

La visita in aula come strumento per la valutazione formativa dei docenti e per la ricerca. Il caso della Formazione Professionale italiana della Provincia Autonoma di Bolzano

GIUSEPPE TACCONI¹

Il contributo dà conto di un progetto di ricerca, basato sulle visite in aula, che ha consentito a un gruppo di docenti in formazione di maturare la consapevolezza che il proprio coinvolgimento nella costruzione di un sapere rilevante sull'insegnamento può avere ricadute sullo sviluppo del loro sapere professionale e sulla qualità del contesto in cui operano.

The following essay describes a research project, based on class-room visits, which has allowed a group of trainers to develop awareness about the importance of their teaching in the construction of a relevant professional knowledge and the quality of the environment in which they operate.

Introduzione: il contesto e gli obiettivi della ricerca

La ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento, in questi anni, ha fornito un quadro conoscitivo ampio e dettagliato su cosa fanno i bravi insegnanti e sul sapere che essi hanno maturato (cfr., ad esempio, Bain, 2004; Damiano, 2006; Jackson, 2009; Loughran, 2010; Mortari, 2010; Tacconi, 2011a). Molto resta invece da esplorare sul fronte di come si possa formare a questo sapere e dunque su come impostare efficaci programmi di formazione iniziale per chi si avvicina alla professione docente (cfr. Darling-Hammond, Baratz-Snowden, 2005; Darling-Hammond, Lieberman, 2012). Tra gli strumenti che possono rispondere sia all'esigenza di costruire nuovo sapere sulle pratiche che a quella di generare sapere su come si impara il mestiere di docente, la letteratura segnala da tempo la visita osservativa in aula da parte di esperti o di colleghi (Breskamp, Ory, 1994; Davis, 2009; Keig, 2000). Su questo terreno è comunque opportuno sviluppare ulteriormente la ricerca. Il presente contributo dà conto di un percorso

¹ Carvet – Università di Verona.

di ricerca svolto proprio sulla base di visite in aula da parte di esperti, con un gruppo docenti della Formazione Professionale in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano.

Il contesto della ricerca è un percorso di formazione iniziale dei docenti sviluppato dall'area Formazione Professionale del Dipartimento istruzione e formazione italiana della Provincia Autonoma di Bolzano. Qui, una procedura definita e ormai collaudata da anni² prevede un percorso di ingresso nella professione articolato in due fasi. Dopo una prima selezione, che avviene in base alla verifica dei requisiti di accesso all'insegnamento in una specifica area disciplinare (differenti, a seconda che si tratti di un insegnamento di area culturale o di area tecnico-pratica), i docenti sono ammessi a una procedura di valutazione per il conseguimento dell'idoneità sostanziale all'insegnamento presso le scuole professionali provinciali (fase I). L'acquisizione di tale idoneità diventa poi requisito di accesso al "Corso di abilitazione ad indirizzo pedagogico-didattico" (fase II), il cui superamento è obbligatorio per continuare a svolgere la professione di insegnante in quel contesto. Entrambe le fasi procedono in forma duale, parallelamente all'esperienza di lavoro come insegnanti, secondo quanto previsto dal contratto collettivo siglato l'8 marzo 2006. La procedura di valutazione per l'idoneità (fase I) è orientata ad accertare lo sviluppo, a un livello adeguato, di competenze personali, sociali, pedagogico-didattiche, disciplinari, di *problem-solving*, oltre che di una certa consapevolezza rispetto al ruolo e all'identità professionale. La valutazione, condotta da una commissione di tre membri (in genere, il dirigente della relativa scuola professionale, che presiede la commissione, e due esperti, uno dei quali docenti in ruolo), si basa sui seguenti dispositivi: almeno una visita in aula (che comporta la predisposizione scritta di un piano della lezione, un incontro di presentazione prima della visita e un colloquio valutativo dopo la prova); la stesura di un articolato portfolio dell'insegnante; l'osservazione continua da parte del dirigente, che sarà chiamato a stendere una relazione sul candidato; un colloquio finale per la discussione dei materiali e degli elaborati raccolti. Parallelamente alla procedura di valutazione sono previsti alcuni moduli formativi per fornire ai docenti in formazione un primo quadro teorico essenziale sulle questioni relative all'insegnamento e per attivare una prima riflessione sulla pratica. Il Corso di abilitazione (fase II) mira a uno sviluppo ulteriore delle competenze che l'esercizio della professione richiede, è articolato in circa trenta giornate d'aula³, di carattere prevalentemente didattico (ma sono considerati anche altri

² Cfr. la deliberazione della Giunta provinciale n. 701 del 9 marzo 2009.

³ Per i docenti di area tecnico-pratica, per i quali non è richiesto il requisito della laurea, il percorso formativo è più lungo e viene distribuito su due anni. Anche per i docenti dei percorsi individualizzati (che corrispondono agli insegnanti di sostegno) è prevista una formazione specifica aggiuntiva.

ambiti: psicologico, sociologico, antropologico), prevede un altrettanto consistente impegno nell'autoformazione, per la quale vengono fornite adeguate risorse, sia in formato cartaceo che online, in un ambiente dedicato, e una guida consulenziale alla compilazione di un dettagliato portfolio individuale dell'insegnante; anche questa fase comporta una valutazione che, come nella fase precedente, è basata su almeno una visita in aula da parte della commissione, l'analisi del portfolio, la relazione valutativa stesa da parte del dirigente e un colloquio finale da sostenere con la commissione esaminatrice.

