

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13204

Valutazione dell'impatto di percorsi di Ricerca-Formazione con insegnanti della scuola primaria. Analisi di due esperienze

Evaluating the impact of two teacher professional development research programmes involving primary school teachers. An analysis of the projects

Davide Capperucci & Ilaria Salvadori¹
Michela Schenetti^{2,3}

Sintesi

Il presente contributo documenta due percorsi di Ricerca-Formazione nati nell'ambito del Centro di ricerca CRESPI, realizzati con docenti di scuola primaria in Toscana ed Emilia-Romagna sui temi della progettazione e valutazione per competenze ed educazione e didattica all'aperto. Lo studio ha inteso valutare l'impatto dei due percorsi triennali a un anno dalla loro conclusione, andando a rilevare le ricadute in termini di processo, prodotto e consapevolezza professionale. Gli esiti mettono in evidenza la disponibilità degli insegnanti a sperimentare pratiche innovative qualora queste ultime siano accompagnate da percorsi di ricerca e formazione rigorosi e partecipativi attraverso l'elaborazione di strumenti efficaci.

Parole chiave: Ricerca-Formazione; Competenze degli insegnanti; Scuola all'aperto; Progettazione; Valutazione.

Abstract

This article presents two teacher professional development research programmes coordinated by the CRESPI research centre, involving primary school teachers in Tuscany and Emilia-Romagna, and focusing on planning and assessment for skills and outdoor education and teaching. The objective is to evaluate the impact of two three-year projects a year after their conclusion, in terms of processes, products and professional awareness. The results highlight the willingness of teachers to experiment with innovative practices when these are accompanied by participatory and well-defined research and professional development opportunities, based on the development of effective tools.

Keywords: Ricerca-Formazione; Teachers' skills; Outdoor education; Planning; Assessment.

1. Università di Firenze, davide.capperucci@unifi.it, ilaria.salvadori@unifi.it

2. Università di Bologna, michela.schenetti@unibo.it

3. Gli autori hanno condiviso ogni fase del presente lavoro. Tuttavia, il par. 1. è stato redatto da Davide Capperucci, il par. 2. da Michela Schenetti, il par. 3. da Davide Capperucci e Michela Schenetti; il par. 4. da Ilaria Salvadori; le conclusioni sono state redatte congiuntamente.

Premessa

Nelle pagine che seguono verranno documentati il quadro teorico di riferimento, la metodologia di ricerca e la valutazione dell'impatto sullo sviluppo professionale degli insegnanti di due percorsi di Ricerca-Formazione (d'ora in poi R-F) condotti con insegnanti della scuola primaria.

1. Progettazione curricolare e valutazione delle competenze a scuola

Sia le politiche europee che quelle nazionali degli ultimi venti anni hanno sottolineato il ruolo centrale delle competenze nella formazione scolastica, favorendo il ripensamento delle finalità dell'istruzione, la riscrittura dei curricula e la ridefinizione delle pratiche didattiche da utilizzare in classe (Capperucci *et al.*, 2016). Tale processo di rinnovamento della scuola e del modo di "fare scuola" ha prodotto conseguenze dirette sugli stili professionali e sulle competenze degli insegnanti, sempre più coinvolti nella progettazione di percorsi formativi definiti a partire dalle caratteristiche individuali di ciascun alunno e nella costruzione di strumenti di valutazione e certificazione delle competenze in grado di evidenziare sia i processi che i prodotti dell'apprendimento (Ciani *et al.*, 2020).

