2
dicembre 2009
RIVISTA SEMESTRALE

RICERCAZIONE

RICERCA EDUCATIVA, VALUTATIVA
E DI STUDI SOCIALI SULLE POLITICHE
E IL MONDO GIOVANILE

DIREZIONE SCIENTIFICA
Maurizio Gentile

IPRASE TRENTINO
Erickson

RICERCAZIONE

RICERCA EDUCATIVA, VALUTATIVA
E DI STUDI SOCIALI SULLE POLITICHE
E IL MONDO GIOVANILE

Rivista semestrale
pubblicata due volte all'anno in giugno e dicembre

RICERCAZIONE

SIX-MONTHLY JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION, EVALUATION STUDIES,
AND YOUTH POLICIES

Six-Monthly Journal
published two times a year in June and December

La rivista esce due volte l'anno. L'abbonamento si effettua versando € 27,00 (per abbonamenti individuali), € 32,00 (per Enti, Scuole, Istituzioni) o € 26,00 (per studenti) sul c/c postale n. 10182384 intestato a Edizioni Centro Studi Erickson, via del Pioppeto, 24 – 38121 TRENTO, specificando l'indirizzo esatto. L'abbonamento dà diritto alle seguenti agevolazioni:

1. sconti speciali su tutti i libri Erickson;
2. sconto per l'iscrizione a convegni, corsi e seminari organizzati dal Centro Studi Erickson.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi compilando e spedendo, entro il 31 ottobre, il relativo modulo scaricabile dal sito www.erickson.it, sezione «Riviste». La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 1380 del 21/11/08.
ISSN: 2036-5330
Direttore responsabile: Maurizio Gentile

Editing: Roberta Tanzi
Impaginazione: Mirko Pau
Immagine di copertina: © Aldo Murillo/iStockphoto

Ufficio abbonamenti: Tel. 0461 950690; Fax 0461 950698; info@erickson.it

IPRASE

www.iprase.tn.it - iprase@iprase.tn.it

ISTITUTO PROVINCIALE PER LA RICERCA, L'AGGIORNAMENTO E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVI
PROVINCIAL INSTITUTE OF EDUCATIONAL RESEARCH AND EXPERIMENTATION

L'IPRASE ha il compito di promuovere e realizzare la ricerca, la sperimentazione, la documentazione, lo studio e l'approfondimento delle tematiche educative e formative, ivi comprese quelle relative alla condizione giovanile, a sostegno dell'attività del sistema educativo della Provincia di Trento, anche per promuovere l'innovazione e l'autonomia scolastica. L'IPRASE fornisce supporto alle istituzioni scolastiche e formative, al comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo nonché al Dipartimento Istruzione della Provincia Autonoma.

Collaborazioni

Su richiesta delle scuole autonome, di reti di scuole, o del Dipartimento Istruzione, l'Istituto progetta e realizza attività di ricerca per le scuole del primo e del secondo ciclo, le scuole dell'infanzia, gli istituti di formazione professionale.

Partenariati

Nello svolgimento dei propri compiti l'IPRASE collabora con l'Università statale degli studi di Trento, con altre università, con istituti di ricerca e di documentazione facenti capo al Ministero della pubblica istruzione e con istituti di ricerca educativa operanti in Italia e all'estero.

Indagini internazionali

L'IPRASE coordina, in convenzione con l'INVaLSI, tutte le attività relative alla partecipazione della Provincia Autonoma di Trento alle seguenti indagini internazionali: IEA-TIMMS, IEA-PIRLS, OCSE-PISA. I risultati sono considerati una fonte di estrema importanza al fine di analizzare e collocare le prestazioni degli studenti trentini in un quadro nazionale e internazionale.

Osservatorio giovani e infanzia

La Provincia Autonoma di Trento ha assegnato all'IPRASE il compito di realizzare un osservatorio sulla condizione giovanile e sulle politiche locali per i giovani. L'obiettivo dell' Osservatorio è «fornire quadri di riferimento aggiornati che possano consentire la lettura dei processi formativi e valutare la congruenza delle risorse investite con i bisogni formativi analizzati» in un'ottica di sistema.

IPRASE, located in Trento, Italy, is the Provincial Institute of Educational Research and Experimentation. The Institute carries out studies, research and publishes documentation in the pedagogical, methodological and training fields. Its principal objective is to support innovation and autonomy in schools and networks of schools, as well as promoting activities of the Provincial Committee of Evaluation of Schools and the training systems employed by the various bodies involved in education.

Collaboration with schools

On request from the autonomous schools, the school networks or the Provincial Council, the Institute also carries out research activities within schools, pre-schools, kindergartens and vocational training schools.

Partnerships

The Institute works in partnership with the University of Trento and with other Italian Universities, with Institutes of Research approved by the Italian Ministry of Education and with other European educational research bodies.

International surveys

IPRASE manages, in collaboration with INVaLSI, the participation of the Autonomous Province of Trento in the following international surveys: IEA-TIMMS, IEA-PIRLS, OCSE-PISA. The findings are considered an important source for analysing current trends and collocating Trentino students' performances into a national and international framework.

Monitoring Board of youth and childhood

The Autonomous Province of Trento has entrusted IPRASE with the task of creating a Monitoring Board on youth and local policies for young people. Its purpose is to provide up-to-date frames of reference that could permit the reading of educational processes and assess the consistency of the resources invested with the formative needs of young people, from a perspective of system.

IPRASE

Arduino Salatin
DIRETTORE/DIRECTOR
salatin@iprase.tn.it

Via Gilli 3, 38100 Trento – Italia
Tel + 39 461 49.43.60 – Fax +39 461 49.43.99

RICERCAZIONE
RICERCA EDUCATIVA, VALUTATIVA
E DI STUDI SOCIALI SULLE POLITICHE
E IL MONDO GIOVANILE
Vol. 1, n. 2, dicembre 2009

INDICE/INDEX

EDITORIALE

Maurizio Gentile

In ogni caso, la bella lezione di Marcel Mauss rimane questa: non poter rispondere sul perché non impedisce di moltiplicare gli sforzi per comprendere il come. Lo sappiamo bene: nelle scienze sociali una descrizione ben fatta è quasi una risposta ben formulata

Marcel Hénaff

Sebbene siano disponibili ampie conoscenze sui fattori che possono determinare la qualità pedagogica delle scuole, risulta più problematica la disponibilità di competenze, sufficientemente consolidate, sui processi di cambiamento all'interno delle stesse. Problemi di un certo rilievo possono emergere quando dalle evidenze di ricerca, o dalle indicazioni di indirizzo si deve, poi, passare alla realizzazione di obiettivi concreti di miglioramento e/o rinnovamento delle prassi. È in queste circostanze che le scuole e i sistemi formativi misurano la loro capacità di tenuta, poiché è durante questa fase che si presenteranno ostacoli, contraddizioni e interruzioni d'impegno. Diversi aspetti giocano un ruolo critico, e il quadro è complicato dal fatto che, tal riguardo, sembra esserci un deficit conoscitivo.

Seguendo diversi filoni di ricerca, cercheremo di inquadrare i sei articoli pubblicati in questo secondo numero di *RicercAzione* all'interno degli studi sulle scuole efficaci, i processi di cambiamento e lo sviluppo della professione-docente. Faremo riferimento ai lavori di Linda Darling-Hammond, Daniel Duke, Michael Fullan, John MacBeath, Robert Marzano, David Reynolds, Michael Schratz, Thomas Sergiovanni.

EDITORIAL

Maurizio Gentile

In any case, Marcel Mauss's fine lesson remains the same: not being able to answer the why doesn't stop us from redoubling our efforts to understand the how. We know this well: in social sciences a well given description is almost a well formulated answer

Marcel Hénaff

Even though we have at our disposal vast knowledge on the factors that can determine the educational effectiveness of schools, much more troublesome is the availability of knowledge, sufficiently cemented, on the change processes in the schools. Problems of noticeable importance can arise whenever we make the transition from the research evidence or the recommendations to the fulfillment of concrete goals in procedure improvement and/or renewal. It is in these circumstances that the schools and the education systems measure their stamina capacity, seeing as it is during this phase that they will be confronted with obstacles, contradictions and lapses in effort. Different aspects play a critical role, and the overall picture gets complicated, because there seems to be a certain cognitive deficit.

By following different research veins, we will endeavor to properly frame the six articles in this second issue of *RicercAzione* regarding the studies of effective schools, the change processes and the development of the teaching profession. We will make reference to the works of Linda Darling-Hammond, Daniel Duke, Michael Fullan, John MacBeath, Robert Marzano, David Reynolds, Michael Schratz, and Thomas Sergiovanni.

Efficacia pedagogica e processi di cambiamento nella scuola

Tre fasi hanno caratterizzato la ricerca sul tema dell'efficacia pedagogica delle scuole. Nella prima fase — attorno agli anni Sessanta — l'attenzione è stata posta sui contenuti delle discipline scolastiche. Si è puntato sulla produzione di materiali didattici di alta qualità chiamando psicologi dell'apprendimento e disciplinaristi a lavorare insieme per creare le migliori soluzioni. La seconda fase — primi anni Settanta — è stata contrassegnata da ricerche e riflessioni circa l'impatto che le scuole avevano sul rendimento scolastico e i fattori personali, di scuola e di sistema che potevano determinare gli esiti di apprendimento. La terza — a cavallo tra gli anni Settanta e Ottanta — ha visto invece l'implementazione e il perfezionamento dei modelli elaborati nella seconda fase. Sebbene il settore producesse molti avanzamenti, soprattutto nella definizione e misurazione dei fattori di efficacia, lacunosi si sono rivelati le azioni e i progetti di miglioramento che tali analisi avrebbero dovuto orientare. Il problema non era tanto una mancanza di validità nei quadri di riferimento, quanto una difficoltà a comprendere gli elementi che entravano in gioco nella gestione dei piani di cambiamento.

La quarta fase è tutt'ora in corso. Essa si basa su tre principi.

1. *I processi di miglioramento del servizio scolastico sono fenomeni altamente contestualizzati, ovvero si differenziano da scuola a scuola*. Non è sufficiente che la ricerca, per quanto autorevole e ben documentata, indichi che un certo fattore è importante perché una scuola concentri su questo aspetto i suoi sforzi di cambiamento. Il problema non sono gli oggetti del cambiamento (cioè i fattori di efficacia), piuttosto noti in letteratura, quanto i soggetti che decidono e le modalità con cui negoziano le scelte di cambiamento. In relazione al campo di forze e di significati, di risorse culturali e di vincoli strutturali, ovvero in relazione alle norme implicite del contesto e alla cultura professionale che esprime un

Educational effectiveness and the process of changes in schools

Three phases have characterized the research on the educational effectiveness of schools. In the first phase — around the 60's — the attention was focused on the contents of the scholastic subjects. They focused on the production of high quality educational materials by asking learning psychologists and disciplinarians to work together in order to create the best solutions. The second phase — in the beginning of the 70's — was marked by research and analysis of the impact that the schools had on the scholastic performance and of the personal factors, from the school and the system, that could determine the outcome of the learning process. The third — between the 70's and 80's — saw the implementation and perfection of the models developed in the second phase. Even though the sector produced many advancements, especially in the definition and the measurement of the effectiveness factors, the movements and projects that these analyses should have spearheaded were found wanting. The problem was not so much the absence of validity in the frames of reference, as it was a difficulty in understanding the elements that entered into play in the management of the plans for change.

The fourth phase is underway. It is based on three principles.

1. *The processes that are employed to improve the quality of the schools are highly local phenomena, meaning they vary from school to school*. The research, thorough and authoritative as it may be, cannot simply limit itself to indicating the importance of a single factor, so that the school may focus its efforts on change for the better of this sole element. The problem has little to do with the key factors of change (in other words, the elements of effectiveness), which are rather well-known in literature, but rather with the individuals that make the decisions and the methods they use in order to negotiate the change-related choices. When it comes to the area of types of energy and of mea-

gruppo di docenti, una scuola determina se, in che misura, cosa e come cambiare. Risulta piuttosto problematico ricostruire il percorso di tale decisione nonché le sue conseguenze.

2. *La raccolta analitica dei dati permette di organizzare, orientare e decidere le priorità sulle quali avviare i piani di cambiamento e/o miglioramento del servizio.* L'enfasi sui dati non è originata dal gusto per i numeri e la statistica, quanto dal riconoscerli come un pre-testo per pensare il funzionamento della propria scuola. Il dato è informazione inerte finché attorno a esso non si anima l'interesse di ciascun soggetto, orientando così la discussione verso significati validati reciprocamente. Oltre a ciò, i dati possono aiutare a capire quali interventi hanno prodotto i miglioramenti progettati. Essi, dunque, assumono un ruolo di verifica dell'azione, ponendo il personale scolastico nella condizione di prendersi carico della qualità del servizio. Il dato può forzare gli attori ad assumere una responsabilità più precisa sugli esiti ottenuti.
3. *processi di sviluppo del servizio scolastico dovrebbero essere gestiti gradualmente.* Piani troppo ampi con obiettivi generici sono una combinazione letale che può seriamente compromettere la possibilità di raggiungere apprezzabili miglioramenti. Cambiamenti significativi possono essere ottenuti assumendo un approccio graduale, basato sul raggiungimento di uno o due obiettivi per volta. Finalità circoscritte e pertinenti riducono la sostanziale complessità di un processo di cambiamento, i cui obiettivi sarebbero, con un'impostazione contraria, problematici e difficoltosi da realizzare.

I tre principi offrono una prospettiva da cui partire per una lettura trasversale delle ricerche e degli studi presentati in questo numero.

L'educazione in una prospettiva di scuola inclusiva

Il lavoro di Amanda Watkins e Simona D'Alessio segna l'inizio della collaborazione tra

ning, of cultural resources and of structural constraints, meaning that which involves the implicit principles of the context and of the professional culture that are defined by a specific group of teachers, a school decides whether to change itself or not, in what amount and what exactly needs to be changed, and how to do so. Retracing the process that leads to this sort of decision, along with its consequences, may come across as a rather complicated task.

2. *The analytical collecting of data allows us to organize, focus and decide which priorities need to be employed as a basis for the plans of change and/or improvement of service.* The importance of the data is not based on a preference for numbers and statistics, rather on the need to recognize them as a pretext to be used in order to plan out the functioning of one's school. A single piece of data is useless information until the interest of every single subject is placed upon it, moving the discussion towards reciprocally-validated meanings. Furthermore, the data can be used to understand which actions produced the desired results. Therefore, simple data is used to verify the activity, giving the school staff the chance to take charge of the quality of the service. It can force those involved to take a more specific and precise form of responsibility for the outcome.
3. *The development process of the school should be handled gradually.* Plans that are too vast, with generic objectives, are a lethal combination that can seriously compromise the chance to reach satisfactory improvements. Noticeable changes can be obtained by assuming a more gradual approach, based on the achievement of one or two goals at a time. Pertinent and specific results actually reduce the substantial complexity of this sort of process. An opposite course of action would make the realization of one's objectives needlessly problematic and difficult.

These three principles give us a perspective from which to start out in order to cross-reference the researches and studies that are shown in this issue.

la rivista e l' Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. Le autrici presentano una sintesi dei principali indirizzi emersi da uno dei progetti promossi dall'Agenzia e denominato «Assessment in Inclusive Settings». L'articolo sottolinea come la valutazione — agita e interpretata in senso *formativo* e *informativo* — sia un elemento cruciale per accrescere la partecipazione nel processo di apprendimento. Lo sguardo è rivolto non solo agli alunni con bisogni educativi speciali. L'idea è di una *scuola pienamente inclusiva* che lavora per l'apprendimento di tutti gli studenti riconosciuti nella loro diversità.

Simona D'Alessio presenta le principali conclusioni di un'indagine sul tema della formazione iniziale dei docenti in Europa da una prospettiva di educazione inclusiva. L'autrice riporta un quadro di principi teorici sul concetto di inclusione e discute come tali riferimenti possano diventare premessa per lo sviluppo di un profilo docente preparato ad affrontare le sfide della scuola del Ventunesimo secolo.

Dal contributo emergono due importanti indicazioni. In primo luogo, mancano solide evidenze di ricerca sulla formazione in pre-servizio dei docenti da una prospettiva di *scuola inclusiva*. In secondo luogo, i modelli di formazione esaminati tendono a mantenere la differenziazione specialistica dei percorsi. Tali conclusioni indeboliscono l'ambizione di orientare le politiche di formazione del personale verso una prospettiva di *scuola inclusiva,* rendendo problematico il passaggio da una «scuola che divide» a una scuola che unisce gli individui in una «comunità di apprendimento».

Lo scritto sembra indicare una possibile via di soluzione: la progettazione di percorsi formativi comuni nei quali sia gli insegnanti specializzati sia i curricolari abbiano l'opportunità di sviluppare e condividere dei riferimenti comuni, uno «zoccolo duro» di conoscenze e modelli operativi per adempiere pienamente l'idea di educare in relazione alla «speciale normalità» di ogni studente.

In entrambi i contributi si coglie una visione di uguaglianza che rifugge dalle vecchie formule («a ciascuno secondo i propri bisogni e i pro-

Education in the perspective of an inclusive school

The work of Amanda Watkins and Simona D'Alessio marks the birth of the existing cooperation between the Journal and the European Agency for the Development of Education for Special Needs Students. The authors give a synthesis of the foremost settings that emerged from one of the projects backed by the Agency, known as the «Assessment in Inclusive Settings». The article underlines how the assessment — used and interpreted in both the *formative* and the *informative* sense — is a crucial element to raise the level of participation in the learning process. The focus in this case is placed not only upon the students with special education needs. The idea is that of a fully inclusive school that works towards the education of all students that are recognized in light of their diversity.

Simona D'Alessio presents the main conclusions of a research based on the theme of the initial training of pre-service teachers in Europe from an inclusive-education perspective. The author shows a set of theoretical principals regarding the concept of *inclusion*, and explains how these references can become the premise on the basis of which the goal of a teacher who is capable of taking on school-related challenges in the twentieth century is achieved.

This analysis has shown us two key issues. First of all, there is no solid evidence of any form of research on the development of teachers before they begin to work in earnest, from the perspective of an inclusive school. Second, the training models we have examined tend to maintain the specialty differentiation of the route taken. These conclusions weaken the ambition to aim the personnel educational politics towards an inclusive school perspective, making the transition between a «school that divides» to a school that unites the individuals in a «community of learning» problematic.

The paper seems to point out a possible path to the solution: the designing of mutual training courses in which the specialized teachers and the curricular ones have the opportunity to de-

pri meriti»), preferendo un principio che, da un lato, valorizzi diversità, specificità, differenze e, dall'altro, produca potenzialità di accesso al curricolo e agli apprendimenti per il maggior numero di studenti. Da questo punto di vista la *scuola inclusiva* potrebbe garantire inedite forme di uguaglianza, a cominciare da una preparazione costituita da linguaggi e competenze irrinunciabili.

Probabilmente, le nuove disuguaglianze riguarderanno sempre più il rapporto tra destino individuale e possibilità di disporre in maniera adeguata di saperi, disposizioni e strumenti che guidano i processi conoscitivi degli individui. Appare come qualcosa di enormemente più complesso di ciò che oggi chiamiamo «diritto/dovere all'istruzione e alla formazione».

Le indagini sulla professione docente e le pratiche d'insegnamento: il punto di vista dei docenti e degli alunni

Nel 2008 l'Istituto IARD, sostenuto dal Ministero della Pubblica Istruzione, ha realizzato un'indagine nazionale sulle condizioni di vita e di lavoro degli insegnanti nelle scuole italiane. La finalità generale era di approfondire l'impatto dei cambiamenti sociali e dei processi di riforma sul *fare scuola* assumendo come fonte primaria il punto di vista dei docenti. Il Dipartimento Istruzione della Provincia Autonoma di Trento ha colto l'opportunità di uno studio nazionale, commissionando all'IPRASE il compito di realizzare a livello locale la ricerca promossa da IARD e Ministero.

L'articolo di Arianna Bazzanella, sulla base dei dati emersi, discute alcune linee di indirizzo, ponendole come necessità di sviluppo complessivo del sistema scolastico trentino e della professione docente. Sembra emergere il bisogno (sistemico) di un recupero di «credibilità» della scuola nei confronti delle attese sociali. L'autrice sottolinea, inoltre, l'opportunità di articolare relazioni più aperte e collaborative tra scuola e attori sociali del territorio. Si indica, come decisione non più rimandabile, la messa

velop and share common references, a «corner stone» of knowledge and operational models to entirely fulfill the idea of educating in relation to the «special normality» of every student.

In both contributions we can notice an equality view that shuns the old formulas («to each according to his needs and his merit»), preferring a principle that, on the one hand, emphasizes diversity, specificity, differences, and on the other hand, creates more potential access to the curriculum and learning for most of the students. From this point of view the *inclusive school* could guarantee unprecedented forms of equality, beginning with literacy composed of crucial languages and skills.

Probably, the new disparity will increasingly concern the relationship between the individual destiny and the possibility to have at one's disposal a suitable amount of knowledge, dispositions and instruments that guide the cognitive processes of individuals. It seems to be something enormously more complex than what we today call «right/duty to education and training».

The research on the teacher's profession and the teaching practices: the students' and the teachers' point of view

In 2008 the IARD Institute, supported by the Italian Minister of Education, carried out a national survey on the condition of life and employment of the teachers in the Italian schools. The general goal was to widen the impact of the social changes and the reform processes on *doing school* adopting as the primary source the teachers' point of view. The Department of Education of the Autonomous Province of Trento seized the opportunity for a national study, commissioning the *IPRASE* for the task of carrying out the research promoted by the IARD and the Ministry on a local level.

Arianna Bazanella's article, based on the data that resulted from, discusses a few potential guidelines, presenting them as a necessity for the comprehensive development of the Trentino

a punto di processi di riqualificazione attraverso validi impianti di selezione, sviluppo della professione e gestione dei percorsi di carriera dei docenti.

Francesco Pisanu presenta un'analisi dell'utilizzo delle pratiche di valutazione messe in atto in classe dai docenti di un istituto comprensivo. L'indagine si basa su una rilevazione tramite intervista individuale strutturata sulla totalità della popolazione docente dell'istituto. L'ipotesi di fondo è che le pratiche di valutazione abbiano un ruolo di primo piano nel qualificare l'esperienza scolastica degli alunni, determinando, in modo significativo, la buona riuscita dei processi di insegnamento.

Quali conclusioni principali offre questo lavoro di ricognizione? I risultati evidenziano la tendenza a utilizzare più metodi valutativi, sebbene una proporzione consistente del campione intervistato ometta l'utilizzo di strumenti di *valutazione informativa* e *formativa*. Approfondendo le differenze tra docenti di scuola primaria e secondaria appare evidente come i comportamenti valutativi tra i due ordini di scuola siano molto simili, indipendentemente dalle fasce di anzianità e discipline insegnate. Su un piano di scambi collaborativi, la tendenza è quella di preferire un confronto all'interno di ciascun ordine scolastico piuttosto che tra ordini. Questo tratto di prossimità si osserva anche in relazione all'anzianità dei docenti: la socializzazione delle pratiche sembra più facilitata tra fasce d'età prossime, che tra fasce più lontane tra loro. In generale, i docenti avvertono l'esigenza di dotarsi di metodi di valutazione più oggettivi, equi e centrati sugli alunni. Su tali elementi di consapevolezza è stato basato un piano di miglioramento delle pratiche di valutazione la cui realizzazione è prevista per l'anno 2009/10.

Francesco Rubino presenta un percorso di ricerca valutativa focalizzato sulle pratiche di gestione della classe, approfondendo il punto di vista di un gruppo di alunni di scuola primaria e secondaria inferiore. L'indagine esplora quattro dimensioni: le percezioni del clima di classe; i rapporti con gli insegnanti; le percezioni sulle regole; l'interazione all'interno della classe. I

school system and of the teaching profession. The (systemic) need to recover the «credibility» of the schools compared with the social expectations seems to come out. Besides this the author emphasizes the opportunity to articulate more open and cooperative relationships between the schools and the initiators of social action in the area. She suggests, as a no longer postponeable decision, adjustment of the retraining processes through valid selection devices, development of the profession and management of the teachers' career paths.

Francesco Pisanu presents an analysis of the use of the assessment methods employed in classroom by the teachers of an elementary and middle school. The research is based on a survey by means of individual interviews spread out over the entire teachers' population of the school. The basic presumption is that the assessment have a primary role in defining the students' scholastic experience, determining, in a significant way, the success of the teaching processes.

What principal conclusions does this research offer? The results highlight the tendency to use multiples assessment methods, even though a substantial portion of the interviewed sample omitted the use of *formative* and *informative assessment* instruments. Delving deeper into the differences between primary and secondary school teachers it becomes apparent how the evaluation customs between the two schooling levels are very similar, regardless of the age group and subject taught. On a collaborative level, the tendency is to prefer exchanges inside each school level instead of between levels. This proximity can also be seen in relation to the age of the teachers: the social relationships between groups that are close in age seems to be more easily facilitated than between more divergent age groups. On the whole, the teachers feel the need to adopt more objective, equal and student oriented evaluation methods. An improvement plan for the evaluation systems has been based on these awareness elements and its fulfillment is expected by the year 2009/10.

Francesco Rubino introduces an evaluative research focused on the *classroom management*,

risultati indicano che l'efficacia della gestione della classe dipende dalla solidità delle attività didattiche, e che l'immagine che gli studenti hanno della scuola è strettamente mediata dalla relazione con i compagni e ancora di più con gli insegnanti, oltre che dal rapporto con le regole.

L'autore sottolinea come la conoscenza del punto di vista degli alunni può dare informazioni utili per orientare le decisioni didattiche, mettendo in campo interventi differenti a seconda delle situazioni. Il contributo, infine, discute uno dei possibili modi di spiegare i dati — l'analisi dei cluster — che potrebbe favorire, nel caso preso in esame, ipotesi di gestione della classe e del clima più rispondenti alle attese e ai bisogni degli alunni.

I lavori di Francesco Pisanu e Francesco Rubino si collocano all'interno di un progetto più ampio, denominato «Auto-valutazione di classe», realizzato nel biennio 2008/09. Perseguendo una logica di integrazione tra un approccio di ricerca valutativa e di ricerca-azione, cinque istituti scolastici hanno prodotto altrettanti piani di ricerca, esplorando tre tematiche generali: le strategie di insegnamento, la valutazione, il clima e la gestione della classe. La finalità generale del progetto si può riassumere con l'espressione «conoscere per intervenire»: le evidenze, generate da un processo strutturato di ricognizione interna, possono alimentare l'elaborazione di piani di sviluppo del servizio scolastico.

Il curricolo per competenze

In termini sommari il curricolo consiste in ciò che è effettivamente insegnato, nei contenuti selezionati e nei materiali che li veicolano, in ciò che un individuo ha effettivamente appreso come risultato della scolarizzazione, in ogni attività pianificata dalla scuola, nell'insieme di conoscenze apprese dentro e fuori da essa. In tutti questi casi il curricolo può essere esaminato sotto il profilo dei contenuti (il programma), sotto il profilo della sua organizzazione didattica (la programmazione), in relazione alle capacità di apprendimento degli studenti.

concentrating on a group of elementary and middle school students. The research explores four dimensions: the perceptions of the climate in the class; the relationship with the teachers; the perceptions of the rules; the interaction inside the class. The results indicate that the efficiency of classroom management depends on the soundness of the teaching activities, and that the general idea the students have of the school is closely tied to their relationships with their classmates and even more so to their relationships with the teachers and the rules.

The author emphasizes how knowledge of the students' point of view can provide valuable information for making teaching decisions, putting different strategies into play depending on the situation. In conclusion, the contribution discusses one of the possible ways to explain the data — the cluster analysis — that in this case could facilitate new classroom management ideas that are more effective at meeting the students' expectations and needs.

The works of Francesco Pisanu and Francesco Rubino are placed inside a much larger project, called «Self-evaluation of classroom teaching activities», created between 2008/09. Following an integration logic situated between an evaluation research approach and an action research one, five schools have produced five research plans, exploring the three general themes: the teaching strategies, the assessment, the classroom management and classroom climate. The general goal of the project can be summarized by the expression «to know in order to intervene»: the evidences, generated by a structured research process, can support the processing of school development plans.

Competences-based curriculum

In a nutshell the curriculum consists in what is actually taught, in the selected contents and in the materials that convey them, in that which an individual has actually learned as a result of the education, in every activity planned by the school, in the totality of the knowledge acquired inside and outside the school. In all these cases

In sede europea il concetto di competenza è diventato un'idea guida per il miglioramento dei sistemi scolastici e formativi. I giovani europei debbono conseguire la padronanza di competenze irrinunciabili, al fine di vivere da cittadini preparati nell'Europa di oggi e di domani. Elvira Zuin presenta alcune piste di lavoro che possono guidare le scuole nella progettazione di un «curricolo per competenze». I Piani di Studio Provinciali, nei quali il sistema scolastico trentino è attualmente impegnato, sono uno dei progetti in ambito nazionale ed europeo la cui finalità generale è di offrire alle scuole un quadro di riferimento per definire un «curricolo di scuola basato sulla competenze».

La prospettiva del «curricolo per competenze» potrebbe ridurre le antinomie tra oggetto culturale, soggetto che apprende e modelli d'insegnamento. È quasi ovvio affermare che un curricolo di scuola dovrebbe prevedere una sintesi funzionale tra questi elementi. Se si ha una focalizzazione eccessiva sui contenuti, rendendo predominate le discipline e ignorando gli studenti nella loro concretezza esistenziale, la scuola rischia di fallire nel compito di promuovere apprendimento per il massimo numero di alunni. Al contrario, se si punta solo sulle attività d'insegnamento, privilegiando la prospettiva del soggetto che apprende, la scuola rischia di fallire nel compito di insegnare i saperi ritenuti irrinunciabili e che possono incidere su un percorso di crescita culturale.

Situare l'apprendimento dei docenti in contesti produttivi

Il passaggio dalle evidenze di ricerca o dagli indirizzi di politica educativa a percorsi concreti di sviluppo della «professione-docente» implica un ulteriore *addendum* di considerazioni. Ci sembra importante sottolineare due punti di attenzione: quali scelte aumentano le probabilità di efficacia formativa nei percorsi di sviluppo della professione? Quali caratteristiche dei percorsi formativi possono restituire ai docenti un robusto senso di preparazione professionale?

the curriculum can be examined according the subject-matter, according to its instructional design, in relation to the students' learning.

From a european perspective, the concept of competence has become the guiding idea for the improvement of the education and training systems. The young europeans must achieve mastery of the key competences, in order to live as prepared citizens in the Europe of today and tomorrow. Elvira Zuin presents a few work methods that can guide the schools in the planning of a competences-based curriculum. The «Piani di Studio Provinciali» (Provincial Study Plans), within which the education an training system of Autonomous Province of Trento is currently committed to, are one of the projects on a national and European level, whose general goal is to offer the schools a frame of reference for defining a «school competences-based curriculum».

The prospect of the «competences-based curriculum» could reduce the contradictions between subject-matter, learner and teaching methods. It's almost obvious when we assert that a school curriculum must include a functional combination of these elements. If there is an excessive focus on the contents, rendering the subjects predominate and ignoring the students' lives, the school risks failing at the task of promoting learning for the largest number of student possible. On the other hand, if our attention is placed solely on the teaching activities — favoring the learner's point of view — the school risks failing at the task of teaching key knowledge, which may affect the cultural growth of the students.

Situating teachers' learning in productive contexts

Moving from the evidence of research or from instances of educational politics to definite paths of development of the «teaching-profession» implicates yet another *addendum* of considerations. It seems important to underline two key questions: which choices grant a higher degree of certainty of obtaining training effi-

In relazione al primo punto, l'esperienza sul campo e le evidenze di letteratura sembrano suggerire che situazioni formative che chiedono ai docenti di connettere ciò che hanno appreso ai contenuti disciplinari e ai bisogni degli studenti, possono favorire in misura maggiore lo sviluppo di una buona competenza professionale. Un secondo fattore è l'attitudine a riflettere e valutare come trasferire le conoscenze apprese al contesto concreto della scuola, mettendole in relazione ai problemi che di volta in volta si incontrano.

In relazione al secondo elemento, le evidenze di ricerca sottolineano i seguenti punti:

– l'importanza di un'accurata definizione di criteri e standard di riferimento da utilizzare per la progettazione e valutazione dell'efficacia dei percorsi formativi rivolti ai docenti;
– uno «zoccolo duro» di conoscenze professionali (studi sullo sviluppo individuale, sui processi di apprendimento, sulle discipline e il curricolo), insegnati in situazioni esperienziali e di pratica guidata;
– l'opportunità di continue sperimentazioni sul campo al fine di rendere evidente come la pratica e la teoria si intersezionino sistematicamente e formino una visione di ciò che può funzionare o meno nei processi di insegnamento/apprendimento;
– una robusta relazione tra professionisti della ricerca e della formazione e scuola, basata sulla condivisione di un gruppo comune di conoscenze e di principi e su una collaborazione funzionale e fattiva;
– un uso estensivo di metodologie formative centrate sui docenti quali «studi di caso», «percorsi di ricerca-azione», «compiti di prestazione», «portfoli e dossier», «comunità di pratiche» che comunichino l'idea di una connessione diretta tra conoscenze formali e pratica di classe.

Ci sembra, in ultimo, importante sottolineare che i percorsi e le attività formative rivolte ai docenti dovrebbero promuovere, in modo coerente, una *visione di apprendimento come bene primario* della scuola. Il «bene apprendimento» è lo specchio di ciò che potrebbe essere definito

cacy in the teachers' professional development? And which factors of training activities can give back a strong sense of professional efficacy to the teachers?

As far as the first question is concerned, real-life experience and proof of literature seem to suggest that training situations that ask teachers to connect what they've learned to the subject-matters and to the needs of the students, can help develop a solid level of professional competence in a more noticeable way. Another factor is the tendency to reflect and ponder on how to transfer the professional knowledge obtained in the training activities in the school context, using that knowledge to solve the problems that arise in each classroom scenario.

In regards to the second issue, the results of research underline the following factors:

– the importance of an accurate definition of the criteria and the standards to use for the process of planning and evaluating the efficacy of the growth-paths to be followed by teachers;
– a solid basis of professional knowledge (studies on the individual development, on the learning processes, on the subjects and on the curriculum), taught in experiential situations and of guided exercise;
– the opportunity to implement continuous field-trials in order to show how theory and practice systematically cross over each other and form a vision of that which may or may not function in the teaching/learning processes;
– a strong bond between professionals that work in the field of educational research and schools, based on the sharing of a common basis of knowledge and principles, and on a functional and proactive cooperation;
– an extensive use of training methods focused on teachers, such as «case studies», «action-research», «task-performance», «portfolios and dossiers», «communities of learner» that communicate the idea of a direct connection between formal knowledge and class-based experience.

Finally, it appears important to underline the fact that the training activities regarding the

il «buon insegnamento». Ma in cosa può consistere il «buon insegnamento»? È la capacità della scuola di progettare e offrire curricoli ambiziosi e sfidanti? È un ambiente formativo che risponde ai bisogni degli alunni? È il fare didattica per un apprendimento significativo e duraturo? È l'idea di una valutazione equa e inclusiva, che incoraggia gli studenti nella ricerca di miglioramenti, che offre frequenti occasioni riflessive e di ulteriore apprendimento, che promuove responsabilità personale, monitora i progressi e ripara le difficoltà che gli alunni incontrano? È la capacità della scuola di offrire molteplici opportunità per imparare, cogliendo le specificità intellettive, culturali, motivazionali dei ragazzi?

L'elenco delle opzioni potrebbe, ovviamente, continuare. Gli studi pubblicati in questo secondo numero di *RicercAzione* sembrano dirci che il tratto distintivo della «buona scuola» consista nella sua capacità di agire con equità e inclusione, in un'attenta organizzazione del lavoro didattico, nella formazione di una relazione autorevole con gli alunni, nell'utilizzo in senso formativo e informativo della valutazione, in un investimento importante sulla professione-docente e sul ruolo istituzionale della scuola, nell'organizzazione di un curricolo basato su saperi e competenze irrinunciabili.

teachers should promote, in a coherent manner, a *vision of learning as the main value of the school*. The «learning value» is the image of that which can be defined as the «good teaching». But what does the «good teaching» mean? Is it the school's capacity to plan and offer a challenging curriculum? Is it an educational environment that meets the needs of the students? Is it the use of teaching for a meaningful and enduring learning? Is it the idea of a fair and inclusive assessment, which encourages students to want to improve, and which offers frequent occasions for reflection and more advanced learning, that promotes personal responsibility, monitoring the progress and repairing the difficulties that the students have to face? Is it the school's ability to offer multiple opportunities to learn, taking into account the specific intellective, cultural, and motivational qualities of the students?

The list of options could, of course, go on. Studies published in this second issue of *RicercAzione* seem to tell us that the distinctive trait of a «good school» is its ability to act in a balanced and inclusive way, with a careful organization of the teaching activity, along with the formation of a authoritative relation with the students, in the use (in the formative and informative sense) of the assessment, in an relevant investment in the teachers-profession and in the institutional role played by the school, in the organization of a curriculum based on key knowledge and skills.

ASSESSMENT FOR LEARNING AND PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

A DISCUSSION OF THE FINDINGS EMERGING FROM THE *ASSESSMENT IN INCLUSIVE SETTINGS* PROJECT

Amanda Watkins
European Agency for Development in Special Needs Education

Simona D'Alessio
European Agency for Development in Special Needs Education

TO GET NEWS ON OR TO SHARE VIEWS ON THIS ARTICLE, THE AUTHOR CAN BE CONTACTED TO THE FOLLOWING ADDRESS:
European Agency for Development in Special Needs Education
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C – Denmark
amanda@european-agency.org

ABSTRACT

After a short presentation of the European Agency for Development in Special Needs Education, this paper provides a summary of the inputs and the key issues that emerged during the Agency project *Assessment in Inclusive Settings*.* The article shows how assessment represents a crucial element to increase the participation of all pupils in the process of learning, including those pupils with special educational needs, and consequently, for the development of inclusive education. The article brings to the fore the critical role played by the concept of inclusive assessment, with a particular focus on the notion of assessment *for* Learning and its application for pupils with special educational needs.

Keywords: Inclusive assessment – Assessment for learning – Special educational needs – Inclusion

ESTRATTO

Dopo una breve presentazione della *European Agency for Development in Special Needs Education* (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Educazione nei Bisogni Educativi Speciali), l'articolo propone una sintesi dei principali temi e indirizzi emersi da uno dei progetti promossi dall'Agenzia e denominato *Assessment in Inclusive Settings* (La valutazione nei contesti scolastici inclusivi). L'articolo rende evidente come il tema della valutazione sia un elemento cruciale per accrescere la partecipazione di tutti gli alunni nel processo di apprendimento, inclusi coloro con bisogni educativi speciali, e, conseguentemente, per la promozione e lo sviluppo di una scuola pienamente inclusiva. L'articolo mette in risalto il ruolo chiave che il concetto di «Valutazione inclusiva» può svolgere, con particolare riferimento all'approccio della «Valutazione per l'apprendimento» e come tale approccio possa essere applicato anche agli alunni con bisogni educativi speciali.

Parole chiave: Valutazione inclusiva – Valutazione per l'apprendimento – Bisogni educativi speciali – Inclusione

* Project materials including reports, articles and discussion papers are available for downloading from the Agency new website: http://www.european-agency.org/agency-projects/assessment-in-inclusive-settings (last accessed: September, 2009).

1. Introduction

The European Agency for Development in Special Needs Education[1] is an independent, self-governing organisation established by member countries to act as a platform for collaboration in the field of special needs education. Although early Agency documents and reports very clearly refer to special educational needs, with the focus being upon pupils and their difficulties, Agency work is now centred upon systems and provision and not upon specific types or categories of needs. The Agency's ultimate aim is to improve educational policy and practice for learners with special educational needs across Europe with a focus on the educational environment and how the environment should be equipped to meet a range of pupil abilities and needs. This aim takes into account issues surrounding debates on inclusive education such as equal opportunities, accessibility and the promotion of quality of education.

Since 1996, Agency work has been focussed upon a number of priority thematic topics related to the further development of special needs education and inclusion in European countries. Among with the thematic areas identified by Representative Board Members «Assessment for inclusion» was highlighted as a priority for investigation and development in the coming years. With this in mind, the project «Assessment in Inclusive Settings» project was carried out.

In general, the project aimed to develop a knowledge base of information on assessment policies and practice in the participating countries and to identify and examine innovative examples. The innovative examples emerging from the project aimed to provide recommendations and guidelines for assessment in inclusive settings.

To put it simply, one important intention of the project was to raise awareness of assessment issues in inclusive settings with general (non-special needs education) assessment policy makers in order for them to consider how all assessment policies need to account for pupils with special educational needs.

[1] A full description of the Agency, its aims and activities can be found in the following link: www.europeanagency.org

2. The Assessment in Inclusive Settings project: rationale, participants and methodology

When discussing «assessment» we refer to a particular pedagogical function which aims at collecting information about students' learning experience, and which is different from the assessment of education systems and/or schools that for the scope of our project, we have chosen to identify with the term «evaluation». Drawing on the Keeves/UNESCO (1994) document:

> [...] assessment is understood to refer to determinations and judgements about individuals (or sometimes small groups) based on some form of evidence; evaluation refers to the examination of non-person centred factors such as organisations, curricula and teaching methods. (Watkins, 2007, p. 14)

Within the Agency project, therefore the working definition used to refer to assessment was as follows:

> [...] the ways teachers and other people, involved in a pupil's education, systematically collect and then use information about that pupil's level of achievement and/or development in different areas of their educational experience (academic, behaviour and social). (Watkins, 2007, p. 14)

The project *Assessment in Inclusive Settings* started in 2004 as a result of Representative Board Members' agreement to address this area of concern, and was carried out during two main phases: Phase 1 (2005-2006) and Phase 2 (2006-2008); whilst Phase 1 looked at the *what* and the *why* of assessment, Phase 2 looked at the *who* and the *how* of inclusive assessment.

The end point of Phase 1 was a discussion and then an explanation of what inclusive assessment meant and the production of a series of recommendations for inclusive assessment policy and practice. The goal of Phase 2 was to develop, but also to go deeper into the findings from Phase 1 and investigate how inclu-

sive assessment could be put into practice. This was done via an in depth examination of how recommendations and principles of good practice were put into action in selected case study sites.

The two phases of the project involved different countries. The first Phase involved 23 countries: Austria, Belgium (Flemish and French speaking communities), Cyprus, Czech Republic, Denmark, Estonia, France, the German Bundesländer, Greece, Hungary, Iceland, Italy, Latvia, Lithuania, Luxembourg, the Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Spain, Sweden, Switzerland and the United Kingdom (England) and it focused on primary education. Finland, Ireland and UK (Wales) joined in the second Phase of the project which was then expanded to also consider assessment in secondary education.

2.1. Methodology

The methodology chosen to carry out the project included a series of activities: documentary analysis of current literature review concerning assessment in inclusive settings, case study visits to schools or clusters of schools that had been selected for their innovative examples of practice and the reflections and the changes carried out by local site staff as a response to experts' inputs and recommendations.

The investigation activities carried out during the two phases of the project were different. Phase 1 included a series of more general activities which sought to collect information and data concerning assessment issues both at an international and national level. The first activity was a short literature review (co-ordinated by the project staff team) looking at assessment in primary inclusive education settings in non-European countries. The review presented literature[2] describing legislative frameworks and possible purposes of assessment and developments in assessment practice. The second activity was a collection of Country Reports concerning assessment policies and practice in Agency member countries. These reports were prepared by the nominated project experts in collaboration with Agency Representative Board Members and National Coordinators.

The Country Reports provided descriptions of assessment policy and practice evident in the country, as well as explanations as to some of the reasons why policy and practice has developed in the way it has. Each of the Country Reports attempted to highlight the features of best practice in assessment in inclusive classrooms and the features of assessment policy (general and special education) that support best assessment practice. Phase 1 primarily sought to address the following questions: 1. identify the purposes of and approaches to assessment in inclusive settings; 2. identify what challenges countries have in common and what innovations they are introducing in relation to assessment that supports inclusion; 3. highlight european level recommendations that emerge from the national level information. At the end of Phase 1, a summary report (see Watkins, 2007)[3] was produced containing the main findings and a description of those principles that appear to underpin assessment policy and practice that supports inclusion.[4]

Phase 2 was concerned with the actual visits (two visits for each case study) of nominated national experts to five selected educational sites

[2] The literature is available in English only at http://www.european-agency.org/agency-projects/assessment-in-inclusive-settings/assessment-in-inclusive-education-files/literature_review.pdf (last accessed: September 2009).

[3] An electronic copy of the Assessment Summary Report can be downloaded from the Agency website: http://www.european-agency.org/publications/ereports/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice (last accessed: September, 2009).

[4] In addition to the summary report a «Recommendations Matrix» was developed. This tool provides a concise description of the most important recommendations to develop inclusive assessment in four aeas: mainstream class teachers, school organisation, specialist assessment teams and assessment policies. The «Recommendation Matrix» can be downloaded from the following website: http://www.european-agency.org/agency-projects/assessment-in-inclusive-settings/assessment-in-inclusive-education-files/matrix.doc

that were found to be in some way innovative in relation to inclusive assessment practice. During the visits, participants had the opportunity to see school settings and discuss examples of assessment practice. The aim of these visits was to see school settings and observe assessment practice in situ which concerned: supporting teachers; organising schools; methods and tools for involving different «actors» in assessment processes. During these meetings, input was collected providing suggestions on how to develop good practice and also how inclusive assessment could be implemented.

The nominated case study sites were: Austria, Reutte District Resource Centre in the province of Tirol; Denmark, Peder Lykke School in co-operation with the Educational-psychological Advisory Service (PPR) of Copenhagen; France, schools in Montluçon; Germany, State Outreach Centre for Visually Impaired, LFS-Schleswig; UK (England), Cavendish School in Runcorn and the mainstream school partners in Cheshire. Rather than case study sites being single schools, these five sites all covered a number of schools or education centres.

The reasons why these case study sites were selected were different as each country chosen for the visits was different in terms of assessment policy and legislation concerning pupils with special educational needs. However, they had one particular aspect in common: they all attempted to implement innovations which could promote the full participation of pupils identified as having special educational needs in assessment policies and practice. Below a short description of the five selected case studies sites is provided. In addition, it is important to remember that these case studies sites were also chosen as a result of the willingness of education ministries to nominate local educational sites as potential participants to the project.

2.1.1. Reutte centre (Austria)

The Reutte centre supports all primary and secondary schools in a rural district with about 30.000 inhabitants overall. There have been no special schools in Reutte for ten years, and this is essentially unique for a country like Austria where special schools play a fundamental role for the education of pupils identified as having special educational needs. In contrast, in Reutte all students are included in mainstream classes — with no exception. The participants to the project decided to focus their study on investigating how to enhance assessment procedures for pupils with severe disabilities.

2.1.2. Peder Lykke School and the Educational-psychological Advisory Service – PPR[5] (Denmark)

The Danish team decided to focus the observation on the results of a joint project designed to promote the participation of pupils with behavioural difficulties in the process of learning. The joint project was carried out between a mainstream school — Peder Lykke — and the local school Educational-psychological Advisory Service (PPR). The school practitioners and the staff of the PPR were interested in investigating and developing co-operation between pupils, families and school staff necessary to improve assessment procedures for pupils with SEN. In particular, the mainstream school and the PPR attempted to eliminate those attitudes amongst the teachers who expected that pupils with behavioural difficulties and problems of contact and well-being should only be referred to special courses outside the classroom in order to be «cured».

The visits and the observations in Peder Lykke focused on new methods for cooperation between school and home. Mainstream teachers were engaged more in the process of integrating pupils with difficulties. This meant that the concrete goals put forward for the pupils and their families at the PPR courses were being followed up by the child's own teachers in the classrooms.

2.1.3. Montluçon schools (France)

The site was composed of four to five schools from kindergarden to end of primary school,

[5] Pædagogisk Psykologisk Rådgivning.

one secondary school and one upper secondary school (from 15 to 18 years old pupils).

All schools had a long-term experience of inclusion of children with special needs. In secondary schools, the process of mainstreaming pupils with special educational needs mostly concerned pupils with visual and motor disabilities. In this cluster of schools there was a long tradition of very successful partnership between schools and resource centres (e.g. care centres or special schools). All schools and resource centres attempted to implement few innovative practices. Participants to the project were particularly keen in investigating ways of co-ordinating assessment procedures across schools, multi-professional teams and inspectors to promote the full participation of pupils with SEN.

2.1.4. LFS-Schleswig (Germany)

The State Resource Centre for Visually Impaired, Schleswig (LFS-Schleswig) was selected as the case study for Germany.[6] LFS-Schleswig offered support and training to families and professionals serving blind and low vision children and young adults, including those with additional disabilities throughout the Land of Schleswig-Holstein. It was a «school without students» – a resource centre that supported about 850 students from birth to adult life in different schools in Schleswig-Holstein.

The profile of the site fulfilled the criteria mentioned for being selected as the centre's concept was to provide special services in the least restrictive environment. In addition the centre's main focus was on inclusive settings. It covered all schools in the Land of Schleswig-Holstein and provided services to students, teachers, parents and other professionals dealing with the education of visually impaired students.

2.1.5. Cavendish School (UK)

Cavendish School was situated in Runcorn in the North-West of England and it was selected as the case study site for the UK (England). The school catered for up to 81 pupils aged 2 to 19 years, with severe and complex learning difficulties. The school had excellent links with local mainstream schools. Cavendish school staff not only worked on inclusion projects involving pupils at their school, but they also aimed to provide expertise and support for mainstream school staff working with pupils with special needs education in their mainstream classrooms.The school was interested in investigating how they could develop their work as a centre of expertise in assessment (providing information, resource and perhaps in-service training) for their partner mainstream school staff and parents.

As in previous Agency projects, the use of case studies as a means of collecting information and then analysing this information, was crucial. The specific methodology used for this project, however, attempted to go a step further in that project experts and site staff managed to work together throughout Phase 2. The possibility of visiting the case study sites twice and of using an on-line tool strengthened collaboration between project experts and site staff. Thus, during the first round of case study visits project experts carried out observations of practice in situ and sought to understand the main issues as emerging from the observations and the interactions with local practitioners. During the second round of case study visits instead, project experts and site staff could implement suggestions and recommendations on sites. Between the two rounds of visits, an Implementation Phase was also carried out. It consisted in project experts and site staff keeping in contact using an on-line tool, especially designed for the project. The on-line tool essentially consisted in a web forum moderated by Agency staff which allowed case studies sites participants and project experts to communicate. On the one hand, practitioners could ask for advice and support. On the other hand, project experts could provide site staff with examples of recommendations on how to implement suggestions into practice. These examples could also include documents, links to web areas as well as academic articles

[6] The Centre changed its name and designation from State School for the Visually Impaired to the new name in August 2008.

containing examples of inclusive assessment methods and tools developed in project experts' countries of origin.

2.2. Common thinking

Despite the different historical, political and cultural backgrounds, a main question to be addressed by Agency country representatives (i.e. Representative Board Members and National Coordinators) was how to move from a deficit (mainly medically based) assessment approach to an educational or interactive approach. The reasoning behind this focus was a perception shared by countries that a medical approach to assessment increases the chances of segregation by focussing on a pupil's «deficiencies». By contrast an educational approach can increase the chance of successful inclusion by considering a pupil's strengths and applying assessment information directly to strategies for teaching and learning.

Moreover, supporting an educational approach to assessment allowed Agency countries to shift the attention from pupils' functional limitations to the analysis of assessment tools, policies and procedures and how these could support or alternatively hinder the learning of all pupils. In line with this educational approach, pupils with special educational needs were not to be excluded from assessment procedures but it was assessment procedures and tools that needed to be modified. Such an approach also moved away from assessment leading to a statement of diagnosis only, towards assessment procedures that provided recommendations for teaching and learning.

3. Main findings

Many scholars (Slee, 1993; Ainscow, 1999; Armstrong, 2002; Slee, 2007) have identified assessment (along with pedagogy and curriculum) as one of the most important factors for the development of inclusion. Similarly, Agency country representatives have highlighted the use of assessment in mainstream settings as a key area of concern for the development of inclusive education generally. It is recognised in all countries that assessment can impact upon the educational chances of all pupils and often determine exclusion or inclusion. Information gathered through the Assessment Country Reports[7] as well as through the feedback collected during project meetings, indicates that assessment plays a crucial role in promoting the process of learning of all pupils — including those with special educational needs. However, this is only the case when assessment processes and procedures are organised in light of inclusive principles such as preventing segregation, avoiding (as far as possible) forms of labelling, and focussing on learning and teaching practice that promotes participation in a mainstream setting.

Much in agreement with the above considerations, a series of findings which seem to indicate that assessment procedures and inclusive practice are connected will be discussed below.

