) rispetto al proprio ruolo. Tuttavia questa minore importanza data al *locus of control* esterno non si traduce in valori più alti di autoefficacia nel sostenere gli allievi più in difficoltà (item 6_3). Questo attribuire ad agenti esterni un ruolo più marginale rispetto all'apprendimento potrebbe essere un buon punto di partenza per costruire una formazione che spinga le docenti da formare verso una riflessione trasformativa sulla propria azione e sull'integrazione dei nuovi spunti.

Tab. 11 - Distribuzione *docenti designer* rispetto alla domanda 6: percezione di auto-efficacia.

<i>Se la famiglia non sostiene gli apprendimenti, la scuola può fare poco per aiutare gli studenti.</i>			
<i>Docenti designer</i>	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulate
1	4	10,8	10,8
2	9	24,3	35,1
3	10	27,0	62,2
4	6	16,2	78,4
5	5	13,5	91,9
6	3	8,1	100,0
Totale	37	100,0	
<i>Gli studenti, per avere successo a scuola, devono avere talento.</i>			
	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulata
1	24	64,9	64,9
2	5	13,5	78,4
3	6	16,2	94,6
4	2	5,4	100,0
Totale	37	100,0	
<i>Se uno studente riesce bene a scuola, questo dipende molto dalla fortuna.</i>			
	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulata
1	34	91,9	91,9
2	2	5,4	97,3
6	1	2,7	100,0
Totale	37	100,0	

4.4.3 Precettore e designer e valutazione (item 7-8)

Emergono poi lievi differenze rispetto all'idea di valutazione (Tab. 12). Andiamo ad analizzare le funzioni della valutazione ritenute più rilevanti dalle docenti sulla base delle risposte alla domanda 7 (*La valutazione ha molte funzioni, quale è, secondo Lei, la più rilevante? - Scegliere solo una delle seguenti voci*). Le *docenti precettore* non considerano come una funzione rilevante della valutazione lo *stabilire i livelli di competenza degli studenti*, al punto che nessuna docente appartenente a questo gruppo sceglie questa opzione. Invece 4 *docenti designer*, quasi un 11% di questo gruppo (N=37), indica quella come dimensione centrale. Nonostante i numeri contenuti, questo aspetto è rilevante visto che in tutto il campione (N=99) solo 9 docenti indicano questa come funzione rilevante della valutazione. È un item che allude verso una maggiore partecipazione degli studenti al proprio apprendimento, tanto da usare la valutazione per individuare i livelli di competenza. Questa risposta sembra quindi coerente con il profilo. Inoltre, questa visione della valutazione come

strumento adatto a documentare la complessità dei processi che sottendono alle competenze rimanda ad un docente che osserva e documenta, che pianifica le valutazioni orchestrando una pluralità di fonti e modalità. Anche queste caratteristiche porterebbero ad individuare questo gruppo di docenti come pronto per un approccio riflessivo e trasformativo alla formazione.

Per il 13,5% delle insegnanti *designer*, *valorizzare lo studente* è una funzione rilevante, contro il 9,1% delle docenti *precettore*. Anche questa risposta sembra indicare un maggiore protagonismo degli studenti.

Tab. 12 - Distribuzione dei docenti precettore e designer per funzione più rilevante della valutazione (domanda 7)

Docenti <i>precettore</i>	Frequenza	Percentuale
Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	15	45,5
Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	2	6,1
Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	12	36,4
Valorizzare lo studente	3	9,1
Totale	33	100,0
Docenti <i>designer</i>	Frequenza	Percentuale
Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	13	35,1
Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	1	2,7
Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	14	37,8
Stabilire i livelli di competenza degli studenti	4	10,8
Valorizzare lo studente	5	13,5
Totale	37	100,0

Al contrario *fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica* è rilevante per il 45,5% delle docenti *precettore*, contro il 35,1% delle docenti *designer*. Questa risposta, apparentemente in controtendenza, potrebbe risultare coerente con chi ritiene che il sapere vada trasmesso e vuole valutare l'efficacia della trasmissione. L'insegnante è al centro e orchestra tutto il processo. Chi ha questa idea dei processi educativi potrebbe faticare ad accettare un percorso formativo non

trasmissivo, dove non si dica espressamente al docente cosa fare. Potrebbe considerarlo un imbroglio, un tentativo deliberato di cogliere il docente in fallo, invece che un modo per attivare processi di consapevolezza.

Tab. 13 - Distribuzione dei docenti precettore e designer per livello di accordo sulle affermazioni sulla valutazione (domanda 8)

<i>Per ognuna delle seguenti affermazioni sulla valutazione indichi il Suo grado di accordo sulla base della seguente scala: 1 "Completamente in disaccordo" – 6 "In totale accordo"</i>		
	Docenti precettore	Docenti designer
<i>La valutazione è parte integrante del processo didattico</i>		
1 – 2	12,1%	5,4%
3 – 4	36,3%	24,3%
5 – 6	51,6%	70,3%
<i>Il misurare e il valutare sono due processi distinti nella prassi didattica</i>		
1 – 2	24,2%	16,2%
3 – 4	48,5%	32,4%
5 – 6	27,3%	51,3%
<i>Scelgo i diversi strumenti di verifica in modo funzionale e coerente agli obiettivi</i>		
1 – 2	0%	0%
3 – 4	33,3%	21,6%
5 – 6	66,7%	78,4%
<i>Attribuire voti agli studenti contribuisce a creare un clima di classe competitivo</i>		
1 – 2	24,3%	18,9%
3 – 4	30,3%	18,9%
5 – 6	45,4%	62,2%
<i>La valutazione condivisa e collegiale è un obiettivo difficile da raggiungere</i>		
1 – 2	18,2%	18,9%
3 – 4	54,5%	40,5%
5 – 6	27,3%	40,5%
<i>La valutazione è un processo di raccolta di informazioni sul singolo studente e di interpretazione dei suoi progressi</i>		
1 – 2	9,1%	10,8%
3 – 4	24,2%	13,5%
5 – 6	66,7%	75,7%

Sono le docenti *designer*, inoltre, che sembrano avere maggiori consapevolezze docimologiche. Gli item autoancoranti presentati nella domanda 8 (*Per ognuna delle seguenti affermazioni sulla valutazione indichi il Suo grado di accordo sulla base della seguente scala: 1 "Completamente in disaccordo" – 6 "In totale accordo"*) proponevano alcune affermazioni sulla valutazione che avrebbero dovuto essere non controverse per le insegnanti (Tab. 13). Se confrontiamo le percentuali cumulate di risposta ad alcuni item della scala notiamo che le docenti *designer* esprimono un grado più alto di accordo, rispondendo con livelli di 5 e 6 a vari item. Solo per fare un esempio, il 51,6% delle

docenti *precettore* risponde 5 o 6 all'item *la valutazione è parte integrante del processo didattico*, contro il 70,3% delle docenti *designer*.

Consideriamo adesso le risposte all'item *il misurare e il valutare sono due processi distinti nella prassi didattica*. Qui il 27,3% delle docenti *precettore* esprime intensità 5 o 6, contro il 51,3% delle docenti *designer*. Anche rispetto a un item meno controverso, dove la maggioranza delle docenti del campione dichiarano di essere *molto d'accordo* (livelli di risposta 5 o 6), cioè *scegliere i diversi strumenti di verifica in modo funzionale o coerente agli obiettivi*, le docenti *designer* si dicono molto d'accordo al 78,4% mentre quelle *precettore* al 66,7%. I livelli di accordo con le affermazioni delle docenti *designer* sono comunque più alti.

Sono sempre le docenti *designer* a ritenere maggiormente che i voti contribuiscano a creare un *clima di classe competitivo*, il 62,2% di loro si dicono *molto d'accordo* con questa affermazione, contro il 45,4% delle docenti *tradizione*. Anche rispetto all'idea che la valutazione condivisa e collegiale sia un obiettivo difficile da raggiungere lo pensano con intensità 5 e 6 il 27,3% delle docenti *precettore* e il 40,5% delle docenti *designer*.

Queste maggiori consapevolezze docimologiche si accordano con il profilo docenti più centrato sugli studenti, che quindi fa dell'osservazione dei processi di apprendimento uno dei centri della propria azione. Queste maggiori consapevolezze dei meccanismi di insegnamento e apprendimento consentono a questo gruppo di poter contribuire attivamente alla propria formazione e sostenere gli apprendimenti e le riflessioni di altri membri del gruppo.

L'unico item della scala dove le risposte tra docenti *designer* e *precettore* non si discostano in modo evidente è *la valutazione è un processo di raccolta di informazioni sul singolo studente e di interpretazione dei suoi progressi*. Le docenti *designer* presentano comunque una percentuale di scelta maggiore per le intensità 5 e 6, ma lo scarto è inferiore a 10%. È uno degli item meno controversi di tutta la scala ed ha le percentuali di accordo maggiori tra tutti i docenti.

4.4.4 *Precettore e designer e didattica pre ordinanza (item 9-10)*

Nelle ultime domande del questionario somministrato, ricordiamo, dopo circa un anno dall'introduzione dell'ordinanza (ottobre - dicembre 2021), viene chiesto alle docenti di riflettere su metodologie didattiche e strumenti di valutazione usati sino a quel momento. Pur consapevoli della difficoltà a ricordare e distinguere le azioni didattiche svolte prima e dopo l'ordinanza, le domande sono funzionali ad attivare le docenti sul tema dando indicazioni sulle riflessioni svolte, in particolare sulle metodologie da implementare.

Tab. 14 - Distribuzione dei docenti precettore e designer per utilizzo di strumenti di valutazione elencati (domanda 9)

Prima della Ordinanza n.172, quanto spesso usava gli strumenti di valutazione elencati? Per favore segni una scelta per ogni riga sulla base della seguente scala: da 1 Quasi mai – a 6 Quasi sempre		
	Docenti precettore	Docenti designer
<i>Prove scritte a risposte chiuse</i>		
1 – 2	9,1%	24,3%
3 – 4	57,6%	45,9%
5 – 6	33,3%	29,7%
<i>Autovalutazione degli studenti sul proprio apprendimento</i>		
1 – 2	36,4%	21,6%
3 – 4	39,4%	51,4%
5 – 6	24,2%	27%
<i>Analisi dei contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni</i>		
1 – 2	6,1%	2,7%
3 – 4	33,3%	16,2%
5 – 6	60,6%	81,1%
<i>Prove di valutazione scritte con consegne aperte a più soluzioni</i>		
1 – 2	24,2%	13,5%
3 – 4	45,4%	56,8%
5 – 6	30,3%	29,7%

Rispetto alla domanda 9 (*Prima della Ordinanza n.172, quanto spesso usava gli strumenti di valutazione elencati? Per favore segni una scelta per ogni riga sulla base della seguente scala: da 1 Quasi mai – a 6 Quasi sempre*), sugli strumenti di verifica (Tab.14), sono le docenti *precettore* a dichiarare di usare di più le *prove scritte a risposte chiuse*. Il 24,3% delle docenti *designer* dichiara infatti di non averle mai usate (livelli 1 e 2), contro un 9,1% delle docenti *precettore*. In questo caso la differenza è statisticamente significativa (chi-quadrato: 0.023).

Il contrario avviene per *autovalutazione degli studenti*, qui sono le docenti *precettore* a dichiarare di usarla meno: mai per il 36,4% e ogni tanto per il 39,4%. Gli stessi livelli sono rispettivamente 21,6% e 51,4% per le docenti *designer*.

Lo strumento di valutazione che maggiormente differenzia le docenti *precettore* e *designer* è l'uso dell'analisi delle discussioni. In questo caso 81,1% delle docenti *designer* dichiara di usarla molto (5-6) contro il 60,6% delle docenti *precettore*. Questa modalità di verifica è forse quella che più chiaramente differenzia i due profili, perché è intrinsecamente collegata ad una visione socio-costruttivista del sapere e della didattica, che vede nella discussione uno strumento privilegiato per la co-costruzione del sapere e la verifica diagnostica e formativa (Bartolini Bussi et al., 1995; Pontecorvo et al., 1991).

Le *verifiche con consegne aperte a più soluzioni* sono poco usate da tutti i docenti. Invece *Interrogazioni orali, osservazione degli studenti mentre*

lavorano su compiti specifici sono due strumenti molto diffusi tra tutte le docenti e presentano delle differenze di livello di scelta tra docenti *precettore* e docenti *designer* inferiori al 10%.

Consideriamo ora le azioni didattiche utilizzate prima dell’Ordinanza e le dichiarazioni delle docenti dei 2 profili tendenziali, come mostrato in Tab. 15.

Tab. 15 - Distribuzione dei docenti precettore e designer per utilizzo di azioni didattiche (domanda 10)

<i>Prima della Ordinanza n.172, quanto spesso utilizzava le seguenti azioni nella Sua didattica? Per favore segni una scelta per ogni riga sulla base della seguente scala: da 1 Quasi mai – a 6 Quasi sempre</i>		
	<i>Docenti precettore</i>	<i>Docenti designer</i>
<i>Restituire individualmente la prova (compito, esercizio...) di ciascuno studente con commenti puntuali al suo percorso di apprendimento (feedback)</i>		
1 – 2	3%	5,4%
3 – 4	21,2%	32,4%
5 – 6	75,8%	62,2%
<i>Collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale (ad esempio attraverso compiti di realtà, presentazioni di storie vissute...)</i>		
1 – 2	9,1%	2,7%
3 – 4	33,3%	18,9%
5 – 6	57,6%	78,4%
<i>Offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo</i>		
1 – 2	3%	0%
3 – 4	39,4%	29,7%
5 – 6	57,6%	70,3%

Sono le docenti *precettore* a dichiarare di aver usato più frequentemente il feedback prima dell’introduzione dell’Ordinanza. Dichiarano di averlo usato il 75,8% delle docenti *precettore* contro il 62,2% delle docenti *designer* (livelli 5-6). Sono frequenze dichiarate di utilizzo molto alte che in parte interrogano sul significato che le rispondenti abbiano attribuito a questo item. Ci si chiede se qualche docente abbia considerato che la restituzione della prova indicando *bravo*, oppure *ottimo lavoro*, ricadesse in questa categoria.

In ogni caso, la differenza in valori relativi tra i due profili appare in linea con le caratteristiche delle docenti, dato che questa strategia didattica è molto efficace per la valutazione formativa individuale e si presta meno naturalmente ad una modalità didattica che vede nel gruppo e nella socio-costruzione degli apprendimenti il suo punto di forza. Introdurla per queste docenti richiede maggiore intenzionalità (Calvani & Trincherò, 2019; Hattie & Timperley, 2007).

Al contrario appena più della metà (57,6%) delle docenti *precettore* dichiara di aver usato il *lavoro di gruppo e collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale* prima dell'Ordinanza. Questa percentuale è molto più alta tra le docenti *designer* che dichiarano di averle usate rispettivamente al 70,3% e 78,4% (livelli di frequenza complessiva 5 e 6 per ogni item). Coerentemente con il profilo nessuna di queste docenti dichiara di non usare mai il lavoro a gruppi; infatti, in questo item i valori 1 e 2 hanno 0 risposte. Anche l'utilizzo di compiti di realtà o comunque di legami con il reale è coerente con il profilo delle docenti *designer*. Queste sono infatti attività che prevedono una forte componente sociale, sia per potersi agganciare con il modo esterno alla scuola, sia per poter svolgere compiti solitamente complessi che prevedono il sostegno tra pari.

Le differenze che emergono nell'utilizzo dichiarato pre-ordinanza tra le docenti *precettore* e *designer* sono coerenti con le idee di apprendimento ed insegnamento proprie del profilo. Sostenere il lavoro in gruppo degli studenti, proporre compiti di realtà, spingere gli allievi all'autovalutazione, usare la discussione in classe, sono azioni coerenti con una visione dell'apprendimento costruita dal gruppo di discenti. Per contro, l'utilizzo di prove scritte a risposte chiuse è in linea con un'idea del sapere trasmesso dal docente a individui che appendono.

Parallelamente la consapevolezza dell'efficacia di certi approcci e architetture dell'apprendimento attive e collaborative dovrebbero portare più facilmente docenti a mettersi in gioco quando questi vengono proposti durante i percorsi di sviluppo professionale. Questi docenti dovrebbero risultare più pronti al dialogo e allo scambio, all'osservazione reciproca, al confronto con possibili aperture verso la comunità di pratica. Al contrario le docenti che trovano discussione, compiti di realtà, autovalutazione e valutazione tra pari come modalità non efficaci faticheranno maggiormente in una formazione costruita su queste pratiche.

4.4.5 *Precettore e designer e didattica post ordinanza (item 11)*

In risposta alla domanda 11 (*Indichi, con una scala da 1 a 6, se e quanto le seguenti pratiche didattiche, secondo Lei, dovrebbero essere intensificate e/o sono già state intensificate alla luce della Ordinanza n.172. (da 1 da non intensificare, a 6 da intensificare moltissimo)*), che propone come item quelli delle due domande precedenti, aumentano gli item dove emerge una differenza di vedute tra docenti *precettore* e docenti *designer*. Nel dichiarato relativamente alle pratiche prima della riforma (domande 9 e 10) questa distanza emergeva su 6 item (su 16). In questa domanda che spinge alla

riflessione sui cambiamenti da attuarsi dopo la riforma in termini sia di metodologie didattiche che di strategie valutative sono 9 (su 16) gli item con differenze significative nei livelli di risposta.

Tab. 16 - Distribuzione dei docenti precettore e designer per cambiamento di strumenti valutativi e pratiche didattiche (domanda 11)

Indichi, con una scala da 1 a 6, se e quanto le seguenti pratiche didattiche, secondo Lei, dovrebbero essere intensificate e/o sono già state intensificate alla luce della Ordinanza n.172. (da 1 da non intensificare, a 6 da intensificare moltissimo)

	<i>Docenti precettori</i>	<i>Docenti designer</i>
<i>Dare compiti aperti e incoraggiare a portarli a termine seguendo strade diverse</i>		
1 – 2	6,1%	2,7%
3 – 4	33,3%	21,6%
5 – 6	60,6%	75,7%
<i>Collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale (ad esempio attraverso compiti di realtà, presentazioni di storie vissute...)</i>		
1 – 2	6,1%	2,7%
3 – 4	45,5%	18,9%
5 – 6	48,5%	78,4%
<i>Offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo</i>		
1 – 2	9,1%	2,7%
3 – 4	33,3%	16,2%
5 – 6	57,6%	81,1%
<i>Presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali</i>		
1 – 2	12,2%	27%
3 – 4	54,5%	43,2%
5 – 6	33,3%	29,7%
<i>Comunicare chiaramente gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti</i>		
1 – 2	6,1%	2,7%
3 – 4	45,4%	24,3%
5 – 6	48,5%	73%
<i>Utilizzare prove scritte a risposte chiuse</i>		
1 – 2	24,2%	45,9%
3 – 4	60,6%	48,7%
5 – 6	15,2%	5,4%
<i>Raccogliere autovalutazioni degli studenti sul proprio apprendimento</i>		
1 – 2	9,1%	2,7%
3 – 4	42,4%	21,6%
5 – 6	48,5%	75,7%
<i>Osservare gli studenti mentre lavorano su compiti specifici</i>		
1 – 2	3,1%	5,4%
3 – 4	33,3%	18,9%
5 – 6	63,6%	75,7%
<i>Analizzare i contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni</i>		
1 – 2	3%	2,7%
3 – 4	30,3%	18,9%
5 – 6	66,7%	78,4%

Le docenti *designer* indicano (Tab.16), più delle colleghe *precettore*, di voler continuare a lavorare su aspetti già presenti nella propria routine e coerenti con il profilo come autovalutazione degli allievi, i compiti di realtà, il lavoro di gruppo e l'analisi delle discussioni. Nello stesso modo dichiarano di voler intensificare l'utilizzo dei compiti aperti a più soluzioni, della comunicazione degli obiettivi e dell'osservazioni degli studenti nello svolgimento dei compiti. Questi aspetti non presentavano frequenze di scelta diverse tra docenti *precettore* e *designer* prima della riforma, come indicano le risposte alle domande 9 e 10. Tutti gli aspetti indicati sono coerenti con OM172 facendo ipotizzare una maggiore riflessione e consapevolezza sui temi da parte dei docenti *designer*.

A conferma di questo, le docenti *precettore* si esprimono di più in favore dell'incremento dell'uso di spiegazioni orali, dove i valori pre-Ordinanza non si distinguevano, e nelle prove scritte a risposta chiusa, che dichiaravano di usare di più già pre-Ordinanza. Queste pratiche, tuttavia, non hanno motivi per intensificarsi con l'introduzione dell'Ordinanza.

4.4.6 *Precettore e designer e bisogni formativi (item 12)*

Le ultime particolarità dei due profili emergono dall'analisi degli aspetti della riforma su cui gli insegnanti dichiarano di essere già formati. La domanda 12 chiedeva: *di seguito trova alcune competenze professionali rese necessarie dalla Ordinanza 172, in quale si sente più competente? (scegliere al massimo 3 opzioni)*. Il campione complessivo di 99 docenti non dimostra particolari sicurezze e non si riconosce particolarmente competente. *Porre agli studenti stimoli e domande efficaci* è l'aspetto su cui globalmente il numero più alto di docenti si sente competente, ed è una percentuale del 45,5%. Emergono, però, delle differenze significative tra docenti *precettore* e *designer* (Tab. 17).

Una percentuale più alta di docenti *designer* si sente più competente nel *porre agli studenti stimoli e domande efficaci, rimodulare gli interventi didattici sulla base delle evidenze che raccolgo sugli apprendimenti e usare una varietà di strategie valutative*. Di nuovo emerge la coerenza con il profilo che presuppone una gestione più dinamica della classe, il considerare occasione di apprendimento inciampi cognitivi e consegne sfidanti, l'osservazione dei processi per poter sostenere l'apprendimento e rimodulare gli interventi e le richieste. Sono invece una percentuale più alta di docenti *precettore* a sentirsi competenti rispetto a *comunicare gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti*. Chiaramente in questo caso non si fa riferimento ad avere chiari gli obiettivi di apprendimento, ma il decidere di dividerli

all’inizio della lezione. È ipotizzabile che siano le docenti che strutturano la lezione allo scopo di trasmettere conoscenze per le crescite individuali a decidere di condividere questi obiettivi prima dell’inizio della lezione con i propri allievi. Questo dispositivo, di cui è riconosciuta l’efficacia didattica (Calvani, 2014; Calvani & Trincherò, 2019), potrebbe risultare meno immediato per le docenti che lasciano maggior controllo dei percorsi di apprendimento agli studenti e quindi prevedono tempi più lunghi per arrivare agli obiettivi.

Tab. 17 - Distribuzione dei docenti precettore e designer per competenze autorilevate (domanda 12)

	Docenti precettori	Docenti designer	Percentuale docenti
<i>Usare una varietà di strategie valutative</i>			
Si	12,1%	21,6%	14,1%
No	87,9%	78,4%	86,9%
<i>Comunicare gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti</i>			
Si	39,4%	27%	36,4%
No	60,6%	73%	63,6%
<i>Rimodulare gli interventi didattici sulla base delle evidenze che raccolgo sugli apprendimenti</i>			
Si	15,2%	37,8%	33,3%
No	84,8%	62,2%	66,7%
<i>Porre agli studenti stimoli e domande efficaci</i>			
Si	39,4%	48,6%	45,5%
No	60,6%	51,4%	54,5%
<i>Usare strategie plurime di insegnamento</i>			
Si	42,2%	48,6%	39,4%
No	57,6%	51,4%	60,6%

Gli aspetti dove le docenti si riconoscono un livello di competenza più simile sono: *fornire agli studenti feedback circostanziati, sintetizzare osservazioni e valutazioni di singole prove nell’indicazione di un livello a fine quadri-mestre, preparare attività didattiche che consentano di lavorare sugli apprendimenti e insieme di raccogliere evidenze per la valutazione, adeguare le sue lezioni al livello dei singoli studenti, valutare negli studenti la comprensione di ciò che si insegna, usare strategie plurime di insegnamento*. Sono quasi tutti gli aspetti per i quali si registra un minor livello di competenza riconosciuto in sé stesse tra le docenti. Interessante notare come rispetto ad *usare strategie plurime di insegnamento* sia le docenti *precettore* che *designer* si sentono più competenti rispetto alla media delle docenti curricolari. Nel caso delle docenti *designer* la differenza percentuale è di 9,2% in più.

I dati raccolti dai questionari e l’individuazione di vari profili tra le docenti hanno sostenuto le scelte metodologiche che hanno guidato la progettazione del percorso formativo che verrà presentato nei prossimi capitoli.

5. La formazione docenti

Riflessioni ed analisi svolte sin qui hanno costruito la base per due percorsi formativi:

1. tra novembre 2021 e aprile 2022 la professoressa Chiara Bertolini ed io siamo state incaricate dalla DD Mazzini di Terni, quali formatrici CE-RIID di svolgere un percorso di ricerca e formazione, interamente online, che guidasse le docenti a capire il senso della OM172 e a individuare cambiamenti nella didattica, metodologie e strumenti valutativi necessari alla sua applicazione;
2. nei mesi di dicembre 2021 e gennaio 2022 si è svolto un piccolo percorso di ricerca-formazione (Asquini, 2018; Bortolotto, 2020) in presenza, in uno dei plessi del IC Pertini² di Reggio Emilia che ha coinvolto due insegnanti di italiano di classe quinta. Le docenti chiedevano di essere accompagnate a riflettere in profondità rispetto all'applicazione dell'ordinanza a unità di apprendimento specifiche.

5.1 Coniugare ricerca e formazione

Entrambe le formazioni sono state oggetto di un caso di studio strumentale e funzionale ad investigare l'applicazione della OM172 e gli aspetti della formazione su questo tema che la rendono maggiormente capace di cambiare le percezioni, le convinzioni e le pratiche degli insegnanti (Creswell, 2013).

Analizzeremo le documentazioni raccolte nel corso dei percorsi per cercare di individuare quali caratteristiche rendono efficace una formazione a sostegno di processi che producano cambiamenti sostanziali e duraturi nell'azione didattica delle docenti? Come si può prevenire il rischio di “innovazione senza cambiamento” (Barnes, 1992; Elliot 1991)?

I due percorsi formativi costituiscono i casi di studio strumentali atti a indagare temi e situazioni per ottenere una conoscenza e una comprensione profonda del caso, attraverso l'acquisizione di dati qualitativi di varia natura anche presentando questioni specifiche emerse dallo studio stesso (Creswell, 2013). I temi riconosciuti sono stati analizzati ed organizzati sia da un punto di vista cronologico, che a partire dalle intenzionalità didattiche dei formatori. Dall'analisi sono emerse le lezioni apprese, andamenti generali dell'applicazione dell'Ordinanza, aspetti peculiari legati alle caratteristiche dei percorsi formativi.

Mutuando un termine usato da Michael Bassey questo lavoro punta ad individuare delle "fuzzy generalization". "una affermazione che non si propone come verità assoluta, ma limita la sua azione conoscitiva con una dose di incertezza." I dati passano da indicare occorrenze specifiche ad essere generalizzabili ad un numero seppur ristretto di casi (1999, p.12)¹. Si cercherà di arrivare a risposte da intendersi come ulteriori ipotesi mettendo in luce aspetti di un quadro di realtà complesso, multiforme e dinamico, mantenendo margini di incertezza.

Per la natura immersiva dell'esperienza di formazione e per gli aspetti che si intendeva indagare è sembrato più utile adottare strumenti di indagine qualitativa. La ricerca qualitativa, infatti, raccoglie dati ed informazioni attraverso strumenti aperti e vari e procedure non standardizzate per arrivare alle unità di significato e potenzialmente scoprire proprietà non previste a priori nei dati (Lucidi et al., 2008).

Cerca di individuare classificazioni e tipologie a partire dall'esperienza in un'ottica interpretativa. Il paradigma interpretativo della ricerca qualitativa assume una prospettiva olistica, che vede il caso, sia questo un individuo o un'istituzione, come ente complesso e non solo somma di parti. In questo senso è il caso l'oggetto di analisi e non sono specifiche variabili identificabili in letteratura. Si cerca di estrarre dalla realtà le caratteristiche essenziali, interpretarle, individuarne i legami e, in questo caso, ricercare regolarità di comportamenti (Creswell, 2013) e quindi estrapolare gli elementi di efficacia della formazione.

La complessità di piani su cui si muove questa riforma impone uno studio multimodale e multilivello delle realtà incontrate in una prospettiva olistica ed ecologica (Lucidi, 2008), con l'obiettivo di capire il legame tra formazione docenti ed accoglimento di un cambiamento nella scuola (Creswell, 2013). Si parte dalla descrizione del percorso formativo per arrivare a

¹ This is the kind of statement which makes no absolute claim to knowledge, but hedges its claim with uncertainties. It arises when the empirical finding of a piece of research, such as 'in this case it has been found that...' is turned into a qualified statement like this: 'In some cases it may be found that...'

formulare ipotesi e proposte per una formazione docenti efficace e per riflettere sugli esiti.

Dato che per gli studi di caso è necessario raccogliere dati da molte fonti si è scelto di utilizzare²:

1. per entrambi i percorsi i diari di bordo della ricercatrice e il materiale presentato durante le formazioni, la documentazione degli studenti, gli elaborati delle docenti analizzati dalla ricercatrice, per descrivere ed analizzare la formazione;
2. le trascrizioni complete dei focus group;
3. interviste in profondità con tre docenti di Terni e Reggio Emilia.

Come ricercatrice e formatrice ho assunto la postura di osservatrice partecipante. L'osservazione partecipante è una forma di osservazione che coinvolge il ricercatore in prima persona, perché è presente all'azione e vi partecipa. Durante le formazioni non potevo tenere traccia immediata e completa di quanto succedeva, dato il mio doppio ruolo. Le osservazioni sono state trascritte in forma completa dopo l'azione in modo da non perdere la ricchezza dell'interazione e poter recuperare un linguaggio oggettivo. Il focus osservativo era sulle dinamiche emotive e relazionali del gruppo oltre che sui significati emergenti rispetto ai costrutti legati alla OM172 (Braga & Tosi, 1998; Baldacci & Frabboni, 2013; Silverman, 2011).

Per garantire l'affidabilità di questi strumenti ho documentato il processo e le procedure utilizzate in fase di raccolta dei dati; ho registrato ove possibile fedelmente le parole delle docenti; ho utilizzato un linguaggio descrittivo, procedendo solo in un secondo momento ad analisi ed interpretazione; ho tenuto note sintetiche in azione da precisare il prima possibile. Per garantire la validità dello studio, si è cercato di costruire sia top-down che bottom-up delle categorie per l'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) di materiali ed osservazioni raccolte durante le formazioni e dei focus group per poi cercare eventuale conferma nelle interviste in profondità. Nessun materiale è stato escluso dall'analisi tematica (comprehensive data treatment). Dove appropriato, si sono usati dei quantificatori per verificare e controllare il numero delle occorrenze dei codici dell'analisi tematica, all'interno degli specifici focus group o interviste (Silverman, 2011).

Strumento chiave di questa osservazione partecipante sono stati i diari di bordo tenuti dopo gli incontri di progettazione e formazione, nei momenti di analisi degli elaborati dei docenti (Silverman 2011; Sclavi, 2003). Lo strumento è stato usato per raccogliere non solo indicazioni di contesto (data,

² Le docenti che hanno partecipato a formazioni, questionari, focus group, interviste sono sempre state informate della ricerca in corso, dell'utilizzo di registrazioni audio o video, hanno accettato di partecipare, sapevano di potersi ritirare in qualsiasi momento e hanno confermato il consenso.

luogo, presenze, lunghezza del collegamento online), ma anche obiettivi, contenuti, modalità e strategie di ciascun incontro di formazione. Vi si è descritto anche il procedere della ricerca, per poter tener traccia puntuale dei cambiamenti nel gruppo dei docenti in termini di coinvolgimento, soddisfazione o frustrazione, di temi e quesiti emergenti e/o risolti e nuove consapevolezze. Nel redigerlo si è cercato di tenere traccia di tutti gli accadimenti e non solo di quelli percepiti inizialmente come significativi o sorprendenti, al fine di evitare di perdere di vista aspetti che si sarebbero potuti rivelare come significativi in un secondo momento. Il diario mi ha consentito di riflettere sulle intenzionalità formative e sui riscontri ritrovati tra queste e la realizzazione pratica, sulle emozioni e sui processi cognitivi, non solo per poter rileggere l'accaduto, ma per riviverlo con distanza aiutando la reinterpretazione e ampliando le analisi svolte grazie all'osservazione (Mortari, 2003).

È un'opportunità di ragionare sulle proprie cornici di senso e sulle assonanze o dissonanze emerse, a partire dalle quali è possibile costruire nuovi significati e interrogarsi sulle crescite professionali delle docenti. Nei percorsi svolti in prima persona il diario è base di partenza importante per un ascolto attivo, perché offre l'opportunità di costruire rilanci e approfondire questioni non a partire da preconetti, o da prime impressioni, ma da elementi di realtà. Questo modo di procedere è funzionale ad andare in profondità nelle questioni, concedendo spazio alle riflessioni di tutti. Inoltre, permette al formatore di rilanciare le tematiche emerse a partire da riscontri oggettivi contribuendo a creare un ambiente di apprendimento non giudicante (Sclavi, 2003; Rinaldi et al., 2011).

Questa ricca documentazione dei processi e degli stati d'animo è risultata fondamentale per fare una ricostruzione puntuale delle attività formative da poter usare a scopo di analisi. Il diario di bordo è stato sostenuto ed affiancato da osservazioni carta e penna e registrazioni degli interventi durante taluni momenti di interazioni tra le docenti, aiutando la messa a fuoco di tematiche e dinamiche (Braga & Tosi in Mantovani (ed), 1998).

5.2 I principi guida di una formazione di qualità

Per progettare i percorsi formativi si è preso spunto da una serie di autori. Una delle trame fondanti sono stati i 10 principi individuati da Perrenoud per una formazione di qualità (2001).

1. La proposta formativa deve spingere verso innovazione e trasformazione delle pratiche didattiche, per non cadere nel paradosso di perpetuare schemi esistenti ed inefficaci, ma non può prescindere dalle pratiche esistenti. Se c'è troppo scollamento tra scuola reale e proposta formativa, le

trasformazioni innovative proposte durante la formazione professionale non potranno essere messe in pratica. La formazione deve invece partire dalla scuola reale, dalle pratiche quotidiane, sia per tener conto dei bisogni formativi reali delle docenti, dei problemi che devono affrontare tutti i giorni, che per spingere al cambiamento all'interno della Zona di Sviluppo Prossimale delle docenti (Vygotskij, 1990). Per fare questo bisogna partire dalla conoscenza del singolo istituto, o da una fotografia realistica dell'approccio alla didattica delle docenti che stiamo per formare.

2. Le competenze necessarie ai docenti sono da identificare a partire dalla realtà lavorativa (ad esempio calmare classi agitate o motivare alunni svogliati), competenze che consentano di affrontare tipologie di situazioni analoghe, mobilitando rapidamente risorse di vario tipo. Queste non sono mere conoscenze, che possono essere trasmesse, ma è un tipo di preparazione che si ottiene riflettendo sulla pratica in modo da crearsi degli schemi di azione o arricchendo gli habitus (Bourdieu, 2013) che già si posseggono.
3. Progettare percorsi finalizzati a costruire competenze necessarie alla pratica, per fornire ai docenti un orizzonte di senso, non implica una formazione limitata e strumentale, che fornisca tecniche. Piuttosto bisogna puntare allo sviluppo di competenze ad ampio raggio, per sviluppare identità professionale e spirito critico.
4. Durante la formazione chi apprende deve essere posto di fronte a situazioni concrete e realistiche, per un apprendistato fondato sui problemi e sulla risoluzione di casi, in modo da trovare un equilibrio tra base teorica strutturata, che crea un orizzonte di senso coerente e apprendimento legato alle necessità e quindi applicabile, che però può risultare più frammentario.
5. È necessario che la proposta formativa tenga insieme teoria e pratica senza dicotomie, in modo da mantenere la coerenza di fondo su aspetti che siano applicabili e applicati nella quotidianità scolastica. Questo è possibile costruendo unità formative con obiettivi di apprendimento circoscritti e puntuali, da articolarsi tra pratica e teoria.
6. I percorsi formativi vanno organizzati secondo una logica modulare e differenziata, in modo da tener conto delle differenze di formazione ed esperienza tra docenti, evitando, però, di diventare percorsi standardizzati ed uguali per tutti.
7. La valutazione dei percorsi dovrebbe essere formativa ed autentica, a partire dall'autovalutazione. Questo approccio favorisce la presa di consapevolezza metacognitiva dei docenti, aiutandone la crescita professionale e rendendo più facile la riproduzione delle stesse modalità nei propri contesti. I compiti proposti durante le formazioni a scopo valutativo dovrebbero essere contestualizzati e complessi, ed implicare l'utilizzo di saperi

disciplinati richiamati per lo scopo, cercando di ipotizzare le strategie utilizzabili dagli alunni.