Negli scorsi anni è stato possibile combinare l'intervento di supporto formativo ai docenti in formazione iniziale con alcune azioni di ricerca. In questo articolo si dà sinteticamente conto di una ricerca che, nell'anno formativo 2011-12, ha coinvolto 41 docenti impegnati nel percorso per il conseguimento dell'idoneità sostanziale (fase I)⁴, fornendo alcuni spunti sull'approccio metodologico, prevalentemente centrato sulle visite in aula, e un sintetico resoconto dei principali risultati ottenuti.

L'oggetto della ricerca è stato duplice e ha riguardato sia le strategie che i docenti hanno sperimentato come efficaci (dunque le pratiche), sia il processo stesso della formazione iniziale alla professione docente in quel contesto. Conseguentemente anche gli obiettivi della ricerca sono stati articolati in risposta alle seguenti due domande: quali sono le caratteristiche di un'azione didattica efficace, alla luce dell'esperienza di docenti in formazione, riflettuta con l'aiuto di un esperto? Quali sono le caratteristiche che dovrebbe assumere un percorso formativo per docenti per consentire lo sviluppo di un sapere professionale consistente?

I partecipanti provenivano da percorsi formativi e professionali molto differenti. Alcuni – generalmente coloro che operavano sugli assi culturali del curriculum – erano in possesso dei requisiti (titolo di studio) e talvolta anche dell'abilitazione all'insegnamento nella Scuola Secondaria di II grado, altri – coloro che operavano nell'ambito delle competenze tecnico-professionali – provenivano da esperienze di lavoro in un settore congruente con la qualifica a cui era orientato l'indirizzo formativo all'interno del quale iniziavano a operare. La diversa composizione del gruppo dei partecipanti – legata anche alla complessità dei saperi e delle competenze da formare – non ha impedito di individuare elementi comuni e

⁴ I 41 docenti lavorano nelle varie scuole professionali di lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano (tre scuole a Bolzano, due a Merano, una a Laives e una a Bressanone). In particolare, si tratta di 16 insegnanti che operano sull'asse dei linguaggi e quello storico-sociale (6 di italiano, storia e/o scienze sociali, 7 di tedesco, 1 di inglese, 2 di religione), 14 che operano sull'asse matematico e scientifico-tecnologico (7 di matematica, informatica e fisica, 3 di economia aziendale, 2 di scienze dell'alimentazione, 2 di tecnologia), 11 che operano sull'area tecnico-pratica (laboratorio elettrico, meccanico, cucina, ricevimento ecc.).

trasversali, che caratterizzano la pratica di insegnamento in quanto tale e possono orientare un percorso formativo alla professione docente.

L'approccio metodologico

Il progetto si è mosso all'interno della stessa cornice epistemologica assunta in altri progetti di ricerca sulle pratiche di insegnamento svolti in questi ultimi anni (cfr. Tacconi, 2009; Mortari, 2010; Tacconi, Mejia Gomez, 2010; Tacconi, 2011a). Si tratta, come accennato, dell'approccio che va sotto il nome di analisi delle pratiche (Damiano, 2006; Day, Laneve, 2011).

Nei progetti sopra richiamati, il guadagno conoscitivo sulla pratica avveniva prevalentemente attraverso la raccolta e l'analisi di racconti prodotti quasi sempre in forma orale da docenti con diversi anni di esperienza⁵. Nella ricerca svolta nella Provincia Autonoma di Bolzano, i soggetti coinvolti sono stati docenti in formazione e il processo di co-costruzione dei significati tra ricercatori⁶ e pratici è avvenuto prevalentemente a partire dall'osservazione di episodi in aula e dal conseguente dialogo ermeneutico che, su tali episodi, si è potuto instaurare nell'incontro di feedback riflessivo, successivo alla visita in aula. In questo modo, è stato possibile andare al di là delle rappresentazioni dei docenti sulla loro pratica e avvicinarsi, attraverso un processo di triangolazione di sguardi, alla pratica effettiva, per quanto tale avvicinamento sia, per sua natura, destinato a rimanere approssimativo e mai concluso.

Integrando quanto previsto dal bando della Provincia Autonoma per l'attivazione della procedura di valutazione per l'idoneità sostanziale all'insegnamento con l'intenzionalità di ricerca sopra esposta, si è ritenuto opportuno proporre ai partecipanti la possibilità di usufruire, su richiesta e su base volontaria, di almeno una visita formativa in aula da parte di un esperto⁷, da svolgere prima della visita "valutativa" che sarebbe poi stata realizzata da parte della commissione provinciale. I docenti in formazione, infatti, in quel contesto, rischiavano di vivere la visita in aula esclusivamente nella prospettiva valutativa (e non come opportunità di apprendimento e di costruzione della conoscenza), con relativa centratura sul proprio

⁵ Anche se tale raccolta è avvenuta in forme differenti: interviste ricorsive (Mortari, 2010), triangolazioni di racconti, come nella ricerca sui tutor della Formazione Professionale pugliese (Tacconi, Mejia Gomez, 2010), racconti scritti e condivisi in un forum online (Tacconi, 2009), interviste individuali e interviste di piccolo gruppo, nelle quali i racconti venivano generati a partire dallo stimolo costituito da altri racconti (Tacconi, 2011a).