3.1. The concept of Inclusive Assessment

A key conclusion of Phase 1 of the Agency project was the identification of the notion of «Inclusive Assessment». In the project Assessment Summary Report inclusive assessment was defined as:

> An approach to assessment in mainstream settings where policy and practice are designed to promote the learning of all pupils as far as possible. The overall goal of inclusive assessment is that all assessment policies and procedures should support and enhance the successful inclusion and participation of all pupils vulnerable to exclusion, including those with SEN. (Watkins, 2007, p. 47)

A central argument was that inclusive assessment practice should give a lead to general assessment practice. Implementing Inclusive Assessment requires that teachers, school managers, other educational professionals and policy makers rethink and re-structure teaching

[7] Assessment Country Reports can be downloaded at: http://www.european-agency.org/agency-projects/assessment-in-inclusive-settings/phase-1-indexed-country-reports (last accessed: September 2009).

and learning opportunities in order to improve the education of all pupils:

> The principles of inclusive assessment are principles that support teaching and learning with all pupils. Innovative practice in inclusive assessment demonstrates good assessment practice for all pupils. (Watkins, 2007, p. 62)

Also Phase 1 highlighted the necessity of rethinking the focus for educational goals and programmes and, most importantly, of developing understanding of the weaknesses inherent within a purely «testing» approach.

This means that the needs of pupils vulnerable to exclusion, including those with Special Educational Needs, are considered and accounted for within all general as well as special needs education specific assessment policies and that all pupils are entitled to be part of inclusive assessment procedures: those with Special Educational Needs as well as their classmates and peers. It also indicates that all assessment methods and approaches are complementary and inform each other. Inclusive Assessment is based on the general principle of celebrating diversity by identifying and valuing all pupils' progress and achievements in mainstream settings.

At the same time, another crucial finding emerging from Phase 1 was that the assessment process sought to move away from a «snapshot» approach involving professionals from outside the mainstream classroom, to an on-going process of mainstream teachers, parents and pupils themselves developing an understanding of not just what pupils learn, but also how they learn it. Approaches, methods and tools as well as the people involved in assessment needed to be developed in line with the view that assessment should be seen as a fundamental part of the process of teaching and learning.

3.2. Assessment for Learning and Assessment of Learning

A significant aspect of Inclusive Assessment in practice that emerged from the on-going discussions with project experts was the concept of Assessment *for* Learning. References and discussions regarding this concept can be found in the Country Reports on national assessment systems (Watkins, 2007, p. 62). Within these Country Reports, Assessment *for* Learning emerges as a «qualitative» type of assessment and related assessment procedures. This type of assessment — also referred to as «formative» and «on-going» assessment — is usually carried out in the classrooms by class teachers and professionals that work with the class teacher. It usually refers to assessment procedures that inform teachers about pupils' learning and guide them to the next steps in planning pupils' learning and lesson planning.

In the literature reviewed for this project (Assessment Reform Group, 1999; Black & Wiliam, 2002; Harlen, 2007a; Harlen, 2007b; Wiliam, 2007; Wiliam & Leahy, 2007) the concept of Assessment *for* Learning has been investigated in more depth. A crucial element which emerged from the literature was the difference between Assessment *for* Learning (formative, on-going assessment) and Assessment *of* Learning (summative assessment). In order to differentiate between the two concepts, the following parameters were considered and produced (see Table I):

TABLE I

Differences between Assessment *for* Learning and Assessment *of* Learning

PARAMETERS	ASSESSMENT *FOR* LEARNING	ASSESSMENT *OF* LEARNING
Purpose	Supporting Learning	Accountability (linked to pre-determined standards)
Goals	Informs teaching and learning Promotes further steps in learning Focuses on improving Develops pupils' skills of reflection	Collection of information about what has been achieved (a record of marks) Compares with targets that have been pre-established Focuses on achievement
Actors	Teachers Pupils Parents Peers Other school professionals	Teachers External practitioners

(continua)

(continua)

PARA-METERS	ASSESSMENT *FOR* LEARNING	ASSESSMENT *OF* LEARNING
When	On-going	At fixed and pre-determined times
Tools	Discussions, observations, self-assessment, peer-assessment, teacher debate, comment-only, dialogue, questioning, feedback, no-grading, portfolio, individual education plan	Tests, drilling, grading, marking, questioning, observation

Adapted from: W. Harlen (2007a, p. 2).

The key difference between Assessment *for* Learning and Assessment *of* Learning could be mainly identified as the purpose for which teachers and other professionals gather evidence of learning. This does not imply that there should be a choice between Assessment *for* Learning or Assessment *of* Learning — both have pedagogical functions that support pupil achievement. As Harlen (2007b) also argues, Assessment *for* Learning and Assessment *of* Learning are:

> [...] usually discussed as different purposes of assessment and sometimes, mistakenly, as different kinds of assessment and ones that are somehow opposed to one another. They are certainly different in several important respects, but what should unite them is the aim of making a positive contribution to learning. (Harlen, 2007b, p. 1)

Discussions with project experts indicated that the crucial issue is using the type of assessment that best suits the learning goal and purpose. As Wiliam (2007) argues:

> The distinction between assessment of learning and assessment for learning is basically about the intention behind the assessment. So, if you're assessing in order to help you teach better, that's assessment for learning, and if you're assessing in order to grade students, to rank them or to give them a score on a test, then that's assessment of learning. (Wiliam, 2007, p. 7)

Although some tools may be the same (e.g. questioning), the key issues emerging from the feedback provided by project experts, case study hosts and teachers indicates that it is necessary to keep in mind that:

– Assessment *for* Learning aims at improving learning; Assessment *of* Learning aims at ensuring accountability (of schools and teachers).
– Assessment *for* Learning explores the potential for learning and indicates the next step to be taken in order to promote learning (e.g. the dynamics of teaching and learning); Assessment *of* Learning shows what has been already achieved, memorised, absorbed (e.g. a snapshot of the current situation).
– The actors involved in Assessment *for* Learning are able to provide insights into progress that a pupil has achieved and how the school contributed to this development; the actors involved in Assessment *of* Learning include professionals who are external to the school situation (e.g. inspectors) and may be required to provide a picture of a school at a particular point in time, but they may not always know the school context and life in the necessary detail.

Overall, Assessment *for* Learning is concerned with collecting evidence about learning that is used to adapt teaching and plan next educational steps. Evidence about learning is crucial as it indicates if there has been a shift (or not) in the process of learning of a pupil. On the basis of such evidence, teachers can formulate targets/goals and are able to provide pupils with feedback about their learning (see Hattie & Timperly, 2007) clearly indicating to a pupil not just what they need to learn, but also giving them information on how best they can learn it; therefore contributing to a pupils' reflection on their own learning.

3.3. Assessment for learning and pupils with special educational needs

Within the research literature reviewed for this investigation, Assessment *for* Learning is often described as involving a form of self-reflection, or more specifically, as a means by which pupils reflect on their own learning as they are engaged in an interactive «feedback loop» with their teachers. This is clearly presented by the Assessment Reform Group (2002) who describes Assessment *for* Learning as:

> [...] the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there. (Assessment Reform Group, 2002, p. 2)

Assessment *for* Learning within this research-based context involves issues of self-reflection and self-assessment that develops a pupils' own understanding of how learning is taking place and how it can be developed. This is particularly relevant as Assessment *for* Learning emphasises assessment as a process of meta-cognition (see for example the notion of Assessment *as* Learning in Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education, 2006). These notions, however, are not always the main focus when the concept of Assessment *for* Learning is used more generally. In fact there are differences in the meaning of this concept when used by educators — as it is most often used for example within the project Country Reports — and the use of the term within a research context.

Nevertheless, when considering the research-generated concept of Assessment *for* Learning, it has to be recognised that research has been mostly conducted in relation to pupils *without* special educational needs. Within the research work on Assessment *for* Learning considered in the literature review (Lynn et al., 1997; Black & Wiliam, 1998), issues around Assessment *for* Learning and pupils with special educational needs are only very marginally dealt with.

Consequently, a decision was taken to actively explore within the Agency Assessment project the relevance of the research-based concept of Assessment *for* Learning for the learning of pupils with special educational needs along with the possible implications for teachers, school managers, parents, pupils and their assessment practice. Meijer (2003) suggests that *what is good for pupils with special educational needs is also good for all pupils* and this maxim is one that has been considered throughout the entire Agency Assessment project. The project essentially explored if the research concept of Assessment *for* Learning was valid for pupils with special educational needs.

Thus, two main areas were debated by project experts:

1. Does Assessment *for* Learning mean the same thing for pupils *with* and *without* special educational needs? Are we talking about the same principles?
2. Are there differences in the use of Assessment *for* Learning for pupils with and without special educational needs? If so what are these differences for: pupils, teachers, school managers and educational practice?

During the second case study visit of the second Phase of the project, experts from different member countries were required to focus on a series of issues concerning principles, policies and practice (e.g. tools, actors, settings) necessary to apply assessment for learning to pupils with special educational needs. Experts and case studies hosts and practitioners therefore met and discussed a series of examples drawn from observation as well as from the literature, including the Country Reports. In particular during the second case study visits, project experts and participants identified different interrelated topics to address during the discussions and emerging from the observations *in situ:*

1. teacher training in and for assessment;
2. organising sites for inclusive assessment;
3. methods, tools and people involved in inclusive assessment.

These prioritised thematic areas attempted to answer the following questions:

– What is the site's assessment ethos? Is this outlined in a school development plan?
– Which actors are involved in the assessment procedures? What are pupils' and parents' roles?
– Which methods and tools for assessment may promote inclusion?
– What is the degree of flexibility of these methods and tools for assessment?
– How is assessment information used to inform teaching?
– Do individual educational plans contain indications about how to promote learning and how to inform teaching?

– What is the role of national standards on the assessment procedures?
– What is the «legal validity/status» of test results for all pupils?
– Are «alternative» assessments (i.e. modifications or accommodations to make assessments accessible in different ways) being used? If so, what?

The main reflections emerging from these questions are presented below.

Evidence collected through debates and discussions with project experts suggested that:

> [...] in principle there are no differences between pupils with SEN and pupils without SEN. All pupils no matter what ability they have, all have the same human rights. (Experts' discussions, 2008)

and:

> [...] what is a definition of SEN? All pupils have needs, why do we differentiate? [...]. (Experts' discussions, 2008)

That said one potential area of concern was highlighted in relation to using Assessment *for* Learning with pupils with the most severe needs. In particular, engaging pupils with profound learning difficulties in the «feedback» loop was seen as being more challenging.

Many project experts indicated that the:

> [...] collection of information and evidence of learning is not an easy task [...]. (Experts' discussions, 2008)

However, project experts' reflections on this potential difficulty can be summed up as follows:

> [...] students with profound difficulties do not need different assessment systems but only different methods/tools of assessment. (Experts' discussions, 2008)

When issues about pedagogy were discussed, project experts indicated that the principles behind pedagogy for pupils with special educational needs were not fundamentally different from those for pupils without special educational needs. The focus of change is upon the degree and the intensity of teaching and learning methods and the task of the teacher is to investigate alternative procedures and forms of adaptation:

> [...] All children have needs, some children have special needs. What is good for SEN is good work for all pupils. The better the quality of education the more pupils with SEN can be included. (Experts' discussions, 2008)

In particular, active approaches — problem solving actively engaging pupils in teaching and learning processes — were considered as crucial strategies to be used in conjunction with Assessment *for* Learning:

> [...] such pedagogy is very important; we need to encourage this with our pupils with SEN. They can or have had decisions taken away/made for them with regard to individual progress/assessment. Where possible and appropriate, pupils should be involved. (Experts' discussions, 2008)

Project experts reported that often examples of such interactive approaches are difficult to find, particularly in secondary education. It was acknowledged that:

> [...] in primary grades teachers use such pedagogy more often than in higher grades. (Experts' discussions, 2008)

Often such approaches have been explicitly used as a means of promoting meta-cognitive skills for pupils with special educational needs:

> [...] we often use the process of meta-cognition with pupils with SEN, and not with other pupils and this is a pity. (Experts' discussions, 2008)

The essential aim of employing the «feedback loop» within Assessment *for* Learning is to promote pupils' meta-cognition; that is their own understanding of not just what they learn, but how they learn and can learn in the best way.

The most crucial outcome emerging from the discussions highlighted above therefore is that Assessment *for* Learning is a significant element in successful teaching and learning of teaching with all pupils, including those with SEN. In essence, the critical question to ask is not *whether* Assessment *for* Learning can be applied to pupils with special educational needs, but rather *how* it can be applied. Therefore, there was enough evidence that Assessment *for* Learning for pupils with and without special educational needs was based on the same principles and that the only difference in Assessment *for* Learning between pupils with and without special educational needs is essentially in the type of tools

and assessment/communication methods used by teachers.

3.4. Assessment for *Learning and pupils with special educational needs – Tools*

Considering the difficulty to apply assessment for learning to pupils with special educational needs, the Agency project attempted to provide practitioners and other stakeholders with information about which tools could be developed and used. A relevant work in this area has also been conducted by the Welsh Assembly Government which produced a tool specifically designed to collect evidence of learning for pupils with complex and profound needs.[8]

In relation to tools for Assessment *for* Learning, project experts' feedback indicates that many Assessment *for* Learning approaches (such as individualised observation, portfolios and diaries) have been extensively used in special needs education settings for considerable time:

> [...] I think we already use these tools with pupils with SEN. (Experts' discussions, 2008)

In relation to other potential methods and tools it is necessary to underline the fact that Assessment *for* Learning methods and tools can be used with pupils with SEN providing that they are modified and adjusted to meet the needs of the individual pupil:

> [...] the tools are the same but they must be adjusted to the cognitive level, social abilities (more or less concrete, little steps) of the pupils. (Experts' discussions, 2008)

As far as teachers' day-by-day (on-going)[9] assessment is concerned, project experts agreed that this type of assessment should be applied to pupils with SEN. They also reported that such a tool was used in most Agency countries and that it provides the teacher with the best opportunity for collecting information about pupils' learning. Such an approach puts the emphasis on small steps of pupil development:

> [...] on-going assessment provides an opportunity to view very small steps on a continual basis and this informs future teaching and learning. (Experts' discussions, 2008)

> [...] it is necessary to assess day-by-day as it is important for the child and for the teacher to get information about the planned achievement. (Experts' discussions, 2008)

Teacher observation was seen by project experts as a main method for gathering Assessment *for* Learning information. This approach is seen as particularly relevant for pupils with special educational needs as it may be the only method available to gather information about the learning of pupils who use non- or pre-verbal forms of communication:

> [...] observation is essential as very often it is the only way to establish pupils' responses. (Experts' discussions, 2008)

> [...] it is very important for SEN pupils where written work and speech aren't always possible and responses to different stimuli — a person, sound, smell, environment — can be observed. (Experts' discussions, 2008)

However, the inputs from project experts suggested that teachers needed to be given more guidance by specialists in order to improve their observation techniques. Specifically, project experts indicated that more guidance should be given to develop more programmed and individualised methods of observation of pupils with SEN:

> [...] teachers should have more guidance given by the specialists/experts on how and what to observe in different cases (blind, deaf, communication disorders). (Experts' discussions, 2008)

> [...] observation should be more structured and teachers should have more time to reflect on this. (Experts' discussions, 2008)

Some suggestions included the use of videos as helpful tools to collect evidence of learning for students with profound learning difficulties

---

[8] For more information go to the Assessment Resource Guide: http://www.european-agency.org/assessment/resourceguide/SPT--FullRecord.php?ResourceId=79 (last accessed: September 2009).

[9] For pupils without special educational needs, see also Leahy, Lyon, Thompson, & Wiliam, avalaible online from the Agency Assessment Resource Guide at: http://www.european-agency.org/assessment/resourceguide/documents/2008/11/classroom%20assessment_lehay_thompson_wiliam.pdf (last accessed: September 2009).

and to provide teachers with the best opportunities to reflect upon assessment and discuss about the evidence with their colleagues.

Questioning is often a crucial part of the teacher pupil interaction that occurs in the Assessment *for* Learning feedback loop. Project experts indicated that questioning pupils with special educational needs is also possible — and necessary — but only:

> [...] if the questions are framed in a way that allows pupils to have enough time to answer (the «wait time») and if different stimuli to support questions (e.g. visual versus verbal stimuli) and ways of responding (e.g. eye contact) are considered. (Experts' discussions, 2008)

In summary:

> [...] questioning is one of the most important tools in our hand to communicate with a child with special educational needs, but the function and the type of question can be different. (Experts' discussions, 2008)

Similarly, the use of dialogue in Assessment *for* Learning is critical. Some project experts suggested that it is not possible to use «traditional» dialogue with pupils with SEN:

> [traditional] dialogue is valid where communication is based on verbal responses, but this is not always possible. (Experts' discussions, 2008)

In such circumstances, the teacher must be able to implement changes to the means and tools for communication.

Concerning the use of other Assessment *for* Learning tools, project experts highlighted that portfolios were currently used within many Agency countries for pupils with SEN:

> [...] a portfolio is a good way to find the best way of learning. [...] it is an empowering tool. (Experts' discussions, 2008)

Portfolios can aid dialogue with pupils, supporting their self-assessment:

> [...] it is a good reflective method for all students to own [...] pupils can see their progression and be proud [...] [a] portfolio enhances creative self-reflective competences on the part of the child. (Experts' discussions, 2008)

In addition, project experts also indicated that the portfolio — if complemented with information, for example the pupil's IEP or specialist therapeutic programmes — could be a tool for dialogue with other professionals and parents.

Similarly, the use of diaries was cited by some project experts as a useful tool in Assessment for Learning:

> [...] what have I done today? The diary encourages self-reflection, however it is necessary to use other forms of communication not only language. (Experts' discussions, 2008)

In conclusion, project experts expressed the view that approaches that encourage self-assessment and particularly self-reflection are tools within Assessment *for* Learning providing that they are adequately adapted and modified to meet the needs of individual pupils.

Generally it was felt that there are clear examples of where such approaches are being successfully used with good results. In fact, project experts expressed the view that the special needs education sector can offer a lead to the mainstream sector in tools for Assessment *for* Learning:

> [...] needs to learn from SEN settings and see how this can be used for the mainstream. SEN [can] give tips to the mainstream. (Experts' discussions, 2008)

Finally, the reinforcement of self-assessment skills is a crucial goal for pupils with severe learning difficulties whose personal learning targets may often include autonomy and independence. These competences are fundamental skills clearly supported by the development of self-reflection and meta-cognitive skills (Porter et al., 2000).

4. Implementing Inclusive Assessment

Implementing Inclusive Assessment presents a series of challenges. A main concern outlined by Agency countries is the likely effects of international, comparative studies of educational standards – most notably the OECD PISA studies (www.pisa.oecd.org). There are increasing national level pressures for greater accountability in education — at national, regional and also school levels — leading to an increasing emphasis on using information on pupils' academic performance as a factor in directing educational policy making.

As also indicated in the Assessment Summary Report (Watkins, 2007) the emphasis on raising standards (e.g. PISA studies) based on pre-determined levels of attainments which do not take into account student's progress, is one of the main barriers that assessment *for* learning is currently facing. Moreover, as a result of this emphasis on standardised performances, many countries across Europe tend to exclude children with special educational needs both from assessment procedures and practices (see national reports) either on the basis of students deficiency, or in the attempt to «protect» them from the frustration of not being able to take the test. In most countries, accommodations and modifications of assessment procedures are guaranteed, especially for students with sensory impairments (e.g. use of Braille, computer facilities, interpreting, more time). These alternate assessments allow some learners to overcome a technical barrier and show what they know or can do without the impediment of that barrier. However, modifying or «accommodating» mainstream assessments that are used for pupils without impairments, class or even school evaluation, appraisal and accountability is only an alteration (or modification) in the way a general assessment is done or test is applied, whilst the fundamental structure of the assessment procedures has not been reconsidered in light of inclusive principles. Put simply, the purpose is selection and judgment of pupils' achievements against pre-determined standards, including those pupils with sensory impairments, but no attempt is made to modify standardised forms of assessment (both *for* learning and *of* learning).

Taking an inclusive turn (Ainscow, 2007) particularly in the area of assessment is a struggle and a challenge, especially when considering current international pressures on accountability for schools. What could be implemented though, is an attitude towards change (Ainscow and Booth, 1998), each country according to its economic, political and cultural background. Keeping in mind those reflections, the Agency project highlighted some essential *prerequisites* or *meta issues* which were crucial to put recommendations into practice. These *meta-issues* consisted of observations, discussions and reflections emerging during and after the case study visits and which were *apparent across all case study sites* (in varying ways and to different degrees). Two factors were identified as crucial for the implementation of inclusive assessment policy and practice in mainstream settings:

– *infrastructure*: the structures, policies and support systems for assessment;
– *shared value systems*: the attitudes, professional values and beliefs that underpin a school's educational culture and approach.

Similarly, among the essential *meta-issues*, the following factors resulted fundamental from the project findings:

4.1. Educational policy that facilitates innovative practice

This includes the participation in local decision-making that involved all stakeholders in assessment; flexibility within policies and systems that encouraged innovation and change in the implementation of assessment policy and practice; the active involvement of policy makers in the identification and mobilisation of existing human, physical and financial resources to ensure that local decision-making and innovation in assessment policy and practice could occur.

4.2. A move towards «inter»-disciplinary rather than just «multi»-disciplinary working

Inter-disciplinary assessment integrates the knowledge and perspectives of different areas of professional expertise in order to consider issues holistically. This is not the same as a multidisciplinary approach where professionals from different disciplines work alongside each other, but not necessarily within an integrated and agreed single approach.

4.3. Leadership and vision

Policies that facilitate innovation have to be initiated and formulated by key groups or in-

dividuals who have a vision of inclusive education generally, as well as of inclusive assessment specifically. Such influential individuals not only initiate change in practice, but also give a lead in what values and principles should underpin policies and support systems.

4.4. Positive attitudes towards meeting diversity in education

At the core of a shared value system that supports inclusive assessment is the view that diversity in education is a beneficial thing that all school stakeholders should acknowledge.

4.5. Reflective practice

Reflective practice can be seen to be crucial for innovation. It is essentially underpinned by a problem solving approach that ultimately builds up to an evidence-based approach to practice. This can also be seen to be empowering for teachers as this involves them in the process of goal setting and review that helps in validating their own practice. School leaders in particular highlighted the role of «critical friends» as being important; that is external people or organisations that worked with a school, or group of teachers to help them in the process of reflecting on their practice.

5. The Cyprus Recommendations on Inclusive Assessment

The project (Phase 2) led to a series of recommendations to policy makers and practitioners for developing assessment processes that support inclusion. These recommendations were disseminated during the international conference of Cyprus. More than 150 participants representing 30 countries met during the Conference «Assessment in Inclusive Settings» organised jointly by the Cypriot Ministry of Education and Culture and the European Agency for Development in Special Needs Education in Limassol, Cyprus, on 23rd and 24th October 2008.

Recommendations included the following issues: the crucial role played by pupils and parents in the process of assessment; the teachers' commitment in using assessment as a tool to improve learning; the need to stress the responsibility of school managers and the need to improve the collaboration among multi-disciplinary teams. Finally, it emerged that it was important to support the enactment and the passing of general policies and legislation that enabled the participation of all pupils, including those identified as having special educational needs.

6. Outline of indicators for Inclusive Assessment

The project highlighted an outline of indicators for the development of Inclusive Assessment.[10] At the same time, the project also indicated that the development of suitable indicators for each country required the presence of a series of preconditions, fundamental prerequisites for the development of critical indicators.

The project identified seven main indicators at the level of pupils and their participation in the decision making process, parents and their involvement in assessment procedures, teachers and their use of assessment as a tool for learning, schools and their support for all pupils, multi-disciplinary assessment teams and their capacity to collaborate, and finally, the flexibility of policy and the input towards innovation and change for legislation.

All materials which were produced during the activities of Phase 2 of the project can be downloaded from the Agency website.[11]

[10] An outline of all indicators and of the preconditions which need to be produced in order to develop these indicators can be found in the *Outline of Indicators for Inclusive Assessment* paper. A copy of this discussion paper can be downloaded at: http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/docs/assessment_indicators_en.pdf (last accessed: September 2009).

[11] Materials from Phase 2 of the project are available online at: http://www.european-agency.org/agency-projects/assessment-in-inclusive-settings/phase-2 (last accessed: September 2009).

7. Conclusions

The Agency project «Assessment in Inclusive Settings» led to the conclusion that assessment is an essential area for the development of inclusive education and that policy makers and practitioners alike could re-consider their policies and practice in the light of inclusive assessment principles.

Despite the very different starting points and challenges, all countries and in particular the five countries selected as case studies for this project, genuinely provided examples of how they could make their systems of assessment more inclusive by celebrating the diversity of all pupils including those identified as having special educational needs.

All of the contributions from the project experts were unanimous — the concept of Assessment *for* Learning as currently understood by countries, but — most importantly for this debate — also as described in the research literature is valid for all pupils: including those with special educational needs.

From the discussions held with experts, this argument can be developed further — Assessment *for* Learning concerns all pupils and from an inclusive perspective there should not be any need to differentiate between pupils *with* or *without* special educational needs, but rather to differentiate classroom practice to meet all pupils' requirements.

Building on this assertion, four main findings should be highlighted.

1. The same principles of Assessment *for* Learning apply for pupils with or without special educational needs.
2. The only difference in Assessment *for* Learning between pupils with and without special educational needs is essentially in the type of tools and assessment/communication methods used by teachers.
3. The only area of concern relating to Assessment *for* Learning being applied to pupils with special educational needs relates to the notion of Assessment *for* Learning as a tool for pupils' reflection on their own learning (i.e. the interaction between the pupil and teacher during the «feedback loop»). For pupils who use alternative forms of communication, this feedback process cannot operate in the «traditional» language based way. In this case, a more individualised approach, new assessment tools and a variety of means for teacher/pupil interaction need to be explored and implemented; for example close observation in structured situations which allows staff to assess pupils likes/dislikes, etc.
4. Many methods and tools of Assessment *for* Learning have been developed within special needs education settings and could be transferred into mainstream settings to improve educational provision for all pupils.

In summary, Assessment *for* Learning can and should be applied to all pupils, including those with special educational needs, providing that the relevant and necessary changes and modifications are made (as indicated in the section «Tools») in order to ensure the individual pupil's fully participation in the assessment process.

It is clear that the discussions relating to the concept of Assessment *for* Learning within the remit of the Agency Assessment project have only provided a starting point. More detailed examination — research and also the wider dissemination of examples of good practice in applying Assessment *for* Learning to meet the needs of pupils with special educational needs — is needed in the future.

It is hoped however, that the reflections from project experts as well as their assertion of the usefulness of the concept in supporting the learning processes of all pupils will inform the work and decision making of educational policy makers and practitioners across Europe.

REFERENCES

Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer.

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *7,* 3-7.

Ainscow, M., & Booth, T. (Eds.) (1998). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.

Assessment Reform Group (1999). *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.

Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice. Nuffield Foundation*. Available from: http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/4031_afl_principles.pdf (last accessed: September 2009).

Armstrong, F. (2002). Managing Difference: Inclusion, Performance and Power. *Critical Quarterly*, *44,* 51-56.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, *80,* 139-148.

Harlen, W. (2007a). *Assessment of Learning*. London: Sage.

Harlen, W. (2007b). *The Quality of Learning: assessment alternatives for primary education*. [Primary Review Research Survey 3/4]. Cambridge: University of Cambridge.

Hattie, J., & Timperly, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77* (1), 81-112.

Keeves, J.P. (1994). *National examinations: design, procedures and reporting. Fundamentals of Educational Planning No. 50*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & William, D. (2005), Classrom Assessment: minute by minute, day by day. *Educational Leadership, 63,* 19-24.

Lynn, S. F. et al. (1997). Effects of task-focused goals on low-achieving students with and without learning disabilities. *American Educational Research Journal*, 34, 513-543.

Meijer, C. J. W. (Ed.) (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Porter, J., Robertson, C., & Hayhoe, H. (Eds.) (2000). *Classroom Assessment for Students with Learning Difficulties/Disabilities*. Birmingham: Qualifications & Curriculum Authority.

Slee, R. (1993). Inclusive Learning Initiatives: Educational Policy Lessons from the Field. In R. Slee (Ed.), *Is There a Desk with My Name on It? The Politics of Integration* (pp. 185-200). London, Washington, D.C.: The Falmer Press.

Slee, R. (2007). It's a Fit-up! Inclusive Education, Higher Education, Policy and the Discordant Voice. In L. Barton & F. Armstrong (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer.

Watkins, A. (Ed.) (2007). *Assessment in Inclusive Settings. Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

William, D. (2007a). *Assessment for learning: why, what and how*. London: Institute of Education, University of London.

William, D., & Leahy, S. (2007b). A theoretical foundation for formative assessment. In J. McMillan, H. (Ed.), *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice* (pp. 29-42). New York: Teachers College Press.

LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI DA UNA PROSPETTIVA INCLUSIVA

RECENTI SVILUPPI IN AMBITO EUROPEO

Simona D'Alessio

European Agency for Development in Special Needs Education

Per chiedere notizie o scambiare opinioni su questo articolo, l'autrice può essere contatta al seguente indirizzo:

Østre Stationsvej 33 – DK-5000 Odense C (Denmark)
E-mail: simona@european-agency.org

ABSTRACT

The article summarises the main reflections emerging from a study conducted for IPRASE Institute in 2008. The study aimed at collecting information about initial teacher training in Europe from an inclusive education perspective. Following a short presentation of the existing European literature in the area of teacher education and a description of the concept of inclusion, the article investigates how inclusive principles are essential factors for the development of a new professional role capable of addressing the challenges of the twenty first century school. The article underlines how an inclusive teacher education is crucial both for mainstream and specialist teachers. Drawing on the analysis of current trends in the area of teacher training in Europe and in Italy, the article provides a series of recommendations to promote inclusive initial teacher training for all school teachers.

Keywords: Initial training – Inclusion – Mainstream teachers – Support teachers – Specialist teachers – Europe

ESTRATTO

L'articolo presenta le principali riflessioni emergenti da un'indagine condotta per l'IPRASE nell'inverno del 2008 sulla formazione iniziale dei docenti in Europa. Partendo da un'analisi della letteratura europea in materia di formazione iniziale dei docenti, l'articolo individua un vuoto nella ricerca sulla formazione pre-servizio da una prospettiva inclusiva. Dopo una breve descrizione del concetto di inclusione in Europa e in Italia, l'articolo esamina come i principi teorici dell'inclusione rappresentino gli elementi fondamentali per lo sviluppo di una nuova figura professionale in grado di affrontare le sfide della scuola del ventunesimo secolo. Il contributo si conclude con una serie raccomandazioni per la realizzazione concreta di una formazione docente che sia davvero inclusiva senza il bisogno di differenziare tra i percorsi formativi degli insegnanti specializzati e quelli per gli insegnanti curricolari.

Parole chiave: Formazione iniziale – Inclusione – Insegnanti curriculari – Insegnanti di sostegno – Insegnanti specializzati – Europa

1. Introduzione

Come indicato nella Relazione della Comunicazione della Commissione Europea *L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione* del programma di lavoro «Istruzione e Formazione 2010»: «Nessun altro aspetto interno alla scuola influenza il rendimento degli studenti più della qualità degli insegnanti» (European Council, 2008). Sebbene il ruolo dei docenti venga considerato come il fattore decisivo per combattere l'abbandono scolastico e per accrescere la competitività dell'Unione Europea a lungo termine, la maggior parte degli stati membri denuncia delle carenze sia nella preparazione che nell'aggiornamento dei docenti, sempre meno in grado di affrontare le sfide di una società democratica della conoscenza (Consiglio dell'Unione Europea, 2008).

L'indagine da cui l'articolo è tratto è stata svolta nell'inverno del 2008 e ha raccolto gran parte della letteratura esistente in materia di formazione pre-servizio dei docenti. Lo studio condotto per l'IPRASE si inserisce in un quadro di ricerca europeo che vede la regolare pubblicazione di studi e di rapporti in materia di sviluppo della formazione dei docenti (Buchberger et al., 2000; Commissione Europea, 2000; Eurydice, 2004; OECD, 2005; Eurydice, 2006; ETUCE, 2008; Institute of Education, 2008). Insieme ai numerosi rapporti della Commissione Europea,[1] questi studi mettono in evidenza come il miglioramento della qualità della formazione docente sia un elemento determinante per il miglioramento della qualità dell'istruzione nonché un fattore cruciale per rispondere alle sfide europee dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita.

Il docente è una figura professionale centrale non soltanto per lo sviluppo del sistema scolastico ma anche e soprattutto per la creazione di una società migliore. Affinché il lavoro dei docenti sia all'altezza delle aspettative è indispensabile però che tutti i Paesi, sia a livello nazionale che internazionale, si impegnino per lo sviluppo di processi formativi capaci di rispondere alle esigenze della scuola del ventunesimo secolo. L'insegnante è certamente un fattore fondamentale, ma è anche una figura professionale che risente delle pressioni politiche, economiche e sociali presenti in ogni nazione. Rinnovare i processi formativi è quindi un percorso lungo e pieno di difficoltà che richiede un impegno non indifferente sia a livello individuale che sistemico. È infatti importante che un insegnante riceva una formazione adeguata, ma anche che venga messo nelle condizioni di poter svolgere il proprio lavoro in un contesto educativo capace di rispondere alle nuove esigenze della società contemporanea. In breve, sarebbe auspicabile poter «svecchiare» il nostro sistema educativo e creare una scuola che sia capace di rispondere ai nuovi bisogni individuali e sociali. Per affrontare tale problematica l'articolo suggerisce di sviluppare una formazione iniziale per tutti i docenti secondo i principi dell'educazione inclusiva. Come vedremo di seguito, lo sforzo richiesto è immenso perché non riguarda soltanto l'incremento delle conoscenze e delle competenze disciplinari, pedagogiche o didattiche, specialistiche o meno, ma soprattutto un cambiamento radicale della mentalità, sia dei docenti che dei formatori. Una formazione inclusiva dovrebbe partire, infatti, dalla ri-considerazione di che cosa intendiamo per educazione, una ri-definizione degli obiettivi che la scuola si propone di raggiungere, e il coraggio di mettere in discussione i nostri luoghi comuni sulla figura dell'insegnante e della scuola partendo proprio da noi stessi. Questi sono alcuni dei punti principali di un approccio alla formazione docente di tipo inclusivo che l'articolo cercherà di mettere in luce sia attra-

[1] Education Council report 2001; Council Resolution of 27 of June 2002; Joint Interim Report of the Council and the Commission of 26 February 2004; Joint Interim Report of the Council and the Commission of 23 February 2006; Conclusions of the Council and the Representatives of Governments of the Member States of 14 November 2006; Decision n° 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006; Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key competences for life long learning – OJ L 394, 30.12.2006; Communication from the Commission to the Council and the European Parliament of 23 August 2007.

verso un'analisi delle problematicità della formazione iniziale degli insegnanti sia attraverso una descrizione delle premesse teoriche dell'inclusione che offrono degli spunti di riflessione per risolvere tali criticità.

È importante sottolineare che al momento in cui lo studio è stato svolto non esisteva un sistema di formazione che si potesse dichiarare ufficialmente inclusivo. Pertanto, non è stato possibile raccogliere informazioni specifiche su sistemi di istruzione e formazione inclusivi, perché ancora «non esistenti». Allo stesso modo, le pubblicazioni che discutono di formazione docenti da una prospettiva inclusiva, pur essendo numerose, sono ancora basate essenzialmente su quadri di riferimento teorici piuttosto che sull'implementazione pratica di tali teorie (Ainscow, 1993; Barton, 2003; Booth et al., 2003; Slee, 2003). Nonostante ciò, lo studio tenta di fornire alcune indicazioni al fine di trasformare i principi teorici dell'inclusione in provvedimenti legislativi e possibilmente in prassi operative per le scuole.

2. Gli studi internazionali sulla formazione iniziale dei docenti

Da un punto di vista cronologico, prima del 1990, la formazione docenti non rientrava tra le priorità di studio e di analisi delle politiche educative europee, ma restava principalmente una questione di carattere nazionale. Bisogna aspettare l'inizio degli anni Novanta per avere i primi studi comparativi sullo sviluppo professionale dei docenti. Nel 1994 la Commissione Europea finanzia un progetto pilota sulla formazione insegnanti denominato STIGMA, al quale segue la pubblicazione di uno tra i primi rapporti europei sulla formazione docenti: *Teacher Education in Europe* della *European Trades Union Committee for Education* (ETUCE, 1994). Questo testo che contiene ben 15 rapporti nazionali sulla formazione iniziale e in servizio dei docenti è ancora largamente usato come riferimento per lo studio della formazione insegnanti. Tale studio evidenzia la necessità di una maggiore collaborazione internazionale in ambito formativo al fine di favorire un processo di integrazione europea.

Sempre negli anni Novanta nascono anche i primi organismi internazionali che si occupano di cooperazione in materia di formazione insegnante, come la *Thematic Network on Teacher Education in Europe* (TNTEE) nel 1996 e la *European Network on Teacher Education Policies* (ENTEP) nel 1999.[2] Nel *Green Paper on Teacher Education in Europe* (Buchberger et al., 2000), la TNTEE evidenzia come a livello europeo vi sia una spiccata tendenza verso l'omologazione dei processi formativi. Questa tendenza, concretizzatasi con il processo di Bologna (1999), non ha come scopo la creazione di un sistema di formazione europeo standardizzato, bensì lo sviluppo di una collaborazione europea che si impegni a incrementare le occasioni di dialogo internazionale, la trasparenza e la comparabilità dei sistemi. In questo modo, ogni nazione potrà apprendere dall'altra e migliorare il proprio sistema formativo. Nonostante ciò, i confronti tra i Paesi europei in materia di formazione iniziale dei docenti rimangono su di un piano di conoscenza reciproca, senza mai indagare le ragioni e gli obiettivi alla base di uno specifico percorso di formazione degli insegnanti. Inoltre, le differenze, come dimostra anche una recente indagine di Dimitropoulos (2008), non si manifestano soltanto a livello internazionale, cioè tra le diverse nazioni europee, ma all'interno di uno stesso stato (vedi il Regno Unito rispetto a Scozia, Galles, Inghilterra e Irlanda del Nord) e tra le diverse categorie di insegnanti (scuola dell'infanzia, primaria e secondaria).

Sia il processo di Bologna (1999) che la strategia di Lisbona (2000) hanno dato un forte impulso alla riforma dei processi formativi in Europa. Unificare i processi formativi trascen-

[2] Entrambe le organizzazioni svolgono indagini sulla formazione docenti da una prospettiva europea. Nello specifico la TNTEE, coordinata dall'Università di Umeå in Svezia, ha lo scopo di creare un forum di discussione in grado di collegare diverse università e istituzioni e condurre ricerche sulla formazione a livello internazionale. La ENTEP invece collabora con i ministeri dei Paesi membri dell'Unione Europea e con la Commissione Europea in materia di formazione dei docenti.

dendo i confini nazionali, creare una maggiore mobilità dei nuovi professionisti dell'educazione e dare agli insegnanti degli obiettivi comuni da raggiungere, sono fattori indispensabili per la creazione di una società della conoscenza (Lisbona, 2000) e per una riforma dell'educazione e dell'istruzione superiore e universitaria (Bologna, 1999).

Sempre in seguito al processo di Bologna, esperti dell'ENTEP (Schratz, 2005; Dimitropoulos, 2008; Gassner, 2008) hanno sottolineato la presenza di alcuni elementi comuni alla formazione docenti a livello europeo. Ad esempio si sta diffondendo, anche se molto lentamente, l'uso dei crediti formativi europei (*European Credit Transfer and Accumulation System* – ECTS) per aumentare la flessibilità e la spendibilità dell'esperienza formativa e della preparazione accumulata dai docenti. Risulta inoltre dagli studi dell'ENTEP che la formazione docente è sempre di più una prerogativa degli istituti universitari con una struttura organizzativa suddivisa in due fasi principali: un corso universitario triennale o quadriennale (*Bachelor degree*) seguito da un corso universitario annuale o biennale di tipo specialistico (*Master degree*).

Altri studi condotti a livello internazionale sulla formazione docenti sono stati quelli svolti da Eurydice (2005; 2006; 2007). Questi hanno evidenziato come negli ultimi trenta anni la ricerca sulla formazione si sia concentrata su tre aspetti principali: 1) rivalutare la professione docente in modo da attirare nuovi candidati; 2) fornire ai docenti tutte le competenze necessarie per svolgere il proprio lavoro; 3) creare dei posti di lavoro più competitivi in modo da trattenere i migliori candidati. Questi rapporti hanno inoltre messo in luce come le ultime riforme abbiano soprattutto focalizzato l'attenzione sullo sviluppo di una formazione iniziale di tipo universitario. Nello stesso tempo, però, si è assistito (soprattutto in Inghilterra e in Olanda) a una maggiore flessibilità nel reclutamento dei docenti attraverso degli istituti di formazione alternativi a quelli di tipo accademico (ad esempio organizzazioni private e scuole superiori). Sono inoltre aumentati i corsi a distanza e quelli part-time (si veda il caso del Regno Unito), che favoriscono la partecipazione anche di coloro che lavorano e che altrimenti non potrebbero seguire il tradizionale corso accademico. Un altro elemento di fondamentale importanza che emerge dalle indagini condotte da Eurydice (2005; 2006; 2007) è l'obbligatorietà della formazione in servizio, anche se non sempre sufficiente a fornire tutte le competenze necessarie per lo svolgimento della professione docente. Infine, dallo studio sugli indicatori del sistema di istruzione dell'Organizzazione per la Co-operazione e lo Sviluppo Economico (OECD, 2007), emerge la centralità della componente salariale, una delle caratteristiche fondamentali per la crescita e il miglioramento della professione docente. Spesso, infatti, al crescente aumento di anni di studio per la formazione iniziale richiesto agli aspiranti docenti non corrisponde un equo riconoscimento economico e, come conseguenza di ciò, molti docenti abbandonano la professione non appena viene loro prospettata una situazione remunerativa migliore. È inoltre interessante notare come a livello europeo ci sia una crescente partecipazione da parte di scuole o di reti di scuole al processo di formazione iniziale. Le scuole diventano sempre più dei «formatori» in collaborazione con gli istituti universitari (Eurydice, 2005).

Nonostante il variegato panorama di studi e ricerche internazionali sulla formazione dei docenti, è importante sottolineare che nessuna di queste indagini ha fornito delle indicazioni per quanto concerne la formazione degli insegnanti da una prospettiva inclusiva. Un tentativo in tal senso è stato fatto dalla *European Agency for Development in Special Needs Education* che ha recentemente avviato un nuovo progetto internazionale denominato «*Teacher Education for Inclusion*»[3]. Il progetto vede il coinvolgimento di tutti i Paesi europei per la definizione dei fattori principali per una formazione dei docenti da una prospettiva inclusiva.

[3] Il progetto ha avuto inizio il I Ottobre 2009. Per ulteriori informazioni è possibile visitare il sito dell'Agenzia Europea: www.european-agency.org alla sezione *Agency Projects*.

Infine, è opportuno ricordare che i processi formativi non devono soltanto fornire ai docenti delle competenze necessarie per affrontare le sfide del nuovo secolo, ma anche creare degli spazi e dei luoghi di formazione degli insegnanti che siano in linea con quanto si vuole insegnare. Non dobbiamo infatti dimenticare che, anche con la migliore offerta formativa di tecniche e teorie pedagogiche e disciplinari, gli insegnanti continueranno a insegnare seguendo, in linea di massima, il modello di insegnamento che hanno vissuto come «studenti». Per tale ragione la formazione dei docenti rimane un elemento centrale per lo sviluppo dei processi formativi. In questo modo sarebbe auspicabile — e anche qui l'approccio inclusivo può essere di notevole aiuto — creare dei contesti per la formazione dei docenti che riflettano i principi di una scuola inclusiva, trasformando ad esempio l'aula per la formazione dei docenti in un laboratorio per l'apprendimento personalizzato caratterizzato da una didattica innovativa nell'uso dei tempi, dei metodi e degli spazi di insegnamento.

3. Che cosa intendiamo per inclusione?

Per poter cogliere meglio il significato del concetto di «inclusione» Booth (1995) suggerisce di contrapporlo a quello di «esclusione». Pertanto, tutti quei processi che mirano a combattere l'esclusione dalla piena partecipazione nella società moderna possono essere considerati dei metodi inclusivi. Secondo i presupposti dell'inclusione, infatti, tutti gli esseri umani hanno diritto a partecipare attivamente a tutti i campi della vita moderna (scuola, lavoro, casa, ecc.) senza che nessuno venga discriminato in base al genere oppure allo stato sociale, alla situazione economica, alla disabilità e/o al gruppo etnico di appartenenza. In questo articolo il concetto di inclusione viene utilizzato specificatamente in riferimento all'educazione e in termini di partecipazione attiva al processo di apprendimento.

Si comincia a discutere di inclusione in ambito educativo in seguito alla conferenza internazionale di Salamanca (UNESCO, 1994), quando il termine entra a far parte di quasi tutti i documenti internazionali per l'educazione (Meijer, 2003; Meijer, Soriano & Watkins, 2003; OECD, 1997; OECD, 1999; UNESCO, 2003). Nei vari rapporti internazionali il concetto di inclusione è stato fondamentalmente associato all'educazione degli alunni a rischio di esclusione, in particolar modo riferito agli alunni disabili. Nello studio condotto dall'UNESCO (2003), in alcuni Paesi l'inclusione viene interpretata come il processo che mira all'integrazione degli alunni disabili nella scuola ordinaria con il conseguente smantellamento delle scuole speciali. In altri Paesi, invece, l'inclusione è riferita al processo di alfabetizzazione soprattutto in quelle aree geografiche (ad esempio alcuni Paesi dell'Africa) dove non esistono ancora le scuole, oppure dove l'accesso all'istruzione è reso difficile dalla presenza di guerre, carestie e povertà.

Sempre a livello internazionale, da un esame dei dati ministeriali raccolti e analizzati dall'Agenzia Europea (EADSNE, 2008) e concernenti il numero degli alunni della scuola dell'obbligo che ricevono un'educazione in contesti segregati e/o speciali, emerge che il concetto di inclusione viene interpretato in modi molto diversi a seconda della situazione dei differenti contesti storici e legislativi dei vari Paesi membri. Così, in quei Paesi in cui si stanno emanando le prime norme per l'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali nelle scuole normali, l'inclusione viene interpretata essenzialmente come il processo di integrazione di tali soggetti nel contesto scolastico. Diversamente, in quei Paesi in cui l'integrazione è già stata avviata, l'inclusione viene interpretata come quel processo che mira a migliorare l'offerta educativa (pedagogica, didattica e organizzativa) per gli alunni con bisogni educativi speciali in classi regolari. Infine, per quei Paesi in cui prevalgono le scuole speciali, l'inclusione viene principalmente interpretata come il processo di miglioramento dell'offerta specialistica in raccordo con le scuole regolari.

Di conseguenza, emerge chiaramente come il concetto di inclusione abbia diverse interpreta-

zioni a seconda di chi utilizza tale termine. Ad esempio, per la Warnock, la baronessa inglese che nel 1978 coniò l'espressione «bisogni speciali», il concetto di inclusione diventa sinonimo di educazione per gli alunni con bisogni educativi speciali. La prospettiva della Warnock intende l'inclusione come quel processo che mira a intervenire sulla scuola normale per favorire l'ingresso degli alunni con bisogni educativi speciali grazie a un miglioramento dell'offerta specialistica. Questa posizione sull'inclusione, che alcuni definiscono «moderata», identifica la disabilità con il deficit della persona disabile, piuttosto che con le barriere strutturali che ne impediscono la partecipazione. Secondo Warnock (2005) & Cigman (2007), alcuni alunni, in particolare quelli con autismo, non possono essere educati nella scuola normale. Per tale ragione la posizione «moderata» (Warnock, 2005; 2007) prevede la necessità di riaprire le scuole speciali che si dedicano all'educazione di alunni con gravi disabilità o che non trovano sostegno sufficiente nelle scuole normali.

Tra le altre interpretazioni esistenti del concetto di inclusione è possibile annoverare il lavoro del *Centre for Studies on Inclusive Education and Parents for Inclusion* (CSIE) in Inghilterra. Il CSIE parla di inclusione scolastica in termini molto diversi da quelli indicati dalla Warnock, ed è per tale ragione che quest'ultima posizione sull'inclusione viene spesso definita «radicale». La posizione «radicale» auspica un cambiamento del sistema educativo esistente al fine di favorire la partecipazione di tutti gli alunni al processo di apprendimento senza alcuna distinzione in base all'origine etnica, al gruppo sociale di appartenenza, e/o alla presenza di menomazioni fisiche o intellettive anche gravi. Uno degli obiettivi della posizione del CSIE è il completo smantellamento di tutte le scuole speciali, in modo da avviare velocemente un processo di riforma del sistema scolastico esistente, non ancora in grado di rispondere alle esigenze di un'utenza complessa e sempre più diversificata. Sulla stessa linea è il lavoro di Booth e Ainscow (2002), autori dell'*Index for Inclusion,* un manuale che aiuta le scuole inglesi nella fase di cambiamento del sistema dell'istruzione. Sebbene siano presenti alcune differenze, la posizione «radicale» condivide i presupposti teorici del modello sociale della disabilità (Oliver, 1990; Armstrong et al., 2000; Barnes et al., 2002; Slee, 2007; Barton, 2008). Secondo tale modello, la disabilità non è identificabile con la menomazione della persona o con i bisogni speciali dell'alunno, ma piuttosto con le barriere discriminanti che il sistema scuola ancora possiede dal punto di vista strutturale, curriculare e organizzativo, e che inevitabilmente rappresentano un ostacolo all'apprendimento soprattutto per quegli alunni che si differenziano dalla norma. Sulla base di questi presupposti, l'inclusione si batte per la creazione di un sistema scolastico completamente nuovo, partendo proprio dall'esperienza delle minoranze e dando voce a quegli individui che la scuola la vivono ogni giorno (studenti disabili e non, famiglie e insegnanti).

In Italia, il termine inclusione viene spesso interpretato come una forma di integrazione scolastica più ampia, che cioè non concerne soltanto gli alunni con disabilità, ossia quelli che vengono diagnosticati come tali dalla legge 104/1992, ma tutti quegli alunni con bisogni educativi speciali (Ianes, 2005), che, pur non essendo certificati, incontrano comunque molte difficoltà nel processo di apprendimento (vedi gli alunni dislessici, quelli stranieri, gli alunni svantaggiati da un punto di vista culturale, sociale ed economico). Questa, però, è soltanto una delle interpretazioni esistenti e possibili del concetto di inclusione in Italia. Altri studiosi italiani ritengono che esso non sia un sinonimo di integrazione scolastica, né corrisponde a una visione più ampia del concetto di integrazione che include anche gli alunni con bisogni educativi speciali (D'Alessio, 2007; 2007a; 2009; Medeghini, 2008; Medeghini et al., 2009). Secondo questa posizione teorica — che è alla base del presente articolo —, il modello dell'inclusione è molto diverso da quello dell'integrazione scolastica e dei bisogni educativi speciali — che consideriamo, nella sua essenza, una visione allargata dell'integrazione. Mentre l'integrazione ha come riferimento principale gli alunni con disabilità e/o con bisogni educativi speciali e

la risposta specialistica che la scuola deve dare loro, l'inclusione mira a garantire la partecipazione di tutti gli alunni al processo di apprendimento «in quanto persone e non perché appartenenti a una "speciale" categoria» (Medeghini et al., 2009, p. 12). L'inclusione, sottolineo, non ha nulla a che fare con gli alunni con disabilità o con i bisogni educativi speciali. L'unico motivo per cui spesso l'educazione inclusiva viene discussa in riferimento a questi soggetti è perché è nei confronti di queste categorie di studenti che le barriere alla partecipazione diventano maggiormente visibili (ad esempio un curricolo scolastico rigido, una metodologia di insegnamento esclusivamente frontale, un sistema di valutazione di tipo soltanto sommativo). In realtà, l'inclusione è un processo di cambiamento che mira a comprendere quali ostacoli siano insiti nei processi pedagogici, valutativi e curricolari attualmente esistenti, e tali da impedire il regolare apprendimento di quegli studenti che si differenziano dalla norma (D'Alessio, in stampa). L'inclusione vuole operare un intervento di tipo culturale, pedagogico, curriculare e valutativo nel sistema scuola, piuttosto che focalizzare l'attenzione sulle modalità per compensare i limiti fisici, intellettivi e/o sensoriali degli alunni disabili (D'Alessio, 2009).

L'inclusione deve impegnarsi a rimuovere tutti gli ostacoli esistenti nel sistema educativo attuale perché, come afferma Barton:

> [...] l'educazione inclusiva non è semplicemente il processo che mira a integrare nella scuola normale quegli alunni che prima ne erano esclusi. Non è semplicemente il processo che mira a far chiudere tutte le scuole speciali e segreganti in modo da inserire gli alunni disabili in una scuola regolare che non ha subìto alcun cambiamento. Le scuole di oggi devono cambiare. Le strutture architettoniche, i curricoli, le metodologie di insegnamento e le aspettative degli insegnanti, i ruoli del dirigente scolastico, tutto deve cambiare. (Barton, 1998, p. 84)

Pertanto l'educazione inclusiva non riguarda soltanto le metodologie di insegnamento e apprendimento, anche se queste sono una parte fondamentale del processo di svecchiamento del sistema scuola. L'inclusione intende contribuire alla creazione di una scuola intesa come «comunità di apprendimento» in cui ogni individuo, sia alunno che docente, venga messo nelle condizioni di apprendere durante tutto l'arco della vita. In breve, l'approccio inclusivo si impegna a favore di un processo di trasformazione del sistema scolastico nel suo insieme, che non riguarda soltanto gli alunni con bisogni educativi speciali, ma tutti noi, studenti, docenti e decisori politici, impegnanti nel tentativo di creare una società più equa e giusta, partendo proprio dalla scuola.