8. I dispositivi utilizzati dovrebbero aiutare alla integrazione e mobilitazione del sapere acquisito, ad esempio applicando tecniche e strutture già sperimentate in contesti diversi oppure favorendo discussioni su questioni generative a partire da documenti o pratiche condivise.
9. Le formazioni devono essere coerenti con e partire dai contesti professionali di riferimento per i docenti, tenendo insieme livelli micro, meso e macro (scuola, istituto, sistema scolastico). Se non fosse così si rischierebbe una formazione inutile perché incoerente con richieste, logiche, valori del contesto in cui concretamente operano i docenti e quindi applicabile e sostenibile.
10. Il trasferimento, di quanto appreso durante la formazione, all'ambito lavorativo, è favorito da percorsi che puntino sulla interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà. Con transdisciplinarietà si propone sia la formazione su costrutti trasversali e funzionali a tutte le discipline, come la valutazione sia su competenze non collegate con nessuna di queste, come il rapporto con i genitori. Sono queste le situazioni che, tenendo insieme docenti di ambiti disciplinari diversi, possono cambiare la cultura dell'ambiente scolastico in profondità e in maniera condivisa.

In una formazione sulla riforma nazionale del sistema di valutazione la coerenza di fondo è garantita dalle premesse, dal rispondere ad una richiesta di cambiamento indirizzato da un testo di legge a cui bisogna conformarsi (punto 9). Inoltre, è transdisciplinare perché il focus è la valutazione, sapere funzionale a tutti gli ambiti disciplinari, e perché l'Ordinanza stessa spinge per promuovere una valutazione sia disciplinare che interdisciplinare grazie all'individuazione di obiettivi comuni (punto 10). Il punto 6 che riguarda un'articolazione modulare e differenziata della formazione non è rilevante per questa ricerca, visto che di fatto la valutazione criterioale è una novità per la scuola italiana e anche a quelle docenti che avevano una preparazione teorica sull'argomento mancava la pratica. I contenuti della formazione si potevano quindi considerare nuovi per tutti e quindi non richiedevano una creazione di moduli a difficoltà crescente.

Presenterò metodologie e dispositivi adatti a tenere in considerazione gli altri sette punti nei prossimi paragrafi. I primi tre punti sono legati allo sviluppo di competenze, necessarie alla scuola e legate alla realtà. Implicano la necessità di partire dall'esperienza delle docenti sul campo e generare un apprendimento attivo su conoscenze, abilità e competenze spendibili nel proprio contesto scolastico e non troppo lontane dalla propria zona di sviluppo prossimale e dalle pratiche quotidiane. Una metodologia particolarmente utile a questo scopo è la ricerca-formazione, che partendo da domande di

ricerca ed assunti propri della comunità docente in formazione, si pone in dialogo con la teoria e le esperienze di ricercatori. Utile per orientare questi percorsi sono le consapevolezze maturate dai ricercatori in esperienze di formazione e ricerca sul campo sugli stessi costrutti, maturate in ambiti diversi e a partire dal dialogo con esperti di ambiti diversi. Infatti, in un caso come questo dove ci si propone di inserire nella scuola “a freddo” modalità valutative diverse da quelle adottate e completamente nuove per la maggioranza dei docenti diventa necessario rivisitare il testo di legge per coglierne le implicazioni profonde rispetto alla scuola reale e una analisi e riflessione su come sostenere le docenti nell’adozione di pratiche più vicine alle nuove richieste.

Rispetto al punto 8 e alla possibilità di mobilitare il sapere acquisito in contesto, si possono considerare vari tipi di formazione riflessiva che si ponga come obiettivo l’attivazione dei docenti e l’apprendimento trasformativo (Kennedy, 2005; Mezirow, 2016; Villegas-Reimers, 2003). Questi modelli sono anche utili rispetto alla necessità di creare occasioni di apprendimento pratico a partire da questioni e situazioni concrete e di una articolazione della formazione che consenta passaggi e rinforzi da teoria a pratica e viceversa (Punti 4 e 5). In particolare, analizzeremo il LS, alcuni aspetti della valutazione formativa e l’attivazione su compiti a complessità crescente. Questi aspetti ci aiuteranno anche nel contestualizzare l’idea di valutazione formativa fondata sull’analisi dell’azione (punto 7).

5.3 Progettazione della formazione a Terni

Le considerazioni sulla formazione di qualità appena viste hanno costruito lo sfondo per la progettazione di percorsi formativi efficaci che hanno tenuto conto delle esperienze precedenti di formazione sullo stesso tema, dei profili dei docenti come emergono dal questionario, della letteratura di riferimento sull’architettura formativa e sulle strategie didattiche, della storia ed organizzazione dell’istituto scolastico.

In particolare a Terni si è partiti dalla considerazione che gli spostamenti di pensiero e azione degli insegnanti avvengono soprattutto se sostenuti dalla formazione e dalla creazione di una comunità di pratica, un gruppo che possa riflettere collettivamente sul cambiamento, condividere attività, idee e strumenti (Kennedy, 2005; Villegas-Reimers, 2003; Elliot, 1991; Postholm, 2012; Desimone, 2009).

Per poter costruire un impianto formativo e collaborativo realmente trasformativo, mi sono ispirata alla Ricerca-Formazione (R-F) come definita dal Centro CRESPI (Asquini, 2018), il cui quadro teorico è presentato nel

paragrafo 2.2. Del gruppo di ricerca e formazione (di seguito R&F) hanno fatto parte 29 docenti, scelte tra i membri della commissione per il curricolo e nei plessi, in modo da garantire la presenza di almeno un docente per gruppi di classi parallele e le due ricercatrici/formatrici. Dirigenza, docenti della commissione curricolo e partecipanti al gruppo ristretto hanno accettato e condiviso l'impostazione del percorso quale R&F. Il coinvolgimento attivo dei partecipanti ad una formazione è possibile solo con un numero limitato di persone, soprattutto quando lo scambio avviene online, da qui la necessità di scegliere un numero ristretto di docenti per il percorso di R&F. Il resto del collegio è stato coinvolto attraverso un modello a cascata. Il gruppo ristretto, data la sua composizione ha garantito negli organi intermedi, come le classi parallele, la presenza contemporanea di membri della formazione laboratoriale con docenti del collegio, creando le condizioni organizzative per il passaggio di idee e riflessioni a cascata (Kennedy, 2005). Questo passaggio è stato sostenuto anche dal chiaro mandato avuto dalla dirigenza.

Perché la struttura e le modalità di formazione fossero davvero efficaci per le partecipanti sono diventate centrali le indicazioni emerse dai questionari e l'analisi delle domande aperte. Tra le docenti di Terni hanno risposto 10 partecipanti alla R&F. La Fig. 5 mostra come fossero distribuite rispetto ai 4 profili tendenziali.

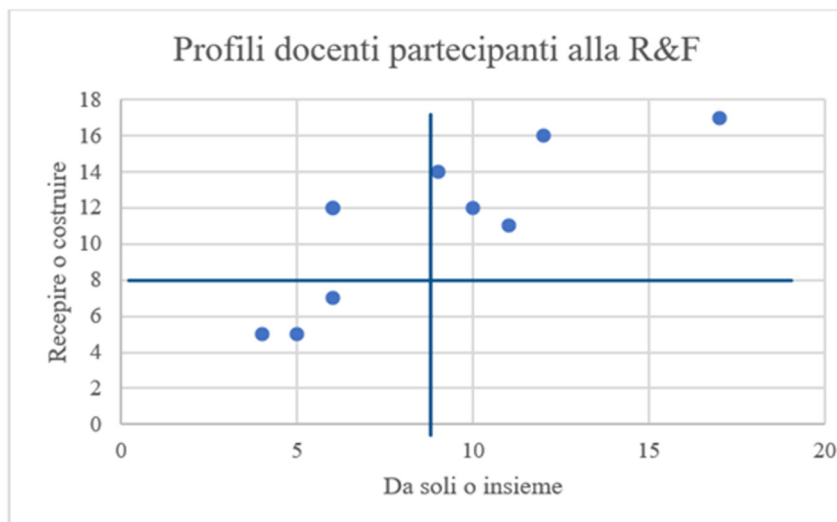


Fig. 5 - Distribuzione trasmissivo-individuale/socio costruttivista dei docenti che hanno risposto al questionario e partecipato alla formazione di Terni

Sono state individuate due docenti mentore, tre docenti precettore e cinque docenti designer. Sette docenti avevano una visione dell'apprendimento come costruito da chi apprende, mentre tre lo vedevano come trasmesso dal docente; i valori delle codifiche per ogni docente sulle due scale sono presentate in Tab. 18 - Valori della codifica delle risposte delle docenti del DD. Mazzini che hanno partecipato alla formazione

Tab. 18 - Valori della codifica delle risposte delle docenti del DD. Mazzini che hanno partecipato alla formazione.

ID docenti	da soli o insieme	Recepire o co- struire	Profilo
95	11	11	Designer
96	6	12	Mentore
97	5	5	Precettore
100	10	12	Designer
103	9	14	Designer
111	6	7	Precettore
114	12	16	Designer
115	6	12	Mentore
124	4	5	Precettore
125	17	17	Designer

L'OM172, come abbiamo visto, implicava la costruzione di un ambiente di apprendimento maggiormente centrato sugli studenti con proposte educative che li portassero a raggiungere gli obiettivi di apprendimento con crescente padronanza. Gli insegnanti *designer* sembrerebbero particolarmente in sintonia con questo tipo di proposta e consapevoli del proprio ruolo potenziale come facilitatori di esperienze di apprendimento. La condivisione delle consapevolezze e metodologie didattiche dei cinque *designer* coinvolti con il resto del gruppo avrebbe potuto diventare una grossa risorsa per sostenere le crescite delle altre docenti e concretizzare delle metodologie didattiche e valutative concrete ed attuabili. Per sollecitare questo tipo di confronto è importante istituire dei momenti che prevedano un'alternanza di riflessione personale, messa in pratica e riflessione condivisa. Per sostenere questi meccanismi si sono immaginate delle attività a casa da fare in autonomia o sperimentare in classe e condividere con il formatore in modo che questi potesse costruire feedback individuali (par.2.3.3), per alimentare la riflessione personale, ma producesse anche un'analisi da presentare all'incontro successivo, per portare ad un confronto di gruppo. In più fasi del corso si è chiesto alle docenti di produrre materiali propri effettivamente utilizzati in classe. Per favorire lo scambio su osservazioni condivise si è svolto un ciclo di LS, decidendo insieme alle corsiste che tipo di attività svolgere e cosa osservare.

Per sostenere la partecipazione e l'ingaggio anche delle docenti che sposano approcci didattici più trasmissivi, si sono pianificati momenti di formazione frontale, chiarimento del quadro teorico e formalizzazione degli aspetti centrali dell'ordinanza, sia per tutto il collegio docenti che durante i laboratori. Si è tenuta traccia delle perplessità delle docenti in modo di poterle riprendere e rilanciare con nuovi esempi e attività durante gli incontri successivi. I feedback individuali hanno creato uno spazio per la messa in discussione delle proprie idee e il refframing delle azioni didattiche affrontate. Questo passaggio individuale è risultato centrale nel processo di spostamento delle insegnanti che presentano una didattica trasmissiva centrata sul docente, verso modelli didattici centrati sullo studente.

Questa struttura trova conferme nelle riflessioni emerse dalla prima esperienza formativa di ambito svolta sul tema dal gruppo CERIID (Pintus & Bertolini, 2022; Bertolini & Pintus, 2022). In quel caso è risultato indispensabile consentire alle docenti di sperimentare e mettere in pratica le innovazioni previste, ma con continui rimandi alla teoria e alle modifiche richieste dalla riforma, a cura dei formatori. Approcci troppo orientati alla sola pratica o tesi a fare emergere dalle docenti la loro idea prima di aver fornito dei riferimenti teorici precisi attraverso presentazioni frontali, sembrano spiazzare le docenti. Questo aspetto è emerso sia dalla mancanza di partecipazione ai dialoghi durante la prima esperienza formativa, che dai commenti a conclusione della stessa. Sollecitazioni di questo tipo rischiano di portare più facilmente ad atteggiamenti di confusione e chiusura.

Da questo incontro tra il testo dell'Ordinanza, le consapevolezze pedagogiche e didattiche degli esperti e i dubbi e le domande delle docenti sono emerse delle questioni forti che hanno contribuito a maturare le condizioni per l'avvio e lo sviluppo della formazione a Terni. Andiamo adesso a presentare nel dettaglio la struttura e il quadro metodologico del percorso formativo.

5.3.1 Macro-impianto progettuale della formazione

La necessità di applicare un modello a cascata per il percorso di formazione professionale ha comportato una serie di scelte organizzativo-metodologiche. Per far sì che quanto emerso dal percorso di R&F diventasse patrimonio di tutto il collegio docenti, si è cercato di stabilire un legame forte tra momenti collegiali e laboratori ristretti, sia attraverso la progressione che alterna le plenarie ai laboratori, sia attraverso il rilancio di attività, la costruzione di domande ed attività ponte, la presentazione di consapevolezze emerse durante i laboratori in plenaria.

Il percorso (vedi appendice D.1) ha previsto 3 plenarie (6h) per i circa cento docenti del collegio: una all'inizio del percorso per inquadrare le tematiche, una dopo i primi due incontri del gruppo R&F per presentare a tutti la costruzione di unità di apprendimento a partire da obiettivi osservabili e possibili strategie osservative; e una conclusiva per presentare le risposte sviluppate dal gruppo di R&F. Sono impostate come lezioni frontali multimodali interattive (Bonaiuti, 2014), senza tentativi di innescare discussioni, dato l'alto numero di partecipanti. La progressione tipica delle plenarie è stata: momento di attivazione o di presentazione di risultati per entrare nell'argomento del giorno; rilettura della normativa nelle parti riguardanti il tema; quadro teorico sugli aspetti analizzati; nuovo momento attivo; presentazione di esperienze pratiche o strumenti.

Inoltre, sono stati svolti 6 incontri laboratoriali (12h) e un ciclo di LS (8h) per le 29 docenti del percorso di R&F. Questa architettura, condivisa tra le formatrici e la dirigenza, è stata scelta per intervallare momenti di creazione di un linguaggio e un patrimonio di conoscenze che diventino patrimonio di tutto il collegio docenti, a momenti di approfondimento con il gruppo ristretto.

Le formatrici hanno riservato attivazioni su esercitazioni e discussioni ai momenti laboratoriali. La presenza di due formatrici si è rivelata efficace perché ha consentito al gruppo di dividersi in due durante le attività ampliando la possibilità di interazione ed accompagnamento nelle consegne individuali. Grazie a questa doppia voce si sono costruite in azione valori emergenti fondati sulla coprogettazione e sull'interazione polifonica, che non sarebbero possibili altrimenti perché sono dipesi dall'intervallarsi di momenti in cui ogni formatrice parlava, ad altri dove ascoltava i partecipanti, ad altri ancora dove osservava i partecipanti mentre ascoltavano l'altra formatrice. La compresenza di due formatrici ha reso anche possibile una riflessione congiunta sulla documentazione, che può portare a rilanci (Dahlberg et al., 2007; Nigris et al., 2019; Rinaldi et al., 2011). Rispetto alle tematiche si è deciso di partire dall'analisi del quadro legislativo, esplodendo la parte implicita dell'ordinanza che legava fortemente didattica e valutazione attraverso la progettazione (Fig.6).

A questo punto si è entrati nel dettaglio della progettazione, a partire dalle IINN (2012), con un percorso che è partito dai traguardi per lo sviluppo delle competenze, per arrivare agli obiettivi specifici su cui sviluppare la progettazione di classe, passando per degli obiettivi di apprendimento, scelti per la scheda di valutazione periodiche e finale in modo da essere al giusto livello di operazionalizzazione. La definizione di questo livello si è rivelata un passaggio delicato perché gli obiettivi di apprendimento devono essere osservabili, quindi non possono essere troppo generici, ma al tempo stesso non possono essere troppo specifici. Un eccesso di specificità, infatti, porterebbe a

doverne includere troppi nel documento di valutazione, rendendo di fatto la scheda illeggibile e il compito valutativo troppo gravoso per i docenti. Si è lavorato sugli obiettivi di apprendimento attraverso percorsi articolati anche in situazioni non note per raccogliere evidenze su come predisporre le risorse, definire il contesto e poter osservare nello svolgimento del compito autonomia e continuità.

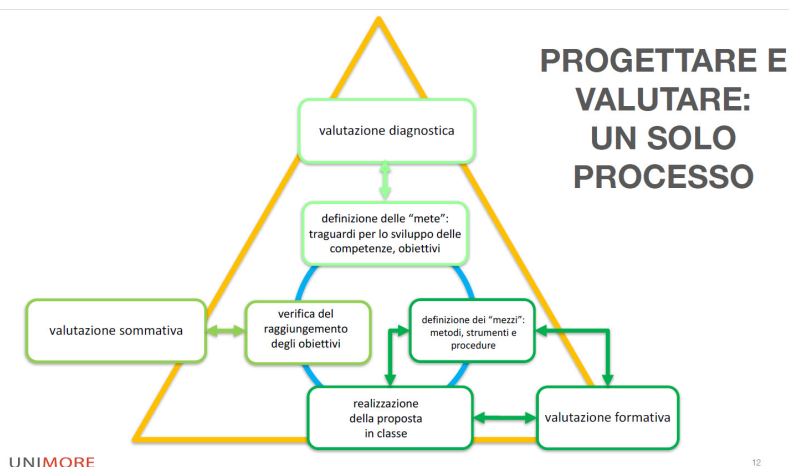


Fig. 6 - Schema integrato di progettazione e valutazione Bertolini C., Di Pace A. (2021)

L'articolazione complessiva della formazione è stata costruita per supportare le docenti con una visione più trasmissiva dell'insegnamento a costruirsi progressivamente dei nuovi scenari possibili, più in linea con le richieste dell'Ordinanza. Inoltre le attivazioni sono state ideate per essere svolte a livelli diversi di consapevolezza in modo da poter spostare tutte le partecipanti all'interno della propria zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1990). Focalizzare ed esplicitare i rapporti tra didattica e valutazione che erano al centro di OM172, sia a livello di collegio che nel gruppo di R&F ha costruito la trama su cui appoggiare il modello a cascata di Kennedy, creando le condizioni per un reale scambio tra i gruppi.

5.3.2 Attivazione delle docenti

Presentiamo ora le scelte metodologiche compiute nella progettazione micro degli incontri formativi per descriverle, fornire esempi ed indicarne l'intenzionalità. I vari elementi della formazione sono progettati in modo da

costruire, poco a poco, le consapevolezze necessarie per il passo successivo, attraverso esercitazioni, discussioni, confronti a piccolo gruppo e ponendo spesso domande per conoscere le sicurezze raggiunte e i prossimi temi che si potrebbero affrontare.

Oltre al dialogo costante e alle domande, sono state le esercitazioni svolte durante i laboratori e a casa (Appendice D) a fornire un'idea delle nuove consapevolezze raggiunte dalle docenti, oltre a garantire coerenza e continuità. Gli elaborati sono stati revisionati dalle formatrici e restituiti, sia individualmente con commenti puntuali e feedback, che globalmente con una sintesi per tutto il gruppo.

Un esempio di attività è quella sugli obiettivi che parte dalla distinzione tra verbi osservabili e generici nelle IINN (2012) per poi riformulare gli obiettivi del documento di istituto. A partire da un obiettivo di apprendimento presente nel documento di valutazione, le docenti dovevano riconoscere il nucleo tematico e il traguardo per lo sviluppo delle competenze corrispondente e formulare tre obiettivi specifici funzionali al suo raggiungimento (Appendice D.2.1).

Sia durante le plenarie che negli incontri di R&F sono stati proposti momenti di attivazione attraverso modalità di interazione online come il word-cloud o la risposta multipla a una domanda secca e vengono mostrati e commentati immediatamente, per condividere insieme le consapevolezze raggiunte, o mostrare differenze di percezione rispetto a certe scelte. Sono strumenti che sono serviti sia a scopo di ricerca, perché funzionali a tenere traccia degli spostamenti progressivi delle docenti, che per la formazione. I dati raccolti sono sempre stati presentati alle docenti per sostenere il dialogo collettivo sulle nuove consapevolezze raggiunte, costruire rilanci, porre le basi per idee condivise (Dahlberg, 2007; Rinaldi et al., 2011).

Ad esempio all'inizio della prima plenaria viene richiesto di rispondere ad un word-cloud iniziale con la consegna: *Indichi 3 parole chiave per descrivere il cambiamento imposto/richiesto da OMI72* (Fig. 14 - appendice D.2.2). Le parole che sono ricorse più spesso sono: *personalizzazione, descrizione, osservazione, giudizio descrittivo; competenze, novità ed autovalutazione*. Le docenti conoscevano quindi i termini chiave legati all'ordinanza, questa constatazione collettiva aiuta a partire da un piano positivo di conoscenze condivise. Si notano, però, dei sentimenti discordanti perché, se da una parte emergono parole come *chiarezza* ed *aiutano*, dall'altra vi sono parole quali *difficoltà* e *complessità*. Anche questa condivisione è importante per richiamare il vissuto delle docenti e la complessità del cambiamento in atto, che necessita di riflessione e ripensamento del proprio agire.

Rispetto alle attivazioni i laboratori prevedono sia momenti di presentazione e discussione di contenuti teorici con il gruppo ristretto di insegnanti,

che momenti di esercitazione e scambio in sottogruppi che lavorano in due stanze separate. Si aprono vere discussioni tra le docenti rispetto ad aspetti non chiari o non condivisi dell'Ordinanza. Le formatrici intervengono per rilanciare le questioni, a tratti mettono dei punti fermi, più spesso analizzano le varie prospettive con pro e contro ricercando una condivisione collegiale. Questo modo di procedere è funzionale all'attivazione delle docenti *designer* e *mentore* che sono più avanti nella riflessione sulla partecipazione degli allievi al proprio apprendimento e che possono, esplicitando la propria riflessione, guidare anche le altre docenti verso la riflessione ed il cambiamento.

L'intenzionalità è stata facilitare la discussione più che fornire risposte preconfezionate, ma anche favorire la riflessione partendo da: riferimenti teorici, letture riflessive di documenti, strumenti di ricerca ed osservazione.

5.3.3 *Formazione professionale e legame col contesto*

In linea con il quadro della R-F, i membri del gruppo R&F sono stati impegnati in prima persona a costruire strumenti di ricerca, raccogliere dati, analizzare processi. Il riferimento continuo è stato alla realtà nelle aule, ai documenti e strumenti della DD, ai materiali usati, ai gruppi di lavoro. Si è partiti da elementi dal curriculum di istituto, dagli strumenti osservativi già in uso, agli obiettivi di apprendimento individuati nel curriculum verticale e nella scheda di valutazione. Nelle scuole esisteva un curriculum verticale, secondo quanto richiesto dalla normativa, ma era stato pensato per essere esaustivo e toccare tutti gli obiettivi di apprendimento, e non solo quelli chiave che dovrebbero apparire nel documento di valutazione. Diversi obiettivi del curriculum verticale non erano adatti o perché non osservabili e valutabili direttamente, o perché troppo specifici per essere inclusi nel documento di valutazione.

A queste criticità di fondo se ne sono aggiunte altre osservate in contesto. Nell'istituto convivevano liste di obiettivi diverse: il curriculum, il registro elettronico, vecchie programmazioni. Gli obiettivi di apprendimento del curriculum non sembravano essere il faro che guidava tutte le docenti dell'istituto nella progettazione quotidiana, visto che molte non sapevano quali fossero, né dove recuperarli, né condividevano il livello di specificità.

Riguardando globalmente gli obiettivi di apprendimento del documento di valutazione della DD ci si rendeva conto che c'era poca progressione tra una classe e l'altra tanto che gli stessi obiettivi tendevano a ripetersi. Ad esempio: *Intervenire nelle conversazioni in modo ordinato e pertinente* è presente come obiettivo di apprendimento, sostanzialmente immutato dalla classe seconda alla quinta. È un problema che si riverberava nel curriculum

della DD e di cui le docenti della R&F sono diventate consapevoli attraverso il percorso, individuando la ristrutturazione degli obiettivi come una delle priorità della DD e pianificando incontri a questo scopo.

L'individuazione dei percorsi per portare gli allievi a raggiungere gli obiettivi di apprendimento, passa per la formulazione di obiettivi specifici intermedi, quali tasselli di un avvicinamento progressivo. Anche questo passaggio non era inizialmente compreso e condiviso da tutte le docenti. Per sostenere queste riflessioni sulla progressione didattica è stato svolto collettivamente un confronto tra una scheda di progettazione costruita per declinare le attività anche facendo riferimento alle 4 dimensioni, senza perdere di vista traguardi ed obiettivi di apprendimento e la scheda di progettazione della DD in appendice D.1. Il confronto tra gli strumenti in uso nell'istituto e altri alternativi ha aiutato le docenti a riflettere sui pro e contro e progettare insieme modifiche possibili agli strumenti.

Elemento di ricchezza dei percorsi di R-F è offrire modalità ricorsive di riflessione sugli stessi temi in modo da costruire consapevolezze crescenti. Un esempio di questa costruzione progressiva di consapevolezze sono le domande della docente coordinatrice della commissione valutazione formulate a circa metà percorso sui temi del giudizio descrittivo e della libertà del docente:

1. il principio non è quello di un giudizio calato e su misura dell'alunno, che racconti di lui diversamente dal racconto di un altro? Quindi non sono concepibili giudizi descrittivi condivisi nella scuola che definiscono [nello stesso modo e con le stesse parole] i livelli per ciascuna disciplina. Dove sarebbe il cambiamento? (la paura di molte docenti è che la definizione di livello uguale per tutti contraddica il principio del giudizio descrittivo che faccia emergere il profilo dell'alunno)
2. all'interno di griglie e di giudizi definiti, rischiamo di crearci una gabbia dove collocare per forza un alunno?
3. quanto non è direttamente riconducibile all'obiettivo di apprendimento (attitudine verso la disciplina, motivazione all'apprendimento...) dove può emergere se non nel giudizio descrittivo? Quello globale non è detto che sia condiviso tra tutte le colleghe, magari un bambino ha attitudini, empatia ed inclinazioni specifiche...
4. in casi di giudizi non proprio positivi, rendiamo un buon servizio a limitare l'attenzione a ciò che sa fare? Non dovrebbe esserci un feedback reale? (cioè si parla della difficoltà di fornire una fotografia reale di quello che l'alunna sa e non sa fare volendo formulare giudizi in positivo).

Sono domande problematizzanti, la cui risposta spesso dipende dal contesto, dalla situazione o da decisioni collegiali, che sono state rilanciate per costruire una riflessione comune.

Si è arrivati a decidere che il giudizio descrittivo (domanda 1) non potesse essere una semplice ripresa degli obiettivi di apprendimento né la scrittura degli indicatori che declinino i livelli, perché erano elementi già presenti nelle schede. Il gruppo è arrivato a delineare due possibili strade: definire i modi e i contesti in cui l'alunno dimostra il raggiungimento dell'obiettivo (come nell'esempio A/3 delle LG) oppure descrivere gli obiettivi specifici su cui si è lavorato per raggiungere l'obiettivo di apprendimento. Domande e discussione denotano una situazione in fieri in cui nuove consapevolezze si costruiscono, ma portano a nuove domande.

Un altro modo per attivare tutte le docenti, anche quelle con livelli più bassi di consapevolezza, su concetti complessi e interconnessi ho fatto uso di metafore, anche visive. Per chiarire, a tutte le docenti del collegio, il legame tra obiettivo specifico, obiettivo di apprendimento e traguardo, si è proposta la metafora del nuoto. Nuotare è un'azione complessa, un traguardo per lo sviluppo delle competenze, per compiere la quale si ha la necessità di padroneggiare tanti movimenti contemporaneamente: bracciata, gambata, sincronia, respirazione. Non è possibile migliorarli tutti insieme, ma bisogna lavorare su ognuno separatamente. Ognuno di questi aspetti è un obiettivo di apprendimento, per sviluppare il quale si possono individuare degli obiettivi specifici. Se il mio obiettivo è la fluidità e forma del movimento del braccio, che contribuisce a rendere efficace la bracciata dovrò coordinare le mie bracciate mentre muovo il resto del corpo, però gli altri movimenti non andranno valutati perché non sono oggetto della mia azione di insegnamento-apprendimento. Inoltre, potrò fornire delle risorse, ad esempio un pallone che mi aiuti a sistemare il braccio nella forma corretta o un distanziatore per le gambe che non mi faccia compiere la gambata in modo da potermi concentrare sulla bracciata. Tutti questi elementi dipendono dalla scelta dell'obiettivo.

5.3.4 Lesson Study e le quattro dimensioni

Per riuscire ad usare le docenti *designer* e *mentore* come risorsa per il gruppo è stato necessario costruire attività in cui tutte le docenti potessero partecipare alla progettazione, osservare insieme la realizzazione e riflettere su quanto osservato. Come abbiamo visto (par.2.4) il LS è una metodologia di formazione docenti atta a sostenere la riflessione collettiva a partire da elaborati comuni. Si è potuto quindi progettare insieme una attività concreta in situazione non nota che prevedesse la raccolta di evidenze in merito all'autonomia e all'uso delle risorse proprio o fornite, immaginando finalità, strumenti e modalità osservative. Questa coprogettazione dovrebbe offrire spunti

per l'emersione di impliciti, per il confronto tra idee diverse di didattica e per arrivare a nuove consapevolezza verso il cambiamento delle pratiche.

Di solito un percorso di LS prevede un gruppo di progettazione di 5/10 partecipanti. Dato che il gruppo di R&F consta di 29 partecipanti, si sono previsti 5 docenti sperimentatori, che hanno partecipato attivamente al LS, progettano insieme ai ricercatori universitari e svolgono la lezione nelle proprie classi. Gli altri 24 insegnanti del gruppo di R&F, hanno assistito alla progettazione come auditori, con la possibilità di porre domande e fare proposte per email o messaggio al termine del primo incontro di LS. Gli auditori, divisi in gruppi da 4, hanno osservato la lezione in presenza o, dove non fosse possibile a causa delle capienze massime delle aule, attraverso una videoregistrazione. Alla fine, la riprogettazione si è svolta a partire dagli strumenti osservativi utilizzati e con la partecipazione attiva di tutti i membri del gruppo di LS.

Le 5 docenti pilota, che hanno svolto tutte la stessa lezione progettata insieme sulla didattica della comprensione del testo insegnavano tutte italiano nelle classi seconde o terze. Hanno progettato insieme un'attività tenendo conto delle dimensioni previste dall'Ordinanza con particolare riguardo alle risorse fornite e alla situazione nota o non nota. I foci osservativi hanno riguardato invece l'autonomia e l'utilizzo delle risorse.

Si era partite dalla descrizione del contesto e della classe, fatta dalle docenti pilota, per ragionare insieme su come modulare l'attività per tener conto di stili e ambienti di apprendimento differenti. Anche il materiale da usare per la comprensione del testo è stato scelto sulla base della conoscenza delle classi. L'argomento della lezione sarà la comprensione di un albo illustrato "Indovina che cosa succede? Una passeggiata invisibile" di Gerda Muller. Attività e organizzazione della lezione sono state progettate in maniera fine, come tipico del LS, e riportate nel lesson plan.

Per co-progettare la lezione si è partiti dalla definizione dell'obiettivo specifico dell'ora di attività: *ricavare informazioni da un testo per immagini compiendo inferenze a partire dagli elementi presenti*, collegato all'obiettivo di apprendimento del documento di valutazione: *Ricavare informazioni esplicite e implicite dai testi (letti)*. Si è deciso di sostenere delle riflessioni metacognitive negli allievi rispetto ai processi che devo mettere in atto per arrivare alla comprensione di un testo, quali ad esempio richiamo di conoscenze enciclopediche, processi inferenziali, controllo della coerenza interna (Bertolini, 2013; Cardarello & Bertolini, 2020).

Tab. 19 - Analisi dei materiali, in questo caso l'albo illustrato che verrà utilizzato per la lezione, estratta dal lesson plan

Analisi materiali - (quali; organizzati in che modo; perché)	
Albo illustrato - Passeggiata invisibile	Collegamento tra impronte e possibili azioni del bambino e degli altri protagonisti. Alcune sono reperibili tra le immagini di quarta di copertina. L'impronta fa subito indizio – più breve, più sintetico – molte inferenze possibili
Pagine	
2	cosa succede? Perché alcune impronte sono rosa ed altre sono grigie? (che termini usa? Bambino? Cane? Letto? Vestirsi? Prepararsi? Bagno?)
6	come mai il cancello è aperto? Perché le impronte grigie chiaro (magari segnandole con al freccia) si interrompono?
9/10	cosa succede? E da cosa lo capisci?
11/12	come mai ci sono tante impronte sotto l'albero? in che direzione vanno le impronte? Perché?
13	cosa raccontano le impronte verdi e perché hanno una riga in mezzo? Cos'è il punto nero di fianco alle impronte rosse? Cos'è la chiazza gialla?
17	perché hanno fatto la passeggiata? Da cosa lo capisci?
Risorse fornite	
Per tutti	immagini della storia da analizzare sui fascicoli individuali in bianco e nero con le impronte ripassate a colori; immagini da analizzare a colori proiettate sulla lim; una fotocopia complessiva di tutte le immagini a colori
Per le coppie che lo chiederanno	una busta con le immagini riepilogative delle azioni del bambino poste in fondo al libro – e il suggerimento: “prova a trovare l'immagine che risponde alla domanda”
Per la discussione finale	ricapitolazione sintetica di un adulto delle risposte delle coppie scritta alla Lim

Dopo aver visto la storia proiettata per intero agli allievi sono state poste domande di natura inferenziale (Tab.19) riferite a specifiche immagini del testo. A cui gli alunni dovevano rispondere con un lavoro a coppie di 20 min. Al termine ogni coppia ha presentato al grande gruppo le proprie risposte ad una specifica pagina del fascicolo e poi è partita una discussione, orchestrata dalla docente, per condividere la risposta maggiormente attendibile a partire dagli indizi presenti nel testo. In fase di progettazione si è valutato infatti che il tempo fosse sufficiente solo per condividere una pagina del fascicolo. Le docenti hanno pianificato di lavorare sulle altre risposte in momenti di lezione successivi.

La progettazione fine prevede di valutare insieme, con cura, tutte le fasi, discutendo per arrivare a scelte progettuali condivise. In questo caso, si è

ragionato molto sulla scelta delle immagini del testo da proporre ai bambini, su come formulare le domande, quante farne, come impostare il fascicolo da dare agli alunni, che tempi predisporre, come scandirli, che tipo di risorse fornire e come metterle a disposizione.

Parte integrante della progettazione del LS è la scelta del focus e la progettazione degli strumenti osservativi. Gli osservatori in presenza durante lo svolgimento della lezione progettata hanno osservato due coppie di bambini mentre quelli a distanza una. Una prima scheda osservativa si focalizzava sull'autonomia e attenzione durante la proiezione della storia. Si tratta di una griglia semi-aperta con alcuni campi da riempire con brevi resoconti osservativi ed altri campi da usare come check list (Appendice D.3.1).

Il secondo strumento si focalizza su autonomia, cooperazione e uso delle risorse della coppia e dei suoi membri durante il lavoro sul fascicolo. È una check-list. La scelta di osservare costrutti diversi con strumenti caratterizzati da architetture differenti è stata funzionale a far sperimentare una varietà di modalità osservative alle docenti, per poter riflettere su tale pratica, riconoscere punti di forza e debolezza ed aiutare il ragionamento condiviso.

Prima di concentrarsi sulla riprogettazione del LS si è riflettuto insieme sugli strumenti: cosa hanno consentito loro di osservare, con quali si sono trovate meglio, che differenze hanno notato. Le insegnanti hanno riconosciuto le differenze più rilevanti tra strumenti aperti e chiusi, l'importanza di concordare i periodi di osservazione e la diversità del dato raccolto nel caso in cui si registrino le occorrenze o solo la manifestazione. Interessante è stato l'entusiasmo che le docenti manifestano nel riconoscere che osservare con strumenti si sia per loro rivelato efficace. È emersa chiaramente la difficoltà di osservare le dimensioni dell'autonomia e dell'uso delle risorse. Ad esempio, osservare l'autonomia del singolo studente quando il lavoro è a coppia non è stato semplice. Si conferma l'uso di risorse è spesso percepito da docenti e alunni come una facilitazione, qualcosa che rende meno bravi. Una docente osservatrice, ad esempio, durante il momento organizzativo del LS svolto in presenza si è detta contraria alla possibilità di lasciare una versione cartacea dell'albo illustrato in consultazione su richiesta dei gruppi, perché questo renderebbe troppo facile il compito. Ci sono poi delle coppie di alunni che durante LS sono in disaccordo se richiedere o no la risorsa, proprio interpretandolo come una richiesta di aiuto che toglie valore alla prestazione.

