

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13206

La parola agli insegnanti. Delineare l'impatto dello sviluppo professionale nella scuola secondaria di secondo grado

Over to the teachers. Investigating the impact of teacher professional development at high school level

Gabriella Agrusti & Valeria Damiani¹
Donatella Cesareni^{2,3}

Sintesi

L'articolo presenta i risultati derivati dall'analisi qualitativa del possibile impatto di un'esperienza di Ricerca-Formazione condotta in due anni scolastici diversi con insegnanti di alcuni licei romani. I risultati evidenziano come l'approccio totalizzante e collaborativo della Ricerca-Formazione rappresenta un'innovazione per la scuola secondaria di secondo grado, nella quale vi è una limitata consuetudine al lavoro collegiale, se paragonata ad altri livelli di scuola, e una complessità intrinseca determinata dall'approccio marcatamente specializzato dell'insegnamento disciplinare.

Parole chiave: Scuola secondaria di secondo grado; Ricerca-Formazione; Analisi dell'impatto; Focus-group; Approccio collaborativo.

Abstract

This article presents the results of qualitative analysis concerning the possible impact of teacher professional development research carried out over two separate school years with teachers from different high schools in Rome. The results showed that the comprehensive and collaborative approach offered by teacher professional development research represents an innovation for upper secondary schools, where collective projects are limited in comparison with other levels of schooling, and where there is an intrinsic complexity deriving from a highly specialised approach to teaching individual subjects.

Keywords: Upper secondary school; Teacher professional development research; Impact analysis; Focus groups; Collaborative approach.

1. Università LUMSA, g.agrusti@lumsa.it, v.damiani2@lumsa.it

2. Università degli Studi di Roma La Sapienza, donatella.cesareni@uniroma1.it

3. Gabriella Agrusti è autrice del paragrafo 1. Donatella Cesareni del paragrafo 3.1. e Valeria Damiani è autrice dei restanti paragrafi. Le conclusioni sono frutto di una riflessione collettiva.

1. Formazione nella scuola secondaria superiore - problemi e caratteristiche specifiche

La formazione degli insegnanti in servizio presso la scuola secondaria superiore presenta caratteristiche peculiari che è necessario considerare con attenzione, sia in fase progettuale sia in fase attuativa. La complessità dei contenuti disciplinari con i quali i docenti devono fare i conti nella quotidianità didattica è infatti tale da innescare improduttive contrapposizioni, ormai abbandonate da tempo nel dibattito internazionale (Buchmann, 1984) tra la formazione ai contenuti (content knowledge) e quella centrata sulle specifiche questioni educative legate a quegli stessi contenuti disciplinari (pedagogical content knowledge) (Shulman, 1986; Neumann, 2019). Appare invece chiaro che la formazione orientata allo sviluppo professionale degli insegnanti dovrebbe riuscire a contemplare entrambi questi aspetti.

Le esperienze di formazione presenti sul portale SOFIA, il Sistema Operativo per la Formazione e le Iniziative di Aggiornamento dei docenti, messo a disposizione dal ministero per il periodo nel quadriennio 2015-2019, per sostenere l'obbligo di legge introdotto con la L. 107 del 2015 alla formazione in servizio strutturale e permanente, hanno visto una partecipazione considerevole del comparto della secondaria di secondo grado (34% degli oltre 280 mila docenti iscritti

nel 2018⁴) e segnalano un'esigenza di sviluppo professionale ben distribuita sul territorio nazionale. Scarseggiano però riflessioni sistematiche sull'incidenza di tale formazione, particolarmente di quella rivolta proprio a docenti di scuola superiore.