Le trasformazioni ordinamentali introdotte dal DPR 275/1999 prima e dalla Legge 107/2015 poi, e quelle curriculari previste dalle *Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo* (2012), dalle

Indicazioni Nazionali per i Licei (2010), dalle *Linee Guida per gli Istituti Tecnici e Professionali* (2010), nonché le norme recenti sulla certificazione delle competenze e sulla valutazione per giudizi descrittivi nella scuola primaria (DLgs 62/2017; DM 742/2017; OM 172/2020), hanno fatto emergere la necessità di potenziare le competenze professionali degli insegnanti in questi settori. Tutto ciò ha portato molte istituzioni scolastiche a riflettere su come valorizzare la professionalità degli insegnanti e favorire il loro sviluppo professionale, facendo leva sullo sviluppo di expertise (Salvadori, 2021) nella formazione in servizio. La messa in pratica di un'effettiva didattica per competenze richiede infatti l'assunzione di decisioni che coinvolgono sia il *management* della scuola che il personale docente. Nel primo caso è importante che ciascun istituto definisca politiche e obiettivi strategici condivisi in merito ai modelli di progettazione del curriculum, alla definizione del profilo dello studente in uscita e all'individuazione di strumenti di monitoraggio della qualità dei processi e dei prodotti dell'istruzione.

Nel secondo caso il corpo docente, operando collegialmente, è chiamato a definire l'organizzazione interna del curriculum mediante l'individuazione di traguardi intermedi e di fine ciclo, il raccordo tra obiettivi di apprendimento e competenze da sviluppare, la scelta di metodologie e attività didattiche funzionali allo sviluppo delle competenze.

Nel far questo è opportuno che le scuole tengano presenti i contributi forniti dalla ricerca sulla didattica per competenze che, a partire da studi empirici e meta-analisi (Hattie & Yates, 2013), hanno evidenziato l'importanza

di ricorrere a pratiche di insegnamento in grado di richiamare le pre-conoscenze dell'allievo (*prior learning*), regolare la complessità del compito e del carico cognitivo, utilizzare il feedback e il modellamento guidato, proporre esperienze situate, autentiche, *performance* e *problem based*, meglio se condotte in ambienti ben strutturati, sfidanti, collaborativi, laboratoriali, dialogici ed euristici (Kelly, 2009; Swaffield, 2011; Wiggins, 1993).

2. Didattica all'aperto e innovazione scolastica

Il mandato della scuola, sancito dalle *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012), rafforzato dai Nuovi Scenari "l'educare a saper stare nel mondo" (MIUR, 2018) e dall'introduzione dell'educazione civica (Legge 92 del 2019), considerata come occasione per "promuovere comportamenti responsabili, attivi e partecipativi", è centrale nell'educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva. Questi documenti sono coerenti con l'impegno pedagogico e politico a cui ci richiamano gli obiettivi dell'Agenda 2030 ovvero riportare il tema della sostenibilità al centro dei servizi educativi e delle scuole come concetto declinato nelle sue sfaccettature sociali, economiche e culturali di cui è necessario riconoscere prima di tutto il portato educativo.

L'idea di scuola che sta alla base di queste riflessioni è quella di una scuola in grado di ripensare la struttura del processo di insegnamento-apprendimento permettendo ai propri alunni di esserne parte attiva e significativa e ai docenti di rinnovare le proprie competenze

professionali. In questa direzione, il recupero della relazione con l'ambiente esterno risulta essere fondamentale: ci riferiamo sia alla valorizzazione dei rapporti con il territorio, sia degli spazi esterni alla scuola che vanno entrambi ripensati come ambienti di apprendimento d'elezione poiché in essi sopravvivono saperi unitari e significativi necessari a rendere gli apprendimenti dei bambini autentici e a trasformare "il saper fare, il saper essere e il conoscere" in competenze agite e/o strategie contestualizzate.

Perseguire una didattica all'aperto in modo complementare e interdipendente alla didattica che si svolge dentro le aule risulta essenziale perché promuove e valorizza il dialogo costante tra il dentro e il fuori la scuola in piena connessione con il curricolo e perché riporta l'attenzione sul concetto complessivo di qualità della vita e al contempo di qualità degli ambienti educativi e scolastici. Cercare nei contesti oltre la scuola connessioni privilegiate per incoraggiare una prospettiva di sviluppo sostenibile, innovare le pratiche didattiche tradizionali, garantire una dimensione di benessere dell'apprendere e sostenere la promozione delle competenze chiave europee non può ovviamente prescindere dalla capacità professionale di chi anima i servizi educativi e le scuole. A questo proposito l'analisi dei dati OCSE 2016 mette al centro delle sfide per il nostro sistema educativo la necessità di restituire al corpo docente competenze in grado di affrontare le questioni complesse e di tradurre i presupposti teorici in pratiche educative e didattiche intenzionali, sistematiche, aperte e flessibili. Mettere al centro la