La riprogettazione, momento di riflessione sulla pratica, a partire da quanto osservato durante la lezione, da ciò che ha funzionato o non ha funzionato rispetto a quanto progettato, è stata sostenuta da domande guida proposte dalle formatrici per incoraggiare l'emersione del pensiero di tutte, nonostante la numerosità del gruppo. Le domande, riportate in Tab. 20,

insistono sul confronto tra progettato e agito durante la lezione, sulle potenzialità e criticità emerse, sugli strumenti osservativi e sulla discussione finale.

Tab. 20 - Domande per guidare le docenti durante la riprogettazione

Domande guida per la riprogettazione
• Come era il clima della classe? La proposta ha coinvolto bambine e bambini? In tutte le sue parti? • L'insegnante ha seguito il lesson plan? Le scelte fatte dal gruppo di progetto si sono dimostrate efficaci rispetto allo svolgimento della lezione e all'obiettivo didattico, cioè far ragionare tutti i bambini sulle inferenze? Nelle parti in cui l'insegnante non avesse seguito il lesson plan, la scelta si è dimostrata funzionale? Come? • Quali criticità sono emerse durante la lezione? Quali potenzialità rispetto a modalità di svolgimento che non applicavate? • Gli strumenti osservativi sono stati funzionali, facili da usare? Consentono di osservare le dimensioni di autonomia ed utilizzo delle risorse che ci interessavano? Potrebbero essere migliorati? Come? • Come è andata la discussione finale? Bambine e bambini hanno parlato tra loro? Hanno argomentato le scelte? Sono arrivati ad una risposta condivisa?

Sono emerse delle criticità rispetto all'impianto progettato della lezione, che si sono rivelate funzionali a far riflettere sull'azione: difficoltà per gli allievi di seconda di formulare pensieri autonomi per iscritto; troppe immagini e tempo non sufficiente per ricercare le inferenze e poi discuterne. Alcune insegnanti si sono dichiarate stupite di quanto tutti gli alunni abbiano lavorato intensamente sul compito e di come il lavorare in coppia si sia dimostrato funzionale, anche quando le risposte non sono risultate corrette da subito.

Dagli interventi delle docenti traspariva un'attenzione maggiore al prodotto, al grado di correttezza e completezza delle documentazioni prodotte dagli allievi, sia in termini di protocolli scritti che di partecipazione alla discussione, rispetto al processo. È come se il centro dell'attività per loro fosse il lavoro in coppia, dove gli alunni dovevano arrivare alle risposte corrette. L'attenzione al processo condurrebbe a interrogarsi rispetto a come facilitare l'esplorazione del testo da parte degli allievi, la costruzione di inferenze, e i processi di controllo della correttezza delle ipotesi fatte. Gli obiettivi della lezione erano di natura metacognitiva, ossia capire che, quando leggo una storia o interpreto delle immagini in sequenza, vi sono informazioni che si deducono logicamente ponendo in rapporto porzioni di testo anche lontane, grazie all'intervento delle conoscenze enciclopediche. La lezione voleva

aiutare gli alunni a diventare consapevoli che devo interrogarmi sempre sulla coerenza della narrazione che si va dipanando rispetto ai significati che via via sto costruendo (Bertolini, 2013; Cardarello & Bertolini, 2020).

Nella riprogettazione del LS i docenti non hanno fatto riferimento alle modalità di svolgimento della discussione finale, che pure avrebbe dovuto essere il momento centrale per la costruzione di nuove consapevolezze metacognitive; invece, hanno notato che non tutti gli allievi avevano ricontrollato le proprie risposte per trovare eventuali errori, né tantomeno avevano individuato errori o ne avevano compreso le ragioni. Queste osservazioni le hanno portate a dubitare della capacità logica degli alunni più che a riflettere sulla conduzione della discussione e sui modi per renderla più efficace. Il LS ha sicuramente aiutato le docenti a mettere a fuoco meglio, nella pratica, le dimensioni dell'Ordinanza: cosa si intendesse per situazione non nota, cosa fossero le risorse e come usarle, cosa si potesse intendere per autonomia e come osservarla. Molte, però, sono uscite dalla riprogettazione confermando l'idea che la didattica abbia dei limiti e che le difficoltà di certi allievi non siano superabili. Questo è dipeso anche dalla mancata riflessione sulla discussione come strategia didattica, che ne mettesse in luce potenzialità, caratteristiche, metodologie.

Lavorare sugli stessi strumenti osservativi, osservando la stessa lezione e potendosi confrontare con colleghe che hanno fatto la stessa esperienza, si è rivelata una metodologia efficace per costruire riflessioni e comprensioni comuni. Ha attivato molte considerazioni, ha disambiguato certi aspetti, come ad esempio cosa si debba intendere per autonomia o per risorsa, o quali siano gli indicatori di attenzione e autonomia, perché tutte le docenti hanno osservato ciò di cui si sta parlando. Il ragionamento collettivo a partire dalla stessa documentazione non ha nascosto le difficoltà del cambiamento di paradigma, ma ha sottolineato le potenzialità. Le docenti si sono confrontate, hanno proposto soluzioni, si sono aiutate a spostare in avanti il proprio ragionamento.

Anche le docenti che hanno dichiarato di apprezzare il LS come modalità di formazione docente, si sono fatte delle domande rispetto all'utilità nel fornire loro gli strumenti per applicare la OM172. Molte hanno maturato l'importanza e il senso di quanto fatto solo dopo la fine della formazione, nel medio periodo, come è emerso da focus group e interviste. L'ipotesi è che sarebbe stato forse più efficace se proposto a fine percorso, non per cercare risposte alle richieste della OM172, ma per sperimentare le risposte già trovate. Fare un LS prima di aver raggiunto punti fermi ha aggiunto alla complessità di una nuova implementazione anche la complessità di una metodologia mai usata.

5.3.5 La costruzione del giudizio descrittivo

Conclusione del percorso formativo e aspetto cardine della riforma era la stesura del giudizio descrittivo. Per noi formatrici non era questa la parte più critica del cambiamento, perché consideravamo il giudizio come conseguente dall'individuazione di obiettivi, costruzione di percorsi e prove incentrate sulle dimensioni e raccolta dei dati. Invece come strutturare il giudizio, quanto in profondità descrivere il percorso di apprendimento, o quanto al contrario affidarsi ai descrittori ministeriali delle dimensioni era il punto critico per molte docenti.

Il confronto garantito dall'architettura della R&F ha consentito di andare in profondità nelle questioni e far emergere le idee profonde delle partecipanti, anche quando non erano in sintonia con il cambiamento. Alcune docenti hanno manifestato difficoltà ad esprimere problemi e situazioni negative nel giudizio descrittivo, a dire i punti di debolezza oltre che i punti di forza. Le insegnanti si sono chieste come sia meglio dire anche quello che l'alunno non sa fare. Da una parte c'era la necessità di chiarire il percorso di apprendimento all'allievo e alla famiglia, dall'altro non si voleva demoralizzare gli alunni in difficoltà scrivendo nero su bianco queste difficoltà, dirle nei colloqui era vissuto come meno problematico.

La difficoltà più grande è trovare le parole giuste per precisare delle criticità su cui è necessario insistere, lavorare. Anche perché una volta che si mettono nero su bianco non è così semplice, un conto è parlarne coi genitori, durante il colloquio, viene più semplice. (A_5)³

Alcune insegnanti hanno fatto esplicito riferimento al quadro ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) che spinge a ragionare sempre nei termini del funzionamento e delle condizioni che facilitano o ostacolano il raggiungimento degli obiettivi. Partendo da questo approccio le insegnanti hanno ipotizzato di formulare il documento di valutazione a partire da quali siano state le condizioni secondo le quali l'apprendimento si manifesta. Per queste docenti l'approccio criteriale alla valutazione ha forzato l'insegnante a riflettere sul suo operato, ed eventualmente modificarlo.

³ Per garantire l'anonimato nell'analisi del contenuto emerso, ai docenti è stato attribuito un codice numerico così costruito: la lettera del focus group (A – B – C) a cui hanno partecipato e un numero progressivo casuale. Ad esempio, B_3 è il terzo insegnante del focus group B. Nel citare affermazioni delle docenti emerse durante la formazione, si sono utilizzati gli stessi codici. Nel caso in cui i docenti non abbiano partecipato ai focus group si è utilizzata la lettera D e un numero progressivo.

ci poniamo il problema: ma sarà stato messo in condizione di fare meglio? Questo potrebbe spiegare la nostra difficoltà ad esprimere giudizi bassi. (A_6)

Di seguito un esempio di giudizio descrittivo scritto da una docente della DD concentrandosi su quello che l'alunna sa fare, circoscrivendo le situazioni in cui sa farlo o parlando dei facilitatori utilizzati.

L'alunno si sta accostando allo studio dei numeri avvalendosi e prediligendo la guida dell'insegnante, verso cui mostra fiducia e affetto. Sa leggerli e scriverli generalmente in modo corretto e, supportato da un linguaggio coerente con esperienze di apprendimento pratiche e manipolative, prova a confrontarli e ad individuarne l'ordine orientandosi sulla linea. Conta oralmente in senso progressivo e regressivo e riesce ad individuare piccole quantità di oggetti mostrati. Si avvia all'esecuzione delle addizioni con l'ausilio delle risorse fornite. Riconosce nelle immagini informazioni numeriche. Si orienta nello spazio vissuto utilizzando i principali indicatori spaziali. (Classe 1° matematica – livello in fase di prima acquisizione su tutti gli obiettivi)

D'altra parte, non tutte le docenti erano convinte che bastasse contestualizzare in quali condizioni l'alunno raggiungesse gli obiettivi, perché ai genitori arrivasse chiaro il messaggio della difficoltà in cui si trova la figlia/o. Ad esempio, se si parlava di leggere in maniera scorrevole indicando la “lettura preparata a casa” per indicare la situazione nota e risorse fornite, non si poteva dare per scontato che i genitori capissero che la lettura non preparata non era scorrevole. Secondo queste docenti, certi genitori non vorrebbero accettare i limiti dei figli e quindi, perché capiscano, non sarebbe sufficiente dire quello che i loro figli sanno fare, con o senza facilitatori, senza enfatizzare quello che non sanno fare.

Alcune insegnanti denunciavano una resistenza da parte di colleghe e dirigenza a raccontare anche gli aspetti negativi, definendo l'atteggiamento “omertoso” (D_1) e peggiorato dopo l'Ordinanza. Proprio la OM172 avrebbe reso ancora più difficile essere chiari ed espliciti nel raccontare le difficoltà.

«Il numero è numero, qui è diverso, si tratta di dare le parole giuste» (D_1). I livelli *base* o *in fase di prima acquisizione* sono visti da queste docenti come “tabù”, per le pressioni esterne di genitori e dirigenza, ma anche perché attribuirli “mi mette in discussione” come docente (D_1). La valutazione criteriale sembrava rendere più esplicito il ruolo del docente come responsabile dei percorsi di apprendimento degli allievi, impedendogli di nascondersi dietro l'opacità del voto. Il numero sintetizzava la performance dello studente, che era l'unico elemento preso in considerazione, lasciando di sfondo l'azione didattica del docente. L'insegnante poteva attribuire un “7” e poi a parole indicare le difficoltà, senza esplicitare le azioni intraprese per aiutare lo studente a superarle.

Questi commenti hanno fatto sorgere il dubbio che ci fosse poca chiarezza delle docenti rispetto a come osservare il livello di apprendimento degli alunni, come indicare i passi successivi che questi devono compiere nel proprio percorso e come condividere con la famiglia le strategie di recupero.

Molti discorsi sembravano nascondere il rifiuto di un aumento di impegno e mole di lavoro. Scrivere dei giudizi articolati sarebbe una perdita di tempo non funzionale allo scopo della valutazione, cioè spiegare alle famiglie come è il bambino.

[...] **è un lavoro in più che a me toglie il tempo di lavoro con il ragazzino** dove il genitore spesso è assente perché non lo vuole vedere, [...] Quando io arrivo con il genitore che mi comprende un giudizio del genere (il giudizio formulato dalla collega appena letto) io ho a volte dei muri spaventosi [...] proprio quei genitori che non vogliono vedere e si aggranciano a quello che sa fare il bambino. Dopo il giudizio ce lo ritorceva contro perché **andava a trovare il cavillo laddove tu non operavi.** (D_2)

Da questa docente emergevano sentimenti negativi di fatica e frustrazione. Sicuramente si evidenziava una difficoltà nei rapporti coi genitori, sia questi pochi strumenti e non in grado di capire giudizi articolati, sia quelli con molti strumenti dialettici. È interessante come per la docente la richiesta dei genitori di quali strumenti di recupero siano stati utilizzati sia un “cavillare”. La frustrazione sembrava quindi legata al dover giustificare la propria azione didattica.

La formulazione di un giudizio descrittivo sembrava essere percepita da queste insegnanti non come parte integrante del lavoro del docente, non come un momento di riflessione e condivisione nel team per esplicitare delle idee sugli alunni e immaginare insieme in che direzione procedere, ma come una perdita di tempo. La OM172 non aveva cambiato i genitori, ma prima della sua introduzione il momento della valutazione era più rapido per le docenti, costava meno fatica.

Dati i dubbi espressi dalle docenti della R&F rispetto al giudizio descrittivo, si è proposto un questionario a tutta la DD prima dell’ultima plenaria per sondare la situazione generale. Il questionario, a cui hanno risposto 73 docenti, prevedeva tre domande.

DI: Tra le molte funzioni della valutazione, quanto ti sembrano rilevanti quelle indicate? (da 0 non rilevante a 5 molto rilevante)

Tab. 21 - Grado di accordo delle docenti rispetto alla rilevanza delle funzioni della valutazione indicate

	Moda	Media	Deviazione Standard
Valorizzare lo studente	5	4,18	1,12
Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	4	3,96	0,97
Stabilire i livelli di competenza degli studenti	4	3,66	1,07
Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	4	3,64	1,22
Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	4	3,60	1,20
Fornire indicatori di efficacia al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR...)	3	2,37	1,35
Premiare gli studenti migliori	0	1,64	1,51

Si è fatta un'analisi descrittiva (Tab.21) calcolando per ciascun item moda, media e deviazione standard in modo da rilevare sia il valore più ricorrente che la dispersione.

I dati non sono immediatamente confrontabili con quelli della domanda 7 del questionario iniziale, che era una domanda a scelta multipla con una sola possibilità di risposta e non una scala autoancorante come in questo caso. La domanda è stata formulata in maniera diversa perché non si cercava un confronto pre-post date le differenze nei questionari e nel numero dei rispondenti della DD, 40 nel questionario iniziale e 73 in quest'ultimo. Inoltre le tre domande poste prima dell'ultima plenaria erano funzionali prima di tutto a scatenare una riflessione nelle docenti e creare un legame diretto tra funzione della valutazione e formulazione del giudizio descrittivo, da qui l'opportunità di utilizzare due scale autoancoranti.

Tutto ciò premesso, si possono comunque svolgere alcune riflessioni sulla base dell'andamento tendenziale. Come si vede l'ordine degli item maggiormente scelti nel questionario iniziale (Tab.22), o con un grado maggiore di accordo nel questionario dell'ultima plenaria (Tab.21), sono molto diversi.

Tab. 22 Risposte delle docenti di Terni alla domanda 7 del questionario iniziale, in ordine di opzione maggiormente scelta

	N	%
Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	15	37,5%
Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	11	27,5%
Valorizzare lo studente	9	22,5%
Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	2	5%
Stabilire i livelli di competenza degli studenti	2	5%
Altro	1	2,5%
Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR...)	0	0%
Totale	40	100%

La funzione più rilevante della valutazione (Tab. 21 e Fig.7), tra quelle indicate, secondo le docenti è *Valorizzare lo studente*, a cui il 53% delle rispondenti (39 docenti su 73) attribuisce una grande rilevanza (5). Questa affermazione era emersa come importante, anche se non al primo, ma al terzo posto delle scelte del questionario iniziale con 9 risposte su 40 rispondenti (22,5%). *Premiare gli studenti migliori* risulta essere l'unica funzione non rilevante, col 36% delle rispondenti (26 docenti) che attribuisce nessuna rilevanza (0) e 69% (48 docenti) che assegna punteggi da 0 a 2.

Altra funzione relativamente poco importante è *Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR...)*, in questo caso il campione si divide a metà: il 51% (37 docenti) da punteggi da 3 a 5, mentre il 49% (36 docenti) da 0 a 2, con 3 come valore prevalente, nel questionario iniziale nessuna insegnante aveva scelto questa risposta.

Per tutte le altre funzioni indicate, la maggioranza dei docenti da punteggi da 3 a 5, quindi ritenendole comunque aspetti rilevanti della valutazione anche se non preponderanti. Tra queste *Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento* ha il 93% delle docenti (N=68) che esprimono un valore da 3 a 5, e *Stabilire i livelli di competenza degli*

studenti l'89% (N=55) di risposte tra i livelli 3 e 5. Nel questionario iniziale questi aspetti erano stati scelti rispettivamente da 11 e 2 docenti (su 40 rispondenti), con una frequenza percentuale pari a 27,5% e 5%.

Rispetto agli item *Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli* e *Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica* l'86% (N=63) delle rispondenti da un valore da 3 a 5 e il 14% (10 docenti) da 0 a 2 per entrambe le risposte. Nel questionario iniziale la prima affermazione era stata scelta da soli 2 insegnanti (5%), mentre la seconda da 15 docenti (37,5%). Quest'ultima è la funzione scelta di più nel primo questionario. Nelle risposte al questionario che ha preceduto l'ultima plenaria diventano preponderanti le funzioni della valutazione che vedono lo studente al centro. Nonostante le premesse fatte sulle differenze tra i due questionari, è comunque interessante l'emersione di un dato di questo tipo nella parte conclusiva di un percorso formativo che ha posto l'attenzione sui processi di apprendimento.

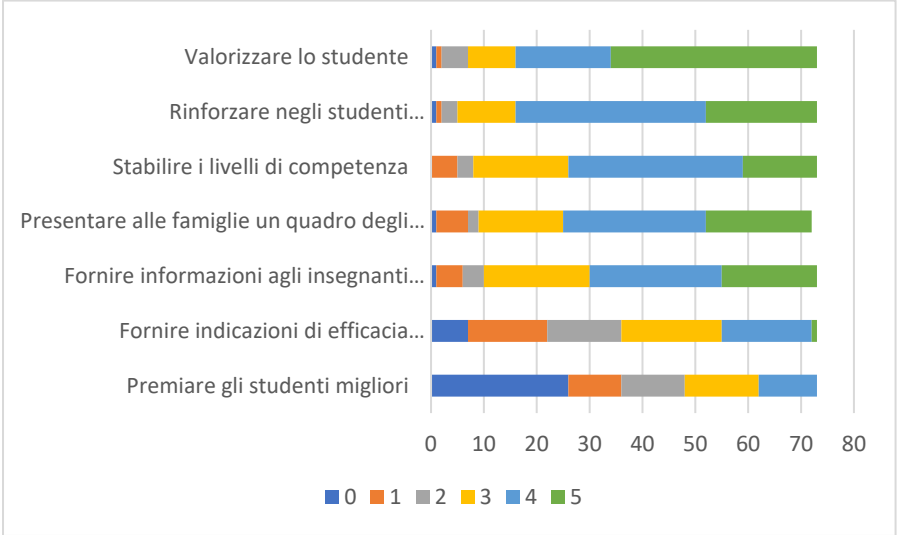


Fig. 7 - Grado di accordo delle docenti rispetto alle funzioni della valutazione prima della plenaria conclusiva

Consideriamo adesso la seconda domanda proposta (D2): *Quanto queste possibili funzioni della valutazione devono essere svolte dal giudizio descrittivo? (da 0 per niente a 5 solo con il giudizio descrittivo)*

La dinamica delle risposte è molto simile alla batteria precedente, anche se le valutazioni espresse per ogni item sono globalmente più basse, con nessun item che ha una moda uguale a 5 o una media superiore a 4, questo

porterebbe a pensare che ci sia una cesura nella mente delle docenti tra valutazione e giudizio descrittivo, tanto da non saper individuare bene quali funzioni della valutazione vengano svolte da questo. Coerentemente con quanto emerso con la prima domanda, il giudizio descrittivo nell'opinione delle insegnanti coinvolte non serve (Tab. 23) a *Premiare gli studenti migliori*, con il 64% delle docenti che attribuisce valori da 0 a 2, d'altra parte questa non era vissuta come una delle funzioni principali della valutazione anche in D1. Il ruolo del giudizio descrittivo inteso come utile per *Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR)* ha una rilevanza media, con 3 come valore espresso dalla maggioranza (30%), ma un 45% che attribuisce valori da 0 a 2.

Tab. 23 - Grado di accordo delle docenti rispetto alle funzioni della valutazione che debbano essere svolte dal giudizio descrittivo

	Moda	Media	Deviazione Standard
Valorizzare lo studente	4	3,92	1,03
Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	4	3,60	0,96
Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	4	3,56	1,11
Stabilire i livelli di competenza degli studenti	4	3,15	1,29
Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	3	3,04	1,28
Fornire indicatori di efficacia al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR...)	3	2,44	1,28
Premiare gli studenti migliori	0	1,71	1,36

Il giudizio descrittivo (Fig. 8) per le insegnanti deve servire principalmente per *Valorizzare lo studente* (92% si esprime da 3 a 5), *Rinforzare negli studenti la consapevolezza del proprio livello di apprendimento* (88% si esprime da 3 a 5) e *Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli* (84% da 3 a 5). Interessante notare come, però, la funzione di *Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli* per le docenti non debba essere svolta quasi esclusivamente dal giudizio descrittivo.

Il giudizio descrittivo svolgeva un ruolo, secondo le rispondenti, sia per *Stabilire livelli di competenza degli studenti* (75% da 3 a 5) che per *Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica*, anche se in questo caso il valore più frequente è 3, solo il 71% esprime valori dal 3 al 5 e 12% lo ritiene non importante attribuendo con valori da 0 a 1.

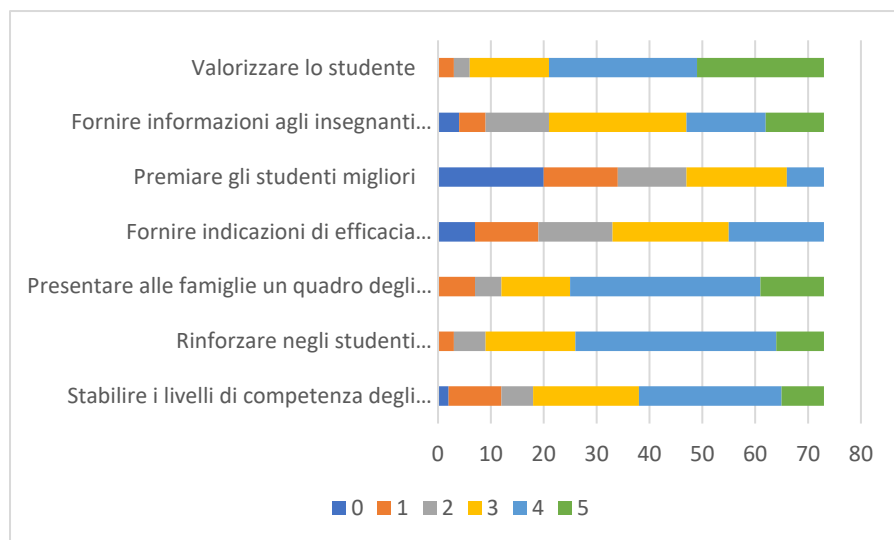


Fig. 8 - Grafici riepilogativi delle risposte delle docenti a D2.

Confrontando il grado di accordo rispetto a questo ultimo item nelle risposte a D1 e D2 è interessante notare come, mentre la valutazione è vissuta come un momento importante per aprire una riflessione sulla propria didattica, questa riflessione non è strettamente collegata alla formulazione di un giudizio descrittivo. Sicuramente la rimodulazione dei propri interventi è molto legata alla quotidiana raccolta di evidente, ma si potrebbe considerare la scrittura del giudizio descrittivo come un'opportunità di presa di distanza dal flusso delle attività e riflessione globale sull'andamento degli apprendimenti fino a quel momento. Sembra che per le docenti non sia così.

La terza domanda era aperta *Quali sono le difficoltà che hai incontrato ad articolare i giudizi descrittivi?* le risposte sono state codificate a partire dai dati secondo un processo categoriale bottom-up, riscontrando 5 temi comuni di difficoltà (Tab.24), che talvolta non corrispondono a quanto riscontrato in letteratura (Nigris & Agrusti (eds.), 2022; Benvenuto, 2003; Ebel & Frisbie, 1991) sulla formulazione del giudizio descrittivo. Questo perché dal questionario emerge il vissuto degli insegnanti sulle difficoltà percepite in

fase di scrutinio e di formulazione del giudizio, mentre la letteratura considera quegli aspetti che favoriscono o impediscono la formulazione di giudizi descrittivi chiari e obiettivi.

Tab. 24 Codifica delle risposte delle docenti alla domanda aperta sulle difficoltà nell'articolare giudizi descrittivi

Categoria	#	%	Esempi
Linguaggio (formulazione chiara efficace, oggettiva, sintetica)	27	36,99	Fare un giudizio chiaro e comprensibile per i genitori.... Non utilizzando mai espressioni in negativo / evitare un quadro di insieme troppo ridondante e privo di ripetizioni / Non sbagliare i termini che potevano essere mal interpretati dalla famiglia / scegliere la terminologia adatta per descrivere ciò che realmente osservo / Trovare le parole per esprimere le difficoltà degli alunni senza usare termini negativi; trovare avverbi e aggettivi giusti per modulare il giudizio in base al livello
Quadro comune (mancanza di guida comune di istituto)	14	19,18	Le LG non sempre aiutano [...] che ciascun Istituto è tenuto a interpretare in maniera corretta e equilibrata, ma senza rinunciare alla propria autonomia progettuale e valutativa. / dovrebbero essere condivisi almeno per classi parallele / avere delle griglie orientative / la condivisione di un linguaggio comune che possa permettere di lavorare in una direzione e ottica comune rispetto alle varie dimensioni da tener conto durante la valutazione
Processi (acquisizione delle evidenze)	14	19,18	La condivisione degli strumenti di rilevazione e l'analisi dei contenuti osservati / Difficoltà iniziali dovute alla modalità e alla tipologia degli aspetti che dovevano essere presi in considerazione per articolare il giudizio descrittivo /Necessità di riferire il giudizio agli obiettivi di apprendimento ma evidenziando al contempo gli articolati processi metacognitivi, emotivi e sociali nel rispetto dei criteri di analiticità, affidabilità e validità.
Tempo (percorso lungo e oneroso)	3	4,11	Vista l'impossibilità di compilazione nel tempo-scuola, la maggiore difficoltà é stata la mancanza di un tempo congruo dedicato.
Nessuno	13	17,81	Nel 1992, anno in cui sono entrata nel mondo della scuola, venivano formulati giudizi descrittivi, quindi non ho incontrato difficoltà.
Altro	2		

Il *linguaggio* da usare per formulare il giudizio sembrava essere un problema particolarmente sentito. 27 risposte vengono codificate in questo modo e 14 tra queste fanno espressamente riferimento a “trovare le parole”. Avere un *quadro comune* di riferimento per come redigere il giudizio descrittivo all’interno dell’istituto era un altro aspetto strettamente legato alla formulazione del giudizio in fase di scrutinio è sentito come problematico dalle insegnanti (14 risposte codificate). I cambiamenti alla didattica e la raccolta di evidenze durante il quadrimestre, codificati nella categoria *processi*, erano vissuti come problematici dal 19% delle rispondenti (14 codifiche), mentre il 18% (13 codifiche) riportava di non aver avuto nessun problema e 5 risposte facevano riferimento alla necessità di tempi più lunghi o non davano indicazioni. Quindi, emergeva che la problematicità legata alle novità introdotte dall’Ordinanza in termini di raccolta di evidenze e cambiamenti nelle attività didattiche era percepita come minoritaria. Invece gli aspetti vissuti come problematici, cioè quelli di avere un linguaggio adeguato e un quadro di riferimento comune a livello di istituto, sono aspetti della stesura della valutazione intermedia e finale che avrebbero dovuto presentarsi anche con la valutazione precedente, seppur limitatamente alla parte del giudizio globale.

A conferma della riflessione e approfondimento delle tematiche reso possibile dal percorso di R&F le docenti partecipanti hanno deciso di proporre al collegio le seguenti prospettive di sviluppo, che toccano solo marginalmente la stesura del giudizio descrittivo:

- rimodulare/rivedere gli **obiettivi di apprendimento**, anche formulando gli obiettivi specifici collegati;
- continuare a ragionare sulle **dimensioni progettando in team** dei **percorsi /attività / verifiche** e mettendoli a disposizione dei colleghi raccogliendoli in repository
- progettare in team **un percorso interdisciplinare** all’anno
- costruire **strumenti osservativi** a partire dagli indicatori di raggiungimento degli obiettivi di apprendimento
- condividere **la formulazione di giudizi** particolarmente ostici a partire dalle evidenze raccolte, come **esercizio di scrittura comune** a partire da casi concreti

5.4 Una piccola Ricerca-Formazione⁴

A fronte della percezione crescente di quanto le docenti si sentissero spaesate rispetto alla concreta applicazione della OM172 nella didattica quotidiana, è nata la domanda se un accompagnamento concreto alla costruzione ed implementazione di percorsi didattici potesse aiutarle a superare alcune delle resistenze. È in questo quadro che si è costruito un gruppo di progettazione e confronto, formato da due insegnanti di classe quinta primaria di una scuola a tempo pieno e la sottoscritta. Le insegnanti (che chiameremo Cur-RF e Cur-2-RF) hanno chiesto di essere accompagnate nella propria attività didattica per poterla ripensare sulla base delle richieste dalla OM172.

Insieme, secondo un quadro metodologico (vedi paragrafo 2.2) coerente con la R-F (Asquini, 2018) in un gruppo di ricerca a tre abbiamo costruito le seguenti domande di ricerca:

1. Quali cambiamenti nella didattica sono necessari per raccogliere le evidenze necessarie ad una valutazione che porti ad un giudizio descrittivo imperniato su 4 dimensioni?
2. Come recepire la OM172 nella quotidianità, senza appesantire il lavoro delle docenti, in modo praticabile ed evitando adempimenti puramente formali?

Il percorso di R-F si è svolto attraverso incontri settimanali di progettazione ed analisi di percorsi didattici in italiano e storia, e momenti di osservazione e co-conduzione nelle classi, prevedendo la costruzione con le insegnanti di strumenti osservativi, prove di verifica, strumenti per la valutazione, e feedback individualizzati. L'ipotesi è che questo processo di progressiva crescita nelle consapevolezze delle docenti, primo passo di un percorso trasformativo delle pratiche, insito nell'implementazione della OM172 non emerga da solo, ma richieda di essere facilitato da una riflessione comune tra insegnanti e ricercatori.

Lo studio di caso in R-F può tenere insieme trasformazioni nella pratica con costruzione di nuove consapevolezze teoriche. Coniugare questa duplice intenzionalità descrittiva e trasformativa impone allo studioso un rigore che passa dalla continua vigilanza critica più che dall'applicazione di piani stringenti prestabiliti in anticipo. Come evidenziato da Bortolotto, rispetto allo studio di caso in ricerca-azione il focus sui processi richiede al ricercatore "un atteggiamento di scoperta piuttosto che di conferma/verifica delle proprie ipotesi" (2020, p.187).

⁴ Questa esperienza è stata presentata in: Landi, L. (2022). Formare a progettare e valutare partendo dal vissuto degli insegnanti. *Pedagogia Oggi* 1/2022, pp.147-153.

Come ricercatrice ho accompagnato il percorso formativo e trasformativo delle pratiche, coadiuvando le docenti nella strutturazione di percorsi didattici. In questo modo sono diventata parte integrante della realtà osservata, raccogliendo dati attraverso osservazioni dei cambiamenti nelle insegnanti; diario di bordo dell'esperienza; interviste con le docenti coinvolte. Questi dati hanno consentito di descrivere lo studio di caso e individuarne i temi chiave e gli aspetti trasversali. Per assicurare l'analisi in profondità è stato necessario un disegno di ricerca flessibile, che ha tenuto conto delle esigenze esplorative delle docenti e raccolto anche dati imprevisti. Il rigore è stato garantito dall'analisi qualitativa dei dati a partire dalle domande di ricerca e attorno ai temi emergenti. Nei fatti, l'azione di R-F e lo studio di caso sono stati profondamente intrecciati.

Il percorso si è articolato in 12 incontri (30 ore complessive), tra 8 novembre 2021 e 11 gennaio 2022. La prima attività, già proposta dalle insegnanti alle classi, è stata analizzata con la ricercatrice in fase di valutazione. Da questa prima ricognizione, si sono tracciate le linee guida per le successive attività: riflessione sugli obiettivi, a partire da quelli formulati da una sottocommissione e approvati dal collegio docenti come obiettivi di apprendimento del documento di valutazione e successivo confronto con le IINN; costruzione di strumenti per raccogliere evidenze di apprendimento; strutturare attività prendendo in considerazione le dimensioni delle situazioni note e non note, delle risorse e come considerare quella dell'autonomia; elaborazione di verifiche; la raccolta di evidenze attraverso produzioni dei bambini individuali e collettive, verifiche e stralci di discussione; costruzione dei feedback.

La R-F si è concentrata su tre cicli ricorsivi che hanno previsto la progettazione e svolgimento di attività in classe, l'analisi delle evidenze raccolte e la riprogettazione dei rilanci a queste attività per ricollegarle agli obiettivi di apprendimento e rimodularle per tener conto delle dimensioni di apprendimento in chiave di approccio criterio alla valutazione (Ebel & Frisbie, 1991).

5.4.1 Il percorso di R-F

Docenti e ricercatrice sono partite analizzando una discussione svolta per individuare le domande guida da utilizzare per svolgere una ricerca sulle divinità greche e le successive ricerche svolte a coppia. Le docenti avevano strutturato il percorso senza riflettere sugli obiettivi di apprendimento o specifici, che sono stati individuati ex-post, insieme alla ricercatrice, a partire da quelli di apprendimento formulati da una sottocommissione e approvati dal

collegio docenti come obiettivi di apprendimento del documento di valutazione per Italiano del triennio.

Da questa prima ricognizione, le docenti hanno riconosciuto di non poter valutare le attività senza avere definito prima quale focalizzare tra obiettivi diversi e che tutti gli obiettivi individuati non potevano essere affrontati e valutati con un'unica attività. Il dialogo nel gruppo di ricerca è stato funzionale a trovare modalità per distinguere tra obiettivi diversi in fase di valutazione e costruire strumenti di progettazione che sostengano la strutturazione di percorsi di apprendimento a partire dalla scomposizione degli obiettivi di apprendimento in obiettivi specifici, tenendo presente le dimensioni che caratterizzano gli apprendimenti.

Un secondo percorso in storia è partito dall'esigenza di strutturare attività in situazioni non note rispetto all'obiettivo: "esporre le conoscenze e i concetti appresi usando il linguaggio specifico della disciplina" (obiettivo d'apprendimento presente nel curriculum di istituto). Le classi hanno costruito le domande guida per una ricerca su Olimpiadi e teatro. Le domande sono diventate le risorse per la raccolta di informazioni, su uno dei due temi, svolta a coppie, per poi, individualmente scrivere il proprio testo. Quindi successivamente le docenti hanno chiesto di formulare tre possibili domande di verifica sul proprio argomento: due su conoscenze e una che stimolasse il ragionamento. Questa richiesta si è configurata come situazione non nota in quanto "nuova, introdotta per la prima volta in quella forma e senza specifiche indicazioni rispetto al tipo di procedura da seguire" (LG, p.4). Le domande sono state analizzate in una discussione collettiva finalizzata a scegliere le più adatte per una verifica poi somministrata.

Questo percorso durato due settimane ha consentito di raccogliere evidenze sotto forma di produzioni individuali e collettive, verifiche e stralci di discussione. Considerandole entro un quadro complessivo di processo le insegnanti hanno potuto cominciare a stabilire i livelli di apprendimento per ciascun alunno in riferimento all'obiettivo d'apprendimento in esame, tenendo conto delle dimensioni: risorse, continuità, autonomia e situazione non nota. Nella produzione di feedback individuali sulla verifica di storia a domande aperte le insegnanti, che non erano abituate a stilare dei feedback, hanno mostrato di essere in grado di distinguere il contenuto dalla correttezza formale, riuscendo a fornire informazioni puntuali e a delineare le tappe successive del percorso di apprendimento.