Secondo diversi autori (Aquario *et al.*, 2017; Bolam, 2008) approcci collaborativi che collegano l'insegnante e lo sviluppo della scuola nel suo complesso possono generare una ricaduta più ampia e duratura. Più in dettaglio, l'apprendimento degli insegnanti ha maggiori probabilità di realizzarsi non solo quando sono fornite continue opportunità di studio e di approfondimento, ma soprattutto quando essi possono concentrarsi su problemi relativi ai contesti specifici in cui insegnano, sperimentare e ricevere feedback utili su innovazioni specifiche e avere opportunità di collaborare con professionisti e ricercatori, sia all'interno che al di fuori delle loro scuole (Day & Sachs, 2007). La specificità della scuola secondaria, se la si confronta ad esempio con quanto realizzato nella scuola primaria, risiede proprio nella limitata consuetudine dei docenti a lavorare insieme in classe, a progettare e valutare in modo coordinato. Ciò è dovuto certamente all'impianto generale del sistema scuola, ancora saldamente impostato su una base monodisciplinare e settorializzante che non offre le opportunità della compresenza, né del co-teaching o della co-progettazione e co-valutazione. Resta quindi da chiedersi attraverso quali strade sia possibile incentivare momenti

4. Cfr Sintesi presentata al Forum PA nel 2018 e disponibile all'indirizzo https://www.istruzione.it/pd/gf/FORUMPA_20180522_Sintesi.pdf (consultato il 24/09/21).

di formazione che siano cogenti dal punto di vista della specificità contenutistica nel rispetto della complessità dei diversi ambiti disciplinari, e allo stesso tempo offrano la possibilità di una formazione a carattere collaborativo che sappia rispondere alle più recenti evenienze della ricerca educativa nel settore dello sviluppo professionale degli insegnanti.

2. I percorsi di Ricerca-Formazione

Il percorso di Ricerca-Formazione (d'ora in poi R-F) si è sviluppato nel corso di un biennio (negli anni scolastici 2017-2018 e 2019-2020) e ha coinvolto 19 docenti appartenenti a un liceo scientifico di Roma (durante il primo anno) e, successivamente, gli istituti della rete di scuole secondarie di secondo grado a cui tale liceo era collegato (per un totale di 15 insegnanti di due licei classici e un liceo scientifico). L'impostazione metodologica del percorso è stata articolata sulla base dei cinque asserti fondamentali della R-F, in un'ottica di formazione partecipativa, condotta con gli insegnanti, fortemente radicata nei contesti scolastici di appartenenza e finalizzata allo sviluppo della professionalità docente, anche e soprattutto in chiave meta-riflessiva e di autovalutazione sull'agire educativo dei singoli partecipanti (Asquini, 2018; Nigris *et al.*, 2020).

Il percorso si è configurato dunque come congiunto e collegiale, incentrato sulla collaborazione tra ricercatori e insegnanti, e ha mirato all'avvio di un processo di riflessione

più ampio da parte dei docenti in relazione alle tematiche oggetto della formazione.

Tali tematiche sono state concordate con i partecipanti sulla base dei loro bisogni formativi. Il primo anno di formazione (24 ore di formazione - cinque incontri di tre ore ciascuno e 9 ore di lavoro autonomo) è stato dedicato alla progettazione e alla valutazione per competenze chiave, con un particolare riferimento alle competenze di cittadinanza (European Union, 2006; 2018). L'attività di formazione del secondo anno (25 ore totali - cinque incontri di tre ore ciascuno e 10 ore di lavoro autonomo) è stata invece incentrata sulla valutazione (finalità e funzioni della valutazione, la redazione degli obiettivi cognitivi, la stesura, la codifica e la correzione delle prove semi-strutturate; la verifica del funzionamento degli item in termini di difficoltà, discriminatività e affidabilità delle scale di misura) (Vertecchi, 2003; Brookhart, 2009).

Gli incontri di entrambe le esperienze di formazione, a carattere prettamente laboratoriale, sono stati costruiti al fine di offrire occasioni di riflessioni sistematiche e condivise sulle prassi didattiche dei docenti. Essi alternavano specifici momenti di approfondimento teorico e metodologico (realizzati perlopiù tramite lezioni frontali) ad esercitazioni da svolgere singolarmente, in coppia oppure in piccolo gruppo (soprattutto per le attività riguardanti la sperimentazione in classe di quanto realizzato durante il corso).