Il cambiamento della formazione iniziale dei docenti, pertanto, si inserisce in un quadro generale di riforma dei sistemi educativi e formativi sulla base dei principi teorici appena descritti.

4. La formazione iniziale degli insegnanti in Italia

La formazione iniziale degli insegnanti in Italia ha subito diversi cambiamenti negli ultimi anni, e la situazione non è stata ancora definita dal punto di vista legislativo.[4] Al momento in cui questo articolo è stato pubblicato, è stata emanata una nota ministeriale per la nuova formazione docenti voluta dal ministro della pubblica istruzione Maria Stella Gelmini. Tale nota prevede i seguenti percorsi formativi: a) per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, un corso di laurea magistrale quinquennale a ciclo unico, comprensivo di tirocinio da avviare nel secondo anno di corso; b) per la scuola secondaria di primo e secondo grado, il conseguimento di una laurea magistrale e un tirocinio annuale con accesso nella scuola secondo un numero programmato.

In linea con quanto suggerito dalla Commissione Europea, che sottolinea l'importanza della formazione universitaria dei docenti, l'unico corso di formazione universitaria già avviato in Italia è quello per le scuole primarie e dell'infanzia. Questa formazione universitaria venne istituita nel 1990 (Legge 342/1990) ma

[4] Per ulteriori informazioni è possibile visitare il sito del Ministero: http://www.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2009_miur/280809.shtml. (ultimo accesso: ottobre 2009)

divenne obbligatoria soltanto nel 1998 (Legge 315/1998), dopo che il DPR 471 del 1996 ebbe istituito il corso.

Attualmente, per insegnare nelle scuole primarie e dell'infanzia è necessario conseguire la laurea in Scienze della Formazione Primaria. Il corso di laurea, di durata quadriennale e al quale è possibile accedere con qualsiasi diploma di istruzione secondaria superiore di durata quinquennale, è suddiviso in un biennio comune e in un biennio di indirizzo (diverso per la scuola dell'infanzia e primaria). L'accesso ai corsi è subordinato al superamento di una prova d'esame, poiché il numero dei posti è programmato a livello nazionale sulla base del fabbisogno di personale docente nelle scuole.

Per la scuola secondaria, sia inferiore che superiore, la situazione è ancora in fase di regolamentazione. L'abilitazione all'insegnamento nelle scuole secondarie era stata sempre garantita attraverso il superamento di un esame statale pubblico (il concorso). Successivamente, con il decreto 460 del 26/11/1998, era stato istituito un corso universitario di specializzazione per l'insegnamento nelle scuole superiori denominato SSIS (Scuola di Specializzazione Insegnamento Secondario) della durata di due anni. Successivamente, l'art. 5 della Legge n. 53/2003 ha contribuito alla lenta sparizione delle SSIS. Il Decreto legislativo attuativo n. 227/2005 sulla formazione iniziale e continua degli insegnanti, in conformità con la legge di riforma 53/2003, prevedeva, infatti, il conseguimento di una laurea specialistica per l'insegnamento a qualsiasi livello scolastico, e stabiliva le nuove modalità di reclutamento. Questa legge ha modificato radicalmente l'impianto delle SSIS, fondate su una stretta collaborazione tra scuola e istituti universitari. La legge 53, infatti, non sembrava valorizzare l'esperienza della SSIS e dei tirocini scolastici in quanto riportava la figura dell'insegnante a quella di esperto disciplinare, senza prevedere spazi per le aree psico-pedagogiche e quelle pratiche. Apparentemente, la nuova nota ministeriale preparata dalla Commissione presieduta dal prof. Israel sembra valorizzare nuovamente l'esperienza pratica delle SSIS sia nella figura del nuovo docente-tutor nella scuola che per l'organizzazione stessa dei corsi di formazione, non più di stampo esclusivamente disciplinare ma aperti alla riflessione e alla risoluzione di problematiche scolastiche. Nella nuova nota ministeriale, inoltre, si afferma che gli tutti gli insegnanti dovranno seguire dei moduli concernenti l'educazione degli alunni con bisogni educativi speciali.

Gli insegnanti specializzati, diversamente dai curricolari, hanno sempre avuto una formazione specifica (vedi i corsi biennali, i corsi di alta qualificazione). La SSIS prevedeva una formazione di 800 ore per ottenere l'abilitazione soltanto per il sostegno, oppure di 400 ore aggiuntive per chi già possedeva un'abilitazione disciplinare. La nota ministeriale della Gelmini abolisce entrambe le formazioni specialistiche previste dal corso SSIS: nella bozza del decreto si legge che la specializzazione per le attività del sostegno viene conseguita esclusivamente attraverso le università (almeno 60 crediti formativi) e comprende almeno 300 ore di tirocinio da articolarsi diversamente a seconda che si tratti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria o di quella secondaria di primo e secondo grado. Potranno diventare insegnanti specializzati anche coloro che già sono abilitati in una specifica materia ma scelgono poi di specializzarsi nel sostegno.

Come emerge dal documento della SIPES (2009), nonostante alcuni aspetti positivi di questa nuova formazione per le attività del sostegno, la formazione degli insegnanti specializzati presenta ancora alcune criticità. Da una parte, l'esistenza di 32 crediti comuni per tutti gli insegnanti (Area Bisogni Educativi Speciali) è un punto di forza della scuola inclusiva, in cui i docenti devono sentirsi docenti di tutti, compresi gli alunni con disabilità. Dall'altra parte, però, prevale un forte accento sulla formazione disciplinare, a discapito dell'area psico-pedagogica, in particolare per i docenti di scuola secondaria (112 crediti per la primaria e soltanto 36 crediti per la secondaria). Ne consegue che, rispetto alla formazione dei docenti curricolari, la formazione degli insegnanti per le attività di sostegno resta prevalentemente di tipo aggiuntivo (un sesto anno al termine del-

la laurea magistrale) e specialistico (metodi e tecniche specialistiche per affrontare situazioni complesse).

5. Recenti sviluppi della formazione iniziale dei docenti in Europa

Nel quadro che viene descritto di seguito sono elencati alcuni degli aspetti principali della formazione iniziale dei docenti necessari per comprendere la direzione verso cui ci stiamo muovendo in Europa. L'Italia, soprattutto con le modifiche espresse dalla nuova nota ministeriale, sembra essere in linea con le tendenze principali identificate dall'indagine e qui riassunte. I dati sono stati raccolti attraverso una serie di informazioni presenti nel database della *European Agency for Development in Special Needs Education*, nei rapporti Eurydice (2004; 2005; 2006; 2007), nell'indagine condotta dall'*Institute of Education* della *University of London* (2008), e infine nel database sulla formazione docenti dell'ENTEP (Dimitropoulos, 2008).

5.1. La formazione iniziale dei docenti diventa sempre di più una prerogativa delle università

Per poter diventare docenti è ora richiesta la frequenza di corsi di laurea triennale/quadriennale *(Bachelor of Education)* e, in alcuni casi, anche di corsi di master (ad esempio Danimarca, Estonia, Finlandia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Portogallo). Allo stesso tempo, però, è interessante notare che, mentre in alcuni Paesi la formazione iniziale di tipo universitario per la scuola secondaria prevede una formazione di tipo pedagogico e abilitante (ad esempio Austria, Danimarca, Estonia e Germania), in altri Paesi essa corrisponde soltanto a una laurea nella disciplina di insegnamento senza alcuno o poco spazio dedicato agli studi pedagogici (ad esempio Cipro, Grecia).

Per quanto riguarda la formazione iniziale di tipo universitario è possibile identificare quattro sottogruppi. Il sottogruppo di tipo A, che richiede una formazione universitaria per tutti i gradi di scuola con una minima differenza tra gli anni di formazione richiesti per la scuola primaria, la scuola secondaria inferiore e la scuola superiore. A questo gruppo appartengono l'Austria, il Belgio (comunità fiamminga), Cipro, la Danimarca, la Finlandia, la Germania, la Grecia, la Lituania, il Portogallo, la Repubblica Ceca, la Scozia, la Slovenia, la Spagna, la Svezia e l'Ungheria. Il sottogruppo di tipo B, invece, conserva ancora delle differenze nel tipo di formazione iniziale richiesta ai futuri docenti di scuola materna e primaria rispetto a quelli della scuola secondaria. In questo caso, è richiesta una formazione superiore non universitaria per la scuola primaria e invece una formazione universitaria per la scuola secondaria superiore. A questo gruppo appartengono ancora il Belgio (comunità francese), il Belgio (comunità tedesca), la Francia, l'Irlanda, l'Olanda, la Slovacchia. Il sottogruppo di tipo C, invece, è costituito da una serie di Paesi in cui si assiste alla compresenza di forme di formazione iniziale di diverso tipo (dalle università alle scuole), dove ciò che risulta essere fondamentale non è tanto l'istituzione in cui la formazione viene offerta, quanto il sistema di valutazione delle competenze acquisite dai futuri docenti. Esistono infatti degli standard prefissati che vengono continuamente monitorati attraverso delle forme di ispezione. A questo gruppo appartengono i Paesi del Regno Unito (Galles, Inghilterra, Irlanda del Nord e Scozia). Infine, il sottogruppo D è caratterizzato da una situazione di formazione iniziale universitaria non definita oppure non ancora regolamentata. A questo gruppo appartengono i Paesi dell'ex blocco sovietico, in cui i vecchi istituti di formazione convivono con le nuove università (Bulgaria, Estonia, Lettonia, Lituania, Slovacchia) e quelli in cui il sistema di formazione non è stato ancora pienamente regolamentato. A questo ultimo gruppo appartengono la Polonia e l'Italia (a quest'ultima almeno fino a quando non verrà emanata la nuova riforma sulla formazione e il reclutamento dei docenti voluto dall'attuale ministro della Pubblica Istruzione).

Infine, la maggior parte dei corsi universitari per la formazione docente sono di tipo abili-

tante, anche se viene richiesto il superamento di un periodo di prova o di tirocinio pratico sotto la supervisione di un tutor. Questi ultimi possono essere sia docenti universitari, sia — più frequentemente — insegnanti esperti e più anziani.

5.2. Formazione universitaria per la scuola dell'infanzia

Un'altra tendenza comune è la crescita del numero di anni di formazione iniziale richiesto agli aspiranti docenti di scuola dell'infanzia. Per questi ultimi, la formazione iniziale non è più soltanto di tipo professionale e/o scolastico ma di tipo universitario. A questo gruppo di Paesi appartengono l'Austria, il Belgio (comunità fiamminga), Cipro, la Danimarca, l'Estonia, la Francia, la Grecia, l'Italia, la Lettonia, il Lussemburgo, la Norvegia, l'Olanda, il Portogallo, la Scozia, la Romania, la Spagna e la Svezia.

5.3. Nascita della figura del docente-formatore

Dall'analisi della formazione iniziale nei vari Paesi europei, si assiste alla nascita di una nuova figura professionale, quella del docente-formatore. In linea con una politica che mira ad attirare i migliori candidati all'esercizio della professione docente, la figura dell'insegnante tutor e/o mentore dell'insegnante in formazione permette di creare delle nuove opportunità di carriera per la docenza. L'insegnante, quindi, non è più visto soltanto in relazione al lavoro svolto in classe, ma anche in qualità di esperto della sua professione (vedi ad esempio Austria, Cipro, Italia, Romania, Svezia).

5.4. Differenze tra scuola primaria e secondaria

Nonostante il processo di Bologna (1999) abbia tentato di limitare le differenze tra il tipo di formazione richiesto per la scuola primaria e quella richiesta per la scuola secondaria, la prima richiede generalmente un numero minore di anni di studio rispetto alla seconda (si vedano i casi di Estonia, Francia, Grecia, Irlanda, Lussemburgo, Malta). Inoltre, mentre la prima è focalizzata su di una formazione di tipo pedagogico, la seconda sembra essere maggiormente attenta allo studio di una o più discipline di specializzazione (Grecia, Repubblica Ceca, Romania, Slovacchia, Ungheria). Inoltre, come accade con la formazione per la scuola dell'infanzia, sopravvivono dei corsi di formazione iniziale per la scuola primaria di tipo non universitario (Belgio, comunità francese e tedesca). In Italia, secondo la nuova nota ministeriale, entrambi i percorsi saranno di tipo universitario. Permane però una differenza tra i due percorsi formativi sia nella durata del corso di laurea, quadriennale per le scuole primarie e quinquennale per le secondarie, che nel tipo di tirocinio, che è incluso nel corso di laurea per la scuola primaria ed è invece aggiuntivo per la scuola secondaria.

5.5. Aumentano i corsi di pedagogia come moduli obbligatori per ottenere la qualifica di insegnante di scuola secondaria

Per quanto concerne il ruolo svolto dallo studio delle materie pedagogiche, è possibile identificare tre gruppi principali. In alcuni Paesi il modulo di pedagogia viene svolto durante il corso di formazione (Austria, Belgio, Danimarca, Estonia, Finlandia, Norvegia, Olanda, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Slovenia, Spagna e Svezia). In altri Paesi, invece, viene affrontato al termine del corso di formazione (Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Irlanda, Francia, Malta). Un terzo gruppo di Paesi, invece, non ha previsto l'obbligatorietà della formazione di tipo pedagogico durante o dopo la formazione iniziale (Bulgaria, Cipro, Grecia, Repubblica Ceca, Ungheria). Prima della bozza del nuovo decreto, anche l'Italia apparteneva a questo gruppo, almeno per quanto concerneva la scuola secondaria. Con la riforma, i moduli pedagogico-didattici saranno invece parte integrante della formazione docente per ogni ordine e grado.

5.6. Il tirocinio, seppur non sempre obbligatorio, sembra acquisire un ruolo centrale nella formazione dei docenti di ogni ordine e grado

Per quanto concerne le attività di tirocinio, è possibile identificare alcuni aspetti in comune. Un primo gruppo di Paesi prevede l'obbligatorietà del tirocinio durante il corso di formazione e come parte integrante di quest'ultimo [Austria, Belgio (comunità francese), Belgio (comunità fiamminga), Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Irlanda, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Olanda, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Slovenia e Svezia]. Un secondo gruppo di Paesi prevede il tirocinio soltanto al termine del corso di formazione universitario (Germania, Norvegia, Slovacchia, Spagna). Cipro, ad esempio, lo inserisce durante l'anno di prova. Un ultimo gruppo, invece, non considera il tirocinio come parte integrante del corso di formazione iniziale sia che si tratti di scuola primaria che di scuola secondaria [Belgio (comunità tedesca), Bulgaria]. L'Italia, secondo la nuova nota ministeriale, si viene così a inserire nel primo gruppo di Paesi per la scuola primaria e nel secondo per la scuola secondaria.

5.7. Cresce il ruolo svolto dalla scuola come ente formatore in collaborazione con gli istituti universitari

Nei Paesi del Regno Unito si osserva come le scuole comincino a occupare un ruolo centrale nella formazione dei docenti, sia come luogo in cui viene svolto il tirocinio, sia come ente formatore della nuova classe docente. Questo modello comincia a interessare altre realtà europee (Irlanda, Olanda, Slovacchia, Svezia) inclusa l'Italia, dove già con la SSIS si era assisto alla creazione di numerosi protocolli di intesa tra le scuole che ospitavano i tirocinanti SSIS e le università.

5.8. C'è un'attenzione maggiore e diffusa alla politica di integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali nella scuola normale

Tutti Paesi hanno dato avvio a una politica che favorisce l'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali nella scuola ordinaria. Inoltre, in molti Paesi (Austria, Olanda, Norvegia, Regno Unito), la formazione per l'integrazione di questi soggetti comincia ad assumere un ruolo importante all'interno della formazione sia dei docenti curricolari che dei docenti per il sostegno.

5.9. Formazione specialistica separata dalla formazione curricolare

Nonostante la presenza sempre più diffusa di alunni con disabilità e/o con bisogni educativi speciali nella scuola ordinaria, la formazione degli insegnanti per le attività del sostegno rimane separata dalla formazione degli insegnanti curricolari (ad eccezione di Norvegia e Regno Unito). Quando tale formazione specialistica è prevista, essa viene offerta attraverso la frequenza a dei corsi specialistici in sedi e in moduli separati, oppure in alternativa alla formazione dei docenti di classe.

5.10. Il docente resta fondamentalmente una figura professionale di tipo statale

Seppure la figura del docente come professionista della cultura e come formatore acquisti sempre maggiore importanza, l'insegnante resta ancora un impiegato statale e della pubblica amministrazione. A tale proposito si veda lo studio condotto dalla McKinsey & Company sulla nuova figura professionale del docente (2007). Lo studio confronta i dieci migliori sistemi scolastici scelti in base ai risultati dell'indagine PISA del 2003 (OECD, 2003). Nonostante le profonde differenze di cultura, storia e politiche educative esistenti tra i vari Paesi partecipanti a PISA, quelli con i migliori risultati (ad esempio Corea, Finlandia, e Giappone) posseggono alcune caratteristiche fondamentali in comune:

1. hanno scelto le persone giuste per insegnare (la qualità del sistema educativo non può

essere superiore alla qualità dei suoi docenti);
2. hanno trasformato i bravi docenti in bravi formatori (l'unico modo per migliorare i risultati è migliorare l'istruzione);
3. hanno costruito delle reti di supporto facendo in modo che ciascun alunno potesse beneficiare dell'istruzione in maniera efficiente ed efficace (l'unico modo che un sistema educativo possiede per migliorare i risultati raggiunti è quello di migliorare i risultati di ciascun allievo).

5.11. Aumenta il numero dei Paesi che ha scelto di utilizzare i crediti universitari europei (ECTS) per valutare la formazione iniziale dei docenti

In molti Paesi europei sono stati introdotti gli ECTS[5] (ad esempio Austria, Estonia, Germania, Lituania, Polonia, Romania, Slovenia). Ciò potrebbe essere indicativo di un tentativo di accrescere la collaborazione tra Paesi europei ed eventualmente di favorire lo scambio di docenti (si veda il progetto Comenius).

6. Riflessioni sui processi formativi da una prospettiva inclusiva

Come risulta dal breve riassunto presentato precedentemente, la sfida principale che l'Europa deve affrontare è quella di creare una figura professionale in grado di dare una risposta efficace alla complessa domanda di un'utenza scolastica sempre più diversificata. L'inclusione riconosce nella figura del docente un ruolo decisivo per affrontare questa sfida. Dalla letteratura analizzata risulta evidente come la strategia dominante per affrontare tale problematica sia quella di fornire una maggiore formazione specialistica al personale docente, soprattutto a quello preposto alle attività di sostegno. Questa visione, però, non fa altro che far crescere il divario tra docenti curricolari e docenti specializzati sia nelle condizioni, sia nei tempi e luoghi del processo formativo.

In Italia, come nella maggior parte dei Paesi europei, l'approccio formativo privilegiato per rispondere alla diversità dell'utenza scolastica è il modello dell'integrazione scolastica e della risposta specialistica per categorie di alunni (Dovigo, 2008). Si cerca, cioè, di dare una risposta specialistica per ogni categoria di diversità (ad esempio alunni stranieri, alunni svantaggiati, alunni disabili), oggi poi raggruppate sotto un'unica macro categoria, quella dei «bisogni educativi speciali». Quest'approccio per categorie, però, non corrisponde pienamente al tipo di risposta che una prospettiva inclusiva dovrebbe fornire (Barton, 2005, D'Alessio, 2005). L'inclusione non dovrebbe etichettare gli studenti sulla base di categorie umane, più o meno ufficiali, ma dovrebbe puntare l'attenzione su un'analisi dei limiti strutturali e organizzativi del sistema scuola che possono rappresentare un ostacolo ai processi di apprendimento/insegnamento di tutti gli alunni (Booth & Ainscow, 2000; D'Alessio 2005; 2006; Dovigo, 2008; Medeghini, 2008). Sebbene una specializzazione possa facilitare l'apprendimento di alcuni alunni, da una prospettiva inclusiva è importante assicurare che tale competenza specialistica venga acquisita da tutti i docenti in fase iniziale e senza alcuna distinzione di percorsi o di classi di concorso. Sarà poi il docente, magari sotto la supervisione di un attento dirigente scolastico, a rafforzare la propria preparazione secondo le esigenze di servizio. Questo perché una suddivisione nei processi formativi tra docenti curricolari e di sostegno non può far altro che riprodurre una suddivisione anche in ambito lavorativo (cioè in classe) e la perpetuazione del fenomeno della delega dell'alunno con disabilità e/o con problemi al docente specializzato, in quanto «preparato». Nella letteratura sull'integrazione scolastica è facile riscontrare casi di docenti curricolari che affermano di non potersi occupare di alunni con disabilità in quanto non posseggono le abilità necessarie per far fronte alle esigenze speciali. Un discorso in parte vero, ma spesso utilizzato come una «scusa» per non dover affrontare una

[5] La sigla sta per *European Credit Transfer and Accumulation System*.

situazione difficile e che richiede un ulteriore lavoro in fase di programmazione.

Nonostante queste osservazioni, la maggior parte della letteratura italiana sulla formazione del personale docente (si vedano ad esempio Di Nicola & Angiulo, 2005; i lavori della SIPeD, 2005, e della SIPeS, 2009) continua a sostenere il bisogno di mantenere la suddivisione tra i docenti curricolari e quelli di sostegno, sia in fase di formazione iniziale che permanente. Pur riconoscendo che per una buona riuscita del processo di integrazione scolastica siano necessarie una formazione universitaria per entrambe le carriere, una maggiore collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno, e una buona preparazione di base di tutti i curricolari nelle questioni che riguardano l'integrazione scolastica e la pedagogia speciale, si continua a mantenere una suddivisione dei percorsi formativi. Di conseguenza il docente di sostegno, o ancora meglio la sua preparazione specialistica, si trasforma nella componente principale del successo e/o insuccesso dell'integrazione scolastica, lasciando gli spazi e i metodi scolastici della classe comune inalterati. Diversamente, una formazione che possa definirsi davvero «inclusiva» dovrebbe lavorare per la creazione di percorsi formativi regolari e comuni non soltanto per gli alunni, ma anche per i docenti. Nella separazione tra i percorsi formativi per il sostegno e quelli per la disciplina, sembra emergere in modo chiaro la difficoltà che il nostro sistema educativo incontra ad abbandonare il vecchio paradigma dell'integrazione scolastica e/o dei bisogni educativi speciali e ad abbracciare il nuovo paradigma dell'inclusione. A passare, cioè, da un approccio educativo che ancora differenzia tra alunni «speciali» e alunni «normali» e che prevede dei corsi diversificati tra insegnanti di classe e insegnanti specializzati, a un approccio che si occupi di tutti gli alunni e sostenga una formazione comune a tutti i docenti senza alcuna differenziazione dei percorsi formativi.

Questi ultimi, inoltre, da una prospettiva inclusiva, dovrebbero fornire quelle competenze per lavorare nella classe comune e non incrementare soltanto le conoscenze specialistiche. Sviluppare, ad esempio, delle competenze che rompano con un sistema di insegnamento frontale, suddiviso per materie e per gruppi classe, e che sottolineino l'importanza di utilizzare tutti quei metodi e quegli strumenti (ad esempio l'*apprendimento cooperativo*, la *valutazione formativa*, la *didattica laboratoriale*, le strategie di *differenziazione didattica,* i *percorsi progettuali,* ecc.) capaci di sviluppare il pensiero critico e l'autonomia del discente. Lo sviluppo di un modello di formazione iniziale di tipo inclusivo deve partire da un rinnovamento dei presupposti culturali su cui si basa il concetto di scuola e di educazione, ossia dello studio dei presupposti epistemologici. Una volta condivisi i principi teorici dell'inclusione e affrontato in modo responsabile e autonomo due premesse fondamentali quali: «a che cosa serve la scuola» e «qual è il mio ruolo come docente», sarà possibile modulare continuamente nuove idee progettuali, tecniche e metodologie didattiche ritenute indispensabili per lo svolgimento della funzione docente nella scuola contemporanea.

In breve, l'educazione inclusiva si prefigge di trasformare e rinnovare i contesti scolastici, partendo proprio dalla creazione di una nuova figura professionale, che non si limita a essere un esperto dei metodi specialistici più aggiornati per affrontare il deficit dell'alunno, ma si pone come un «esperto» di scuola, insomma un «bravo» insegnante della scuola inclusiva (e non della scuola dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità). Una figura capace di comprendere quali siano gli obiettivi che l'educazione si propone di raggiungere oggi, quali siano i reali bisogni degli alunni e come poter trovare delle risposte adeguate a tali esigenze. Un insegnante in grado di lavorare con le innovazioni, capace di collaborare con i colleghi in modo interdisciplinare e pronto a rompere gli schemi di una scuola tradizionale partendo dalla messa in discussione dei propri luoghi comuni.

Affinché ciò si realizzi i percorsi formativi dei docenti, e non soltanto di quelli specialistici, dovrebbero contribuire allo sviluppo di una nuova cultura della scuola e della disabilità. Ad esempio, pensare alla scuola non più come

un luogo di omologazione sociale, ma come a un *laboratorio per l'apprendimento*. Concepire la disabilità non più come una tragedia personale (Oliver, 1990) ma come una forma di discriminazione sociale nei confronti di chi si differenzia dalla norma. Non più classificare i bisogni speciali in categorie per poi compensarli attraverso una risposta specialistica, ma evitare che tali bisogni si manifestino, affrontando i nodi dell'inadeguatezza delle istituzioni scolastiche.

L'idea di una formazione in pre-servizio di tipo inclusivo è molto ambiziosa. Dall'indagine svolta sono state identificate una serie di raccomandazioni per la realizzazione concreta di tale visione.

1. Sviluppare una cultura di tipo inclusivo che rompa con una visione della scuola suddivisa in classi, in categorie di studenti, in discipline curricolari per abbracciare invece una visione di una scuola come «comunità di apprendimento» (sia per gli alunni che per i docenti).
2. Sviluppare una formazione iniziale comune per tutti i docenti senza distinzione tra docenti curricolari e docenti di sostegno.
3. Fornire nuove competenze (anche di tipo specialistico) per gestire la diversità dell'utenza scolastica non in forma «aggiuntiva» o «alternativa» al corso di formazione iniziale (in questo modo si rischierebbe di sottolineare la specialità piuttosto che la normalità presente nella scuola contemporanea) bensì come competenze essenziali del corso di formazione iniziale di ogni docente.
4. Fornire delle conoscenze metodologiche adeguate alle nuove sfide. In questo modo sarà possibile lavorare in termini preventivi, ossia evitando l'insorgere dei bisogni educativi speciali attraverso una trasformazione delle modalità, dei tempi e dei contenuti del «fare scuola».
5. Contribuire alla nascita di un professionista capace di auto-riflettere sul proprio operato e di fornire una risposta adeguata alle situazioni contingenti. Per tale motivo sarebbe interessante valutare l'effettiva necessità di avere docenti sempre in classe e considerare invece la possibilità di aumentare gli spazi di collaborazione, riflessione e programmazione del corpo docente (vedi gli studi recenti sulla ricerca azione).
6. Promuovere il passaggio dalla scuola dell'integrazione scolastica a quella dell'inclusione educativa.

7. Conclusioni

Questo articolo ha riassunto i punti principali di un'indagine sui processi formativi del personale docente in Europa da una prospettiva inclusiva. Il lavoro ha messo in evidenza la volontà dei vari Paesi di collaborare per la creazione di una piattaforma di dialogo necessaria a identificare delle linee comuni di sviluppo, ma ha anche sottolineato la scarsità di studi esistenti a livello europeo per lo sviluppo di una formazione dei docenti da una prospettiva inclusiva.

Partendo da questo panorama internazionale, l'articolo ha cercato di fornire una serie di suggerimenti per la creazione di una nuova formazione, mettendo in luce le trasformazioni che sono richieste sia a livello individuale (ad esempio da parte del docente, del formatore, del dirigente scolastico) che sistemico (ad esempio della scuola, dei sistemi educativi e valutativi).

Se si sceglie di adottare i principi dell'approccio inclusivo, risulta evidente come le trasformazioni richieste alla formazione iniziale del nuovo docente non riguarderanno soltanto le competenze metodologiche e/o disciplinari, ma implicheranno un cambiamento del paradigma concettuale attraverso il quale si osservano e si valutano l'educazione e la scuola nella società moderna.

REFERENCES

Ainscow, M. (1993). Teacher Education as a Strategy for Developing Inclusive Schools'. In R. Slee (Ed.), *Is There a Desk with My Name on It? The Politics of Integration* (pp. 201-218). London, Washington, D.C.: The Falmer Press.

Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. (Eds.) (2000). *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publisher.

Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L. (Eds.) (2002). *Disability Studies Today*. Cambridge: Polity Press.

Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion*. London: Institute of Education, University of London.

Barton, L. (2005). *Special Educational Needs: an Alternative Look. Centre for Disability Studies*. Leeds University. Disponibile su: http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/barton/Warnock.pdf (ultimo accesso: Maggio 2008).

Barton, L. (2008). Social justice, human rights and inclusive education. In G. Richards & F. Armstrong (Eds.), *Key Issues for Teaching Assistants. Working in diverse and inclusive classrooms* (pp. 152-158). London and New York: Routledge.

Booth, T. (1995). Mapping inclusion and exclusion: concept for all? In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton Publishers.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T., Nes, K. & Stromstad, M. (Eds.) (2003). *Developing Inclusive Teacher Education*. London, New York: RoutledgeFalmer.

Buchberger, F., Campos, P. B., Kallos, D. & Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umea: TNTEE.

Cigman, R. (Ed.) (2007). *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London and New York: Routledge.

Commissione Europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles: Commission Europea.

Consiglio dell'Unione Europea (2008). *L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione. Programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010»*. Bruxelles: Consiglio dell'Unione Europea.

D'Alessio, S. (2005). *Inclusive education* ed integrazione scolastica: alcune riflessioni. *Innovazione Educativa, 3,* 12-16.

D'Alessio, S. (2007a). Prospettive di cambiamento: dall'integrazione scolastica all'inclusive education. *L'integrazione scolastica e sociale*, *6,* 342-365.

D'Alessio, S. (2007b), Made in Italy: *Integrazione scolastica* and the new vision of Inclusive Education. In L. Barton & F. Armstrong (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 53-72). Dordrecht, Boston, London: Springer.

D'Alessio, S. (2009). L'integration scolaire en Italie. Quelques réflexions pour le développement de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (IN SHEA Revue), *Hors Série* 2009.

D'Alessio, S. (in stampa). Is the Policy of *Integrazione scolastica* an inclusive policy? Challenges and innovations in a lower secondary school in Italy. In N. Bélanger & H. Duchesne (Eds.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école,* Ottawa: PUO.

Di Nicola, V., & Angiulo, A. (2005). La formazione dell'insegnante specializzato: complessità e prospettive. *L'integrazione scolastica e sociale, 4,* 174-180.

Dimitropoulos, A. (2008), *The Bologna Process and Initial Teacher Education Structures in Europe: 10 years on*. Paper presented at the EUNEC Conference «Teaching Profession» – ENTEP.

Dovigo, F. (2008), L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth & M. Ainscow (Eds.), *L'Index per l'Inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (edizione Italiana a cura di Ianes, D., & Dovigo, F.) (pp. 7-42). Trento: Erickson.

EADSNE (2008). *Special Needs Education Country Data*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

ETUCE (1994). Teacher Education in Europe. Bruxelles: CSEE/ETUCE.

ETUCE (2008). *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. Bruxelles: CSEE/ETUCE.

European Council (2008). *Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation*. Bruxelles: Joint progress report of the Council and the Commission on the Implementation of the Education and Training 2010 work programme.

EURYDICE (2004). *The teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns*. Bruxelles: EURYDICE.

EURYDICE (2005). *Key Data on Education in Europe 2005*. Brussels: EURYDICE – Education and Culture – Eurostat.
EURYDICE (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Bruxelles: Directorate-General for Education and Culture European Commission.
EURYDICE (2007). *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms*. Bruxelles: Directorate-General for Education and Culture European Commission.
Gassner, O. (2008). *Teacher Education Policies: More Than a Hobby for Academics*. Disponibile su: http://entep. bildung.hessen.de/gassner_ljubljana_feb_2008.pdf. (ultimo accesso: Giugno 2009).
Ianes, D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare le risorse*. Trento: Erickson.
Institute of Education (2008). *A Study of the Structure, Content and Quality of Teacher Education Across the European Union (Public Sector Primary Education)*. London: Institute of Education – University of London.
Lisbon European Council (2000). *Employment, economic reform and social cohesion. Presidency conclusions*. Lisbon: European Council. Disponible su: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/PRESIDENCY_CONCLUSIONS_Lissabon.pdf) (ultimo accesso: Agosto 2009).
McKinsey & Company (Ed.) (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Disponibile su: http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf: McKinsey and Company (ultimo accesso: Settembre 2009).
Medeghini, R. (2008). Dall'integrazione all'inclusine. In G. Onger (Ed.), *Trent'anni di integrazione. Ieri, oggi, domani*. Brescia: Vannini Editrice.
Medeghini, R., Fornasa, W., Maviglia, M., & Onger, G. (2009). *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*. Brescia: Vannini Editrice.
Meijer, C. J. W. (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices in Secondary Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponibile su: http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/inclusive-education-and-classroom-practices (ultimo accesso: Settembre 2009).
Meijer, C. J. W., Soriano, V., & Watkins, A. (Eds.). (2003). *Special Needs Education in Europe. Provision in Post-Primary Education. Thematic Publication*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
OECD (1997). *Implementing Inclusive Education*. Paris: OECD.
OECD (1999). *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD.
OECD (2003). *Pisa 2003. Technical Report*. Paris: OECD.
OECD (2005). *Teachers Matter*. Paris: OECD.
OECD (2007). *Education at a glance*. Paris: OECD.
Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.
Schratz, M. (2005), *What is a «European Teacher»?* Disponibile su: http://entep. bildung.hessen.de/ETFinalJune2005.pdf (ultimo accesso: Luglio 2008).
SIPeD (2005). Punti essenziali per la formazione dell'insegnante di sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale, 4* (2), 181-182.
SIPeS (2009). Osservazioni al documento del Gruppo di lavoro per la formazione del personale docente – DM 30/07/08 (Israel) e alla Bozza di Regolamento. *L'integrazione scolastica e sociale, 8* (2), 181-184.
Slee, R. (2003), Teacher Education, Government and Inclusive Schooling: The Politics of the Faustian Waltz'. In J. Allan (Ed.), *Inclusion, Participation and Democracy: What is the Purpose?* Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
Slee, R. (2007). It's a Fit-up! Inclusive Education, Higher Education, Policy and the Discordant Voice. In L. Barton & F. Armstrong (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 177 -188). Dordrecht: Springer.
UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO.
UNESCO (1997). *International Standard Classification of Education – ISCED*. Paris: UNESCO – OECD.
UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision. Conceptual paper*. Paris: Early Childhood and Inclusive Education Basic Education Division – UNESCO. Disponibile su: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf (ultimo accesso: Maggio 2008).
Warnock, M. (2005). *Special Educational Needs: a New Look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
Warnock, M. (2007). Foreword. In R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children* (pp. X-XXVIII). London, New York: Routledge.

LA PROFESSIONE DOCENTE TRA SFIDE E OPPORTUNITÀ

Arianna Bazzanella

Osservatorio permanente sulla condizione dell'infanzia e dei giovani

Per chiedere notizie o scambiare opinioni su questo articolo, l'autrice può essere contatta al seguente indirizzo:

IPRASE del Trentino
Via Gilli 3 – 38121 Trento (Italy)
Tel: +39 (0) 461 49 43 82
Fax: +39 (0) 461 49 43 99
E-mail: arianna.bazzanella@iprase.tn.it

ABSTRACT

In the article, the author presents the main results of a local survey on teacher's professional conditions, organized in Trentino by IPRASE with Istituto IARD. Firstly, the results of this survey are compared with results that can be found in similar studies — either national or international — and are thus summarised. Secondly, the article describes some original comments that can be useful for the discussion about teachers' professional condition in Italy.

Keywords: Teachers – Professional satisfaction – Professional development – Professional status

ESTRATTO

L'articolo prende le mosse dai risultati della seconda indagine sulle condizioni di vita e di lavoro dei docenti trentini,[1] realizzata da IPRASE in collaborazione con Istituto IARD. Inizialmente ne fa una sintesi presentandone aspetti comuni e convergenti con altre indagini, nazionali e internazionali. Successivamente, ne recupera spunti originali tentandone una sintesi che offra occasioni di riflessione utili anche al di fuori del contesto locale cui la ricerca si riferisce.

Parole chiave: Docenti – Soddisfazione professionale – Formazione in servizio – Prestigio professionale

[1] Bazzanella & Buzzi (2009). Il volume è scaricabile al link http://www.iprase.tn.it/prodotti/download/Ins_Trentino.pdf ed è possibile richiederne copia cartacea rivolgendosi direttamente all'Istituto. In particolare, per la stesura di questo articolo, si sono ripresi dati e analisi dei capitoli 1 – «Come si diventa insegnanti in Trentino» di Gianluca Argentin; 2 – «Docenti dietro ai banchi: la formazione iniziale e l'aggiornamento professionale» di Arianna Bazzanella; 3 – «L'immagine della professione e della scuola» di Letizia Caporusso; 8 – «Insegnanti e genitori: l'incontro possibile» di Alberto Zanutto; 10 – «Gli studenti immigrati» di Pierangelo Peri; 14 – «La valutazione degli insegnanti» di Enzo Loner; 15 – «La professione docente tra sfide e soddisfazioni» di Arianna Bazzanella.

1. La fonte dei dati: l'indagine sui docenti trentini

Nel 1990 e nel 1999 l'Istituto IARD ha condotto due indagini nazionali sulle condizioni di lavoro, gli atteggiamenti e le pratiche educative degli insegnanti, entrambe realizzate con il contributo del Ministero della Pubblica Istruzione (Caralli, 1992; 2000). L'indagine del 1999, grazie alla collaborazione con l'IPRASE del Trentino, aveva dato vita a un sovracampionamento locale che aveva consentito di individuare analogie e specificità del contesto trentino rispetto a quello nazionale.

I nove anni trascorsi dall'ultima rilevazione a oggi sono stati ricchi di cambiamenti sia normativi sia organizzativi nel mondo scolastico, in ragione delle nuove questioni che la società pone alle agenzie educative e formative. Così, nel 2008, il Ministero competente ha aderito alla proposta dell'Istituto IARD di avviare *Fare scuola. Terza indagine sulle condizioni di vita e di lavoro degli insegnanti nelle scuole italiane,*[2] al fine di approfondire l'impatto di tali cambiamenti sulla quotidianità scolastica, secondo le opinioni e le rappresentazioni dei docenti.

Come nel 1999, il Dipartimento Istruzione della Provincia Autonoma di Trento ha colto l'opportunità di uno studio nazionale approfondito e aggiornato sui docenti, consapevole del punto di vista prezioso e privilegiato di questi osservatori, senza i quali a scuola nulla è possibile: *teachers matter* (OCSE, 2005). L'interesse mai scemato per questo attore così rilevante nella quotidianità scolastica e nei suoi risultati, tanto più in una fase di notevoli mutamenti, ha fatto sì che l'IPRASE del Trentino realizzasse una seconda ricerca sugli insegnanti trentini.[3]

Avendo il pregio di aver affrontato numerose tematiche, essa offre l'opportunità di continuare alcune riflessioni sulla professione docente e la quotidianità interconnessa ad essa, nonostante il limite geografico della copertura locale.

L'analisi qui presentata, in particolare, è suddivisa in due macro-sezioni: nel paragrafo che segue si considereranno alcuni trend di carattere strutturale già riscontrati altrove; nel successivo si riprenderanno alcuni aspetti più specifici con l'intento di favorire una riflessione di più ampio respiro.

2. Una prima lettura: alcune conferme

In primo luogo, la ricerca ha ribadito alcuni andamenti già noti e rilevati in numerose indagini passate e recenti, sia italiane sia internazionali (Associazione Nazionale dei Dirigenti e delle Alte Professionalità della Scuola – ANP, 2009; Barone & Schizzerotto, 2006; Cavalli, 1992; 2000; Fischer, 2003; Fondazione Giovanni Agnelli, 2009; OECD, 2009; The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009).

2.1. Il profilo socio-demografico dei docenti

Innanzitutto, lo studio trentino presenta conferme per quel che attiene le caratteristiche socio-demografiche del corpo docente (si veda la Tabella 1):[4]

[2] La ricerca è stata realizzata da Istituto IARD e SWG per conto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Si veda: http://istitutoiard.it/root/ricerca/ricerche_corso.asp.

[3] La somministrazione delle interviste è stata condotta nella primavera del 2008 e ha coinvolto un campione complessivo di 1.306 docenti di scuole primarie, secondarie di primo grado e secondarie di secondo grado a gestione pubblica, distribuite sul territorio provinciale. La tecnica di rilevazione ha previsto la somministrazione di un questionario strutturato composto da oltre cento domande: gran parte dei quesiti provenivano dal questionario redatto per il target nazionale, al fine di poter poi rilevare convergenze e peculiarità del corpo docente trentino rispetto a quello italiano e delle regioni limitrofe. Ai docenti che rientravano potenzialmente nel campione e che si rendevano disponibili all'intervista, veniva consegnato il questionario da compilare autonomamente e riconsegnare in busta chiusa al rilevatore in un secondo momento, solitamente a distanza di circa una settimana. Questo al fine di lasciare ai docenti un lasso di tempo sufficiente per compilare le diverse sezioni del questionario che ha richiesto un impegno non indifferente e di oltre un'ora. Il primo output di questo intenso lavoro è stato la pubblicazione del rapporto — accessibile e scaricabile dal sito dell'IPRASE del Trentino (si veda la nota 1).

[4] Si segnala che, salvo indicazioni contrarie, tutte le tabelle presenti nell'articolo sono tratte da Bazzanella &

– *il processo di femminilizzazione*: negli ultimi decenni si è assistito a un generale aumento della presenza femminile in molti settori e quello scolastico non si è sottratto a questo fenomeno, anzi, prima e più di altri esso ha vissuto l'intensificarsi della partecipazione delle donne al mercato del lavoro. Ciò è sicuramente l'esito di lungo periodo dell'aumento della scolarizzazione di massa rivolta anche al segmento femminile della popolazione, tradizionalmente escluso. La ricerca rivela che nel 1999 era di genere maschile l'11% dei docenti della scuola primaria, il 40% della scuola secondaria di primo grado, e il 46% della scuola secondaria di secondo grado, mentre nel 2008 le percentuali sono calate rispettivamente al 10%, 28%, 37%, mostrando un allontanamento più marcato dei docenti (uomini) soprattutto nei percorsi di scuola secondaria (probabilmente alla scuola primaria si sono già raggiunti livelli fisiologici minimi);
– *il processo di progressivo invecchiamento:* anche dal punto di vista anagrafico, la ricerca ha rilevato un trend noto (e non solo in Italia), confermando un generale innalzamento dell'età media dei docenti, avvenuto soprattutto nella scuola primaria: nel complesso, nel decennio considerato dallo studio (1999-2008), l'età media dei docenti trentini è passata da 39,5 a 44,0 anni presso la scuola primaria e da 43,4 a 46,0 alla scuola secondaria di secondo grado, mentre alla scuola secondaria di primo grado si è mantenuta stabile e sui livelli maggiori (46,0 anni);
– *il mutamento del background sociale di provenienza dei docenti*: l'aumento dei livelli di istruzione anche presso strati della popolazione precedentemente esclusi (donne, come già detto, ma anche individui provenienti da classi sociali medio-basse), registrato a partire dagli anni Sessanta, ha comportato una maggiore diffusione di soggetti potenzialmente abilitati all'insegnamento, soprattutto fino a quando l'accesso alla docenza ha richiesto unicamente il diploma magistrale alla scuola primaria e la laurea per le scuole secondarie. Uno degli effetti di tale fenomeno, negli anni passati, è stato il graduale abbassamento dello status sociale di provenienza degli insegnanti e, al contempo, un aumento dello status culturale: nella ricerca trentina, considerando il primo, possiamo rilevarne la sostanziale stabilizzazione successiva al calo dei decenni precedenti, mentre il secondo ha registrato ulteriori aumenti.

Buzzi (2009). In alcuni casi i dati riportati sono stati accorpati o semplificati per adattarli al nuovo testo.

TABELLA 1

Caratteristiche socio-demografiche degli insegnanti intervistati per grado scolastico e anno della rilevazione (%, a eccezione dei dati relativi all'età)

	Primaria		Secondaria di I grado		Secondaria di II grado	
Anno indagine Istituto IARD	1999	2008	1999	2008	1999	2008
Sesso						
Maschio	11	10	40	28	46	37
Femmina	89	90	60	72	54	63
Età (alla fine dell'anno precedente la rilevazione)						
Media	40	44	46	46	43	46
Mediana	40	45	47	47	43	47
Deviazione Standard	9	9	6	9	7	8
Titolo di studio posseduto						
Titolo post laurea	Nd	0,0	Nd	3	Nd	4
Laurea tradizionale o quinquennale (nuovo ordinamento)	7	15	76	79	86	84
Laurea breve o altro titolo post secondario	14	11	9	8	6	5
Diploma di scuola secondaria di II grado o meno	79	74	16	10	8	7
Classe sociale della famiglia di origine						
Classe superiore	9	12	14	20	22	22
Insegnanti	7	9	16	14	10	14
Classe media impiegatizia	8	8	10	11	14	13
Piccola borghesia	31	25	26	22	23	22
Classe operaia e assimilati	45	47	34	33	31	30

(continua)

(continua)

	Primaria		Secondaria di I grado		Secondaria di II grado	
Anno indagine Istituto IARD	1999	2008	1999	2008	1999	2008
Background culturale della famiglia di origine						
Titolo post secondario	5	6	14	15	16	21
Diploma di scuola secondaria di II grado	18	18	24	24	24	24
Qualifica biennale o licenza di scuola secondaria di I grado	34	38	24	31	31	29
Scuola primaria o meno	44	39	37	30	29	26

N minimo: 1999, scuola primaria = 262; scuola secondaria di I grado = 277; scuola secondaria di II grado = 278. 2008: scuola primaria = 350; scuola secondaria di I grado = 577, scuola secondaria di II grado = 548.

Una recente indagine svolta dalla Fondazione Agnelli (2009) sui neo-assunti in Piemonte, Emilia-Romagna e Puglia nell'anno scolastico 2007/2008 (che ha coinvolto 9.047 intervistati) ribadisce il confermarsi e rafforzarsi di queste tendenze. Prendendo poi in esame i risultati diffusi della ricerca TALIS[5] condotta dall'OCSE, si può rilevare come il processo di femminilizzazione e di invecchiamento del corpo docente non siano una peculiarità del contesto trentino e neppure limitatamente all'Italia bensì riguardino altri Paesi dell'Unione, anche se in modo meno marcato.

Tutto questo non può non interrogare sull'apertura all'innovazione (solitamente meglio e più recepita dalle nuove generazioni); sul rapporto tra i generi interni alla scuola; sul gap generazionale tra docenti e discenti. Tanto più se si considerano le valutazioni che gli studenti offrono dei loro insegnanti: pur in un panorama sostanzialmente positivo, non sono assenti pareri critici circa la capacità di mettersi in relazione con i giovani (Argentin & Cavalli, 2007; Buzzi, Cavalli & de Lillo, 2007; TreLLLe, 2009).

2.2. Accesso alla professione

Anche nel nostro Paese il mercato del lavoro ha registrato negli ultimi anni una sempre maggiore crescita di instabilità e precarizzazione.

Il settore scolastico, seppur meno intaccato da dinamiche di carattere prettamente economico, risente comunque dei tagli alla spesa pubblica, degli andamenti demografici (per quel che attiene sia gli studenti, sia gli insegnanti), dei livelli di scolarizzazione (come visto in precedenza) e delle riforme che a tutto questo conseguono.

Per questo negli ultimi anni la scuola non si è sottratta all'aumento della flessibilità professionale: anche diventare insegnante (di ruolo soprattutto) richiede pazienza e tenacia sempre maggiori con tempi di ingresso e di stabilizzazione più dilatati e non di rado frammentati da altre esperienze professionali. Per citare un solo dato, sintetico quanto eloquente, lo studio della Fondazione Agnelli (2009) ha rilevato che l'età media di accesso al ruolo si attesta oggi in Italia attorno ai 41 anni.

Tutto ciò — come il medesimo studio ha evidenziato — si ripercuote inevitabilmente sulle motivazioni sottostanti la scelta di insegnare e di continuare a farlo nonché sulla capacità attrattiva della professione: meccanismi e dispositivi disincentivanti e logoranti rischiano di trattenere coloro che non hanno alternative al di fuori della scuola e, al contrario, di allontanare coloro che invece presentano i profili migliori e risultano essere più preparati. E ciò vale soprattutto per i titoli scientifici, più richiesti e meglio remunerati dal mercato. A questo si aggiungano due considerazioni: innanzitutto che, nel periodo da precari, molto tempo (libero) è dedicato a una formazione anche di alto livello ma che spesso si rivela poco utile per la professione e che si riduce a un accumulo di titoli per ottenere un maggior punteggio (costituendo uno spreco di risorse ed energie); in secondo luogo che, in mancanza di qualsivoglia dispositivo premiante, spesso i docenti ricercano vantaggi indiretti

[5] TALIS è l'acronimo di *Teaching and Learning International Survey,* ricerca patrocinata dall'OCSE che mira a raccogliere indicatori utili alla definizione di linee guida e di sviluppo per la redazione di politiche relative all'insegnamento e al corpo insegnante. Si vedano il sito del MIUR (http://www.pubblica.istruzione.it/dg_studie-programmazione/talis/talis.shtml) e dell'OCSE (http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html). Si fa presente che si tratta di un'indagine diversa da quella trentina per target coinvolto, obiettivi, modalità di svolgimento e tempi di rilevazione.

attraverso la mobilità (geografica o per istituto o per ordinamento) producendo inevitabilmente disfunzioni innescate dalla scarsa continuità didattica (Fondazione Agnelli, 2009). Dinamiche con ripercussioni indubbie sul sistema e sull'intero processo formativo.

A tal proposito la ricerca trentina suggerisce (e conferma) la possibilità che la decisione di intraprendere la strada della docenza sia non di rado dovuta a motivazioni che esulano dalla vocazione per lasciare spazio a criteri di convenienza o di casualità (Argentin, 2009):[6] ha scelto di insegnare per vocazione il 28% dei docenti, per convenienza il 18%, perché era la scelta migliore il 19%, per un mix di motivazioni il 20% e per caso il 16% (Tabella 2). Anche se va evidenziato come la quasi totalità degli intervistati individui nella possibilità di lavorare a contatto con i giovani una variabile decisionale rilevante (Figura 1).

TABELLA 2
Insegnanti e motivazione alla docenza: distribuzione per gruppo di appartenenza in base al grado scolastico (% di riga)

	Insegnanti per vocazione	Insegnanti per convenienza	Insegnanti perché era la scelta migliore	Insegnanti per vari motivi	Insegnanti per caso
Primaria	31	24	17	16	12
Secondaria di I grado	29	13	18	23	18
Secondaria di II grado	23	13	23	23	20
Totale	28	18	19	20	16

N: scuola primaria = 521; scuola secondaria di I grado = 291; scuola secondaria di II grado = 374; totale = 1.186.

Anche in considerazione di quanto visto più sopra circa il profilo demografico dei docenti, questi sono tutti elementi che concorrono a segnalare e imporre come urgente e necessaria una riflessione circa i processi di reclutamento del corpo insegnante che adottino modalità e incentivi tali da attrarre e trattenere le migliori e più motivate risorse da destinare alla docenza. Anche perché percorsi precari, incerti e intermittenti, possono incidere in modo rilevante sul benessere e sull'investimento personale dei docenti, su quel «mettersi in gioco» in prima persona che è una componente fondamentale in professioni ad alto contenuto relazionale e formativo come quella dell'insegnante.

2.3. Valorizzazione professionale

Con tali premesse e in un'ottica che punti all'eccellenza e al continuo miglioramento, è inevitabile riflettere sulla valorizzazione e valutazione delle risorse umane interne alla scuola e alle modalità tramite le quali rendere questi processi affidabili, realmente utili, trasparenti.

L'atteggiamento degli insegnanti trentini (anche in questo caso confermando scenari diffusi altrove nel nostro Paese) sembra essere piuttosto controverso. Parlando in termini astratti e generali, gli intervistati trentini condividono e riconoscono la necessità, l'utilità e le funzioni positive connesse a processi di valutazione della propria professione (e professionalità): come, ad esempio, l'individuazione di eventuali inadempienti o la costruzione di regole e standard condivisi per favorire la carriera. Già in passato era emersa questa disponibilità (Cavalli, 2000; TreeLLLe, 2002). D'altro canto, se dal piano virtuale e teorico si passa a considerare alcune possibili procedure concrete, non si nascondono alcune perplessità e reticenze sia verso alcune specifiche modalità valutative sia verso possibili esiti di queste, come la connessione tra valutazione e differenziali retributivi. Da segnalare, però, che la ricerca della Fondazione Agnelli sui neoassunti (2009) fa ipotizzare un possibile mutamento di prospettiva con le nuove generazioni di docenti tendenzialmente più aperte alla valutazione in generale. Sembrerebbe che siamo di fronte a un cambiamento generazionale circa le rappresentazioni di processi fino ad ora percepiti per lo più come punitivi e sanzionatori: questo potrebbe consentire un recupero del ritardo ac-

[6] Per una tipologia relativa alla popolazione docente italiana basata sull'elemento vocazionale e l'impegno si veda Fischer (2003) che riprende quanto già esposto in Cavalli (2000).