formazione professionale significa riflettere sulla formazione universitaria e in servizio, sulle pratiche educative e didattiche, sulle competenze ma anche sui condizionamenti storici e culturali che le hanno determinate. La letteratura di riferimento, in questo senso, suggerisce come i “setting naturali” possano essere promotori di cambiamento nelle pratiche degli insegnanti (Mygind, 2009) e come le caratteristiche dei luoghi abbiano influenze sulla progettazione didattica (Lynch & Mannion, 2016). Da recenti ricerche empiriche sulle percezioni degli insegnanti (Schenetti, 2020) emerge come la competenza del bambino possa essere maggiormente riconosciuta all’interno di spazi meno artificiali e più sfidanti, mentre la competenza dell’adulto, cambiando spazio di azione, possa uscire da schemi e consuetudini attraverso una “didattica più orientata alla ricerca” (Calonghi, 2017).

3. La Ricerca-Formazione: nuovi scenari per la crescita professionale degli insegnanti

I percorsi di R-F realizzati con l’Istituto Comprensivo di Camigliano (Lucca, da ora R-F/C) e l’Istituto Comprensivo di Sassuolo (Modena, da ora R-F/S) si sono articolati nel triennio 2016-2019 e hanno visto la partecipazione rispettivamente di 42 e 30 insegnanti. Il primo è nato dall’esigenza del collegio dei docenti di elaborare un modello condiviso di progettazione curricolare e valutazione per competenze da applicare nella scuola dell’infanzia e del primo ciclo, il secondo

dall’esigenza di implementare pratiche di didattica attiva all’aperto focalizzandosi sul tema dell’innovazione e dello sviluppo professionale. Una caratteristica di entrambi i percorsi è stata quella di tradurre alcuni modelli teorici presi a riferimento in pratiche didattiche in linea sia con le esperienze pregresse realizzate dal corpo docente, sia con gli elementi di innovazione introdotti dalla normativa nazionale. In modo coerente con i principi della R-F, elaborati dal centro di ricerca CRESPI (Asquini, 2018), sono state esplicitate le finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità, così come è stata attribuita molta attenzione alla necessità di documentare e analizzare le ricadute del percorso compiuto insieme in termini di cambiamento. Sono stati chiariti i ruoli, gli snodi e i passaggi di quella che sarebbe stata una ricerca condivisa tra pratici e ricercatori. Adottare un approccio di R-F è risultato funzionale per raggiungere almeno quattro finalità: 1. contribuire allo sviluppo della conoscenza pedagogico-didattica sul tema; 2. provocare cambiamenti nelle azioni didattiche; 3. rompere le routine cristallizzate nel lavoro degli insegnanti coinvolti, spingendoli ad assumersi la responsabilità di attivare processi riflessivi (Schön, 1987); 4. generare apprendimenti trasformativi negli insegnanti.

Entrambi i percorsi sono stati realizzati attraverso le seguenti fasi, simili negli obiettivi partecipativi, differenti nelle azioni e nei contenuti:

1. composizione del gruppo: formato da 28 insegnanti di scuola primaria e 2 ricercatori dell’Università di Firenze per R-F/C e