⁶ Utilizzo il plurale perché l'osservazione durante le visite in aula è stata condotta con Gustavo Mejia Gomez.

⁷ In questo caso, la figura dell'esperto coincide con quella del ricercatore.

piano di lavoro e conseguente aumento dello stato d'ansia; tutti elementi che possono influire notevolmente sulla qualità della prestazione (Keig, 2000). Per raccogliere e analizzare i dati, sono state dunque intraprese le seguenti azioni:

- un primo incontro di presentazione del progetto ai docenti in formazione, con una particolare attenzione a costruire un clima di reciproca fiducia e a rilevare il valore che la visita in aula avrebbe potuto assumere per lo sviluppo professionale⁸, oltre che per individuare e nominare alcune dimensioni caratterizzanti la pratica didattica;
- la pianificazione delle visite in aula per i docenti che avessero inteso partecipare (nel caso specifico hanno partecipato tutti i docenti coinvolti)⁹;
- la raccolta dei canovacci delle lezioni che sarebbero state poi osservate dall'esperto¹⁰, inviati dai docenti per e-mail;
- almeno una visita in aula da parte di un esperto, secondo la seguente sequenza: breve incontro previo alla visita, per definire il focus dell'osservazione; visita della lezione (in diversi casi si trattava di unità di più ore, soprattutto in presenza di laboratori professionali) con stesura di note di campo da parte dell'osservatore; incontro disteso tra il docente in formazione e l'osservatore o gli osservatori¹¹, immediatamente successivo alla visita, per uno scambio

⁸ Allo scopo di introdurre un modo diverso di guardare alla visita in aula, sono stati proiettati, durante il primo incontro, alcuni spezzoni delle videoriprese di azioni didattiche, che erano state realizzate l'anno precedente con i docenti che partecipavano al Corso di abilitazione (fase II del processo di formazione iniziale), ai quali era stato chiesto il permesso di mostrare ad altri docenti il video di una loro lezione. Su tali spezzoni di video è stata proposta una riflessione che aiutasse a cogliere il valore formativo dell'esperienza che si andava proponendo, anche chiedendo agli stessi partecipanti di esplicitare le loro osservazioni e il feedback che avrebbero potuto dare al collega.

⁹ La pianificazione delle visite, oltre alla definizione delle date e degli orari (a questo riguardo, va segnalata la grande disponibilità dei direttori e dei colleghi docenti già abilitati a organizzare cambi di servizio per consentire ai docenti in formazione di usufruire di tempi distesi per la visita e per il successivo colloquio), ha comportato anche la messa a tema delle modalità di presentazione della visita stessa agli allievi. Nella Formazione Professionale altoatesina gli allievi sono comunque abituati alla presenza di figure di esperti che entrano in aula come osservatori della pratica dei loro docenti; dopo i primi minuti, gli allievi assumono un atteggiamento abbastanza analogo a quello che assumono normalmente.

¹⁰ La consegna di generare il canovaccio non è stata accompagnata dall'indicazione di un format. Si voleva evitare che la produzione di un canovaccio fosse percepita come faticosa compilazione di un format. I docenti erano dunque liberi di scegliere la modalità di dar conto del loro progetto di lezione. Generalmente hanno prodotto testi brevi con qualche indicazione sulla classe, l'argomento e gli obiettivi della lezione e un punto elenco sulle azioni che intendevano intraprendere.

¹¹ Quando è stato possibile (in una decina di casi), la visita e il successivo feedback sono stati realizzati anche con la presenza di un mentore indicato dal dirigente tra i docenti più esperti. Questa scelta è stata operata per diffondere la cultura della *peer review* didattica tra colleghi (Keig, 2000). Il dispositivo per stimolare i docenti in questo senso è stata la consegna di inserire nel proprio portfolio anche i resoconti narrativi di un'osservazione fatta da parte del docente in formazione ad almeno una lezione del collega mentore e di una visita in aula del mentore al docente in formazione, con conseguente feedback. In questo modo il percorso per l'acquisizione dell'idoneità sostanziale è diventato anche occasione per immettere nel sistema elementi diffusi di riflessività sulla pratica e di condivisione.

riflessivo sulla visita stessa (“Come ti sei sentito/a?”, “Come ti sembra sia andata la lezione?”, “Che cosa cambieresti, alla luce di come è andata?”) e un colloquio che facesse emergere, nel dialogo, aspetti riusciti, elementi che avevano funzionato ed elementi su cui sarebbe stato utile agire in senso migliorativo;