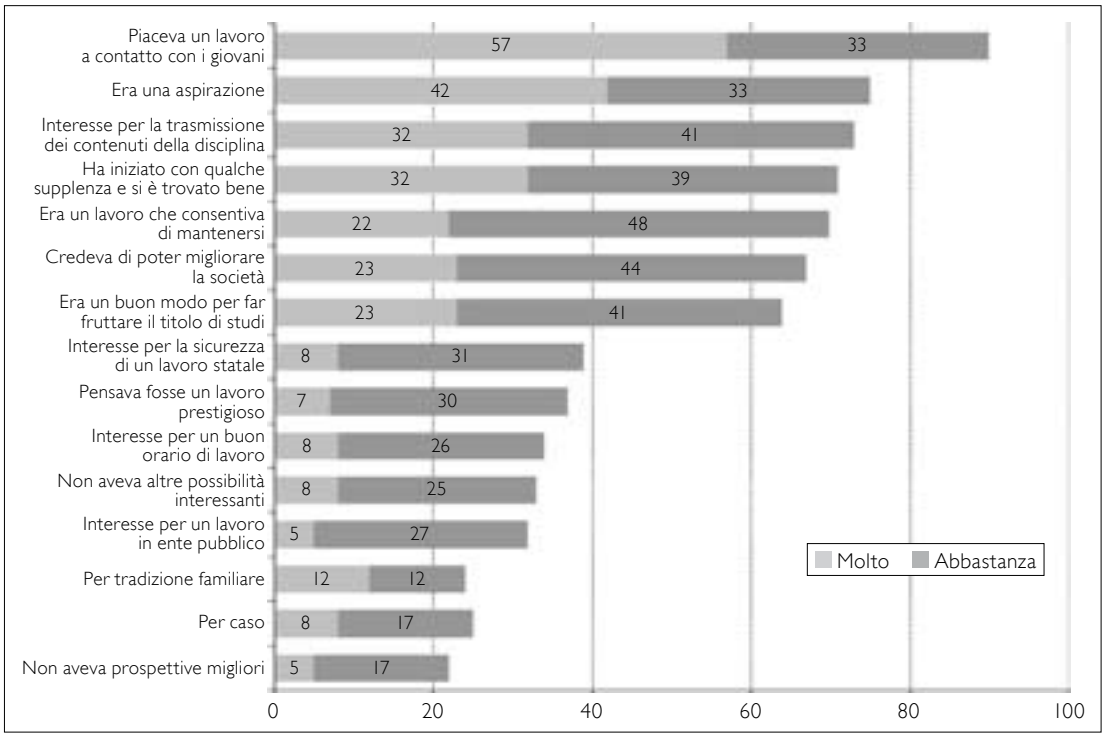

Fig. 1 Grado di accordo con possibili motivazioni sottostanti la scelta di intraprendere la professione di insegnante (% - N minimo = 1.266).

cumulato dal nostro Paese, considerando che se mediamente in Europa è il 14% dei docenti a non aver mai ricevuto alcuna valutazione, questa percentuale in Italia sale al 55% e che, quando avvengono, i processi di valutazione sono per lo più informali e gestiti dal Dirigente (OECD, 2009). Tanto più che, per la maggioranza dei docenti valutati, l'esperienza è vissuta positivamente e segnalata come foriera di occasioni di miglioramento professionale (OECD, 2009).

Per quanto riguarda specifiche possibili modalità valutative, è più diffuso il consenso verso quelle meno invasive come l'auto-valutazione (sia essa individuale di gruppo o — ma qui l'assenso si riduce — assieme al Dirigente) o la valutazione da parte dell'utenza (studenti e genitori). Altre metodologie più puntuali o che prevedono un maggior coinvolgimento di soggetti o dinamiche esterni o esiti di lungo periodo, incorrono in un minor successo (come si può osservare dalla Figura 2).

La ricerca segnala dunque l'urgenza di costruire un'interfaccia condivisa e legittimata di strumenti e logiche che rendano la valutazione una componente stabile e riconosciuta del processo di insegnamento, vista non come espediente punitivo bensì come mezzo di valorizzazione della professione e come elemento di crescita e di miglioramento sia del singolo insegnante sia del sistema nel suo complesso. Inoltre, i dati rivelano la possibilità che tutto questo possa avvenire proprio con il supporto degli insegnanti, che in più sedi richiedono seri strumenti che premino il merito e stabiliscano regole chiare e trasparenti per l'avanzamento di carriera (su questo punto si veda anche ANP, 2009).

2.4. Nuove sfide: famiglie più presenti e studenti non italiani

Una relazione educativa e formativa si rivela tanto più efficace quanto più le diverse agenzie

figura rifatta per adattarla agli standard
rivista: controllare dati

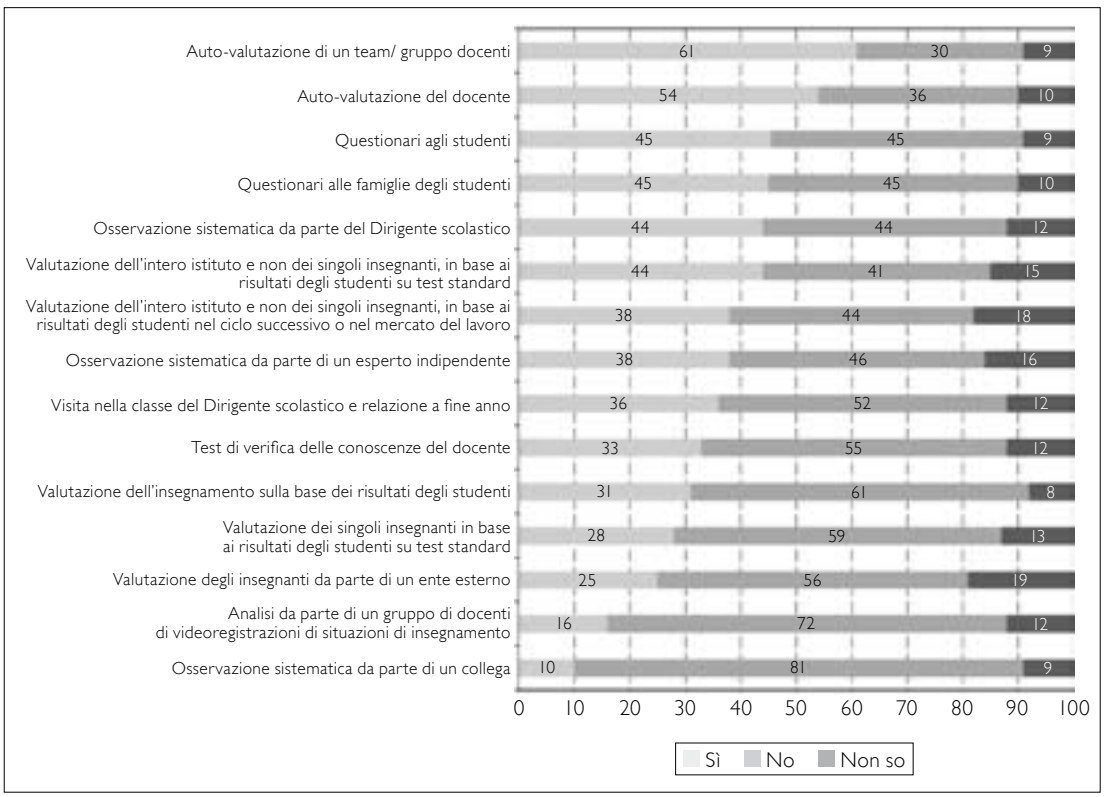

Fig. 2 L'applicabilità di diversi metodi di valutazione secondo il parere dei docenti trentini (% – N minimo = 1.222).

e i diversi attori detentori del mandato educativo sono coerenti e sinergici.

Un elemento di criticità emerso negli ultimi anni all'interno della scuola italiana è proprio il venire meno del patto educativo tra adulti significativi, *in primis* genitori e docenti. Caduto il piano condiviso di riferimenti, di regole e di ruoli (correlato a una delegittimazione costante delle istituzioni in generale e della scuola in particolare — di cui si dirà poi), la compattezza del mondo adulto si è dissolta a favore della logica della *proprietà*. Il dialogo adulti *versus* adolescenti non di rado si è trasformato in un confronto non sempre disteso tra genitore/figlio *versus* docente/scuola. Una rivisitazione di ruoli e di attese reciproche che va a minare i presupposti e le fondamenta stesse del processo di istruzione e che pone nuovi interrogativi alla scuola di oggi.

Le risposte dei docenti trentini mostrano che il confronto tra scuola e genitori per lo più si limita alle occasioni formali (le udienze o gli incontri su appuntamento) e, per quanto riguarda i contenuti, a rendimento e comportamento in classe. D'altro canto, gli intervistati ritengono possibile un maggiore coinvolgimento dei genitori all'interno della vita scolastica, anche se quote non residuali lamentano la difficoltà della relazione e, talvolta, l'incompatibilità vera e propria con modelli di riferimento educativi familiari che rischiano di delegittimare (se non annullare) quelli scolastici. Si veda la Tabella 3.

Il ripristino dell'alleanza educativa tra agenzie di socializzazione richiede un investimento notevole di tempo e risorse, ma sembra costituire anch'esso un passaggio cruciale quanto ineludibile per migliorare il sistema scolastico complessivamente considerato. I dati locali — che anche in questo caso si allineano ad altri — mostrano come non più differibile la ricostruzione di *vision* comuni tra attori dentro e fuori

TABELLA 3

Grado di accordo rispetto alle affermazioni riguardanti la relazione con i genitori nei diversi ordini di scuola (% di «Molto» o «Abbastanza d'accordo»)

	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado
Il confronto positivo tra genitori e insegnanti è più difficile proprio per gli studenti che ne avrebbero più bisogno	91	89	85
Per sostenere adeguatamente alcuni studenti sarebbe necessaria un'azione combinata tra insegnanti e servizi sociali	84	85	74
I genitori chiedono agli insegnanti di sostituirsi a loro per insegnare l'educazione e la disciplina ai propri figli	74	73	74
È possibile coinvolgere attivamente i genitori nella vita scolastica	72	62	59
I genitori sono spesso assenti nelle questioni educative dei figli	67	67	73
I genitori spesso vanificano con il loro intervento il lavoro educativo che l'insegnante compie con lo studente	66	65	60
I rapporti tra insegnanti e genitori sono spesso difficili	60	45	42
I rapporti tra insegnanti e famiglie dovrebbero riguardare esclusivamente le questioni scolastiche	38	35	35
Non è compito degli insegnanti provvedere all'educazione degli studenti	24	28	34

N = 1306.

la scuola al fine di definire attese condivise di ruoli, obiettivi, metodologie, strategie e garantire così un sistema educativo e formativo integrato e, quindi, realmente efficiente. Il rischio, altrimenti, è una delegittimazione continua delle istituzioni e di chi vi lavora e le rappresenta, e l'affermarsi da parte dell'utenza del diritto e della capacità di discernere i saperi utili e gli strumenti migliori per trasmetterli.

Accanto a questa, un'altra sfida che la scuola italiana si è trovata ad affrontare negli ultimi anni è l'incremento costante di studenti non italiani.

Dati aggiornati relativi alla Provincia Autonoma di Trento (Ambrosini, Boccagni, & Piovesan, 2008) mostrano che l'utenza con cittadinanza non italiana è passata dai 1.355 studenti dell'anno scolastico 1998/1999 ai 7.301 di quello 2007/2008, in cui l'incidenza complessiva si attestava attorno al 9% (10% nella scuola primaria, 11% nella secondaria di primo grado, 6% nella secondaria di secondo grado). Inoltre, il dato medio illustra che circa il 37% di questi studenti non è in regola con il percorso scolastico. Non di rado ciò è dovuto alle difficoltà di inserimento, che possono verificarsi anche in corso d'anno o in assenza di una conoscenza minima della lingua italiana. A prescindere dalle cause, è un dato di fatto che la presenza di un gruppo significativo di studenti con specifici e non omogenei bisogni educativi e formativi abbia imposto l'adozione di strumenti di integrazione e di supporto nuovi rispetto al passato: si osservino le Tabelle 4 e 5.

Da questi dati è possibile evincere come gli insegnanti trentini siano consapevoli dell'onere che il fenomeno migratorio comporta in termini sia di ricerca e innovazione didattica sia di investimento personale. Gli intervistati non negano l'aumento del carico di lavoro che da ciò deriva e la sensazione di non essere sempre sufficientemente preparati per cogliere appieno le potenzialità che questo comporta. D'altro canto, riconoscono anche lo stimolo professionale e l'arricchimento personale e culturale che questo implica, per loro come professionisti dell'educazione e, più ancora, per gli studenti, chiamati a vivere e interagire in classi multi-etniche.

La Tabella 5, in particolare, mette in luce il grado di diffusione di alcuni strumenti didattici aggiuntivi che gli insegnanti creano e utilizzano nei diversi tre ordini di insegnamento al fine di facilitare e supportare l'integrazione e l'apprendimento.

La presenza sempre più significativa di studenti di origine non italiana, dunque, impone necessariamente ai docenti una rilettura della loro professione alla luce di nuovi e specifici bisogni educativi: il mandato quotidiano spesso

TABELLA 4

Grado di accordo rispetto alle affermazioni relative alla presenza di studenti stranieri (% di «Molto» o «Abbastanza» d'accordo)

	Scuola primaria	Scuola secondaria di I grado	Scuola secondaria di II grado
È un'opportunità per gli studenti per confrontarsi e aprirsi	88	91	90
Comporta un carico di lavoro eccessivo per i docenti	77	71	60
Offre la possibilità di rinnovare il proprio metodo d'insegnamento	71	68	61
Rappresenta una sfida stimolante per gli insegnanti	70	74	67
È un segno di modernità e progresso della scuola	59	69	69
Costituisce un freno per il regolare svolgimento del programma	51	38	35
Provoca un abbassamento della qualità dell'insegnamento	26	21	21
Dovrebbe essere circoscritta ad alcune classi o scuole	11	16	18

N minimo: scuola primaria = 308; scuola secondaria di I grado = 372; scuola secondaria di II grado = 566.

TABELLA 5

Azioni e interventi didattici da parte dell'insegnante con gli studenti di altra nazionalità (% di uso «Regolare» o «Saltuario»)

	Scuola primaria	Scuola secondaria di I grado	Scuola secondaria di II grado
Realizzazione di materiali didattici semplificati	82	79	53
Adozione di criteri di valutazione più «morbidi» per questi studenti	80	82	66
Adozione di prove di verifica differenziate	78	79	51
Impiego di studenti italiani con compiti di aiuto e tutoraggio	68	72	53
Prove d'ingresso nella sua disciplina	65	61	45
Impiego degli standard L2 nei materiali da lei prodotti	63	54	27
Revisione dei programmi in funzione degli studenti di altra nazionalità	52	54	39
Adozione di libri di testo *ad hoc*	49	46	20
Assegnazione di compiti aggiuntivi da fare a casa	48	39	43
Lavori di gruppo in classe con gruppi omogenei per nazionalità	26	22	11
Prove di verifica da fare nella lingua madre	11	11	8

N minimo: scuola primaria = 261; scuola secondaria di I grado = 307; scuola secondaria di II grado = 422.

necessita di essere letteralmente reinterpretato. Il dato locale non aggiunge novità rispetto ad altri studi e prospetti diffusi in anni recenti: di fronte al delinearsi di nuovi contesti di lavoro, esso conferma e sottolinea ulteriormente la necessità di ideare, implementare e trasferire modelli organizzativi, strumenti didattici, programmi, affinché le nuove richieste dell'utenza non ricadano unicamente sui singoli docenti bensì diventino patrimonio comune nella loro problematicità come nella loro potenzialità positiva.

3. Nuovi orizzonti: alcuni spunti offerti dalla ricerca

Fin qui si sono disaminati alcuni trend di medio-lungo periodo già evidenziati in altre sedi che hanno trovato ulteriori conferme nell'indagine trentina. Ora si procederà considerando alcuni aspetti meno discussi (per quanto non assenti dal dibattito) o che più di altri possono offrire spunti di riflessione nuovi sul profilo del docente nella scuola del terzo millennio.

In estrema sintesi (e con le cautele e i limiti che questa comporta) una lettura trasversale dei dati emersi dalla ricerca trentina sembrerebbe suggerire alcuni elementi qualificanti e caratterizzanti la professione docente: la dimensione relazionale, la crescita intellettuale, la sfida della delegittimazione, la scarsa interazione con il territorio e cioè il rapporto (positivo) con gli studenti, la dedizione alla formazione continua, la ricerca di una nuova definizione positiva della professione all'interno di un contesto educativo integrato.

La ricerca, infatti, fa emergere quattro fattori essenziali:

- una soddisfazione di fondo che ha come fonti principali la relazionalità positiva con gli studenti e gli stimoli culturali e di crescita professionale;
- in conseguenza di ciò, un'intrinseca dedizione e apertura all'innovazione e alla conoscenza, date dalla necessità riconosciuta di un aggiornamento continuo;
- la crisi dell'immagine e del prestigio professionale;
- l'assenza di sinergie con le altre agenzie del territorio potenzialmente interessate a un mandato educativo condiviso e comune.

Dunque: essere insegnante è apprezzato e gratifica, perché permette di lavorare con gli scolari e i giovani e consente di dedicarsi alla conoscenza e alla crescita personale all'interno delle mura scolastiche, anche se ha la pecca di essere visto dall'esterno come un lavoro di ripiego o destinato a coloro che non hanno avuto successo altrove.

3.1. Soddisfazione e relazione

Si era osservato in precedenza (Figura 1) come, in un elenco di possibili alternative, il motivo più diffuso alla base della scelta professionale risiedesse nella possibilità di svolgere un lavoro a contatto con i giovani. Che questo indicatore registri il reale stato d'animo al momento della decisione di intraprendere la strada della docenza, ovvero sia l'esito di un sentimento attuale latente, in ogni caso esso offre un'ulteriore indicazione della rilevanza primaria e fondamentale della dimensione relazionale nel lavoro dell'insegnante.

Di più: considerando altri indicatori, la ricerca mette in luce come questo sia anche uno dei primi elementi di gratificazione dei docenti in servizio (dato emerso anche in passato: ANP, 2009; Cavalli, 1992; 2000). La Tabella 6, in particolare, evidenzia come la quasi totalità dei docenti (95%) definisca almeno «abbastanza soddisfacenti» i rapporti con gli studenti sul piano personale. Anche se questi vedono ridimensionare il loro ruolo positivo se considerati sul piano disciplinare e dell'apprendimento. Elementi anche questi che trovano conferme altrove (Fondazione Agnelli, 2009).

A questo si aggiunga che un altro aspetto emerso dall'indagine trentina è la diffusione di elevati livelli di soddisfazione *in generale*, esito della qualità delle strutture e delle dotazioni scolastiche, dei processi interni agli istituti e dell'organizzazione del lavoro.

Non stupisce che in siffatto scenario una netta maggioranza di insegnanti intervistati rifarebbe la scelta professionale e la consiglierebbe ancora oggi a giovani che si immettono nel mercato del lavoro, nonostante il futuro incerto e una flessibilità e un'instabilità crescenti: se potesse tornare indietro, l'86% degli intervistati farebbe ancora l'insegnante; il 57% consiglierebbe di intraprendere questa strada al figlio di un amico e il 67% nel caso di un figlia.

Accanto a casi di *burn out*, dunque, esiste una moltitudine di docenti consapevoli e appagati dalla loro posizione — nonostante le criticità pur presenti e riconosciute — anche in virtù delle relazioni con le tanto vituperate nuove generazioni (se non proprio a partire da queste). Anche questo si mostra coerente con altri dati: in particolare, l'analisi dei dati AlmaLaurea svolta dalla Fondazione Agnelli (2009) mostra come, a cinque anni dall'acquisizione del titolo, i laureati insegnanti siano — nonostante criticità non dissimulate — mediamente più soddisfatti di omologhi impiegati in altre posizioni professionali.

TABELLA 6

La valutazione dei rapporti interni alla scuola tra i docenti e gli altri protagonisti (%)

Valutazione dei rapporti tra docenti e…	Se esistenti…***				Inesistenti
	Molto soddisfacenti	Abbastanza soddisfacenti	Abbastanza insoddisfacenti	Molto insoddisfacenti	
Gli studenti sul piano personale	38	57	4	1	1
I colleghi sul piano della didattica	21	61	14	3	3
Il dirigente scolastico	20	61	14	5	8
I colleghi sul piano della progettazione educativa	18	57	20	5	3
Gli studenti sul piano disciplinare	15	69	14	3	1
I colleghi sul piano della gestione della scuola	13	58	23	6	4
I genitori degli studenti	13	76	10	1	1
Gli studenti sul piano dell'apprendimento	13	73	13	1	0
Le aziende operanti sul territorio	6	62	28	5	26
L'amministrazione scolastica (USR, ecc.)	6	61	27	6	4
Le équipe esterne (ASL, servizi di orientamento, servizi psico-pedagogici, ecc.)	5	56	31	9	3
L'amministrazione locale (assessorati, ecc.)	3	55	33	9	31

N minimo = 1.24. *** Il calcolo percentuale è stato fatto al netto di coloro che dichiarano inesistenti i rapporti indicati. Tale percentuale è riportata a parte nell'ultima colonna.

3.2. Formazione iniziale, formazione in servizio e aggiornamento

Si è indicato come un secondo elemento qualificante la professione docente risieda negli stimoli culturali e professionali, altra fonte importante di soddisfazione e di motivazione per gli intervistati. La Tabella 7 evidenzia come, accanto all'orario, siano proprio questi gli elementi valutati positivamente dal maggior numero di docenti trentini, seguiti dalla possibilità di lavorare serenamente, dal riconoscimento del lavoro da parte degli studenti, dalla fiducia tra colleghi.

TABELLA 7

La soddisfazione per alcune componenti professionali (% e medie)

	Voto 1-3	Voto 4-5	Voto 6-7	Voto 8-10	Voto medio
L'orario di lavoro	6	14	32	48	7,0
Gli stimoli culturali che trova nel lavoro	6	14	34	47	7,0
Gli stimoli professionali che trova nel lavoro	7	15	32	46	6,9
La possibilità di lavorare serenamente	7	18	42	43	6,8
Il riconoscimento per il lavoro dagli studenti	7	16	36	42	6,9
La fiducia tra i colleghi	8	20	35	38	6,6
La possibilità di progettazione educativa	7	20	36	38	6,7
Il riconoscimento per il lavoro dai genitori degli studenti	12	18	35	35	6,4
Il riconoscimento per il lavoro dai colleghi	8	22	38	32	6,4
Il livello di integrazione delle attività didattiche	10	22	42	26	6,2
La retribuzione	31	23	29	16	5,0
Il riconoscimento per il lavoro dalla società	34	32	23	12	4,6

N minimo = 1.251.

Per sintetizzare questi dati e facilitarne la lettura, abbiamo proceduto con l'analisi fattoriale[7] che ha consentito di raggruppare gli item esposti in tabella in tre fattori principali:

– quello relativo agli *input professionali*: stimoli culturali e professionali, possibilità di

[7] È stata impiegata la tecnica dell'estrazione delle componenti principali. Inizialmente sono stati inseriti tutti gli item della batteria, sottraendo progressivamente quelli che non risultavano essere correlati in modo significativo con gli altri. Per l'elaborazione è stata utilizzata la rotazione varimax e la varianza spiegata ottenuta è risultata pari al 70%. Una volta individuati i tre fattori, il programma utilizzato per l'elaborazione (SPSS) ha assegnato automaticamente a ogni intervistato un punteggio in base alle risposte fornite, creando così tre nuove variabili. Queste sono state sostituite dai punteggi medi ottenuti dagli item inclusi nel fattore: i nuovi parametri presentavano una correlazione superiore a .91 con quelli attribuiti automaticamente dal programma e sono stati prescelti perché di più facile lettura.

progettazione educativa, livello di integrazione delle attività didattiche;
– quello relativo al *riconoscimento del lavoro all'interno della scuola da parte di genitori, studenti, colleghi*;
– quello relativo agli *aspetti strumentali*: retribuzione, orario di lavoro, prestigio.

La Figura 3 presenta i punteggi medi ottenuti dai tre fattori, mostrando ancora una volta come gli stimoli professionali e relazionali si rivelino prioritari rispetto a elementi di carattere più strumentale.

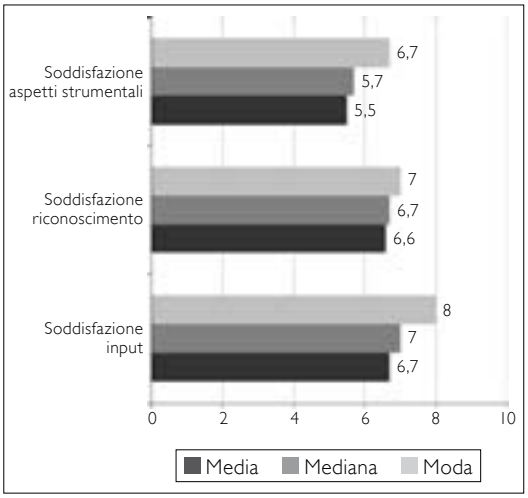

Fig. 3 Docenti e soddisfazione. Punteggi fattoriali (scala 1-10; N mimino = 1.203).

Non a caso alla formazione in servizio viene attribuita una notevole rilevanza (Tabella 8): pur riconoscendo di possedere al termine del percorso formativo una preparazione disciplinare soddisfacente, gli intervistati segnalano il bisogno di ulteriore crescita, soprattutto se dalla conoscenza *tout court* si passa a considerare la capacità di trasmetterla. Competenza didattica, padronanza nella gestione dei problemi educativi, capacità di utilizzare le potenzialità delle nuove tecnologie a fini didattici e conoscenza della normativa scolastica sono tutti aspetti sui quali i docenti intervistati non sempre si sentono adeguatamente formati. Dati, anche questi, che trovano conferme in altri studi nazionali e internazionali (ANP, 2009; Fondazione Agnelli, 2009; OECD, 2009).

TABELLA 8
Grado di accordo con alcune espressioni relative alla formazione in servizio (%)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
Accordo diffuso				
Gli insegnanti hanno bisogno di formazione in servizio	58	37	4	1
Tutti gli insegnanti dovrebbero seguire corsi di formazione sul tema del disagio scolastico	47	39	11	3
Un progetto di formazione interno alla scuola deve raccordarsi col progetto d'Istituto	37	43	14	7
Accordo controverso				
Gli insegnanti sarebbero più interessati alla formazione se fosse legata a una progressione di carriera	34	36	23	8
Chi organizza attività di formazione in servizio dovrebbe certificare le competenze acquisite più che attestare la frequenza	29	41	19	11
È giusto che le attività di formazione che interessano tutta la scuola siano rese obbligatorie	26	33	22	19
Disaccordo diffuso				
È opportuno demandare ad altri Enti o Istituzioni (diversi dalla scuola) la formazione in servizio	7	32	38	23
È difficile trovare informazioni sulle opportunità di formazione esistenti in provincia	5	29	40	26
L'offerta formativa promossa dalla scuola soddisfa tutte le esigenze di formazione degli insegnanti	3	34	48	15

N minimo: 1.281.

Parte da qui l'importanza attribuita a momenti di formazione auto-gestita come fruita all'esterno, spesso oltre il tempo obbligatorio stabilito dalla normativa locale (dieci ore annue). Tra le occasioni formative *individuali* più apprezzate, la produzione del materiale didattico e il supporto dei colleghi con maggior esperienza — meglio valutati degli esterni per quanto esperti; tra quelle recepite all'esterno,

i corsi maggiormente frequentati e apprezzati sono quelli organizzati dall'istituto di appartenenza: segnali che denotano la correlazione cercata e richiesta dai docenti tra formazione e spendibilità pratica.

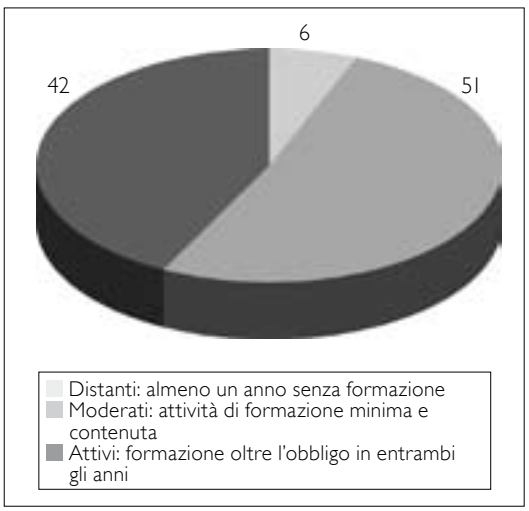

Fig. 4 Tipologia di docenti in base alla formazione in servizio fruita (% – N minimo = 1.306).

A partire dalle risposte fornite dagli intervistati, relative all'investimento fatto nella formazione in servizio nell'anno scolastico in corso al momento dell'intervista e in quello precedente, si è costruita una tipologia di docenti di tre tipi:

– i *distanti*: è il gruppo costituito da una minoranza residuale di intervistati (6%), formato dai docenti che in uno dei due anni scolastici di riferimento non hanno fatto alcuna formazione nonostante la sua obbligatorietà e nell'altro si sono limitati a questa o poco più;
– i *moderati*: sono il gruppo più consistente (52%), costituito dagli insegnanti che hanno rispettato la formazione obbligatoria o si sono dedicati a una formazione poco più impegnativa;
– gli *attivi:* è il gruppo dei docenti (42%) che dichiara di aver partecipato in entrambi gli anni scolastici di riferimento a più corsi e per un monte ore superiore all'obbligo previsto.

Un dato complessivo, dunque, che denota un corpo docente motivato a un aggiornamento costante e che a questo si dedica mediamente con convinzione e impegno.

Ma gli intervistati non sono aperti e disponibili alla formazione in servizio *tout court*: come accennato prima, la richiesta specifica emersa dalla ricerca è che questa formazione si caratterizzi anche per la sua applicabilità immediata nel contesto di riferimento. All'opposto, l'esito negativo degli interventi formativi maggiormente paventato è proprio la scarsa ricaduta pratica nella quotidianità.

Così, come mostra la Tabella 9, le richieste formative più condivise riguardano la didattica disciplinare, le metodologie di insegnamento, i contenuti disciplinari, la gestione delle dinamiche relazionali in classe, il contrasto al disagio scolastico. E in relazione all'impatto vengono valutati come più efficaci interventi attivi e interattivi come i laboratori, le simulazioni, la produzione stessa di materiale didattico.

Anche lasciando in disparte le richieste e andando a considerare la frequenza pregressa nei due anni scolastici considerati (2006/2007-2007/2008), ancora una volta troviamo conferme di questi fabbisogni: oltre la metà dei docenti ha seguito corsi di formazione riguardanti la didattica disciplinare, le metodologie di insegnamento, i contenuti disciplinari.

In merito alla formazione in servizio dei docenti, dunque, quello che l'indagine sembra confermare è che l'investimento debba andare nella direzione di consolidare l'offerta formativa e che questa debba caratterizzarsi per la forte connessione con il contesto di lavoro e la quotidianità dei docenti destinatari: una proposta fortemente radicata, al limite della consulenza *ad hoc,* che eviti, al contrario, una trasmissione di dati, nozioni, esperienze — anche interessanti ma lontane e generiche — da parte di professionisti che, per quanto esperti, poco conoscono l'ambiente di riferimento.

A ulteriore conferma della rilevanza dell'aggiornamento continuo nella professione docente, se consideriamo ancora una volta i risultati dell'indagine TALIS, possiamo rilevare come la richiesta cospicua di formazione sia un ele-

TABELLA 9
Formazione in servizio: i temi prioritari (%)

	Molto importante	Priorità	Seconda priorità
La didattica disciplinare	75	21	17
Le metodologie di insegnamento generali	71	17	13
I contenuti disciplinari	64	17	12
La gestione delle dinamiche relazionali in classe	64	13	16
Le strategie di intervento sulle diverse forme del disagio scolastico	60	10	10
La valutazione degli alunni	50	2	6
La gestione dei rapporti con le famiglie	45	1	2
L'individualizzazione dell'insegnamento	43	5	6
Le modalità didattiche da usare con studenti di altra nazionalità	41	0	2
L'integrazione tra scuola, formazione e lavoro	38	3	3
Le educazioni trasversali (ambiente, cittadinanza, salute, intercultura, ecc.)	36	4	3
La continuità (o raccordi) con altri ordini di scuola	33	1	2
L'uso didattico delle Tecnologie dell'Informazione e Comunicazione	33	2	3
La lingua inglese	33	1	1
I rapporti scuola-territorio	31	1	2
Le modalità didattiche per l'orientamento disciplinare in itinere	30	1	2
L'analisi curricolare	22	0	1
L'autoanalisi d'Istituto	13	0	1
La nuova normativa scolastica	12	1	0

N minimo = 1.250.

mento che gli insegnanti trentini condividono con i loro omologhi sia italiani sia europei. Mentre i fabbisogni dei docenti europei, però, sembrano concentrarsi attorno a competenze specifiche, come le metodologie didattiche rivolte a studenti con bisogni educativi speciali, in Italia la richiesta è invece verso competenze di base e trasversali. Nell'esaminare questo dato dobbiamo ricordare che, mentre nel nostro Paese percorsi di studio finalizzati alla docenza (che comprendono moduli relativi alla didattica) sono stati introdotti solo da pochi anni (e riguardano quindi solo i docenti di recente inserimento), altrove in Europa hanno una più lunga tradizione:[8] è naturale che nel primo caso si senta la necessità di insegnamenti di base e nel secondo, invece, si avverta l'esigenza di andare oltre questi.

In sintesi, dunque, i docenti trentini (e probabilmente anche italiani) non sembrano segnalare fabbisogni su temi specifici, legati a emergenze o oggetti di studio particolari. Al contrario, sembrano chiedere, frequentare e valutare positivamente tutti quegli interventi che diano loro strumenti utili per gestire la scuola «normale», quotidiana, prima della scuola patologica e dell'innovazione.

3.3. La delegittimazione sociale e la perdita di credibilità

Fino a qui abbiamo evidenziato come la professione docente sia una professione generalmente percepita e descritta come gratificante e densa di stimoli e motivazione.

Se le relazioni con studenti, colleghi e dirigenti, gli stimoli professionali e culturali, il clima lavorativo e l'organizzazione vengono valutati generalmente in modo molto positivo, due sono gli aspetti che riscuotono minor entusiasmo (seppur, lo ribadiamo, in un clima di generale soddisfazione): il reddito e, soprattutto, lo scarso riconoscimento sociale. Atteggiamento che i docenti trentini condividono con i colleghi nazionali (ANP, 2009; per i neo-assunti si veda ancora la ricerca svolta dalla Fondazione Agnelli, 2009).

Da molti decenni ormai, molte professionalità pubbliche si caratterizzano per una costante caduta di prestigio, a partire proprio da quelle che dovrebbero accreditarsi più e meglio presso la

[8] Per una rassegna sull'evoluzione dei sistemi formativi e dei titoli richiesti per l'abilitazione e l'accesso alla docenza si veda Barone & Schizzerotto (2006, pp. 149 e ss.).

cittadinanza: i partiti, i politici, i rappresentanti delle maestranze.[9]

La scuola non è stata esentata da questa perdita di credibilità: nella ricerca svolta dall'Associazione Nazionale dei Dirigenti e delle Alte Professionalità della Scuola emerge che *recuperare legittimazione sociale per la professione* sia la sfida prioritaria per circa un docente italiano su tre (ANP, 2009). Similmente, gran parte degli insegnanti trentini ritiene che il prestigio della categoria si sia fortemente ridotto nell'ultimo decennio (81,9%) e buona parte pensa che questo processo di deterioramento dell'immagine sia destinato a continuare (61,9%).[10]

La Tabella 10 riporta il dato incrociando le risposte degli intervistati in riferimento al passato e al futuro: coloro che ritengono al contempo che il prestigio della professione sia diminuito e sia destinato a calare ulteriormente sono circa il 60%.

TABELLA 10
Docenti e prestigio sociale (%)

		Negli ultimi 10 anni…			
		È aumentato	È rimasto uguale	È diminuito	Totale
Nei prossimi 10 anni…	Aumenterà	0,8	1,0	3,1	4,9
	Rimarrà uguale	0,7	11,1	21,3	33,2
	Diminuirà	0,1	4,4	57,4	61,9
	Totale	1,6	16,5	81,9	100,0

N = 1.256.

È evidente che un tessuto sociale maldisposto o quanto meno non accogliente — sia esso solo percepito o reale — rischia da una parte di indebolire il senso di identità professionale e di condivisione, dall'altra di compromettere l'esito dell'intero processo formativo e educativo. Una scuola debole, cioè, fatica a promuovere e sostenere il valore dell'istruzione e della formazione, rende più fragili e problematici (come visto) i rapporti con le famiglie e, minando il senso di appartenenza alla categoria, svilisce il valore della condivisione tra colleghi da parte dei docenti.

In altre parole, una scuola screditata può favorire la radicalizzazione dell'individualizzazione e della personalizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento: da parte dei docenti, che rischiano di chiudersi in una prospettiva autoreferenziale contraddittoria con l'essenza dell'insegnamento; da parte di studenti e famiglie, che rischiano di appropriarsi del diritto e della capacità di stabilire saperi utili, criteri di valutazione, modalità organizzative dando vita a un circuito vizioso di sfiducia reciproca.

Se si è arrivati a questo scarso riconoscimento sociale della scuola e dei suoi attori, è per un intrecciarsi di fenomeni e scelte politiche molto complesso che non è possibile ricostruire e descrivere in questa sede. Si può riconoscere, però, che un ruolo rilevante è stato probabilmente giocato da una parte, da un'attenzione politica frammentaria, intermittente, spesso più dichiarata che non realmente perseguita; dall'altra, da modelli di formazione poco qualificanti, sistemi di reclutamento scarsamente meritocratici (sovente, in passato, più simili a sanatorie amministrative che non a procedure selettive) e meccanismi di valorizzazione delle risorse umane indifferenziati e basati sostanzialmente sull'anzianità (ANP, 2009; Barone & Schizzerotto, 2006).

Se per riqualificare l'intero sistema, al fine di garantirne il pieno successo, si rende necessario il rafforzamento dell'identità e dell'immagine professionali del corpo docente (*teachers matter*), questo, a sua volta, non può prescindere dall'investimento in una seria politica di selezione in ingresso e di valorizzazione e di incentivazione nel corso della carriera dei docenti. E, al contrario di quel che spesso emerge nei dibattiti pubblici, non è affatto da escludere il consenso degli insegnanti: da queste e altre ricerche già citate emerge come siano loro stessi, non di rado, a richiedere una maggiore selettività in ingresso, così come un ritorno ai concorsi che, se non sono il migliore strumento,

[9] Per un focus sui giovani si vedano i diversi Rapporti sulla condizione giovanile dell'Istituto IARD (www.istitutoiard.it); alcune wave dell'Eurobarometro (http://ec.europa.eu/public_opinion/cf/index_en.cfm, in particolare 51, 61, 63); Eurispes (2008).

[10] Dato già presente anche nelle precedenti indagini nazionali (Cavalli, 1992; 2000).

quantomeno offrono una possibilità in più per valutare le reali competenze degli aspiranti e per ridurne la lunga attesa al ruolo (ANP, 2009; Fondazione Agnelli, 2009).

Inoltre, non va dimenticato che siamo di fronte a un contesto generalmente appagato e che crede nel suo mandato professionale: risorse preziose che possono e devono essere coinvolte e valorizzate per la piena riuscita dell'innovazione del sistema nel suo complesso.

3.4. Il (non)rapporto con il territorio

Come ultimo elemento caratterizzante e critico, la ricerca trentina ha evidenziato una sostanziale assenza di interazione e di confronto tra scuola e contesto in cui essa è inserita e, nel caso in cui ciò abbia luogo, una soddisfazione e una valutazione contenute.

La ricerca ha proposto agli intervistati alcuni quesiti inerenti il livello di relazionalità della scuola con alcuni attori esterni a essa (aziende operanti sul territorio, équipe esterne, ASL, servizi di orientamento, servizi psico-pedagogici, amministrazione locale, assessorati) e la capacità di reperire fondi dal privato, di ottenere finanziamenti pubblici autonomamente, di orientare gli studenti al lavoro, di integrarsi con il mercato del lavoro locale. Si vedano le Tabelle 6 e 11.

Anche in questo caso, confermando altri risultati (Cavalli 1992; 2000), è emerso che la scuola sembrerebbe essere un'entità sostanzialmente impermeabile all'esterno; nel bene e nel male, incapace o impossibilitata ad attivare sinergie costruttive con gli *stakeholder* che la circondano.

I dati sembrano suggerire la presenza di margini di miglioramento nelle interazioni tra istituti scolastici e attori esterni: creare i presupposti per occasioni di scambio reciproco non potrà che accrescere l'efficienza del sistema nel suo complesso. Anche se i rapporti tra scuola e territorio emergono come i più rari e critici, va riconosciuto che essi costituiscono una risorsa preziosa per la costruzione di un sistema formativo che si integri, si evolva e migliori anche a partire dalle peculiarità del contesto di riferimento.

TABELLA 11
La valutazione di alcuni processi (% e medie)

	Voto 1-3	Voto 4-5	Voto 6-7	Voto 8-10	Voto medio
La capacità della scuola di ottenere tutti i finanziamenti pubblici possibili	8	19	42	32	6,4
La capacità della scuola di orientare gli studenti al lavoro**	7	19	48	26	6,4
L'integrazione tra la scuola e il mercato del lavoro locale**	10	23	42	25	6,1
La capacità della scuola di reperire fondi dal privato	19	28	36	17	5,4

N minimo: 1.204. * Solo per gli insegnanti della scuola secondaria di I e II grado – Base: 663; ** Solo per gli insegnanti della scuola secondaria di II grado – Base: 384.

4. Osservazioni conclusive

Gli imperativi prioritari suggeriti da queste letture riguardano, dunque, due dimensioni della professione docente:

1. in relazione al *rapporto tra scuola e società*, sembrerebbe rendersi necessario un investimento lungo due assi: da una parte nel riaccredito dell'istituzione e, dall'altra, nella ricerca di relazioni sinergiche e collaborative con altri attori del territorio che, seppur non deputati alla funzione educativa e formativa, possono a vario titolo concorrere al pieno raggiungimento che questa si pone;
2. in relazione alla *ridefinizione del ruolo professionale*, sembrerebbe non più rimandabile un processo di riqualificazione delle risorse umane attraverso seri, validati e condivisi processi di selezione, valorizzazione, valutazione, differenziazione, premio e carriera.

In particolare, sembrano maturi i tempi per azioni innovative — anche impopolari purché realmente efficaci — per garantire il graduale e costante miglioramento sia dei processi di apprendimento sia dell'immagine istituzionale dei docenti e della scuola che deve dotarsi (anche a detta dei suoi stessi protagonisti) della

capacità di scegliere i migliori e premiare i loro risultati.

Sono, questi, argomenti non nuovi, da tempo segnalati, dibattuti e confermati come mostrano i frequenti riferimenti a indagini anche non recenti: le ricerche, per quanto affidabili ed estese, molto possono ancora per il monitoraggio dei contesti e delle eventuali sperimentazioni, ma poco per garantire un rinnovamento del sistema. Il compito e la sfida di accogliere e trasformare i dati in politiche innovative e coraggiose — e di gestire il confronto che da esse derivano — passano ora ai decisori e a tutti coloro che credono che la società di domani passi — anche — dalla scuola di oggi.

BIBLIOGRAFIA

Ambrosini, M., Boccagni, P. , & Piovesan S. (2008), *L'immigrazione in Trentino. Rapporto annuale 2008*. Trento: Provincia Autonoma di Trento, Assessorato alle politiche sociali.

ANP (2009), *La professione docente. Valore e rappresentanza*. Roma: A.G.R.A. srl. Disponibile su: http://www.anp. it/usr/news/detail.bfr?rec_id=962. (ultimo accesso: Giugno 2009).

Argentin, G. (2009), Come si diventa insegnanti in Trentino. In A. Bazzanella, & C. Buzzi (a cura di), *Insegnare in Trentino. Seconda indagine Istituto IARD e IPRASE sui docenti della scuola trentina* (pp. 21-33). Trento: IPRASE del Trentino.

Argentin, G., & Cavalli A. (a cura di) (2007). *Giovani a scuola. Un'indagine della Fondazione per la scuola realizzata dall'Istituto IARD*. Bologna: Il Mulino.

Barone, C., & Schizzerotto, A. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino

Bazzanella, A., & Buzzi, C. (a cura di) (2009). *Insegnare in Trentino. Seconda indagine Istituto IARD e IPRASE sui docenti della scuola trentina*. Trento: IPRASE del Trentino.

Buzzi, C., Cavalli, A. & de Lillo, A. (2007). *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.

Cavalli, A. (a cura di) (1992). *Insegnare oggi. Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.

Cavalli, A. (a cura di) (2000). *Gli insegnanti nella scuola che cambia*. Bologna: Il Mulino.

Eurispes (2008). *20° Rapporto Italia 2008. Percorsi di ricerca nella società italiana*. Roma: Eurispes & Link Campus.

Fischer, L. (2003). *Sociologia della scuola*. Bologna: Il Mulino.

Fondazione Giovanni Agnelli (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia*. Bari: Laterza.

OCSE (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OCSE.

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD.

The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2009). *Key data on education in Europe 2009*. Bruxelles: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice.

TreeLLLe (2009). *La scuola vista dai giovani adulti. Ricerca n. 2*. Genova: TreeLLLe.

PRATICHE DI VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI NEL PRIMO CICLO D'ISTRUZIONE

IL PUNTO DI VISTA DEI DOCENTI

Francesco Pisanu

IPRASE, Trento

PER CHIEDERE NOTIZIE O SCAMBIARE OPINIONI SU QUESTO ARTICOLO, L'AUTORE PUÒ ESSERE CONTATTO AL SEGUENTE INDIRIZZO:

IPRASE Trento
Via Gilli 3 I – 38100, Trento (Italy)
E-mail: francesco.pisanu@iprase.tn.it

ABSTRACT

The main aim of this work is an in-depth analysis of the daily use of teachers' classroom assessment practices in a School District of the Province of Trento. This is just a part of a larger biennial (2008/09) project on classroom self-assessment and it is based on an individual structured interview carried out on school teachers' population (N = 135). Collected data were analysed through Principal Component Analysis, one-way MANOVA and Logistic Regression. Results emerged underline how teachers need more objective, student-centred and unbiased assessment methods. These issues will constitute the basis for future human resources programmes on classroom assessment to be delivered inside this school.

Keywords: Evaluation research – Classroom assessment practices – Formative evaluation – Action-research

ESTRATTO

Lo scopo del presente lavoro è un'analisi dell'utilizzo delle pratiche quotidiane di valutazione in classe nel primo ciclo di istruzione, in un Istituto Comprensivo della Provincia Autonoma di Trento, all'interno di un più ampio progetto di ricerca-azione sull'autovalutazione di classe nel biennio 2008/09. Il progetto si basa su una rilevazione tramite intervista strutturata su una consistente parte di popolazione degli insegnanti dell'istituto (N = 135). I dati raccolti sono stati analizzati con Analisi in Componenti Principali, MANOVA a una via e Regressione Logistica. I risultati evidenziano l'esigenza degli insegnanti dell'istituto di dotarsi di metodi di valutazione più oggettivi, equi e centrati sugli studenti, elementi su cui verranno basati i futuri piani di sviluppo interni alla scuola.

Parole chiave: Ricerca valutativa – Pratiche quotidiane di valutazione – Valutazione formativa – Ricerca-azione

1. Introduzione

La valutazione è sicuramente uno degli elementi cruciali dell'attività didattica nelle scuole di ogni ordine e grado. La sua polisemia, non soltanto concettuale, ma anche e soprattutto applicativa, ne fa un termine «non semplice, non innocente, poco chiaro» (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2004, p. 1). In realtà, spesso le declinazioni di questo processo possono intersecare differenti livelli di approfondimento, seguendo le esigenze create da diverse tipologie di obiettivi (Hall & Burke, 2004).

Un primo livello, più generale, non di rado riguarda la responsabilità che le scuole hanno al proprio interno e nei contesti sociali di riferimento. Un secondo livello può riguardare l'ambito «certificativo» della valutazione, che considera sostanzialmente la produzione di informazioni strutturate, attraverso metodi di valutazione «validi» e statisticamente consistenti, per supportare la costruzione del percorso di carriera scolastica, e in seguito lavorativa, dei singoli studenti. Un terzo livello può essere evidenziato con l'etichetta «valutazione per l'apprendimento», il cui focus è sulle numerose tipologie di valutazione la cui priorità sono lo sviluppo e il supporto dell'apprendimento degli studenti, nel progredire della loro esperienza scolastica.

In genere, quest'ultimo insieme eterogeneo di tipologie viene compreso all'interno delle Pratiche Quotidiane di Valutazione (Carugati & Selleri, 2001), versione italiana dell'etichetta anglosassone *Classroom Assessment Practices* (Stiggins, 1992; 1997). Anche se non prive di ambiguità nella loro definizione (si pensi ad esempio alla difficile differenziazione tra valutazione sommativa e formativa; si veda a questo proposito il contributo di Black e William del 1998), le pratiche quotidiane di valutazione possono essere considerate come un vasto insieme di attività degli insegnanti, che vanno dalla costruzione di test e di misure delle *performances* degli studenti, a varie altre metodologie valutative degli apprendimenti a struttura variabile, per arrivare all'interpretazione dei risultati, alla comunicazione degli stessi, e al loro utilizzo nel costante processo di presa di decisioni da parte degli insegnanti, ad esempio per quanto riguarda la rimodulazione dell'attività didattica (Zhang & Burry-Stock, 2003).

Nell'intento di intersecare almeno due dei livelli precedentemente introdotti, cioè sicuramente il terzo, ma anche il primo, in riferimento al supporto alla responsabilità interna alle scuole, l'obiettivo generale del presente lavoro sarà un'analisi descrittiva e inferenziale dell'utilizzo delle pratiche quotidiane di valutazione degli insegnanti nel primo ciclo di istruzione, in un Istituto della Provincia Autonoma di Trento, nell'ambito di un progetto di ricerca-azione più ampio di autovalutazione di classe, svolto a livello provinciale durante nel biennio 2008/09.

L'articolo sarà così organizzato: una prima parte verrà dedicata a una breve rassegna della letteratura sulle pratiche di valutazione quotidiane in ambito scolastico; la seconda approfondirà la ricerca-azione considerata e nello specifico la raccolta e l'analisi dei dati, con la relativa sintesi dei risultati ottenuti; la terza e conclusiva sarà dedicata a una discussione dei dati e traccerà delle possibili linee d'azione legate all'utilizzo delle informazioni raccolte per piani di sviluppo e miglioramento all'interno dell'istituto considerato.

2. Le pratiche quotidiane di valutazione in classe: alcune indicazioni dalla letteratura

La letteratura sul *classroom assessment*, principalmente di provenienza statunitense e britannica, ha cercato di delineare i domini conoscitivi sui quali gli insegnanti hanno maggiori necessità di sviluppare delle competenze sulla valutazione (si vedano ad esempio Carey, 1994; Shafer, 1991; Stiggins, 1992; 1997; Zhang & Burry-Stock, 2003). Una parte consistente degli esiti delle ricerche è legata alla vasta gamma di strumenti e tecniche a disposizione degli insegnanti per il *classroom assessment*.

Ad esempio, nell'utilizzare strumenti più tradizionali di valutazione, come i test «carta-matita» e altre misure strutturate della per-

formance degli studenti, i docenti dovrebbero prestare maggiore attenzione ai punti di forza e debolezza delle varie tecniche di valutazione, scegliendo i format più appropriati per valutare diversi obiettivi di apprendimento (Stiggins, 1992). Gli item dei test, poi, dovrebbero corrispondere il più possibile agli obiettivi delle differenti parti di contenuti insegnati, per assicurare una maggiore validità di contenuto (Airasian, 1994); allo stesso tempo ci si dovrebbe concentrare maggiormente sulla valutazione delle abilità meta-cognitive più sofisticate degli studenti (Zhang & Burry-Stock, 2003). Nelle valutazioni delle performance, la validità e l'attendibilità dovrebbero essere migliorate utilizzando dei compiti chiaramente definiti (Baron, 1991; Stiggins, 1987), dei protocolli per i punteggi decisamente dettagliati, delle selezioni di «campioni» di prove di studenti valutate da più giudici contemporaneamente (Dunbar, Koretz & Hoover, 1991), e ovviamente delle procedure di registrazione dei punteggi durante le valutazioni (Stiggins & Bridgeford, 1985). Altri fattori non strettamente cognitivi, come motivazione, impegno, atteggiamenti non dovrebbero essere incorporati nelle valutazioni sui contenuti, perché difficili da definire e misurare (Stiggins et al., 1989).