- da 30 insegnanti di scuola primaria e 2 ricercatori dell'Università di Bologna per R-F/S;
2. rilevazione e analisi delle domande di ricerca degli insegnanti e dei ricercatori;
 3. condivisione del quadro teorico di riferimento a partire da specifici modelli presenti in letteratura riferiti al *competence-based curriculum design* (Kelly, 2009) e all'*authentic assessment* (Wiggins, 1993; Swaffield, 2011) per R-F/C e alla *place-based* (Smith, 2002) *place-responsive education* (Lynch & Mannion, 2016; 2021) e all'*outdoor learning* (Waite, 2011) per R-F/S;
 4. definizione del disegno di ricerca da parte del gruppo di lavoro: ricognizione di materiali e strumenti sul tema specifico presenti in letteratura e/o in uso nell'istituto, articolazione delle fasi di lavoro, condivisione della domanda e della metodologia di ricerca e dei processi da attivare e prodotti da realizzare, costituzione di gruppi di lavoro per obiettivi comuni;
 5. monitoraggio finale del grado di soddisfazione dei partecipanti al percorso di R-F (docenti e ricercatori) mediante la somministrazione di un questionario semi strutturato;
 6. restituzione al collegio dei docenti e al dirigente scolastico dei dati raccolti a seguito delle fasi di monitoraggio;
 7. conduzione di focus-group per la valutazione dell'impatto della R-F rispetto ai processi attivati, ai prodotti realizzati e allo sviluppo professionale degli insegnanti.

I processi messi in atto sono stati discussi collettivamente, attraverso l'analisi

delle produzioni dei singoli, la restituzione collegiale e la ri-progettazione annuale dei percorsi di formazione in base ai bisogni formativi emergenti. È stato, infatti, compito di entrambi i percorsi accompagnare gli insegnanti a sviluppare forme di riflessione e di comprensione dei fenomeni, da loro presi in esame, con maggior controllo per poter riconoscere regolarità, registrare cambiamenti (Benvenuto, 2015) e implementare azioni di miglioramento.

4. Focus group e analisi dati

Per riflettere sulle esperienze di R-F svolte, a distanza di un anno dalla conclusione dei percorsi, sono stati effettuati due focus group alla presenza di due ricercatori (1 moderatore e 1 osservatore) e due gruppi di docenti disponibili, 7 per l'istituto di Camigliano (FG/C) e 6 per l'istituto di Sassuolo (FG/S). Pur nella specificità dei contenuti relativi alle due esperienze, è stato nostro interesse rilevare gli elementi comuni e specifici caratterizzanti ogni percorso di R-F sulla base del modello di analisi assunto dalla ricerca CRESPI (Agrusti & Dodman, 2021) che ha considerato le prospettive di processo (PQ1), prodotto (PQ2) e consapevolezza (PQ3) in relazione ai percorsi formativi degli insegnanti (chunk 1), ai loro apprendimenti e alla trasferibilità degli stessi nella pratica (chunk 2) e all'utilità del percorso formativo nel fornire strumenti per la crescita professionale docente (chunk 3). L'analisi condotta raccordando queste prospettive ha permesso di rilevare la fitta trama di intrecci tra i vari momenti e ha evidenziato un forte bisogno

di condivisione tra i partecipanti.

Tra gli elementi costitutivi del percorso formativo (chunk 1.1) inteso come processo (PQ1), gli insegnanti hanno riconosciuto le fasi principali del percorso e l'importanza di partire dalla conoscenza dell'impianto teorico (FG/S), nonché della terminologia legata al tema formativo per costruire un linguaggio condiviso («trovo che lavorare sull'impianto teorico e in modo specifico sulla terminologia sia fondamentale» e «condividere intanto una terminologia comune nel gruppo di lavoro aiuta tanto»). Comprendere «cosa si va a fare» (FG/CeS) per affrontare tematiche nuove come competenze e rubriche valutative e/o educazione e didattica all'aperto richiede l'intervento di esperti esterni che diano indicazioni mirate e forniscano strumenti specifici per realizzare buone pratiche.