- la raccolta dei materiali elaborati dai docenti per la lezione osservata (schede, consegne di lavoro per gli allievi, strumenti di valutazione, ecc.);
- la consegna di redigere un resoconto descrittivo (“Che cosa è avvenuto durante la lezione?”) e riflessivo (“Che cosa è avvenuto in me mentre si svolgeva la lezione?”, “Come mi sono sentito/a?”, “Cosa penso di aver imparato?”) sull’esperienza e un personale piano di miglioramento (“Per migliorare, in futuro, cercherò di mettere in atto le seguenti strategie...”), da inserire nel proprio portfolio;
- incontri dei ricercatori con i membri delle commissioni di valutazione, con i direttori delle scuole professionali e con il responsabile della formazione dei formatori dell’area Formazione Professionale del Dipartimento di istruzione e formazione, per raccogliere le loro percezioni sui cambiamenti notati nei docenti in formazione;
- l’analisi delle note di campo degli osservatori e dei resoconti narrativi dei docenti partecipanti sulle visite, per far emergere elementi sul sapere pratico dei docenti;
- la costruzione di un “testo comune” di riferimento, con le indicazioni generali e le strategie operative emerse negli incontri di feedback (o colloqui riflessivi tra docente e osservatore) immediatamente successivi alle visite;
- due incontri con tutti i docenti, divisi in due gruppi, per la validazione intersoggettiva del testo costruito;
- l’analisi dei feedback riflessivi inviati dai docenti, delle note degli incontri riflessivi e delle note relative agli incontri con i membri delle commissioni di valutazione, per far emergere alcuni elementi sul miglioramento possibile del processo formativo in atto;
- la riscrittura del report provvisorio con l’aggiunta nel testo comune delle modifiche e delle integrazioni apportate dai gruppi.

Come si vede dall’elencazione delle varie tappe del cammino di ricerca compiuto, i metodi di raccolta e di analisi sono stati vari. Per quanto riguarda il focus sulle pratiche di insegnamento, la base di dati considerata è stata soprattutto quella costituita dagli elaborati raccolti prima e dopo la visita (canovacci delle lezioni, schede di lavoro ecc.) e soprattutto dai resoconti sui dialoghi successivi alla visita in aula tra pratico e osservatore-esperto; per quanto riguarda il focus sul processo formativo e sulla valenza formativa del processo di ricerca messo in atto, ci si è

basati soprattutto sulle scritture riflessive inviate dai partecipanti e sui resoconti degli incontri con i gruppi di partecipanti.

L'analisi è stata compiuta leggendo e rileggendo i materiali raccolti, selezionando ed etichettando le unità significative e organizzando, in forma di raccomandazioni e secondo le specifiche categorie che emergevano dal basso (*grounded*), le strategie a cui si era dato voce negli incontri riflessivi con i singoli e con i gruppi.

Alcuni risultati

Come accennato, i risultati della ricerca hanno riguardato due focus, quello della pratica e quello della formazione del/i pratico/i. I risultati relativi al primo ambito hanno assunto la forma linguistica della "raccomandazione", perché nati dal dialogo che si svolgeva tra il pratico e l'esperto nel momento riflessivo successivo alla visita in aula¹². La composizione dei vari elementi emersi a contatto con le singole situazioni didattiche, quasi come l'accostamento dei tanti tasselli che compongono un puzzle, ha consentito la costruzione collaborativa di una sorta di "testo comune di riferimento" contenente le indicazioni utili per gestire in modo efficace la pratica di insegnamento e validato dallo stesso gruppo dei docenti in formazione. Il percorso ha consentito però anche di attivare una vera e propria costruzione collaborativa del sapere didattico restituendo ai partecipanti quel senso di co-autorialità che è risultato l'elemento fondamentale anche per il loro apprendimento professionale.

Sulla pratica di insegnamento

Pur nella consapevolezza che la pratica è estremamente complessa e che le situazioni sono caratterizzate da una specificità che mal sopporta ingenui generalizzazioni, il processo di ricerca ha orientato ricercatori e pratici a co-costruire un testo di raccomandazioni relative alla pratica di insegnamento, che potessero

¹² Questo dialogo era dedicato innanzitutto a ricostruire l'esperienza: "Come ti sembra sia andata la lezione? Cosa ha funzionato bene e cosa ha funzionato meno bene?". L'attenzione degli esperti era orientata non tanto a valutare l'azione dei pratici, in base a principi teorici esterni, quanto a guidare una co-esplicitazione pragmatica delle azioni che si era constatato avevano funzionato bene (e avrebbero potuto essere raccomandate ad altri in situazioni analoghe) e delle azioni che si era constatato avevano funzionato meno bene (e si sarebbe dunque potuto suggerire di evitare in situazioni analoghe). L'idea di scegliere il genere linguistico della "raccomandazione" per la restituzione dei risultati è stata ispirata anche dalla lettura di Davis, 2009, pp. 472-480.

servire come linee orientative da consultare velocemente e dalle quali lasciarsi ispirare nella propria azione.

Le macro-dimensioni della pratica emerse dall'analisi dei materiali e delle note relative al dialogo tra ricercatori e docenti in formazione sono state le seguenti: 1) le strategie per creare un clima positivo nella classe, 2) le strategie per strutturare efficacemente la lezione, 3) le strategie per gestire la fase di avvio e di aggancio con le esperienze dei soggetti in apprendimento, 4) le strategie per generare consegne di lavoro stimolanti, 5) le strategie per valorizzare i lavori di gruppo, 6) le strategie per gestire in modo produttivo le presentazioni e le esposizioni, 7) le strategie per sollecitare domande, 8) le strategie per guidare l'attività di valutazione come occasione di apprendimento, 9) le strategie per concludere efficacemente una lezione¹³. Qui di seguito vengono riportate, come esempio, le strategie relative alla gestione del gruppo classe, area che, per un buon numero di insegnanti in formazione, si è rivelata particolarmente carica di criticità.