La comunicazione dei risultati e l'utilizzo di questi ultimi rappresentano un'altra importante fetta concettuale delle pratiche quotidiane di valutazione. In genere, dovrebbero essere utilizzati commenti specifici, piuttosto che feedback generali per aumentare la motivazione degli studenti (Brookhart, 1997), e dovrebbe essere utilizzato un approccio il più possibile «etico» nella comunicazione e condivisione delle informazioni individuali (Airasian, 1994). Gli insegnanti dovrebbero poi essere in grado di utilizzare gli esiti della valutazione per prendere decisioni, come le promozioni, o i giudizi intermedi (Stiggins, 1992).

Oltre alla letteratura centrata su metodi più tradizionali, sostanzialmente rappresentati dalle prove standardizzate di vario tipo, un altro contributo interessante alla comprensione del *classroom assessment* è rintracciabile nella letteratura sulla valutazione formativa (*formative assessment*). La valutazione formativa ha il suo focus nel processo di promozione e supporto del successo formativo degli studenti, che può avvenire solo rendendo questi ultimi parte attiva nella valutazione (Black et al., 2003). Una vasta gamma di strategie o pratiche valutative può essere messa in atto a supporto della valutazione formativa: il *questioning*, l'utilizzo del feedback, l'autovalutazione e la valutazione tra pari, l'uso formativo dei test sommativi, l'utilizzo dei portfolio, delle rubriche, ecc. I benefici sottolineati dalla letteratura sulla valutazione formativa sono riconducibili ad una maggiore motivazione da parte degli studenti, a una loro maggiore responsabilità, oltre che a un sensibile miglioramento nelle performance cognitive (Black et al., 2003). L'aspetto più interessante, comunque, è considerare, in questa ottica, gli studenti come utilizzatori della valutazione (Black & Wiliam, 1998).

Un altro punto che emerge dalla letteratura, strettamente legato agli obiettivi di questa ricerca, è il livello di autoefficacia percepita da parte degli insegnanti nell'utilizzo di differenti pratiche di valutazione. Indagini condotte in passato sulle pratiche di valutazione, hanno sottolineato come gli insegnanti non siano a volte preparati ad affrontare le richieste continue della valutazione in classe, spesso a causa di una formazione inadeguata (Hills, 1991). I problemi sono legati principalmente a questioni di tipo tecnico, cioè il core-business della valutazione (Zhang & Burry-Stock, 2003). Spesso si sollevano dubbi sulla pertinenza/utilità della formazione universitaria e post-universitaria (ma anche della formazione in servizio) degli insegnanti dedicata a queste tematiche: Gullickson (1984) sostiene che circa la metà degli insegnanti da lui intervistati non percepisce come utili per la propria attività lavorativa le attività formative dedicate a queste tematiche; in aggiunta, la maggior parte degli insegnanti in questo studio dichiara di aver acquisito le proprie competenze nella valutazione in classe solo attraverso l'esperienza lavorativa.

Sempre in questa prospettiva, Stiggins e Bridgford (1985) sottolineano come circa la metà degli insegnanti da loro studiati riporti un uso co-

stante di strumenti di valutazione auto-prodotti. Questo risultato sembra costante nel passaggio tra livelli di istruzione e aree tematiche. Marso (1985) arriva grosso modo alle stesse conclusioni per gli insegnanti in generale, rilevando però alcune differenze tra gli insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria. In base ai suoi dati, gli insegnanti della secondaria tendono a utilizzare maggiormente degli strumenti di valutazione auto-costruiti, mentre vale l'opposto per quelli della primaria. In genere non sono state rilevate delle differenze tra i docenti che lavorano in diversi contesti socio-economici (come ad esempio urbano o rurale). Le differenze esistono invece per le aree tematiche e le materie insegnate. Stiggins e Bridgford (1985) indicano come gli insegnanti di matematica siano i maggiori utilizzatori di item basati su problemi rispetto agli altri; spesso gli item sono di «produzione propria», a differenza dei colleghi di materie umanistiche.

3. Focus sulla ricerca: metodi, strumento di rilevazione e analisi dei dati

L'approfondimento bibliografico del paragrafo precedente funge da innesco ottimale alla sezione empirica, che si riferirà alla raccolta e analisi dei dati della ricerca-azione più ampia.

3.1. La ricerca-azione: una ricognizione delle pratiche di valutazione degli apprendimenti in un Istituto Comprensivo della Provincia Autonoma di Trento

Come già anticipato, la ricerca prende le mosse da un più ampio progetto di auto-valutazione di classe commissionato all'IPRASE Trentino dal Dipartimento di Istruzione della Provincia Autonoma di Trento, nell'ambito delle azioni di sviluppo e di miglioramento del sistema scolastico provinciale. Lo scopo del progetto, creato dalla collaborazione tra lo staff di un Istituto Comprensivo della Provincia di Trento e lo staff dell'IPRASE, è riconducibile alla raccolta di dati sulle pratiche valutative esistenti nella scuola, da utilizzare poi come base di conoscenza per attivare delle azioni di miglioramento tra i docenti.

Lo schema generale dell'intervento, che ha avuto una durata di un biennio circa (2008/09) ha seguito le seguenti fasi: l'istituzione dei gruppi di lavoro, attraverso un reclutamento volontario di insegnanti all'interno dell'istituto; la scelta delle aree da indagare, in base alle indicazioni dello staff interno all'istituto; l'elaborazione di indicatori e variabili; la redazione dello strumento di misura; la raccolta dei dati; l'analisi e la restituzione e la redazione dei piani di miglioramento. Le fasi che principalmente verranno prese in considerazione in questo articolo saranno quella dell'analisi dei dati, e in chiusura, quella relativa alla redazione dei piani di miglioramento.

Inizialmente sono stati definiti due indicatori e una serie di variabili. Gli indicatori si riferiscono alla distribuzione di specifiche pratiche valutative nella scuola primaria e secondaria e al grado di autonomia e dipendenza/indipendenza da prove contenute nei libri di testo. Successivamente, indicatori e variabili sono stati rimodulati in una intervista individuale strutturata. Per sostenere i docenti nella gestione dell'intervista, è stato progettato un breve percorso di training all'utilizzo dello strumento. A supporto dell'intervistatore è stato prodotto un «kit», cioè una breve guida con tutte le definizioni, e per ciascuna di esse un esempio dei metodi di valutazione presi in esame.

L'intervista è stata somministrata in una prima versione «test» a un gruppo di 31 docenti. Si è poi avuta una seconda rilevazione, con una versione modificata e più stabilizzata dello strumento, estesa questa volta all'intera popolazione degli insegnanti dell'istituto (di circa 160 insegnanti). In seguito alla raccolta dei dati, è stata effettuata l'analisi e la successiva restituzione a tutti i soggetti coinvolti. In questa fase sono state chieste le disponibilità alla partecipazione, per l'anno scolastico 2009/10, a piani di miglioramento basati sugli esiti della ricerca, «tagliati», per metodi e contenuti, sulle esigenze emerse dalla fase di rilevazione.

3.2. La fase di raccolta e analisi dei dati: obiettivi, metodo e risultati

Tenendo a mente le finalità esplorative della ricerca, gli obiettivi di questa fase sono gerarchicamente legati e quelli più generali dell'intero ciclo di ricerca-azione, e possono essere così riassunti, in termini di domande di ricerca:

- Qual è la configurazione caratterizzante l'istituto considerato per quanto riguarda l'utilizzo delle pratiche quotidiane di valutazione?
- Quali i metodi maggiormente utilizzati?
- Quali i raggruppamenti di metodi più significativi?
- Che livello di differenze tra gruppi di insegnanti è presente, rispetto all'utilizzo delle varie metodologie, per quanto riguarda variabili illustrative come livello scolastico, anzianità di insegnamento e materia insegnata?
- Quali sono le scelte degli insegnanti dell'istituto nella preparazione delle prove e nella comunicazione degli esiti?
- Quali sono gli elementi principali che influiscono sulle intenzioni all'utilizzo di nuove metodologie di valutazione, e sulle intenzioni a partecipare in futuro a percorsi formativi e di sviluppo su queste stesse metodologie?

Lo strumento utilizzato per la rilevazione è stato costruito in base alla letteratura di settore (ad esempio Duke, 2006; Marzano, 2003), ai contributi di indagini simili (l'indagine IARD sugli insegnanti trentini, Bazzanella & Buzzi, 2009), e grazie agli apporti originali degli insegnanti dell'istituto facenti parte dello staff di progetto. Nella sua seconda versione, lo strumento/intervista risulta suddiviso in quattro sezioni: una prima sezione anagrafica; una seconda sezione dedicata a una serie di 14 metodologie di valutazione (più due possibilità di aggiunte libere da parte dell'intervistato) con la seguente domanda stimolo: «Con quale frequenza utilizza i seguenti metodi?», con una stima su una scala continua per quadrimestre, oppure una opzione «mai»; una terza sezione dedicata al supporto alla preparazione delle prove (due item misurati su una scala Likert a quattro livelli, da «per niente d'accordo» a «molto d'accordo»), a eventuali problemi incontrati durante la valutazione (sette item misurati su una scala dicotomica Sì/No), alla comunicazione degli esiti (cinque item su una scala Likert a quattro livelli), alla restituzione degli esiti (tre item complessivamente su scale dicotomiche e per alternative categoriali), e infine a uno spazio libero con quattro alternative da inserire, per indicare le eventuali nuove modalità che si intende utilizzare nel successivo anno scolastico (intenzioni all'utilizzo); una quarta e ultima sezione dedicata alle preferenze su attività di sviluppo e supporto alla valutazione da parte della scuola. Per l'analisi sono state prese in considerazione le prime tre sezioni (ad eccezione dei tempi di restituzione degli esiti), mentre è stata esclusa l'ultima (che è stata comunque utilizzata ai fini della ricerca-azione).

3.2.1. Analisi descrittive sul gruppo di rispondenti

Il totale di rispondenti validi all'intervista è di 135 soggetti (circa l'85% dell'intera popolazione di insegnanti dell'istituto considerato). In Tabella 1 è possibile avere le principali informazioni sugli intervistati in base al sesso, al livello scolastico, all'anzianità di insegnamento e alla materia insegnata.

Un primo esame nelle distribuzioni dei dati delle variabili della seconda sezione del questionario ha evidenziato la presenza di un discreto numero di *outliers* (cioè di rispondenti che dichiarano stime di utilizzo delle metodologie per quadrimestre molto distanti rispetto a quelle degli altri soggetti). Si è proceduto quindi, per evitare di perdere dei casi in seguito alla loro eliminazione, alla sostituzione delle stime fornite dagli *outliers* con i valori meno estremi, a essi precedenti, presenti nelle distribuzioni di frequenza delle variabili interessate dal fenomeno, così come consigliato da Tabachnick e Fidell (2007). La presenza di una sequenza di variabili continue nella seconda sezione del questionario,[1] ha consentito la co-

[1] La stima di utilizzo per quadrimestre, o per anno, ha tutte le proprietà delle scale a rapporti equivalenti, cioè la presenza di un'unità di misura costante e di uno zero assoluto, corrispondente all'assenza di utilizzo della modalità di valutazione.

TABELLA 1
Principali informazioni sul gruppo di insegnanti intervistati

Sesso	N	Livello scolastico	N	Anzianità di insegnamento	N	Materia insegnata	N
Maschi	23	Scuola primaria	77	1-5 anni	18	Educazione artistica	2
Femmine	112	Scuola secondaria	58	6-10 anni	18	Educazione motoria	4
				11-15 anni	11	Educazione musicale	4
				16-20 anni	19	Educazione tecnica	4
				21-25 anni	14	Materie umanistiche	45
				26-30 anni	28	Lingue straniere	15
				31-35 anni	16	Matematica e scienze	37
				36-40 anni	9	Religione	6
						Sostegno	18

N = 135, nessun dato mancante su queste informazioni.

struzione di una scala ordinale per ogni singola variabile, sfruttando le indicazioni provenienti dalla media delle stime per quadrimestre fatte dal campione di rispondenti sul primo blocco di item (pari a 6, approssimata per eccesso) e sulla relativa deviazione standard (pari a 3, approssimata per eccesso). In base a questi dati, la scala ordinale è stata concepita su cinque punti, utilizzando la variabile «Mai» come primo punto, una deviazione standard sotto la media come secondo punto (3), la media come terzo punto (6), una deviazione standard sopra la media come quarto punto (9), e i restanti valori superiori (>9) come quinto punto. Utilizzando questi valori, si è potuta individuare la sequenza ordinale della scala: «mai» (0 zero volte), «qualche volta» (da 0 a 3 volte), «frequentemente» (da 3,1 a 6 volte), «spesso» (da 6,1 a 9 volte), «molto spesso» (oltre le 9 volte). La scala ordinale è stata utilizzata per gestire al meglio le fasi di restituzione dei risultati agli insegnanti della scuola, e per facilitare i passaggi di analisi successivi.

In Tabella 2 sono riportati i valori modali di ciascuna variabile, per focalizzare l'attenzione più sulla tendenza centrale che sulla dispersione dei dati, e per avere immediatamente presente l'indicazione di scelta prevalente degli intervistati.

TABELLA 2
Indici di tendenza centrale delle variabili considerate nella seconda sezione dell'intervista

	N (Validi)	Moda (Livello istituto)
Interrogazioni con formulazione di voto e giudizio	134	Mai (28,5%)
Compiti in classe	131	Frequentemente (37,4%)
Test di profitto dai libri di testo	133	Mai (51,9%)
Rubriche	133	Mai (47,4)
Domande riflessive	115	Molto spesso (26,1)
Valutazione tra pari	134	Mai (59%)
Fogli di osservazione	133	Mai (61,7%)
Dossier	134	Mai (62,7%)
Autovalutazione su schede semistrutturate	134	Mai (53%)
Domande fattuali	130	Molto spesso (50,8%)
Test sommativi di profitto	134	Qualche volta (40,3%)
Test formativi profitto	127	Qualche volta (29,1%)
Percorsi progettuali	98	Mai (58,2%)
Saggi brevi	135	Mai (63,7%)

Si può notare innanzitutto come l'utilizzo dell'intervista individuale strutturata abbia portato a un limitato numero di valori mancanti. Sostanzialmente solo una variabile, i «Percorsi progettuali», si presenta problematica da questo punto di vista. Vi è già una conferma, in questi dati, delle indicazioni della letteratura viste nel paragrafo precedente: in genere gli insegnanti, di ogni ordine e grado, sperimentano più mo-

dalità valutative (Cizek, Fitzgerald & Rachor, 1996). Il dato importante è però la frequenza di utilizzo. La presenza della modalità «mai», con percentuali prossime o superiori al 50% delle scelte, è decisamente chiara da questo punto di vista: in 8 metodi su 14, la metà, e spesso più della metà degli insegnanti, ha dichiarato una totale mancanza di utilizzo. Le modalità «frequenti», quindi quelle pari o superiori alla media, sono modali in 3 casi su 14, nello specifico i compiti in classe («frequentemente», 37,4%), le domande riflessive («molto spesso», 26,1%), e le domande fattuali (50,8%). Uno scenario piuttosto tradizionale, in linea con gli esiti dell'indagine IARD del 2008 sugli insegnanti trentini (Ress, 2009).

3.2.2. Valutazione multimodale: i sottoinsiemi delle modalità valutative emersi dalle indicazioni degli insegnanti

Per cercare di riassumere nella maniera più efficace possibile le informazioni complesse contenute nella prima sequenza di variabili, e per valutare l'eventuale presenza di fattori latenti che possono aggregare differenti tipologie di metodi valutativi in base alle stime d'uso per quadrimestre date dagli insegnanti, è stata utilizzata, sul raggruppamento di 14 variabili della seconda sezione del questionario, un'analisi in componenti principali (ACP) con il software SPSS 15. È ormai nota l'utilità dell'ACP in situazioni prettamente esplorative e non confermative di modelli pre-esistenti (Di Franco & Marradi, 2003). L'utilizzo di questa tecnica in lavori empirici simili a questo si è spesso concentrato su analisi di tipo confermativo, come ad esempio l'individuazione del pattern «Metodi di valutazione tradizionali vs metodi di valutazione innovativi» (Zhang & Burry-Stock, 2003). Vista la complessità e multimodalità della tematica valutazione in classe, si è optato dunque per l'analisi esplorativa attraverso una ACP. Prima di effettuare l'analisi sono state valutate alcune assunzioni necessarie, come indicato dalla letteratura di riferimento (tra le altre, dimensioni del campione, fattoriabilità della matrice di correlazione, linearità della relazione tra le variabili, presenza di *outliers*, ecc.). La presenza di una scala ordinale a 5 punti è un buon inizio per quanto riguarda la fattoriabilità della tipologia di variabili considerate (Barbaranelli, 2008). La normalità multivariata di questo raggruppamento di variabili è stata testata attraverso il calcolo della distanza di Mahalanobis (cioè la distanza di un particolare caso dalla media di tutte le variabili considerate; Pallant, 2007), che ha dato esito positivo. È quindi ipotizzabile una distribuzione normale multivariata delle variabili prese in considerazione. L'esame della matrice di correlazione ha rivelato la presenza di un discreto numero di coefficienti pari a ,3 o superiori. Il valore di Kaiser-Meyer-Olkin è pari a ,66, di poco sopra il valore raccomandato di ,6 (Kaiser, 1970; 1974), mentre il test di sfericità di Bartlett (Bartlett, 1954) è risultato significativo, supportando l'ipotesi di fattoriabilità della matrice di correlazione.

L'ACP ha rivelato una prima struttura con cinque componenti con autovalori superiori a 1, che spiegano, rispettivamente, il 19,9%, il 10,9%, il 10,1%, l'8,4% e il 7,6% della varianza complessiva. Lo *scree-test* di Cattell (1966), con l'esame dello *scree-plot*, cioè il grafico di tutti gli autovalori emersi dall'analisi, ha rivelato una chiara modifica nella curva dopo il terzo componente. Si è deciso, dunque, di mantenere solo tre componenti per successive analisi e interpretazioni. Questa scelta è stata successivamente supportata dai risultati dell'Analisi Parallela, attraverso il software *Monte Carlo PCA for Parallel Analysis* (Watkins, 2000). L'Analisi Parallela è diventata, in questi ultimi anni, un ulteriore strumento a disposizione degli scienziati sociali che lavorano all'interno dell'ampio raggruppamento di tecniche di analisi fattoriale (Choi, Fuqua & Griffin, 2001). Fondamentalmente, l'Analisi Parallela consiste nel confronto degli autovalori ottenuti dall'analisi fattoriale, con quelli ottenuti da un *dataset* con le stesse caratteristiche, generato però in maniera casuale. In base a questo confronto, solo gli autovalori superiori a quelli ottenuti attraverso il *dataset* simulato vengono scelti per ulteriori analisi. Nel nostro caso, tale simulazione ha individuato tre componenti con autovalori superiori a quelli

presenti nei valori osservati, per una matrice dati generata casualmente delle stesse dimensioni (14 variabili x 135 rispondenti).

La soluzione con tre componenti, in Tabella 3, spiega una varianza complessiva del 40,97%, con il primo componente che contribuisce con il 19,92% della varianza, il secondo con il 10,89% e il terzo con il 10,16%.

TABELLA 3
Esito dell'analisi delle componenti principali sulle 14 variabili della seconda sezione dell'intervista

Item	Coefficienti del modello			Coefficienti di struttura			Comunalità
	1	2	3	1	2	3	
Autovalutazione su schede semistrutturate	**,689**	,038	,185	**,723**	,091	,309	,558
Percorsi progettuali	**,669**	-,002	-,096	**,652**	,019	,021	,434
Fogli di osservazione	**,540**	,056	-,070	**,531**	,073	,031	,289
Valutazione tra pari	**,523**	,013	,032	**,529**	,041	,125	,281
Domande riflessive	**,521**	,481	-,119	**,523**	,492	,026	,507
Dossier	**,446**	-,139	,308	**,493**	-,083	,370	,345
Domande fattuali	,125	**,752**	-,066	,149	**,750**	,041	,580
Test formativi profitto	,048	**,582**	,154	,102	**,602**	,228	,390
Saggi brevi	-,087	**,504**	,164	-,035	**,518**	,206	,298
Test sommativi di profitto	-,283	,158	**,657**	-,160	,219	**,626**	,491
Test di profitto dai libri di testo	-,039	,045	**,595**	,067	,110	**,593**	,355
Compiti in classe	,302	-,367	**,557**	,341	,067	**,574**	,389
Rubriche	,248	-,005	**,531**	,382	-,289	**,568**	,538
Interrogazioni	,045	,191	**,464**	,135	,245	**,494**	,282

Nota: in grassetto i punteggi più elevati per ciascun fattore. Varianza spiegata: 1 componente 20%, 2 comp. 11%, 3 comp. 10%.

Per supportare l'interpretazione di queste componenti, è stata effettuata un tipo di rotazione obliqua, la rotazione Oblimin Diretta. Questa rotazione delle componenti è praticabile nel caso di presenza di una correlazione tra le componenti stesse (Tabachnick & Fidell, 2007). Visto che è ipotizzabile un utilizzo multimodale di strumenti di valutazione da parte degli insegnanti, anche in base alle indicazioni della letteratura (si veda Bazzanella & Buzzi, 2009), è dunque prevedibile un certo livello di correlazione tra gli item di ciascun metodo. La soluzione ruotata rivela la presenza di un accenno di struttura semplice (Thurstone, 1947), con correlazioni consistenti delle variabili sui singoli fattori. I coefficienti di struttura, essendo forniti solo nella rotazione Oblimin, forniscono delle informazioni sulle correlazioni tra variabili e fattori. Le comunalità forniscono, come è noto, informazioni sulla varianza spiegata in ciascun item. Valori bassi (ad esempio minori di ,3) possono indicare che la variabile non satura in maniera ottimale con le altre all'interno dello stesso componente. Nel nostro caso, sul primo componente, i Fogli di osservazione e la Valutazione tra pari sembrano gli item più problematici da questo punto di vista. Nel secondo componente, sono invece i Saggi brevi a presentare dei bassi valori di comunalità, mentre nel terzo, paradossalmente, come vedremo in seguito, le Interrogazioni.

La prima componente è sicuramente caratterizzata da una cospicua serie di metodi innovativi: l'Autovalutazione, i Percorsi progettuali, i Dossier, ecc. Se dovessimo considerare le saturazioni più consistenti su questa componente, e cioè l'Autovalutazione su schede semistrutturate, i Percorsi progettuali, i Fogli di osservazione, la Valutazione tra pari, le Domande riflessive, ma anche gli stessi Dossier, non potremmo non notare un'enfasi piuttosto marcata sul ruolo degli studenti nella valutazione, come dimostrano l'Autovalutazione e la Valutazione tra pari, e i Fogli di osservazione o i Percorsi progettuali, «diretti» dagli insegnanti, ma con un ruolo molto attivo degli studenti. Viste le indicazioni bibliografiche presentate nel secondo paragrafo, non è azzardato definire questa tendenza come «Valutazione per l'apprendimento», cioè un insieme di metodi e tecniche che, combinati, possono dare indicazioni preziose sul progresso degli apprendimenti dei singoli studenti nel corso del tempo.

La terza componente è composta, quasi prevalentemente, da metodi tradizionali di valutazione. Le variabili che saturano maggiormente sono i Test sommativi di profitto, i Test di pro-

fitto dai libri di testo e i Compiti in classe. Ci troviamo decisamente all'interno dei metodi più storicamente diffusi all'interno del mondo scolastico, utilizzati principalmente per la valutazione formale dell'apprendimento, senza alcuna enfasi sul ruolo attivo dello studente nel processo valutativo. Il risultato «anomalo», all'interno di questa componente, è la presenza delle Rubriche, che sembrano caratterizzare, ancora di più rispetto alle Interrogazioni, la componente stessa. L'impressione è che gli insegnanti dell'istituto percepiscano (per la precisione, la metà degli insegnanti che ne ha dichiarato un utilizzo) l'uso delle rubriche come integrativo rispetto a metodi più tradizionali. Probabilmente non si tratta di un «utilizzo formativo di metodi sommativi» (Black & Wiliam, 1998), ma di una buona indicazione di sviluppo, e questo potrebbe essere un buon punto da prendere in considerazione per gli eventuali piani di miglioramento. Vista la prevalenza, però, di metodi tradizionali, possiamo definire questo componente come «Valutazione sommativa dell'apprendimento», per sottolineare proprio questa centratura sulle quantità più che sulle qualità e gli aspetti interattivi e progressivi.

La seconda componente può essere vista come intermedia tra le due, anche se riserva alcune sorprese. In questo caso, l'associazione è tra due metodologie più tradizionali, con minore intensità di partecipazione dello studente, cioè le domande fattuali e i saggi brevi, con una più innovativa, cioè i test formativi di profitto. In ogni caso l'indicazione è che, in questa componente, risaltino le metodologie decisamente strutturate, anche nella variante formativa. L'etichetta attribuibile a questa componente potrebbe dunque essere «Monitoraggio breve e continuo dell'apprendimento».

Si può tracciare un profilo in cui la prima impressione di conservatorismo è in qualche modo mitigata e integrata da una visione più complessa, nella quale le metodologie più innovative sembrano delle scelte fatte, da parte di un gruppo di insegnanti, quasi in termini sostitutivi rispetto alle più tradizionali, mentre queste ultime appaiono, seppur nella loro facile identificazione, comunque ibridate dalle metodologie più innovative (come le Rubriche o i Test formativi di profitto).

Per valutare le eventuali differenze tra raggruppamenti di insegnanti sulle tre componenti individuate, sono state effettuate tre distinte analisi multivariate della varianza (MANOVA) a una via. La scelta di questa tecnica si basa principalmente, oltre che sugli assunti di applicabilità, su due ragioni: l'utilizzo proficuo in studi simili a questo presenti in letteratura (ad esempio Zhang & Burry-Stock, 2003) e la possibilità di studiare il ruolo giocato, su singole variabili indipendenti categoriali (come il livello scolastico, le materie di insegnamento, ecc.), da più variabili dipendenti contemporaneamente, considerate come concettualmente legate. Questo è proprio il caso delle tre componenti individuate attraverso l'ACP. La prima delle MANOVA utilizza come variabile indipendente il livello scolastico, la seconda l'anzianità di lavoro e la terza la materia di insegnamento. Gli esiti sono riportati nelle tabelle seguenti. Le variabili dipendenti sono, in questo caso, degli indici costruiti con i punteggi medi dalle variabili di ciascuna componente. Avremo dunque la variabili dipendenti: «Valutazione per l'apprendimento», «Monitoraggio breve e continuo dell'apprendimento» e «Valutazione sommativa dell'apprendimento».

La prima MANOVA (Tabella 4) ha cercato di investigare le differenze per livello scolastico nelle tre variabili dipendenti precedentemente indicate. Nessuna particolare violazione è stata individuata per quanto riguarda le principali assunzioni dell'analisi della varianza multipla. È possibile individuare una differenza significativa tra scuola primaria e scuola secondaria sulla combinazione delle tre variabili dipendenti ($F(3, 131) = 5.69$, $p = 001$; Eta quadrato parziale = ,115; Wilks'Lambda = ,885), mentre, considerando le variabili dipendenti separatamente, solo la valutazione per l'apprendimento e la Valutazione sommativa dell'apprendimento mantengono differenze statisticamente significative (con un *p-value* aggiustato, in base al metodo di Bonferroni, a ,017). Un'analisi dei punteggi medi indica come la scuola primaria abbia dei punteggi superiori a quella secondaria nell'utilizzo di ambedue i raggruppamenti di

TABELLA 4

MANOVA a una via: livello scolastico come variabile indipendente e i tre fattori emersi dall'analisi delle componenti principali come variabili dipendenti

	Livello scolastico		F
	Scuola primaria	Scuola secondaria	
Valutazione per l'apprendimento	2,01	1,6	12,94***
Monitoraggio breve e continuo dell'apprendimento	2,82	2,48	7,03
Valutazione sommativa dell'apprendimento	2,56	2,24	4,95**

***p < ,001. **p < ,01

F(3, 131) = 5,59, p = 001; Eta quadrato parziale = ,115; Wilks'Lambda = ,885 con p < ,05

TABELLA 5

MANOVA a una via: anzianità di insegnamento come variabile indipendente e i tre fattori emersi dall'analisi delle componenti principali come variabili dipendenti

	Anzianità di insegnamento[a]				F
	1-10 anni	11-20 anni	21-30 anni	31-40 anni	
Valutazione per l'apprendimento	1,66	1,91	1,81	1,99	1,39
Monitoraggio breve e continuo dell'apprendimento	2,68	2,74	2,58	2,69	,21*
Valutazione sommativa dell'apprendimento	2,35	2,79	2,29	2,31	3,86

*p < ,05

F(9, 309) = 1,80, p = ,068; Eta quadrato parziale = ,041; Wilks'Lambda = ,883.

[a] L'anzianità è espressa in anni, in 4 categorie ordinate che riassumono le 8 originarie presenti in tab. 1, con 36 soggetti nella fascia 1, 30 nella 2, 42 nella 3 e 25 nella 4.

metodi (per la Valutazione per l'apprendimento M = 2, DS = ,76; per la Valutazione sommativa dell'apprendimento M = 2.56, DS = ,78). Una serie di analisi di follow-up attraverso delle ANOVA a una via ha evidenziato delle differenze significative in sole 4 metodologie su 14. Nello specifico, i Compiti in classe (F = 25,7, p = ,000), i Fogli di osservazione (F = 6,6, p = ,011), l'Autovalutazione su schede semistrutturate (F = 8,19, p = ,005), i Test formativi di profitto (F = 16,25, p = ,000) e i Saggi brevi (F = 5,94, p = ,016).

La seconda MANOVA (Tabella 5) ha cercato invece di stimare le eventuali differenze per Anzianità di insegnamento, sempre sulle tre variabili dipendenti. Le modalità della variabile insegnamento sono complessivamente 4, con un'ampiezza ciascuna di 10 anni. Anche in questo caso nono sono state riscontrate delle violazioni significative degli assunti per eseguire l'analisi. Già dalla combinazione delle tre variabili dipendenti, però, è possibile stabilire un'assenza di differenze significative tra le modalità della variabile Anzianità di insegnamento, con F(9, 309) = 1.80, p = ,068; Eta quadrato parziale = ,041; Wilks' Lambda = ,883. Prese singolarmente, l'unica variabile che esprime differenze statisticamente significative è il Monitoraggio breve e continuo dell'apprendimento (F(3, 129) = ,211, p = ,011; Eta quadrato parziale = ,082). Se si esaminano comunque i punteggi medi dei raggruppamenti per Anzianità di insegnamento, si nota come gli insegnanti intermedi (2 livello, 11-20 anni) raggiungano i punteggi più elevati nella Valutazione sommativa dell'apprendimento (M = 2,79, DS = ,70), mentre la fascia più anziana (4 livello, 31-40 anni) è più performante nella Valutazione per l'apprendimento (M = 1,98, DS = ,81); nel Monitoraggio breve e continuo dell'apprendimento è ancora la seconda fascia (11-20 anni) ad avere il punteggio più elevato (M = 2,74, DS = ,67). Vista complessivamente, l'Anzianità di insegnamento non sembra dunque influire sulle scelte metodologiche degli insegnanti per quanto riguarda le pratiche valutative.

La terza MANOVA (Tabella 6) utilizza lo stesso schema delle precedenti, utilizzando come variabile indipendente le modalità della variabile Materia di insegnamento. In Tabella 1 sono state inizialmente indicate nove modalità per questa variabile. Per facilitare la lettura dei dati si è optato per una ricodifica della variabile, con sole cinque modalità: Insegnamenti umanistici, Lingue straniere, Matematica e scienze,

TABELLA 6

MANOVA a una via: materia di insegnamento come variabile indipendente e i tre fattori emersi dall'analisi delle componenti principali come variabili dipendenti

	Materia di insegnamento					F
	Altri insegnamenti	Insegnamenti umanistici	Lingue straniere	Matematica e scienze	Sostegno	
Valutazione per l'apprendimento	1,53	1,90	1,85	1,90	1,81	1,19
Monitoraggio breve e continuo dell'apprendimento	1,96	2,70	2,43	2,47	2,17	5,27***
Valutazione sommativa dell'apprendimento	1,97	2,97	2,84	2,66	2,58	5,28***

***p < ,001. F(12, 339) = 2,88, p = ,001; Eta quadrato parziale = ,081; Wilks'Lambda = ,761.

Sostegno e infine la categoria «Altri insegnamenti», che sostanzialmente comprende le varie «Educazioni» presenti in Tabella 1.

Un'analisi delle tre variabili combinate dà delle indicazioni positive sulla presenza di differenze statisticamente significative in base alle modalità della Materia di insegnamento. Questo, oltre a essere un dato strutturale legato alle peculiarità delle differenti materie, è spesso presente in letteratura, come abbiamo visto nel secondo paragrafo (Marso, 1985; Mertler, 1999; Stiggins & Bridgford, 1985). Vediamo nello specifico dove si situano le differenze per singola variabile dipendente. Considerando la classica terzina in maniera separata, le uniche differenze statisticamente significative (con un *p-value* aggiustato, in base al metodo di Bonferroni, a .,017) sono nel Monitoraggio breve e continuo dell'apprendimento e nella Valutazione sommativa dell'apprendimento. In ambedue i casi sono gli insegnamenti umanistici ad avere i punteggi medi più elevati (per la valutazione maggiormente strutturata M = 2,97, DS = ,91; per la Valutazione sommativa dell'apprendimento M = 2,73, DS = ,68). Anche in questo caso vengono confermati alcuni rimandi della letteratura, che vedono spesso gli insegnanti di materie scientifiche e matematiche, e non di quelle umanistiche, come «produttori» di materiale valutativo proprio, quindi, tendenzialmente, meno strutturato (Stiggins & Bridgford, 1985). Il quadro che emerge dunque da questa parte di analisi è quello di una sostanziale omogeneità nell'utilizzo dei metodi più innovativi, senza grandi differenze tra le materie insegnate. Una serie di analisi di follow-up attraverso delle ANOVA a una via ha evidenziato, con livelli di significatività a misura variabile, delle differenze significative in sole 5 metodologie su 14. Nello specifico, i Compiti in classe (F = 5,36, p = ,001), i Test di profitto dai libri di testo (F = 3,59, p = ,008), l'Autovalutazione su schede semistrutturate (F = 2,48, p = ,047), le Domande fattuali (F = 3,95, p = ,005) e i Test formativi di profitto (F = 2,66, p = ,036).

3.2.3. Il prima e il dopo della valutazione: supporto, problemi e criteri per la presa di decisione

Se i processi decisionali sono stati presi in considerazione nella letteratura sulle pratiche quotidiane di valutazione (si veda il secondo paragrafo), alcuni momenti precedenti la valutazione, come il supporto utilizzato o i problemi nella preparazione, sono rimasti più sullo sfondo. Come già detto, la struttura dell'intervista comprende anche una sezione, la terza, con questi elementi. Per facilitare la lettura dei dati le variabili considerate sono state ricodificate in termini dicotomici, «Sì/No» (Tabella 7).

Partendo dal supporto alla valutazione, si può notare come le due modalità siano piuttosto bilanciate, anche se in genere gli insegnanti intervistati sembrano affidarsi più al supporto dei colleghi che ai libri di testo. Il Test del chi^2 indica una associazione significativa tra il supporto ai colleghi e il livello di insegnamento (χ^2 (1, n = 103) = 14,42, p = ,000, phi = ,381), mente non indica associazioni significative per quanto riguarda le due variabili sul supporto e le materie di insegnamento. L'associazione significativa si ripresenta tra l'anzianità di insegnamento e il supporto tra i colleghi (χ^2 (7, n = 103) = 24,31, p = ,001, phi = ,491).

TABELLA 7
Statistiche descrittive delle scale presenti nella terza sezione dell'intervista

Item	N[n] (validi)	Sì[a]	No[a]
Supporto alla preparazione delle prove			
Nel predisporre le prove di verifica mi affido a quanto contenuto nei libri di testo	102	52,9	47,1
Preparo le prove di verifica tenendo conto dell'esperienza dei miei colleghi	103	56,3	43,7
Problemi nella valutazione			
Trovare il tempo per sottoporre ogni studente a un numero congruo di verifiche	103	38,8	61,2
Preparare le verifiche (tracce di compiti scritti o test, formulazione di domande per interrogazioni)	103	3,9	96,1
Trovare il tempo e il luogo adatto per esaminare le verifiche (correzione compiti)	103	23,3	76,7
Individuare criteri oggettivi ed equi per la valutazione delle prestazioni degli studenti	103	55,3	44,7
Far capire agli studenti i criteri e gli esiti della propria valutazione	103	23,3	76,7
Far capire a genitori degli studenti i criteri e gli esiti della propria valutazione	103	19,4	80,6
Far capire ai propri colleghi i criteri e gli esiti della propria valutazione	103	7,8	92,2
Criteri per la presa di decisioni (promozioni, bocciature)			
Il confronto tra il rendimento del singolo studente e quello degli altri studenti della classe	100	29	71
I progressi comunque compiuti dallo studente rispetto al suo livello di preparazione precedente	100	86	14
L'impegno, la volontà dello studente, a prescindere da ciò che ha imparato	100	84	16
Le difficoltà di carattere familiare, sociale, culturale dello studente	100	64	36
Il raggiungimento di una soglia minima di conoscenze prefissata	99	71,7	28,3

[a] *Valori in percentuale.*
[n] *I casi si riferiscono solo alla seconda rilevazione.*

I problemi nella preparazione delle prove di valutazione presentano uno scenario decisamente più variegato. In genere, il tempo per l'esecuzione delle prove e per la correzione non è un problema per gli insegnanti, così come la preparazione stessa delle prove. Un problema evidenziato è legato all'individuazione di criteri oggettivi per la preparazione di queste ultime (Sì = 55,3%), elemento decisamente presente anche in letteratura, come abbiamo visto (Zhang & Burry-Stock, 2003). La comunicazione con i genitori rappresenta un punto maggiormente problematico (Sì = 19,4%), rispetto a quella con gli studenti (Sì = 7,8%), anche se in genere non si tratta di un elemento percepito come eccessivamente sensibile. Il Test del chi² indica una associazione significativa tra il livello scolastico e l'individuazione di criteri oggettivi per la preparazione delle prove (χ^2 (1, N = 103) = 6,13, p = ,013, phi = ,244), mentre non individua relazioni significative con la materia insegnata e l'anzianità di insegnamento.

L'utilizzo delle informazioni per la presa di decisioni (promozioni e bocciature) ha un andamento che rispecchia un interesse più allargato, degli insegnanti, rispetto alle performance in senso stretto dei propri studenti. A parte una mancanza di confronto tra il singolo e il gruppo classe (No = 71%), per il resto gli insegnanti intervistati prendono molto in considerazione i progressi degli studenti a livello diacronico, il loro impegno, eventuali difficoltà familiari o personali e il raggiungimento di una soglia minima di conoscenze. Il Test del chi² indica un'associazione significativa tra il livello scolastico e la considerazione dell'impegno e della volontà dello studente (χ^2 (1, N = 100) = 4,57, p = ,033, phi = -,214). Lo stesso test non identifica associazioni significative nel confronto con l'anzianità di insegnamento, mentre le identifica tra la materia di insegnamento e la già citata considerazione dell'impegno e della volontà dello studente (χ^2 (4, N = 100) = 9,75, p = ,045, phi = ,312).

3.2.4. Intenzioni all'utilizzo e intenzioni alla formazione

Un aspetto importante dell'intervista è il riferimento alle intenzioni, per quanto riguarda sia l'utilizzo di nuove metodologie nell'anno scolastico successivo, sia la volontà si seguire percorsi formativi su queste metodologie scelte. Ad oggi, nell'ambito della psicologia sociale, le intenzioni vengono considerate come una delle principali determinanti dei comportamenti. Secondo Ajzen (1985), le intenzioni comporta-

mentali sono un ottimo indicatore della prontezza (*readiness*) degli individui a mettere in atto un determinato comportamento.

Per valutare l'impatto di un numero di variabili/predittori presenti nell'intervista sulle dichiarazioni di intenti degli insegnanti circa i metodi e la formazione a supporto sono state effettuate due regressioni logistiche. Anche in questo caso, il confronto con la letteratura di settore ha supportato la scelta di tale tecnica di analisi. Cizek e colleghi (1995), ad esempio, hanno utilizzato una serie di regressioni logistiche per studiare il ruolo delle pratiche valutative nell'influenzare gli stili di valutazione adottati per la valutazione quotidiana in classe.

I due modelli sperimentati contengono, ciascuno, 12 variabili indipendenti, riferite all'anzianità di insegnamento, ai due livelli scolastici (*dummy variable*), ai tre componenti individuati precedentemente con l'ACP, alle cinque categorie della materia di insegnamento (*dummy variable*), alle variabili su internalità nella preparazione delle prove (uso dei libri di testo) o esternalità (consulto dei colleghi) (*dummy variable*), e infine alla variabile che più delle altre è emersa dai problemi nella valutazione, e cioè l'individuazione di criteri oggettivi e equi per la valutazione degli studenti (*dummy variable*).

Solo il modello con la variabile dipendente «Intenzioni all'utilizzo» è risultato significativo (χ^2 (2, N = 100) = 4,86, p = ,027), mentre, come era prevedibile, vista la complessità della tematica, il modello sulle intenzioni alla formazione non è risultato significativo. Il modello nel suo complesso spiega una porzione relativamente bassa della varianza, tra il 9,9% (Cox & Snell R Square) e il 15,2% (Nagelkerke R squared) e riesce a classificare correttamente il 78% dei casi. Nella Tabella 8 sono riportate le uniche due variabili indipendenti che riescono a dare un contributo statisticamente significativo al modello, e cioè «Anzianità di insegnamento» e «Supporto dei colleghi» nella preparazione delle prove. È interessante notare come un aumento dell'anzianità di servizio, in base al modello, faccia aumentare la probabilità che non verranno utilizzati nuovi metodi in futuro. È un dato tendenzialmente preoccupante poiché rivela quanto distacco dalla sperimentazione di nuovi metodi ci possa essere nella seconda parte della carriera professionale degli insegnanti. Il predittore più consistente tra i due è però il Supporto dei colleghi, con un punteggio di 3,39. Questo significa che i docenti che generalmente hanno un rapporto aperto e confidenziale con i colleghi, per quanto riguarda la valutazione, hanno una probabilità tre volte superiore di optare per nuovi metodi di valutazione in futuro.

TABELLA 8

Regressione logistica con variabile dipendente: le intenzioni all'utilizzo futuro di nuovi metodi di valutazione

	B	E.S.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95,0% CI per EXP(B)	
							Inferiore	Superiore
Costante	2,36	,65	12,93	1	,000	10,60		
Anzianità di insegnamento	-,38	,14	7,59	1	,006	,68	,517	,89
Supporto dei colleghi	1,22	,57	4,55	1	,033	3,39	1,10	10,41

4. Discussione e conclusioni

In un monumentale articolo del 1993, pubblicato sulla rivista *Review of Educational Reserch*, Wang e colleghi si interrogavano sul ruolo strategico giocato dalle «basi di conoscenza» per l'apprendimento nelle scuole (Wang et al., 1993), intese, anche senza un riferimento diretto, come organizzazioni in senso stretto. All'interno del loro modello teorico-applicativo le «pratiche di classe» (*classroom practices*) trovano un ruolo di primo piano, anche grazie alla presenza delle pratiche quotidiane di valutazione, considerate, e non potrebbe essere altrimenti, come parte integrante della didattica. Questo tipo di variabili prossimali, sostengono ancora i ricercatori americani, sono le più utili, rispetto a quelle distali, per creare possibilità di sviluppo e miglioramento, e quindi di apprendimento. In una espressione, mutuata dall'ambito

organizzativo, è grazie a queste informazioni che può aver luogo il processo di sviluppo organizzativo (Bradford & Burke, 2005).

Gli obiettivi delle analisi presentate in questo articolo (si veda il paragrafo 3.2), come già anticipato in apertura, sono il naturale approfondimento delle finalità più generali della ricerca-azione che ha rappresentato il contenitore principale di questa impresa empirica: «conoscere per intervenire» oppure, citando Boudan e Lenz (2000), arrivare al «resto della storia», cioè a tutto ciò che consente di passare dalle idee teoriche alla prassi applicativa.

Per quanto riguarda il primo obiettivo, la configurazione dell'Istituto sulle pratiche quotidiane di valutazione sembra piuttosto tradizionale. Vengono utilizzati più metodi, confermando le indicazioni della letteratura (Cizek et al., 1996; Mertler, 1999; Zhang & Burry-Stock, 2003) e le indagini locali (la già citata indagine IARD, Bazzanella & Buzzi, 2009), ma allo stesso tempo una fetta consistente degli insegnanti non usa le metodologie considerate più innovative. Grazie all'ACP sono emerse tre componenti principali che vanno al di là della semplice dicotomia tradizionale-innovativo. Se la componente «Valutazione per l'apprendimento» è facilmente identificabile, le altre due, «Monitoraggio breve e continuo dell'apprendimento» e «Valutazione sommativa dell'apprendimento» dimostrano come, da una parte, vi sia la focalizzazione degli insegnanti sul raggiungimento di maggiore struttura e «oggettività» nelle prove, e dall'altra, anche se in termini potenziali, un abbozzo di utilizzo formativo di metodi sommativi (Black et. al., 2003).

Sul secondo obiettivo, le differenze tra i vari raggruppamenti possibili di insegnanti non sempre sono rintracciabili. L'impressione è che spesso i comportamenti valutativi siamo molto simili tra la scuola primaria e quella secondaria, attraverso fasce di anzianità e materie insegnate. L'Anzianità di insegnamento sembra non avere un effetto particolare nell'utilizzo delle modalità valutative: da questo punto di vista, sostanzialmente, i «novizi» si comportano come gli «anziani». Ai fini dello sviluppo, questo è un elemento molto importante, che dovrebbe far riflettere i decisori scolastici, sia sui processi di socializzazione che su quelli di rinnovamento delle competenze di base degli insegnanti. Le materie scolastiche, anche per motivi strutturali, delineano delle differenze per quanto riguarda l'utilizzo di test strutturati vs test «fai da te», così come evidenziato dalla letteratura (Stiggins & Bridgford, 1985).

Sul terzo obiettivo, gli insegnanti si suddividono quasi equamente tra «internalisti» (supporto dei libri di testo) e «esternalisti» (supporto dei colleghi), anche se c'è una leggera propensione a confidare sul supporto dall'esterno. Un aspetto interessante è che tale supporto viene dato in termini di vicinanza e prossimità di livello scolastico: gli insegnanti della primaria da una parte, e quelli della secondaria dall'altra. Un discorso simile riguarda anche le fasce di anzianità: la comunicazione sembra più facilitata tra fasce prossime, che tra quelle più lontane tra loro (ritorna in questo modo il problema della socializzazione organizzativa). Purtroppo non abbiamo informazioni sulle modalità di condivisione eventualmente adottate dagli insegnanti. In genere essi non sembrano percepire situazioni problematiche nella valutazione: hanno il tempo e le risorse a disposizione, riescono a comunicare con colleghi e docenti, ma sembrano palesare, ed è un elemento ricorrente, maggiori preoccupazioni verso le tecnicalità della valutazione (oggettività ed equità), e la comunicazione con i genitori. I due punti sono strettamente collegati: come sottolineano le ricerche in questo ambito, la mancanza di *expertise* tecniche nella valutazione rende più complessa la parte di comunicazione degli esiti, e anche la presa di decisioni finale (Stiggins, 1992; Zhang & Burry-Stock, 2003).

Per il quarto obiettivo, il discorso sulle intenzioni alla formazione si è rivelato molto complesso, soprattutto perché legato a una serie di fattori non compresi all'interno del questionario, come la motivazione all'apprendimento e la motivazione a trasferire gli apprendimenti sui luoghi di lavoro (Battistelli, 2008). È stato però possibile effettuare la stessa verifica sulle intenzioni all'utilizzo, che possono essere considerate come un importante antecedente del com-

portamento effettivo (in questo caso utilizzare nella realtà nuove metodologie di valutazione). La regressione logistica ha supportato l'individuazione di due aspetti interessanti: da una parte l'anzianità di servizio, che fino a questo punto non era riuscita a spiegare differenze o anche parti minime di varianza, e il rapporto con i colleghi. Queste informazioni possono essere preziosissime per chi pianifica azioni di miglioramento dentro la scuola: il lavoratore anziano sembra sempre più lontano dalle possibilità di innovazione all'interno dell'organizzazione; si tratta di un aspetto strategico, visto il continuo innalzamento dell'età media dei lavoratori dentro la scuola. Le scelte formative dei lavoratori più anziani, quando ci sono, possono deviare rispetto all'effettiva utilità sul lavoro, e centrarsi di più sulla realtà di vita esterna al lavoro stesso. Questo non è un processo irreversibile, ma necessita di percorsi *ad hoc,* adatti alle esigenze di questa tipologia di lavoratori.

Il rapporto con i colleghi è uno snodo altrettanto importante: la scelta dell'utilizzo di nuove metodologie è influenzata soprattutto da questo aspetto. Possiamo immaginare come il supporto dei colleghi possa fungere da importante base informativa (per apprendere nel lavoro le nuove modalità sperimentate), e soprattutto da preziosa fonte di gratificazioni e riconoscimenti, attraverso un lavoro di progettazione condivisa, ad esempio, e di continui feedback e autovalutazioni tra pari (Holton & Baldwin, 2003). Ma soprattutto potrebbe essere un modo per svincolare l'insegnante da un approccio «solitario» alla professione, spesso slegato rispetto al contesto organizzativo di riferimento.

La conclusione è riservata, ovviamente, al vero e proprio «resto della storia», cioè alle proposte di piani di miglioramento in base alle evidenze raccolte e alla condivisione di queste con il corpo docenti dell'istituto. Uno degli esiti progettuali di questo percorso, prodotto dallo staff dell'Istituto Comprensivo con la collaborazione dello staff IPRASE, ha per titolo «Per una valutazione responsabile e oggettiva: percorso laboratoriale per insegnanti di scuola primaria e secondaria». Gli obiettivi della proposta, con evidenti rimandi ai dati emersi nella ricerca, sono i seguenti: costruire strumenti e attività valutative; applicare in classe gli strumenti elaborati; progettare condizioni di apprendimento affinché gli studenti diventino più responsabili e consapevoli delle proprie capacità e dei propri limiti. Con una proposta di quattro azioni complessive, orientate principalmente alla progettazione e alla sperimentazione, l'Istituto è riuscito a condensare al meglio l'investimento di risorse e energie fatto per la raccolta delle informazioni. Già dal titolo del percorso, è possibile cogliere il filo rosso che collega gli esiti principali dell'analisi (il focus sugli aspetti tecnici della valutazione, oppure la necessità di un ruolo maggiormente attivo degli studenti nel momento valutativo, attraverso la valutazione per l'apprendimento). Pur con le dovute caratterizzazioni, questo processo di presa di decisioni basata su evidenze, può essere considerato come una strategia efficace per promuove e pianificare, ciclicamente, attività di sviluppo e miglioramento nella scuola.

Ringraziamenti

Un ringraziamento particolare alla dirigenza e a tutti gli insegnanti dell'IC TN 7 di Trento che hanno contribuito, con impegno e costanza, alla realizzazione di questa ricerca.

BIBLIOGRAFIA

Airasian, P. W. (1994). *Classroom assessment*. New York: McGraw-Hill.

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In (Ed.) J. Kuhl & J. Beckmann, *Action control: From cognition to behavior*. Berlin, Heidelber, New York: Springer-Verlag.

Barbaranelli, C. (2008). *Analisi dei dati con SPSS II. Le analisi multivariate*. Roma: LED Edizioni.

Baron, J. B. (1991). Strategies for the development of effective performance exercises. *Applied Measurement in Education*, *4* (4), 305-318.

Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of The Royal Statistical Society*, *16* (Series B), 296-298.

Battistelli, A. (2008). The influence of the organisational context on training motivation. *Journal of e-learning and knowledge society*, *4* (19), 199-209.

Bazzanella, A., & Buzzi, C. (2009). *Insegnare in Trentino. Seconda Indagine IARD e IPRASE sui docenti della scuola trentina*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.

Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5* (1), 7-74.

Black, P. , Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam D. (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

Bradford, D. L. & Burke, W. W. (2005). *Reinventing Organization Development*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Brookhart, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, *10* (2), 161-180.

Carey, L. M. (1994). *Measuring and evaluating school learning*. Boston: Allyn and Bacon.

Carugati, F. & Selleri, P. (2001). *Psicologia sociale dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.

Cattell, R. B. (1966). The scree test for number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, *1,* 245-276.

Choi, N., Fuqua, D. N. & Griffin, B. W. (2001). Exploratory analysis of the structure of scorse from multidimensional scales of perceived self-efficacy. *Education and Psychological Measurement*, 61, 475-89.