Lavorare assieme produce dei cambiamenti nelle azioni didattiche in termini di conoscenze nuove (PQ2-FG/CeS). Riguardo la strutturazione dei percorsi è emerso come sia utile sperimentare un lavoro a piccoli gruppi (FG/C) o comunque di tipo laboratoriale/esperienziale (FG/S) e che quanto fatto nei gruppi debba poi essere restituito in una fase plenaria finale per condividere le esperienze e farne patrimonio comune poiché mettere insieme le idee, interagire con gli altri «significativi» (FG/S) attiva processi di confronto, condivisione e collaborazione, favorisce la crescita professionale dei docenti oltre a una conoscenza più approfondita degli alunni. Si è trattato di un percorso faticoso e impegnativo («una fatica fisica e mentale», FG/C) come hanno rilevato entrambi i focus group, che richiede «una progettazione, un

impiego di tempo notevole [...] anche come realizzazione» (FG/S) rispetto a una didattica tradizionale e che deve anche fare i conti con i tempi «*molto concentrati o ristretti*» destinati alla formazione da parte degli istituti come stabilito nei PTOF, che «*impediscono un'implementazione di quanto si va a fare nell'esperienza concreta nel contesto classe*» (FG/C). Tuttavia, è interessante rilevare come al termine «faticoso» venga attribuito un significato positivo poiché l'esperienza «*ha aperto scenari nuovi*» (FG/S), nuove possibilità per chi è stato disponibile a sperimentarle.

Emerge anche in modo diffuso (FG/S, FG/C) un bisogno di rinnovamento del lavoro nella didattica (PQ3) radicato in una «*consapevolezza di non sapere*» (FG/S) attraverso percorsi di formazione che coinvolgono esperti esterni il cui stile dovrebbe essere però «*non direttivo*» (FG/C), di accompagnamento al percorso e attenzione ai bisogni dei docenti. Non aver ricevuto indicazioni troppo stringenti ha permesso a ciascun insegnante di compiere scelte didattiche in relazione ai contenuti, ai bambini e al contesto (FG/C), anche se questo poteva essere percepito inizialmente come destabilizzante. Si «*cresce insieme ai bambini*» sia muovendosi fisicamente all'aperto sia collaborando con i colleghi nell'elaborare nuove modalità, strumenti e metodologie per progettare esperienze didattiche fuori dagli spazi tradizionali (FG/S). Più volte i docenti hanno rimarcato il valore positivo della collaborazione e del confronto tra colleghi che conduce a un crescere insieme agli altri (chunk 1.2); è emerso tuttavia un differente coinvolgimento nell'esperienza e distribuzione del carico di lavoro nei gruppi

(chunk 1.3, FG/S) e ciò rappresenta una prospettiva di miglioramento.

Tra gli elementi costitutivi del percorso formativo inteso come prodotto (PQ2), relativamente alle conoscenze apprese (chunk 2), è emerso come gli apprendimenti conseguiti dagli insegnanti siano stati «quotidiani» (FG/S) e, nonostante la resistenza iniziale al cambiamento di alcuni docenti (FG/C), si è ravvisata sempre più diffusa la necessità di acquisire e padroneggiare nuovi strumenti di lavoro, descriverli dettagliatamente per poterli usare bene e documentare i percorsi svolti tramite un lavoro di squadra, affinché «anche gli alunni possano arricchiarsi molto lavorando con queste modalità» (FG/C, chunk 2.1). Essi «danno sicurezza, danno garanzia e sono anche un modo per contestualizzare il lavoro che il gruppo ha fatto» (FG/C, chunk 2.2). L'esperienza formativa ha sollecitato a pensare a nuovi modi di gestire la classe (FG/S, chunk 2.2): uso di una didattica laboratoriale per domande, disposizione diversa dei banchi, setting d'aula rinnovato, ambienti di apprendimento fuori dalla classe, diverse modalità di valutazione (FG/C). Essa ha prodotto anche (PQ3) un'abilità nella «osservazione più minuziosa di ciò che avviene intorno a me [...] degli atteggiamenti degli alunni, ma con un approccio ancora più empatico rispetto a prima» (FG/C).