Ultimo passaggio del percorso è stata la progettazione e realizzazione di un'unità didattica in italiano, volta a coltivare la capacità di saper individuare e riconoscere aggettivi e pronomi. Si è definito come obiettivo di apprendimento: "Riconoscere e analizzare in una frase o in un testo gli elementi grammaticali". Da qui la riflessione sull'opportunità di partire non dallo studio

delle categorie di aggettivi e pronomi, ma dal riconoscimento del loro ruolo e della loro funzione nei testi. Gli allievi a coppie hanno provato ad individuare gli aggettivi, la cui definizione era già conosciuta, in un testo, poi si sono confrontati in una discussione di classe per individuare le strategie per riconoscerli. Il passo successivo è stato arrivare a delle classificazioni ingenuie degli aggettivi trovati, raggruppandoli per tipologie affini. Quindi, con una discussione e riflessione collettiva, individuare tipologie di aggettivi affini per informazione fornita pur non conoscendone il nome ufficiale⁵. Dopo aver svolto lo stesso percorso anche con i pronomi, è stato presentato un testo chiedendo di riconoscervi aggettivi e pronomi e classificarli per tipologia. Le insegnanti erano restie ad offrire una tabella con il nome delle categorie di aggettivi e pronomi come risorsa. Dal loro punto di vista, questo avrebbe troppo uniformato i risultati della prova. Sembra ritornare la resistenza delle insegnanti nell'accettare che tutti possono e devono arrivare all'obiettivo. Accettare questo suggerimento ha, però, consentito alle insegnanti di ri-considerare il ruolo delle risorse nella valutazione delle competenze (Trinchero, 2012).

A partire dai cambiamenti nell'affrontare la progettazione delle attività, dalle nuove domande esplicitate dalle docenti durante il percorso, dall'annotazione delle loro parole registrate nel diario di bordo, sono emersi alcuni temi. In primis, le difficoltà nel gestire progettazione e valutazione a partire dagli obiettivi di apprendimento. Come emerge dalla R-F le insegnanti non erano abituate a formalizzare per iscritto un percorso di apprendimento coerente con il raggiungimento di un obiettivo, né a pianificare un'attività a partire dagli obiettivi e valutarne gli esiti sempre in riferimento agli obiettivi. Questo le portava a volte a: lavorare su obiettivi di apprendimento diversi da quelli che avrebbero dovuto valutare in base al documento di valutazione; valutare insieme obiettivi multipli che entravano in gioco nella stessa attività; valutare l'obiettivo sulla singola verifica/attività e non con evidenze raccolte nel corso di un percorso; progettare senza tenere conto dei traguardi disciplinari. Tali difficoltà sono già state riscontrate in letteratura (Nigris & Agrusti, 2021; Calvani & Trinchero, 2019; Agrusti, 2021). Le consapevolezza sviluppate hanno portato le docenti a cercare in collegio docenti una revisione degli obiettivi di apprendimento di istituto per renderli più coerenti con le IINN, più aderenti ai percorsi specifici delle classi, più osservabili.

Dopo il primo percorso di italiano, le docenti hanno attivamente ricercato gli obiettivi di apprendimento a partire dai quali costruire i percorsi formativi, individuando chiaramente anche gli obiettivi specifici necessari.

⁵ La consegna chiedeva agli allievi a coppie di raggruppare gli aggettivi trovati per famiglie, trovando le somiglianze.

“Individuando bene l’obiettivo è molto più semplice capire cosa e come valutare, se ben formulati sono quasi indicatori che ti guidano nel capire chi dimostra gli apprendimenti” (Cur-2-RF, 23/11/2021). Che esplicitare obiettivi osservabili, legati a processi cognitivi, sia un passaggio fondamentale per monitorare il percorso di cambiamento su cui condurre i propri alunni, aiutando a definire degli indicatori chiari per orientare la valutazione, è una nuova consapevolezza, non presente all’inizio del percorso. Lo sforzo di declinare gli obiettivi di apprendimento in obiettivi specifici per le varie attività è risultato funzionale a delineare percorsi di apprendimento diversi dei vari allievi. “Lavorando così sto mettendo molto più a fuoco le potenzialità dei miei alunni, i punti da cui poter partire” (Cur-RF, 17/12/2021)

Si è confermata la difficoltà per i docenti di formulare feedback puntuali. Dopo una riflessione sulla loro formulazione e la presa di coscienza dell’impatto positivo sull’apprendimento degli allievi, le docenti coinvolte hanno dichiarato negli scambi con la ricercatrice di averli usati, individualmente, nella restituzione di attività e verifiche successive al percorso, osservando un aumento di coinvolgimento e di attivazione degli alunni. Le difficoltà delle insegnanti che emergono dallo studio di caso sono il tempo necessario a formulare i feedback e l’impossibilità di tenerne traccia sul registro come evidenze per la valutazione.

L’analisi dei dati qualitativi ha fatto emergere lo sviluppo di nuove consapevolezze anche per l’uso delle risorse, la costruzione di situazioni non note e la formulazione degli obiettivi funzionali allo sviluppo delle competenze. Questo conferma che innescare nelle docenti processi riflessivi attraverso, ad esempio, percorsi di R-F, sia indispensabile per trasformare le pratiche, come implicitamente richiesto nella OM172.

5.5. Difficoltà e consapevolezze crescenti

Applicare la OM172 ha presentato una serie di difficoltà per le docenti. Alcune si sono manifestate anche in fase formativa. Ne analizzeremo alcune in modo da poterle confrontare con le nuove consapevolezze che emergono dall’analisi dei focus group e avere una conferma degli apprendimenti determinati dal percorso formativo.

La formulazione di obiettivi specifici tesi al raggiungimento di un obiettivo di apprendimento scelto da quelli dei documenti di valutazione di istituto ha confermato le difficoltà già osservate in altri contesti nella formulazione degli obiettivi (Agrusti, 2021). Le insegnanti si sono rese conto di avere indicato obiettivi di apprendimento molto dettagliati nella scheda di valutazione, ma di non aver mai riflettuto sulla formulazione di obiettivi specifici

funzionali al loro raggiungimento. Le docenti non erano abituate a lavorare formulando obiettivi specifici, ma piuttosto mettendo a fuoco dei contenuti anche a partire dai libri di testo, anche per questo non avevano chiaro il collegamento tra obiettivi specifici più puntuali, base dei percorsi in classe, che concorrono a comporre obiettivi di apprendimento più macro, irrinunciabili, da inserire nella scheda di valutazione. Con la formazione hanno notato la mancanza di un livello intermedio e hanno sviluppato la consapevolezza di avere bisogno di una condivisione a livello di istituto su questo aspetto.

Dall'analisi delle esercitazioni sono emerse la difficoltà delle docenti ad individuare la gerarchia degli obiettivi e a scriverli in modo efficace. Spesso gli obiettivi specifici erano, in realtà, delle attività o degli indicatori di apprendimento. Gli insegnanti cercavano forse con una eccessiva esasperazione la concretezza, ma in questo modo perdevano la dimensione delle competenze e abilità, si focalizzavano molto sulle conoscenze o sui passaggi procedurali. Ad esempio, individuavano come obiettivo di apprendimento "Ricavare informazioni da un testo ascoltato", e come obiettivi specifici legati ad esso: individuare i protagonisti della storia letta; riconoscere l'argomento del testo; rispondere a domande dirette (dove, quando, cosa, fanno i personaggi); attivare operazioni inferenziali. Convivevano degli indicatori di apprendimento quali "rispondere a domande dirette" con obiettivi generali, quasi troppo generici come "attivare operazioni inferenziali".

Altro aspetto di difficoltà riguarda la coerenza tra gli obiettivi, le attività progettate e le quattro dimensioni previste dall'Ordinanza. Emergeva la questione del legame tra l'utilizzo delle risorse e l'autonomia, in particolare cosa fossero le risorse proprie e se la richiesta e l'uso di una risorsa da parte di un allievo fosse segno di autonomia. Le docenti pensavano che la risorsa fosse un aiuto, ecco perché non riuscivano a cogliere perché, in base a come era strutturata l'attività, anche se l'uso della risorsa potesse essere compatibile col livello avanzato. Si pensi alla definizione di Pellerey di competenza intesa come capacità di far fronte ad un compito, riuscendo a mobilitare le proprie risorse interne e a utilizzare le risorse esterne disponibili (2004). Questa prospettiva fa leggere in maniera diversa anche il concetto di autonomia, che non è più solo la capacità di fare "da solo", senza appoggiarsi a niente di esterno, ma di scegliere ed usare con consapevolezza e da soli le risorse di diversa natura, ovunque reperibili. Le risorse messe a disposizione non devono fornire la risposta al compito, ma sostenere processi complessi negli allievi funzionali alla risoluzione del compito. La stessa consapevolezza di essere in grado di risolvere il compito tramite il ricorso a risorse è, in questa prospettiva, segno di autonomia.

In realtà le risorse vanno dosate sulla base del percorso didattico, del momento della progressione didattica in cui si colloca l'attività e delle

osservazioni precedenti. La risorsa va pianificata perché sgravi dal carico cognitivo estraneo (Calvani & Trincherò, 2019), oppure perché sia funzionale a dimostrare delle competenze attraverso il suo utilizzo consapevole. Operando con la risorsa fornita in maniera efficace l'alunno può dare prova di competenza e autonomia esattamente come fa un adulto quando trova le informazioni che servono per poter svolgere un compito.

Questa idea ristretta dell'uso delle risorse costituisce anche un freno alla strutturazione di processi di insegnamento-apprendimento volti alla costruzione graduale di abilità, con la progressiva eliminazione degli aiuti. Alcune docenti sono rimaste dell'idea che i bambini potessero migliorare di esercitazione in esercitazione, semplicemente svolgendo più volte lo stesso tipo di attività. Da questo punto di vista gli spazi di confronto e riflessione collettiva offerti da questi percorsi formativi hanno confermato le differenze nel modo di considerare i processi di insegnamento ed apprendimento da parte delle insegnanti. A titolo esemplificativo riprendiamo le tematiche emerse durante il LS sulla comprensione del testo che per alcune non era una competenza da affinare con la pratica e la discussione sui significati, ma era qualcosa di quasi innato, che si svilupperebbe da sola con la crescita. L'insegnante potrebbe certificare il possesso o no di questa competenza, ma non lavorare per svilupparla. Secondo ampia letteratura, che si fonda su evidenze sperimentali, la comprensione del testo è un'area che si allena con esercizio mirato (Bertolini, 2013; Cardarello & Bertolini, 2020). Invece nelle prospettive di alcune insegnanti la mancanza di comprensione indicherebbe un problema insito nell'allievo, uno stato e non, come indicato dalla letteratura, l'acquisizione parziale di una competenza che può essere promossa e migliorata con una buona didattica. Questa differenza di concezione si manifesta nelle parole di commento delle insegnanti al LS che stigmatizzavano la mancata comprensione di certi studenti, oppure pensavano che le risorse non fossero funzionali ad allenare la comprensione, ma fossero aiuti che impedirebbero di distinguere chi è competente da chi non lo è, o ancora non registravano le interpretazioni ingenue intermedie degli allievi, come momenti di passaggio verso una comprensione completa, ma solo come errori. Non tutte le docenti la pensavano così. Un altro gruppo si è interrogato sui processi, su come far emergere dubbi e idee dei ragazzi, come usare le risorse per sostenere l'apprendimento, quali togliere, perché non più necessarie dato le conoscenze ed abilità acquisite, e come sostituirle con altre che consentissero di manifestare nuove competenze anche in contesto non noto.

Il cambio di prospettiva che richiedeva OM172 e cuore delle difficoltà espresse dalle docenti era l'idea che tutte e tutti dovessero raggiungere gli obiettivi di apprendimento del documento di valutazione, ma potessero

manifestarli in condizioni diverse. Per riflettere su questo aspetto è interessante partire da una risposta all'ultimo questionario online.

Nel giudizio descrittivo intervengono una molteplicità di fattori ed elementi osservabili ma non sempre quantificabili; il bambino è in continua evoluzione. Ci è stato detto che ciò che si deve valutare è come il bambino arriva agli apprendimenti. Che tutti arrivino. Non è così nella realtà scolastica. Le difficoltà sono notevoli e non sempre è possibile dare un'evidenza veritiera e conforme alla realtà. Quello che viene chiesto di fare molte insegnanti lo facevano già... dopo questo corso le idee sono poche e ancora confuse. Abbiamo un panorama di prove e modalità con cui somministrarle, occhiali nuovi per valutare il percorso e non il prodotto, ma si evince che è sempre rimandato al singolo una formulazione coerente, oggettiva e corretta (per chi?) del livello raggiunto dall'alunno.

Questa testimonianza analizzata in plenaria ha consentito di svolgere un riepilogo complessivo del percorso. Ha dimostrato anche che permangono una serie di resistenze nonostante l'autrice riconosca il valore del percorso. La distanza tra questa risposta e le posizioni prese dai docenti nei focus group potrebbe portare a pensare che affrontare le tematiche in plenaria, a partire dalle parole di una docente, abbia favorito un processo di rielaborazione e comprensione profonda del cambiamento. Cerchiamo di analizzare i passaggi principali.

Ci è stato detto che ciò che si deve valutare è come il bambino arriva agli apprendimenti. Che tutti arrivino. Non è così nella realtà scolastica.

Sullo sfondo sembra far capolino l'idea che non ci siano modi in cui la didattica del docente può sostenere tutti i bambini nei loro percorsi. Sembra esserci di fondo l'idea che arrivare a svolgere un compito potendo contare su risorse o sull'aiuto dell'insegnante non sia la "vera" manifestazione di avvenuto apprendimento, un traguardo intermedio verso l'acquisizione di una maggiore autonomia e continuità.

Per cercare di fare sintesi del cambiamento e chiarire questo aspetto, nella plenaria si decide di usare alcune metafore visive, ad esempio quella del bersaglio. Prima, con il voto in decimi la scuola certificava quanto l'allievo arrivasse vicino al centro del bersaglio, vale a dire vicino all'obiettivo di apprendimento.

Con OM172 il bersaglio rimaneva, ma la prospettiva era quella di chiedersi come si possono accompagnare tutti gli allievi a raggiungerlo, seppur attribuendo a questo raggiungimento dell'obiettivo un livello diverso a seconda di come entrano in gioco le dimensioni. Partiamo dal livello *in fase di prima acquisizione* in cui l'allievo raggiunge il bersaglio solo con l'aiuto dell'adulto, in contesto noto, con risorse fornite, poi arrivo a farlo senza il docente, ma non con continuità (livello *base*); poi manifesta l'apprendimento

in maniera autonoma e con continuità, ma solo in contesto noto (livello *intermedio*); per ultimo lo manifesto anche in un contesto non noto (livello: *avanzato*).

Le dimensioni proposte dall'Ordinanza offrivano un ancoraggio per le docenti, una guida per la progettazione dei percorsi di apprendimento, ma molte docenti non sembrano averne consapevolezza. Gli obiettivi di apprendimento dovevano essere individuati tra le acquisizioni fondamentali per qualsiasi allievo, per questo le docenti dovevano predisporre delle risorse per sostenere gli apprendimenti di tutti. La proposta e l'utilizzo di risorse adeguate e l'aiuto dell'insegnante che andavano piano piano sparendo secondo principi simili allo scaffolding bruneriano avrebbero dovuto portare tutti a raggiungere almeno il livello *base* in tutti gli obiettivi di apprendimento. Questo è un aspetto che molte docenti faticavano ad accettare e che si connetteva fortemente con la criticità riconosciuta da molte insegnanti rispetto ai genitori e al loro chiedere conto di quali misure siano state introdotte per superare le difficoltà. Con la valutazione criteriale richiesta dall'Ordinanza questa predisposizione di risorse ed aiuti in accompagnamento dei processi di apprendimento avrebbe dovuto diventare visibile e quindi la sua mancanza, nei casi in cui non avvenga, ancora più evidente.

Quello che viene chiesto di fare **molte insegnanti lo facevano già**.. dopo questo corso le idee sono poche e ancora confuse. Abbiamo un panorama di prove e modalità con cui somministrarle, **occhiali nuovi per valutare il percorso** e non il prodotto

Anche in questo caso si notavano delle apparenti incongruenze tra “lo facevano già” e “le idee sono poche e ancora confuse”. Interessante era il riconoscimento implicito delle nuove consapevolezze apprese durante il corso, che emergevano dal riferimento sia *alle prove e alla modalità con cui somministrarle* che agli *occhiali nuovi per valutare il percorso e non il prodotto*, sarebbero stati elementi utili per dare vita concreta all'applicazione della nuova valutazione, ma sembravano quasi secondari per la docente che li esprime, secondo la quale

ma si evince che è sempre rimandato al singolo una formulazione coerente, oggettiva e corretta (per chi?) del livello raggiunto dall'alunno.

Questa conclusione sorprende ed interroga. Valutare è parte della funzione docente oltre che dell'attività didattica, se non il singolo docente chi dovrebbe formulare un giudizio sugli alunni con cui si lavora tutti i giorni? Inoltre, un docente, che si vede come un professionista, non potrebbe mai demandare una funzione così importante ad altri. Forse la docente pensava a una valutazione sul singolo bambino fatta dall'equipe degli insegnanti di classe, ma in questo caso si sarebbe dovuta immaginare una condivisione sul piano della progettazione e dell'azione didattica che non era prevista. Come

mai dal questionario si è confermata questa resistenza ad esprimere un giudizio descrittivo che traspariva dai discorsi di molte insegnanti? Dipendeva da modi diversi di vedere il proprio ruolo, da una cattiva cultura della valutazione, da una forma di resistenza a vedere rispecchiati nei risultati dei propri alunni l'efficacia della propria azione didattica?

Un'altra possibile interpretazione è che questa docente ritenesse di aver chiara la valutazione di ogni allieva ed allievo e che vivesse il fatto di doverla esprimere ai genitori e agli alunni come un peso oneroso ed inutile. La sensazione è che il "nocciolo" del problema, il cuore delle difficoltà sfugga, non venga presentato chiaramente dai docenti che continuano a sentirsi in difficoltà, ma non sanno o non vogliono esplicitare chiaramente quali queste difficoltà siano.

La OM172 imponeva all'insegnante di interrogarsi su come portare tutti al raggiungimento dell'obiettivo. I livelli erano specchio dell'attività didattica e non misura dell'apprendimento. Per poter esprimere una valutazione criteriale le insegnanti avrebbero dovuto costruire degli strumenti, osservare e condividere molti aspetti. Questo modo di procedere sostenesse la postura di ricerca. A questa idea dell'insegnante come ricercatore si contrapponeva la visione dell'insegnante come il professionista delle certezze, che non pone domande, ma ha solo risposte certe. Sono le visioni diverse del professionista evidenziate da Schon (1983).

6. Formarsi per trasformarsi: consapevolezza, resistenze e apertura al cambiamento nelle narrative delle docenti¹

La domanda di ricerca a cui si è cercato di trovare risposta anche attraverso l'esplorazione dei focus group e delle interviste è stata: quali caratteristiche rendono efficace una formazione a sostegno di processi che producano cambiamenti sostanziali e duraturi nell'azione didattica delle docenti? Come si può prevenire il rischio di "innovazione senza cambiamento" (Barnes, 1992; Elliot 1991)?

Il corpus dei dati raccolti è molto ricco e ha consentito molteplici codifiche. Ci concentreremo in questo volume sul percorso formativo, le sue caratteristiche di efficacia, il rapporto tra i profili dei docenti individuati e apertura al cambiamento.

Vediamo prima di tutto la metodologia scelta per analizzare sia interviste che focus group.

6.1 La metodologia di analisi

Per garantire il rigore, l'analisi del parlato deve essere sistematica, verificabile, continua, cioè, deve tenere in considerazione ogni dato interessante e richiede tempo (Albanese, 2004; Rabee, 2004). Le trascrizioni dei focus group e delle interviste sono state sottoposte ad un'analisi tematica del contenuto, attraverso la quale si sono identificati, analizzati e descritti temi e modelli ripetuti all'interno del corpus dei dati. Si è scelto questo tipo di analisi perché

¹ La durata media dei focus group è 1h e 30 min e delle interviste 30 min. Si è scelta la modalità online, sia per i limiti imposti dalla pandemia sia per venire incontro alle esigenze delle partecipanti. Con il consenso dei partecipanti sono stati registrati e interamente trascritti.

contrariamente ad altre forme di ricerca qualitativa, non è fortemente legata ad uno specifico quadro teorico, e quindi presenta maggiore flessibilità. Inoltre, consente di identificare i temi per tutto il data set e non richiede di dover trattare ogni item come un caso singolo, per cui è stato possibile descrivere i dati emersi sia dai focus group che dalle interviste insieme, pur distinguendo i contributi dei diversi istituti (Braun & Clarke, 2006).

L'analisi tematica ha consentito di far emergere temi, che catturano aspetti ricorrenti all'interno del data set, a loro volta articolati in subcodici. I temi non sono stati identificati solo per prevalenza nel data set, intesa come numero di occorrenze nelle trascrizioni, ma anche per rilevanza rispetto alle risposte alla domanda di ricerca.

Si sono costruite le categorie tematiche con un approccio ricorsivo che ha tenuto conto sia della letteratura (Altet, 2006; Barnes, 1992), che degli elementi emergenti dai discorsi dei docenti, con continui rimandi tra una dimensione deduttiva, top-down e theory driven ed una dimensione induttiva, bottom-up e data-driven.

Si è scelto di identificare i temi che emergono ad un livello semantico esplicito del discorso dei docenti, evitando di considerare un livello interpretativo più profondo e latente. Questo perché l'analisi latente cerca di identificare assunti, principi ideologici, che sembrano dare forma al contenuto semantico, con un procedimento che la rende simile all'analisi del discorso. Il rischio è di trovarsi a confrontare e ritenere simili elementi differenti. Usare chiavi interpretative per costruire i temi in sé, porta con sé il rischio di sottostimare o sovrastimare le somiglianze tra quanto emerso nei vari focus group e nelle interviste. Invece nel caso dell'analisi semantica si prevede di partire dalla descrizione e sintesi dei dati per arrivare all'interpretazione, per cercare significati e implicazioni (Braun & Clarke, 2006).

La prospettiva epistemologica che ha guidato l'analisi è di stampo costruttivista. Le domande di ricerca sono tese ad investigare il ruolo della formazione e le resistenze al cambiamento, costrutti che dipendono anche da una costruzione collettiva dei significati oltre che dall'approccio psicologico individuale (Barnes, 1992; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995).

Per analizzare focus group ed interviste si sono cominciati a codificare aspetti ricorrenti e legati alle risposte alla domanda di ricerca; quindi, si è cercato di riunire diversi codici sotto un unico tema e verificare se alcuni aspetti di quello stesso tema non fossero stati considerati. A questo punto si è verificato se esistessero riferimenti in letteratura, si sono raffinati i codici e si è proceduto a verificare la coerenza dei codici tra loro e all'interno dei temi. Quindi si sono rivisti i temi per capire se alcuni catturassero aspetti simili e potessero essere combinati o se ancora ci fossero temi che combinarsero più di un costrutto e che potessero essere suddivisi in più temi, o se

ci fossero aspetti emersi dalla letteratura, che non si presentassero nei discorsi dei docenti. A guidare questo processo è stato il doppio criterio della omogeneità interna al singolo tema e della eterogeneità esterna che porti a distinguere in maniera chiara tra un tema e l'altro. Si è poi considerata la coerenza complessiva dei nove temi fondamentali individuati (Tab. 25) rispetto a tutto il data-set. Si è quindi passati a dare definizioni puntuali a temi e sotto-temi (Rabiee, 2004; Braun & Clarke, 2006).

Tab. 25 - I nove temi chiave emersi dall'analisi di Focus Group e interviste e la loro descrizione

Codici dei temi	Definizione
1 Parole chiave	Le parole con cui le docenti connotano l'Ordinanza rispondendo alla domanda: "Con quali parole connoteresti l'Ordinanza 172 e i cambiamenti introdotti dalla scuola?". Sono distinte, attraverso sotto codifiche in: neutre, positive e negative.
2 Aspetti negativi	I dubbi che i docenti hanno maturato sull'impianto generale della riforma e la sua applicabilità. Sono codificati tutti gli elementi di negatività che i docenti riferiscono alla riforma: lamentele sul modo in cui si è arrivati all'Ordinanza, appesantimenti del lavoro, mancanza di strumenti per applicarla, difficoltà nello spiegarla a sé stessi e al di fuori dell'ambiente scolastico, confusione tra le difficoltà proprie della riforma e gli appesantimenti dovuti alle scelte del proprio istituto.
3 Aspetti positivi	Le potenzialità dell'Ordinanza che hanno già portato a cambiamenti positivi nella quotidianità, oppure che porteranno a questi cambiamenti con il tempo e la riflessione, insieme a ciò che non ci mancherà della vecchia valutazione.
4 work in progress	Tutti quei cambiamenti dichiarati come in atto o potenziali che non sono né positivi né negativi, ma dati di fatto
5 nuove consapevolezze	Nuove consapevolezze dichiarate dagli insegnanti, come prendersi più tempo in classe per l'osservazione, sviscerare gli obiettivi, attivare processi di autovalutazione
6 formazione	Tutti gli aspetti che fanno riferimento alla formazione, in particolare quella svolta a vario titolo, con punti di forza e di debolezza
7 percezione di efficacia	I campi in cui c'è stato uno spostamento dichiarato da insicurezza a sicurezza, oppure dove si rimane incerte, oppure dove servirebbero secondo le parole degli insegnanti delle trasformazioni a livello di istituto

Per le descrizioni puntuali dei codici e le frequenze aggregate si rimanda al *libro dei codici* in appendice C, qui proponiamo una panoramica. È utile precisare che le quantificazioni che verranno fornite rispetto alla frequenza dei codici in fase di analisi non sono intese come misura di importanza, ma come indicazione sulla presenza di una certa idea, concetto, argomento nei diversi focus group. La stessa idea portata avanti dallo stesso parlante nella stessa sequenza è stata codificata una sola volta.

La domanda di ricerca indagata dai focus group ha chiaramente la formazione, le sue caratteristiche e l'efficacia al centro per questo presenteremo tutte le codifiche sotto il tema *formazione*

I temi che riguardano in maniera più specifica gli elementi di applicazione dell'ordinanza. Non verranno analizzati in questo testo.

Ci focalizzeremo invece su le *nuove consapevolezze* che le insegnanti dichiarano di aver maturato su vari aspetti: valutazione, osservazione, didattica e la *percezione di efficacia* per mettere in luce le sicurezze acquisite, quelle che si stanno acquisendo, i percorsi programmati per arrivarci, ma anche i blocchi.

Dato lo stretto legame tra temi e codici da un lato e domande di ricerca dall'altro, è stato possibile utilizzare lo stesso sistema di codici sia per i focus group che per le interviste. Le variazioni sono minime e hanno riguardato principalmente eliminazione /aggiunta di alcuni codici C.1).

6.2 Focus Group

I focus group sono una raccolta di dati intersoggettiva e quindi consentono uno sviluppo non solo personale, ma anche comune del discorso tra tutti i partecipanti, permettendo di andare in profondità nei costrutti analizzati, ma partendo da una discussione collettiva e non individuale, riuscendo a far emergere ricchezza di punti di vista dall'interazione del gruppo di pari (Rabiee, 2004; Lucidi, et al., 2008; Albanesi, 2004). È uno strumento che offre la possibilità di far emergere somiglianze, differenze, ma anche riflessioni comuni e nuove consapevolezze co-costruite dal gruppo. Dato che coinvolgono docenti che

hanno vissuto la stessa esperienza formativa e lavorano nello stesso istituto, questo sembra una modalità utile per far emergere anche impliciti e inespressi.

I gruppi di insegnanti che hanno partecipato ai focus group online sono stati costruiti tenendo conto delle esperienze formative da loro svolte. Questo ha consentito di condurre primi confronti tra i dati per controllare l'eventuale presenza di differenze rispetto: all'approccio nei confronti dell'Ordinanza, alle consapevolezze raggiunte grazie alla formazione, ai bisogni formativi e all'idea di cosa sia efficace nei percorsi di formazione professionale. Date le dinamiche proprie dei focus group, gli argomenti vissuti dalle docenti come più importanti avranno una rilevanza maggiore nei discorsi, mentre quelli marginali verranno abbandonati dai partecipanti, quindi anche la persistenza di certi temi, il fatto che appaiano in tutti i focus group o solo in alcuni e il numero di parlanti che li esprimono sono dati significativi. Inoltre, i focus group sono uno strumento versatile che si presta sia ad un'analisi a partire dalla letteratura che ad un'analisi a partire dalle categorie emergenti.

Ai partecipanti sono state poste 8 domande (appendice A.2), sull'Ordinanza e le sue potenzialità; sui cambiamenti che i docenti riconoscevano in sé stessi e nel proprio lavoro; sul ruolo della formazione e sui bisogni formativi ancora presenti (Albanese, 2004; Frisina, 2010)

L'ultima plenaria si è svolta il 5 aprile 2022, i focus group online hanno avuto luogo il 12 aprile e vi hanno partecipato:

- nove docenti che fanno parte della commissione valutazione e hanno partecipato al gruppo R&F (FG_A);
- sei docenti, che hanno partecipato al gruppo R&F, includendo anche le insegnanti pilota del LS, non incluse in A in quanto non membri della commissione valutazione della DD (FG_B);
- sette docenti che non hanno preso parte al percorso formativo completo, ma avevano assistito solo agli incontri in plenaria (FG_C).

Il primo e secondo focus group, hanno coinvolto docenti che hanno svolto un percorso formativo prolungato, ricco di interazioni dirette, verbali e scritte con la ricercatrice. Sono docenti che sapevano sin dall'inizio di partecipare al gruppo di R&F e che quindi hanno potuto identificarsi come tali nel questionario iniziale. I profili presentati nel par. 4.1 sono di docenti partecipanti a questi focus group. Ricordiamo la netta prevalenza (5) di docenti *designer*, e *mentore* (2) che quindi condividono una visione dell'apprendimento come costruito da colui che apprende. Solo 3 docenti presentano un profilo *precettore*.

Per consentire alle partecipanti di esprimersi con franchezza sono stati coordinati da due ricercatori esterni². Il terzo focus group, invece, è stato condotto dalla ricercatrice stessa, perché le insegnanti partecipanti avevano

² Vorrei ringraziare Enrico Barbetti e Annamaria Gentile per aver condotto i focus group.

assistito solo alle plenarie, vere e proprie lezioni frontali alla presenza di tutto il collegio, sviluppando quindi un coinvolgimento emotivo minimo con la ricercatrice che non rischiava di condizionare le risposte.

L'analisi è stata svolta per mettere in luce il ruolo della formazione nel sostenere l'innovazione, ma anche elementi di contesto che possono fungere da facilitatori o inibitori nei percorsi di cambiamento. Dato il tipo di indagine condotta, teso ad indagare il ruolo della formazione come facilitatore di cambiamento ed innovazione e il legame in letteratura tra contesto e cambiamento (Barnes, 1992) si è deciso di analizzare i dati dei focus group per fornire un'immagine ricca dell'intero dataset, in modo da cercare eventuali differenze rispetto all'implementazione dell'Ordinanza dipendenti dal contesto e dal livello di formazione. Alcune delle riflessioni delle docenti non sono più rilevanti nello specifico, dato che la valutazione criteriale è stata abbandonata, ma riprenderle è utile per focalizzare gli elementi di efficacia del percorso. Si farà poi un affondo più puntuale sugli elementi legati alla formazione e alla sua efficacia per cercare parziali risposte alla domanda di ricerca (Braun & Clarke, 2008).

6.3 Interviste

Le interviste sono sembrate uno strumento interessante per poter indagare sulla percezione di cambiamento a livello personale e professionale e sul significato dato a questo cambiamento, anche in dimensione sistemica.

«L'intervista qualitativa è dunque particolarmente utile quando si vuole analizzare il significato che gli individui attribuiscono al mondo esterno e alla propria partecipazione in esso, la costruzione di identità, le emozioni. Essa, inoltre, permette di ricostruire processi sociali» (Della Porta, 2014, p.14). Si propone di conoscere quello che pensa il soggetto studiato, di esplorare le ragioni, da qui la necessità di strutturarle e condurle perché l'intervistato abbia libertà di esprimersi (Corbetta, 1999).

Svolte nel giugno del 2022, dopo 4 scrutini (2 intermedi e 2 finali) e al termine dell'orizzonte temporale che la stessa Ordinanza offriva per completare il processo di cambiamento, offrono un piccolo affondo sulla situazione variegata in cui si trovano le docenti. Emblematica, rispetto al fatto che il percorso non possa dirsi concluso, appare la domanda posta da una delle intervistate: «a me vien da chiedere, c'è qualcuno che sa che noi ancora ci

stiamo lavorando?» (Cur-2-N)³. Le interviste delle docenti curriculari sono risultate importanti anche per far emergere risultati del percorso di R-F rispetto alla formazione pianificata dall'istituto.

Sono state intervistate:

- Una docente curricolare del IC Pertini 2 con 24 anni di anzianità di servizio, che ha svolto una normale formazione di istituto (Cur-2-N) e si posiziona nel profilo *Precettore*.
- Una docente di sostegno della DD Mazzini con 10 anni di esperienza, che ha partecipato al percorso di R&F, ma non faceva parte né della commissione curricolo né del gruppo delle docenti pilota del LS (Sost-1-R&F).
- Una docente curricolare di IC Pertini 2 con 25 anni di anzianità di servizio, che oltre ad aver svolto la formazione di istituto è stata una delle 2 docenti a partecipare al piccolo percorso di R-F (Cur-2-RF) e si posiziona nel profilo *Designer*.

Alle docenti sono state poste 6 domande (appendice A.3) che partendo da una riflessione sui cambiamenti a livello personale e professionale, hanno cercato di indagare il legame tra questi e il percorso di formazione svolto, per poi passare ad una riflessione sul significato del cambiamento per la scuola, per chiudere indagando le fatiche ancora connesse con l'implementazione della riforma. Le domande sono state ispirate ai temi emergenti dai focus group. Ad esempio, durante la formazione ed i focus group è risultato evidente che la forte connessione che esisteva nell'interpretazione delle ricercatrici tra valutazione e didattica, cambiamenti richiesti dalla OM172 in tema di valutazione e nuovi approcci alla didattica, non era percepita da tutte le insegnanti. Quindi la domanda 2 ha cercato di indagare i cambiamenti nella didattica pianificati dalle docenti⁴ e quanto in questi cambiamenti avesse pesato la formazione⁵.

6.4 Analisi

Nei paragrafi successivi analizzeremo alcuni temi emersi da focus group ed interviste per cercare risposte parziali, *fuzzy generalization* (Bassey, 1999), sull'efficacia del percorso formativo. Indagheremo inoltre la relazione tra profili dei docenti e la loro attitudine rispetto al cambiamento.

³ Il codice delle intervistate indica se sono insegnanti curriculari (Cur) o di sostegno (Sost); del IC Pertini 2 di Reggio Emilia (2) o della DD di Terni (1); e la formazione svolta: nessuna (N), Ricerca e formazione (R&F) e ricerca-formazione (RF).

⁴ La fine dell'anno è un momento di bilanci. Cambierai qualcosa nella tua didattica il prossimo anno? Se sì, cosa?

⁵ Ti sembra che c'entri in questa decisione il percorso di formazione e riflessione attorno all'Ordinanza 172?

Questa relazione non può essere definita in con strumenti statistici, sia perché i questionari iniziali erano anonimi, sia a causa dei numeri esigui. Tuttavia si possono fare delle ipotesi e considerazioni su base razionale.

Già una raccolta delle *parole chiave* con cui connotare l’esperienza fa emergere che ad esprimere la visione più *positiva* (es. progresso, rivoluzionaria), per un totale di 17 occorrenze, sono FG_B e FG_A, rispettivamente con 9 e 8 codifiche, quelli composti da docenti *Designer* e *Mentore*. Parallelamente gli aspetti negativi dell’applicazione della OM172 si concentrano in FG_C (10 occorrenze), molto meno, 3 occorrenze ognuno, in FG_A, dove ci si preoccupa per la mancanza di strumenti e FG_B, che vede problematico il coinvolgimento dei genitori.

Dalle interviste traspare ancora la fatica delle docenti, tra tutte è Cur-2-N, la docente *Precettore* che ha partecipato a formazioni tradizionali e meno riflessive, ad usare la maggioranza delle espressioni negative, 19, tra queste a titolo esemplificativo indichiamo «è difficilissimo», «ci arrabbiamo», «se ne faceva abbondantemente a meno»; mentre Cur-2-RF, docente *Designer*, esprime 7 espressioni codificate, quali «più difficile», «mette in ansia» e Sost-1-R&F, né esprime 4, come «è difficoltoso», «è pesante». Le 9 espressioni positive, «valsa comunque la pena», «un ulteriore strumento», «più consapevolezza» sono distribuite in maniera più equilibrata: 2 per Cur-2-N, 3 per Sost-1-R&F e 4 per Cur-2-RF.

6.4.1 Caratteristiche della formazione

Tab. 26 - Quadro riassuntivo dei segmenti codificati nel tema **Formazione**, con indicazione di numeri assoluti distinti per focus group

FG	riferimenti formazione ad hoc	consape- volezze acquisite	note po- sitive	note nega- tive	elementi di efficacia	confronto a più voci
C	2	1	5	2	9	0
B	13	3	4	1	4	1
A	9	12	10	1	4	4
Tot	24	16	19	4	17	5

In tutto il corpus di dati dei focus group (Tab.26) si sono riscontrati 24 riferimenti alla formazione al di fuori delle risposte alla domanda 5,⁶ specifica sui percorsi formativi, tutte in risposte a domande precedenti.