Sulla gestione del gruppo classe

Nella normalità delle situazioni

- Ricorda che il modo più importante per gestire le criticità che si possono presentare in aula è organizzare accuratamente l'attività di apprendimento e l'interazione tra i soggetti (i vari elementi, nella pratica didattica, sono infatti interconnessi); i comportamenti di disturbo dei ragazzi rappresentano sempre dei messaggi: possono segnalare noia o difficoltà di comprensione e magari indicare che è ora di cambiare marcia o attività.
- Ricorda che la gestione della classe è soprattutto una questione fisica, di sguardi, di movimenti e di tonalità della voce: è importante mantenere il contatto visivo e tenere alta l'attenzione anche con cambiamenti di ritmo nell'eloquio e con l'uso di pause di silenzio. Spesso, proprio un momento di silenzio è risultato più efficace di una sgridata per indurre al silenzio. Anche semplicemente muoversi in aula e avvicinarsi – senza essere invasivi – può ottenere l'effetto di una ripresa di attenzione.
- Cura bene l'inizio dell'ora: puoi anche avviare la lezione in modo informale, ma dopo qualche minuto è bene segnalare che è tempo di mettersi a lavorare; non cominciare prima che si sia creato un clima accettabile di silenzio e di reciproco ascolto.
- Segnala il passaggio tra un'attività e l'altra, magari con un cambio di *setting* o di disposizione dei banchi o delle sedie nell'aula: "Ragazzi, adesso chiudete i quaderni e mettetevi in cerchio con le sedie, qui davanti", oppure, "Adesso mettiamoci in quest'altra parte dell'aula..., perché dobbiamo fare una cosa nuova". Spesso, il semplice ricorso ad un cambio di questo genere ha ottenuto l'effetto di riattivare l'attenzione e di ridurre i comportamenti disturbanti.

¹³ Un resoconto dettagliato e completo di tutte le strategie emerse nel lavoro di analisi dei dati di questa ricerca si può trovare in Tacconi, 2014.

- Quando dici una cosa, è bene che tu sia conseguente; attento/a soprattutto a non inflazionare il ricorso a regole e prescrizioni che, se non vengono fatte osservare e osservate, perdono di valore. Insisti su quelle poche cose che sai di poter far osservare, anche ricorrendo a qualche sanzione proporzionata alla trasgressione e graduale. Assicurati però che le regole (e le conseguenze di eventuali trasgressioni) siano esplicitate in termini ben comprensibili agli allievi e come esigenze poste dal fatto di appartenere ad un gruppo e di voler lavorare assieme produttivamente.
- Cura la qualità dell'interazione verbale. Spesso è l'intervento valorizzante che ottiene di far crescere il coinvolgimento. Anche il "grazie" si è spesso dimostrato efficace in questo senso.
- Presta attenzione a ciò che succede in aula. Ricorda che proprio dagli interventi degli/delle allievi/e sono emersi spunti utili per migliorare l'attività e renderla maggiormente adeguata alle loro esigenze.
- Se due allievi/e chiacchierano, può essere utile interpellarli, dicendo ad esempio: "Marco, volevi forse dire qualcosa alla classe?".
- Fa attenzione alle attrezzature tecniche: il tempo perso a causa di problemi "tecnici" (perché magari non si è predisposto il video o non si è provato a controllare prima dell'avvio se il computer funzionava o ci si è dimenticati di un cavo ecc.) rischia di essere dispersivo e di indurre al disturbo.
- Se i computer portatili non servono per l'attività, è bene che i ragazzi non li abbiano davanti a loro (lo stesso vale per cellulari e I-pod...), ma su un tavolo a parte.
- Sta attento/a a non girare le spalle al gruppo classe, se la situazione è critica (si tratta di allenarsi a scrivere alla lavagna, mantenendo un contatto visivo; se non si riesce a fare questo con le lavagne a muro, allora può essere utile procurarsi una lavagna a fogli mobili o usare il computer e il videoproiettore, in modo da scrivere guardando in faccia gli/le allievi/e).
- Se hai organizzato delle attività a gruppi, cura bene la disposizione dei gruppi nell'aula, in modo da garantire una certa distanza tra un gruppo e l'altro, e dichiara chiaramente cosa ti aspetti da loro.
- Fa attenzione a quegli/le allievi/e che rischiano di restare "trasparenti", non visibili, perché magari sono collocati/e ai margini dell'aula, fuori dal tuo campo visivo, oppure semplicemente perché non danno fastidio e non attirano l'attenzione tua o dei compagni, ma magari sono mentalmente "assenti", non lavorano, avrebbero bisogno di uno stimolo ecc.
- Valorizza le situazioni in cui gli allievi si aiutano tra loro o nel gruppo emerge un "esperto". Sono occasioni preziose per potenziare il senso di essere parte di una comunità che apprende.
- Cerca di diventare un po' strabico/a, cioè allenati a prestare simultaneamente attenzione ai singoli allievi e al gruppo, all'insieme delle interazioni che avvengono nella classe.
- Cerca di allenarti ad interpretare in tempi veloci il significato di un comportamento o di un gesto. Ad esempio, nel caso di un eloquio volgare, cerca di comprendere se si tratta di un semplice intercalare (rispetto al quale si può lasciar correre o al più si può intervenire correggendolo per motivi "estetici", magari con il ricorso all'ironia) o di un modo offensivo di rivolgersi ai compagni o all'insegnante, su cui è necessario intervenire tempestivamente.