Le riflessioni sul percorso in termini di consapevolezza (PQ3 - chunk 3) hanno mostrato la postura di ricerca assunta dai docenti. Lavorare insieme è considerato «rassicurante» (FG/C) perché facilita la condivisione di idee tra i colleghi e promuove l'adozione di uno «sguardo unitario» sui bambini (FG/S). Ma, sia che si tratti di strutturare percorsi di appren-

dimento fuori delle aule per poi farli confluire all'interno (FG/S), che di lavorare sulle Unità di competenza per costruire griglie valutative (FG/C), è necessario ricorrere a una accurata progettazione delle modalità di lavoro, quale garanzia di una certa «qualità della formazione» (FG/C). L'utilità di questi percorsi formativi (chunk 3.3) va poi ricercata nella condivisione con le famiglie che «devono essere coinvolte nei processi di trasformazione» (FG/S) per far parte anche loro del cambiamento (FG/C), anche se, in alcuni casi, viene rilevato come elemento critico la percezione del controllo delle famiglie sull'operato dei docenti (FG/C).

5. Conclusioni

Il racconto dei processi realizzati dalle due esperienze formative, sebbene diverse nella loro specificità per modalità e contenuti, ha fatto emergere una serie di categorie ricorrenti, l'intreccio tra aspetti relativi ai processi e ai prodotti realizzati oltre alla consapevolezza acquisita in relazione allo sviluppo professionale docente. Per gli insegnanti risulta prioritario essere disponibili al cambiamento e flessibili nelle pratiche, assumere l'atteggiamento di "sapere di non sapere" per ritrovare la motivazione di mettersi in ricerca, non da soli ma assieme ai colleghi, meglio se accompagnati da figure esterne di esperti, in una prospettiva di apprendimento *lifelong* per il trasferimento di pratiche efficaci. Poter essere accompagnati nell'implementazione di nuovi modelli didattici ha generato maggiore sicurezza nell'uso di pratiche innovative, soprattutto in quegli insegnanti che temono di non realizzare in classe quanto sperimentato

nella formazione. Prevale comunque il bisogno di conoscere strumenti operativi scientificamente fondati, riflettere e documentare la progettazione di percorsi di formazione e

ricerca che, oltre alla dimensione della collegialità e della condivisione, prevedano il coinvolgimento delle famiglie nei processi di trasformazione.

Bibliografia

- Agrusti, G., & Dodman, M.** (2021). *Valutare l'impatto della Ricerca Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi*, RicercaAzione (in press).
- Asquini, G.** (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Franco Angeli, Milano.
- Calonghi, L.** (2017). *Nel bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica*. Napoli: Tecnodid.
- Capperucci, D., Franceschini, G., Guerin, E., & Peticone, G.** (2016). *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*. Franco Angeli, Milano.
- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I.** (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Franco Angeli, Milano.
- Hattie, J., & Yates, G. C.** (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge, London.
- Kelly, A. V.** (2009). *The curriculum: Theory and practice*. Sage, London.
- Lynch, J., & Mannion, G.** (2021). Place-responsive Pedagogies in the Anthropocene: Attuning with the more-than-human, *Environmental Education Research*. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2020.1867710>
- Lynch, J., & Mannion, G.** (2016). Enacting a place-responsive research methodology: Walking interviews with educators. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(4), 330–345. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1163271> [Accessed 30.09.2021]
- Mygind, E.** (2009) A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(2), 151–169.
- Salvadori, I.** (2021). *L'insegnante esperto. Le possibili declinazioni della leadership docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Schenetti, M.** (2020). Il primato dello spazio nella didattica all'aperto. L'empowerment dell'adulto. In G. D'Aprile G., R.C. Strongoli (Eds.), *Lo stato in luogo dell'Educazione. Ambienti, spazi, contesti* (pp.95-108). Lecce: Pensa Multimedia.
- Schön, D.A.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Smith, G.** (2002). Place-based education: Learning to be where we are, *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Swaffield, S.** (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449.
- Waite, S.** (ed.) (2011). *Children Learning Outside the classroom, From Birth to Eleven*, London: Sage.
- Wiggins, G.P.** (1993). *Assessing student performance*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
-