Sono le insegnanti di FG_B, con 13 segmenti codificati, a menzionare più frequentemente la formazione di istituto, al di fuori della domanda esplicita, seguiti da FG_A con 9 occorrenze, e FG_C con 2. Il ritorno all'esperienza formativa, senza esplicita richiesta, può essere letto come indicatore della significatività del percorso di sviluppo professionale per le docenti del percorso di R&F.

In generale le insegnanti dei focus group dimostrano apprezzamento per la formazione ricevuta con 19 codifiche positive e 4 negative. Gli aspetti negativi sono legati o alla poca formazione ricevuta (FG_C) o ad aspetti tecnici come la qualità dell'audio (FG_A e FG_B).

Delle codifiche individuate nelle interviste e che si riferiscono alla formazione sono indicativi due segmenti codificati per Cur-2-RF che fanno riferimento al percorso di Ricerca-formazione e non alla formazione di istituto, in collegamento a *note positive*, *consapevolezze acquisite* e *modifiche alla didattica*. L'ipotesi è che la docente *Designer*, dato il suo profilo, abbia particolarmente beneficiato dal percorso di R-F.

Diversi sono gli elementi di efficacia della formazione individuati dalle docenti dei focus group. Innanzitutto la chiarezza espositiva con metafore, esempi, cura nella presentazione. Queste valutazioni sembrano collegarsi alla necessità di concretezza e multimodalità espressa dalle docenti.

una comunicazione molto efficace da parte delle formatrici. Questo lo sto dando per scontato, ma forse invece va citata, come nel loro modo, anche di fare la "lezione frontale", proprio di spiegarci le cose, l'uso delle metafore, la semplicità, la leggibilità delle slide, proprio come impianto [...] efficacia, chiarezza nella comunicazione. (A_2)

In FG_A questa idea di partire dal concreto, dagli esempi, si sviluppa in un concetto più ampio di scambio e ragionamento collettivo a partire dalla pratica, anche sulla base di esercitazioni

Un punto di forza, secondo me, è stato il fare, nel senso che le docenti ci hanno chiesto di mandare i nostri giudizi. Poi insieme c'è stato il confronto, quindi sono emerse anche le criticità all'interno dello stesso giudizio e quindi il fatto di andare a scoprire i termini che magari sarebbero stati più opportuni da utilizzare. Quello sicuramente, secondo

⁶ Rispetto al percorso o ai percorsi formativi a cui hai partecipato, di tua iniziativa o organizzati dal tuo istituto, quali elementi sono stati a tuo avviso fondamentali per entrare nel meccanismo della nuova valutazione? Che tipo di proposte formative sono state invece meno efficaci?

me, è un punto di forza. Perché è come per i bambini, il fare è quello che ci dà una consapevolezza anche per il futuro, di come organizzare il giudizio. (A_1)

La possibilità di porre domande, di reagire alle sollecitazioni del formatore e il lavorare in gruppo anche solo tra colleghi, sono visti comunque come punti di forza. La combinazione di espressioni positive e negative fa pensare che questi elementi siano un primo livello di attivazione, dove le insegnanti auspiccherebbero di avere più spazi e più strumenti.

Anche tra le docenti di FG_B le attivazioni richieste durante la formazione sono considerate punti di forza

la Lesson Study, come tanti altri percorsi laboratoriali, sono quelli poi più impattanti, quelli che ci rimangono dentro la memoria e dentro l'esperienza proprio intrinseca dello sperimentare. (B_6)

Altro aspetto collegato con questi è il chiedere alle docenti di svolgere delle esercitazioni a casa, per attivarle su compiti specifici, fornire feedback puntuali e costruire documentazione per la riflessione collettiva. Certo un aggravio di lavoro, ma importante per imparare e crescere

L'abbiamo vissuta un po' male, anche quello con le correzioni che ci riportavano le docenti. Comunque io ho imparato di più, molto di più anche quei compiti e che ci davano ogni volta. Anche quello era un modo di mettersi comunque in gioco, in discussione. (B_4)

Partire dalle pratiche per condividere risposte preliminari ed idee con le colleghe risulta fondamentale, ma torna anche ad emergere l'idea, già vista parlando di *consapevolezze acquisite*, dell'importanza della lettura ragionata e riflessiva di Ordinanza e LG. Sembra strano, perché quella parte si potrebbe quasi dare per scontata in una formazione per docenti, che dovrebbe partire dal mettere in pratica quanto letto. In realtà anche durante la formazione è emersa la difficoltà per molte insegnanti ad entrare in profondità nei documenti ministeriali, ad interrogarsi sul significato preciso delle parole, a vederne le implicazioni. La lettura delle docenti sembrava spesso superficiale, l'ipotesi è che sia questa una delle cause dell'appiattimento osservato delle novità proposte dall'Ordinanza verso pratiche già conosciute. Da qui potrebbero nascere i riferimenti a «lo facevamo già»

Un altro valore aggiunto per alcune docenti è lo stretto legame tra la formazione e il percorso già portato avanti nell'istituto

il vantaggio di questa formazione sia stata di essere calibrata sulla nostra scuola e [...] su un percorso che era già stato avviato e quindi di averci dato anche un po' fiducia su quello che era stato il percorso fatto in precedenza. I cambiamenti che dobbiamo ancora fare sono relativamente pochi e questo ci permette di aver chiaro anche quelli che sono gli elementi su cui lavorare. (A_7)

In FG_C, oltre a menzionare la dimensione collegiale e di condivisione a partire da quanto sperimentato insieme una docente fa esplicito riferimento al modello a cascata

C_1: Io confido molto nelle nostre 30 colleghe [le partecipanti al R&F]. Che può darsi che, insomma, ci diano qualche come si dice, qualche

C_3: input eh dritta [risata]

Un elemento di qualità delle formazioni che emerge con particolare forza, è la possibilità di mettere in pratica quanto appreso, ma con il sostegno sia dei colleghi che di voci altre portatrici di idee e di una prospettiva diversa. Questi segmenti sono rubricati nel codice *confronto a più voci* e compaiono con 5 occorrenze in FG_A e B. In FG_A, dove un certo tipo di formazione è stata sperimentata, i contorni di questa condivisione sono più precisi.

Indubbiamente un percorso di formazione in un gruppo, tutto sommato ristretto, porta a un'interazione che diventa molto più costruttiva. La possibilità del confronto continuo con formatrici e colleghe è stata decisamente un punto di forza. (A_3)

L'importanza che ha nella scuola e nella formazione il *confronto a più voci* emerge anche dalle interviste con 7 segmenti. 2 dei 3 segmenti codificati di Cur-2-RF fanno riferimento in particolare al dialogo con figure esterne al team docente, ad un esperto che «mi guidasse passo passo e che mi dicesse - guarda, forse questo è lo strumento giusto. Prova a usare questo piuttosto che quell'altro», ma anche al confronto puntuale con una collega «siamo in due sulla nostra classe, conosciamo i bambini e programiamo le attività insieme. Sarebbe tanta roba, secondo me sono quelle le riforme di cui ha bisogno la scuola».

I 3 segmenti codificati da Cur-2-N si riferiscono alla progettazione e svolgimento di percorsi puntuali con le colleghe, come modalità di autoformazione e di condivisione di linguaggio.

Non è male l'idea di partire dal team, perché non è detto che tutti abbiano le stesse idee e c'è bisogno di condividere [...] il linguaggio, le pratiche. Perché [...] al di là delle persone che sono diverse, i percorsi sono diversi e chi lavora insieme [...] da meno di dieci anni riesce ancora a trovare dei punti da unire. Questo potrebbe essere utile. Così almeno all'interno del team, ci si capisce.

Sost-1-R&F fa riferimento alla condivisione avvenuta durante la formazione.

È un raccontarsi l'una con l'altra, un confronto. Uno tira fuori le cose per poi analizzarle e metterle bene a fuoco. [...] Quindi anche tutte le chiacchiere che sono state fatte durante il corso, che francamente non ci sono bastate, perché abbiamo chiesto di rivederci, di continuare a parlarne tra a volte posizioni completamente contrastanti, discussioni [...] molto partecipate. Anche questo è stata una presa di coscienza. È stato molto,

molto utile. Vedere anche con gli occhi degli altri, la lettura che mi davano gli altri colleghi con più esperienza, con meno esperienza, gente che veniva da formazioni diverse.

Questa idea degli spazi di confronto nella scuola come modo per far emergere le questioni, analizzarle insieme e riuscire a trovare un senso anche a partire dalle letture diverse che ne danno gli altri, aiuta a mettere a fuoco uno degli aspetti della formazione efficace per i docenti. Una formazione che non preveda confronto e spazi di interazione con una polisemia di voci, di team, di plesso, ma anche di esperti, sembra meno adatta ad una comunità docente. Questo emerge da tutte le interviste. L'idea precisa e dettagliata di condivisione espressa da Sost-1-R&F sembra confermare, implicitamente, la validità del percorso formativo che voleva far leva sulle consapevolezze delle docenti designer e mentore presenti nel gruppo, cioè quelle che sin da subito avevano una visione dell'apprendimento come costruito da chi apprende.

Il codice *consapevolezze acquisite* indica le occorrenze, le cui frequenze sono esposte nella già presentata Tab.26, in cui le docenti esprimono chiaramente nuove consapevolezze e apprendimenti ottenuti grazie alla formazione. La maggior parte delle espressioni codificate, 12 su 16, sono in FG_A. Le docenti che da profilo hanno una visione dell'apprendimento costruita da chi apprende e quindi maggiori consapevolezze docimologiche sono anche maggiormente consapevoli dei processi di apprendimento e delle nuove consapevolezze acquisite in questo ambito. Sono spinte a vedere il processo di crescita professionale legato all'ordinanza come una costruzione ricorsiva, in cui si riflette continuamente su quanto già acquisito per metterlo in discussione, ampliarlo, costruire collegamenti.

Pensavo di essere anche piuttosto preparata dalla lettura delle Linee Guida. Invece con [le due formatrici], devo dire che è servito ri-puntualizzare degli aspetti, tra cui il famoso discorso che nel giudizio avanzato si prevede che il bambino possa usare delle risorse che vengano fornite dal docente, che in realtà non è un limite se il bambino usa delle risorse che noi forniamo, ma anzi una dimostrazione di padronanza e di competenza, perché si rende conto che proprio quello gli serve per poter risolvere il problema, è un aspetto di merito e non di demerito. C'era assolutamente scritto sulle Linee Guida perché viene descritto nel giudizio avanzato. Devo dire che, puntualizzando questi aspetti, tante cose che pensavo di aver ben compreso, mi sono resa conto che invece erano rimaste un po' nascoste (A_3)

Interessante anche leggere in maggior dettaglio i segmenti rubricati nel codice *consapevolezze acquisite*. In FG_A e B emergono le consapevolezze su: l'osservazione come momento chiave per acquisire le evidenze, che va pianificata e strutturata; la progettazione a partire dagli obiettivi di apprendimento quale primo di una serie di passi necessari all'implementazione come istituto.

Uno ha molte chiarezze che magari prima c'erano o erano velate o non c'erano per niente. Il discorso, per esempio, di focalizzare l'attenzione sugli obiettivi di apprendimento, poi di snocciolare l'obiettivo di apprendimento, in tanti obiettivi specifici, andare lì a progettare situazioni note e non note, con il discorso delle risorse fornite o proprie, diciamo che siamo sicuri. Abbiamo più chiarezza nell'andare a formulare un giudizio descrittivo, come siamo perfettamente ormai consapevoli che a monte di tutto c'è una progettazione. (A_6)

Solo in FG_A c'è un richiamo forte alle dimensioni, a come strutturare le prove per tenerne conto, a come valutare l'utilizzo ad esempio delle risorse e dell'autonomia

In FG_C, invece la consapevolezza è centrata sui vincoli della nuova valutazione come modo di garantire una maggiore obiettività.

Faccio sempre riferimento all'obiettività, perché rimane pur sempre un giudizio, no? Il fatto di poter essere il più obiettivi possibili e avere la possibilità di fare un'analisi obiettiva, ovviamente aiuta tutti, noi, gli alunni e il processo. (C_5)

È il primo passo di consapevolezza rispetto alla complessità richiesta dalla riforma ed è comprensibile che emerga come elemento preponderante nelle docenti meno formate e che si riconoscono in profili, come individuati dal questionario, più misti.

A parziale conferma che sono le docenti che meno hanno progredito in processi di riflessione professionale che hanno bisogno di acquisire consapevolezza prima di spostarsi su un piano riflessivo, teorico e concettuale una insegnante di C dice:

sono convinta del fatto che sia stato utile aver già lavorato, perché comunque durante il primo incontro, già avevamo chiaro quello che ci veniva richiesto, perlomeno. Poi, ho anche pensato "mi sa che ho fatto uno sbaglio a osservare o fare in questo modo." Piano piano ci siamo un po' aggiustate. Ci siamo anche confrontate ulteriormente all'interno del team. (C_7)

Secondo questa docente quindi, aver potuto sperimentare prima di svolgere la formazione ha consentito di costruire una rete di idee e percezioni a cui agganciare in maniera più stabile, gli approfondimenti teorici offerti dalla formazione.

I percorsi trasformativi che lasciano traccia nelle narrative docenti non solo in risposta alle domande sulla formazione sono R&F e R-F, cioè i percorsi fondati sulle ricerche congiunte, la condivisione e riflessione a partire dalla documentazione, l'attivazione sui compiti reali osservativi, didattici, valutativi. Tanto che anche le docenti di FG_C, che non hanno ricevuto questo tipo di formazione, riconoscono l'importanza per la loro crescita di aver dovuto mettere in pratica OM172 prima di aver cominciato il percorso formativo.

A rendere efficace la formazione, secondo le docenti, sia la chiarezza e multimodalità nell’esposizione dei contenuti, l’attivazione sia individuale (esercitazioni) che collettiva (LS), le discussioni aperte orchestrate dalle formatrici, la contestualizzazione di proposte e materiali nella realtà dell’istituto. Grazie alla formazione le docenti riscoprono l’importanza e le caratteristiche di una osservazione efficace e la progettazione come meccanismo complesso, multilivello e centrale nei processi di insegnamento-apprendimento. Si rivela centrale per tutte le docenti la possibilità di avere momenti di confronto vero e collettivo su aspetti concreti della professione, momenti che nella normalità vengono percepiti come insufficienti.

6.4.2 Nuove consapevolezze

Tab. 27 - Quadro riassuntivo dei segmenti codificati nel tema **Nuove consapevolezze**, con indicazione di numeri assoluti distinti per focus group

FG	osservazione e valutazione	valutazione criteriale	ruolo discenti	processi ricorsivi	modifiche alla didattica	Totale
C	9	2	1	4	1	17
B	7	3	5	4	8	27
A	4	4	2	3	8	21
Tot.	20	9	8	11	17	65

Sono le *nuove consapevolezze* (Tab.27) rispetto all’applicazione della OM172 maturate dalle docenti in tutto il percorso e non direttamente collegate solo alla formazione.

Con l’etichetta *Osservazione e valutazione* vengono codificati aspetti che le insegnanti avrebbero dovuto conoscere anche prima, perché fanno parte della cultura e pratica della valutazione, ma che emergono dalle loro parole come *nuove consapevolezze*. Per FG_C si concentrano soprattutto in quest’area e riguardano l’acquisizione di consapevolezze sul proprio ruolo nel raccogliere evidenze e valutare.

C_6: agli insegnanti compete proprio la responsabilità della valutazione e della documentazione. Certo, ci sentiamo proprio responsabili di questo processo.

Moderatrice: E questo qui è un cambiamento?

C_6: Credo di sì.

Un altro aspetto che la formazione sull’Ordinanza aiuta a mettere a fuoco, ma che avrebbe già dovuto essere parte della cultura della valutazione dei docenti è la rinnovata attenzione alle consegne, a come sono strutturate le

verifiche. Questi aspetti si intrecciano con un elemento di parziale novità che è quello di quali risorse fornire

Emerge, inoltre, il riconoscimento del rigore osservativo, dell'importanza di ripetere nel tempo e in occasioni diversificate la raccolta di indicatori comportamentali, nella consapevolezza che basare la valutazione su osservazioni impressionistiche ed estemporanee, come forse capitava in passato, non è una soluzione.

Lo stesso tipo di dinamica emerge dalle interviste. Cur-2-RF (1 segmento) sta cercando di muoversi verso osservazioni strutturate e più oggettive, ma sembrano mancarle alcune consapevolezze intermedie: «intanto vorrei trovare uno strumento che mi aiuti davvero nell'osservazione dei processi che io non ho ancora trovato». Cur-2-N (3 codifiche), docente *Precettore* è ad una fase iniziale di ricerca di punti di riferimento «ho già provato a cambiare lo sguardo. [...] Non so bene come spiegarlo, perché ancora non è molto chiaro in me. Diciamo che in questo anno scolastico ho cercato di porre molta più attenzione alle osservazioni che faccio».

Sempre questa docente esprime la necessità di avere chiari gli obiettivi di apprendimento in fase di valutazione come se fosse una nuova acquisizione. «Comincio a capire che, quando valuterò nei prossimi anni dovrò avere ben chiaro dove voglio arrivare» (Cur-2-N). In realtà il valutare avendo chiari gli obiettivi è un principio cardine della docimologia (Benvenuto, 2003).

In FG_A e FG_B emergono maggiormente cambiamenti di prospettive e punti di vista su elementi di cui si era in possesso anche prima dell'arrivo dell'Ordinanza.

Ho sempre notato quando magari il bambino fuori contesto ti dice una cosa che ti fa capire che ha capito una certa cosa, cioè, quando emerge una conoscenza o anche una competenza in una situazione diversa. Adesso però, quando questo accade, mi suona proprio un campanello, gli do un senso diverso, cioè riesco in qualche modo davvero ad acquisirlo, come elemento utile per la valutazione. (A_2)

Nei FG_A e B emergono consapevolezze sulla natura criteriale della nuova valutazione (codifiche *valutazione criteriale*) che non erano presenti nelle docenti all'inizio del percorso, come evidenziato dalla documentazione raccolta in itinere. Tra queste affermazioni, ve ne sono alcune che riguardano la consapevolezza su come cambia l'oggetto della valutazione.

Tutti arrivano alla conclusione, non c'è la frustrazione di aver fatto male, perché eventualmente si possono usare risorse e si usa l'aiuto dell'insegnante. Quindi l'affrancamento dal risultato negativo della verifica. (A_9)

Poi emergono affermazioni che indicano un'acquisita consapevolezza sulla valutazione come processo che si sviluppa nel tempo a seconda del percorso di apprendimento dell'allievo. Non ci può essere un'unica occasione

valutativa, come ad esempio la singola verifica in cui si fa la fotografia del livello raggiunto per tutti, perché gli allievi possono arrivare al raggiungimento dell'obiettivo in momenti diversi. Sono consapevolezze che mettono in risalto la responsabilità del docente:

L'attribuzione di alcune dimensioni non dipende dall'alunno, ma dal docente e dalla capacità che il docente ha di pianificare e proporre situazioni che pongano il bambino nelle condizioni di poter raggiungere un determinato livello in una dimensione. È un ripensamento, ovviamente, della nostra azione didattica. (A_3)

Ci si rende anche conto che l'Ordinanza fornisce una struttura per sostenere le insegnanti verso la costruzione di un giudizio che sia al contempo descrittivo e oggettivo.

Le quattro dimensioni sono dei punti di riferimento che prima non avevamo. (A_9)

Un altro ambito di emersione di nuove consapevolezze è quello rubricato con l'etichetta *processi ricorsivi* che rimanda all'idea della valutazione come un'opportunità di fare “un punto” seppure intermedio in un percorso continuamente in divenire, per docenti, alunni e sistema, un tassello fondamentale della continuità tra le attività di insegnamento – apprendimento e la valutazione diagnostica, formativa e sommativa

Valutazione come momento di passaggio tra il percorso di apprendimento già svolto e quello che deve venire, come opportunità per i rilanci e per la rimodulazione didattica.

L'attenzione nuova e maggiore che mettiamo a tutto il processo e non solo, appunto, all'approdo finale, che può essere quello della classica verifica o della valutazione finale, ma a un'attenzione costante e di osservazione, durante tutto il processo di apprendimento. (A_2)

L'osservazione intesa come la raccolta di evidenze del processo di apprendimento è importante per aiutare chi apprende a mettere a fuoco sia le sue criticità, che i suoi punti di forza, in modo da rendere la didattica più motivante per gli allievi. Questa ricorsività è anche sistemica, orienta la progettazione disciplinare in classe, perché aiuta a mettere a fuoco aspetti prima maggiormente sottovalutati e orienta la progettazione dell'istituto perché ne orienta le fasi in maniera omogenea.

In FG_B emergono la maggioranza delle affermazioni che rimandano a cambiamenti sia nel *ruolo di discenti*.

Al centro di tutto questo è l'alunno. Questo tipo di valutazione mette in risalto tanti aspetti, non sono solo quelli cognitivi, ma è visto l'alunno nella sua centralità. (B_4)

che *nella didattica*

sia la possibilità di poter avere chiari quelli che sono gli obiettivi di ciascuna disciplina, esplicitare l'obiettivo, questo chiaramente aiuta a poter valutare di conseguenza il percorso fatto e l'evoluzione del bambino. Fermarsi per ogni obiettivo e dopo da lì ne consegue, quello che poi dicevamo anche in sede di plenaria, tutte le varie modalità: noto, non noto, dare delle opportunità diverse, però, sempre in base a quell'obiettivo. (B_5)

Si può ipotizzare che in FG_A ci sia una preponderanza di docenti *Designer*, quindi già convinti che la funzione della valutazione sia *valorizzare lo studente e stabilire i livelli di competenza degli studenti*, per i quali questi aspetti non sarebbero novità, tanto da non emergere nelle codifiche.

I focus group che esprimono la maggior parte delle nuove consapevolezze riguardanti *cambiare la didattica* sono FG_A e B con 8 codifiche l'uno. Non sembra un caso che nei focus group con le docenti *Designer* e *Mentore* che hanno partecipato alla R&F il legame tra valutazione e didattica viene esplicitato chiaramente.

L'attribuzione di alcune dimensioni non dipende dall'alunno, ma dalla capacità che il docente ha di pianificare e proporre situazioni che pongano il bambino nelle condizioni di poter raggiungere un determinato livello in una dimensione. È un ripensamento, ovviamente, della nostra azione didattica. (A_3)

Queste docenti vedono l'apprendimento come costruzione di chi apprende, non sorprende quindi che valorizzino il legame tra didattica e valutazione e vedano il proprio ruolo come costruttrici di occasioni, ambienti di apprendimento.

Cuore delle *nuove consapevolezze* delle docenti è una rinnovata visione della responsabilità docente che non si limita a elaborare un giudizio, ma deve partire dalla chiarezza degli obiettivi, dalla progettazione e attuazione di osservazioni sistematiche, passando per la costruzione di buone prove con consegne chiare e che consentano di dimostrare il raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento con livelli diversi di competenza, raccogliere evidenze con modalità multiple perché concorrono alla valutazione, per far emergere tutto quello che i ragazzi sanno fare anche al di là dei percorsi standard.

Rispetto alle consapevolezze legate alla valutazione criteriale e alla OM172, le docenti trovano nuovi elementi per legare la valutazione alla didattica, utilizzando momenti valutativi intermedi e feedback come guide del percorso di apprendimento, dando in questa prospettiva un nuovo spazio all'errore come parte imprescindibile del percorso.

6.4.3 Percezione di efficacia

Le insegnanti di tutto il campione complessivamente non si dichiarano molto sicure. In vari passaggi dei focus group usano spesso espressioni come: «mi sembra di aver capito»; «forse». Questa incertezza o cautela nel rispondere prende due forme: da una parte è stata rubricata come *confusione e insicurezza* (3 segmenti codificati) senza sbocchi e dall'altra come un'*insicurezza trasformativa* (10 segmenti codificati) da intendere come indice di un lavoro in atto per acquisire sicurezze e strumenti seppur nella difficoltà. La maggior parte dei segmenti con queste due codici emergono coerentemente dalle risposte alla domanda 3⁷.

Da una parte, le insegnanti denotano dei “blocchi”, delle fatiche, delle resistenze che non stanno superando, espressioni di questo tipo sono presenti in tutti i focus group e sono state rubricate come *confusione e insicurezza*.

Emergono anche in risposta ad altre domande, ad esempio, riferendosi alle potenzialità della riforma (domanda 2), dimostrando che vi sono sentimenti di fatica e difficoltà nelle docenti che affiorano spontaneamente e non solo quando vengono sollecitati da una domanda specifica.

Questa incertezza assume, però, anche la forma di *insicurezza trasformativa*, da intendere come una insicurezza che, seppur nella fatica, diventa motore per cambiamenti e crescita e funge da ispirazione. Dalle parole delle insegnanti traspare sì la fatica ma anche l'efficacia trasformativa del percorso che le sta portando verso nuove competenze e professionalità, un percorso di presa di consapevolezza e trasformazione visto come sfida, ma anche come opportunità.

Insicurezza che secondo me dobbiamo vederla come uno stimolo anche per imparare qualcosa di più, per fare quel qualcosa di più, per metterci alla prova. [...] perché poi questo cambiamento ci porta a cambiare anche noi stessi e quindi vedo questa insicurezza come un primo passo. (A_5)

In questo percorso trasformativo alcune insegnati dichiarano di aver meglio messo a fuoco alcuni aspetti della nuova valutazione, almeno da un punto di vista teorico, pur faticando a metterli in pratica.

Le codifiche di *insicurezza trasformativa* emergono maggiormente in FG_A, come si evince dalla Tab. 28.

⁷ A questo punto del tuo percorso formativo quali sono gli aspetti che hai messo a fuoco e sui quali ti senti più sicura/o?

Tab. 28 Confronto tra focus group nelle codifiche confusione ed insicurezza ed insicurezza trasformativa

FG	confusione ed insicurezza	insicurezza trasformativa
C	1	2
B	1	3
A	1	5
Tot.	12	12

Questa differenza quali-quantitativa tra le espressioni di insicurezza, sembra indicare una diversa consapevolezza del cammino svolto, un maggior senso di efficacia e di agency in A, probabilmente legata sia al diverso profilo iniziale dei docenti che alle modalità riflessive sperimentate nella formazione.

Queste due forme di insicurezza emergono anche dalle interviste (Tab.29).

Tab. 29 - Confronto tra le interviste per le categorie confusione ed insicurezza" ed "insicurezza trasformativa"

	Cur-2-RF	Cur-2-N	Sost-1-R&F	Totale
confusione ed insicurezza	3	7	0	10
insicurezza trasformativa	7	2	2	11

Le insegnanti Cur-2-N e Cur-2-RF esprimono ancora confusione ed insicurezza rispetto all'implementazione dell'Ordinanza. Cur-2-RF si dimostra molto insicura, ma solo una minoranza dei segmenti non dimostrano sbocchi o prospettive.

Invece in una maggioranza di segmenti, permane una prospettiva di crescita, di cambiamento, di miglioramento: «Non so se ho le capacità. Sicuramente però ne è valsa la pena, nel senso che mi ha attivato. Ho dovuto fare degli sforzi e credo che qualunque sforzo, in qualunque ambito lavorativo, comunque ne valga la pena [...] per la tua crescita professionale».

Per Cur-2-N la situazione è speculare, confusione ed insicurezza in larga misura non sembrano portare a niente: «sicuramente hanno più chiaro di me, perché io non ho capito molte cose», «ancora ci devo vedere il senso in tutto questo». Gli aspetti di *confusione ed insicurezza* prevalgono su quelli di *insicurezza trasformativa*.

Indicativo è il brano che segue dove appare chiaro che la docente non ha chiaro come procedere, né ritiene che i formatori che ha incontrato le abbiano dato gli strumenti per capire come muoversi, quali aspetti cambiare della propria didattica.

Non ne vedo la fine, mi trovo sola, insieme alle mie colleghe, a dover pensare a esplicitare in modo razionale le cose che si sono sempre fatte, le cose che si sono sempre valutate, le cose che si sono sempre osservate [...] Perché gli esperti poi che abbiamo incontrato in questi due anni hanno avuto un bel da dire -ma queste cose si fanno già- Allora fammi vedere dove le faccio, come le faccio. Fammi vedere come le posso usare. Perché fondamentalmente io non vedo un perché. Cioè a volte mi sento, sono sola, mi sento sola con le mie colleghe ad arrabattarci in questo caos di cose e ne salta sempre fuori una [...] Ma soprattutto, c'è qualcuno che lo sa? Da dove partiamo, ma soprattutto dove vogliamo arrivare? (Cur-2-N)

7. Docenti e cambiamento

Quale collegamento esiste tra rappresentazioni dei docenti rispetto ai processi di insegnamento ed apprendimento da un lato e modo di accogliere il cambiamento dall'altro? Quali sono, se ci sono, gli elementi di continuità tra idee di insegnamento ed apprendimento, cultura della valutazione, senso di autoefficacia, modo di affrontare i cambiamenti imposti dalla OM172 degli insegnanti? Gli esiti delle formazioni dipendono anche da questi aspetti?

Quali caratteristiche rendono efficace una formazione a sostegno di processi che producano cambiamenti sostanziali e duraturi nell'azione didattica delle docenti? Come si può prevenire il rischio di "innovazione senza cambiamento" (Barnes, 1992; Elliot 1991)?

7.1 Rappresentazioni di insegnamento e apprendimento

Molti autori hanno evidenziato come le docenti portino con sé un vissuto scolastico, che condiziona profondamente non solo le credenze e rappresentazioni su insegnamento ed apprendimento, ma anche aspetti impliciti, che si cristallizzano nell'azione e abbiamo definito formati pedagogici e habitus. Questo "bagaglio" condiziona l'atteggiamento professionale e l'agito scolastico, molto di più di quanto il docente non si renda conto. Solo prendendone coscienza si possono modificare questi quadri impliciti, o applicarli con consapevolezza. La loro mancata emersione rendere difficile l'implementazione di una qualsiasi riforma, perché rischia di svuotarla di significato (citiamo solo alcuni autori: Altet, 2006; Pentucci, 2018; Barnes, 1992; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Kennedy, 2005).

Questa ricerca ha trovato nelle risposte delle docenti al questionario iniziale alcune conferme di questi quadri impliciti e delle incongruenze che emergono nelle percezioni delle docenti sui costrutti fondamentali della

professione, come l'idea di insegnamento-apprendimento, di valutazione, di legame tra tipologie di prove e strategie didattiche. Attraverso domande aperte che indagavano le pratiche didattiche quotidiane delle docenti in classe è stato possibile tracciare dei profili tendenziali di docenti. Il racconto del vissuto può far emergere percezioni, idee implicite di insegnamento-apprendimento e formati pedagogici.

Le risposte alle domande aperte sulle pratiche didattiche sono state indagate con strumenti costruiti ad hoc per individuare dove si collochino le docenti su un continuum che vede ai due estremi il processo di insegnamento-apprendimento come trasmissivo, oppure come costruito da chi apprende (scala *recepire o costruire*). Allo stesso modo si individuano le posizioni relative delle docenti di un continuum che va dall'apprendimento come processo individuale all'apprendimento come processo sociale (scala *da soli o insieme*). L'affidabilità delle due scale ha trovato iniziale conferma dal confronto con le codifiche delle scale *DASTT-C* (Thomas et al., 2001); *belief sull'organizzazione della classe*; *belief epistemologiche* (Markic & Eiks, 2015) opportunamente trasformate per l'analisi di risposte scritte.

Le scale sono correlate e i docenti si distribuiscono attorno ad un andamento lineare e crescente: ad una visione più sociale dell'apprendimento corrisponde anche un'idea dell'insegnamento-apprendimento meno trasmissiva e più costruita dall'individuo. Nonostante questo, i profili tendenziali individuati dalle mediane offrono degli spunti di riflessione rispetto alla percezione di autoefficacia, all'idea di valutazione e alle prime applicazioni della riforma.

Le docenti *precettore* hanno meno anzianità di servizio e ritengono che le dimensioni esterne alla scuola come famiglia, talento e fortuna, condizionino maggiormente gli apprendimenti. Questo elemento sembra coerente con una visione trasmissiva dell'apprendimento. In quest'ottica se l'allievo non è ricettivo l'apprendimento non può avvenire e questa mancanza di ricettività dipende da cause indipendenti dalla volontà del docente.

Non si rilevano invece differenze significative né nel titolo di studio, né nelle discipline insegnate in prevalenza. Queste due variabili che dovrebbero condizionare le idee implicite di insegnamento e apprendimento delle docenti, non sembrano invece avere rilevanza. Vale la pena sottolineare come le visioni di insegnamento e apprendimento potrebbero dipendere da altri fattori, non indagati da questo questionario, come ad esempio i percorsi di inserimento nella professione, corsi di formazione precedenti, le esperienze didattiche, e così via.

Interessante notare che la centratura delle docenti *designer* sullo studente trova in parte conferma nella funzione che individuano come principale nella valutazione: queste docenti scelgono gli aspetti di valorizzazione degli

studenti e di stabilire i loro livelli di competenza come centrali. Nelle docenti *precettore* è confermata la centratura sul docente, con un'idea di valutazione che serve principalmente a questi per rimodulare la propria didattica.

Le docenti *designer* dimostrano maggiore consapevolezza docimologica (domanda 8, appendice A.1), tanto da dirsi d'accordo con gli item della scala in percentuale più alta di quanto non lo siano i docenti degli altri profili tendenziali. Questo aspetto è coerente con un profilo di docente che, avendo una visione poco trasmissiva dei processi di apprendimento ed insegnamento, ha bisogno di interrogarsi maggiormente su come misurare e osservare gli apprendimenti che vengono costruendosi nella sua classe, e poi su come valutarli, senza che questo processo risulti troppo dispendioso in termini di tempo.

La coerenza dei profili tracciati ha una nuova conferma nella scelta degli strumenti valutativi e delle azioni didattiche. Qui emergono alcune preferenze marcate nei gruppi di docenti, coerenti con la tipologia tendenziale dei profili. Le docenti *designer* dichiarano di aver usato maggiormente, anche prima dell'Ordinanza, tipologie di prove centrate sullo studente e sull'emersione di competenze, ad esempio, autovalutazione e analisi delle discussioni. Sono invece le docenti *precettore* che dichiarano di aver usato di più le prove scritte a risposte chiuse. Anche rispetto alle azioni didattiche le docenti *designer* dichiarano di proporre maggiormente compiti collegati alla vita reale e lavori in gruppo, entrambi azioni coerenti con una visione dell'apprendimento costruita insieme.

Ancora più marcate le differenze tra profili tendenziali che emergono rispetto a strumenti ed azioni da incrementare post-Ordinanza. Oltre ad aspetti che già utilizzavano di più pre-Ordinanza, le docenti *designer* dichiarano di voler intensificare l'utilizzo dei compiti aperti a più soluzioni, della comunicazione gli obiettivi e dell'osservazioni degli studenti nello svolgimento dei compiti, azioni che avevano livelli di utilizzo dichiarati simili tra i profili pre-Ordinanza. Tutti gli aspetti indicati sono coerenti con OM172, mentre gli aspetti che le docenti *precettore* vorrebbero incrementare, l'uso di spiegazioni orali e le prove scritte a risposta chiusa, sono coerenti con una visione dell'apprendimento come attività ricettiva ed individuale, ma non per valutare il modo in cui uno studente arriva ad un obiettivo di apprendimento tenendo conto delle 4 dimensioni. Sono azioni più coerenti con il loro profilo che con la OM172.

La combinazione di questi elementi porterebbe a pensare che le docenti *designer* abbiano, anche senza grosse formazioni, attuato in autonomia nel primo anno di introduzione della OM172 un percorso di riflessione ed acquisizione di nuove consapevolezze maggiore delle colleghe *precettore*. Questa riflessione, seppur parziale, denoterebbe in loro una maggiore apertura alle

proposte di cambiamento ed innovazione didattica, almeno quelle coerenti con il loro profilo.

La presente ricerca seppur con un campione ristretto trova parziali conferme che le domande aperte che indagano l'agito in classe forniscono elementi importanti per far emergere formati pedagogici e idee dell'insegnamento ed apprendimento dei docenti. Ulteriori studi saranno necessari per raffinare le rubriche di codifica e verificare, attraverso osservazioni, cosa succeda davvero in classe. La codifica delle risposte, anche svolta con le docenti potrebbe offrire una base solida su cui instaurare processi riflessivi sull'azione delle docenti, far emergere impliciti, ripensare alle intenzionalità, secondo la prospettiva dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (2016). Questo approccio non è stato utilizzato in questo percorso formativo, ma avere idea di alcune caratteristiche di riferimento delle docenti presente nel gruppo R&F ha consentito di costruire un percorso che facesse leva sui punti di forza e sulle consapevolezze già acquisite da alcune per promuovere il processo riflessivo nelle altre. Conoscere i profili tendenziali dei docenti ai quali si farà formazione può aiutare il formatore a modulare la proposta nel senso di predisporre attività che favoriscano l'emersione di rappresentazioni ed habitus (Kennedy, 2005, Barnes, 1992), prima di proporre architetture dell'istruzione alternative (Clark, 2000).