Di fronte a comportamenti fortemente problematici

- Intervieni tempestivamente e con fermezza quando si verificano comportamenti problematici gravi (comportamenti fortemente disturbanti, offese, aggressioni fisiche o verbali ecc.); se lasci correre, è facile che la situazione ti sfugga di mano!
- Dopo aver contenuto, senza tante spiegazioni, il comportamento disfunzionale o problematico, cerca occasioni di dialogo a tu per tu, anche al di fuori del contesto dell'aula, con l'allievo/a nei confronti del quale sei dovuto/a intervenire. Diversi docenti hanno sperimentato che un modo efficace per recuperare la relazione con i singoli è interessarsi a loro, alla loro storia e alle loro esperienze, anche al di fuori dello spazio aula.
- Se la situazione tende a sfuggirti di mano, intervieni interrompendo l'attività e proponendo al gruppo classe uno spazio di meta-riflessione (ad esempio: "Ragazzi, fermatevi un attimo. Mettete giù le penne. Che cosa sta capitando in questo momento?"). È efficace che i problemi vengano nominati dagli allievi stessi. È questa la base su cui concordare un nuovo patto e verificare l'opportunità di continuare il lavoro o di passare ad altro.
- Concorda con gli/le altri/e colleghi/e e il/la direttore/trice del CFP una sequenza graduale e proporzionata di interventi/sanzioni e comunica agli allievi la scelta in termini comprensibili per loro.
- Concorda un incontro con i genitori per individuare modalità condivise di intervento.
- Se hai l'impressione di aver perso il controllo della classe, concordare con alcuni/e colleghi/e un incontro con la classe per discutere la questione. In particolare, cerca di capire come loro stessi vivono la situazione (se non si riesce a lavorare, è probabile che sia diffuso un senso di scontentezza); esplicita i problemi in modo descrittivo; concordare due o tre regole su cui essere poi conseguente.

Tanti aspetti della pratica non si riescono a dire e, quando si prova a farlo, sembrano tutto sommato poveri. Della pratica, soprattutto, non si riesce a dire ciò che difficilmente si vede e che pure anima ogni gesto e ogni scelta. I docenti infatti utilizzano tecniche, strategie e stratagemmi, ma soprattutto, con il loro agire, danno corpo a un atteggiamento o a una disposizione di fondo, a una postura che potremmo definire etica, che diventa l'anima del metodo. La postura che maggiormente facilita nella gestione del gruppo classe, per come emerge dal lavoro fatto con i docenti in formazione della Provincia Autonoma di Bolzano, sembra essere quella dell'attenzione e dell'interesse sincero nei confronti degli allievi, che si esprime anche nella capacità di decentrarsi e di esplorare con spirito autocritico la possibilità di rendere il proprio modo di agire più efficace a favorire la crescita e l'apprendimento degli allievi.

Al di là degli elementi emersi nell'analisi condivisa dei materiali – strategie operative e atteggiamenti da coltivare – e confluiti nel "testo comune" (da intendere come testo dinamico, sempre in costruzione), gli aspetti più importanti sono risultati essere la condivisione di un ampio repertorio di linee d'azione e il processo stesso di messa in parola della pratica, che ha consentito di passare dal solo

repertorio di strategie alla co-costruzione di quella sorta di teoria della pratica che emerge proprio dall'intreccio dei vari elementi. Si tratta di una didattica attenta ai soggetti, nella globalità delle loro dimensioni (corpo, mente, pensieri, emozioni ecc.), e alle loro differenti esigenze di apprendimento e di crescita, che si esprime in una raffinata cura della relazione, in un articolato sistema di supporti, che tende a diminuire gradualmente mano a mano che cresce la capacità degli allievi di agire in modo attivo e autonomo, nell'attenzione a costruire agganci con l'esperienza, in particolare quella lavorativa, che aiutino i soggetti in apprendimento a dare senso a ciò che viene loro proposto e nella combinazione dinamica di due esigenze complementari, quella di garantire elementi di operatività (coinvolgimento attivo degli allievi in azioni e presentazioni) e quella di garantire elementi di riflessività (ritorno riflessivo sull'esperienza, meta-cognizione ecc.).

Sulla formazione al sapere pratico

Per quanto riguarda il secondo focus della ricerca, dall'analisi delle scritte riflessive dei partecipanti rispetto alla visita inserite nel loro portfolio, è emerso che tutto il processo e, in particolare, la collaborazione nella costruzione e condivisione di indicazioni operative, in seguito alla visita in aula, ha assunto per loro un alto valore formativo, spesso superiore a quello che avevano assunto esperienze precedenti di studio o formazione.