Cizek, G. J., Fitzgerald, S. M. & Rachor, R. A. (1996). Teacher's assessment practices: preparation, isolation, and the kitchen sink. *Educational Assessment*, *3* (2), 159-179.

Di Franco, G. & Marradi, A. (2003). *Analisi fattoriale e analisi in componenti principali*. Roma: Bonanno Editore.

Duke, D. L. (2006). What we know and don't know about improving low-performing schools. *Phi Delta Kappa*, *87* (10), 728-734.

Dunbar, S. B., Koretz, D. M. & Hoover, H. D. (1991). Quality control in the development and use of performance assessments. *Applied Measurement in Education*, *4* (4), 289-303.

Gillham, B. (2000). *The research interview*. London: Continuum International Publishing Group.

Gullickson, A. R. (1984). Teacher perspectives of their instructional use of tests. *Journal of Educational Research*, *77* (4), 244-248.

Hall, K. & Burke, W. (2004). *Making formative assessment work: effective practice in the primary classroom*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

Hills, J. R. (1991). Apathy concerning grading and testing. *Phi Delta Kappa*, *72* (7), 540-545.

Holton, E. F. & Baldwin, T. T. (2003). Making transfer happen: an action perspective on learning transfer systems. In (Ed.) Holton, E. F. & Baldwin, T. T., *Improving Learning Transfer in Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kaiser, H. (1970). *A* second generation Little Jiffy. *Psychometrika*, *35,* 401-415.

Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, *39,* 31-36.

Marso, R. N. (1985). *Testing practices and test item preferences of classroom teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No ED 268 145).

Marzano, R. J. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. ASCD, Alexandria, VA, 2003.

Mertler, C. A. (1999). Assessing Student Performance: A Descriptive Study of The Classroom Assessment Practices of Ohio Teachers. *Education*, *120,* 285-296.

OECD (2007). *PISA 2006, Science Competencies for Tomorrow's world*. Paris: OCSE.

Pallant, J. (2007). *SPSS, Survival Manual*. Maidenhead, UK: Open Univesity Press.

Ress, A. (2009). La valutazione degli studenti. In (a cura di) Bazzanella, A. & Buzzi, C. (2009). *Insegnare in Trentino. Seconda Indagine IARD e IPRASE sui docenti della scuola trentina*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.

Shafer, W. D. (1991). Essential assessment skills in professional education of teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *10* (1), 3-6.

Stiggins, R. J. (1987). Design and development of performance assessments. *Educational Measurement: Issues and Practices, 16* (3), 33-42.
Stiggins, R. J. (1992). High Quality Classroom Assessment: What Does It Really Mean? *Educational Measurement: Issues and Practice*, *11* (2), 35-39.
Stiggins, R. J. (1997). *Student-Centered Classroom Assessment*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing.
Stiggins, R. J. & Bridgeford, N. J. (1985). The ecology of classroom assessment. *Journal of Educational Measurement*, *22* (4), 271-286.
Stiggins, R. J. & Conklin, N. F. (1992). *In teacher's hands: investigating the practices of classroom assessment*. Albany: State University of New York Press.
Stiggins, R. J., Frisbie, R. J. & Griswold, P. A. (1989). Inside high school grading practices: Building a research agenda. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *8* (2), 5-14.
Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
Thurstone, L. L. (1947). *Multiple Factor Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). *Toward a knowledge base for school learning*. *Review of Educational Research*, *63* (3), 249-294.
Watkins, M. W. (2000). *Monte Carlo PCA for parallel analysis [computer software]*. State College, PA: Ed & Psych Associates.
Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-Perceived Assessment Skills. *Applied Measurement in Education*, *16* (4), 323-342.

LA PERCEZIONE DELLA GESTIONE E DEL CLIMA DELLA CLASSE NEGLI ALUNNI DI SCUOLA PRIMARIA E SECONDARIA DI PRIMO GRADO

ANALISI E IMPLICAZIONI EDUCATIVE

Francesco Rubino

IPRASE, Trento

PER CHIEDERE NOTIZIE O SCAMBIARE OPINIONI SU QUESTO ARTICOLO, L'AUTRICE PUÒ ESSERE CONTATTA AL SEGUENTE INDIRIZZO:

IPRASE Trento
Via Gilli 3 I – 38100, Trento (Italy)
E-mail: francesco.rubino@iprase.tn.it

ABSTRACT

This article presents an experience of evaluation research focusing on classroom management practices. The research was conducted as part of a larger project, sponsored by the Department of Education of the Autonomous Province of Trento, on classroom self-assessment. The contribution summarises the theoretical approach to *classroom management*, research method and key findings of the main survey that involved students to explore the perceptions of class climate, relationship with teachers, perception of the rules and classroom interaction.

Keywords: Self-assessment – Evaluation research – Classroom management – Context

ESTRATTO

Il contributo presenta un'esperienza di ricerca valutativa con focus sulle pratiche di gestione della classe. La ricerca si è svolta nell'ambito di un progetto più ampio, promosso dal Dipartimento Istruzione della Provincia Autonoma di Trento, sull'auto-valutazione di classe. L'articolo sintetizza l'approccio teorico alla *gestione della classe*, il metodo di ricerca e i principali risultati emersi dall'indagine principale effettuata coinvolgendo gli studenti e finalizzata a esplorare le percezioni sul clima di classe, i rapporti con gli insegnanti, le percezioni sulle regole e l'interazione di classe.

Parole chiave: Auto-valutazione – Ricerca valutativa – Gestione della classe – Analisi del contesto

1. Introduzione

Gli insegnanti si confrontano continuamente con problemi d'insegnamento legati all'organizzazione e alla gestione della classe (da qui in poi GC).[1] Spesso essi stessi hanno provato a risolvere la questione per tentativi ed errori sviluppando, talora, metodi personalizzati per affrontare i problemi solo dopo che si fossero verificati e senza un riscontro oggettivo della reale risoluzione. Una interessante analisi della letteratura proposta da Wang, Haertel, & Walberg (1993) dimostra ampiamente l'importanza della gestione efficace della classe. Questi ricercatori analizzano circa 160 lavori (tra articoli, monografie, documenti governativi e relazioni tecniche) per produrre un elenco di 228 variabili che affermano avere un'influenza sui risultati degli studenti. Essi hanno poi combinato i risultati di queste analisi con i risultati di oltre 130 meta-analisi separate. Di tutte le variabili, quelle legate alla GC hanno avuto l'effetto più rilevante sui risultati degli studenti.

Questa ricerca non solo avvalora ulteriormente l'importanza della gestione della classe, ma permette anche di fare luce sulle dinamiche di GC.

A tal proposito la ricerca sulla GC è da diversi decenni al servizio degli insegnanti per supportarli attivamente, da un lato nella prevenzione e dall'altro nella verifica che determinati comportamenti producano risposte adeguate da parte della classe.

I primi autori che hanno trattato il tema l'hanno definita come l'insieme equilibrato delle disposizioni e delle procedure necessarie per stabilire e mantenere un ambiente in cui l'insegnamento e l'apprendimento possano avere luogo con successo (Duke, 1979). In altre parole, la GC non è semplicemente l'arte di sistemare *ad hoc* i banchi o quella di premiare i buoni comportamenti o, ancora, di scegliere il modo migliore per disapprovare/punire quelli peggiori (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Doyle afferma che l'ordine non è

> il silenzio assoluto o il rigido conformarsi alle regole, sebbene queste medesime condizioni sono spesso considerate necessarie per specifici scopi. L'ordine in classe significa semplicemente che, entro limiti accettabili, gli studenti seguono il piano delle azioni necessarie per realizzare una particolare attività di classe. (Doyle, 1986, p. 396)

Il concetto di ordine allora è ben più ampio del significato che si può attribuire al termine «disciplina»: esso include e implica l'organizzazione della classe, la costituzione di regole e procedure, il monitoraggio e la capacità di dare un ritmo agli eventi educativi e didattici (Doyle, 1986).

L'obiettivo primario di una gestione efficace della classe non è, quindi, la riduzione di comportamenti scorretti, o addirittura la creazione di un ambiente «ordinato» inteso come sinonimo di «disciplinato», quanto la costruzione condivisa di un ambiente di apprendimento e un'attivazione di comportamenti adeguati, funzionali al buon esito della dinamica insegnamento-apprendimento.

La GC attiene, più in generale, a una serie di ambiti integrativi dell'agire didattico quali:

- lo sviluppo di relazioni;
- l'impostazione della classe come una comunità in cui ci si rispetti e gli studenti possano lavorare con profitto;
- un ambiente in cui motivare gli studenti a imparare con successo e incoraggiare il coinvolgimento attivo dei genitori.

Diventa più chiaro come, al contrario di una errata e diffusa percezione, la GC e l'istituzione della disciplina non siano sinonimi, sebbene tra loro strettamente connessi.

Per esempio, le pratiche d'insegnamento che portano a un allontanamento passivo degli studenti turbolenti promuoverebbero un ambiente «tranquillo» ma, allo stesso tempo, ridurrebbero le opportunità di apprendimento (Doyle, 1986).

Naturalmente buona parte degli studiosi che hanno approfondito il tema sostengono che lo sviluppo dell'apprendimento è l'obiettivo primario di una gestione efficace della classe (Brophy, 1988; Doyle, 1986).

[1] È importante segnalare che l'espressione di riferimento in lingua inglese è *Classroom Management,* in quanto è corposa la letteratura che prende in considerazione questa terminologia.

Anche se la presenza di ordine in una classe non indica necessariamente un elevato livello di apprendimento, la ricerca suggerisce chiaramente che porre l'accento sulle strategie efficaci per promuovere l'apprendimento può facilitare ordine e tranquillità.

D'altra parte, una ricerca di Stage e Quiroz (1997) mostra come non ci siano paragoni tra i risultati prodotti mediante una strategia di punizione di alcuni insegnanti a favore di quegli insegnanti che riconoscono e premiano quei comportamenti adeguati e funzionali al contesto di apprendimento.

Sempre Doyle (1984) riferisce che gli insegnanti efficaci, nella gestione di situazioni difficili, fanno leva sui contenuti del programma, come strategia per raggiungere e mantenere l'ordine. In altre parole, non attendono che si crei una situazione ordinata per proseguire l'attività didattica, ma al contrario usano quest'ultima come strumento per generare una situazione di ordine e tranquillità. La possibilità del docente di mantenere ordinata la classe e allo stesso tempo coinvolgere in modo partecipativo gli alunni deriva, allora, dall'individuazione di atteggiamenti e predisposizioni che, potenzialmente, possono essere fonte di difficoltà e, contemporaneamente, dalla capacità di saper trattare in modo funzionale la varietà degli atteggiamenti che di norma orientano le azioni di un insieme di alunni in una classe.

In una meta-analisi di oltre 100 studi Marzano (2003) ha rilevato che la qualità della relazione insegnante-studente è la chiave di volta per tutti gli altri aspetti della GC. Egli afferma che, in media, i docenti che hanno un rapporto significativo con i loro studenti incontrano il 31% per cento in meno dei problemi di comportamenti inadeguati e di violazioni delle regole rispetto ai colleghi che non hanno rapporti qualitativamente significativi con i loro studenti.

In questo studio si evidenzia come la qualità della relazione insegnante-studente non abbia nulla a che fare con la personalità dell'insegnante o con il fatto che gli studenti lo considerino come un amico/a. Essa riguarda piuttosto i comportamenti situati e funzionali. Secondo l'autore le relazioni efficaci sono caratterizzate da alcuni specifici atteggiamenti e comportamenti che l'insegnante mette in atto e che sono utili a «ingaggiare» lo studente. Essi sono: un adeguato livello di esposizione, un funzionale livello di cooperazione, una asimmetria di ruolo costruita e riconosciuta dall'alunno non in base a criteri di potere ma di competenza e conoscenza. Con l'aiuto della *Self Determination Theory* (Deci & Ryan, 1985) possiamo affermare che questi comportamenti sono di fatto un supporto all'autonomia dell'alunno e che, in un rapporto di questo tipo, lo studente impara ad autoregolarsi. Uno studio di Black & Deci (2000) mette in risalto come studenti che si percepiscono come controllati dall'insegnante siano meno focalizzati sugli obiettivi di apprendimento rispetto ai compagni che si percepiscono sostenuti/supportati dai docenti. Questi ultimi risultano avere maggiori percezione di autoregolazione, senso di competenza personale, interesse e piacere a lavorare in classe, e manifestano una ridotta ansia in relazione al lavoro che svolgono. In sintesi, frequentano la scuola mossi dal piacere di farlo e dal gusto di imparare.

Di fatto questa breve discussione pone l'accento su come la ricerca si sia concentrata sul dimostrare l'importanza della centralità del rapporto insegnante-classe, e di come questo non sia esclusivamente legato alla didattica pura e semplice ma anche a tutti quegli aspetti emotivi, affettivi e relazionali (Carugati & Selleri, 2001; Engestrom, 1991; Doise & Mugny, 1981) da una parte, e a quegli elementi di tipo organizzativo e gestionale della classe e del processo di apprendimento/insegnamento dall'altra (Pontecorvo, Ajello, & Zucchermaglio, 1995).

Alla luce di questo, la fase istituente del rapporto insegnante-alunni, ovvero ciò che accade durante le prime settimane, assume un'importanza determinante. Emmer, Evertson, & Worsham (2003) hanno individuato le componenti fondamentali, tra le quali spicca una componente, ad avviso di chi scrive, troppo spesso trascurata, rappresentata dall'inizio dell'anno scolastico, momento in cui è necessaria una maggior enfasi positiva sulla GC. È, infatti, nei primi mesi di scuola che le attese, le aspettative di tutti gli

attori coinvolti si confrontano con la relazione reale, nella quotidianità, ed è questo che genera la traccia, il canovaccio che accompagnerà tutti per l'intero corso degli studi.

Nei primi giorni di scuola nasce o si rafforza l'identità del proprio «ruolo scolastico» in relazione ai compagni della propria classe, agli insegnanti e via dicendo (Chiari, 1994). Quel meccanismo mediante il quale gli alunni costruiscono il senso della loro presenza a scuola e dell'appartenenza a questa nuova realtà. Mediante l'identità di ruolo si creano i fondamenti di una comprensione degli eventi scolastici; quella necessaria attribuzione di senso che consente all'alunno di agire e di prendere decisioni; azioni e decisioni che, nell'interazione, costruiscono e realizzano la dinamica di classe.

Se quanto discusso finora individua come cruciale l'azione dell'insegnante, non si può non prendere in considerazione che essa si struttura in modo dinamico rispetto alle sue credenze o alla sua predisposizione verso gli alunni e agli atteggiamenti messi in atto da questi ultimi (Palmonari et al., 1988; Doise & Mugny, 1981).

In funzione di questa affermazione, è dunque importante che l'insegnante impari a regolare i propri comportamenti e le proprie proposte didattiche non tanto in funzione delle proprie credenze e rappresentazioni degli alunni, della motivazione e dell'apprendimento, quanto in virtù di una conoscenza di quelle che sono le rappresentazioni, le percezioni e gli atteggiamenti dei ragazzi. A seconda, infatti, di come l'insegnante riesce a costruire gli obiettivi insieme ai propri studenti si produrranno effetti differenti nella loro prestazione e motivazione (McGregor & Elliot, 2001). È dunque rilevante, benché gli obiettivi didattici possano essere simili, individuare la migliore modalità possibile in relazione a una determinata classe.

2. Il Progetto «Auto-valutazione di classe»

Il presente contributo è parte di un'area di ricerca di un progetto più ampio denominato «Auto-valutazione di classe».[2] Il progetto rientra nell'ambito delle azioni di sviluppo e miglioramento del sistema scolastico trentino.

Perseguendo una logica di integrazione tra un approccio auto-valutativo[3] e la ricerca-azione,[4] un gruppo di cinque Istituti Comprensivi ha prodotto altrettanti piani di ricerca che, ciascuno secondo le proprie esigenze storiche e di contesto, hanno esplorato il contesto classe.

La finalità principale è sintetizzata nell'espressione «conoscere per intervenire». In questo quadro le evidenze, generate da un processo

[2] Il progetto è stato promosso dal Dipartimento Istruzione della Provincia Autonoma di Trento e realizzato in partenariato con l'IPRASE.

[3] È interessante evidenziare come il Trentino abbia promulgato una legge (legge provinciale n° 5 del 7 agosto 2006) che pone l'attività di auto-valutazione, intesa quale capacità di monitorare i percorsi e di individuare gli indicatori di qualità di una scuola, come una possibilità di sintesi tra una cultura di orientamento all'utenza e i contenuti pedagogici più innovativi (Grando, 2008). Le scuole, in questo quadro istituzionale, svolgono un'attività di auto-valutazione che, mediante l'uso di un database dedicato, permette di confrontarsi con un sistema di indicatori e un quadro di riferimento comune secondo il modello di Daniel Stufflebeam (1971), il *CIPP model*. Gli indicatori sono riferiti alle quattro dimensioni principali di funzionamento di una scuola: risultati di apprendimento, risorse utilizzate, processi organizzativi, dati sul contesto (per un approfondimento del progetto generale e del quadro teorico di riferimento si consulti il rapporto finale «Auto-valutazione di classe» a cura di M. Gentile, in stampa).

[4] Un approccio che, nella sua particolare configurazione di intervento conoscitivo e pratico, è in grado di favorire, entro il contesto scolastico, una capacità riflessiva sulle modalità di cambiamento delle pratiche che risultano essere di ostacolo allo sviluppo del sistema stesso. La ricerca-azione a scuola nasce dalla convinzione che essa sia lo strumento principale della «scuola dell'autonomia», e in tal senso si sposa con l'approccio auto-valutativo. In altre parole, la scuola fa propria «la concezione del sapere e della conoscenza intesi come costruzione, comunicazione, cooperazione, scambio e confronto» (AA. VV., 2003, p. 15) finalizzati al miglioramento continuo. Come sottolinea Gentile (in stampa) molti sono gli autori che propongono una chiave di lettura della ricerca azione (o *action research*) in ambito scolastico (Boudah & Lenz, 2000; Pellerey, 1980; Reason, 1994; Lee, 1993; Billups, 1997; Sirotnik, 1988). Tutti sottolineano, con diverse sfumature, come essa sia una prassi di ricerca che si fonda sulla collaborazione e reciprocità tra scuole/insegnanti e ricercatori. Altro aspetto caratterizzante è la sua funzione di mettere in luce le tracce di un miglioramento sostenibile e partecipato.

strutturato di ricognizione interna ai contesti classe delle singole scuole partecipanti, hanno alimentato una piattaforma concettuale per l'elaborazione di piani condivisi di sviluppo del servizio scolastico (Gentile, in stampa).

Due delle cinque scuole coinvolte hanno riconosciuto come cruciale l'importanza di possedere informazioni sulle aspettative e atteggiamenti dei propri alunni, necessarie a trattare il contesto classe. Gli insegnanti, pertanto, si sono occupati di indagare, con il supporto dei ricercatori dell'IPRASE, quali fossero le percezioni che gli studenti hanno delle regole, dei docenti, della scuola e delle interazioni con i compagni di classe. L'esigenza nasce dalla difficoltà, riconosciuta come diffusa nelle scuole in oggetto, a gestire alcuni comportamenti, non desiderabili, che influiscono sull'andamento delle lezioni.

Il progetto di queste due scuole prevedeva un'ampia attività auto-valutativa che ha visto coinvolti docenti e alunni della scuola primaria e secondaria di primo grado.

Allo scopo di una così articolata e complessa rilevazione dei dati sono stati progettati e utilizzati una *check list* per l'osservazione della classe durante il normale svolgimento delle attività didattiche, un questionario sulla percezione della scuola per gli alunni entro la fascia di età che va dalla terza classe primaria alla terza secondaria di primo grado, un questionario a vignette (col medesimo scopo del precedente) per i bimbi di prima e seconda primaria, un questionario docenti sulla conoscenza, l'utilizzo del regolamento di classe e d'istituto ed eventuali criticità. In questa sede si riferisce solo sul «segmento» di auto-valutazione che esplora la percezione degli alunni.

3. Metodologia

La ricerca è stata condotta da un gruppo di insegnanti dell'IC di Trento 5[5] e dai ricercatori IPRASE secondo una modalità dinamica e collaborativa (Boudah & Lenz, 2000; Spradley, 1980), tanto nella pianificazione quanto nella realizzazione. L'assunto di base che ha condotto a questa scelta è che tanto maggiormente efficace è l'esito della ricerca-azione nella scuola quanto più gli insegnanti hanno un ruolo attivo in tutto il processo, dal vaglio delle ipotesi di ricerca alla costruzione degli indicatori, degli strumenti e quindi anche nella costruzione della conoscenza, intesa come prodotto della ricerca.

3.1. Strumento d'indagine

Per esplorare la qualità dell'interazione tra studenti nel piccolo gruppo e nel gruppo classe durante il lavoro didattico, il grado di conoscenza e di adesione personale al regolamento e quello con cui gli alunni percepiscono i propri docenti come disponibili al dialogo e all'ascolto è stato predisposto un questionario: Questionario sulla percezione del clima di classe e di scuola.

Riconoscendo utile ai fini della nostra ricerca la prospettiva di Black e Deci (2000), si è optato per un adattamento italiano dello strumento di rilevazione da loro utilizzato (*The Learning Climate Questionnaire*) e per un'integrazione degli item per le aree di specifico interesse del presente lavoro partendo dal *Classroom management Questionnaire* utilizzato da Turanli e Yildirim (1999) per uno studio comparativo sulla percezione dell'insegnante su tre gruppi di studenti, suddivisi in base agli stili di GC di docenti individuati mediante uno studio preventivo.

Il questionario è composto da un elenco di situazioni che si riferiscono a come gli alunni vivono l'esperienza scolastica con i compagni e gli insegnanti in classe.

Alcune domande sono relative a eventi concreti, altre chiedono di esprimere il proprio punto di vista.

Le domande sono seguite da una serie di affermazioni alle quali si chiede di attribuire un

[5] Pur essendo due gli IC, Mezzolombardo e Trento 5, che hanno approfondito la medesima tematica, in via esemplificativa il contributo riferisce della ricerca fatta nell'IC di Trento 5 rimandando il lettore, per una disamina approfondita, al rapporto conclusivo dell'intera ricerca (in corso di realizzazione).

giudizio, come riportato per esempio in Figura 1, in base alla frequenza con cui le situazioni si verificano durante il tempo trascorso in classe.

Quando lavoro in gruppo in classe, preferisco:	Sempre	Qualche volta	Quasi mai	Mai
Prendere delle decisioni per tutti/e	1	2	3	4
Organizzare il lavoro	1	2	3	4
Collaborare nel lavoro	1	2	3	4
Accettare ciò che decidono gli altri	1	2	3	4
Lasciare fare agli altri	1	2	3	4

Fig. 1 Esempio di domande e modalità di risposta presenti nel questionario.

Il questionario è articolato in cinque aree secondo lo schema riportato in Tabella 1.

TABELLA 1
Articolazione del Questionario sulla percezione del clima di classe e di scuola

Area esplorata	Indicatori
Area 1	
Rapporto dell'alunno intervistato con la classe	Preferenze di ruolo in un compito di gruppo
	Preferenze nella scelta dei compagni per lavorare in gruppo
	Grado di interazione tra alunni
	Grado di reciprocità
Area 2	
Percezione che l'alunno ha della scuola	Livello di gradimento della scuola
	Livello percepito di democraticità a scuola
	Livello di coinvolgimento affettivo con la scuola
Area 3	
Percezione del rapporto con gli insegnanti	Livello percepito di correttezza degli insegnanti nei propri confronti e nei confronti della classe
	Livello di gradimento delle modalità di gestione della didattica
	Livello e qualità dell'interazione dell'insegnante (bontà delle risposte, qualità degli interventi educativi e disciplinari)
	Livello di fiducia riposta negli insegnanti e viceversa
Area 4	
Rapporto dell'alunno con le regole e come esse vengono vissute in classe	Percezione della qualità (giusti o ingiusti) e quantità degli interventi disciplinari in relazione al regolamento
	Modalità di predisposizione e condivisione delle regole
	Modalità di gestione del mancato rispetto delle regole
	Grado di autonomia nella valutazione di una trasgressione delle regole e relativo intervento
Area 5	
Informazioni socio demografiche utilizzate per descrivere la popolazione intervistata	Genere, nazionalità, nazionalità dei genitori

Nel complesso il questionario è composto da 52 domande e per ciascuna di essa sono previste 4 modalità di risposta.

3.2. Popolazione

Il questionario è stato proposto a una classe terza, due quarte e una quinta di scuola primaria e agli alunni di tutti i plessi dalla prima alla terza classe di scuola secondaria di primo grado.

Complessivamente sono stati distribuiti 223 questionari, di cui 90 per la scuola primaria e 133 per la secondaria di primo grado, ripartiti in 10 classi e 5 plessi.

3.3. Raccolta e analisi dei dati

I questionari sono stati somministrati dai docenti che hanno partecipato a un seminario di formazione predisposto e condotto dai ricercatori, con l'obiettivo di standardizzare le procedure di somministrazione. In seguito sempre i docenti hanno codificato e tabulato i dati, predisponendo così la matrice per l'analisi.

Una prima analisi descrittiva pone in risalto come le risposte agli item più significativi di ciascuna area del questionario siano differenti per la scuola primaria e secondaria di primo

grado (d'ora in poi secondaria). Si è optato poi per un T-test per campioni indipendenti per verificare la significatività delle eventuali differenze.

Per descrivere la variabilità delle risposte riducendo al massimo la perdita di informazioni, si è proceduto a un'analisi delle corrispondenze multiple (ACM).

L'ACM è una tecnica di analisi multidimensionale che opera su matrici di dati di tipo nominale (Doise et al., 1995).

La sua applicazione permette di individuare le dimensioni fattoriali che spiegano la variabilità di risposta dell'insieme dei rispondenti.

In pratica, attraverso l'ACM sono state studiate le associazioni di risposta tra i questionari.

Le dimensioni fattoriali riassumono sinteticamente il comportamento di un numero più ampio di variabili. Con un numero ristretto di fattori, dunque, diventa possibile riassumere la maggior parte dell'informazione contenuta nella matrice dei dati di partenza.

Solo successivamente si è proceduto a verificare quale fosse l'impatto delle variabili socio-demografiche sulle risposte fornite al questionario. Tale impatto non è risultato statisticamente significativo; soltanto l'appartenere alla scuola primaria o secondaria produce alcune differenze che osserveremo nel dettaglio.

Le prime 4 dimensioni fattoriali estratte mediante l'ACM spiegano complessivamente il 32% della varianza (83,4% dopo la rivalutazione degli auto-valori con la formula «ottimistica» di Benzécri)[6] e sono state utilizzate per l'analisi dei cluster[7] secondo il metodo di classificazione gerarchica. Ogni gruppo individuato include al suo interno soggetti che tendono a rispondere allo stesso modo al questionario, e quindi si assume che abbiano le stesse caratteristiche rispetto alle variabili che definiscono le dimensioni rappresentate dai fattori.

Le elaborazioni dei dati relative all'analisi delle corrispondenze multiple sono state effettuate tramite il software WinSPAD 5.5 (Lebart et al., 1987).

4. Risultati

Diamo uno sguardo d'insieme agli item che risultano essere più significativi, per ciascuna area o sotto-area del questionario, e alle eventuali differenze tra scuola primaria e secondaria.

La Figura 2 illustra l'andamento delle risposte agli item che descrivono il rapporto dell'alunno intervistato con la classe e, con maggior dettaglio, le sue preferenze di ruolo in un compito. È interessante notare come un buon numero di alunni di scuola secondaria (oltre il 75%) in genere tenda a essere meno assertivo («Preferisco prendere decisioni per tutti»: «Quasi mai», «Mai») e più leader operativo (oltre il 45% risponde «Qualche volta» all'affermazione «Preferisco organizzare il lavoro») rispetto a quelli della primaria (con la stessa modalità di risposta circa il 35%). Sostanzialmente non sembrano esserci altre differenze se non per l'ultima affermazione, «Preferisco lasciar fare agli altri», dove oltre il 35% degli alunni di secondaria risponde «Quasi mai» contro circa il 25% degli alunni di primaria.

La Figura 3 descrive l'andamento delle risposte agli item che esplorano le preferenze nella scelta dei compagni in relazione al lavoro di classe. La prima differenza è sulla modalità di risposta «Quasi mai» all'affermazione «Preferisco lavorare con i compagni più forti della classe». Un dato in contro tendenza rispetto a quanto sarà rilevato più avanti con l'ACM. È infatti circa il 33% degli alunni di secondaria, rispetto al 28%, a rispondere secondo questa modalità. Alla seconda affermazione («Preferi-

[6] Secondo l'autore gli auto valori forniti dall'ACM danno una valutazione riduttiva dell'inerzia spiegata dai fattori estratti in quanto vengono considerati anche i fattori che apportano un contributo infinitesimale; a tal proposito Benzécri propone una formula per rivalutare la percentuale di inerzia spiegata dai primi e più importanti fattori, in questo modo viene rivalutata la distorsione ottenuta in partenza (Ercolani et al., 1990).

[7] Il *Clustering o analisi dei cluster* (dal termine inglese *cluster analysis* introdotto da Robert Tryon nel 1939), o *analisi di raggruppamento,* è un insieme di tecniche di analisi multivariata dei dati volte alla selezione e raggruppamento di elementi omogenei in un insieme di dati.

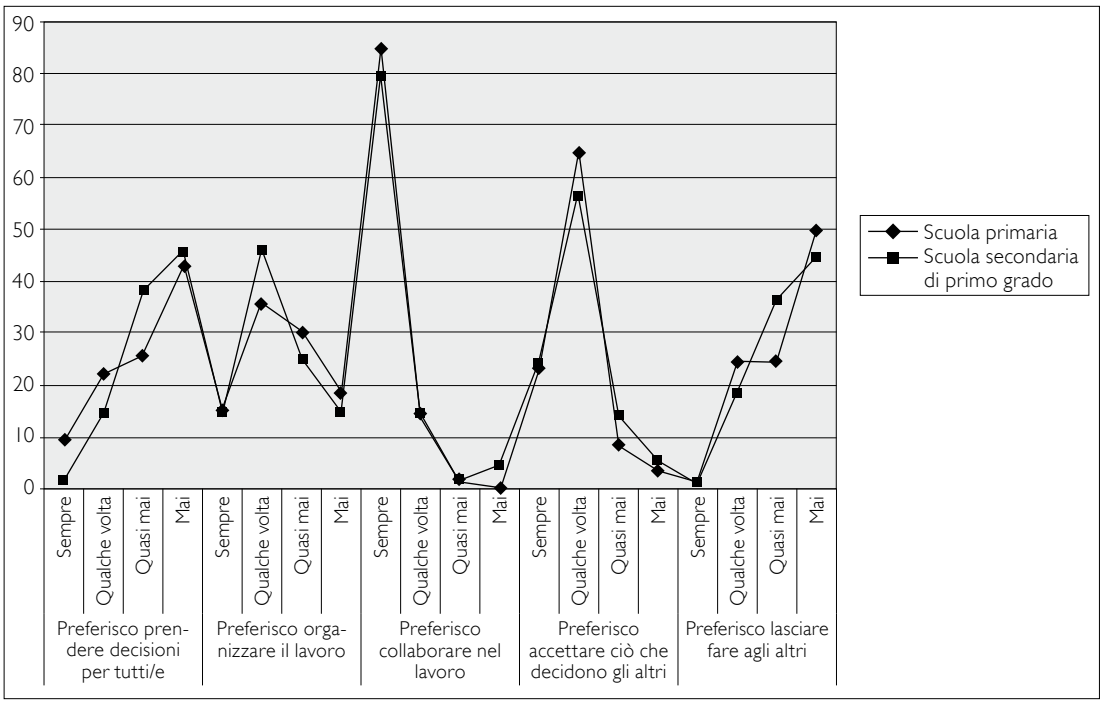

Fig. 2 Rapporto dell'alunno con la classe: preferenze di ruolo in un compito.

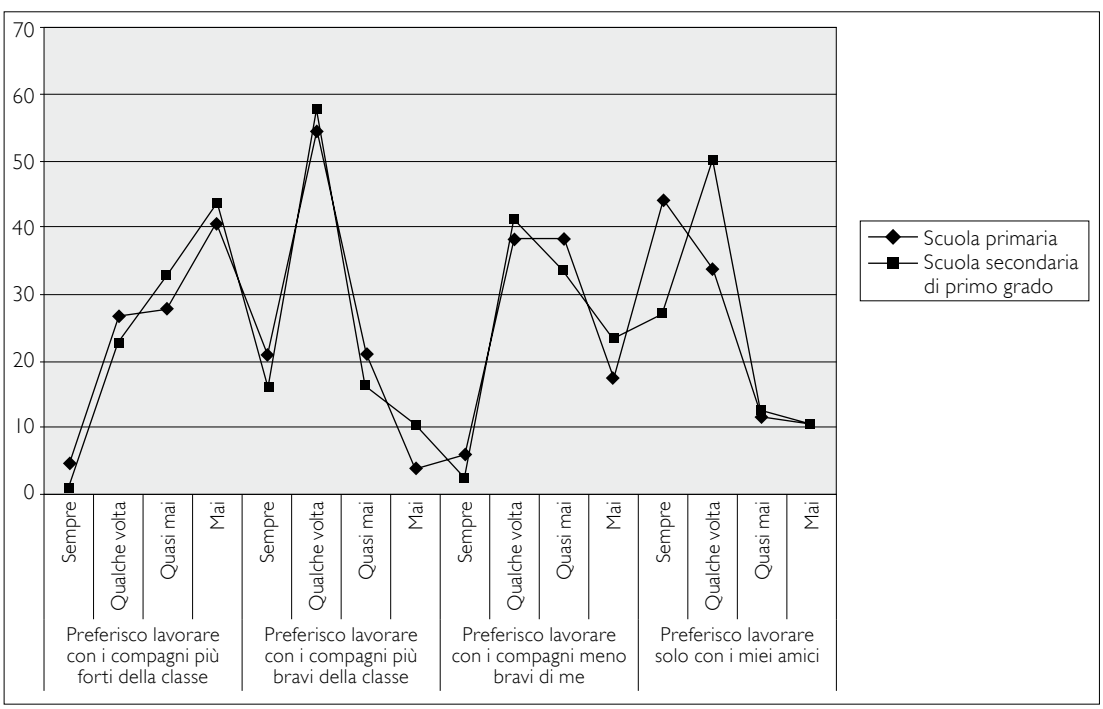

Fig. 3 Rapporto dell'alunno con la classe: preferenze nella scelta dei compagni.

sco lavorare con i compagni più bravi della classe») il 10 % degli alunni di secondaria risponde «Mai» contro il 3% circa delle primarie.

Una differenza importante, di quasi 20 punti percentuali, è data all'ultima affermazione («Preferisco lavorare solo con i miei amici») dove circa il 25% degli alunni di secondaria risponde «Sempre» contro il 45% delle primarie. Situazione che con la stessa distanza si ribalta rispetto alla modalità di risposta «Qualche volta», dove si colloca il 50% dei rispondenti delle secondarie e il 35% dei rispondenti delle primarie.

Mentre nelle due figure precedenti esistono variazioni, ma localizzate solo su alcune modalità di risposta, nella Figura 4 viene descritta una tendenza generale in cui le primarie, rispetto alle secondarie, rispondono in maggior numero alle modalità di risposta «Sempre» e «Qualche volta», e in minor percentuale alle modalità «Quasi mai» e «Mai». Questo è vero per tutte le affermazioni a eccezione della quarta («Non mi piace il modo in cui gli insegnanti mi parlano»), che comunque conferma il dato generale in quanto, ponendo la questione sotto forma negativa, è coerente con la tendenza di risposta alle altre affermazioni.

Il rapporto tra alunno rispondente e insegnanti, descritto in questa figura, sembra essere percepito come maggiormente consolidato e funzionale nella scuola primaria rispetto alla secondaria.

Stesso discorso per la figura 5, che descrive il rapporto tra l'alunno intervistato e le regole scolastiche e come queste siano vissute nel contesto classe.

Nello specifico sembra esserci un maggior investimento nel recepire e discutere i regolamenti nella scuola primaria rispetto alla secondaria.

La Tabella 2 mostra i risultati ottenuti al T-test per campioni indipendenti.

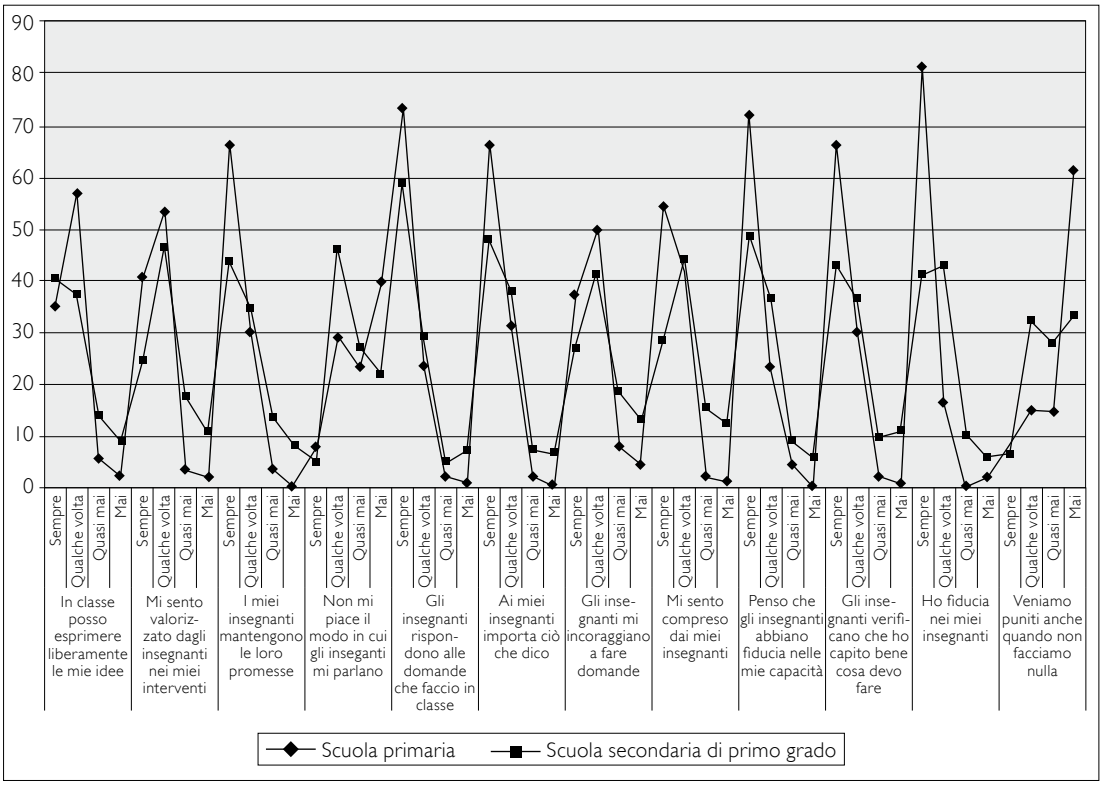

Fig. 4 Percezione del rapporto con gli insegnanti.

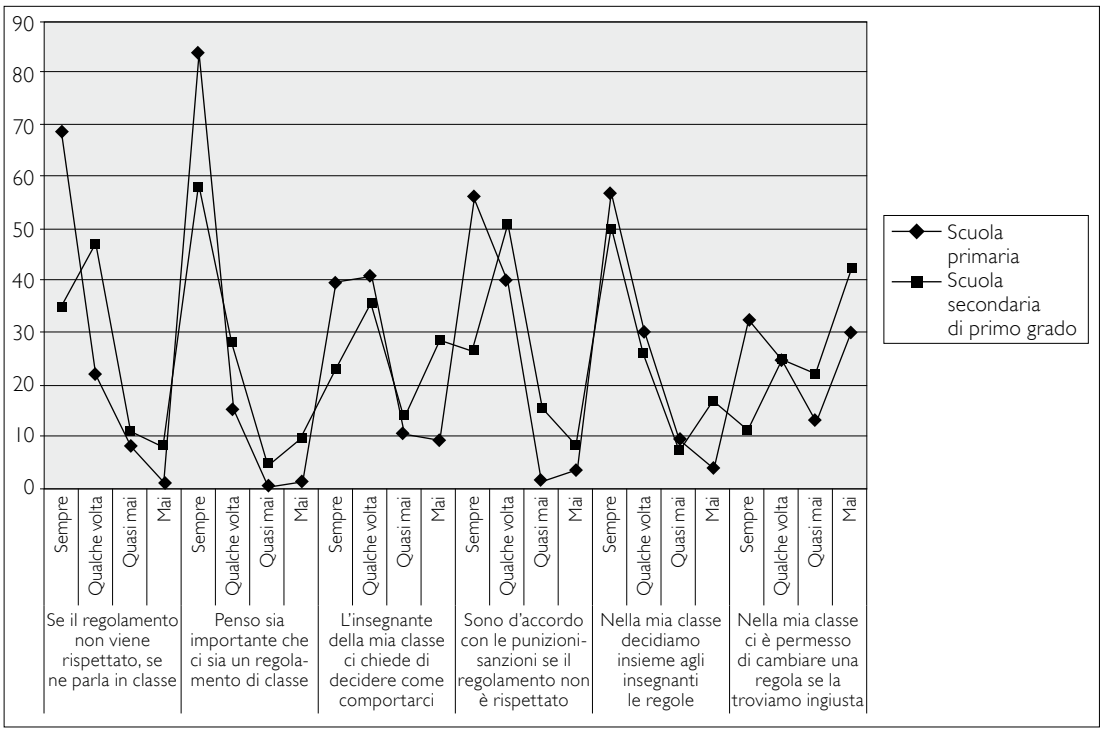

Fig. 5 Rapporto dell'alunno con le regole.

TABELLA 2

Test per campioni indipendenti tra scuola primaria e scuola secondaria di I grado

		t	Sig.
1	Rapporto dell'alunno con la classe: preferenze di ruolo in un compito	0,11	0,01
2	Rapporto dell'alunno con la classe: preferenze nella scelta dei compagni	6,09	0,00
3	Percezione del rapporto con gli insegnanti	3,07	0,005
4	Rapporto dell'alunno con le regole	3,76	0,00

Mentre le differenze evidenziate nel primo ambito non hanno evidenza statistica, quelle relative agli altri tre risultano essere statisticamente significative.

I prossimi paragrafi descrivono le classi (o cluster) individuate in relazione all'ACM; esse sono quattro e rappresentano essenzialmente come le principali modalità di risposta al questionario tendano a presentarsi con una certa costanza all'interno di uno stesso gruppo di rispondenti.

Ciascun cluster può essere inteso come espressione di uno specifico modo di percepire le dimensioni esplorate dal questionario.

4.1. Cluster 1

In questo primo cluster troviamo il 24,66% dei rispondenti. La maggior parte degli alunni che caratterizza questo raggruppamento frequenta la terza e la quarta primaria. Osservando le modalità di risposta qui presenti, possiamo affermare che si tratta di studenti che hanno decisamente una esperienza piacevole della scuola e della classe in tutte le sue componenti. La corrispondenza di questa bella esperienza la si riscontra in tutte e 4 le aree del questionario. Confrontando i dati, in sede di restituzione,[8]

[8] Al termine del lavoro di ricerca e analisi dei dati sono stati organizzati 3 incontri con gli insegnanti del team di progetto e delle classi coinvolte nella rilevazione. L'intenso lavoro di gruppo ha consentito di validare empiricamente la tenuta dei risultati e ha permesso una riflessione

l'esperienza degli insegnanti conferma che sia plausibile si tratti di alunni senza problemi di apprendimento. Sono attivi, propositivi e recettivi, non ricorrono in alcun caso a rapporti di forza per interagire con la classe. La terza e la quarta sono le classi centrali del percorso di scuola primaria e questo segmento di popolazione percepisce il contesto come ideale.

Le prime sette righe della Tabella 3 (quelle che, maggiormente significative, caratterizzano meglio questo cluster) si concentrano proprio sul rapporto tra alunno e insegnante.

TABELLA 3
Cluster 1 di 4

Domanda	Modalità di risposta	% della modalità nel cluster	Valore-Test
Non mi piace il modo in cui gli insegnanti mi parlano	Mai	72,73	8,58
Ho fiducia nei miei insegnanti	Sempre	98,18	7,85
Quando sono a scuola mi sento annoiato	Mai	56,36	7,82
Mi piace quello che faccio in classe	Sempre	69,09	7,54
Veniamo puniti anche quando non facciamo nulla	Mai	83,64	7,14
Ai miei insegnanti importa ciò che dico	Sempre	90,91	6,38
Mi capita di non avere voglia di andare a scuola	Mai	41,82	6,00
Mi piace la mia scuola	Sempre	70,91	5,83
Mi sento valorizzato dagli insegnanti nei miei interventi durante la lezione	Sempre	63,64	5,72
Se i miei insegnanti mi rimproverano penso che abbiano ragione	Sempre	65,45	5,39
I miei insegnanti mantengono le loro promesse	Sempre	83,64	5,36
Nella mia classe ci è permesso di cambiare una regola se la troviamo ingiusta	Sempre	45,45	5,16
Quando sbaglio vengo deriso dai miei compagni	Mai	63,64	5,07
Quando sbaglia un/a mio/a compagno/a lo/a derido insieme agli altri	Mai	89,09	5,06
Penso che gli insegnanti abbiano fiducia nelle mie capacità	Sempre	85,45	4,83
Penso sia importante che ci sia un regolamento di classe	Sempre	92,73	4,71
Sono d'accordo con le punizioni-sanzioni se il regolamento non è rispettato	Sempre	65,45	4,69
Mi sento compreso dai miei insegnanti	Sempre	65,45	4,52

Numero effettivo di soggetti nel cluster: 55; Percentuale: 24,66%.

TABELLA 4
Soggetti che maggiormente rappresentano il cluster 1

	Percentuale di riga
Genere	
Maschio	49,06
Femmina	41,96
Età	
8	50,00
9	88,89
10	37,04
11	43,90
Classe	
III primaria	50,00
IV primaria	88,89
V primaria	36,00
I secondaria di I grado	40,43
Ordine scuola	
Primaria	66,28
Secondaria di I grado	30,37

comune tra i docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado. Riconoscendo la propria esperienza in quanto emerso dalla ricerca, gli insegnanti sono giunti alla conclusione che il risultato è anche l'esito dello iato esistente tra i due gradi di scuola e che, nonostante si siano istituiti ormai da anni gli Istituti Comprensivi di fatto coesistono ancora due culture e due rappresentazioni dell'alunno per certi versi antitetiche; esse sicuramente non possono essere superate dal punto di vista organizzativo, ma hanno bisogno di essere trattate rafforzando e consolidando le proprie competenze nella capacità di capire in maniera situata il contesto dell'interazione con gli alunni, le regole implicite ed esplicite che sottendono la relazione con essi.

4.2. Cluster 2

Questo cluster sintetizza le percezioni del 45,74%, quasi la metà dei rispondenti al questionario. Questi alunni sembrano avere una maggior capacità a discriminare le situazioni di classe; i «Quasi mai» e i «Qualche volta» rimandano, anche se con una bassa frequenza, a situazioni di discontinuità rispetto, per esempio, ai «Mai» e ai «Sempre» del primo cluster (Tabella 5). Di fatto questo cluster presenta risposte più articolate che danno un'informazione con più sfumature di senso e meno idealizzata rispetto al primo raggruppamento.

Ci sono però tre punti fermi: due si riferiscono all'insegnante, a un percepito atteggiamento di fiducia che questi hanno nei confronti dei loro alunni, alla capacità di interloquire sui contenuti; l'altro è rappresentato dal nutrire un senso di fastidio se i compagni disturbano.

Qui sembra, leggendo nell'insieme le risposte che caratterizzano questo gruppo, che da una parte si salvaguardi l'entità insegnante con i suoi atteggiamenti comprensivi e di apertura, dall'altra si sia più critici nei confronti di se stessi e dei compagni.

Di fatto, in qualche modo, si riconosce una mancanza di reciprocità all'apertura degli insegnanti. In questo raggruppamento la presenza maggiore è data da alunni che vanno dalla quinta primaria in poi.

TABELLA 5
Cluster 2 di 4

Domanda	Modalità di risposta	% della modalità nel cluster	Valore-Test
I miei compagni di classe non vanno d'accordo tra loro	Qualche volta	58,82	4,25
Mi piace quello che faccio in classe	Qualche volta	73,53	3,90
Quando sono a scuola mi sento annoiato	Quasi mai	46,08	3,77
Mi sento valorizzato dagli insegnanti nei miei interventi durante la lezione	Qualche volta	62,75	3,56
Penso che gli insegnanti abbiano fiducia nelle mie capacità	Sempre	70,59	3,42
Gli insegnanti rispondono alle domande che faccio in classe	Sempre	76,47	3,30
Mi dà fastidio se i miei compagni di classe disturbano	Sempre	34,31	3,08
In classe sono incoraggiato a esprimere il mio pensiero	Qualche volta	47,06	3,06
Non vado d'accordo con i miei compagni di classe	Sempre	10,78	2,66
Nella mia classe ci è permesso di cambiare una regola se la troviamo ingiusta	Qualche volta	33,33	2,60
Non mi piace il modo in cui gli insegnanti mi parlano	Quasi mai	34,31	2,60
In classe mi sento libero di esprimere i miei sentimenti	Qualche volta	51,96	2,59
I miei insegnanti mantengono le loro promesse	Sempre	61,76	2,42
Gli insegnanti mi incoraggiano a fare domande	Qualche volta	53,92	2,37

Numero effettivo di soggetti nel cluster: 102, Percentuale: 45,74%.

TABELLA 6
Soggetti che maggiormente rappresentano il cluster 2

	Percentuale di riga
Genere	
Maschio	35,85
Femmina	41,07
Età	
8	37,50
9	11,11
10	55,56
11	51,22
12	53,66
13	31,91
Classe	
III primaria	37,50
IV primaria	11,11
V primaria	60,00
I secondaria di I grado	46,81
II secondaria di I grado	50,00
III secondaria di I grado	31,25
Ordine scuola	
Primaria	30,23
Secondaria di I grado	42,15

4.3. Cluster 3

Qui, il 24,22% degli alunni si percepisce in un rapporto per lo più conflittuale, poco armonico, con la scuola, gli insegnanti e i coetanei (Tabella 7).

Vengono descritte situazioni di classe con poca possibilità di interazione e un basso investimento (reciproco) sia nella relazione tra insegnanti e alunni sia tra alunni stessi.

Sono gli alunni di seconda e ancor di più terza secondaria a rappresentare questo cluster.

La scuola genera per lo più vissuti di scontentezza e di solitudine: la convinzione che «fuori scuola è più bello che dentro» sembra essere, di fatto, una credenza che caratterizza questo gruppo di alunni.

TABELLA 7
Cluster 3 di 4

Domanda	Modalità di risposta	% della modalità nel cluster	Valore-Test
Ho fiducia nei miei insegnanti	Qualche volta	74,07	7,13
Mi sento valorizzato dagli insegnanti nei miei interventi durante la lezione	Quasi mai	42,59	7,06
Gli insegnanti rispondono alle domande che faccio in classe	Qualche volta	62,96	6,42
Quando sono a scuola mi sento annoiato	Qualche volta	77,78	6,06
Non mi piace il modo in cui gli insegnanti mi parlano	Qualche volta	74,07	5,81
Mi sento compreso dai miei insegnanti	Quasi mai	33,33	5,63
In classe sono incoraggiato a esprimere il mio pensiero	Quasi mai	46,30	5,51
Mi piace la mia scuola	Qualche volta	85,19	5,44
Penso che gli insegnanti abbiano fiducia nelle mie capacità	Qualche volta	62,96	5,43
Veniamo puniti anche quando non facciamo nulla	Qualche volta	55,56	5,39
Ai miei insegnanti importa ciò che dico	Qualche volta	66,67	5,27
In classe mi sento libero di esprimere i miei sentimenti	Quasi mai	48,15	4,89
In classe posso esprimere liberamente le mie idee	Quasi mai	29,63	4,51
Preferisco collaborare nel lavoro	Qualche volta	35,19	4,47
I miei insegnanti mantengono le loro promesse	Qualche volta	57,41	4,18
Quando sbaglio vengo deriso dai miei compagni	Qualche volta	50,00	4,08
Se i miei insegnanti mi rimproverano penso che abbiano ragione	Quasi mai	25,93	3,96
Quando torno a scuola dopo le vacanze sono	Poco contento	29,63	3,40
Vorrei andare in un'altra scuola	Qualche volta	25,93	3,29
Penso che gli insegnanti abbiano fiducia nelle mie capacità	Quasi mai	18,52	3,16
Preferisco lavorare solo con i miei amici	Qualche volta	62,96	3,07
I miei insegnanti mantengono le loro promesse	Quasi mai	22,22	3,03

Numero effettivo di soggetti nel cluster: 54, Percentuale: 24,22%.

TABELLA 8
Soggetti che maggiormente rappresentano il cluster 3

	Percentuale di riga
Genere	
Maschio	15,09
Femmina	16,96
Età	
8	12,50
9	0,00
10	7,41
11	4,88
12	12,20
13	51,06
Classe	
V primaria	4,00
I secondaria di I grado	6,38
II secondaria di I grado	14,29
III secondaria di I grado	47,92
Ordine scuola	
Primaria	3,49
Secondaria di I grado	22,10

4.4. Cluster 4

Il 5,38% che rappresenta questo cluster si presenta come una deriva del cluster precedente e presenta una situazione decisamente contraria rispetto a quella del primo raggruppamento (Tabella 9).