7.2 Efficacia della formazione professionale

Proviamo a ripercorrere alcuni punti del citato decalogo di Perrenoud (2001) che ho riportato in corsivo nel testo seguente, per considerare se le docenti partecipanti hanno riscontrato questi aspetti di efficacia nelle formazioni, sulla base delle narrative di focus group e interviste. Sono stati mantenuti i punti elenco del decalogo originale anche se presentati in ordine diverso.

1. La proposta formativa deve spingere verso innovazione e trasformazione delle pratiche didattiche [...] ma non può prescindere dalle pratiche esistenti.

A Reggio Emilia il percorso di R-F e a Terni la formazione e il percorso di R&F nascono da bisogni espliciti dei docenti, analizzano pratiche didattiche reali costruendo insieme proposte alternative, calate sulla realtà dell'istituto in termini di prassi, strumenti e modalità organizzative. La documentazione raccolta viene analizzata ed utilizzata in modo che le docenti possano smontare e ricostruire elementi conosciuti nelle loro riflessioni. Le docenti, in base alle testimonianze raccolte nei focus group, comprese quelle che hanno partecipato ai soli incontri in plenaria, riconoscono l'utilità dell'utilizzo degli strumenti interni e la forza di una formazione che parta dal vissuto

concreto «calata sulla nostra scuola». Nelle narrative emerge chiaramente la consapevolezza dei passi successivi da fare, a partire dalle situazioni contingenti della propria realtà.

2. *Le competenze necessarie ai docenti ma sviluppate in modo da consentire di affrontare famiglie di situazioni analoghe, mobilitando rapidamente risorse di vario tipo.*
3. *puntare allo sviluppo di competenze ad ampio raggio, per sviluppare identità professionale e spirito critico, oltre al pensiero divergente.*

Per costruire competenze, a partire dalla scuola reale e riflettendo sulla pratica ci si è ispirati alla ricerca-formazione (Asquini (eds.), 2018) costruendo un percorso che partendo dalla ricerca, da domande comuni e condivise come quelle sull'applicazione dell'Ordinanza, guidasse le docenti a cercare e trovare insieme delle risposte. Lo stesso dispositivo del LS è stato funzionale a costruire questa postura di ricerca nel gruppo.

Le docenti hanno confermato direttamente ed indirettamente l'efficacia di questo approccio quando hanno commentato come efficace la parte attiva della formazione. Inoltre, la postura di ricerca acquisita emerge dagli agganci che le docenti fanno da sole, perché frutto di riflessioni proprie e non affrontate durante la formazione tra la OM172 e ICF; ma anche dalle riflessioni che fanno rispetto alle differenze nella lettura dell'Ordinanza fatta prima e durante la formazione, o ancora dall'emersione di nuove consapevolezze acquisite; oppure dal condividere domande generative e risposte parziali sviluppate in momenti di confronto all'esterno della formazione. Sono tutte spie di apprendimento trasformativo, presa di consapevolezza di formati pedagogici e costruzione di un habitus nuovo di ricerca (Altet et al., 2006; Agrusti & Dodman, 2021).

Le riflessioni emerse durante il percorso di R-F si sono tradotte in materiali e in azioni didattiche sperimentate con intenzionalità cogliendone i risultati attraverso osservazioni. Le insegnanti hanno evidenziato che la conferma della validità delle strategie didattiche ha fornito loro maggiori elementi per continuare nell'implementazione dell'innovazione (Guskey, 2002).

L'analisi dei dati qualitativi fa emergere lo sviluppo di nuove consapevolezze anche per l'uso delle risorse, la costruzione di situazioni non note e la formulazione degli obiettivi funzionali allo sviluppo delle competenze, a conferma di come innescare nelle docenti processi riflessivi attraverso, ad esempio, percorsi di R-F, sia indispensabile per trasformare le pratiche, come implicitamente richiesto nella OM172.

8. *I dispositivi utilizzati durante le formazioni dovrebbero aiutare alla integrazione e mobilitazione del sapere acquisito.*

Da interviste e focus group emergono dispositivi usati dalle formatrici e ritenuti efficaci. Tra questi la cura nella predisposizione dei materiali intesi come slide ed esercitazioni, chiari, rilevanti, coerenti, multimodali e ricorsivi. Il tornare su temi e concetti utilizzando linguaggi figurativi, metafore, richiamando esercitazioni svolte dalle docenti, rileggendo insieme il testo della normativa con riferimenti teorici. la richiesta di sperimentare in classe e riflettere su quanto appreso svolgendo esercitazioni al di fuori dei momenti formativi; restituzioni puntuali e feedback. Sono tutti elementi che le docenti riconoscono come fondamentali per il cambiamento.

A Terni si è scelto di applicare un modello a cascata per poter svolgere la formazione laboratoriale con un numero limitato di docenti e insieme consentire l'applicazione del cambiamento a tutto l'istituto. I dispositivi pianificati per consentire la diffusione all'intero istituto, cioè i richiami nelle plenarie ai laboratori, il coinvolgimento nei laboratori di docenti di tutti i team, l'organizzazione di momenti di confronto che coinvolgessero docenti del gruppo ristretto con le altre per lavorare su questioni specifiche legate all'Ordinanza, si sono dimostrati efficaci. A distanza di un anno dalla formazione questi gruppi continuavano a lavorare ed interrogarsi su questioni specifiche. Questo aspetto della costruzione di una comunità di pratica grazie alla formazione emerge dalle parole delle docenti durante i focus group, tanto che il gruppo che ha partecipato solo alle formazioni in plenaria fa esplicito riferimento allo scambio con le 29 docenti che hanno partecipato alla R&F, viste come risorse.

La ritrovata dimensione collegiale è vissuta come un aspetto positivo, condivisione e riflessione in gruppo sulla didattica a partire da strumenti, argomenti, spunti tratti dalla formazione, che si protrae oltre la conclusione della formazione stessa.

4. posto di fronte a situazioni concrete e realistiche, per un apprendistato fondato sui problemi e sulla risoluzione di casi, in modo da trovare un equilibrio tra base teorica strutturata, che crea un orizzonte di senso coerente e apprendimento legato alle necessità vere e quindi applicabile, che però può risultare più frammentario.

Il LS, momento gravoso ed impegnativo per le docenti, è un modo per creare il mondo virtuale di riferimento in cui i docenti possono riflettere-in-azione controllando alcune variabili, ma mantenendo parte della complessità (Schön, 1983). Le insegnanti riconoscono, ad esempio, che grazie al LS hanno compreso meglio il senso delle dimensioni, in particolare le risorse, il loro utilizzo la loro funzione e l'autonomia. Hanno anche potuto analizzare e utilizzare vari strumenti osservativi e potuto valutarne punti di forza e debolezza ed usi possibili nel proprio contesto.

Tuttavia, il LS è il singolo aspetto della formazione a raccogliere più critiche in A e B. Il LS è un dispositivo di formazione ed autoformazione molto ricco di spunti ed opportunità e quindi, inevitabilmente, difficile da maneggiare nell'immediato per le docenti. Solo dopo un primo ciclo di LS si arriva davvero a capirne i meccanismi, coglierne le opportunità, viverne i passaggi che sembrano appesantimenti come opportunità di crescita e di acquisizione delle consapevolezza. A Terni non c'è stato il tempo e modo per creare una cultura del LS, magari su obiettivi disciplinari che sono di fatto meno ostici per le docenti, prima di proporlo durante questa formazione. Questo aspetto è una criticità che non ha impedito di maturare consapevolezza sulla OM172 attraverso il LS, ma ha creato disagio nelle docenti e non ha costruito consapevolezza rispetto all'utilità del dispositivo come modello di autoformazione. Queste osservazioni confermano alcune scelte di gruppi di ricerca su LS a livello nazionale ed internazionale che propongono percorsi articolati e gradualisti che prevedono più di una lezione con lo stesso gruppo, oppure contestualizzano il LS all'interno di un percorso più lungo (Mellone et al., 2018; Morago & Grigioni-Baur, 2017; Bertolini et al., 2023).

La complessità iniziale che pone LS si coniuga, nella presente ricerca, con la tematica ostica e transdisciplinare della valutazione criteriale. La somma delle due complessità potrebbe aver portato le docenti al rifiuto del LS, visto come una rigidità ed una complicazione senza senso. Analizzare l'utilizzo del LS all'interno di percorsi formativi più lunghi, come in questo caso, rappresenta una prospettiva interessante per future ricerche perché l'efficacia del dispositivo lo rende, come abbiamo visto, un tassello importante per coniugare teoria e pratica nei percorsi e calare nell'esperienza le innovazioni didattiche in modo che diventino concrete e reali per i partecipanti. Future ricerche potrebbero indagare le modalità in termini di tempistiche e modi per inserirlo meglio nei percorsi teorici o laboratoriali, ma anche se ci siano degli argomenti e temi che si prestino meglio per questo inserimento.

Andiamo adesso a considerare gli elementi di cambiamento, traiettorie di crescita professionale e spie di riflessività che emergono da focus group ed interviste.

7.3 Incertezza trasformativa

Quando una riforma prevede un cambiamento di postura con intrecci complessi tra progettazione didattica e prassi valutativa, è fisiologico che anche dopo un percorso formativo articolato emergano ancora aspetti di incertezza. Queste manifestazioni di incertezza hanno una qualità diversa.

Nei focus group e nelle interviste a preponderanza di docenti *Designer* e che hanno svolto percorsi di ricerca e formazione (FG_A, FG_B, Cur-2-RF) prevale l'incertezza proiettata alla crescita e al cambiamento, segnale di un percorso di costruzione, talvolta faticosa, di nuove consapevolezze, mentre restano più basse le manifestazioni di una incertezza confusa, senza soluzione, che è foriera di rinuncia al tentativo di cambiamento.

Questo è uno dei segnali forti di come la formazione riflessiva, anche orientata dalla conoscenza dei profili tendenziali dei docenti, possa fare la differenza, in tutte le situazioni, come questa, dove non si richiede un addestramento su una specifica conoscenza o tecnica, ma un cambio di prospettiva in processi complessi come la valutazione. Percorsi formativi fondati sulla co-costruzione delle competenze in dialogo tra ricercatori e docenti, sulla sperimentazione diretta con metodologie come il LS, sul continuo richiamo di processi riflessivi e ricorsivi, anche attraverso la presentazione di materiali metaforici ed interattivi, sul lavoro individuale con feedback puntuali e personalizzati, su di un'architettura che favorisca gli scambi tra docenti e con processi di formazione a cascata, suscitano nei docenti coinvolti senso di agency e capacità di autoderminazione oltre la formazione effettuata (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Desimone, 2009; Dunst et al., 2020; Postholm, 2018).

L'equilibrio tra le due posizioni espresso dalle docenti del gruppo C, che non hanno partecipato alla R&F, indica comunque che la progressione ricorsiva delle formazioni frontali svolte con il collegio, con l'utilizzo di strategie multimodali e comunicazione metaforica, il recupero delle riflessioni svolte durante le fasi laboratoriali, lo scambio con le colleghe, hanno sostenuto la crescita delle docenti con profili più misti e portato alla costruzione di parziali risposte da cui partire per costruire il dialogo interno all'istituto con le docenti più formate.

I dubbi sia per Sost-1-R&F che per Cur-2-RF sono generativi, aprono verso ricerche successive, non si chiudono su sé stessi. Le docenti stesse esprimono il legame tra questa ricerca di risposte e la formazione riflessiva ricevuta. Questo livello di consapevolezza diversa potrebbe essere invece legato al profilo tendenziale delle docenti, *Designer* per Cur-2-RF e Sost-1-R&F e *Precettore* per Cur-2-N.

Dai questionari iniziali emergeva una certa incertezza delle docenti rispetto al rapporto tra azione didattica e valutazione. Risulta quindi interessante ritrovare nei focus group maggiore consapevolezza nell'individuare la valutazione come un momento intermedio in un percorso continuo di apprendimento che passa dalla valutazione proprio per individuare nuove aree di sviluppo a partire dai risultati già raggiunti.

Nodo centrale per tutte le docenti si dimostra la stesura del giudizio descrittivo. I livelli come maggiormente ingabbiati del voto, gli indicatori di istituto come non funzionali, sono aspetti che emergono sin dalle formazioni e che dimostrano una persistenza notevole anche dopo quattro scrutini. Le docenti vorrebbero o tornare al voto o poter scrivere dei giudizi descrittivi veramente liberi, non seguire una struttura che obbliga le docenti a pianificare le attività tenendo conto delle dimensioni per guidare meglio l'apprendimento e poter raccogliere le evidenze. Questo passaggio risulta impegnativo per le docenti per motivi sia organizzativi che di conoscenze personali ed è un altro elemento che può portare ad innovazione senza cambiamento.

Nonostante permangano tanti dubbi e perplessità, nelle interviste le docenti esprimono nuove consapevolezze maturate nei due anni, anche grazie alla formazione. Questi dati confermano l'implementazione di una riforma come un percorso anche lungo, che deve prevedere momenti ricorsivi di formazione, implementazione, riflessione, nuova formazione e così via (Guskey, 2002). Questa consapevolezza, però, è forse incompleta nelle docenti tipicamente le *precettore*, che hanno una visione statica dell'apprendimento che vorrebbero avere delle risposte e smettere di farsi delle domande, cosa che, però, per un professionista riflessivo non sembra possibile.

Questo percorso formativo e l'accompagnamento alle docenti nei primi due anni di implementazione della riforma sembrano confermare alcuni aspetti conosciuti in letteratura: le fatiche inevitabili nell'implementare una innovazione che si propone di trasformare in profondità il modo di fare scuola, anche per le docenti che sono propense ad abbracciare il cambiamento; le resistenze più profonde, legate a formati pedagogici e consuetudini inveterate che le docenti intervistate riconoscono in alcune colleghe ed in parte anche in sé stesse, definite da una intervistata «forza della tradizione» (Barnes, 1992; Villegas-Reimers, 2003). Mi sembra di poter dire, però, che il percorso formativo ha fatto la differenza rispetto alla disposizione delle docenti verso il cambiamento.

7.4 La valutazione criteriale

Le docenti dimostrano di aver maturato delle consapevolezze importanti rispetto alla valutazione durante il percorso. Queste consapevolezze emergono con maggiore frequenza nei focus group B e A, che hanno partecipato al percorso di R&F. Questo porterebbe a pensare che la differenza nella qualità dei percorsi formativi abbia determinato globalmente una minore acquisizione di consapevolezze nelle docenti di C, confermando che la formazione

efficace necessità di spazi di attivazione, sia a livello di confronto che a livello di messa in pratica di quanto appreso.

Tuttavia, aspetti come la progettazione per obiettivi, l'attenzione alla formulazione delle consegne, il mettere al centro le competenze diventano, grazie alla riforma, parte del bagaglio comune di conoscenze nelle parole di diverse docenti di tutti i gruppi. Questo è un risultato importante che conferma da un lato il fatto che lavorare sulla valutazione implica una modifica di molti aspetti della professione docente strettamente collegati alla didattica. Risulta un'ulteriore conferma di quanto un'architettura formativa costruita per spingere alla riflessione e alla costruzione di risposte collettive, piuttosto che a fornire soluzioni e dare spiegazioni, sia funzionale a costruire nuove consapevolezze e a far riconoscere la validità anche di richieste dispendiose in termini di tempo e attenzione come la raccolta di evidenze.

Vale la pena di sottolineare come, ad esprimere consapevolezze nuove sulla *valutazione criteriale*, sia un numero limitato di docenti. Sono consapevolezze che toccano il legame tra didattica e valutazione, il poter formulare un giudizio al contempo più descrittivo e più oggettivo grazie all'osservazione guidata da obiettivi di apprendimento e dimensioni, la responsabilità del docente in questi ambiti. Il numero limitato di docenti che esprime queste consapevolezze non appartiene ad un unico gruppo. Questo porterebbe a pensare che in caso di un cambiamento epocale come questo, ci sia un primo livello di consapevolezze che siano più facilmente raggiungibili dai docenti a fronte di un percorso formativo riflessivo, mentre gli aspetti più nuovi e di rottura vadano conquistati lentamente e con tempi più lunghi, portando ad una acquisizione a doppia velocità, più rapida probabilmente per quelle docenti che avevano già maggiore consapevolezza prima o che operavano in modo più sintonico con il cambiamento. (Villegas-Reimers, 2003; Wilson & Berne, 1999; Shulman, 1987). I gruppi che hanno ricevuto la formazione più lunga, e che vedono una maggiore presenza di docenti *Designer*, FG_A e B, sono, infatti, quelli con il maggior numero di docenti che esprimono queste consapevolezze.

Un passaggio di una docente di FG_A è esemplificativo del livello di consapevolezza raggiunto da alcune docenti

L'attribuzione di alcune dimensioni non dipende dall'alunno, ma dipende dal docente e dalla capacità che il docente ha di pianificare e proporre situazioni che pongano il bambino nelle condizioni di poter arrivare e raggiungere un determinato livello in una dimensione. E quindi è un ripensamento, ovviamente, della nostra azione didattica.
(A_3)

C'è consapevolezza anche del fatto che gli apprendimenti manifestati non sono punti di arrivo, ma partenze per nuove crescite e manifestazioni sempre più autonome e continuative.

L'importanza di una formazione basata sull'attivazione di processi riflessivi e metacognitivi per aiutare la metabolizzazione del cambiamento emerge anche dal fatto che sono le docenti di A e B a rendersi conto di aver acquisito molte nuove idee, ma di aver bisogno di metterle in pratica per poter sentire di essersene appropriate. È la consapevolezza del fatto che il professionista riflessivo ha bisogno di mettere in pratica e di riflettere sull'azione per poter dire di essersi realmente appropriato delle nuove consapevolezze (Schön, 1983). Vedere l'acquisizione di competenze come un processo a più fasi che passa per momenti diversi in un processo ricorsivo, dimostra una consapevolezza più profonda (Guskey, 2002).

7.5 Ipotesi di formazioni future

Focus group e interviste hanno consentito di individuare alcune caratteristiche di efficacia della formazione docenti che potranno aiutare a strutturare percorsi futuri. Prima di tutto il contenuto della formazione deve riguardare dei temi percepiti come importanti o utili o in qualche modo rilevanti dalle docenti. L'ingaggio è importante perché sostiene attenzione e motivazione, ma non solo, garantisce spazi di applicabilità di quanto appreso alla didattica quotidiana e quindi di riflessione e rimodulazione continua su quanto appreso.

Poter lavorare con un gruppo di docenti dello stesso istituto è poi condizione necessaria, ma non sufficiente, per creare una comunità di pratica. Oltre all'individuazione dei docenti partecipanti alla formazione in modo che facessero parte di tutti i consigli di interclasse e fossero nelle commissioni dell'istituto, sono state impiegate strategie che spingessero allo scambio, alle sperimentazioni di pratiche svolte insieme, alla condivisione di riflessioni e strumenti che creano le condizioni per l'aumento della fiducia reciproca, del senso di collaborazione e di appartenenza comune, sentimenti fondativi della comunità di pratica. La creazione di una comunità di pratica emerge come elemento di efficacia per l'applicazione e la persistenza di quanto condiviso durante le formazioni. In particolare, è un elemento fondamentale quando si richiedono cambi di postura pedagogica e cambiamenti significativi delle pratiche didattiche (Gardner, 2012).

La R-F si dimostra un percorso molto efficace per la crescita professionale delle docenti. La costruzione congiunta delle domande di ricerca, del

percorso e degli strumenti, la richiesta consapevole di essere formati su certi aspetti, l'analisi dei dati raccolti, porta a un processo di riflessione continua e ad un cambiamento di postura da parte delle insegnanti. I percorsi non devono essere troppo brevi, ma coprire un arco di tempo medio di 4/6 mesi e prevedere un minimo di incontri (5 o 6 per un totale di 10, 12 ore). Questo per garantire un tempo congruo di pratica della metodologia di ricerca e adattamento alla stessa, oltre che di riflessione sul percorso.

Non sempre è possibile proporre un percorso di R-F, per ragioni collegate al numero dei partecipanti, alle tempistiche o alle tematiche in discussione. Percorsi di formazione che non prevedano una dimensione di ricerca possono essere molto efficaci nella modifica delle pratiche didattiche, ad alcune condizioni. Prima di tutto devono prevedere una parte attiva di messa in pratica di quanto appreso. Applicare quanto appreso contestualizza la teoria e fa sorgere problemi, dubbi, questioni che, una volta superate, aiutano la comprensione e radicano l'apprendimento. Questi tentativi di applicazione devono essere sostenuti dai formatori con feedback puntuali rispetto agli esiti. È il dialogo che si apre a partire da questi spunti che concretizza idee e terminologie e rende incarnata la teoria. Le docenti intervistate che non hanno avuto feedback rispetto a come avevano applicato certi aspetti dell'ordinanza hanno mantenuto la sensazione di spaesamento e di confusione molto più a lungo di quelle che avevano sperimentato percorsi diversi.

Rispetto alla condivisione di pratiche e alla riflessione comune su queste il LS si dimostra una metodologia efficace. Porta le docenti a costruire insieme la lezione discutendo su contenuti, tecniche ed intenzionalità didattiche, progressione didattica. L'osservazione condivisa consente di confrontarsi sugli stessi oggetti e la riprogettazione permette di riflettere sull'efficacia delle scelte e sulle intenzionalità. Quando la riflessione comune riguarda costrutti complessi come in questo caso, questa esperienza comune diventa ancora più importante per la costruzione di significati comuni. Anche se può indurre nell'immediato percezioni di scarsa utilità rispetto al processo formativo, perché l'insegnante può non vedere immediatamente i frutti dell'impegno profuso, come visto sopra (par.4.1.6).

Il ruolo del formatore è molto importante, così come lo sono gli spazi di dialogo e confronto all'interno della formazione. Se il formatore si presenta come un esperto in cerca di risposte, che cerca il dialogo ed il confronto e valuta posizioni divergenti, che fa domande, che cerca di capire, attiverà processi simili anche negli adulti in formazione. Queste riflessioni ad alta voce aiutano lo sviluppo di un linguaggio comune ed anche di comuni percorsi di crescita professionale.

Conclusioni

L'obiettivo di questo libro non è stato analizzare la riforma, ma, sfruttarne la complessità per individuare dei profili docenti e indagare se tra questi ce ne siano alcuni più predisposti al cambiamento e se ci siano delle architetture formative che possono sostenere il cambiamento trasformativo e quali sono le loro caratteristiche.

Al di là dell'equilibrio tra le due risposte è interessante notare come il senso di autoefficacia del singolo docente non sembri condizionato da variabili anagrafiche come titolo di studio o anzianità di servizio, ma piuttosto dall'idea di insegnamento ed apprendimento, e da esperienze formative legate a percorsi riflessivi e condivisi dalla comunità scolastica (esempio formazione ICF), come emerge da certa letteratura e come sembrerebbe confermato dai valori più alti di efficacia delle docenti *Designer* (Guskey, 2002; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Kennedy, 2005; Pintus et al., 2022). Promuovere quindi una formazione riflessiva e condivisa tra docenti, offrire strumenti osservativi perché le docenti possano trovare conferme degli effetti dei cambiamenti nelle pratiche sugli allievi sembrano le strade per promuovere apprendimento trasformativo nelle docenti (Mezirow, 2016).

I risultati del questionario confermano le carenze in termine di cultura della valutazione dei docenti italiani ad 1 anno dall'entrata in vigore dell'Ordinanza, e quindi dopo 12 mesi di riflessioni, formazioni, momenti valutativi, costruzione di materiali di istituto. I dati, però, indicano anche che promuovere il legame tra valutazione e didattica, sia la strada giusta per la crescita professionale delle docenti. Sono le docenti che più fortemente ritengono che *la valutazione è parte integrante del processo didattico* a dimostrare la maggiore chiarezza e coerenza docimologica. Inoltre, ad essere maggiormente consapevoli che misurare e valutare sono due processi distinti sono quelle docenti che ritengono la valutazione un processo di raccolta di evidenze. Un approccio olistico alla questione valutativa che aiuti le docenti a considerarla

nella sua complessità può aiutare a maturare consapevolezze in più campi, in un percorso virtuoso che si autoalimenta.

La presente ricerca ha consentito di tracciare, attraverso la codifica delle risposte aperte al questionario con scale opportunamente costruite, dei profili tendenziali di docenti. Il confronto con altre scale già documentate in letteratura (Markic & Eilks, 2015; Morago & Grigioni-Baur, 2017) e la coerenza tra i profili tracciati e le scelte in termini di strumenti valutativi e strategie didattiche oltre che nell'idea di valutazione, è una prima conferma della validità di questo approccio per far emergere le idee profonde di insegnamento-apprendimento delle docenti. Sia la scala DASTT-C che le scale *da soli o insieme e recepire o costruire* sono strumenti per una individuazione dei profili docenti che consenta di rimodulare la proposta di formazione professionale in funzione dell'emersione degli impliciti. Si continuerà a mettere a punto questi strumenti anche nell'ottica di usarli come base per una riflessione congiunta tra esperti e docenti che consenta l'emersione di formati pedagogici ed *habitus* come base di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016).

Ulteriori ricerche sarebbero necessarie per confermare che, come è ipotizzabile, le docenti non siano consapevoli fino in fondo delle proprie cornici di senso, degli impliciti e dei formati pedagogici che emergono dalle pratiche. Dall'analisi inferenziale emerge come le docenti del profilo *designer*, cioè quelle che hanno un'idea più socio-costruttivista di insegnamento ed apprendimento, siano anche quelle che hanno costruito maggiori consapevolezze rispetto ai cambiamenti imposti dall'Ordinanza nel primo anno di implementazione. La presente ricerca fornisce quindi elementi per confermare l'ipotizzato collegamento tra quadri di riferimento impliciti dei docenti e capacità di accogliere il cambiamento (Pentucci, 2018). Docenti più consapevoli del ruolo degli allievi nel proprio apprendimento e della dimensione sociale dell'apprendimento dimostrano maggiori consapevolezze docimologiche e una maggiore flessibilità e prontezza nell'accogliere i cambiamenti. Inoltre, senso di efficacia, consapevolezze docimologiche e didattiche influenzano la capacità delle docenti di trarre nuove consapevolezze dai percorsi formativi. Questo quadro è confermato anche da focus group ed interviste che catturano maggiormente le idee dei docenti *designer*.

L'accompagnamento degli apprendimenti attraverso feedback puntuali, l'utilizzo di metodologie di formazione co-costruita (LS), trovano una parziale conferma di efficacia dalla postura che emerge nei focus group da parte delle docenti partecipanti alla R&F. Una postura riflessiva che si pone domande a partire da consapevolezze raggiunte ed immagina percorsi per costruire le risposte.

Questi elementi si riscontrano anche nell'intervista alla docente dell'IC Pertini 2 che ha partecipato al percorso R-F. La docente, che presenta un profilo *designer*, riconosce il valore del percorso e le consapevolezze raggiunte grazie ad esso, dalle sue parole emergono molti dubbi, ma anche incertezze generative ed un cammino tracciato verso un percorso di crescita professionale. La sua collega, profilo *precettore*, simile a lei per ruolo e anzianità di servizio, non condivide la stessa situazione, dalle sue parole emerge una sensazione di impotenza e di blocco, di mancanza di risorse ed inconsapevolezza su come andare avanti. Entrambe collegano il modo di sentire e di vivere la riforma, nel bene e nel male, alla formazione ricevuta, alle consapevolezze acquisite o non acquisite nel dialogo e nella condivisione. Ancora una conferma parziale dell'architettura formativa che tiene in considerazione le credenziali di partenza fornendo alle docenti-precettore dei passaggi intermedi che smontano le pratiche anche grazie al confronto con le docenti *Designer* che sono parte del gruppo.

Di estremo interesse è anche la conferma del funzionamento del modello a cascata (Kennedy, 2005). Il gruppo di docenti (C) che ha partecipato a meno ore di formazione dimostra comunque di aver maturato un atteggiamento complessivamente positivo rispetto al cambiamento e di aver trovato nelle colleghe che hanno svolto il percorso di R&F un sostegno per implementare in maniera coerente l'Ordinanza nelle proprie pratiche quotidiane. La presente ricerca ha anche delineato gli elementi che garantiscono efficacia all'implementazione di un modello a cascata: 1. la partecipazione alla formazione ristretta di docenti provenienti da vari corpi intermedi dell'istituto; 2. la predisposizione di momenti formativi collegati alla formazione ristretta che coinvolgano tutto il collegio docenti; 3. la costruzione nel gruppo ristretto di strumenti che vadano condivisi e diffusi in tutto l'istituto; 4. la costruzione di una postura di ricerca anche attraverso l'utilizzo di metodologie di formazione come il LS.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti, G. (2021). Per un ritorno agli obiettivi: come cambia la valutazione nella scuola primaria. *Cadmo Online*, 1/2021: 5-20.
- Agrusti, G. & Dodman, M. (2021). Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi. *RicercaAzione*. Vol. 12, n. 2 pp.75-84.
- Albanesi, C. (2004). *I Focus Group*. Roma: Carocci Editore.
- Altet, M. et al. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Roma: Armando Editore.
- Archer, M. (2015). The Relational Subject and the person: Self, agent, and actor. In P. Donati & M. Archer (Authors), *The Relational Subject* (pp. 85-122). Cambridge: Cambridge University Press.
- Argentin G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana: Ricerche e prospettive di intervento*. Bologna: Il Mulino.
- Asquini, G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. In *Journal of Educational Psychology*, vol. 51, 267-272.
- Baldacci, M. (2005). *Unità di apprendimento e programmazione*. Napoli: Tecnodid Editore.
- Baldacci, M., Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Novara: UTET.
- Barnes, D. (1992). The significance of teachers' frames for teaching. In T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 9-32). New York, Falmer Press.
- Bartolini Bussi, M. G., Boni, M., & Ferri, F. (1995). *Interazione sociale e conoscenza a scuola: la discussione matematica*. Centro Documentazione Educativa, Comune di Modena.
- Bartolini, M. G. & Ramploud, A. (eds) (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

- Batini, F. et al. (2020). Il giudizio descrittivo: oltre la logica del “Benino, Bene, Benissimo”. *Scuola 7: la settimana scolastica*, 189, <https://www.scuola7.it/2020/189/il-giudizio-descrittivo-oltre-la-logica-del-benino-bene-benissimo/> consultato il 19 agosto 2023.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola: introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Bertolini, C. (2013). *Senza Parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bertolini, C. & Pintus, A. (2022). *L'Ordinanza 172/2020 e la valutazione nella scuola primaria: la proposta di un modello di ricerca-formazione*. In: *Pedagogia Oggi* 20:1(2022), pp. 93-100.
- Bertolini, C., Funghi, S., Landi, L., & Zini, A. (2023a). Discussion Study: ripensare il Lesson Study per formare le insegnanti alla discussione in classe. In *La Formazione dei Docenti di Matematica tra continuità e innovazione: il Lesson Study* (pp. 123-132). Collane@unito.it.
- Bertolini, C., & Landi, L. (2023b). Lesson Study in matematica per la trasposizione di pratiche didattiche dal museo alla scuola. In *La Formazione dei Docenti di Matematica tra continuità e innovazione: il Lesson Study*. (pp. 133-142). Università degli Studi di Torino.
- Bertolini, C., Landi, L., Scipione, L., & Vezzani, A. (2024) Self-efficacy perception and ideas of teaching and learning. An exploratory study with teachers. In Tammaro, R., Lisimberti, C. & Tinterri, A. (eds.) *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti Modelli, approcci e metodologie* (pp.234-243). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bonaïuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Editore.
- Bourdieu, P. (2013). *Verso una sociologia riflessiva*. Nocera Inferiore (SA): Orthotes Editrice.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. In *Educational Researcher*, 2004, 33, 3, pp.3-15.
- Borges, J.L. (1944). *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Bortolotto, M. (2020). Lo studio di caso in ricerca-azione: tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per la professionalità educativa. *PEDAGOGIA OGGI*, 18(1), 183-196.
- Braga P. & Tosi P. (1998). L'osservazione. In Mantovani S. (a cura di). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp.84-162). Milano: Bruno Mondadori.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. In *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Cardarello, R. & Bertolini, C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carocci

- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Percorsi e strumenti. Roma: Carocci editore.
- Cavalli, A. & Argentin, G. (eds) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna: Il Mulino.
- Ciani, A. & Rosa, A. (2022). Promuovere consapevolezza per favorire il cambiamento: una ricerca empirica sulle concezioni valutative dei futuri insegnanti di scuola secondaria. in La Marca, A. e Marzano, A. (eds) *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*. Pensa
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Los Angeles: Sage
- Clark, R. C. (2000). *Four architectures of instruction. Performance Improvement*, 39(10), pp.31–38.
- Clark, R. C., Nguyen, f. & Sweller, j. (2006). *Efficiency in learning: evidence-based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco: Pfeiffer.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London: Routledge.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597–604.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Della Porta, D. (2014). *L'intervista qualitativa*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. In *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Cambridge: The Riverside Press
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Dunst, C. J., Hamby, D. W., Howse, R. B., Wilkie, H. & Annas, K. (2020). Research synthesis of meta-analyses of preservice teacher preparation practices in higher education. In *Higher Education Studies*, 10(1), 29–47.
- Ebel, R.L. & Frisbie, D.A. (1965/1991). *Essentials of educational measurements*. New Delhi: Prentice Hall.
- Eichholz, G. & Rogers, E. (1964). Resistance to adoption of audio-visual aids by elementary school teachers. In M. Miles (Ed.), *Innovation in Education*. New York: Columbia University.
- Elliot, J (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Frisina, A. (2010) *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: Il Mulino.
- Gardner, J. (ed.) (2012). *Assessment and Learning*. London: Sage Publications.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 8(3/4), 381-391.
- Hadji, C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: ELS La Scuola.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers college record*, 91(1), 31-57.
- James, M. (2022). Assessing and learning to learn. In Tierney, R., Rizvi, F., Ercikan, K. (eds). *International Encyclopedia of Education*, 4th edition. Oxford: Elsevier – consultato pre pubblicazione in <https://www.researchgate.net/publication/351123952>.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2): 235-250.
- Landi, L. (2022). Formare a progettare e valutare partendo dal vissuto degli insegnanti. *Pedagogia Oggi* 1/2022, pp.147-153
- Landi, L. & Bertolini, C. (2023) Supporting innovation in assessment to change teaching methods: a professional training course, in *LLL*, 19:42, pp.343-356
- Lewin, K. (2005). *La teoria, la ricerca, l'intervento*. Bologna: Il Mulino.
- Lichtner, M. (2004). *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*. Milano: FrancoAngeli.
- Lucidi, F., Alivernini, F. & Pedon, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Markic S. & Eilks I. (2015) Evaluating Drawings to explore Chemistry Teachers Pedagogical attitudes. in Kahveci, M., & Orgill, M. (Eds.). In *Affective dimensions in chemistry education*. Dordrecht: Springer. P. 259-278.
- Mellone, M., Ramploud, A., Di Paola, B. & Martignone, F. (2018). Cultural transposition: Italian didactic experiences inspired by chinese and russian perspectives on whole number arithmetic. In *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 51, 1, pp. 199-212.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morago, S. & Grigioni-Baur, S., (2017). Intercultural Competence and Teaching Diverse Learners. In Gilles, J.-L. (Eds.) *Linking Research and Training in Internationalization of Teacher Education with the PEERS Program: Issues, Case Studies and Perspectives*, Peter Lang.
- Mortari L. (2003) *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Mortari L. (2007) *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci Editore
- Mortari L. (2009) *Ricercare e riflettere: La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci Editore.
- Mortari, L. & Ghirotto, L. (eds.) (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci Editore.
- Muller, G. (2017). *Indovina che cosa succede? Una passeggiata invisibile*. Babalibri
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. In *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nigris, E. & Agrusti, G. (eds.) (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Torino: Pearson.
- Nigris E., Balconi B. & Zecca L. (eds.) (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica: progettare, documentare e monitorare*. Milano: Pearson.

- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B. & Vannini, I. (2021). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercAzione*. Vol. 12, n. 2 pp. 225-237.
- Nixon, R. S., Smith, L. K., & Sudweeks, R. R. (2019). Elementary teachers' science subject matter knowledge across the teacher career cycle. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(6), 707-731.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali ed il Portfolio*. La Nuova Italia: Firenze
- Pellerey, M. & Grzadziel, D. (2011). *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: Editrice LAS
- Pentucci, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. In *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503–523.
- Pintus, A. & Bertolini, C. (2022). Osservare per valutare: la scuola primaria e la sfida del cambiamento. In *LLL*, 18:40, pp. 112-123.
- Pintus, A., Scipione, L., Bertolini, C. & Vezzani, A. (2022). La valutazione come problema. La scuola primaria e la sfida del cambiamento, in La Marca, A. e Marzano, A. (eds) *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*. Pensa pp. 734-746.
- Pontecorvo C., Ajello A.M. & Zuccheromaglio C. (1991). *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. In *Educational Research*, 54(4), 405–429.
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. In *Cogent Education*, 5(1), 1–22.
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. In *Proceedings of the Nutrition Society*, 63: 655–660.
- Rinaldi, C., Giudici, C. & Krechevsky, M. (eds.) (2011). *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Italia: Reggio Children.
- Russell, T. & Munby, H. (eds.). (1992). *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. New York: Falmer Press.
- Slavi, M. (2003) *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1-22.
- Silverman D. (2011). *Interpreting qualitative data*. Los Angeles: Sage
- Sims, S. & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47–63.

- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning, in *Cognitive Science*, Volume 12, Issue 2, pp.257-285.
- Thomas, J.A., Pedersen J. & Finson K. (2001) Validating the Draw-A-Science-Teacher-Test Checklist (DASTT-C): Exploring Mental Models and Teacher Beliefs. *Journal of Science Teacher Education* 12(4):295-310.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. Ascd.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze: proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò R. & Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Vygotskij, L. (1990) *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Mecacci, L. (eds.), Roma-Bari: Laterza
- Wilson, S. M. & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24(1999), 173–209.

Sitografia

- <https://www.ceriid.unimore.it/il-centro/chi-siamo/> - Centro di ricerca Insegnanti e Innovazione didattica, CERIID – ultima consultazione 10/05/2023.
- <https://site.unibo.it/crespi/it> - Centro interuniversitario di ricerca educativa sulla professionalità docente, CRESPI – con molti materiali sulla Ricerca-formazione – ultima consultazione 10/05/2023.
- <https://www.eecera.org/> - sito della European Early Childhood Education Research Association e codice etico - <https://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf>

Webinar.

- Bertolini C., Di Pace A. (2021), Dall'intreccio tra progettare e valutare: una risposta ai bisogni della scuola. In Ciclo di webinar promosso dal Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria e dal CERIID "Valutazione e progettazione di una nuova scuola primaria"

Legislazione

- Testo del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22 (in Gazzetta Ufficiale - Serie generale - n. 93 dell'8 aprile 2020), coordinato con la legge di conversione 6 giugno 2020, n. 41 (in questa stessa Gazzetta Ufficiale - alla pag. 15) - <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/06/06/20A03081/sg> ultima consultazione 11/07/2022
- Testo del decreto-legge 14 agosto 2020, n. 104 (in S.O. n. 30/L alla Gazzetta Ufficiale - Serie generale - n. 203 del 14 agosto 2020), coordinato con la legge di conversione 13 ottobre 2020, n. 126 (in questo stesso S.O.) - <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/10/13/20A05541/sg> ultima consultazione 12/07/2022
- MIUR. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo*. Annali della Pubblica Istruzione. Firenze: Le Monnier.
- MIUR. (2020). Ordinanza 172 e Linee Guida. In <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/ordinanza.html> (ultima consultazione: 17/09/2021)

Appendici

Appendice A – Gli strumenti di raccolta dei dati

A.1 – Il questionario

Questionario docenti e valutazione

Buongiorno, sono Laura Landi, dottoranda presso il dottorato industriale in Reggio Childhood Studies (UNIMORE - Fondazione Reggio Children). Vi invito a compilare questo questionario, sui temi della valutazione e della didattica anche connessi all' Ordinanza n. 172 del 4 dicembre 2020. Il questionario richiederà 15 minuti del vostro tempo per la compilazione.

Questa indagine è anonima. La registrazione delle risposte fornite all'indagine non è relativa a informazioni che consentano l'identificazione del partecipante. I dati raccolti verranno trattati nel rispetto della normativa sulla privacy, garantendo l'animato e saranno usati in contesti legati alla ricerca.

*Conferma la sua intenzione di partecipare a questo questionario? **

Scegli **solo una** delle seguenti:

- Sì
- No

Sezione 1 - Anagrafica

Per cominciare vorremmo conoscerla meglio come insegnante

*1. Da quanti anni insegna complessivamente? (si considerino tutti gli anni, compreso il corrente, sia di ruolo che di pre-ruolo) **

Per questo campo sono consentiti solo valori numerici

*2. Qual è il Suo titolo di studio? (indichi il più elevato) **

Scegliere solo una delle seguenti voci

- diploma di maturità magistrale
- laurea triennale
- laurea magistrale
- master
- dottorato di ricerca
- Altro

*3. Che ruolo ricopre in questo anno scolastico? **

Scegliere solo una delle seguenti voci

- Insegnante curricolare
- Insegnante di sostegno
- Organico potenziato

*4. Indichi le discipline che ha insegnato prevalentemente nella sua carriera lavorativa: **

Rispondere solo 'Insegnante curricolare'

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- Italiano
- Matematica
- Scienze
- Storia
- Geografia
- Tecnologia
- Arte-immagine
- Educazione fisica
- Musica
- Altro:

5. *Per aiutarci ad immaginare la Sua attività in classe, Le chiediamo di descriverci una sua tipica mattina di lezione:*

Rispondere solo se è 'Insegnante curricolare'

- [Come comincia la lezione?]
- [Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?]
- [Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?]
- [Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?]
- [Dove sta Lei durante la lezione?]
- [Come si conclude la lezione?]

6. *Indichi con una scala da 1 a 6 ((da 1 "mai", a 6 "quasi tutti i giorni") quanto spesso ha pensato*

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

- Se la famiglia non sostiene gli apprendimenti, la scuola può fare poco per aiutare gli studenti.
- Gli studenti, per avere successo a scuola, devono avere talento.
- Con molto impegno riesco a sostenere con efficacia il percorso di apprendimento anche degli studenti più in difficoltà.
- Se uno studente riesce bene a scuola, questo dipende molto dalla fortuna.

Sezione 2 - Ordinanza 172 del 4 dicembre 2020

Dopo il primo anno di lavoro sull'Ordinanza 172 del 4 dicembre 2020 fermiamoci un attimo a fare il punto e riflettere

7. *La valutazione ha molte funzioni, quale è secondo Lei la più rilevante?**

Scegliere solo una delle seguenti voci:

- Stabilire i livelli di competenza degli studenti
- Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento
- Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli
- Fornire indicatori di efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale (dirigente, MIUR...)
- Premiare gli studenti migliori
- Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica

- Valorizzare lo studente
- Altro

8. *Per ognuna delle seguenti affermazioni sulla valutazione indichi il Suo grado di accordo sulla base della seguente scala: 1 "Completamente in disaccordo" – 6 "In totale accordo"** Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

3. La valutazione è un processo di raccolta di informazioni sul singolo studente e di interpretazione dei suoi progressi
4. La valutazione è parte integrante del processo didattico
5. Il misurare e il valutare sono due processi distinti nella prassi didattica
6. La valutazione condivisa e collegiale è un obiettivo difficile da raggiungere
7. Scegliere i diversi strumenti di verifica in modo funzionale e coerente agli obiettivi
8. Attribuire voti agli studenti contribuisce a creare un clima di classe competitivo

9. *Prima della Ordinanza n.172, quanto spesso usava gli strumenti di valutazione elencati? Per favore segni una scelta per ogni riga sulla base della seguente scala: da 1 Quasi mai – a 6 Quasi sempre**

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

9. Prove di valutazione scritte con consegne aperte a più soluzioni
10. Prove scritte a risposte chiuse
11. Interrogazioni orali
12. Autovalutazione degli studenti sul proprio apprendimento
13. Osservazione degli studenti mentre lavorano su compiti specifici
14. Analisi dei contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni
10. *Prima della Ordinanza n.172, quanto spesso utilizzava le seguenti azioni nella Sua didattica? Per favore segni una scelta per ogni riga sulla base della seguente scala: da 1 Quasi mai – a 6 Quasi sempre **

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

15. Comunicare chiaramente gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti
16. Proporre consegne individuali
17. Chiedere agli studenti di spiegare il ragionamento seguito per affrontare un compito
18. Presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali
19. Collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale (ad esempio attraverso compiti di realtà, presentazioni di storie vissute...)
20. Restituire individualmente la prova (compito, esercizio...) di ciascuno studente con commenti puntuali al suo percorso di apprendimento (feedback)
21. Dare esercizi per consolidare l'acquisizione delle tecniche
22. Dare compiti aperti e incoraggiare a portarli a termine seguendo strade diverse
23. Preparare allo studio con domande guida che poi utilizza per verificare gli apprendimenti

24. Offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo

*11. Indichi, con una scala da 1 a 6, se e quanto le seguenti pratiche didattiche, secondo Lei, dovrebbero essere intensificate e/o sono già state intensificate alla luce della Ordinanza n.172. (da 1 da non intensificare, a 6 da intensificare moltissimo) **

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

25. Utilizzare prove di valutazione scritte con consegne aperte a più soluzioni
26. Utilizzare prove scritte a risposte chiuse
27. Svolgere interrogazioni orali
28. Raccogliere autovalutazioni degli studenti sul proprio apprendimento
29. Osservare gli studenti mentre lavorano su compiti specifici
30. Analizzare i contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni
31. Comunicare chiaramente gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti
32. Proporre consegne individuali
33. Chiedere agli studenti di spiegare il ragionamento seguito per affrontare un compito
34. Presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali
35. Collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale (ad esempio attraverso compiti di realtà, presentazioni di storie vissute...)
36. Restituire individualmente la prova di ciascuno studente con commenti puntuali al suo percorso di apprendimento (feedback)
37. Dare esercizi per consolidare l'acquisizione delle tecniche
38. Dare compiti aperti e incoraggiare a portarli a termine seguendo strade diverse
39. Preparare allo studio con domande guida che poi utilizza per verificare gli apprendimenti
40. Offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo

*12. Di seguito trova alcune competenze professionali rese necessarie dalla Ordinanza 172, in quale si sente più competente? (scegliere al massimo 3 opzioni) **

Selezionare da 1 a 3 risposte.

- Usare una varietà di strategie valutative
- Comunicare gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti
- Fornire agli studenti feedback circostanziati
- Sintetizzare osservazioni e valutazioni di singole prove nell'indicazione di un livello a fine quadrimestre
- Preparare attività didattiche che consentano di lavorare sugli apprendimenti e insieme di raccogliere evidenze per la valutazione
- Rimodulare gli interventi didattici sulla base delle evidenze che raccolgo sugli apprendimenti
- Adeguare le sue lezioni al livello dei singoli studenti
- Valutare negli studenti la comprensione di ciò che si insegna
- Porre agli studenti stimoli e domande efficaci

- Usare strategie plurime di insegnamento
- Altro:

13. Come sa 30 insegnanti del collegio docenti saranno impegnate in un percorso di ricerca-formazione sulla valutazione che partirà con un primo laboratorio Venerdì 10 Dicembre. Lei fa parte di questo gruppo? * (SOLO PER ES2)

Scegli **solo una** delle seguenti:

- Sì
- No

Grazie per aver risposto alle domande. Per dubbi o informazioni potete scrivere a laura.landi@unimore.it

A.2 – Domande dei focus group

INTRODUZIONE

1. Con quali parole connoteresti l'Ordinanza 172 e i cambiamenti introdotti nella scuola?
2. Sapresti indicare delle potenzialità per la scuola e per te come insegnante che stanno emergendo o emergeranno dall'Ordinanza 172 e dai cambiamenti introdotti nella scuola?

CAMBIAMENTI NEL DOCENTE

3. A questo punto del tuo percorso formativo quali sono gli aspetti che hai messo a fuoco e sui quali ti senti più sicura/o?
4. Dopo un anno di implementazione e formazioni sull'Ordinanza 172 cosa è cambiato nel tuo lavoro quotidiano? Cerca di riflettere su attività finalizzate alla valutazione, azione didattica, gestione della classe, rapporto con le colleghe di team, rapporto coi genitori

RUOLO DELLA FORMAZIONE

5. Rispetto al percorso o ai percorsi formativi a cui hai partecipato, di tua iniziativa o organizzati dal tuo istituto, quali elementi sono stati a tuo avviso fondamentali per entrare nel meccanismo della nuova valutazione? Che tipo di proposte formative sono state invece meno efficaci?
6. L'Ordinanza dà 2 anni di tempo per apportare tutti i cambiamenti necessari alla sua piena ricezione. A tuo avviso su quali aspetti avresti ancora bisogno di formazione e riflessione? Alcuni esempi: progettazione a partire da obiettivi, progettazione tenendo conto delle dimensioni, strumenti osservativi da usare nella quotidianità didattica, formulazione del feedback, formulazione del giudizio descrittivo, raccolta delle evidenze)
7. Quali sono, secondo te, gli aspetti su cui il vostro istituto deve ancora lavorare in ordine di urgenza? Alcuni esempi possono includere:
 - ✓ La definizione degli obiettivi della scheda di valutazione,
 - ✓ la definizione degli obiettivi specifici che diventino basi dei percorsi da svolgere in classe,

- ✓ strumenti e modalità della raccolta di evidenze funzionali alla valutazione formativa e diagnostica durante le attività scolastiche,
- ✓ modi e tempi per la valutazione in itinere (formativa)
- ✓ costruzione dei giudizi descrittivi efficaci nella descrizione, ma non troppo onerosi per il docente,
- ✓ costruzione e svolgimento di unità di apprendimento che lavorino su abilità e competenze tenendo conto delle quattro dimensioni
- ✓ costruzione di verifiche che tengano conto delle 4 dimensioni

IL REGISTRO ELETTRONICO

I registri elettronici non sono costruiti per la scuola primaria e rendono complicata la nuova valutazione da molti punti di vista. Come dovrebbe essere un registro per diventare uno strumento che facilita il lavoro del docente in fase di raccolta di evidenze e valutazione?

A.3 – Domande dell'intervista

- Pensa a te stessa prima dell'entrata in vigore dell'Ordinanza 172 e adesso. Ti senti cambiata in qualche aspetto? Se sì, in cosa?
- 2. La fine dell'anno è un momento di bilanci. Cambierai qualcosa nella tua didattica il prossimo anno? Se sì, cosa?
- Ti sembra che c'entri in questa decisione il percorso di formazione e riflessione attorno all'Ordinanza 172?
- Ripensa agli ultimi due anni, ci sono uno o più momenti che ti tornano in mente perché sono state delle svolte nel tuo processo di costruzione di consapevolezza rispetto all'Ordinanza? Quali sono stati e perché li ricordi come così importanti?
- Dopo due anni, ti sembra che avviare questo cambiamento abbia avuto senso? Secondo te per quali aspetti, se ci sono stati, ne è valsa la pena? Quali elementi invece non hanno avuto senso?
- Ti sembra che il processo di implementazione sia stato e sia faticoso? Perché? Diresti che questa fatica è aumentata, diminuita o rimasta uguale in questi due anni? Se ci sono stati dei cambiamenti nella tua percezione della fatica, cosa li ha causati?

Appendice B – Scale DASTT-C, Beliefs e metodologie di costruzione delle nuove scale

B.1 – DASTT-C e Beliefs

Il DASTT-C parte da una semplice richiesta: “Immaginati nei panni di un insegnante di scienze. Disegnati come un insegnante di scienze al lavoro.”¹. Si chiede poi al rispondente di descrivere per iscritto in brevi testi cosa succede nell’immagine (Cosa fa l’insegnante? Cosa fanno gli studenti?). Questi testi aiutano a chiarire eventuali elementi astratti e confermare l’interpretazione delle immagini (Thomas et al., 2001).

Il risultato viene codificato attraverso una check list con 13 item. Gli item sono divisi in 3 categorie: docente, studenti e ambiente. Gli item indicati nell’analisi rappresentano elementi presenti nelle classi più tradizionali, come ad esempio la posizione del docente al centro della classe, gli studenti seduti in posizione frontale ad ascoltare, l’insegnante che spiega usando supporti visivi, ed così via. Ogni volta che uno degli item della lista viene individuato nel disegno tracciato da una docente, il ricercatore lo spunta ed attribuisce un punto. Alla fine dell’analisi si contano tutti gli elementi individuati, quindi più alto il punteggio finale, più alto il numero di item propri di una scuola tradizionale presenti e quindi più tradizionale e centrata sulla figura dell’insegnante, l’idea implicita di scuola che la docente disegnatrice esprime.

Per poter determinare se le domande poste nel questionario e le nuove scale di analisi catturino davvero le dimensioni di interesse abbiamo modificato le scale originariamente pensate per la valutazione dei disegni, in modo da poterle utilizzare come indicatori per l’analisi dei testi. I risultati di questa prima analisi sono stati messi in relazione con quelli ottenuti utilizzando le scale da noi costruite, per vederne l’accordo.

¹ “Imagine yourself as science teacher. Draw a picture of yourself as a science teacher at work” Markic & Eiks, 2015, p.265

Presentiamo qui (Tab.30) le modifiche che abbiamo apportato allo strumento DASTT-C e alle scale ancorate per poterli usare nell'analisi delle domande rivolte alle docenti curricolari.

Tab. 30: Check list del DASTT e modifiche per codificare le domande aperte

DASTT-C	Codifica equivalente domande aperte
Docente	
1.Dimostra esperimenti o attività	Esclusa perché troppo legata all'ambito scientifico
2.Spiega e parla	1.Confermata
3.Usa supporti visivi (lavagna, proiezioni,...)	2.Confermata
4.Al centro (di fronte alla classe)	3.Modificata in <i>posizione centrale con riferimenti espliciti alla scrivania del docente o alla lavagna o alla smartboard</i>
5.Posizione eretta (non seduto, né piegato)	4.Modificata in <i>nessun riferimento esplicito al camminare in classe o tra i banchi</i>
Studente	
6.Guardano e ascoltano	5.Confermata
7.Rispondono a domande del docente o del testo	6.Confermata
8.Seduti	7.modificata in <i>posizione frontale (non a isole, non per gruppi) se non si fa riferimento a setting diversi o al fatto che la posizione frontale sia subita o dovuta al covid</i>
Ambiente	
9.I banchi sono disposti in file (più di una)	8.Modificata in <i>Non c'è un riferimento esplicito a un'impostazione diversa né indicazione che la disposizione in file sia stata imposta dal distanziamento dovuto al COVID.</i>
10.La cattedra è davanti alla classe	9.Confermata
11.Gli strumenti scientifici sono sulla cattedra	Esclusa perché è improbabile che appaia nelle narrazioni.
12.sono presenti simboli dell'insegnamento (lavagna, lettere, poster...)	10.tutte le espressioni che menzionano uno o più di questi simboli ricevono una spunta.
13.sono presenti simboli dell'insegnamento scientifico (strumenti, tavole...)	Esclusa in quanto gli insegnanti della scuola primaria possono insegnare una varietà di discipline.

Nel DASTT, per la categoria docente, 3 item (1-3) individuano tipi di attività che è possibile svolgere in classe, altri 2 item (4-5), invece, individuano la posizione del docente.

Per gli studenti, 2 item (6 e 7) individuano tipi di attività e 1 item (8) riguarda la posizione.

Rispetto all’ambiente, ci sono 5 item (9-13) che possono essere codificati solo se il disegno rappresenta un ambiente interno.

I punteggi individuano 3 fasce: da 0 a 4 item presenti fotografano una situazione in cui l’apprendimento e gli allievi sono al centro; 5 e 6 item presenti indicano una situazione intermedia, mentre punteggi da 7 a 13 indicano una visione dell’insegnamento tradizionale con il docente al centro. Considerando la nuova modulazione degli item, il punteggio finale possibile sta in un range che va da 0 a 10 quindi anche i livelli vanno rimodulati: da 0 a 4 indicano un’idea dell’organizzazione della classe centrata sullo studente, 5 è un punteggio intermedio che indica un equilibrio o un’indeterminatezza tra le due posizioni, mentre da 6 a 10 sono punteggi che indicano un’idea dell’organizzazione della classe centrata sul docente.

Markic e Eicks chiariscono che i punteggi più alti rimandano ad una organizzazione della classe centrata sul docente, e orientata verso la trasmissione di fatti e strutture disciplinari, mentre i punteggi più bassi si riferiscono a una didattica centrata sugli studenti, improntata ad una visione costruttivista dell’apprendimento e che ha come obiettivi l’educazione globale e la costruzione della literacy nelle varie discipline per tutti (2015, p.267). Per cercare di meglio catturare le sfumature di questo costruito complesso Markic e Eicks hanno creato altre 3 scale (belief sull’organizzazione della classe, belief sugli obiettivi dell’insegnamento, e belief epistemologiche) che analizzano insieme i disegni e le risposte alle domande scritte con un approccio basato sulla grounded theory. Per ogni scala hanno definito 5 descrittori ancoranti con punteggi che vanno da -2 a 2, per definire la postura delle docenti rispetto ai tre temi organizzatori. Riportiamo qui (Tab. 31 e 32) le codifiche delle scale più vicine tematicamente a quelle da noi elaborate (Markic & Eicks, 2015, p.268).

Tab. 31 – Beliefs sull’organizzazione della classe

-2	Strongly teacher-centered: L’insegnante è al centro di ogni attività, domina ogni attività, lezione, e usa strumenti multimediali per focalizzare l’attenzione degli studenti.
-1	Rather teacher-centered: L’insegnante è al centro dell’attività, ma interagisce con gli studenti; richiede risposte brevi dagli studenti, ma domina e controlla ogni attività nella classe
0	Neither . . . nor: Equilibrio tra attività centrate sul docente ed attività centrate sugli studenti; l’insegnante si sposta da un insegnamento focalizzato sull’insegnante ad uno focalizzato sugli studenti
1	Rather student-centered: Le attività degli studenti sono al centro, ma l’insegnante stimola e controlla tutte le attività degli studenti
2	Strongly student-centered: Le attività degli studenti sono al centro, gli studenti sono capaci almeno in parte di scegliere e controllare le proprie attività

Tab. 32 - Belief epistemologiche

-2	Learning is receptive: L'apprendimento è un processo passivo e supervisionato dal docente; l'apprendimento è trasmissione di informazioni
-1	Supervised learning with student-active phases: L'apprendimento segue un copione scritta dal docente, svolto dagli studenti, ma organizzato e supervisionato dal docente
0	Supervised learning with elements of constructivism: L'apprendimento è supervisionato dall'insegnante, ma tiene conto delle credenze ingenuie degli studenti o usa il problem-solving; il processo di apprendimento resta sotto la supervisione del docente
1	Rather constructive learning: L'apprendimento è un'attività autonoma e auto-diretta, ma è stimolata e parzialmente diretta dall'insegnante
2	Strongly constructive learning: Learning is an autonomous and self-directed activity and begins with students' ideas and initiatives

B.2 – Metodologia di codifica delle nuove scale

Prendendo spunto da queste scale le risposte delle docenti alle prime 4 domande aperte sono state analizzate per far emergere:

1.il sapere come trasmesso in un ambiente centrato sul docente, oppure come co-costruito da chi apprende in un ambiente centrato sullo studente (*Scala recepire o costruire*);

2.l'apprendimento come fatto individuale, che non ha bisogno di condivisioni e l'apprendimento come fatto sociale che avviene più efficacemente in una dimensione di relazione e di scambio tra pari e con gli adulti (*Scala da soli o insieme*).

La prima versione di codici e descrittori è stata costruita rileggendo le risposte delle docenti, alla luce dell'articolo della James (2022), e raggruppandole per livelli di prossimità agli estremi della scala, ricercando somiglianze e differenze per costruire indicatori del progressivo passaggio da un estremo all'altro.

Questa prima bozza di indicatori è stata testata sia confrontando le codifiche di risposte diverse della stessa insegnante che confrontando codifiche di risposte di vari docenti alla stessa domanda. Dopo questa prima operazione di limatura, sono stati svolti cinque cicli diversi di codifica di item scelti in maniera randomizzata da parte di codificatori indipendenti². Da un ciclo all'altro, le codifiche sono state disambiguate, procedendo inoltre a chiarire i descrittori di entrambe le scale e modificare alcuni elementi del manuale di codifica in modo da renderlo più chiaro (ad esempio aggiungendo dei titoli riassuntivi per ognuno degli elementi della scala).

Per evidenziare la differenza tra l'insegnante che ritiene importante la dimensione sociale come momento di costruzione di rapporti amicali, per creare un ambiente piacevole dove gli allievi vogliano stare e siano evitate dinamiche di scontro e l'insegnante che vive questa dimensione sociale anche come un sostegno per gli

² Voglio ringraziare Pierina Giovanna Bertoglio, Rosa Buonanno, Camilla Cantadori, Daniela Caserta, Jennifer Coe, Mariangela Scarpini, Lucia Scipione, per il loro impegno.

apprendimenti si è inserito un codice per tutti quei momenti di socialità (giochi, chiacchiere sul proprio vissuto) che non hanno niente a che fare con gli apprendimenti. In un continuo che arriva alla co-costruzione sociale degli apprendimenti, le azioni degli insegnanti volte a creare un ambiente sereno in classe sono state inserite al terzo punto della scala, dopo azioni che presuppongono una relazione studente-insegnante sugli apprendimenti che potrebbe allargarsi al gruppo, ma dove questa dimensione sociale non è espressamente identificata ed indagata.

Per limitare interpretazioni stereotipate è stato fondamentale impostare la codifica su un'analisi linguistica dei termini usati dalle docenti. Prendiamo ad esempio la risposta alla domanda *che cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?* “Cerco di sottoporre agli alunni **domande stimolo, incidenti critici** per sollecitare la **discussione** sull'argomento che intendo approfondire o sviluppare; in questa fase le attività sono sempre **collettive**.” Una codificatrice inizialmente non aveva attribuito il punto cinque nella prima scala *Agli alunni è richiesta una attivazione a livello riflessivo e metacognitivo sugli apprendimenti*, perché è l'insegnante che propone le domande stimolo e non lascia liberi gli allievi di gestire la discussione da soli, cosa che spingerebbe ancora di più nella direzione dell'autonomia. L'analisi linguistica dei termini porta invece ad attribuire cinque punti per i riferimenti sia agli *incidenti critici* che al *sollecitare la discussione*, spie del tentativo dell'insegnante di spingere gli alunni verso la riflessione e non verso una semplice attivazione del proprio sapere. Le risposte alle due domande centrali³, vengono codificate separatamente, ma lette insieme in modo che forniscano elementi emergenti per l'interpretazione dato che si riferiscono allo stesso momento della lezione, ma da due prospettive diverse.

In seguito a questa fase di costruzione e ri-definizione dello strumento, la codifica utilizzata in fase di analisi è stata svolta in coppia, con un confronto diretto tra un codificatore-docente ed un codificatore-non docente, in modo da limitare i problemi di bias. Ad ognuna delle risposte delle docenti viene attribuito un punteggio per ognuna delle scale. Il valore complessivo attribuito ad una docente per la scala *recepire o costruire* dipende dalla somma dei punteggi ottenuti dalla codifica delle 4 risposte. Lo stesso procedimento viene usato per la scala *da soli o insieme*.

B.3 - Analisi preliminare di affidabilità

Il confronto tra le scale originali e quelle costruite ex novo rappresenta una prima parziale analisi di affidabilità dei nuovi strumenti.

Le risposte delle 99 docenti curricolari alle domande aperte descrittive della tipica mattina di lezione sono state codificate anche sulla base delle tre scale originarie: *DASTT-C* (Thomas et al., 2001); *belief sull'organizzazione della classe*; *belief epistemologiche* (Markic & Eiks, 2015); oltre che delle nuove scale *recepire o*

³ Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione? Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?

costruire e da soli o insieme. I risultati sono stati confrontati attraverso l’analisi delle correlazioni e dell’alfa di Cronbach.

B.3.1 Codifica delle 3 scale DASTT

La scala *DASTT-C*, rivista per codificare le narrazioni e non i disegni, presenta valori da 0 a 10, con il livello 0 ad indicare i docenti con una visione di insegnamento ed apprendimento maggiormente centrata sull’allievo e il livello 10 ad indicare i docenti con una visione degli stessi processi trasmissiva e centrata sul docente (Tab. 33).

Tab. 33 - Valori assoluti e frequenze percentuali delle risposte delle docenti codificate con la scala DASTT-C (range 0-10)

Livello	Frequenza	Percentuale valida	Percentuale cumu- lata
2	12	12,1	12,1
3	6	6,1	18,2
4	19	19,2	37,4
5	23	23,2	60,6
6	16	16,2	76,8
7	11	11,1	87,9
8	8	8,1	96,0
9	4	4,0	100,0
Totale	99	100,0	

La maggioranza dei docenti si colloca su valori intermedi della scala e l’andamento della distribuzione è molto vicino ad una gaussiana (Fig. 9), la moda è proprio 5, che è il valore centrale della scala, e il 37,4% dei rispondenti si colloca prima di questo valore, mentre il 39,4% si colloca dopo. Nella parte bassa della scala, i valori 0 ed 1 non hanno casi; quindi, possiamo affermare che non ci sono insegnanti con una didattica estremamente studente-centrica. Nella parte superiore della scala, mancano casi per il livello 10. Per cui la distribuzione indica una molto lieve prevalenza per una didattica che tende a caratteristiche tradizionali e docente-centriche.

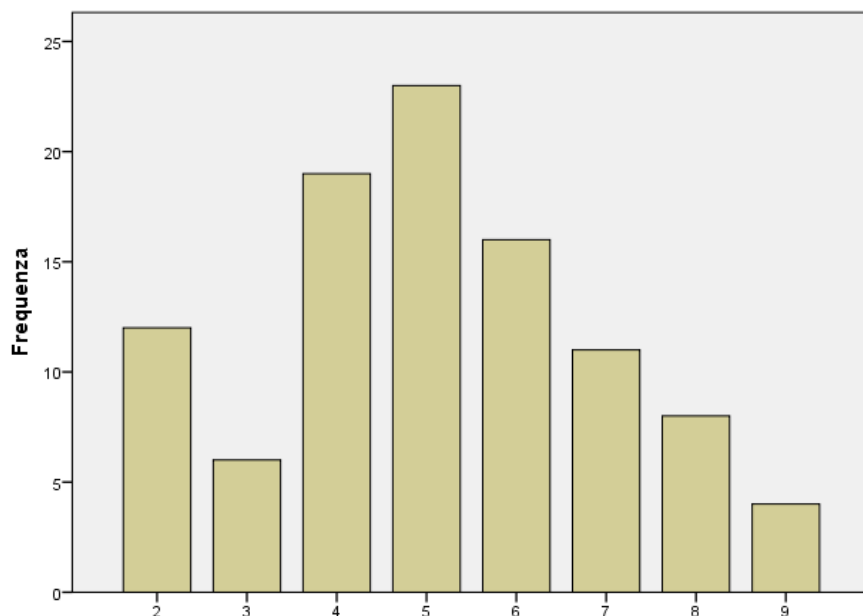


Fig. 9 - Grafico delle frequenze della scala **DASTT-C**

Continuando nelle analisi, la scala *belief sull'organizzazione della classe* assegna valori da -2 per la classe docente-centrica e +2 per la classe studente-centrica, ancorati a precise indicazioni di livello (Tab. 34).

Tab. 34 - Valori assoluti e frequenze percentuali delle risposte delle docenti codificate con la scala *belief sull'organizzazione della classe* (range da -2 a +2)

	Frequenza	Percentuale valida	Percentuale cumulate
-2	15	15,2	15,2
-1	43	43,4	58,6
0	24	24,2	82,8
1	14	14,1	97,0
2	3	3,0	100,0
Totale	99	100,0	

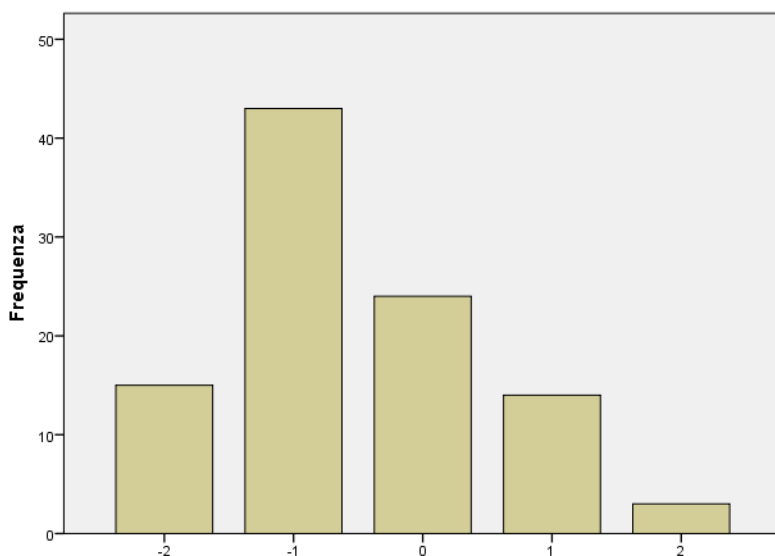


Fig. 10 - Grafico delle frequenze della scala belief sull'organizzazione della classe

La maggioranza delle rispondenti (58,6%) si colloca tra le *strongly* e le *rather teacher-centered*, la moda è infatti -1. Solo il 17,1% si colloca tra le *rather* e *strongly student-centered* (Fig. 10).

Di seguito viene analizzata la scala *belief epistemologiche* (Tab. 35), che presenta valori da -2 per un'idea di sapere trasmesso dal docente a +2 per un sapere pianificato e costruito dai discenti, sulla base ancora una volta di ancoraggi precisi con indicatori di livello.

Tab. 35 - Valori assoluti e frequenze percentuali delle risposte delle docenti codificate con la scala belief epistemologiche

Analisi delle frequenze della scala <i>belief epistemologiche</i>			
	Frequenza	Percentuale valida	Percentuale cumulata
-2	30	30,3	30,3
-1	34	34,3	64,6
0	17	17,2	81,8
1	15	15,2	97,0
2	3	3,0	100,0
Totale	99	100,0	

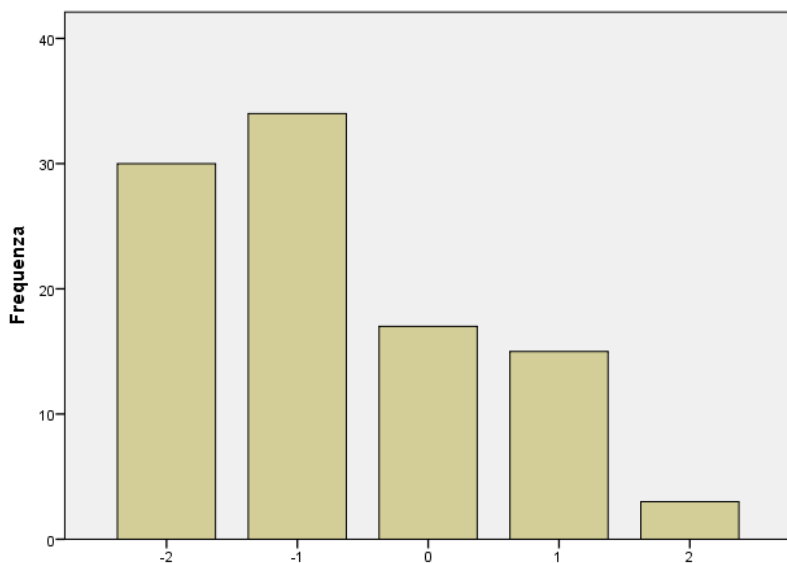


Fig.11 - Grafico delle frequenze della scala **Belief epistemologiche**

Anche in questo caso, la maggioranza (64,6%) delle docenti rispondenti si colloca in una visione dell'apprendimento come passivo e ricettivo, oppure guidato dal docente, con alcune occasioni di più spiccata attivazione da parte degli studenti.

Nel valore centrale, che è neutro rispetto alle dimensioni, si collocano però appena meno docenti (17,2%) rispetto all'altro estremo, quello del *rather* o *strongly constructive learning* (18,2%). Questa scala (Fig. 11) è quindi appena più polarizzata della precedente, ma l'andamento è comunque molto simile.

B.3.2 La correlazione delle 5 scale

Le 5 scale considerate si propongono di fotografare dimensioni simili o affini con strumenti diversi. Dopo aver codificato le risposte con tutte e 5 (Tab.36) si è proceduto a verificarne la coerenza. La nostra ipotesi è che, se fossero strumenti adatti all'emersione degli aspetti indagati, dovremmo notare una certa correlazione tra queste.