I docenti hanno espresso la convinzione che, attraverso la visita in aula, hanno potuto realizzare "in pratica" un apprendimento rilevante sulla pratica. Inoltre, nella maggior parte dei casi, l'esperienza ha modificato la percezione stessa relativa alla visita in aula, che prima dell'esperienza veniva quasi esclusivamente legata alla valutazione esterna, da parte della commissione provinciale. L'esperienza realizzata ha portato a percepire tutte le visite in aula – quella con l'esperto esterno e quella o quelle con il collega con più anni di esperienza, in un modo comprensibilmente maggiore rispetto a quelle con la commissione di valutazione – come occasioni di apprendimento e di sviluppo professionale.

Tutti i docenti in formazione hanno apprezzato l'esperienza della visita in aula come occasione feconda per riflettere e assumere consapevolezza delle tante dimensioni implicate nel loro agire e nella situazione didattica e della possibilità di coglierle in modo adeguato solo attivando molteplici sguardi sulla pratica. Per alcuni, l'utilità dello sguardo dell'altro (che è spesso uno "sguardo altro"), esperita in particolare nel colloquio successivo alla visita, ha fatto intuire la concreta possibilità di valorizzare – ai fini di un potenziamento della visuale guadagnabile sull'azione didattica – non solo lo sguardo dei colleghi talvolta compresenti in aula (come gli insegnanti dei percorsi individualizzati), ma anche quello degli

alunni stessi, a cui poter chiedere feedback e pareri sull'azione didattica, senza per questo sentirsi sminuiti nel proprio ruolo.

Nei resoconti che, tra altre cose, inseriscono all'interno del loro portfolio, per conservare la storia dell'esperienza della visita (sguardo retrospettivo) e individuare linee future di azione e piste di miglioramento (sguardo prospettico), i docenti spesso hanno dato conto di casi di successo nell'utilizzo delle indicazioni e delle strategie scoperte come efficaci nel processo formativo e tradotte in parola nel "testo comune", oppure hanno suggerito ulteriori strategie elaborate in situazione, in un processo che comporterebbe continui ritorni sul testo comune, per integrarlo e arricchirlo. Proprio nel dialogo tra pratici e ricercatori – entrambi impegnati in una ermeneutica della pratica formativa – si è potuta sperimentare la possibilità di accedere a una conoscenza più approfondita della pratica, capace di orientare l'azione di insegnamento in un senso sempre più ricco di significati ed effettivo nel costruire le condizioni perché possa darsi apprendimento.

I docenti hanno poi apprezzato la qualità comunicativa che ha caratterizzato il colloquio immediatamente successivo alla visita con l'esperto esterno e, laddove è stato possibile inserirlo, anche con il collega esperto che vestiva i panni del mentore. Hanno avvertito quella situazione come vera e propria esperienza di amicalità e, più di una volta, hanno chiesto al collega che era stato presente alla visita o ad un altro collega della loro scuola un'ulteriore disponibilità ad ospitare e ad essere ospitati in aula, durante una lezione, per poter continuare l'attività di osservazione e di riflessione.

Gradualmente, soprattutto negli incontri di riflessione e di condivisione in gruppo sull'esperienza delle visite in aula, si è fatta strada nei docenti la consapevolezza che il loro coinvolgimento nella costruzione di un sapere rilevante sull'insegnamento (ricerca) aveva delle ricadute sul loro percorso di apprendimento del sapere professionale (formazione), sulla qualità del loro agire, ma anche sulla qualità del contesto scolastico in cui operavano. Quest'ultimo dato è stato confermato anche dai direttori delle scuole professionali negli incontri dedicati a riflettere sul percorso attivato. I membri delle commissioni di valutazione hanno riferito che, anche in seguito al processo, hanno notato nella maggior parte dei docenti in formazione un aumento della consapevolezza e della disponibilità ad analizzare criticamente il proprio agire e a mettersi in una prospettiva di miglioramento continuo. Infine si è notato un graduale spostamento dei docenti da un'iniziale prevalente concentrazione su se stessi (il proprio piano di lavoro, la propria capacità di gestire la classe, ecc.), indotta anche dal dispositivo stesso della visita valutativa in aula, a una concentrazione sugli allievi, sul loro modo di pensare e sulle esigenze da loro espresse; è proprio questo che ha consentito di muoversi nella costruzione di un repertorio condiviso di strategie per facilitare la relazione con gli allievi e supportare il loro apprendimento.

Discussione e conclusione

Le indicazioni che sono emerse dal dialogo con e tra i docenti della Formazione Professionale altoatesina, in seguito alle visite in aula, sono simili a quelle che emerse anche in altre ricerche che, sulla base di un'attenta analisi delle pratiche, hanno cercato di dire in che cosa consista il buon insegnamento (cfr., ad esempio, Bain, 2004; Jackson, 2009; Altet, 2003, ma anche Meyer, 2004). L'aspetto significativo è che, in questo caso, tali elementi sono emersi da e con gli insegnanti stessi, all'interno di un processo di ricerca che ha stimolato una specifica riflessività sull'esperienza propria ed altrui. È proprio questo processo che diventa rilevante anche ai fini della formazione. Essa infatti si realizza nel momento in cui i docenti in formazione riconoscono che la pratica può assumere valore euristico e sperimentano che può diventare il luogo di una sorta di ermeneutica didattica, che aiuta a generare una conoscenza approfondita sull'azione di insegnamento e ad ispirarne un suo miglioramento continuo. Occorrono buoni "ermeneuti", ma occorre soprattutto la creazione di contesti di ascolto e di riflessività che aiutino in un'impresa ermeneutica collettiva (cfr. Tacconi, 2011b).