La presenza a scuola, la relazione con gli insegnanti e il rapporto con le regole sono connotati in termini negativi, nessuna azione è positivamente rilevante, nessuna situazione è fonte di soddisfazione.

Analogamente, a nessun elemento strutturante il contesto di apprendimento viene riconosciuta rilevanza: nessuna delle aree esplorate è oggetto di investimento né luogo di identità.

Questi alunni si pongono in un atteggiamento reattivo, esprimono insofferenza nei confronti delle regole, a cui reagiscono in genere con atteggiamenti di rottura, in conflitto con la scuola, con gli altri e con se stessi.

Di fatto sembra che gli intervistati stiano affermando che la scuola è per loro un'esperienza priva di senso. È emblematico che la loro totalità frequenti la terza classe della scuola secondaria di primo grado.

TABELLA 9
cluster 4 di 4

Domanda	Modalità di risposta	% della modalità nel cluster	Valore-Test
Mi piace la mia scuola	Quasi mai	75,00	6,48
Mi piace quello che faccio in classe	Quasi mai	83,33	6,19
Mi sento compreso dai miei insegnanti	Mai	66,67	5,91
Ho fiducia nei miei insegnanti	Quasi mai	66,67	5,61
In classe sono incoraggiato a esprimere il mio pensiero	Mai	66,67	4,77
Gli insegnanti rispondono alle domande che faccio in classe	Quasi mai	41,67	4,28
I miei insegnanti mantengono le loro promesse	Quasi mai	58,33	4,11
Quando sono a scuola mi sento annoiato	Sempre	41,67	3,68
Sono d'accordo con le punizioni-sanzioni se il regolamento non è rispettato	Quasi mai	50,00	3,44
Se i miei insegnanti mi rimproverano penso che abbiano ragione	Quasi mai	50,00	3,44
In classe tutti hanno la possibilità di intervenire	Quasi mai	33,33	3,43
Quando torno a scuola dopo le vacanze sono	Per niente contento	41,67	3,35
Gli insegnanti verificano che ho capito bene cosa devo fare	Quasi mai	41,67	3,35
In classe posso esprimere liberamente le mie idee	Mai	33,33	3,27
Gli insegnanti mi incoraggiano a fare domande	Mai	41,67	3,16
Vorrei andare in un'altra scuola	Qualche volta	50,00	3,15
Nella mia classe decidiamo insieme agli insegnanti le regole	Mai	41,67	3,07
Mi sento valorizzato dagli insegnanti nei miei interventi durante la lezione	Mai	33,33	3,01
Ai miei insegnanti importa ciò che dico	Quasi mai	33,33	2,89
I miei insegnanti mantengono le loro promesse	Mai	25,00	2,85
Mi capita di non avere voglia di andare a scuola	Sempre	50,00	2,84
Gli insegnanti mi incoraggiano a fare domande	Quasi mai	50,00	2,78
Se il regolamento non viene rispettato, se ne parla in classe	Mai	25,00	2,68
Nella mia classe ci è permesso di cambiare una regola se la troviamo ingiusta	Mai	75,00	2,61

Numero effettivo di soggetti nel cluster: 12, Percentuale: 5,38%.

TABELLA 10
Soggetti che maggiormente rappresentano il cluster 4

	Percentuale di riga
Età	
Risposta mancante	100,00
13	2,13
Classe	
III secondaria di I grado	5,38
Ordine scuola	
Primaria	0,00
Secondaria di I grado	5,38

4.5. Osservazioni

Colpisce, benché sia prevedibile, come si passi da una sorta di idealizzazione del contesto scuola, espressa dagli alunni delle classi inferiori, a un massiccio disinvestimento reattivo espresso da un segmento, esiguo ma presente, dei frequentanti la terza secondaria.

In sede di restituzione è stato condiviso come questo «percorso», che dai due estremi passa per posizioni mediane, più o meno incoraggianti, possa essere frutto di una stessa dinamica: il massiccio investimento che l'alunno fa sull'insegnante e sulla relazione con questo.

Di fatto anche il terzo e il quarto cluster sono l'effetto di un investimento che può produrre delusione o addirittura può essere negato. E questo movimento non è necessariamente a carico dell'insegnante ma è l'insegnante, però, che deve poter trattare queste situazioni, spesso anticipatorie dell'esito degli apprendimenti.

Se ciò non viene fatto, si incorre nell'utilizzo di modalità invariate di gestione della classe; queste ultime, infatti, a prescindere che si tratti di scuola primaria o secondaria, non prendono in considerazione le dinamiche specifiche di un certo gruppo classe, che pure esistono e sono rilevabili.

Poter fruire di strumenti di conoscenza per meglio leggere il contesto in cui si opera è un passaggio necessario per pensare a quali strumenti e strategie mettere in campo e proporre una gestione efficace della classe. Per esempio, lo spostamento dell'investimento dall'adulto insegnante (prevedibile e comprensibile per i primi anni di scuola) verso il prodotto dell'apprendimento è sicuramente uno spunto da prendere in considerazione in una situazione come quella fin qui descritta. A maggior ragione è opportuno questo spostamento nella scuola secondaria, dato che l'organizzazione dei team di classe è totalmente differente da quella del ciclo primario. Essa, per sua natura, non potrà restituire all'alunno la stessa sicurezza che era «abituato» a ricevere dalle insegnanti della primaria. È importante, allora, in un'ottica di continuità, impostare il più possibile la relazione didattica orientata agli obiettivi a partire dai primi anni scolastici, perché l'alunno possa arrivare non sprovvisto degli strumenti che lo aiuteranno a leggere il nuovo contesto classe e a non rimanere «deluso» dal nuovo approccio che, come mostrano i cluster, è poco rispondente alle sue aspettative.

Vediamo ora come si distribuiscono gli studenti rispetto agli item che esplorano la percezione e il vissuto della scuola e di come questi incrociano i 4 cluster (Figura 6).

Anche in questo caso la differenza tra le risposte date dagli alunni di primaria sono significativamente differenti ($t = 4.65$ $p = 0{,}00$).

Come prevedibile, incrociando gli stessi item con i 4 cluster emerge e si consolida l'associazione tra la percezione meno piacevole della scuola con il raggruppamento più critico, il cluster 4, lungo un *continuum* che vede il maggior livello di soddisfazione nei confronti della scuola associato al cluster 1 (Tabella 11).

TABELLA 11

Distribuzione delle modalità di risposta agli item sulla percezione della scuola entro i cluster emersi dall'ACM

		Cluster			
		1/4	2/4	3/4	4/4
Mi piace la mia scuola	Sempre	56,6%	26,2%	11,4%	,0%
	Qualche volta	40,4%	71,4%	54,3%	,0%
	Quasi mai	1,0%	2,4%	28,6%	,0%
	Mai	2,0%	,0%	5,7%	100,0%
Mi piace quello che faccio in classe	Sempre	51,5%	9,5%	5,7%	,0%
	Qualche volta	46,5%	86,9%	37,1%	,0%
	Quasi mai	2,0%	3,6%	45,7%	,0%
	Mai	,0%	,0%	11,4%	100,0%
Quando sono a scuola mi sento annoiato	Sempre	3,0%	2,4%	20,0%	,0%
	Qualche volta	20,2%	57,1%	71,4%	,0%
	Quasi mai	40,4%	36,9%	5,7%	,0%
	Mai	36,4%	3,6%	2,9%	100,0%
Vorrei andare in un'altra scuola	Sempre	3,0%	,0%	8,6%	,0%
	Qualche volta	5,1%	11,9%	31,4%	,0%
	Quasi mai	6,1%	15,5%	20,0%	,0%
	Mai	85,9%	72,6%	40,0%	100,0%
Ho paura di esprimere il mio pensiero	Sempre	5,1%	6,0%	14,3%	,0%
	Qualche volta	32,3%	48,8%	54,3%	,0%
	Quasi mai	23,2%	31,0%	8,6%	,0%
	Mai	39,4%	14,3%	22,9%	100,0%

(continua)

(continua)

		Cluster			
		1/4	2/4	3/4	4/4
In classe sono incoraggiato a esprimere il mio pensiero	Sempre	53,5%	21,4%	11,4%	,0%
	Qualche volta	33,3%	47,6%	20,0%	,0%
	Quasi mai	5,1%	27,4%	37,1%	,0%
	Mai	8,1%	3,6%	31,4%	100,0%

gli stili di gestione della classe e la percezione degli studenti.

La validazione empirica degli strumenti, basata sul confronto con i docenti e il riconoscimento delle situazioni esposte negli item come appartenenti alla propria esperienza, ci informa sul fatto che i comportamenti possono risalire a una matrice «universale» ma, nel loro covariare, sono situati e spiegano le peculiarità di uno specifico contesto.

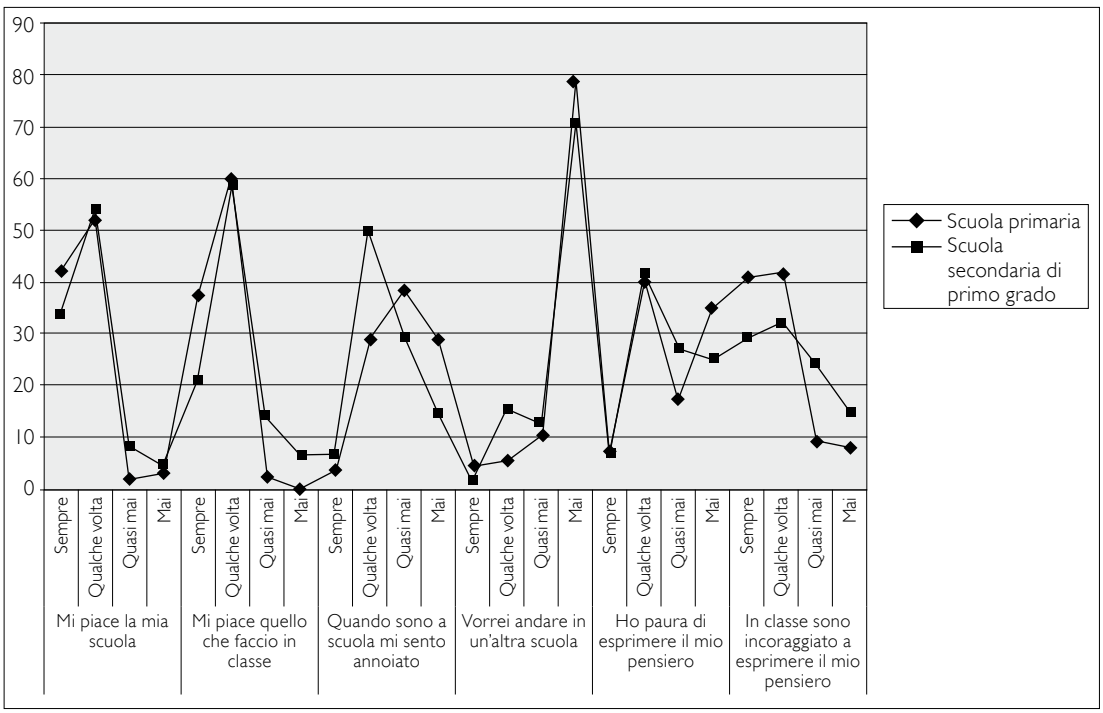

Fig. 6 Percezione che l'alunno ha della scuola.

5. Conclusioni

Il questionario utilizzato per il presente lavoro ha consentito di studiare la percezione degli studenti in relazione ai quattro elementi ritenuti fondamentali nella costruzione della dinamica della classe e delle relative pratiche di GC. Mediante l'analisi si è pervenuti a una classificazione delle differenti percezioni del processo di insegnamento-apprendimento a partire dal clima di classe vissuto dagli alunni. I dati emersi sono diventati patrimonio comune a tutti gli insegnanti e hanno reso possibili una riflessione, un'analisi e una discussione sull'interazione tra

Il questionario, focalizzando la sua attenzione sui diversi elementi di interazione in classe, può aiutare a intervenire nelle situazioni più critiche come quelle osservate nel cluster 4 e, per l'eccessiva idealizzazione presentata, nel cluster 1.

A partire da quanto discusso nella presentazione dei cluster è possibile ipotizzare un progetto di intervento focalizzando l'attenzione sull'eventuale riduzione della distanza di percezione emersa tra la scuola primaria

e quella secondaria. Riassumendo i risultati della ricerca, con Doyle (1986) possiamo dire che l'efficacia della gestione della classe dipende dalla «robustezza e continuità» della proposta didattica e educativa, definite anche «vettore di azione» (p. 393), non solo entro lo stesso ciclo ma a maggior ragione tra cicli e gradi di scuola differenti. La distanza tra il primo e il quarto cluster ne è un indizio ragionevole, riconosciuto come valido in sede di restituzione.

Il presupposto essenziale per un'efficace gestione della classe è identificabile con un lavoro di investimento sulla proposta didattica e sui suoi obiettivi da realizzare attraverso:

- procedure di gestione ottimale del tempo, vale a dire sollecitazioni appropriate e tappe pianificate;
- chiarezza delle funzioni di insegnamento, come l'attenzione ai prerequisiti degli alunni, la consuetudine alle esercitazioni pratiche guidate e all'uso sistematico e condiviso, con tutta la classe, della verifica;
- adeguato confronto delle prassi tra i colleghi e relativo feedback, monitoraggio e autovalutazione delle competenze professionali degli insegnanti.

Questi spunti possono essere di sostegno a un docente per realizzare lo spostamento di investimento sopra discusso che vada in una direzione di autonomizzazione dell'alunno sin dai primi anni di scuola. Con la *Self Determination Theory* abbiamo visto come questo tipo di approccio sottolinei l'opportunità di gestire ambienti di apprendimento finalizzati alla cura di tre bisogni evolutivi fondamentali: autonomia, competenza, relazione.

Questo complesso di dati mostra come la percezione che si ha della scuola sia strettamente connessa alla relazione con i compagni di classe e ancora di più alla relazione con gli insegnanti e al rapporto con le regole. Dalla sfiducia generalizzata, che gli alunni della secondaria comunicano, possiamo ricavare un'importante informazione: la percezione di un intervento repulsivo dell'insegnante (si veda il cluster 4) alimenta un vissuto negativo diffuso.

A nostro avviso si rischia di entrare, in questo modo, in un circolo vizioso in cui l'insegnante, per ripristinare comportamenti adeguati, tende a sospendere le sue essenziali e fondamentali funzioni legate alla didattica per rimarcare implicitamente, con continui interventi normativi, che è possibile fare «altro» nella classe.

Da qui si deduce come il docente più attento operi una gestione efficace della classe quando si dia la possibilità di trattare gli stessi comportamenti come informazioni utili per rimodulare la proposta didattica. Potrebbe risultare poco produttivo ai fini dell'apprendimento ignorare le dinamiche che strutturano l'ambiente di classe: la loro conoscenza può fornire ai docenti strumenti preziosi per orientare le decisioni didattiche e formative, mettendo in campo pratiche differenti a seconda delle situazioni (Green & Harker, 1985). Come sottolinea Chiari (1994), citando Cazden e Mehan (1989), dal momento che diversi contesti richiedono diversi comportamenti, le domande di intervento variano da contesto a contesto, perfino di periodo in periodo nello stesso contesto.

Il nostro contributo presenta uno dei possibili modi di fruire di una base di dati e rileva come l'analisi e la discussione delle risposte degli alunni (il loro punto di vista) possano aiutare a costruire ipotesi di lavoro didattico e forme di gestione della classe e del clima più rispondenti alle attese e ai bisogni dei ragazzi.

Ringraziamenti

Un ringraziamento particolare alla dirigenza e a tutti gli insegnanti dell'IC TN 5 di Trento che hanno contribuito, con impegno e disponibilità, alla realizzazione della ricerca.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., (2003). *Pratiche di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.

Benzécri, J.P. (1973). *L'analyse des données*. Paris: Dunod.

Billups, L. H. (1997). Response to bridging the research-to-practice gap. *Exceptional Children, 63* (4), 525-527.

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, *84*, 740-756.

Boudah, D. J., & Lenz, B. K. (2000). And now the rest of the story: The research process as intervention in experimental and qualitative studies. *Learning Disabilities Practice*, *15* (3), 149-159.

Brophy, J. E. (1988). Research linking teacher behavior to student achievement: Potential implications for instruction of Chapter I students. *Educational Psychologist*, *23,* 235-312.

Carugati, F., & Selleri, P. (2001). *Psicologia dell'educazione*, Bologna: Il Mulino.

Cazden, C. B. & Mehan, H. (1989), Principles from Sociology and Anthropology: Context, Code, Classroom, and Culture. In C. Maynard & D. Reynolds, *Knowledge Base for the Beginning Teacher.* Oxford: Pergamon Press.

Chiari G. (1994). C*limi di classe e apprendimento. Una ricerca sull'efficacia di un progetto di sperimentazione per il miglioramento del clima di classe in quattro città italiane*. Milano: Franco Angeli.

Darling-Hammond L., & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Education Series.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour.* New York: Plenum.

Doise, W., & Mugny G. (1981). *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Bologna: Il Mulino.

Doise W., Clemence A., & Lorenzi Cioldi F. (1995). *Rappresentazioni sociali e analisi dei dati*. Bologna: Il Mulino.

Doyle, W. (1984). *Effective classroom practices for secondary schools*. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas.

Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In AA.VV., *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392-431). New York: Merlin Wittrock, MACMillan Publishing.

Duke, D. (1979). *Classroom Management. Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80* (3)*,* 501-19.

Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

Engestrom, Y., (1991). Non scholae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and Instruction, 1* (3), 243-259.

Ercolani A. P. , Areni A., & Mannetti L. (1990). *La ricerca in Psicologia: Modelli di indagine e di analisi dei dati*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Gentile, M. (in stampa). *Progetto di ricerca-intervento «Auto-valutazione di classe». Report finale*. Trento: IPRASE.

Grando, T. (2008). *La scuola trentina continua a valutarsi. Il progetto di auto-valutazione di istituto nel secondo triennio 2004-2007 e nell'anno scolastico 2007/08*. Trento: Dipartimento Istruzione.

Green, J. L., & Harker J. O. (1985). Gaining Access to Learning. In L.C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the Classroom* (pp. 183-222). New York: Academic Press.

Lebart, L., Morineau, A., & Fenelon, J. (1979). *Traitement des données Statistiques*. Paris: Dunod.

Lee, R. M. (1993). *Doing research on sensitive topics*. Newbury Paric, CA: Sage.

Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: ASCD.

Palmonari A., Pombeni M. L., & Zani B. (1988). Rappresentazioni sociali e identità professionale: linee di ricerca sul processo di professionalizzazione degli psicologi. In V. Ugazio (a cura di), *La costruzione della conoscenza* (pp. 285-308). Milano: Franco Angeli.

Pellerey, M. (1980). Il metodo della ricerca-azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni. *Orientamenti pedagogici,* 27, 451-463.

Pontecorvo C., Ajello A. M., & Zucchermaglio C. (a cura di) (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: LED.

Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (a cura di), *Handbook of qualitative research* (pp. 324 339). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sirotnik, K. A. (1988). The managing and conduct of inquiry in school university partnership. In K. A. Sirotnik & J. I. Goodlad (a cura di), *School university partnership in action: Concepts, cases, and*

concerns (169 190). New York: Teahers College Press.
Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Orlando FL: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review, 26* (3), 333-368.
Stufflebeam, D. L., et. al. (1971). *Educational evaluation and decision-making in education*. Itasca, IL: Peacock.
Turanli, A. S. & Yildirim, A. (1999). *A Comparative Assessment of Classroom Management of a High Control and a Low Control Teacher through Student Perceptions and Class Observations*. *Research Reports*. Ankara, Turkey: Middle East Technical University, Faculty of Education. Disponibile su: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED441765&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED441765. (ultimo accesso: Aprile 2009).
Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, *63* (3), 249-294.

IL CURRICOLO PER COMPETENZE TRA CENTRALITÀ DELLE DISCIPLINE, LEGGI DI RIFORME E PROGETTI DI INNOVAZIONE CURRICOLARE

Elvira Zuin

IPRASE, Trento

PER CHIEDERE NOTIZIE O SCAMBIARE OPINIONI SU QUESTO ARTICOLO, L'AUTRICE PUÒ ESSERE CONTATTA AL SEGUENTE INDIRIZZO:

IPRASE Trento
Via Gilli 3 I – 38100 Trento (Italy)
Tel: +39 (0) 461 49 43 65
E-mail: elvira.zuin@iprase.tn.it

ABSTRACT

Competence-based instructional design, far from undermining school disciplines, can contribute to make them evolve into new organisational forms and new teaching practices which better respond to young people's needs and which are more coherent with their learning style. All this requires innovative legislation which implies — for UE member states — to get involved in a process of school system decentralisation. Italy has so far set Guidelines for schools with the aim of integrating competence-based instructional design into the traditional discipline-based approach in education. The Autonomous Province of Trento, through the elaboration of the Province's new school curricula, fosters its own interpretation aimed at exploiting its own specificities.

Keywords: Competence – Disciplines – Knowledge organizers – School legislation – Glocal perspective

ESTRATTO

La progettazione per competenze, lungi dal depotenziare le discipline scolastiche, può contribuire a farle evolvere verso forme organizzative e mediazioni didattiche più rispondenti ai bisogni dei giovani, e più coerenti con i loro stili di apprendimento. Ciò richiede innovazioni legislative che impegnano gli stati dell'UE e si inseriscono nel processo di decentralizzazione dei sistemi scolastici. L'Italia ha emanato Indicazioni alle scuole allo scopo di integrare la progettazione per competenze nel tradizionale impianto formativo per discipline; la Provincia Autonoma di Trento, attraverso l'elaborazione dei Piani di studio Provinciali, propone una sua interpretazione, tesa a valorizzare le sue specificità.

Parole chiave: Competenza – Discipline – Organizzatori trasversali del sapere – Legislazione scolastica – Scuola – Glocale

1. Introduzione

Il curricolo per competenze è divenuto oggetto d'attenzione e poi voce usuale nel lessico della scuola italiana da alcuni anni, in particolare da quando il concetto di competenza è comparso nei documenti dell'Unione Europea (UE) come idea guida per il miglioramento dei sistemi scolastici e formativi.

Com'è noto, l'UE ha approvato, in proposito, le «Raccomandazioni», nelle quali si dichiara che a ogni cittadino europeo deve essere offerta la possibilità di acquisire «le competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità nella società della conoscenza» (Commissione delle Comunità Europee, 2006), e si descrive con precisione il concetto stesso di competenza, distinguendolo da quelli di conoscenza e di abilità:

> Le conoscenze indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio e/o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.
>
> Le abilità indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti o risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).
>
> Le competenze indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche, in situazioni di studio e di lavoro e nello sviluppo professionale e personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia. (Commissione delle Comunità Europee, 2006)

Una definizione di competenza che non si discosta molto da altre, elaborate negli anni da studiosi di varie discipline, e che, pur non riferendosi direttamente alla scuola o soltanto a essa, la chiamano in causa, come luogo di istruzione e educazione della persona, quindi deputato per eccellenza alla formazione di competenze (Pellerey, 2004; Spencer & Spencer, 1995).

Di fatto, le *Raccomandazioni* europee, assumendo il concetto di competenza come base per l'innovazione dei sistemi scolastici, appongono il marchio dell'ufficialità legislativa a un'ipotesi pedagogica già condivisa in ambito scientifico, e delineano gli obiettivi verso i quali indirizzare l'azione educativa: durante il loro percorso scolastico, i giovani debbono conseguire conoscenze (e questo è assodato da sempre), abilità (e anche questo da qualche decennio non rappresenta una novità), ma soprattutto competenze (e questo può, invece, in particolare per alcune tipologie di scuole, costituire oggetto di ricerca e approfondimento); solo se avranno la padronanza delle competenze fondamentali, saranno cittadini preparati per vivere nell'Europa di oggi e di domani.

2. Significati attribuiti al termine «competenza»

Com'è noto, le Raccomandazioni non sono leggi, e tuttavia costituiscono un vincolo cogente per gli Stati membri dell'Unione, i quali, dal momento in cui sono emanate, devono impegnarsi a legiferare nel senso da esse indicato. In questo caso, l'UE, chiedendo ai Paesi membri di garantire che l'«Istruzione e la Formazione iniziale offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave», li sprona, se non li costringe, a integrare il curricolo per competenze nella propria organizzazione scolastica. Per l'Italia, come per altri Stati, si tratta da un lato di integrare tale curricolo in un impianto formativo basato sulle discipline, o meglio su quelle discipline, e su quegli ambiti delle discipline, che diventano oggetto di apprendimento/insegnamento, dall'altro di inserire l'innovazione del sistema nel processo di decentralizzazione dell'istruzione.

Impresa non semplice su entrambi i fronti.

Quanto al primo, basta ricordare che in Italia è proprio in relazione alle discipline che si strutturano i piani formativi, così come gli orari scolastici, la composizione delle cattedre e la stessa formazione dei docenti. Benché gli insegnamenti non coincidano con le discipline in quanto «scienze», ne riprendono i contenuti, i metodi, gli strumenti e i linguaggi; gli insegnanti sono docenti di…, e una secolare tradizione culturale, pedagogica e didattica imperniata sulla disciplinarità ha permeato nel profondo

la concezione stessa del sapere e dell'apprendere/insegnare. Ogni intervento che incroci l'organizzazione per discipline inevitabilmente finisce per coinvolgere tutto il sistema.

Rispetto al secondo fronte, molto dipende da quanto le autonomie locali vorranno (o potranno) utilizzare i loro poteri per guardare all'Europa e aprire spazi alla flessibilità organizzativa e al rinnovamento delle metodologie didattiche, alla sperimentazione di modelli alternativi di formazione dei docenti e all'adozione di nuovi sistemi di valutazione. Sia le istituzioni statali, sia quelle locali, dovranno, in ogni caso, interrogarsi sul grado di innovazione che riterranno di introdurre nell'attuale organizzazione del curricolo attraverso la progettazione per competenze; le decisioni saranno conseguenza del pensiero sulle competenze e della dialettica che si svilupperà tra legislatori e comunità professionale della scuola.

In questo momento si ha l'impressione che temi non siano stati sufficientemente approfonditi e che si sia ancora piuttosto lontani da posizioni condivise. C'è chi attribuisce al termine «competenza» un significato riduttivo e tecnicistico: riduttivo in quanto lo ritiene sinonimo di abilità, di saper fare con le conoscenze, tecnicistico perché intende, per competenza, la capacità di risolvere problemi concreti, pratici, e non, ad esempio, di manifestare gusti personali, interrogarsi sul senso delle cose, o esprimere pensiero critico, divergente e creativo.

Alcuni fanno della competenza una parola d'ordine da utilizzare sia per spiegare ciò che non funziona, sia per trovare soluzioni precostituite ai problemi dell'apprendere/insegnare. Altri ritengono che lo sviluppo di competenze sia il fine necessario e sufficiente cui tendere, senza considerare che «la stessa competenza ha bisogno di essere sensata, cioè orientata da valori» affinché il suo utilizzo sia finalizzato a scopi positivi per il singolo e per la società (Fiorin, 2008, p. 206).

Riguardo al rapporto tra competenze e discipline (una discussione più estesa si affronta nel prossimo paragrafo), vi è chi assegna alle competenze la stessa funzione organizzatrice del sapere che hanno le discipline/scienze, e considera il curricolo per competenze incompatibile con quello tradizionale impostato sulle discipline,[1] chi concepisce la competenza come costrutto complesso, di per sé pluridisciplinare, quindi non trasferibile nello specifico delle discipline, alle quali riserva il compito di produrre soltanto conoscenze e abilità, o chi la interpreta come dispositivo trasversale applicabile a ogni ambito del sapere, il che comporta la declinazione in competenze sia delle singole discipline sia dei percorsi pluridisciplinari.

In alcuni casi si considera la competenza un già visto che cambia nome, in altri una novità assoluta antitetica all'acquisizione di conoscenze e abilità, con il conseguente azzeramento delle potenzialità innovative del concetto stesso: se è solo un'etichetta, perché studiarlo? E se è un corpo estraneo, perché introdurlo in un sistema, qual è quello di istruzione, che non può accoglierlo senza entrare in crisi, o, meglio, aggravando le difficoltà in cui già si dibatte?

In tutto ciò, l'Europa sembra aver espresso una definizione così poco equivoca e tanto generativa di utili suggerimenti, da giustificare pienamente che la si analizzi con molta attenzione, aprendo piste di ricerca sul curricolo per competenze proprio a partire da essa.

3. Competenze e discipline scolastiche

Nelle Raccomandazioni europee il concetto di competenza non esclude quelli di conoscenza e abilità, anzi ne dichiara, insieme al limite, l'imprescindibilità: senza conoscenze e abilità non si dà alcuna competenza, ma nessuna conoscenza o abilità può essere utilizzata efficacemente se non è integrata dalla consapevolezza, dall'autonomia e dalla responsabilità. In questa ottica, i concetti di disciplina e competenza non sono antitetici, né ascrivibili alla medesima categoria concettuale: l'uno, la disciplina, esprime un'organizzazione del sapere; l'altro, la competenza, una finalizzazione del sapere (e del saper fare).

[1] È di questo parere Bottani (2004), che nei suoi scritti parla espressamente della necessità di sostituire il curricolo per discipline con quello per competenze.

Così intesa, la competenza non si sostituisce alle discipline né le decostruisce. Può, semmai, indirizzare la ricerca verso i modi per coniugare il curricolo cognitivo col curricolo educazionale, e rappresentare un dispositivo per far evolvere positivamente i contenuti e l'organizzazione del curricolo formativo.

Il dibattito sulle competenze si innesta in un processo di revisione delle discipline avviato da tempo sia a livello di ricerca, sia all'interno dei sistemi scolastici.

Se, infatti, ragionare di competenze significa introdurre i concetti di trasversalità, pluridisciplinarità e unitarietà del sapere, centralità del soggetto che apprende, consapevolezza dei saperi, valutazione oggettiva e soggettiva, non si può non ricordare come questi temi abbiano infiammato, negli ultimi decenni, il dibattito tra pedagogisti e «disciplinaristi», tra psicologi dell'apprendimento e docimologi, e abbia contribuito a trasformare profondamente le materie scolastiche, nel numero, nella tipologia, nei contenuti e nelle metodologie didattiche e valutative. Crediamo, infine, che abbia generato la convinzione, piuttosto diffusa se non unanimemente condivisa, che la rigida suddivisione dei curricoli in discipline non consenta ai giovani di cogliere l'unitarietà del sapere, né di focalizzare il contributo specifico di ciascuna alla costruzione dell'identità personale.

Le discipline/scienze,[2] in quanto organizzatori di sapere, per la verità, non appaiono in crisi. Nonostante se ne denunci la settorialità, esse continuamente si moltiplicano e suddividono in innumerevoli specializzazioni, mentre anche gli ambiti che per loro stessa natura si occupano di saperi complessi, trasversali o plurali, assumono caratteri di specializzazione disciplinare. Le discipline/scienze, oggi come ieri, selezionano e circoscrivono oggetti di conoscenza, individuano metodi di ricerca peculiari e ne verificano l'efficacia, predispongono strumenti d'indagine e campi di applicazione delle conoscenze, inventano, riformulano e precisano i linguaggi, alimentano il pensiero sul sapere, sulle specificità e sui collegamenti tra i saperi. Poiché rappresentano punti di vista sulla realtà, permettono di interpretarla e ricollocarsi al suo interno con flessibilità e padronanza delle situazioni.

La funzione delle discipline non sembra ancora sostituibile da altri, altrettanto potenti, organizzatori del sapere, benché da tempo si stiano ricercando quei «dispositivi trasversali» in grado di rileggere il sapere secondo una visione integrata, sistemica, che salvaguardi la specificità, ma la inserisca in un quadro di senso, riveli l'intreccio tra le conoscenze, e consideri la loro evoluzione in conseguenza del mutare dei contesti e degli strumenti con cui si acquisiscono (Cambi, 2004). Tra i dispositivi più studiati e più autorevoli, ricordiamo la «narratività» (da Jerome Bruner in poi), e la «complessità» (Bocchi, Ceruti & Morin, 1990; Cambi, 2004). Né possiamo dimenticare i contributi degli studiosi francesi, come Edgar Morin, che tra la fine degli anni Settanta e i primi Ottanta sottoposero a rilettura epistemica tutto il sistema delle discipline,[3] o la stessa operazione che proprio in quegli anni fece l'editore Einaudi con la sua *Enciclopedia*,[4] alla ricerca di dispositivi trasversali (Romano, 1977-1984). Da un lato, quindi, si assiste a un'incessante frantumazione e iperspecializzazione dei saperi, dall'altro si intravedono le forme di nuovi approcci, che si avvalgono di concezioni pluriprospettiche, esplorano i territori di confine tra le discipline e tentano la ricomposizione delle conoscenze secondo visioni sintetiche.

Ora, per quanto le discipline/scienze non coincidano con le «materie» scolastiche, la scuola

[2] Il termine «scienze» è qui utilizzato per indicare le discipline cui è riconosciuto lo status di scienze in ambito accademico.

[3] Si veda, a questo proposito, la sintesi che ripropose, in chiave pedagogica, lo stesso Morin (2000).

[4] L'*Enciclopedia Einaudi*, diretta da Ruggiero Romano e pubblicata in 16 volumi tra il 1977 e il 1984, fu concepita come progetto teso a raggiungere due differenti ma complementari scopi: da un lato offrire una mappatura completa del discorso scientifico contemporaneo attraverso la definizione dei suoi concetti fondamentali, dall'altro classificare i diversi saperi secondo i principi propri di ogni disciplina, mettendo in evidenza la rete di connessioni logiche e storiche che legano ciascuna disciplina alle altre, in una nuova e originale prospettiva meta-disciplinare e di sistema.

non è certo estranea al dibattito sui saperi disciplinari, sia che ne auspichi essa stessa la revisione, in quanto saperi scolastici, sia che venga indotta da sollecitazioni esterne a rileggere le proprie convinzioni e pratiche, o a interrogarsi su quali e come tra i «contenuti» disciplinari debbano diventare materia di insegnamento.

Senza pretese di esaustività ricordiamo che, ormai da decenni, la scuola si chiede se delle discipline si debbano proporre soprattutto le conoscenze (nozioni, concetti, principi, teorie, procedure, fatti) e i linguaggi che permettono di esprimerle, oppure, o in particolare, anche i processi, i metodi e gli strumenti con cui si costruisce il sapere disciplinare. E le domande, dal piano dell'organizzazione del curricolo e delle scelte didattiche, si estendono immediatamente a ruolo, saperi, metodologie del docente, come ai compiti che attengono allo studente.

Esemplare, in questo senso, è la riflessione sulle discipline che coinvolse la scuola italiana per tutti gli anni Settanta e Ottanta. Fu discussione sul numero *(era giusto escludere i nuovi linguaggi dalla scuola?), sulla scelta (perché proprio quelle discipline e non altre?),* e poi sui contenuti di conoscenza che la scuola proponeva, considerati superati, sui nuclei fondanti e sul valore formativo delle discipline, sulle metodologie d'insegnamento, sulla spendibilità delle conoscenze nella vita reale. Tutto questo mentre si recepivano i contributi di scienze non comprese nel novero delle materie scolastiche (se non in alcuni particolari indirizzi di studi superiori): la psicologia dell'apprendimento, la sociologia dell'educazione, la ricerca educativa, le scienze cognitive, che lentamente re-indirizzavano l'interesse della scuola dagli oggetti dell'apprendimento al soggetto che apprende, ai diversi stili cognitivi, ai contesti favorevoli e motivanti.

Le innovazioni introdotte dai programmi del '79[5] e dell'85,[6] e dalle sperimentazioni nella scuola superiore, in primis la Commissione Brocca del 1990,[7] sono il frutto di quella stagione e mutano radicalmente il volto delle materie scolastiche. In quei programmi, delle discipline si considerano contenuti/conoscenze e linguaggi, ma anche abilità/metodi, strumenti d'indagine, allo scopo di ricreare nella scuola, sia pure episodicamente o in forme semplificate, le condizioni della ricerca. A scuola non si va solo per studiare e memorizzare saperi preconfezionati, ma per imparare a ri-costruirli o a crearne di nuovi, mentre sul piano metodologico si scopre, o si riscopre, il valore dell'operatività e dell'approccio esperienziale al sapere: fare per conoscere, sapere e saper fare. Nello stesso tempo, sempre in quei programmi, si suggerisce di puntare sulla trasversalità e sugli insegnamenti pluridisciplinari. Nei *Nuovi Programmi della scuola media,* emanati nel 1979 si afferma, ad esempio, che:

> I vari insegnamenti esprimono modi diversi di articolazione del sapere, di accostamento alla realtà, [...], e a tal fine utilizzano specifici linguaggi che convergono verso un unico obiettivo educativo, lo sviluppo della persona nella quale si realizza l'unità del sapere [...]. Riuscirà pertanto pedagogicamente e didatticamente utile programmare le interrelazioni delle varie discipline in vista di un approccio culturale alla realtà più motivato e concreto, volto all'acquisizione di un sapere articolato ed insieme unitario. (MPI, 1979, pp. 21-22)

Da un lato, quindi, si chiede alla scuola di addentrarsi maggiormente nello specifico disciplinare, dall'altro di trovare le strade per la ricomposizione dei saperi.

A questo invito la scuola risponde con esperienze innovative, sia su un piano organizzativo che didattico. Attraverso il tempo pieno e prolungato, le compresenze e le co-docenze, si trattano temi di natura dichiaratamente pluridisciplinare e si avviano progetti didattici trasversali, come l'educazione ambientale, alla salute, o le attività espressive, il teatro e così via. Quasi un curricolo per progetti distinto da quello per discipline, ai quali si affianca, progressivamente, un terzo curricolo, quello educazionale (i vari progetti «accoglienza», «adolescenza»,

[5] D.M. 9 febbraio 1979: «Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale».

[6] D.P.R. 12 febbraio 1985 n. 104: «Programmi didattici per la scuola primaria».

[7] Nella nota si fa riferimento al seguente documento: «Proposte della Commissione Brocca, 1990. Piani di studio della scuola secondaria superiore. Programmi dei primi due anni e dei trienni».

«devianze», «orientamento») che nasce dall'esigenza che la scuola si occupi dei contesti di apprendimento e della «persona che apprende» nella sua globalità, non solo di saperi.

Contemporaneamente, però, si assiste al manifestarsi di un paradosso, perché, mentre si auspica e si tenta il superamento degli steccati disciplinari, si struttura un impianto formativo che frammenta tutti i curricoli, rendendo estremamente difficile non solo trovare le condizioni per ricomporre le conoscenze specifiche in un quadro unitario, ma anche, semplicemente, ritagliare spazi per il confronto tra insegnanti. Ad esempio, si secondarizza progressivamente la scuola primaria, con l'inserimento delle discipline fin dalla prima (oggi se ne contano 12!), e si aumentano a dismisura gli insegnamenti nella secondaria di secondo grado (in certi istituti si arriva a 16 in un anno e a più di 20 nel quinquennio), mentre non si riflette a sufficienza sulla scuola secondaria di primo grado, vale a dire sul significato di un segmento di istruzione nel quale i giovani dovrebbero acquisire la capacità di cogliere la specificità dei saperi disciplinari unitamente alla consapevolezza di sé e all'autonomia personale.

In questa organizzazione, i progetti pluridisciplinari o educazionali finiscono col frammentare ulteriormente il curricolo: il percorso è organizzato in momenti dedicati a temi complessi o a problemi che hanno un carattere integratore, e in periodi consacrati all'insieme delle conoscenze disciplinari. I primi altamente motivanti, perché coinvolgenti o dichiaratamente tesi a rispondere a bisogni del discente, i secondi sempre meno interessanti, perché destinati alla costruzione di un sapere e un saper fare circoscritto e scolastico, svuotato di senso, non riconosciuto come costitutivo dell'identità della persona.

In un contesto così complicato e non privo di contraddizioni, non tutti gli ordini di scuola, e non tutti i docenti di una medesima scuola, introducono innovazioni nella didattica, né sono infrequenti le fughe in avanti seguite da precipitosi ritorni all'antico. Perché, talvolta, i docenti si rendono conto che, puntando tutto sulle abilità si trascurano le conoscenze, o realizzando progetti pluridisciplinari si interrompe la regolarità dell'attività scolastica, oppure ancora che l'abbandono dei percorsi disciplinari, con i loro oggetti circoscritti e ben delineati, induce smarrimento negli studenti.

Prove e riprove, tentativi ripetuti di rispondere alla complessità con la rilettura dei saperi, delle metodologie e delle soluzioni organizzative, anche accogliendo, come abbiamo detto, le indicazioni provenienti dal mondo delle scienze, iperspecialistiche o pluriprospettiche che siano, e attuando programmi scolastici che a quelle indicazioni non sono certo estranei. Successi e fallimenti, che contribuiscono a rendere progressivamente più evidente la necessità di ricomporre i compiti della scuola in un unico orizzonte.

4. Contemporaneità, saperi e scuola: temi di riflessione e primo tentativo di sintesi

Il processo di revisione delle discipline e delle materie scolastiche oggi si arricchisce di nuovi contenuti. La *frammentazione*, la *complessità*, la *pluralità* fanno parte della vita prima ancora che della scuola. Le nuove tecnologie, ad esempio, hanno facilitato l'accesso a ogni genere di informazioni dilatando enormemente il possesso di saperi informali e frantumando la linearità dei processi di apprendimento. In questo contesto anche la scuola, come il mondo della ricerca scientifica, cerca di *ri-delineare* i temi sui quali concentrare la propria riflessione.

Quella della scuola deve essere *riflessione sui saperi*, come sostengono Cambi e colleghi (Callari Galli, Cambi, & Ceruti, 2003). La scuola non può più ignorare la frontiera organica e sofisticata dei saperi trasversali. Uno dei suoi principali compiti è, infatti, quello di rinnovare le immagini dei saperi, ponendone in luce la complessità, rispetto alle concezioni tradizionali, fissando momenti, episodi, argomenti dei vari saperi in cui il loro statuto di complessità emerga in modo esplicito e risulti funzionale alla loro identità. La scuola deve, inoltre, trova-

re dispositivi che si collochino a fianco e oltre l'assimilazione lineare e funzionale dei saperi medesimi, oltre le competenze utilizzabili che essi delineano, per accedere a quelle quote di conoscenze riflessive che una didattica avanzata non può più trascurare.

Riflessione sui saperi e, contemporaneamente, sugli strumenti, aggiunge Maragliano (1990), che nei suoi scritti sui saperi scolastici da tempo chiede alla scuola di agire da interfaccia tra l'ambito dei saperi formali che le è proprio, e quello dei saperi informali diffusi nella società, di tenere conto del patrimonio informale di cui dispongono i giovani e individuare modalità per valorizzarlo. In questo momento storico ciò significa soprattutto considerare che nella scuola stanno arrivando generazioni di allievi cresciuti in un mondo informatizzato e multimediale, i cosiddetti «digital natives», i quali conoscono un modo nuovo e antico di apprendere: nuovo, perché i media, e il computer in particolare, attraverso le *visualizzazioni*, le *animazioni*, ma soprattutto le *simulazioni,* impongono un apprendimento esperienziale, che si attua, *vedendo e facendo* e verificando le conseguenze del proprio agire; antico, perché rinnova e reinterpreta quell'apprendere dall'esperienza che l'umanità conosce da sempre (Antinucci, 2003; Parisi, 2007). Per interagire con loro, la scuola deve dunque riequilibrare l'apprendimento *attraverso il linguaggio*, scritto e orale (il libro, la lezione), oggi nettamente prevalente, e l'apprendimento *attraverso l'esperienza* (il vedere e il fare). O muoversi in controtendenza?

Molti studiosi non hanno dubbi: la scuola deve adeguarsi, e anzi, può avvalersi della multimedialità e delle nuove tecnologie, per ripensare gli oggetti e le dinamiche dell'apprendimento, con nuovi strumenti per collegare il sapere e il saper fare, rivitalizzare gli stessi saperi formali e generare una didattica che riesca a far sue le logiche dell'immersione, costruendo al loro interno i percorsi di un nuovo pensiero astratto, meno lineare e gerarchizzante, meno verticale di quello tradizionale e più aperto alle logiche reticolari, ai meccanismi associativi di tipo orizzontale, alle dimensioni dell'intuizione.

Riflessione sulla lingua/sulle lingue. In costante collegamento con il mondo intero, i «digital natives» sono, di fatto, ragazzi «glocali», la cui identità si struttura a più livelli di appartenenza: al mondo intero, all'Europa nella quale possono muoversi liberamente e che tende a uniformare diritti e doveri, allo Stato e alla Regione in cui vivono. Plurilingui per scelta e per necessità, manifestano una forte tendenza all'ibridazione delle lingue, sia quando usano l'inglese semplificato e stereotipato della rete, sia quando mescolano espressioni di idiomi e dialetti diversi. La lingua, strumento fondamentale con cui la scuola ha trasmesso il sapere, indicatore forte di identità e appartenenza, diventa luogo di esercitazioni libere da atteggiamenti ossequiosi, pullulante di ricerche e invenzioni, ma anche trama leggera in cui le parole perdono spessore e significato. Il plurilinguismo, specchio e sostegno dell'identità glocale, peculiarità culturale del nostro tempo e ancor più del futuro, chiede alla scuola un profondo ripensamento dei modi con cui propone l'insegnamento delle lingue e, tra le lingue, di quelle nelle quali le componenti non strettamente comunicative assumono particolare rilevanza, quali sono la lingua materna, nazionale e ufficiale. Chiede che si interroghi tanto sulle dimensioni linguistiche che si apprendono meglio studiando la lingua madre, o, invece, studiando più lingue e in lingue diverse, quanto sulle metodologie che rendono più abili i giovani nella traduzione o, al contrario, nel riconoscimento degli aspetti non traducibili delle lingue stesse.[8] La società plurilingue assegna così alla scuola l'onere di impegnarsi nella definizione di una nuova etica interlinguistica, quella che dovrebbe condurci a conoscere più lingue, a rispettarle tutte senza per questo considerarle uguali, a coglierne tutte

[8] Una riflessione, quella sul rapporto tra lingua materna e altre lingue, che vale sia per i ragazzi la cui lingua madre è quella nazionale, sia per gli altri, per i quali l'apprendimento della lingua ufficiale è indispensabile per la comunicazione quotidiana e l'esercizio della cittadinanza, ma non si traduce in una profonda conoscenza del contesto nazionale in cui vivono se, accanto alla dimensione comunicativa della lingua, non si verifica anche un incontro con la vita e l'identità artistica, storica e culturale di un Paese.

le dimensioni approfondendo lo studio di quelle che amiamo di più e a utilizzare liberamente quelle più adeguate ai vari contesti.[9]

Riflessione sui compiti, sull'organizzazione, sulle metodologie, aggiungono legislatori, pedagogisti, psicologi dell'apprendimento, *su ciascuno di questi oggetti e sull'interazione e ricomposizione degli stessi*. La specificità della scuola consiste appunto nel fare sintesi tra molteplici istanze. La sua peculiare ricerca deve tener conto delle caratteristiche dei saperi e, contemporaneamente, dei modi con cui si apprendono, dei valori che tali saperi assumono nel presente e della tradizione culturale di cui sono espressione; deve estendersi al costruire relazioni positive tra insegnanti e studenti (l'apprendimento avviene appunto all'interno di una relazione!) e, nel medesimo tempo, al rendere autonomi gli studenti rispetto a quelle stesse relazioni; deve trovare l'equilibrio tra le sue ragioni e quelle dell'organizzazione al cui interno esercita la sua funzione.

5. Riforme senza partecipazione: un difficile rapporto tra legislatori e docenti

Il progettare un curricolo per competenze può essere un invito culturalmente stimolante e denso di implicazioni positive, ma si colloca, in Italia, all'interno di un rapporto tra legislatori e docenti che si è complicato parecchio negli ultimi dieci, quindici anni. Anni difficili e confusi, ricchi di promesse e di inaspettate aperture verso il nuovo, quanto di delusioni e di improbabili ritorni all'antico. Anni nei quali l'errore più grave è stato, probabilmente, da un lato attribuire poteri e responsabilità organizzative e didattiche agli Istituti scolastici attraverso il regolamento di autonomia, dall'altro procedere a riforme senza coinvolgere i docenti con consultazioni a vasto raggio.

Proprio nel momento in cui si è chiesto a docenti e dirigenti di cambiare passo, di darsi strumenti per leggere i contesti e per rispondere in prima persona, con le proprie scelte, a studenti e famiglie, il loro protagonismo è stato negato da legislatori che non hanno considerato il dialogo a priori con gli operatori della scuola. In altri termini: autonomi sì, soggetti di innovazioni condivise no.

Una contraddizione spiegabile in molti modi, ovviamente, e non tutti ascrivibili a incapacità della classe politica, perché non è facile passare da un sistema di istruzione centralizzato e statalizzato a uno flessibile, a responsabilità diffusa, ma è un fatto che alla gente di scuola, e ai docenti in particolare, sono state proposte riforme preconfezionate, quasi non fossero in grado di contribuire all'elaborazione delle stesse.[10]

Probabilmente i legislatori ritenevano/ritengono di conoscere a sufficienza il mondo della scuola, o di avere referenti forti nelle famiglie, nel sistema economico, nei mass media, e buoni strumenti di lettura della realtà. È altrettanto probabile che le rappresentanze dei docenti non sappiano diventare interlocutori credibili, o che sia difficile fare riferimento ai saperi degli insegnanti, dal momento che non si dispone ancora di strumenti che li descrivano e li documentino come accade per altri saperi.[11]

E tuttavia è un fatto che la scuola e gli insegnanti hanno una lunga tradizione alle spalle, fatta di

[9] L'espressione «nuova etica interlinguistica» è stata coniata da Braitemberg (1996; 2008), studioso bilingue per nascita e poliglotta per passione. Nel volume dal titolo *Il gusto della lingua* afferma: «Mentre per molti tipi di comunicazione, dove gli aloni sfumati dei significati sarebbero solo di disturbo, continueremo a ricorrere a una lingua franca che potrà essere l'inglese, per gli aspetti più simpatici della vita, occorre inventare, o reinventare, una nuova etica interlinguistica che unisca il rispetto per le lingue al piacere di usarle liberamente» (Braitemberg, 1996, pp. 14-15).

[10] La decentralizzazione dei sistemi scolastici, tendenza comune a tutti i Paesi Europei, è interpretata in modi molto diversi negli stati europei: ciò che accomuna le varie esperienze è, soprattutto, la difficoltà che si incontra nel processo di attribuzione di funzioni e deleghe alle istituzioni locali o ai singoli istituti scolastici; sul tema si vedano i lavori di Baggiani (2006; 2008).

[11] L'esplicitazione e documentazione del sapere docente, fondamentalmente esperienziale, non hanno ancora trovato strumenti condivisi ed efficaci, né rientrano nelle competenze caratterizzanti la professione dell'insegnante: questo crea una difficoltà sia nel riconoscimento sia nella trasmissione del sapere docente (Mortari, 2003).

conoscenze ed esperienze, una lettura della realtà e dei suoi aspetti problematici, un repertorio di soluzioni già trovate e di sperimentazioni avviate, e sono persone, uomini e donne, che vivono il loro tempo, ne avvertono le tendenze, rispondono alle urgenze educative. Se, nei momenti di innovazione legislativa, non si chiede loro di esplicitare questi saperi, di individuarne i punti di forza e di debolezza, o non se ne tiene conto, il nuovo sarà percepito come estraneo anche quando non lo è, o, nel migliore dei casi, la dialettica tra già conosciuto e nuovo sarà fortemente condizionata da fattori impliciti, casuali e imprevedibili. Ciò che si nega nella fase di elaborazione delle leggi, ovvero il confronto tra convinzioni, esperienze e conoscenze di docenti e dirigenti da un lato, e propositi del legislatore dall'altro, emerge immediatamente dopo, nella fase di introduzione delle riforme, con il risultato che l'attenzione degli operatori scolastici non è diretta a verificare se le innovazioni siano valide, bensì a capire come si possano rifiutare o accogliere senza modificare troppo le proprie abitudini.

«Queste cose già le facciamo da sempre», oppure «queste sono utopie impossibili da calare nella realtà scolastica», o ancora «chi ha scritto queste cose non sa niente di scuola», «se vogliono che le chiamiamo così, accontentiamoli», sono frasi che abbiamo sentito decine di volte e che testimoniano di una difficoltà a capirsi e di un divario sempre più marcato tra chi legifera e chi opera sul campo.

Da un lato, certamente, occorre riconoscere che, in uno stato democratico, i rappresentanti del popolo sovrano hanno non solo il diritto, ma anche il dovere di rispondere ai bisogni dei cittadini con l'emanazione di leggi che diano soluzioni ai problemi. Al contempo, non si può credere che dirigenti e docenti agiscano all'interno della scuola senza condividerne le finalità, o senza essere interlocutori privilegiati del riformatore stesso.