Tab. 36 - Statistiche descrittive complessive di tutte le scale di codifica delle domande aperte

		<i>Da soli o insieme</i>	<i>Ricezione o costruzione</i>	<i>DASTT- C</i>	<i>belief sull'or- ganizzazione</i>	<i>belief episte- mologiche</i>
N	Validi	99	99	99	99	99
	Mancanti	0	0	0	0	0
Media		10,21	8,25	5,11	-,54	-,74
Mediana		10,00	8,00	5,00	-1,00	-1,00
Moda		12	6	5	-1	-1
Per- centili	25	8,00	6,00	4,00	-1,00	-2,00
	50	10,00	8,00	5,00	-1,00	-1,00
	75	13,00	10,00	6,00	,00	,00

Per poter cominciare a esplorare l’attendibilità delle scale costruite si è partiti da un’analisi della correlazione tra queste e le altre scale trovate in letteratura e già presentate. L’ipotesi è che la scala 1, cioè, *recepire o costruire* corredi bene con la scala DASTT-C modificata per poter essere usata con le descrizioni verbali e con le scale ancorate belief sull’organizzazione della classe e belief epistemologiche, dato che cerca di far emergere aspetti omogenei e coerenti. Diversa è la situazione per la scala 2, *da soli o insieme*, che fotografa degli aspetti affini, ma non coincidenti o simili con le scale DASTT-C modificata e le due scale sui belief. Qui ci si aspetta una correlazione più bassa tra la scala *processo individuale-sociale* con le scale individuate in letteratura.

Tutte le scale correlano tra loro in modo statisticamente significativo. Come si evince dalla Tab. 37 c’è una forte correlazione tra le due scale dei belief e tra queste e la scala DASTT-C. Pur partendo dall’analisi dei disegni, queste sono scale diverse, le prime due sono ancorate a descrittori precisi, mentre la DASTT-C è una checklist per osservare la presenza di certi elementi nelle descrizioni. La correlazione conferma che le modifiche apportate alla scala DASTT-C sono state funzionali a renderla utilizzabile per codificare testi invece che disegni mantenendone le caratteristiche analitiche.

La correlazione delle altre scale con la DASTT-C è chiaramente di segno negativo perché in questa scala a punteggi più bassi corrispondono idee meno tradizionali e più studente-centriche, mentre nelle altre scale questi aspetti sono catturati da punteggi più alti.

Anche la scala *recepire o costruire* ha una correlazione statisticamente significativa con le tre precedenti, anche se la correlazione con *DASTT-C* è meno intensa.

Tab. 37 - Correlazione tra le 5 scale

		<i>recepire o costruire</i>	<i>da soli o insieme</i>	<i>DASTT-C</i>	<i>belief sull'organizzazione</i>	<i>belief epistemologiche</i>
<i>recepire o costruire</i>	Correlazione di Pearson	1	,660**	-,537**	,673**	,655**
	Sig. (2-code)		,000	,000	,000	,000
	N	99	99	99	99	99
<i>da soli o insieme</i>	Correlazione di Pearson	,660**	1	-,386**	,493**	,482**
	Sig. (2-code)	,000		,000	,000	,000
	N	99	99	99	99	99
<i>DASTT-C</i>	Correlazione di Pearson	-,537**	-,386**	1	-,649**	-,705**
	Sig. (2-code)	,000	,000		,000	,000
	N	99	99	99	99	99
<i>belief sull'organizzazione</i>	Correlazione di Pearson	,673**	,493**	-,649**	1	,751**
	Sig. (2-code)	,000	,000	,000		,000
	N	99	99	99	99	99
<i>belief epistemologiche</i>	Correlazione di Pearson	,655**	,482**	-,705**	,751**	1
	Sig. (2-code)	,000	,000	,000	,000	
	N	99	99	99	99	99

** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Invece la scala *da soli o insieme* correla in modo statisticamente significativo e con una buona intensità con quella *recepire o costruire*. La correlazione con le altre scale, seppur statisticamente significativa è meno intensa. La scala *da soli o insieme* è stata costruita per individuare l'idea delle insegnanti dell'apprendimento come attività di costruzione individuale o sociale, è l'unica tra le scale ad indagare questo aspetto. Le credenze dei docenti in questo ambito sono chiaramente collegate a quelle fotografate dalle altre scale (il processo di insegnamento-apprendimento come trasmissivo o costruito; la classe come luogo docente-centrico o studente-centrico). Tuttavia, i costrutti catturati nelle altre 4 scale hanno solo alcuni punti di contatto con questa. Questa correlazione meno forte è comprensibile.

Per andare ad analizzare la coerenza complessiva delle scale tra loro e l'affidabilità rispetto agli elementi che vogliono esplorare abbiamo calcolato anche l'alfa di Cronbach con tutte le scale.

Per poterlo compiere questa analisi abbiamo prima invertito la scala DASTT-C che andava in direzione opposta alle altre. Abbiamo attribuito il livello massimo al punteggio più basso ottenibile, quindi ad ipotetiche checklist con punteggio 0 è stato attribuito livello 10, a quelle con punteggio 1 livello 9 e così via fino ad attribuire livello 0 alle checklist con punteggio 10.

Il valore dell’alfa di Cronbach è 0,812 (Tabb. 38 e 39) e non migliora escludendo alcun item, portando a ritenere che tutte le scale non solo siano collegate, ma contribuiscano insieme a catturare gli stessi aspetti della personalità docente.

Tab. 38 - Alfa di Cronbach su tutte le scale

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,812	5

Tab. 39 - Statistiche totali degli item

Statistiche totali degli item				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
<i>recepire o costruire</i>	11,8687	31,483	,772	,737
<i>da soli o insieme</i>	13,8283	39,001	,623	,781
<i>belief sull'organizzazione</i>	22,6162	57,096	,747	,788
<i>belief epistemologiche</i>	22,8182	55,579	,747	,780
<i>DASTT-C inverso</i>	17,1919	49,912	,608	,776

- Vediamo alcuni esempi di codifica pluriscale delle narrazioni.
- Per *i docenti precettore*:
- la docente 35: punteggio 4 in entrambe le scale *recepire o costruire* e *da soli o insieme*, -2 sia per le *belief sull'organizzazione*, che per le *belief epistemologiche* e 8 nella scala *DASTT-C*.
 - la docente 7: punteggio 4 nella scala *da soli o insieme* e 6 in quella *recepire o costruire*, -1 per le *belief sull'organizzazione*, -2 per le *belief epistemologiche* e 7 nella scala *DASTT-C*.
- Per *i docenti designer*:
- la docente 125: punteggio 17 in entrambe le scale *da soli o insieme* e *recepire o costruire*, 1 sia per le *belief sull'organizzazione*, che per le *belief epistemologiche* e 2 nella scala *DASTT-C*.

- il caso 50: punteggio 11 per la scala da soli o insieme, 12 per recepire o costruire, 0 per le belief sull'organizzazione, -1 per le belief epistemologiche e 4 nella scala DASTT-C.

Per i docenti mentore:

- la docente 76: punteggio 6 per la scala da soli o insieme, 13 per recepire o costruire, -2 per le belief sull'organizzazione, -1 per le belief epistemologiche e 6 nella scala DASTT-C.
- la docente 96: punteggio 6 per la scala *da soli o insieme*, 12 per *recepire o costruire*, -1 sia per le *belief sull'organizzazione*, che per le *belief epistemologiche* e 5 nella scala *DASTT-C*

Per i docenti direttore di orchestra:

- la docente 49: punteggio 11 per la scala da soli o insieme, 8 per recepire o costruire, 0 per le belief sull'organizzazione, -1 per le belief epistemologiche e 5 nella scala DASTT-C.
- la docente 4: punteggio 9 per la scala *da soli o insieme*, 8 per la scala *recepire o costruire*, -1 per le *belief sull'organizzazione*, -2 per le *belief epistemologiche* e 5 nella scala *DASTT-C*.

Appendice C – Libro dei codici per focus group e interviste

Parole chiave Le parole con cui le docenti connotano l'Ordinanza rispondendo alla domanda: "Con quali parole connoteresti l'Ordinanza 172 e i cambiamenti introdotti dalla scuola?".	Negative	Espressioni chiaramente negative - "inopportuna", "salto nel vuoto", o che si presentano come ambigue, ma risultano negative riferendole al contesto - "complessità e complicazione"
	Positive	Parole che esprimono concetti chiaramente positivi - "progresso"; "miglioramento" la cui positività si evince dal contesto - "cambiamento sistemico", "processo" positivi, pur facendo riferimento alla necessità di impegno e lavoro - "interessante sfida"
	Neutre	Parole che fanno diretto riferimento a: elementi presenti nell'Ordinanza, non connotati, come ad esempio "noto, non noto", "autonomia"; concetti bivalenti, insieme positivi e negativi o non chiaramente identificabili come tali, neanche facendo riferimento all'intorno linguistico, come ad esempio "progresso occulto", "un progresso probabilmente ci sarà", "ritorno al passato"
Aspetti negativi I dubbi che i docenti hanno maturato sull'impianto generale della riforma e la sua applicabilità. Tutti gli elementi di negatività che i docenti	tra un pò si torna a cambiare	La paura che il cambiamento non duri e che si torni indietro, o perchè non si riuscirà ad estendere alla secondaria di primo grado, o perchè comunque alla primaria ci sono riforme in continuazione che fanno e disfano senza una direzione precisa.
	Critiche all'impianto	Si esprimono dubbi sull'impianto generale della riforma o su alcune sue parti. Le insegnanti: non la vedono come un cambiamento reale, perchè sono azioni e modalità già adottate e perchè lavorare sulla valutazione in questo modo non risolve i veri problemi della scuola, ma appesantisce solo il lavoro dei docenti; restano convinte che il voto fosse un modo migliore per comunicare;

riferiscono alla riforma: lamenti sul modo in cui si è arrivati all'Ordinanza, appesantimenti del lavoro, mancanza di strumenti per applicarla, difficoltà nello spiegarla a se stessi e all'esterno, confusione tra elementi della riforma e scelte di istituto.		sono preoccupate delle variabilità tra una scuola e l'altra; considerano alcuni aspetti della riforma come problematici per gli studenti, ad esempio la situazione non nota; ritengono sbagliato limitare il cambiamento alla scuola primaria.
	manca di strumenti	Al di là dell'essere d'accordo o meno con il cambiamento, si esprimono dubbi: sulla possibilità reale di applicare quanto richiesto dall'Ordinanza, date le condizioni oggettive in cui si trova la scuola. I problemi identificati vanno dall'eccessivo numero di alunni da osservare, alla scarsità dei momenti di compresenza, al poco tempo per le insegnanti per fare le cose durante l'orario di servizio, all'eccessivo numero di classi / studenti da seguire, agli strumenti tecnici inadeguati; sulla difficoltà di applicare una riforma complessa e radicale senza un dialogo continuativo tra insegnanti ed esperti; sulla chiarezza delle Linee Guida e delle formazioni via web
	rapporti con extra scuola	L'idea delle insegnanti rispetto a come la riforma influenza il rapporto con i genitori è misto. Qui raccogliamo tutte le impressioni negative rispetto all'impossibilità per i genitori di comprendere o accettare questo nuovo tipo di valutazione e alle difficoltà di comprensione e sostegno dei propri figli che questo tipo di valutazione crea ai genitori.
	Implementazione dell'Ordinanza troppo rapida e poco riflessiva	Le insegnanti indicano difficoltà non con la riforma in sé o con il suo impianto, ma con i tempi di implementazione troppo stretti e che non hanno consentito la riflessione e l'introduzione del cambiamento in maniera graduale con dei passaggi formativi a monte dell'implementazione.
	scelte di istituto?	Gli aspetti oggetto di critiche da parte delle docenti che, però, sono frutto di scelte dell'istituto e non obbligatori sulla base dell'OM172.
Aspetti positivi Le potenzialità dell'Ordinanza che hanno già portato a cambiamenti positivi nella	Cambiamenti possibili	Tutte quelle potenzialità della riforma, quei cambiamenti che la riforma rende possibili, che non sono ancora pienamente entrate nella vita della scuola, ma che potranno essere adottate ed andare a regime con il tempo.
	passato da non rimpiangere	Quali sono gli aspetti della vecchia valutazione che non ci mancano

quotidianità, oppure che porteranno a questi cambiamenti con il tempo e la riflessione. Quello che non ci mancherà della vecchia valutazione.	dimensione collegiale	I riferimenti alla dimensione della collegialità tra docenti come valore, come momento di confronto, sostegno nelle difficoltà, gruppo con il quale coprogettare. L'OM172 come opportunità per vivere ancora di più questa collegialità ed estenderla ad ambiti in cui l'insegnante si muove ancora in maniera individuale, come quello della valutazione.
	rapporti con extra scuola	Il rapporto con le famiglie, con enti esterni, ma anche con le competenze che i bambini acquisiscono all'esterno, tutto ciò che di positivo può emergere da questo scambio.
Work in progress Tutti quei cambiamenti in atto o potenziali che non sono né positivi né negativi, ma passaggi intermedi nell'acquisizione della nuova valutazione, con domande aperte e comprensioni parziali raggiunte.	Bisogni Educativi Speciali	Riferimenti alla difficoltà di usare questa valutazione per i ragazzi con BES e anche delle differenti possibilità per insegnanti di sostegno e curricolari nell'applicare l'OM172.
	costruire rapporto con genitori	i genitori che hanno ancora bisogno di tempo per capire la nuova valutazione
	dialogo col passato	Questa riforma non nasce nel vuoto, ma può appoggiarsi su percorsi formativi fatti (ICF, progettazioni di istituto con strumenti, compito autentico...) e sulle nostre consapevolezze professionali. Dobbiamo ripensare a quello che facevamo con occhi diversi ed arricchire gli sguardi aperti da sperimentazioni del passato.
	giudizio descrittivo, mah?	Cosa si intende davvero per giudizio descrittivo? Una fotografia del bambino? Una descrizione puntuale di come raggiunge un obiettivo? basta il livello? Come cambia lo sguardo del docente grazie alla costruzione e formulazione del giudizio descrittivo
	poca chiarezza sulla riforma	le insegnanti presentano come consapevolezze degli aspetti che non si trovano nella OM172 o sono addirittura contrari ad essa o esprimono dubbi su come applicarla
Nuove consapevolezze Quali cambiamenti ho capito di dover fare nel mio lavoro: prendersi più tempo in classe per l'osservazione, sviscerare gli	Osservazione e valutazione	Spostamenti e nuove consapevolezze rispetto alla cultura della valutazione, che erano vere già prima dell'Ordinanza, ma che invece emergono adesso come una scoperta. Un esempio è la responsabilità di valutare sulla base delle osservazioni e delle evidenze raccolte. Questo rende impossibile creare standard e repertori perchè la valutazione è sempre personale e contestuale
	Valutazione critica	Emerge la differenza tra valutazione descrittiva senza riferimenti che fa la "fotografia" di un bambino, e la valutazione critica che fotografa come quel bambino in quel momento raggiunge l'obiettivo di apprendimento. Quindi ruolo delle

obiettivi, attivare processi di auto-valutazione		dimensioni e dei livelli, ma anche consapevolezza che quando si parla di "percorso" si intende il raggiungimento di obiettivi di apprendimento che portano verso i traguardi di competenza e non genericamente premiare con un voto positivo lo studente più svantaggiato.
	Ruolo discenti	la nuova valutazione mette al centro l'allievo, dandogli un ruolo più attivo nel suo percorso di apprendimento, ma anche dando maggiori strumenti all'insegnante per conoscerlo meglio, sia in termini di osservazioni puntuali, che per la necessità di fornire feedback puntuali, creando occasioni per processi riflessivi
	processi ricorsivi	La valutazione serve a tenere traccia di un percorso, non è un punto di arrivo, ma una ripartenza sia per gli alunni, che sapendo dove si trovano nel loro percorso di apprendimento possono intraprendere i passi successivi, sia per i docenti che hanno degli strumenti in più per capire come procedere, sia con il singolo che con la classe.
	modifiche alla didattica	Consapevolezza che per cambiare la valutazione con un approccio critereale verso la certificazione delle competenze bisogna cambiare la didattica
Formazione Tutti gli aspetti che fanno riferimento alla formazione, svolta a vario titolo, con punti di forza e di debolezza	riferimenti a percorsi di formazione ad hoc	riferimento alla formazione di istituto svolta nel rispondere ad altre domande, sia per esprimere dubbi, che per confermare elementi compresi, che per porre domande
	riferimenti ai webinar	Nel rispondere ad altre domande le insegnanti fanno riferimento a quanto appreso e sentito, sia in positivo che in negativo, durante i webinar del gruppo di lavoro ministeriale.
	consapevolezze acquisite	Riferimento esplicito a nuove consapevolezze ed abilità acquisite grazie alla formazione
	note positive	Le insegnanti tracciano un quadro di quali elementi hanno reso efficace il percorso formativo affrontato. Tra gli altri elementi emerge che il professionista in azione funziona per esempi, si muove meglio partendo dal concreto ed arrivando all'astratto, dal particolare al generale
	note negative	Qualsiasi espressione critica rispetto alla formazione effettuata, comprese quelle riguardanti la tempistica con cui è stato svolto il lesson study
	elementi di efficacia della formazione	Che caratteristiche ha una formazione efficace? Come va organizzata? Perché una formazione di questo tipo è efficace piuttosto che un'altra?
	confronto a più voci	Confrontarsi dopo aver cercato di mettere in pratica e costruire delle cose e farlo con formatori e

		collegli rende più efficace e comprensibile la formazione. Il confronto deve avvenire a più voci, anche tra persone con professionalità diverse.
	lesson study – si	Qualsiasi riferimento positivo o negativo al lesson study come metodologia di formazione e auto-formazione docenti.
	lesson study – no	Qualsiasi riferimento positivo o negativo al lesson study come metodologia di formazione e auto-formazione docenti.
Percezione di efficacia Quanto sono pronte le insegnanti a cambiare anche senza avere tutte le indicazioni sul come. Sono i campi che danno conto di resistenze, o blocchi, o di spostamenti verso una maggiore sicurezza, oppure dove si rimane incerte, oppure dove servirebbero delle trasformazioni a livello di istituto.	tra teoria e applicazioni pratiche	Dubbi ampiamente trattati nelle formazioni, per cui non si capisce se la necessità sia ancora formazione o piuttosto mettere in pratica quanto appreso e confrontarsi per trovare punti di forza e di debolezza. Comprensioni a livello teorico che si fa fatica a mettere in pratica. Si parla di incertezze e si traccia una via per superarle attraverso il confronto e la sperimentazione.
	ancora formazione	Aspetti che ancora non sono chiari, o non sono stati trattati per niente, su cui si vorrebbe altra formazione
	cambiamenti organizzativi e strutturali	Cambiamenti all'organizzazione, agli strumenti utilizzati, alla distribuzione oraria, ma anche al documento di valutazione, al curriculum di istituto... resi necessari per applicare bene la riforma
	confusione ed insicurezza	Si esprime difficoltà, fatica, insicurezza senza prospettive
	insicurezza trasformativa	nell'esprimere incertezza, crisi rispetto all'applicazione dell'OM172, si parla anche del potenziale superamento di questo stato, di come dalla crisi nasca una crescita... Un cambiamento grande mette in crisi i processi automatici, i formati pedagogici e quindi crea iniziale insicurezza, deve crearla, perché prima di costruire il nuovo bisogna far emergere e mettere in discussione il vecchio
Domande generative	Domande che vanno al di là dell'Ordinanza e interrogano su significati e modalità della valutazione	

C.1 Elenco dei temi e dei subcodici identificando quelli riscontrati nei focus group e nelle interviste

Tema	Sottocodice	Codifiche presenti nelle interviste	Codifiche presenti nelle Focus Group
Parole chiave			
	Negative	Si	Si
	Positive	Si	Si
	Neutre	Si	Si
Aspetti negative			
	tra un pò si torna a cambiare	Si	
	critiche all'impianto dell'Ordinanza	Si	Si
	mancaanza di strumenti	Si	Si
	rapporti con extra scuola	Si	Si
	implementazione dell'Ordinanza troppo rapida e poco riflessiva	Si	Si
	scelte di istituto?	Si	Si
Aspetti positive			
	cambiamenti possibili	Si	Si
	passato da non rimpiangere	Si	Si
	dimensione collegiale	Si	Si
	rapporti con extra scuola	Si	Si
work in progress			
	Bisogni Educativi Speciali	Si	Si
	costruire rapporto con genitori	Si	Si
	dialogo col passato	Si	Si
	giudizio descrittivo, mah?	Si	Si
	poca chiarezza sulla riforma	Si	Si

nuove consapevolezze			
	osservazione e valutazione	Si	Si
	valutazione criteriiale	Si	Si
	ruolo discenti	Si	Si
	processi ricorsivi		Si
	modifiche alla didattica	Si	Si
Formazione			
	riferimenti a percorsi di formazione ad hoc	Si	Si
	riferimenti ai webinar	Si	Si
	consapevolezze acquisite	Si	Si
	note positive	Si	Si
	note negative	Si	Si
	elementi di efficacia della formazione		Si
	confronto a più voci	Si	Si
	lesson study – sì		Si
	lesson study – no		Si
percezione di efficacia			
	resistenza al cambiamento	Si	
	tra teoria e applicazioni pratiche	Si	Si
	ancora formazione	Si	Si
	cambiamenti organizzativi e strutturali	Si	Si
	confusione ed insicurezza	Si	Si
	insicurezza trasformativa	Si	Si
domande generative		Si	Si

Appendice D – Cronologia e Strumenti proposti a DD Terni

Data e durata	Tipologia di incontro	Gruppi coinvolti	Temi affrontati
23 novembre 2021 – 2h	Plenaria	Collegio docenti	Aspetti chiave dell'ordinanza 172 Definizione degli obiettivi Esplicitazione di dimensioni e livelli
21 dicembre 2021 – 2h	Laboratorio 1	Gruppo R&F	Formulazione degli obiettivi di apprendimento osservabili, non ambigui, legati ai traguardi Formulazione degli obiettivi specifici su cui costruire la progettazione
12 gennaio 2022 – 2h	Laboratorio 2	Gruppo R&F	Costruzione di una unità di apprendimento a partire da un obiettivo: si declinano le attività, momenti valutativi e loro modalità e come far emergere le dimensioni
19 gennaio 2022 – 2h	Plenaria	Collegio docenti	Strategie osservative: momenti, strumenti, modalità
24 gennaio 2022 – 2h	Laboratorio 3	Gruppo R&F	Analisi delle progettazioni e di possibili momenti osservativi. Organizzazione del Lesson Study (LS)
28 gennaio – 3h	LS - progettazione	Gruppo R&F	Progettazione della lezione sulla comprensione del testo (in coerenza con l'OM172/2020); le 5 insegnanti pilota progettano, le altre fungono da osservatori/uditori del processo di progettazione
10 / 11 febbraio 2022	LS organizzazione in presenza	Gruppo R&F	Serie di incontri con le insegnanti pilota, con le osservative, sopralluoghi delle classi, per predisporre lo svolgimento dei LS, con osservazione sia in presenza che a distanza; incontro con la commissione valutazione
24 febbraio 2022 – 2h	Laboratorio 4	Gruppo R&F	Confronto sugli strumenti osservativi presentati ed usati per osservare i processi di apprendimento e le dimensioni previste dall'Ordinanza
2 marzo 2022 – 2h	LS riprogettazione	Gruppo R&F	Riprogettazione della lezione progettata nel primo incontro di LS, con la partecipazione attiva di tutte le docenti.
16 marzo 2022 – 2h	Laboratorio 5	Gruppo R&F	Formulazione del giudizio descrittivo a partire dalle evidenze raccolte
23 marzo 2022 – 2h	Laboratorio 5bis	Gruppo R&F	Incontro aggiuntivo (non previsto nella prima progettazione del percorso formativo) sul giudizio descrittivo
5 aprile 2022 – 2h	Plenaria	Collegio docenti	Criticità emerse e prossimi passi nella pratica quotidiana verso il rispetto dell'Ordinanza

D.1 Schede di progettazione

D.1.1 SCHEDA C DD. Terni

Scuola Primaria CLASSE _____
PLESSO _____
Docente/i _____
Disciplina _____ UD /Progetto: _____

(TRAGUARDI) COMPETENZE	TEMPI	CONO- SCENZE/ CONCETTI	ABILITA' COGNITIVE	ABILITA' METACOGNI- TIVE	DIMENSIONE AFF./REL.	ELENCO AT- TIVITA'

D.1.2 Scheda presentata in formazione

A cura di: Chiara Bertolini; Laura Landi – (Calvani, 2014; Baldacci, 2005; Pel-
lery, Grzadziel, 2011)

Classe: **Disciplina:** **Nucleo:**
Traguardo:
Obiettivo sulla scheda di valutazione:
Obiettivo specifico:

Attività per l'apprendimento e per la veri- fica (A/V)		Aspetti relativi all'organizza- zione didattica, alle metodolo- gie ed alle strategie/tecniche didattiche
Fase iniziale: Evento motivante (es. attivazione di preconoscenze; collegamento con atti- vità/esperienze precedenti; uso di organizzatori anticipati, etc.) Fase di sviluppo: Azione didattica dell'insegnante: Consegna/e dell'insegnante: Fase finale: Modalità di chiusura (ricapitolazione, sintesi, formalizzazione di contenuti discipli- nari; eventuali prodotti dell'attività; eventuale anticipazione dell'attività successiva). Indicare le strategie di individualizzazione e/o personalizzazione della didattica a cui si intende ricorrer		
Contesto noto / non noto		
Risorse fornite dall'in- segnante		

Indicatori di autonomia	
Tempi	

Strumenti Osservativi:

D.2 Esercitazioni presentate alla DD. Terni

D.2.1 Esercitazioni obiettivi e progettazione

Tab. 40 - prima consegna della R&F

Esercitazione
• Scegliere una disciplina; • Leggere attentamente la descrizione di traguardi ed obiettivi di apprendimento all'interno delle Indicazioni Nazionali (2012) per quella disciplina; • Riportare in tabella circa 10 verbi / azioni usati (solo una volta); • Completare la colonna G/A: G quando i verbi sono Generici/generali; A quando possono essere osservati.

Vi chiediamo di scegliere un obiettivo di apprendimento dal documento di valutazione del vostro istituto comprensivo e di indicare

Classe	
Disciplina	
Nucleo	
Traguardo	
Obiettivo di apprendimento	

Poi vi invitiamo a scrivere alcuni (almeno 3) obiettivi specifici coerenti e funzionali al raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento

D.2.2 Indichi 3 parole chiave per descrivere il cambiamento imposto da OM172



Fig. 12 - Word-cloud della plenaria del 23 novembre 2021

D.2.3 Esempio di attività con feedback

Obiettivo di apprendimento	Ricavare informazioni da un testo ascoltato
Obiettivi Specifici	• Individuare i protagonisti della storia letta • Riconoscere l'argomento del testo • Rispondere a domande dirette (dove - quando - cosa fanno i personaggi) • Attivare operazioni inferenziali

Questi obiettivi specifici sono attività / indicatori di comprensione del testo, non obiettivi attorno a cui costruire delle unità di apprendimento

Obiettivo di apprendimento	Contare in senso progressivo e regressivo (oltre il 20)
Obiettivi Specifici	1. Associare verbalmente numero a quantità. 2. Confrontare raggruppamenti di oggetti rispetto alla loro quantità e viceversa. 3. Conoscere, leggere e scrivere i numeri fino a 20

Ob. specifici afferiscono alla sfera del numero ma non sono funzionali al conteggio

D.3 – Lesson Study: Lesson Plan

Presentazione della lezione			
Descrizione dell'attività	Raggruppiamenti	intenzionalità educative (i perché delle scelte)	Osservazione
Buongiorno bambine e bambini, oggi faremo una lezione un po' speciale. Diventeremo dei detective per andare a capire dalle tracce lasciate cosa succede in una storia. La storia non ha le parole e dobbiamo osservare bene le immagini per capire cosa succede, concentratevi bene sui particolari. Intanto ve la faccio vedere tutta, il titolo è: "indovina cosa succede: una passeggiata invisibile" – Guardiamola senza commentare - <i>Visione della storia in silenzio (per due volte – temporizzata con 6 sec a slide) – l'insegnante legge "segui le tracce"</i>	X Grande gruppo Piccolo gruppo Coppia Individuale	Prevedere il contenuto di un testo semplice in base ad alcuni elementi come il titolo e le immagini Comprendere testi di tipo diverso, continui e non continui, in vista di scopi pratici, di intrattenimento e di svago	Che cosa osservare? autonomia Quali indicatori comportamentali ? Fanno domande Commentano tra loro Guardano lo schermo Come (quale strumento osservativo utilizzare: video; resoconto carta e penna; griglie osservative;

Adesso andremo a riguardare alcune immagini della storia. Ognuno di voi ha un fascicolo. In ogni pagina c'è una immagine o due e delle domande ed ogni coppia insieme dovrà rispondere alle domande. Prima dovrete confrontarvi e poi ognuno scriverà la risposta sul proprio fascicolo.		<i>(esplicitazione delle problematiche che si vogliono mettere in luce)</i> Il testo presenta una passeggiata di un bambino ed un cane della quale sono visibili solo le tracce. Si chiede a bambine e bambini di immaginare alcune possibili azioni dei personaggi rispondendo ad alcune domande inferenziali specifiche per le singole domande. Si richiedono complicate inferenze, perché da immagini bidimensionali (le orme) bisogna arrivare ad immaginarsi azioni tridimensionali di vari personaggi. Inoltre si chiede di mantenere una coerenza nell'intera passeggiata, con elementi che ritornano	<i>schemi di codifica)?</i> Resoconto carta e penna
Mi raccomando confrontatevi prima di rispondere. Pensate bene alla risposta, anche se è un'attività nuova so che avete la capacità per svolgerla al meglio. (Se la classe si blocca si da subito altrimenti dopo 5-10 min) Se dopo esservi confrontati non sapete trovare una risposta potete alzare la mano e vi porterò una busta con degli aiuti.			

D.3.1 Schede osservative utilizzate durante il LS

Tab.41 - Esempio di compilazione di strumento osservativo 1: lettura della storia

Che cosa osservare? - autonomia - <u>FOCUS sui bambini</u>					
Esempi di indicatori comportamentali - Fa domande; Commenta con altri; Guarda lo schermo; muove la testa sulla base del cambiamento delle immagini sullo schermo; cambia espressione dimostrando divertimento, interesse, noia.....					
T.	Cosa succede/cosa fa l'insegnante (rapidamente per capire cosa sta succedendo in classe)	B1 G.	B2 R.	B3 A.	B4 E.
	Introduce	Ascolta la maestra.	Fa domande generiche.	Ascolta in silenzio.	Manifesta entusiasmo facendo gridolini di gioia.
	Fa vedere il libro 1 volta	Guarda lo schermo con attenzione e interesse.	Guarda lo schermo e sgrana gli occhi dimostrando interesse.	Guarda lo schermo e cambia espressione dimostrando interesse.	Guarda lo schermo e ascolta con attenzione.
	Fa vedere il libro 2 volta	Guarda lo schermo con interesse. Partecipa con lo sguardo. Segue in silenzio.	Guarda le immagini con interesse. Muove la testa sulla base del cambiamento delle immagini sullo schermo.	Mantiene la concentrazione e il silenzio. Gli occhi sono sgranati.	Osserva molto attentamente lo schermo. La postura e lo sguardo indicano interesse.

	Lancia attività	Osserva il fascicolo e si prepara a lavorare. Commenta con Riccardo e parlano delle immagini.	Si confronta subito con Giulia e sfoglia il fascicolo.	Pensa da sola. Si guarda intorno. Rimane in silenzio.	Guarda le immagini a colori. Riflette da solo. Rimane in silenzio.
--	-----------------	---	--	---	--

Tab. 42 - Griglia di osservazione per coppie su Autonomia e Cooperazione

Autonomia						
T	Chiede aiuto generico all'adulto	Si blocca	Lascia fare al compagno	Si confronta col compagno	Fa domande mirate all'adulto	Si blocca e chiede la risorsa aggiuntiva
Cooperazione						
	Litigano (indicatore di coppia)	Si accorda no (indicatore di coppia)	Non si accorda no (indicatore di coppia)	Accetta senza esprimere il suo punto di vista	Cercadi imporsi	Fa tutto da solo

Tab.43 - Griglia di osservazione per coppie su uso di risorse

Uso delle risorse - indicare le occorrenze	chiede la risorsa all'insegnante	L'insegnante dà la risorsa non richiesta	Usa le immagini di bimbo e cane	Consulta il libro
--	----------------------------------	--	---------------------------------	-------------------

Appendice E – Analisi statistiche

Tab. 44 - Tabella riepilogativa della composizione delle docenti negli istituti coinvolti confrontati con il numero di docenti che hanno risposto al questionario

	Totale docenti curricolari di istituto	di cui maschi	Rispondenti al questionario	% per istituto
Pertini 2	39	0	23	59%
Terni	73	2	30	41%
Cor- temaggi- ore	55	1	26	47%
Pertini 1	65	2	20	30%
	232	5	99	42%

*Tab.45 - Valori assoluti e frequenze percentuali delle risposte delle docenti codificate con la scala **recepire o costruire***

Valore cumulativo di codifica	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulate
4	4	4,0	4,0
5	3	3,0	7,1
6	8	8,1	15,2
7	7	7,1	22,2
8	11	11,1	33,3
9	8	8,1	41,4
10	9	9,1	50,5
11	11	11,1	61,6
12	12	12,1	73,7
13	11	11,1	84,8
14	7	7,1	91,9
15	3	3,0	94,9
16	3	3,0	98,0
17	2	2,0	100,0
Totale	99	100,0	

Tab. 46 - Valori assoluti e frequenze percentuali delle risposte delle docenti codificate con la scala *da soli o insieme*

Valore cumulativo di co- difica	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulate
4	6	6,1	6,1
5	10	10,1	16,2
6	16	16,2	32,3
7	13	13,1	45,5
8	15	15,2	60,6
9	9	9,1	69,7
10	8	8,1	77,8
11	8	8,1	85,9
12	6	6,1	91,9
13	3	3,0	94,9
14	2	2,0	97,0
15	1	1,0	98,0
16	1	1,0	99,0
17	1	1,0	100,0
Totale	99	100,0	

Tab 47 - Distribuzione *docenti precettore* e *docenti designer* rispetto al item 6_3
Con molto impegno riesco a sostenere con efficacia il percorso di apprendimento anche degli studenti più in difficoltà.

	Livello	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulate
11 - Do- centi pre- cettore	1	2	6,1	6,1
	2	1	3,0	9,1
	3	5	15,2	24,2
	4	12	36,4	60,6
	5	6	18,2	78,8
	6	7	21,2	100,0
Totale		33	100,0	
22 - docenti designer	1	1	2,7	2,7
	2	2	5,4	8,1
	3	7	18,9	27,0
	4	14	37,8	64,9
	5	6	16,2	81,1
	6	7	18,9	100,0
Totale		37	100,0	

Questo volume non sarebbe stato possibile senza la passione, l'entusiasmo, la professionalità e il coraggio di mettersi in gioco della dirigente e delle docenti del DD. Mazzini di Terni, cito per tutte la coordinatrice Susanna Bianchi Juliano e delle docenti del IC Pertini 2, Elisa Iori e Simona Moscatelli.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Questo LIBRO



ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:

www.francoangeli.it/opinione



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198154

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198154

CONOSCERE I DOCENTI CHE FORMIAMO

Conoscere i docenti che formiamo nasce da una domanda cruciale per la scuola di oggi: perché alcuni percorsi di formazione producono un cambiamento autentico nelle pratiche didattiche, mentre altri si limitano a trasmettere contenuti senza incidere sulla professionalità degli insegnanti?

Attraverso un rigoroso intreccio tra riflessione teorica e ricerca sul campo si accompagna il lettore dentro i processi che guidano l'agire professionale dei docenti, mettendo in luce il ruolo delle rappresentazioni implicite, degli habitus professionali e delle convinzioni che orientano, spesso inconsapevolmente, il modo di insegnare, valutare e affrontare il cambiamento.

Prendendo avvio dall'esperienza della ormai superata riforma della valutazione nella scuola primaria, il volume supera il contingente dato normativo per affrontare una questione di più ampia portata: come progettare una formazione capace di trasformare realmente la pratica educativa. Attraverso questionari, analisi di profili professionali, percorsi di ricerca-formazione, Lesson Study, focus group e interviste, l'autrice individua gli elementi che rendono efficace lo sviluppo professionale dei docenti e propone strumenti concreti per costruire percorsi formativi fondati sulla riflessione critica, sulla collaborazione e sulla consapevolezza.

Il volume invita a guardare oltre le metodologie e gli strumenti, per comprendere che una formazione che voglia produrre reale cambiamento deve saper leggere i docenti, valorizzarne i profili e accompagnarli in un autentico percorso di trasformazione professionale. Si rivolge quindi a insegnanti che desiderano interrogarsi sul proprio modo di insegnare e comprendere più a fondo i processi che orientano la loro pratica; dirigenti scolastici chiamati a progettare percorsi di sviluppo professionale efficaci; formatori, ricercatori e studiosi interessati ai temi dell'innovazione didattica, della valutazione e della crescita professionale.

Laura Landi, per molti anni insegnante alla scuola primaria, è PhD in Reggio Childhood Studies e ricercatrice post-doc in Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Modena e Reggio Emilia. I suoi interessi scientifici si concentrano sulla ricerca empirica nei contesti educativi formali, non formali e informali, sulla formazione dei docenti, anche attraverso il Lesson Study e i percorsi di Ricerca-Formazione, e sulle metodologie didattiche attive, in particolare la discussione.