In relazione all'aspetto laboratoriale degli incontri, elemento caratterizzante entrambi i corsi di formazione, durante il primo anno, a partire da un'analisi dei bisogni e dei nodi

problematici, gli insegnanti hanno progettato collegialmente attività transdisciplinari e strumenti di valutazione adatti a considerarne in modo intersoggettivo la ricaduta cognitiva. In particolare, sono state realizzate in diverse classi attività per lo sviluppo delle competenze civiche attraverso la metodologia del debate. I risultati di queste esperienze sono stati poi condivisi collegialmente durante un seminario di chiusura della formazione per l'a.s. 2017/2018 a cui hanno partecipato non solo i docenti del percorso di R-F, ma anche altri docenti dell'istituto e il dirigente scolastico.

Il percorso di formazione successivo, in aggiunta alle lezioni di tipo seminariale e laboratoriale principalmente focalizzate sulla redazione di diverse tipologie di quesiti e sull'identificazione dei criteri di correzione, ha visto i docenti coinvolti nell'identificazione di esempi di prova "efficaci" e "non efficaci" e nella stesura di prove di valutazione in base all'ambito disciplinare che sono state successivamente adottate in classe.

In entrambe le esperienze di formazione è stato privilegiato lo scambio tra pari e il confronto tra i docenti sulle prassi adottate in classe e sulle criticità riscontrate nella pratica scolastica.

3. Il focus group

Il focus group, realizzato in modalità online il 7 ottobre 2020, è stato moderato da un ricercatore estraneo all'attività formativa e ha coinvolto quattro docenti donne che avevano partecipato ai due corsi di formazione. L'adesione degli insegnanti al focus group è avvenuta su base volontaria. La partecipazio-

ne a entrambe le iniziative di formazione ha rappresentato l'unico vincolo per la selezione degli insegnanti da coinvolgere nell'incontro.

Il focus group è stato trascritto ed esaminato secondo il modello di analisi dei dati adottato dal gruppo di ricerca CRESPI (su questo punto, si veda il contributo di Agrusti, Dodman in questo numero); in particolare si è scelto di esaminare i trascritti facendo riferimento alla prospettiva qualitativa, che individua tre specifiche aree: il percorso come processo (PQ1); il percorso come prodotto (PQ2); il percorso come consapevolezza (PQ3).

È stata inizialmente condotta un'analisi esplorativa dei significati, seguita da una segmentazione del testo in unità dotate di significato, caratterizzate da un codice specifico all'interno dell'area definita, che ha permesso l'individuazione di alcune sotto categorie all'interno di ciascuna area.

Per comprendere la rilevanza attribuita all'interno del focus group alle tre aree, cioè per valutare quanto tempo del discorso complessivo fosse dedicato a raccontare esperienze e vissuti (PQ1, percorso come processo), o a sottolineare i cambiamenti professionali e gli esiti tangibili della R-F (PQ2, percorso come prodotto), oppure a riportare riflessioni e manifestare consapevolezza rispetto alla prospettiva della R-F (PQ3, percorso come consapevolezza) sono state contate le parole dei segmenti di testo appartenenti a ciascuna categoria (Tab. 1).

Circa la metà del discorso all'interno del focus group (48,91%) è dedicato al resoconto dell'esperienza, a rievocare i vissuti defi-

	N. parole	percentuale
PQ1, percorso come processo	2859	48,91%
PQ2, percorso come prodotto	1598	27,34%
PQ3, percorso come consapevolezza	1388	23,75%
Totale complessivo	5845	100,00%

Tab. 1 - Numero e percentuale di parole attribuite a ciascuna area/categoria della prospettiva qualitativa.

nendone gli aspetti positivi e negativi (PQ1, percorso come processo). Il 27% circa degli interventi è riconducibile alla categoria PQ2, percorso come prodotto: le docenti riportano i risultati del percorso di R-F nei termini di crescita professionale e di ricadute sulle attività svolte in classe. Minore, ma pur sempre rilevante (23,75%), il tempo dedicato agli interventi di tipo riflessivo (PQ3, percorso come consapevolezza)

Di seguito si riportano i risultati divisi all'interno delle tre aree sopra definite (Tabb. 2,3,4), accompagnati da un'analisi ermeneutica dei significati emersi (Cataldi, 2009).