Seppur solo sinteticamente riportati, i risultati della ricerca consentono dunque di formulare qualche considerazione anche sul modello formativo adottato dall'area Formazione Professionale del Dipartimento di istruzione e formazione italiana della Provincia Autonoma di Bolzano. Puntare l'accento sulla visita in aula – e sui dispositivi riflessivi che l'accompagnano, la precedono e la seguono – non significa negare valore all'acquisizione di un quadro sistematico di conoscenze sulla disciplina insegnata, sui soggetti in apprendimento e sull'insegnamento. A questo, del resto, sono dedicati sia i percorsi previ, di studio universitario e/o di esperienza lavorativa sul campo (nel caso dei docenti di area tecnico-professionale), sia i moduli del corso abilitante che segue la valutazione di idoneità sostanziale all'insegnamento. In questo modello, proprio la centratura sulla pratica e su una sua adeguata rappresentazione (soprattutto attraverso il dispositivo della riflessione sulla visita in aula) genera il bisogno di un approfondimento teorico. L'attivazione di un accompagnamento previo alla procedura di valutazione offre inoltre della stessa una declinazione non semplicemente burocratica, ma autenticamente formativa, senza far venir meno la consapevolezza che, nel valutare l'idoneità dei docenti in prova, si esercita anche una responsabilità sociale per il bene del sistema formativo altoatesino, che può trarre profitto solo dal reclutamento di docenti capaci ma soprattutto disponibili a imparare e a crescere continuamente nella loro professione.

Coerentemente con l'approccio scelto, sia il percorso di valutazione dell'idoneità dei neo-docenti sia il successivo corso abilitante si configurano come contesti che possono supportare la riflessività dando spazio a un pensiero che sappia ascoltare e accompagnare l'esperienza. E questo non solo per il fatto che si ricorre

a ricchi dispositivi per stimolare riflessione sulla pratica, ma anche per il fatto che si è scelto di affiancare alla formazione iniziale dei docenti un vero e proprio cantiere di ricerche. Tale scelta appare lungimirante e utilmente trasferibile ad altri contesti, in un tempo in cui, a livello nazionale, si stanno reimpostando i percorsi della formazione iniziale dei docenti dei vari ordini di scuola.

Bibliografia

- ALTET M., *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Tr. it. Brescia, La Scuola, 2003.
- BEIN K., *What the best college teachers do*. Cambridge (Massachusetts) – London, Harvard University Press, 2004.
- BRESKAMP L.A., ORY J.C., *Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Institutional Performance*. San Francisco, Jossey-Bass, 1994.
- DAMIANO E., *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia, La Scuola, 2006.
- DARLING-HAMMOND L., BARATZ-SNOWDEN J. (Ed.), *A Good Teacher in Every Classroom. Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*, San Francisco, Jossey-Bass, 2005.
- DARLING-HAMMOND L., LIEBERMAN A. (Edd.), *Teacher Education around the World. Changing policies and practices*, London - New York, Routledge, 2012.
- DAY C., LANEVE C. (Edd.), *Analysis of educational practices. A comparison of research models*. Brescia, La Scuola, 2011.
- DAVIS B.G., *Tools for Teaching*. Second edition. San Francisco, Jossey-Bass, 2009.
- JACKSON R.R., *Never work harder than your students and other principles of great teaching*. Alexandria, Virginia (USA). ASCD, 2009.
- KEIG L., Formative Peer Review of Teaching: Attitudes of Faculty at Liberal Arts Colleges toward Colleague Assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14/1, 2000, pp. 67-87.
- LOUGHRAN J., *What expert teachers do. Enhancing professional knowledge for classroom practice*. London - New York, Routledge, 2010.
- MEYER H., *Was ist guter Unterricht?*. Berlin, Cornelsen, 2004.
- MORTARI L. (Ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano, Bruno Mondadori, 2010.
- TACCONI G., La didattica nella Formazione Professionale iniziale e l'esigenza di tenere insieme operatività e riflessività. In D. NICOLI (Ed.), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale* (pp. 177-201). Soveria Mannelli, Rubbettino, 2014.
- TACCONI G., *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*. Milano, FrancoAngeli, 2011a.
- TACCONI G., Costruire conoscenza attraverso la narrazione. La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento. *Formazione & Insegnamento* 9(3), 2011, 123-129,.
- TACCONI G., Dall'analisi delle pratiche ad alcuni modelli operativi di progettazione. Un'esperienza di ricerca e formazione con i docenti di area pratica della Formazione Professionale di lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano. *Rassegna CNOS*, 25/2, 2009, pp. 101-132.
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G., *Raccontare la formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione CIOFS/FP-Puglia*. Taranto, Print Me, 2010.