In ogni caso, i ripetuti fallimenti degli ultimi anni dovrebbero aver convinto tutti che, qualsiasi riflessione o confronto si voglia aprire sui temi dell'innovazione, non si può prescindere da una rifondazione del rapporto tra scuole autonome, dirigenti, docenti, genitori e legislatori.

6. Il curricolo per competenze nei testi di legge dello stato italiano

Per tutte queste ragioni non è facile prevedere quale interpretazione sarà data in Italia dalla sfida lanciata dall'Europa, se cioè si cercherà di conciliare l'innovazione con la tradizione culturale e pedagogica della nostra scuola, o si immaginerà di dover sostituire al vecchio impianto formativo un modello totalmente nuovo; se si tenterà la riforma dall'alto, o si creeranno le condizioni per una riflessione, dal basso, tra docenti e dirigenti sulla sostanza del fare scuola. Troppo mutevoli sono state le scelte politiche degli ultimi anni, troppo frequenti le repentine cancellazioni di decisioni appena assunte.

Al momento i riferimenti sono rappresentati dai testi di legge e dai documenti accompagnatori emanati dai governi nell'ultimo decennio, nei quali possiamo ritrovare elementi di continuità proprio sui modi dell'integrazione tra il curricolo per competenze e quello per discipline.

Sia i Decreti Fioroni, sia i provvedimenti normativi della Legge Moratti e, prima ancora, nel 1998, anche la Relazione finale della Commissione tecnico-scientifica incaricata dal Ministro Berlinguer di elaborare «le conoscenze e competenze irrinunciabili per tutti coloro che escono dalla formazione scolastica») propendono, più o meno dichiaratamente, per un'ipotesi di riprogettazione del curricolo che non sconvolga l'attuale impostazione, semmai la semplifichi e la renda meno rigida.

Il Decreto sull'obbligo d'Istruzione del Governo Prodi, mentre afferma apertamente che si dovrà promuovere una vera e propria «transizione da un curricolo disciplinare a uno basato sulle competenze» (MPI, 2007b), delinea piani formativi strutturati sulle competenze, da attuarsi attraverso un'organizzazione non più a canne d'organo, ma flessibile, ri-progettata per aree omogenee, moduli pluridisciplinari, momenti laboratoriali finalizzati al conseguimento di competenze trasversali, percorsi lineari disciplinari, altro ancora. Le *Linee Guida per l'attuazione dell'obbligo d'istruzione* (MPI, 2007b) e le *Indicazioni per il curricolo*

per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione (MPI, 2007a) mettono a confronto l'impianto per discipline e le 8 competenze chiave e individuano in 3 aree disciplinari (le Indicazioni) e in 4 assi culturali (il Documento sull'obbligo) l'elemento di sintesi tra le une e le altre. I raggruppamenti delle discipline nelle aree e negli assi culturali sono costituiti anche in considerazione delle affinità di competenza che possono promuovere. All'asse dei linguaggi, ad esempio, appartengono l'italiano, le lingue straniere, i linguaggi espressivi, che più di altri possono contribuire a far conseguire le competenze comunicative e di espressione artistica e culturale. All'asse matematico e all'asse scientifico-tecnologico la matematica e tutte le materie scientifiche e tecniche. All'asse antropologico la storia, la geografia e le discipline riconducibili alle competenze sociali e civiche.

Nel Documento sull'obbligo (MPI, 2007b) gli assi culturali sono considerati la «trama su cui si definiscono le competenze chiave per l'esercizio attivo della cittadinanza e per la vita: linguistico espressivo, matematico, scientifico tecnologico, storico sociale». Le competenze chiave sono declinate in competenze specifiche degli assi culturali, concetto meglio ribadito laddove si parla di «saperi articolati in abilità/capacità e conoscenze, riferiti agli assi culturali». Le discipline non spariscono, ma ai docenti si chiede «l'individuazione delle strategie più appropriate per l'interazione disciplinare, per superare la frammentazione dei saperi negli attuali curricoli», «l'approfondimento degli aspetti fondanti i quattro assi culturali», «l'organizzazione dei processi didattici in termini di apprendimento per competenze».

Le Indicazioni nazionali per il primo ciclo (MPI, 2007a) suggeriscono alle scuole di intervenire nell'organizzazione del curricolo, di suddividere l'orario scolastico per aree nei primi anni della primaria e di inserire le discipline quando lo si ritenga più coerente con gli stili e le capacità di apprendimento dei bambini. Invitano la scuola secondaria di primo grado a realizzare attività pluridisciplinari e i docenti a lavorare insieme per il conseguimento di competenze trasversali. Propongono l'adozione di metodologie attive, laboratoriali, che rendano gli studenti protagonisti dei loro processi di apprendimento. Insistono sulla necessità di rinforzare nei discenti la consapevolezza delle conoscenze e abilità acquisite, la responsabilità nell'esercizio delle competenze, la capacità di operare scelte in autonomia.

La riconduzione degli apprendimenti al soggetto che impara richiama l'impostazione delle Indicazioni Nazionali del Ministro Moratti,[12] che avevano recepito in particolare proprio questa caratteristica del curricolo per competenze, e cioè il fatto che le conoscenze e le abilità concorrono a formare la competenza quando la persona che apprende riesce consapevolmente a ricomporle dentro una cornice unitaria, a scoprire il senso per sé di ciò che impara, infine a rielaborare/riutilizzare i saperi nello studio, nel lavoro, nella vita di relazione, nel tempo libero.

Diversamente dai Decreti di Fioroni, le Indicazioni emanate nel 2004 suggerivano di superare la suddivisione disciplinare attraverso la strutturazione di un curricolo articolato in *Unità di apprendimento*, cioè «progetti» finalizzati al conseguimento di competenze complesse e trasversali, con il contributo di una o più discipline. Queste erano nettamente definite non più come «educazioni a…», ma con il nome specifico di ciascuna (storia, geografia, musica, arte, matematica, ecc.), fin dalla scuola elementare, divenuta primaria, e tuttavia dovevano concorrere alla formazione globale della persona e trovare un momento di sintesi soggettiva nel portfolio di competenze, da compilarsi in piena consapevolezza da parte di ciascun ragazzo.

Il tanto criticato portfolio poneva, di fatto, il problema della certificazione e valutazione degli apprendimenti, che si deve in ogni caso affrontare, quando si progetti per competenze. Se la competenza comporta la consapevolezza del sapere, è possibile immaginare un percorso d'apprendimento senza momenti di auto-valu-

[12] Decreto legislativo del 19 febbraio 2004 n. 59*: Indicazioni per i piani di studio personalizzati. Allegati B, C, D.*

tazione? E quando, con quali strumenti, la persona che apprende può riconoscere le proprie competenze? Ancora: quando e come si può certificare oggettivamente una competenza, in particolare se complessa e trasversale? Anche i Decreti di Fioroni, ovviamente, affrontano il tema valutazione. Le Indicazioni per il primo ciclo parlano di «traguardi per lo sviluppo di competenze», e sembrano sottintendere che una competenza, nel senso pieno del termine, non possa essere conseguita se non al termine del percorso di studi obbligatorio, e che si debba considerare con pari attenzione sia il prodotto dell'apprendimento, sia il processo. Sia le Indicazioni del 2007, sia il Decreto sull'obbligo ipotizzano un sistema di valutazione a doppio binario, con una rilevazione della qualità del sistema realizzata dall'INVALSI, e una interna svolta dalle scuole e dagli insegnanti nel quadro della relazione docente/studente; non parlano di portfolio, ma affidano alla scuola il compito di rendere lo studente consapevole del suo processo di apprendimento.[13]

Entrambi i documenti dell'ex-Ministro Fioroni presentano liste di competenze di area, o asse, e di disciplina, alle quali fanno riferimento conoscenze e abilità specifiche, a conferma che il programmare per competenze è inteso come una tipologia di progettazione trasferibile in tutte le articolazioni dell'attività scolastica, quindi anche all'interno delle discipline stesse. In sintesi, sia la Legge Moratti, sia i Decreti Fioroni, misurandosi con la necessità di calare nella realtà italiana le Raccomandazioni europee, cercano i modi per conciliare il curricolo per competenze con l'impianto formativo per discipline, ipotizzando soluzioni organizzative e metodologiche.

[13] Dal 2007 l'INVALSI elabora la cosiddetta *quarta prova*, che gli studenti sostengono alla fine del primo ciclo d'istruzione. La prova è percepita quasi come una certificazione esterna degli apprendimenti in matematica e italiano, ma tale non è. In realtà, l' assenza di un quadro di riferimento che descriva i livelli di competenza nei vari ambiti rende discutibile qualsiasi sistema di certificazione esterna. I provvedimenti dei due ex-Ministri Moratti e Fioroni non sono chiari nella distinzione tra certificazione esterna delle competenze e valutazione degli apprendimenti.

7. I «Piani di Studio» della Provincia Autonoma di Trento

La sfida per l'innovazione aperta dalle Raccomandazioni europee si innesta nel processo di decentralizzazione del sistema istruzione che coinvolge tutti gli Stati europei e che assume connotati diversi in relazione al grado di autonomia di cui dispongono le varie regioni (Baggiani, 2008). In Italia un caso particolare è rappresentato dalla Province Autonome di Trento e Bolzano, appartenenti alla stessa Regione, il Trentino Alto Adige, ma di fatto «indipendenti» l'una dall'altra, diverse tra loro, e ciascuna paragonabile ad altre realtà europee.

In provincia di Bolzano la maggior parte della popolazione è di lingua madre tedesca, e le lingue ufficiali sono due, il tedesco e l'italiano, come in Catalogna, mentre il Trentino è prevalentemente italofono e le ragioni della sua autonomia sono da ricercarsi più nella sua storia che nella sua cultura, un po' come accade per la Scozia, all'interno del Regno Unito. Per quanto riguarda il sistema scolastico, a Bolzano sono presenti due scuole, quella tedesca e quella italiana, mentre in Trentino ve n'è una sola, che tuttavia contempla condizioni di particolare autonomia per la Scuola Ladina, e, in misura minore, per le zone in cui si parla mocheno-cimbro.

Sia a Trento sia a Bolzano l'assetto ordinamentale della scuola è regolato da leggi nazionali, ma le due Province possono progettare autonomamente una quota del curricolo formativo. In entrambe il processo di decentralizzazione del sistema scolastico nazionale sta procedendo su molti fronti, con la provincializzazione del personale scolastico, l'assunzione di responsabilità nei settori del reclutamento del personale, della formazione dei docenti, della valutazione, e la sperimentazione di innovazioni metodologiche e organizzative.

Attualmente la Provincia Autonoma di Trento sta scrivendo i suoi «Piani di Studio Provinciali», nei quali trovano sintesi numerose istanze e si dichiarano i riferimenti culturali cui si ispirerà il progetto formativo di una scuola che si vuole *della* e *per* la comunità

trentina (Gruppo di Lavoro del Dipartimento Istruzione, 2008). Già previsti dalla legge di riforma del sistema educativo Trentino,[14] i Piani dovranno indicare «gli obiettivi generali del processo formativo, gli standard formativi e gli obiettivi specifici d'apprendimento, in coerenza con la normativa statale»,[15] e si comporranno di due testi fondamentali: il «Regolamento», che diventerà prescrittivo, e le «Linee Guida», che conterranno indirizzi e suggerimenti agli istituti scolastici per facilitare l'attuazione dei Piani stessi.

Il documento base, intitolato *Proposte per la redazione dei Piani di studio provinciali* e scritto dal Gruppo di Lavoro[16] costituito dal Governo provinciale con il compito di coordinare l'intera operazione, presenta l'analisi del sistema scolastico trentino e definisce principi e finalità dell'azione educativa.

L'analisi evidenzia elementi di positività e criticità. Tra i primi annovera:

- il tasso di scolarità e di successo formativo;
- la conferma della qualità degli apprendimenti che deriva dai dati delle indagini internazionali;
- la pratica diffusa della valutazione dei risultati;
- l'investimento economico della PAT nell'istruzione;
- lo sviluppo della formazione professionale, l'elevata soddisfazione delle famiglie.[17]

Tra i secondi elenca:

- un tasso di dispersione scolastica del 10%;
- la persistenza di disuguaglianze territoriali;
- la rigidità e frammentazione dell'offerta formativa nel secondo ciclo.

Il Gruppo di Lavoro del Dipartimento Istruzione (2008, p. 9) registra anche «un significativo accumulo di buone pratiche d'innovazione curricolare, metodologica e didattica», in particolare l'uso dei giochi nell'insegnamento della matematica, l'informatica e la didattica assistita dalle nuove tecnologie, le sperimentazioni nel campo dell'apprendimento delle lingue straniere e del CLIL (insegnamento veicolare), le molteplici sperimentazioni riguardanti il curricolo verticale di musica, scienze, storia, lingua italiana, inglese e tedesca, gli esempi di didattica laboratoriale per l'asse matematico scientifico, le sperimentazioni relative alla didattica modulare nel primo e secondo ciclo.

Tra i principi che dovranno ispirare la redazione dei Piani, si indicano:

1. la necessità di definire curricoli centrati sulle competenze, come raccomandato dalla Comunità Europea;
2. lo sviluppo di un sistema scolastico originale benché inserito coerentemente nel nazionale;
3. la razionalizzazione e valorizzazione delle risorse e delle esperienze locali.

Tra gli obiettivi si indica la realizzazione di una scuola che promuova «un'identità culturale trentina, insieme con quella nazionale, europea e globale» (Gruppo di Lavoro del Dipartimento Istruzione, 2008, p. 14) e si ponga nella «prospettiva glocale, dell'apprendimento permanente, della cittadinanza e della solidarietà indicata in particolare dal *Quadro europeo delle competenze di base* e arricchita dal patrimonio e dalla tradizione del territorio e delle radici culturali dell'Europa» (p. 12). Per la traduzione delle competenze di base in competenze disciplinari, e la declinazione di queste in abilità e conoscenze, quindi per la redazione in concreto dei piani di studio relativi ai diversi cicli e insegnamenti, si costituiranno commissioni composte di docenti e dirigenti scolastici trentini, al fine di «valorizzare le esperienze e innovazioni più significative presenti sul territorio» (p. 1).

Fin qui il documento base. Nel «Regolamento» e nelle «Linee Guida» che ne sono derivati,[18] e

[14] Si veda, per maggiori dettagli, la Legge Provinciale n. 5/2006.

[15] Articolo 55 della legge Provinciale n. 5/2006, commi 1 e 2.

[16] Il Gruppo di Lavoro è presieduto da Michele Pellerey e composto da esperti di processi educativi e di sistemi di istruzione.

[17] Per avere un quadro dei risultati si possono consultare i rapporti del Comitato provinciale di Valutazione, e le pubblicazioni relative alle indagini internazionali cui la Provincia ha partecipato (Comitato Provinciale di Valutazione, 2006; Gentile, 2009).

[18] In questo momento ancora in versione provvisoria, sottoposti il primo al vaglio del Ministero dell'Istruzione, le seconde a quello delle scuole Trentine.

che, come previsto, sono stati elaborati da commissioni di docenti e dirigenti, si ripropongono di fatto i principi e le finalità di cui sopra, e si definiscono con il termine «Aree di apprendimento», raggruppamenti di materie affini, nel tentativo di superare la rigida suddivisione del curricolo in discipline. Diversamente dalle Indicazioni di Fioroni, le aree individuate sono 5:

- italiano, lingue comunitarie;
- educazioni;
- matematica/scienze/tecnologia;
- storia/geografia/cittadinanza;
- macro area linguistico-espressiva suddivisa in sotto-aree distinte.

In tal modo si riconosce la fortissima specificità con cui avviene l'apprendimento del linguaggio verbale, che si realizza proprio attraverso un processo di differenziazione rispetto ai linguaggi non verbali, ed è quasi una secondarizzazione della comunicazione rispetto alla primarietà del non verbale,[19] mentre tra le lingue si distingue tra le funzioni della lingua materna/nazionale e quelle di una qualsiasi lingua.[20]

Quanto all'organizzazione verticale del curricolo, si fa riferimento alla legge Provinciale 5/2006, che prevede la suddivisione del primo ciclo d'istruzione in 4 bienni, diversamente dalle leggi nazionali, che propongono altre formule, (la Legge Moratti prevedeva la divisione 1/2/2/2/1, il Decreto Fioroni 3/2/3), sottolineando sia l'unitarietà del primo ciclo d'istruzione, sia la continuità tra scuola primaria e secondaria di primo grado, e valorizzando la scelta, compiuta ormai da dieci anni, di riunire in Istituti Comprensivi tutte le scuole primarie e secondarie di primo grado della Provincia.[21] Le «Linee Guida» suggeriscono anche alle scuole di sperimentare forme di aggregazione per macro aree, in particolare nei primi bienni, per superare sia la frammentazione, sia la disciplinarizzazione dell'insegnamento nella scuola primaria.

Tutti i documenti esprimono chiaramente le intenzioni degli estensori:

1. raccogliere l'invito dell'Europa a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo di competenze;
2. calare il curricolo per competenze nell'impianto formativo per discipline senza stravolgerlo, ma individuando ambiti in cui sviluppare saperi trasversali e pluridisciplinari;
3. valorizzare l'identità trentina;
4. far leva sulle risorse materiali e professionali di cui dispone la Provincia;
5. far partecipare docenti e dirigenti alla stesura e all'attuazione dei Piani.

Quest'ultimo intento, in particolare, dovrebbe condurre a una progettazione del curricolo condivisa dalla comunità scolastica, rovesciando, di fatto, ciò che è avvenuto nell'ultimo quindicennio in Italia.[22] L'elaborazione dei curricoli di scuola e le azioni di formazione che seguiranno potrebbero costituire un'occasione unica per aprire un confronto tra docenti, e tra docenti, esperti e altre figure istituzionali, sulle varie componenti dell'insegnare/apprendere, come sugli aspetti epistemologici e la didattica delle discipline.

8. Conclusione

La scuola può esprimere un suo pensiero originale sui rapporti tra «curricolo e competenze» trovando dispositivi concettuali che la sostengano nel suo fare sintesi e nel gestire la complessità per come si manifesta nell'ambiente scolastico. In questo quadro il «progettare per

[19] Le Indicazioni di Fioroni sono state fortemente criticate proprio per questo raggruppamento di discipline, che certo presentano forti affinità, ma non sono assimilabili, né proponibili con le stesse mediazioni didattiche. Su questo tema appaiono illuminanti le riflessioni di Cenerini (2007).

[20] La scelta di considerare l'italiano un'area di apprendimento e di riservare a essa un tempo minimo garantito deriva anche dalle sollecitazioni del mondo della scuola, e, si ritiene, da una particolare attenzione della Provincia Autonoma per la lingua italiana in quanto lingua madre ed elemento costitutivo dell'identità culturale Trentina.

[21] L'istituzione dei primi Istituti Comprensivi in Provincia di Trento risale al 1997, con la sperimentazione avviata in 6 realtà di valle: la sperimentazione fu accompagnata e monitorata dall'IPRASE, come testimonia la pubblicazione a cura di Grando (1998). Sull'evoluzione di quell'esperienza si veda anche Zuin (2009).

[22] Una descrizione articolata del rapporto tra docenti e istituzione si può trovare in Bazzanella & Buzzi (2009).

competenze» può rappresentare uno strumento utile per l'elaborazione di una sintesi pedagogico e didattica coerente con la contemporaneità. Il concetto stesso di competenza esprime, infatti, un'articolazione complessa, dal punto di vista soggettivo, in quanto configura la capacità dell'individuo di integrare consapevolmente conoscenze, abilità e atteggiamenti, e dal punto di vista oggettivo, poiché si configura come «dispositivo trasversale» metodologico, sollecita a riconsiderare i saperi alla luce delle loro interconnessioni, costituisce l'orizzonte nel quale ricomporre il curricolo educazionale e quello culturale.

Il concetto di competenza può produrre un processo di rigenerazione delle discipline dal punto di vista epistemologico. Può indurre a riflettere sul rapporto tra saperi specifici e complessi. Può comportare la ricerca di modelli e dispositivi di lavoro didattico, di sistemi di valutazione, di metodologie che rendano il discente protagonista attivo del proprio processo d'apprendimento. Può valorizzare le conoscenze e abilità disciplinari utili per la formazione della persona lungo l'arco di tutta la vita.

I Piani di Studio Provinciali, nei quali la scuola trentina è attualmente impegnata, rappresentano uno dei tentativi in ambito nazionale ed europeo di offrire alle scuole un quadro di riferimento per progettare un curricolo per competenze a partire dalle discipline. È una sfida difficile sul piano culturale, perché colloca le scuole trentine nell'ambito di una ricerca di frontiera, quella dei saperi complessi, ma può rappresentare anche un'importante occasione per valorizzare pratiche virtuose, e avviare interessanti processi di innovazione.

La prospettiva dei Piani è simile a quella di altre realtà autonome in Europa, alle quali la cornice europea, assumendo funzioni ordinatrici nei confronti degli Stati centrali (quindi riducendo i poteri di questi ultimi), offre uno strumento in più per esaltare le peculiarità regionali e per tentare strade nuove, sia nei contenuti che nei metodi (Baggiani, 2008). Nel caso del Trentino, la Provincia Autonoma sembra essere nelle condizioni ideali per sperimentare l'integrazione del curricolo per competenze nell'impianto tradizionale per discipline.

A processo appena avviato, si può legittimamente ritenere che si stia tentando di offrire un contributo originale nel merito e nel metodo, e che si vogliano valorizzare le specificità locali senza correre il rischio dell'involuzione verso il localismo.[23] Gli interrogativi su qualità e portata delle innovazioni che si introdurranno nel sistema sono, com'è ovvio in questa fase, tutti aperti.

Nota

I testi di Legge nazionali e le Raccomandazioni europee citati in questo articolo sono consultabili in vari archivi nazionali. Segnaliamo a tale scopo:

- il sito della rivista on line *Educazione e Scuola:* www.edscuola.it
- l'archivio del sito istituzionale dell'Invalsi: www.invalsi.it
- l'archivio on line della rivista *Annali della Pubblica Istruzione:* http://www.annaliistruzione.it/archivio/archivio.htm

[23] Sul rischio del localismo, molto interessanti sono le argomentazioni di Ferrer (2004), che già qualche anno fa osservava come nessuna realtà regionale europea ne fosse esente, e proprio in virtù della possibilità di valorizzare le culture regionali.

BIBLIOGRAFIA

Antinucci, F. (2003). *La scuola si è rotta. Nuovi modi di apprendere tra libri e computer.* Bari: Laterza.

Baggiani, S. (2006*). L'autonomia delle scuole: una sintesi comparativa dell'Europa allargata*. Disponibile su: http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=1539 (ultimo accesso: Settembre 2009).

Baggiani, S. (2008) *L'autonomia nei sistemi scolastici europei:politiche e modalità attuative*. Disponibile su http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=4327 (ultimo accesso: Settembre 2009).

Bazzanella, A., & Buzzi, C. (a cura di) (2009). *Insegnare in trentino Seconda indagine IARD* e *IPRASE sui docenti della scuola trentina*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.

Bocchi, G., Ceruti, M., & Morin, E . (1990). *Turbare il futuro Un nuovo inizio per una civiltà planetaria*. Bergamo*:* Moretti e Vitali Editori.

Bottani, N. (2004). *Da Dante al problem solving*. Disponibile su: www.adiscuola.it/ADi_categorie/menusaggi.htm (ultimo accesso: Settembre 2009).

Braitenberg, V. (1996). *Il gusto della lingua. Meccanismi cerebrali e strutture grammaticali*. Merano: Alpha e Beta.

Braitenberg, V. (2008). *L'immagine del mondo nella testa*. Bologna: Adelphi.

Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.

Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Bari: Laterza.

Cenerini, A. (a cura di) (2007). *Indicazioni per il curricolo. Una questione particolare: italiano*. Disponibile su http://ospitiweb/indire.it/adi (ultimo accesso: Agosto 2008).

Comitato Provinciale di Valutazione (2006). *Le nuove sfide per il sistema trentino. Sesto Rapporto sul sistema scolastico e formativo trentino*. Trento: Provincia Autonoma di Trento/Dipartimento Istruzione.

Commissione delle Comunità Europee (2006). *Proposta di Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente*. Bruxelles: UE.

Ferrer, F. (2004). *Perché sostengo la decentralizzazione dell'istruzione*. Disponibile su: http://www.adiscuola.it/Ferrer/documentipre/intervista_fferrer.htm (ultimo accesso: Luglio 2009).

Fiorin, I. (2008). *La buona scuola*. Brescia: La Scuola Editrice.

Gentile, M. (a cura di). (2009). *Rapporto provinciale PISA 2006. I dati OCSE-PISA 2006 per l'orientamento delle politiche educative*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.

Grando, T. (a cura di) (1998). *Istituti Comprensivi Un anno di esperienz*a. Trento: Provincia Autonoma di Trento/IPRASE del Trentino.

Gruppo di Lavoro del Dipartimento Istruzione (a cura di) (2008). *Proposte per la redazione dei Piani di studio provinciali*. Trento: Didascalie Quaderni.

Maragliano, R. (1990). *I saperi della scuola*. Firenze: La Nuova Italia.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

MPI (1979). *Nuovi programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.

MPI (2007a). *Indicazioni per il curricolo per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*. Roma: MPI.

MPI (2007b). *Linee Guida per l'attuazione dell'obbligo di istruzione*. Decreto del 22 agosto 2007. Roma: MPI.

Parisi, D. (2007). *Simulare le società. Palinsesto del XXI secolo*. Torino*:* UTET.

Pellerey, M. (2004). *Le competenze e il Portfolio delle competenze individuali*. Firenze: La Nuova Italia.

Romano, R. (1977-1984). *Enciclopedia Einaudi*. Torino: Einaudi.

Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1995). *Competenze nel lavoro*. Milano: Franco Angeli.

Zuin, E. (2009). *Il curricolo per competenze e l'italiano*. Trento: Disponibile su: http://www.iprase.tn.it/prodotti/annuario/download/Il_curricolo_per_competenze_italiano.pdf (ultimo accesso: Agosto 2009).

NORME EDITORIALI

La rivista è rivolta a decisori istituzionali e politici, dirigenti scolastici, insegnanti, operatori sociali, ricercatori, consulenti. La rivista accetta articoli inediti di **ricerca educativa, valutativa e sociale**, e pubblica *lavori di tipo empirico*, *di tipo teorico e resoconti*.

Numeri monografici
Uno dei numeri dell'annata è dedicato a un singolo tema. La direzione scientifica e editoriale in accordo con il comitato scientifico dell'IPRASE ha il compito di definire un tema d'interesse per l'anno corrente.

Presentazione degli articoli
Gli articoli dovranno pervenire all'indirizzo e-mail della direzione scientifica: maurizio.gentile@iprase.tn.it. Nel presentare gli articoli, i singoli autori o gruppi di autori diano le seguenti informazioni nell'ordine così specificato.

- *Titolo*. Conciso e informativo.
- *Nome dell'autore, istituzione, ente e/o organizzazione*.
- *Recapiti*. Telefono, fax, indirizzo, e-mail dell'autore o del primo autore.
- *Estratto*. Conciso e descrittivo di massimo 100 parole.
- *Parole chiave* da collocare subito dopo l'estratto di massimo 5 parole.
- *Abbreviazioni*. Si prega di definire le abbreviazioni, che non sono riconosciute come lessico standard dell'ambito di riferimento, alla prima trascrizione. Si mantenga coerente l'abbreviazione per tutto l'articolo.
- *Ringraziamenti ed eventuali post-scripta* vanno inseriti in un apposito paragrafo alla fine dell'articolo, prima della Bibliografia.
- *Finanziamenti*. Se gli articoli sono l'esito di lavori finanziati, all'autore è richiesto di indicare lo sponsor o l'ente finanziatore che ha sostenuto la ricerca o la redazione dell'articolo.

Il manoscritto deve essere inviato in formato Word, WordPerfect 6.0, RTF.

Lunghezza e caratteristiche generali
Gli articoli devono avere una lunghezza massima che varia da **35.000 a 55.000 caratteri**, figure e tabelle incluse. Il documento deve essere presentato in formato A4 (297x210). Il carattere è il Times New Roman, corpo 12, interlinea 1, giustificazione esatta, rientro di 0,5. Si usi l'Enter soltanto nei cambi di paragrafo.

Trattamento elettronico di figure e tabelle
Immagini, grafici, diagrammi (da qui in poi «figure») e tabelle vanno presentati alla fine dell'articolo, inseriti dopo la bibliografia. Si eviti di riportare tali elementi nel corpo del testo. Dentro il manoscritto ci si limiti a indicare la loro posizione approssimativa. Figure e tabelle vanno richiamati nel testo e numerati nell'ordine di citazione.

Stile e linguaggio
Il manoscritto deve essere comprensibile (facile da seguire) e scritto in modo chiaro (sintassi). Gli autori dovrebbero evitare l'uso marcato di espressioni gergali, linguaggio sessista, frasi idiomatiche. I manoscritti in lingua inglese dovrebbero essere scritti in buon inglese.

Citazioni bibliografiche
La responsabilità circa l'accuratezza delle citazioni è completamente dell'autore. Di seguito gli esempi da seguire quando si fanno citazioni nel testo e in bibliografia riportata alla fine degli articoli.

Citazioni nel testo
Quando l'autore è associato a un ragionamento, posizione teorica, evidenza empirica si apra e si chiuda la parentesi, citando il cognome dell'autore, far seguire la virgola e l'anno di pubblicazione. Ad **esempio**: (Mayer, 2008). Nel caso di più autori: (Bandura, 1977; Bourdieu, 1983). Quando gli autori sono più di due, va citato solo il primo nome seguito da «et al.». Ad **esempio**: (Graff et al., 2008).

Citazione di un articolo tratto da rivista
Paxton, P. (1999). Is social capital declining in the United States? A multiple indicator assessment. *American Journal of Sociology*, *105* (1), pp. 88-127.

Citazione di un volume
Field, J. (2004). *Il capitale sociale: Un'introduzione*. Trento: Erickson.

Capitoli tratti da volumi
Burt, R.S. (2001). Structural holes versus network closure as social capital. In N. Lin, K. S. Cook, & R. S. Burt (Eds.), *Social capital. Theory and research* (pp. 31-56). Piscataway, NJ: Aldine Transaction.

Documenti elettronici scaricati da internet
UNICEF (2001). *The state of the world's children 2001*. Disponibile su: http://www.unicef.org/sowc01/, [Accesso 14.04.08].

Revisione degli articoli
I contributi vengono sottoposti al giudizio cieco di almeno 2 referee. Prima dell'invio vengono rimossi i nomi degli autori e le rispettive affiliazioni laddove sono presenti (testo principale, note a piè di pagina, intestazioni). I referee valutano gli articoli utilizzando una serie di criteri. All'autore viene inviato un report, con indicazioni specifiche sulle modifiche richieste.

Invio di copie degli articoli agli autori
All'indirizzo postale dell'autore (il primo autore nel caso di articoli scritti a più mani) verrà recapitato un numero limitato di ristampe. Copie addizionali devono essere ordinate dall'autore. Una copia dell'articolo in formato PDF verrà inviata a chi ne fa richiesta.

Per una lettura completa delle *Norme per gli Autori* si invitano gli autori a prendere visione della pagina dedicata alla rivista nel sito web: www.erickson.it

GUIDE FOR AUTHORS

The IPRASE Journal only accepts unpublished papers in the three following domains: educational, evaluation and social research. The Journal publishes three types of articles: empirical studies, theoretical works, results from «good practices».

Special issues
One of the issues in the year is dedicated to a single theme. The editorial board of the Journal, in agreement with the scientific board of IPRASE, has the task of defining a specific theme for the current year.

Submission of articles
Articles should be sent to the editor at: maurizio.gentile@iprase.tn.it and should be presented in the following format/layout.

- *Title*. Concise and precise.
- *Name of the author, institution, organisation*.
- *Addresses*. It is important to cite author's phone numbers, postal and e-mail address.
- *Abstract*. Concise and descriptive, maximum 100 words.
- *Key words*. To be placed immediately below the abstract, max 5 words.
- *Abbreviations*. To be defined in their first use in the text and then remain unchanged throughout the whole article.
- *Acknowledgements and post-script*. To be included in a special paragraph at the end of the article before the bibliography.
- *Funds*. If articles have been funded, then the author is to acknowledge the sponsor or institution supporting the research.

The manuscript is to be sent in Word, Word Perfect 6.0, RTF formats.

Word limit and general criteria
Articles are to be from **35,000** to **55,000 keystrokes** long, spaces, figures and tables included. The document is to be in a single column with A4 format (297x210). Times New Roman, 12, single spacing, justified alignment, indent 0.5. The ENTER key must be used only when starting a new paragraph.

*Electronic use of figures, tables and formulas***.**
Images, graphics, diagrams (from now on «figures») and tables are to be placed within the text. Collocation of these elements will have to be definitive. Figures and tables are to be referred to in the text and numbered in the order of quotation.
The editorial board can slightly modify their reference in the text for printing reasons. Please quote the source of figures for copyright reasons. Please avoid using famous works of art. Please obtain permission for publishing pictures which portray people.

Style and language
The manuscript should be easy to read and have a simple syntax. Authors should avoid any use of colloquialisms, sexist language or idiomatic phrases. For articles in English, British English is the preferred version.

References
The author is held responsible for quotation accuracy.

Quotations in the text
When quoting a particular author associated to a theory, issue, or empirical evidence, please open and close brackets, stating surname of the author followed by a comma and the year of publication. Example: «PISA survey on scientific literacy is not based on the analysis of curricula but … (Mayer, 2008)». For co-authored papers, please follow this example: (Bandura, 1997; 1982; 1986; Bordieu, 1983; 1986). When there are more than two authors, only the first name is to be quoted, followed by «et al.». For example: (Graff et al., 2008).

Bibliography at the end of the articles
The bibliography is to placed at the end of the article, after the appendix, acknowledgments and *post-script,* and is to contain only those quotations from the text. Quotations are first in alphabetic order and then in chronologic order. If an author has more than one quotation from the same year, these must be divided alphabetically. E.g.: «2006a», «2006b», etc.

Reference to a Journal
Paxton, P. (1999). Is social capital declining in the United States? A multiple indicator assessment. *American Journal of Sociology*, *105* (1), pp. 88-127.

Reference to a Book
Field, J. (2004). *The Social Capital. An Introduction*. Trento: Erickson.

Reference to a Chapter in an edited book
Burt, R.S. (2001). Structural holes versus network closure as social capital. In N. Lin, K. S. Cook, & R. S. Burt (Eds.), *Social capital. Theory and research* (pp. 31-56). Piscataway, NJ: Aldine Transaction.

Reference to electronic documents downloaded from the Internet.
UNICEF (2001). *The state of the world's children 2001*. Available from: http://www.unicef.org/sowc01/, [Accessed 14.04.08].

Review policy
The papers are submitted to the judgment of two referees chosen by the scientific committee of IPRASE and the editorial board of the journal (the name of the author and every other references are omitted). Referees evaluate the articles on the base of criteria and send the authors a report with modifications to be made.

Sending of the copies of the journal
A limited number of offprints will be sent to the author at his/her postal address. Additional copies will have to be ordered separately. A copy of the article in PDF version will be sent by e-mail on request.

For the full *Guide for Authors*,
please visit the journal page at:
www.erickson.it

European Agency for Development in Special Needs Education

L'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili è un'organizzazione indipendente e autonoma fondata dagli stati membri per realizzare una piattaforma di collaborazione tra professionisti del settore e i decisori politici sia a livello nazionale che europeo, sia sul piano delle politiche che delle prassi scolastiche relative ai bisogni educativi speciali.
L'Agenzia è finanziata dai Ministeri dell'Istruzione dei Paesi aderenti e dalle Istituzioni europee (Commissione e Parlamento). In questo momento essa è composta da 27 stati membri: Austria, Belgio (comunità fiamminga e comunità francese), Cipro, Repubblica Ceca, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Norvegia, Olanda, Polonia, Portogallo, Regno Unito (Galles, Inghilterra, Irlanda del Nord, Scozia) Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Ungheria.
L'obiettivo principale è quello di migliorare la pratica e le politiche educative per i discenti con bisogni educativi speciali. Per tale ragione l'Agenzia si occupa di questioni concernenti le pari opportunità, l'accessibilità, l'educazione inclusiva e la promozione della qualità dell'istruzione, riconoscendo che esistono delle differenze tra le politiche, le prassi e i contesti educativi dei vari stati membri. L'Agenzia persegue le seguenti finalità:

- promuovere la qualità dell'istruzione per gli alunni con bisogni educativi speciali attraverso la creazione e il mantenimento di un quadro europeo di riferimento a lungo termine per una collaborazione continua;
- offrire delle opportunità di riflessione sulla realtà dell'istruzione speciale in Europa con informazioni aggiornate e complete sui singoli contesti nazionali;
- identificare gli elementi chiave che fungono da ostacolo o facilitano le esperienze positive;
- agevolare lo scambio effettivo di conoscenze e di esperienze tra gli stati membri;
- facilitare l'accesso alle informazioni dei decisori politici e dei professionisti del settore, offrendo loro dei meccanismi e dei servizi che rendono possibile la condivisione di informazioni e il contatto tra diversi utenti.

Altre informazioni

I quesiti sulle realtà scolastiche dei nostri Paesi membri vanno indirizzate direttamente ai Rappresentanti nazionali o ai Coordinatori nazionali indicati per ciascun Paese. I recapiti sono disponibili presso il sito web dell'Agenzia:
http://www.european-agency.org/country-information

L'Agenzia distribuisce una serie di pubblicazioni e di risorse informative in tutte le lingue dei Paesi membri e in diverse aree di interesse tematico, sempre connesse ai bisogni educativi speciali.
Questi prodotti sono disponibili sul sito dell'Agenzia:
http://www.european-agency.org/publications

Domande specifiche sul lavoro o sui prodotti dell'Agenzia possono esser inviate alla Segreteria attiva in Danimarca:
European Agency for Development in Special Needs Education
Østre Stationsvej 33
DK-5000, Odense C, Denmark
Phone: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

o all'Ufficio europeo di stanza a Bruxelles:
European Agency for Development in Special Needs Education
Avenue Palmerston 3
BE – 1000, Brussels, Belgium
Phone: +32 22 80 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

European Agency for Development in Special Needs Education

The European Agency for Development in Special Needs Education is an independent and self-governing organisation, established by our member countries to act as their platform for collaboration between professionals and decision-makers at both national and european levels, on policies and practice in special needs education.
We are maintained by the Ministries of Education in our member countries and also supported by the european Institutions (Commission and Parliament). Presently, the Agency has 27 member countries: Austria, Belgium (Flemish and French speaking communities), Cyprus, Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Germany, Greece, Hungary, Iceland, Ireland, Italy, Latvia, Lithuania, Luxembourg, Malta, Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland, United Kingdom (England, Northern Ireland, Scotland and Wales).
Our ultimate aim is to improve educational policy and practice for learners with special educational needs. This aim takes into account issues such as equal opportunities, accessibility, inclusive education and the promotion of quality of education, whilst recognising that there are differences in countries' policies, practices and educational contexts. With this aim in mind, we have the following strategic objectives:

- to promote quality in the field of special needs education through the maintenance of a long-term framework for extended European collaboration;
- to provide a reliable reflection of the reality of special needs education across Europe with up to date information that can be related to individual countries' national contexts;
- to identify key factors that hinder or support positive experiences;
- to facilitate effective exchange of knowledge and experience among as well as within member countries;
- to make it easier for policy makers and professionals to access relevant information by providing mechanisms and services that enable sharing of information and facilitate contact between different users.

More Information

Questions about situations in our member Countries should be directed to the national Co-ordinators or Representative board members – all their details can be found in the Country information section of our website:
http://www.european-agency.org/country-information

We publish a range of publications and information resources in our member Country languages in a variety of thematic areas within special needs education. These are also are available on our website:
http://www.european-agency.org/publications

Questions about the Agency and our work should be directed to our Secretariat:
European Agency for Development in Special Needs Education
Østre Stationsvej 33
DK-5000, Odense C, Denmark
Phone: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

or through our Brussels Office:
European Agency for Development in Special Needs Education
Avenue Palmerston 3
BE – 1000, Brussels, Belgium
Phone: +32 22 80 33 59
brussels.office@european-agency.org www.european-agency.org

www.european-agency.org

pp. 232 – cm 17x24

Elena Brighenti (a cura di)

LE SCUOLE DI SECONDA OCCASIONE – VOL. 1

Riprendere a imparare: percorsi ed esperienze

*€ 17,50 – **prezzo per gli abbonati € 14,10***

Cristina Bertazzoni (a cura di)

LE SCUOLE DI SECONDA OCCASIONE – VOL. 2

Riprendere a educare: riflessioni e proposte

*€ 17,50 – **prezzo per gli abbonati € 14,10***

pp. 176 – cm 17x24

In una società della conoscenza, in cui la possibilità di benessere sociale, economico e di cittadinanza attiva appare in subordine alla qualità dei saperi e delle competenze, cosa può accadere a chi «cade fuori» precocemente dai processi di formazione? E quali costi economici e di qualità della convivenza ricadono sulle comunità che tollerano la condizione di esclusione di alcuni loro membri, privi degli strumenti indispensabili per una vita autonoma e partecipativa?

La sensibilità a questi interrogativi ha guidato sei peculiari percorsi di intervento educativo e formativo per creare un'occasione di riscatto per giovani che rischiano di non conseguire nemmeno il diploma di scuola secondaria di primo grado, titolo minimo indispensabile nel nostro Paese per accedere a qualsiasi circuito formativo professionalizzante.

L'opera, articolata in due volumi, cerca di fare il punto sulle scuole di seconda occasione in Italia che, al confine tra sistema scolastico ordinamentale e volontariato sociale, cercano e pongono in atto risposte differenziate alla domanda di formazione delle nuove generazioni.

Nel primo volume, curato da Elena Brighenti, vengono esposti l'impianto organizzativo, metodologico e pedagogico dei sei progetti, i contesti socioeconomici e culturali dai quali provengono i ragazzi a rischio, o già in situazione di abbandono scolastico, le modalità attraverso cui le varie professionalità coinvolte hanno tentato la «riduzione del danno» creatosi in queste difficili storie di vita e formative.

Nel secondo volume, curato da Cristina Bertazzoni, vengono analizzati i risultati dell'intenso lavoro di ricerca svolto dagli autori all'interno di queste scuole, volto a evidenziarne gli aspetti caratterizzanti e a valorizzarne il potenziale educativo espresso nella loro azione quotidiana di recupero e rimotivazione di ragazzi con percorsi scolastici difficili. Un lavoro importante, che ha coinvolto, oltre all'équipe di ricerca, anche i ragazzi, gli operatori e i testimoni privilegiati che le hanno coordinate e sostenute.

pp. 264 – cm 17x24

Ira Vannini

LA QUALITÀ NELLA DIDATTICA

Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione

*€ 22,50 – **prezzo per gli abbonati € 18,00***

Fondandosi sull'ipotesi che la progettazione e la valutazione siano le due principali leve per il rinnovamento e la riqualificazione della scuola, il volume ripercorre le riflessioni che hanno caratterizzato il discorso sul curricolo, al fine di ritrovare i significati di una progettazione scolastica che sappia porre in continuità un percorso di formazione di base che va dalla scuola dell'infanzia fino al nuovo obbligo di istruzione ai 16 anni. Dopo aver esaminato la legislazione che ha delineato l'attuale quadro normativo in merito, l'autrice sviluppa i temi della programmazione educativa e didattica e della valutazione della qualità, approfondendone gli aspetti teorici e metodologici e individuando strategie e strumenti per realizzare pratiche progettuali e valutative all'interno delle scuole.

Giovanni Bonaiuti

DIDATTICA ATTIVA CON LA LIM

Metodologie, strumenti e materiali con la Lavagna Interattiva Multimediale

*€ 16,00 – **prezzo per gli abbonati € 12,80***

pp. 184 + CD-ROM

La Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) rappresenta un'innovazione tecnologica che può cambiare radicalmente e in positivo il modo di far scuola, di insegnare e di apprendere. L'autore presenta quelli che sono gli aspetti su cui puntare nell'utilizzo di questo nuovo strumento (partecipazione attiva dell'alunno, attenta gestione delle dinamiche relazionali, promozione di forme di lavoro collaborativo, ecc.), ovviando ai potenziali limiti (spettacolarizzazione della lezione, iperstimolazione, rischio di favorire il ritorno a modalità di insegnamento nozionistiche, ecc.). Numerosi esempi pratici, suggerimenti operativi concreti e risorse da utilizzare subito (CD-ROM allegato) consentono all'insegnante di cogliere gli innegabili benefici di una didattica con la LIM.

Formazione

Il Centro Studi Erickson propone a Trento presso la propria sede una serie di seminari specialistici che ogni anno affrontano varie tematiche legate agli ambiti della didattica, dei disturbi specifici dell'apprendimento, della psicologia e delle emozioni.

L'USO DELLE LAVAGNE INTERATTIVE MULTIMEDIALI (LIM) COME SUPPORTO ALLA DIDATTICA E ALL'INTEGRAZIONE

Data: 4/5 dicembre 2009 • **Docente:** Francesco Zambotti e Beatrice Pontalti

L'uso delle Lavagne Interattive Multimediali (LIM) si sta sempre più diffondendo nelle scuole italiane, sia come supporto alla didattica in generale, sia come ausilio a sostegno degli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Partendo da questi presupposti, il seminario affronterà alcune questioni fondamentali legate all'uso di questi nuovi supporti multimediali: come si usa concretamente la LIM, quali vantaggi offre all'insegnante e all'alunno, quali sono le modalità più efficaci per progettare materiale didattico specifico, ecc. Il seminario fornisce quindi le conoscenze e gli strumenti necessari per progettare attività e percorsi didattici di qualità con la LIM. Intende inoltre segnalare le problematiche e i rischi didattici legati a un uso superficiale o non corretto dello strumento. L'intero percorso sarà affrontato basandosi su esempi pratici, indicazioni teoriche, micro-percorsi didattici disciplinari, attività didattiche di esercitazione e confronto tra i partecipanti.

INTERCULTURA E DIDATTICA: PERCORSI DI LETTO-SCRITTURA E DI APPRENDIMENTO DELLA L2 PER BAMBINI STRANIERI

Data: 11/12 dicembre 2009 • **Docente:** Annamaria Gatti

Molti degli alunni stranieri che cominciano a frequentare la scuola nel nostro Paese non possiedono ancora un'adeguata conoscenza della lingua italiana e per questo non riescono a comunicare con gli insegnanti e con gli altri bambini, rischiando di restare esclusi dalla normale vita scolastica. Per facilitare la loro integrazione, questo seminario propone percorsi mirati all'apprendimento della L2 e dei processi di letto-scrittura, secondo una metodologia che favorisce l'accostamento del livello grafemico a quello fonemico. Attraverso proposte operative mirate, che verranno illustrate dettagliatamente dalla docente durante il seminario, i bambini potranno facilmente arricchire il loro vocabolario e acquisire a poco a poco maggiore sicurezza nella nuova lingua.

FARE SOSTEGNO: STRATEGIE EDUCATIVO-DIDATTICHE E PROPOSTE OPERATIVE PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA

Data: 19/20 febbraio 2010 • **Docente:** Carlo Scataglini

Il seminario presenta una panoramica di alcuni nodi critici e aree di attenzione nella dinamica di insegnamento/apprendimento che caratterizzano gli interventi educativo-didattici per i Bisogni Educativi Speciali. Questo seminario parte quindi dal principio che tutti gli alunni possono utilizzare gli stessi materiali, svolgere le stesse attività e che, per tutti, devono essere creati i presupposti migliori per una partecipazione e rielaborazione attiva dei vari apprendimenti. Ai partecipanti a questo seminario verrà presentata una strategia operativa per l'adattamento e la semplificazione dei materiali didattici che parte dalla loro analisi operativa e che propone più livelli di facilitazione, da calibrare a seconda delle necessità e dei bisogni dei singoli alunni.

I DISTURBI DI APPRENDIMENTO NELL'AREA LOGICO-MATEMATICA

Data: 5/6 marzo 2010 • **Docente:** Daniela Lucangeli

Il seminario proporrà un inquadramento generale sullo sviluppo dell'intelligenza numerica, sui prerequisiti del sistema di calcolo e cognizione numerica. Analizzerà i vari processi cognitivi implicati nel calcolo e nella soluzione dei problemi, evidenziando le principali cause delle difficoltà di apprendimento nell'area logico-matematica. A questo farà seguito la presentazione dei principi metodologici, degli strumenti operativi di intervento, delle strategie per migliorare l'acquisizione della logica/ragionamento matematico e della motivazione all'apprendimento, secondo l'ottica cognitiva e metacognitiva.

APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS (ABA)

Data: 9/10 aprile 2010 • **Docente:** Carlo Ricci

L'Applied Behavior Analysis (ABA) è finalizzata ad applicare i dati emersi dall'analisi sperimentale del comportamento per comprendere le leggi e le relazioni che intercorrono fra i comportamenti e le varie condizioni esterne e, di conseguenza, mettere in atto una serie di interventi/strategie volti a modificare il comportamento e/o i fattori contestuali implicati. Il seminario, avvalendosi delle esperienze pluriennali e di ricerca del docente, fornisce un quadro dei principali approcci ABA mostrando esemplificazioni pratiche e studi

di caso che aiutano a cogliere a pieno gli elementi caratterizzanti i diversi interventi presentati.

IL DISTURBO DA DEFICIT DI ATTENZIONE/IPERATTIVITÀ (ADHD): ASPETTI CLINICI E INTERVENTI PSICOEDUCATIVI

Data: 7/8 maggio 2010 • **Docente:** Sara Pezzica

Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD) è uno tra i disturbi più frequenti in età evolutiva, caratterizzato da persistente stato di inattenzione, iperattività e impulsività. Attualmente l'interesse per questo disturbo è in continuo aumento da parte delle famiglie coinvolte e delle diverse figure professionali che si occupano di diagnosi e di interventi psicoeducativi. Nel corso di questo seminario, oltre a fornire informazioni scientificamente attendibili sulle cause, le caratteristiche, la comorbilità e la diagnosi differenziale di questo disturbo, verranno illustrate anche le tecniche di intervento e le strategie psicoeducative più efficaci a supporto di genitori, scuola ed extrascuola.

AMBIENTI E STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE DELLE ABILITÀ E PER L'INTERVENTO DIDATTICO SULLE DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO: L'AMBITO DELLA LETTO-SCRITTURA

Data: 14/15 maggio 2010 • **Docente:** Monja Tait e Graziella Tarter

Il seminario presenterà il progetto di costruzione e sperimentazione della Piattaforma multimediale Erickson (E-value) per la valutazione delle abilità e per l'intervento didattico sulle difficoltà di apprendimento. La scuola sente l'esigenza di disporre di strumenti e metodi che possano: valutare le abilità e sviluppare un intervento con gli alunni; consentire un'identificazione precoce delle difficoltà; favorire una strategia di insegnamento mirata sulla base di test informatizzati per la valutazione delle diverse aree di abilità per l'apprendimento; offrire consulenza e guida nella ricerca e scelta dei materiali e delle metodologie più indicati per programmare interventi di recupero dove necessario; standardizzare il modello di intervento al fine di renderlo replicabile. In particolare, durante questo seminario verrà affrontato l'ambito specifico della letto-scrittura.

ACCOGLIENZA DEL LUTTO ED ELABORAZIONE DEL CORDOGLIO

Data: 24/25 settembre 2010 • **Docente:** Luigi Colusso

Il seminario si propone di offrire agli operatori che si trovano, occasionalmente o in modo strutturale, a contatto con il tema della perdita e del lutto gli strumenti base per una gestione della situazione più consapevole ed efficace, per sé e per gli altri. Sarà fornita una descrizione adeguata e aggiornata della morte, del lutto e del cordoglio anticipatorio, e delle modalità in uso nei luoghi di lavoro per fronteggiare il burn-out incombente. Verrà, inoltre, presentato un modello possibile di intervento, alla portata di tutte le professionalità e nei diversi contesti lavorativi, per l'attivazione di un progetto di auto/mutuo aiuto per l'elaborazione del lutto all'interno della propria comunità.

METODOLOGIA

I seminari prevedono 11 ore di lezioni teoriche, lavori di gruppo ed esercitazioni su materiale didattico.

ORARIO

Venerdì: dalle 14.00 alle19.00
Sabato: dalle 9.00 alle 13.00 e dalle 14.00 alle 16.00

SEDE

Centro Studi Erickson, Via del Pioppeto 24, fraz. Gardolo – 38121 TRENTO

ATTESTATO

Al termine di ogni seminario verrà rilasciato un attestato di frequenza.

COSTO

Il costo di ogni seminario è di € 160,00 + IVA 20% (per enti o istituzioni), € 140,00 + IVA 20% (per partecipanti che pagano personalmente). Chi parteciperà a due o più seminari avrà diritto a un'agevolazione del 15%.

ISCRIZIONI

Inviare, possibilmente via fax, al Centro Studi Erickson (0461 956733), la richiesta di iscrizione, allegando la fotocopia della ricevuta del versamento della quota di iscrizione (non rimborsabile in caso di rinuncia). La richiesta deve essere inviata entro una settimana prima della data di inizio del seminario.

PER MAGGIORI INFORMAZIONI

Erickson Formazione
Tel. 0461 950747 – formazione@erickson.it