3.1. I percorsi di Ricerca-Formazione nella percezione dei docenti (PQ1)

Le docenti che hanno partecipato al focus group hanno descritto l'esperienza di formazione biennale in termini generalmente

positivi e di soddisfazione: «per me è stato insomma qualcosa di positivo che mi ha fatto crescere sinceramente e professionalmente» (A).

Dei 29 segmenti di testo categorizzati all'interno dell'area PQ1 (Tab. 2), 13 sono dedicati a descrivere gli aspetti positivi del percorso effettuato.

Percorso come processo	N. segmenti
Aspetti positivi	13
Eventi e azioni	7
Aspetti negativi	5
Interazioni e clima	4
Totale complessivo	29

Tab. 2 - Numero di segmenti attribuiti a ogni sottocategoria all'interno dell'area PQ1.

Si tratta di frasi in cui esplicitamente le insegnanti hanno voluto sottolineare la positività del percorso, mettendone in risalto alcune specifiche caratteristiche, prima fra tutti l'opportunità di lavorare insieme, durante i corsi e al di là dei corsi («*ho avuto l'opportunità di confrontarmi con colleghi di altre scuole e quindi ti rendi conto che si può fare, cioè se c'è condivisione si può fare qualcosa*» - MR). Gli insegnanti evidenziano come questa sia una modalità di lavoro piuttosto inusuale per i docenti di scuola secondaria di secondo grado che, secondo le partecipanti all'incontro, sono abituati a lavorare in autonomia e sono difficilmente disponibili a mettersi in discussione con i colleghi, come riporta ancora MR:

«Ma sicuramente [tra gli aspetti positivi] in primis il confronto con i colleghi, perché [...] quello che purtroppo io noto soprattutto nella scuola superiore è la mancanza di condivisione, non solo di buone pratiche, condivisione anche di idee, di opinioni, di esperienze tra i colleghi [...]».

Fra gli aspetti positivi risalta poi, in più interventi, la concretezza del lavoro, la possibilità di applicare, nell'immediato della pratica scolastica, quanto discusso durante i seminari e durante il lavoro autonomo tra insegnanti:

«L'esperienza che noi abbiamo vissuto è calata al livello di realtà, cioè vi lavoriamo insieme, cerchiamo insieme una soluzione e questo è un primo passo per la formazione» (AN).

«La cosa fondamentale è proprio la ricerca-formazione di cui parlavamo prima, insomma, infatti faccio formazione e poi la applico» (FR).

A partire dalla descrizione degli eventi, le docenti raccontano l'esperienza di R-F evidenziandone gli aspetti salienti (7 segmenti), relativi in special modo alla fase di negoziazione iniziale, tra ricercatori e docenti, dei contenuti e degli obiettivi del corso, e alla successiva fase progettuale, nella quale si è partiti da domande, da interrogativi, analizzando e mettendo in discussione le pratiche didattiche di ognuno:

«Erano incontri nei quali noi docenti eravamo in qualche modo anche provocati, provocati a riflettere sul nostro lavoro e su come potevamo essere utili a noi stessi e utili anche ai ragazzi. Quindi noi abbiamo cominciato a lavorare su degli interrogativi, delle domande che ci venivano poste in maniera provocatoria» (A).

«Quindi, diciamo, abbiamo cominciato a chiederci: ma i ragazzi come leggono quando leggono, cosa capiscono e perché se capiscono, capiscono poco? Com'è il loro modo di interpretare il testo? Quindi noi ci siamo occupati di raccogliere delle documentazioni» (MR).

Particolarmente interessante l'utilizzo di verbi che descrivono le azioni relative alla fase progettuale in termini di azione, riflessione e scoperta:

«Flavia [nome fittizio] ha partecipato alle fasi in cui noi cercavamo (ti ricordi?) l'argomento; io venivo alla Lumsa [all'Università], parlavamo, vedevamo, cercavamo, capivamo» (A).

In 4 segmenti si evidenziano riflessioni rispetto al clima di relazioni positive creatosi, sia all'interno del gruppo insegnanti sia nel

rapporto di reciproco ascolto e supporto fra docenti e ricercatori universitari:

«Se vengono delle persone dall'università e fanno con noi un lavoro con tre persone, quattro persone vuol dire che non c'è semplicemente un aspetto formale, ma loro vogliono apprendere da noi, quindi io ho visto che abbiamo lavorato tra pari e secondo me questo è un aspetto positivo» (A)

Gli aspetti negativi individuati (5 segmenti) non si riferiscono tanto all'esperienza di R-F in sé ma, ad esempio, a una mancanza di confronto, agli abbandoni di alcuni e a una certa ritrosia da parte dei docenti a mettersi in gioco non solo con i colleghi, ma anche con i formatori esterni provenienti dal mondo accademico:

«Forse, ecco, il fatto ecco che eravamo in pochi, cioè che il gruppo ad un certo punto si è, no? ci sono state delle defezioni, si è un po' rimpicciolito e quindi questo diciamo toglie un po' di, no? di significato per carità; però ecco è bello quando c'è un gruppo di un certo numero e ci si confronta tra più persone, poi alla fine eravamo sempre noi che ci confrontavamo fra di noi, ecco» (MR).

«E quindi a volte un po' di reticenza a parlare, a volte, sai, difficoltà ad accettare che una persona possa stare in classe con te; vedi prima ho fatto il lapsus e ho detto supervisore, però è questo che viene visto; eh insomma ci fa piacere che l'università sia nel suo angolino e noi stiamo nel nostro angolino, ecco questo è quello che ho notato. Mi sarebbe piaciuto un maggiore spirito di collaborazione [tra i docenti]» (A).

3.2. I risultati e i cambiamenti (PQ2)

In relazione ai risultati e ai cambiamenti avvenuti grazie al percorso di formazione (21 segmenti), la crescita professionale è stata l'aspetto più rilevante (11 segmenti), seguita dalle ricadute sulle classi di quanto appreso e, in misura minore, dall'acquisizione di nuove conoscenze (elemento riportato esplicitamente in pochi passaggi dell'incontro perché presente in maniera indiretta nei segmenti sulla crescita professionale) (Tab. 3).

Alcuni passaggi mettono bene in evidenza gli elementi che caratterizzano la crescita professionale delle partecipanti in termini di acquisizione di competenze specifiche, direttamente applicate alla pratica didattica:

«Ci sono stati dei vantaggi anche dal punto di vista mio professionale, sono cresciuta tanto [...] mi sono resa conto di errori ((con accenno di risa)) che commettevamo (F).

«Ho imparato per esempio appunto la costruzione di prove oggettive [...] quello sicuramente, ecco, per esempio, mi aiuta nella pratica di tutti i giorni» (MR).

«ho imparato a sapermi, torno a dire, quel discorso che è importante, a mettermi in discussione» (A).

I cambiamenti nella professionalità docente non hanno riguardato solamente aspetti didattici ma anche un diverso modo di lavorare con i colleghi e con i propri studenti, in termini di capacità di lavoro collegiale e di confronto:

Percorso come prodotto	N. segmenti
Crescita professionale	11
Ricadute sulle classi	6
Le scoperte e le nuove conoscenze	4
Totale complessivo	21

Tab. 3 - Numero di segmenti attribuiti ad ogni sottocategoria all'interno dell'area PQ2.

«Ho sempre lavorato da sola e questo dovermi confrontare con i colleghi, ma soprattutto delle altre materie, [...] devo dire che mi ha portato ad avere anche una visione diversa, no, della valutazione e quindi apprezzare anche in maniera differente il metodo proprio di insegnamento» (F).

«Io ero un po', un po' restia ai lavori di gruppo degli studenti, lo ammetto [...] [ora] sono un po' più invogliata a mettere in pratica quello che... io ho acquisito durante questo corso» (MA).

Il percorso di R-F ha portato a nuove modalità di progettazione, da sperimentare in più riprese nelle classi, con conseguenti ricadute sull'attività didattica in generale e sui ragazzi stessi:

«Da lì è nata poi l'esigenza di un certo senso riversare quell'esperienza che stavamo facendo tra i docenti, all'interno delle classi» (A).

«Nel senso che, ehm, cerco di fare in modo che loro siano artefici, ecco, pur anche loro attori nella lezione, non soltanto passivi ricettori di quello che

io dico o spiego; a volte, ecco, metto in dubbio anche quello che dico io per vedere la loro reazione» (MR).

Un altro elemento emerso dal focus group è relativo alla relazione tra le nuove esperienze didattiche e la scoperta e l'acquisizione di nuove conoscenze:

«Molto interessante devo dire che è stata un'esperienza nuova, [...] però questa modalità è stata completamente differente, perché vedere i ragazzi in gruppo lavorare e quindi sapersi organizzare, quindi osservarli e quindi valutarli anche in maniera differente, devo dire che mi hanno aperto insomma un'esperienza diversa e soprattutto devo dire che è stata formativa» (F).

3.3. Riflessioni e consapevolezza rispetto ai percorsi effettuati (PQ3)

Le porzioni del focus group classificate come PQ3 (riflessioni e consapevolezza sui percorsi svolti) presentano un'uniforme suddivisione in tre sottocategorie riferite alle considerazioni generali sul percorso (6 segmenti), al trasferimento di quanto appreso in contesti nuovi e all'individuazione di nuove prospettive e piste di lavoro (5 segmenti per entrambe le sottocategorie) (Tab. 4).

Le riflessioni sul percorso rivelano, anche se in maniera solamente accennata, un atteggiamento riflessivo e di ricerca nel voler affrontare nuovi problemi attraverso la metodologia della R-F, e mettono in evidenza la rilevanza di una formazione impostata a partire dalle esigenze dei docenti e attraverso il confronto tra pari:

Percorso come consapevolezza	N. segmenti
Riflessione sul percorso	6
Riutilizzo/trasferimento	5
Nuovi problemi e prospettive future	5
Totale complessivo	16

Tab. 4 - Numero di segmenti attribuiti ad ogni sottocategoria all'interno dell'area PQ3.

«Che cosa io vedo in prospettiva? Ho appreso da questi corsi tanto, forse ti dirò più di tutto erano delle pratiche che forse dentro di noi avevamo già, come spiegarti. La cosa importante quando ci si incontra in queste ricerche che facciamo insieme di formazione è che molte volte tu dai per scontato tutto quello che hai già fatto» (A).

«Ci stiamo proponendo di farlo per un altro corso di formazione, che deve sempre presupporre una ricerca e la formazione insieme, perché secondo me è la cosa più fruttuosa eh [...], soprattutto in relazione al lavoro collegiale, interdisciplinare e di ricerca sul campo [...] Quindi questa esperienza mi ha insegnato tutto questo e mi piacerebbe continuare a lavorare su questo, perché credo che scopriamo qualcosa in fieri» (A).

Il trasferimento delle competenze apprese fa riferimento soprattutto all'esperienza della didattica a distanza (DAD) che si era appena conclusa:

«Anche io ho riciclato quello che avevo imparato in questi corsi durante la DAD,

durante il lockdown [...] stavo attenta, mi andavo a riguardare gli appunti» (MR).

«Io l'ho utilizzato poi successivamente soprattutto in classi problematiche; quando ti capita una classe che hanno molta difficoltà a confrontarsi» (A).

I nuovi bisogni formativi percepiti dalle insegnanti vertono soprattutto sulla didattica digitale integrata e sullo sviluppo di un curriculum trasversale, anche in relazione alla nuova materia di educazione civica:

«Dei corsi che mi aiutano, che mi aiutino in questa didattica, mi aiutino in questa didattica mista no? E un po' a distanza e un po' in presenza» (F).

La consapevolezza che le docenti hanno sviluppato in merito ai percorsi svolti è efficacemente sintetizzata da MR, che si ricollega a quegli elementi emersi come aspetti cardine dei corsi (la negoziazione e l'analisi dei bisogni iniziale, il supporto dei ricercatori, il confronto attraverso il lavoro collegiale, le ricadute pratiche della formazione, l'importanza della crescita professionale):

«Quindi la formazione ha valore se parte da noi come esigenza nostra ed è condivisa fra di noi; certo, l'aiuto, diciamo l'ausilio dell'università è importante, perché diciamo è un modo per mantenere, no, le fila di questo percorso; però io ho visto che è molto importante e molto produttivo quello che diciamo scambiando le nostre opinioni ed è importante il lavoro proprio che facciamo insieme; e quindi secondo me questi corsi hanno molto valore se sono appunto vissuti come li stiamo penso vivendo noi, cioè con la condivisione e con il comune riconoscimento della necessità che abbiamo di crescere,

di migliorarci, però, ecco, a livello poi pratico da poter mettere in pratica quello che facciamo, poterlo vivere durante la nostra quotidianità a scuola» (MR).

4. Conclusioni

Sebbene la possibilità di rilevare l'impatto di una R-F rappresenti una sfida non indifferente, il presente lavoro di ricerca ha tentato di fornire elementi relativi al punto di vista degli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado sull'esperienza condotta in due diversi anni scolastici. La finalità principale era dunque quella di raccogliere i punti di vista di alcuni dei docenti che avevano partecipato ai corsi di formazione in relazione all'esperienza formativa in sé. Di conseguenza, questo contributo non si sofferma sulle specifiche problematiche emerse dalla messa in pratica di ciò che è stato appreso e discusso durante i corsi e non approfondisce le caratteristiche intrinseche degli interventi nei singoli contesti di classe.

I vincoli determinati dalle peculiarità delle iniziative di sviluppo professionale in questo livello di scuola sono molteplici. Solitamente la formazione si realizza in periodi di tempo limitati, su temi e argomenti che muovono da esigenze interne al collegio docenti ma che non sempre trovano un'esatta corrispondenza con quanto presente nella pur ampia offerta di formazione. Troppo spesso la formazione si appiattisce sull'aggiornamento di tipo trasmissivo, che rende passivi discenti adulti, e così facendo riduce le effettive possibilità di una ricaduta sull'attività didattica quotidiana delle implicazioni derivanti dai contenuti

del corso. Le prospettive proposte possono essere interdisciplinari, ma le specificità di ciascuna disciplina portano spesso i docenti a percepire alcuni problemi come "tipici" di alcune di esse e quindi a reputare non utili suggerimenti o discussioni condotte in gruppi misti.

Le risorse che la R-F mette in campo sono relative alla costruzione di un terreno di riflessione condivisa, in fieri, nella quale gli esperti esterni non forniscono "soluzioni pronte all'uso" ma la possibilità di scambio e co-costruzione di possibili percorsi rispondenti alle effettive esigenze dei partecipanti. Il presentare a se stessi e agli altri il proprio punto di vista e la propria esperienza consente quindi di avviare percorsi di problematizzazione del campo di ricerca consapevoli e, attraverso il supporto dei ricercatori, dare vita a un cambiamento che si basi su approcci metodologici verificabili e sistematici.

Bibliografia

- Aquario, D., Ghedini, E., & Bresciani Pocaterra, M.** (2017). La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17 (3), 162-173.
- Asquini, G.** (2018) (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Angeli.
- Bolam, R.** (2008). Professional Learning Communities and Teachers' Professional Development. In D. Johnson, & R. Maclean (eds) *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Springer: Dordrecht.
- Brookhart, S. M.** (2009). Assessment and examinations. In L. J. Saha, & A. G. Dworkin (eds), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp.723-738). New York: Springer.
- Buchmann, M.** (1984). The flight away from content in teacher education and teaching. In J. Raths, & L. Katz (eds.). *Advances in teacher education* (Vol. 1), (pp. 29-48). Norwood, NJ: Ablex.
- Cataldi, S.** (2009). *Come si analizzano i focus group*. Milano: Angeli.
- Day, C., & Sachs, J.** (2007). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- European Union** (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, disponibile al link <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> (ultimo accesso 20 settembre 2021).
- European Union** (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, disponibile al link [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (ultimo accesso 20 settembre 2021).
- Neumann, K., Kind V., & Harms, U.** (2019). Probing the amalgam: the relationship between science teachers' content, pedagogical and pedagogical content knowledge, *International Journal of Science Education*, 41 (7), 847-861.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I.** (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI, *RicercaAzione*, 12 (2), 225-237.
- Shulman, L. S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Vertecchi, B.** (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.