

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA
DIREZIONE GENERALE PER LE RELAZIONI INTERNAZIONALI
INDIRE - UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE

**STANDARD PROFESSIONALI
PER L'INSEGNAMENTO**

Inghilterra e Stati Uniti d'America

I Quaderni di Eurydice n. 21

Il testo è stato curato dall'Unità Italiana di Eurydice, in particolare da Erica Cimò, Alessandra Mochi, Silvia Vecci.

Il coordinamento è stato di Maria Daniela Nenci.

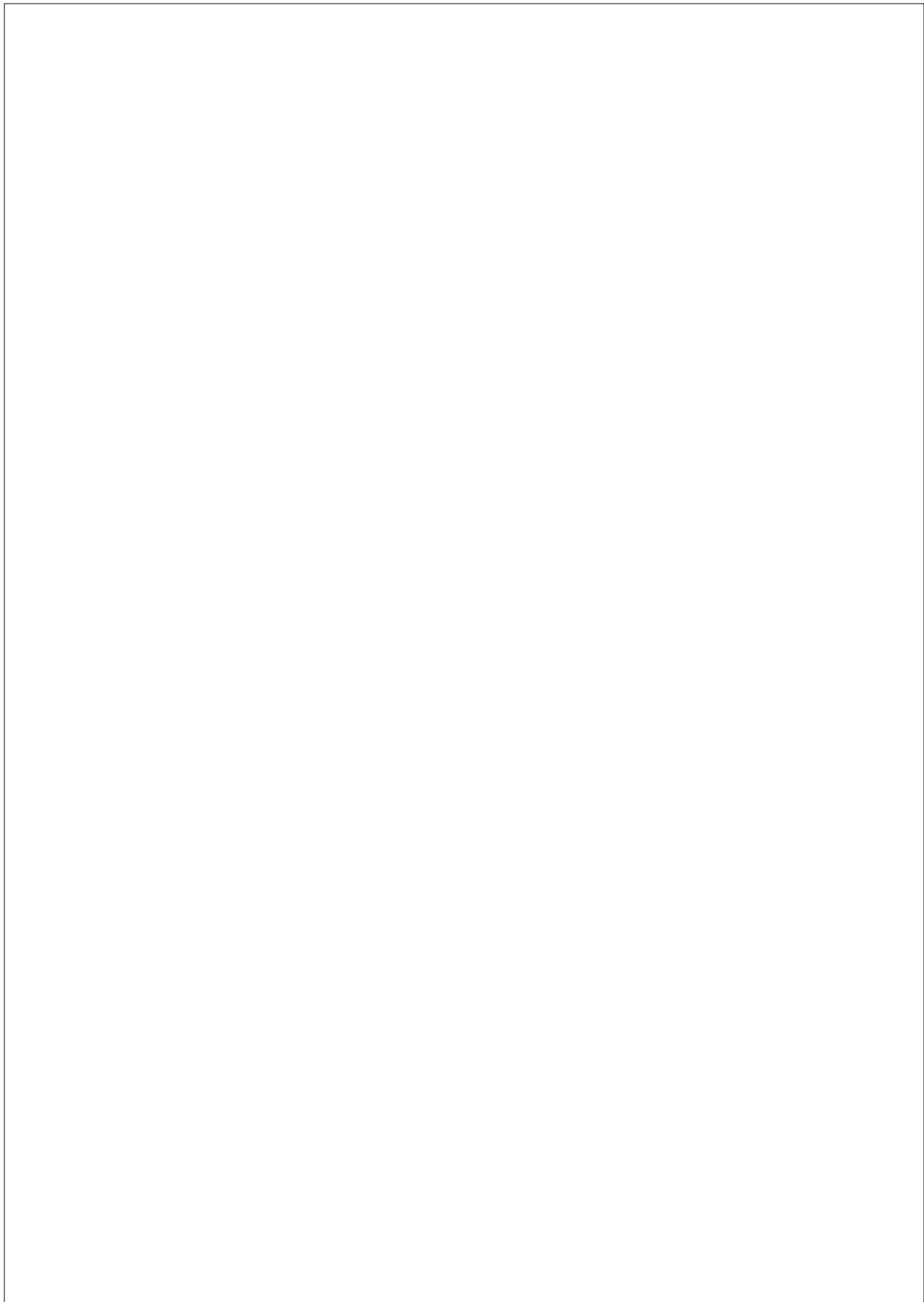
Si ringrazia Charlotte Danielson, *program administrator* dell'Educational Testing Service (ETS) di Princeton (New Jersey - USA), dell'agenzia americana per la valutazione, la ricerca e relativi servizi per l'autorizzazione alla traduzione del suo testo, *Enhancing Professional Practice - A Framework for Teaching*, riportato nella seconda parte della presente pubblicazione.

INDICE

INTRODUZIONE	Pag.	5
INGHILTERRA	“	9
QUALIFICARE PER INSEGNARE Standard professionali per il <i>Qualified Teacher Status</i> e requisiti per la formazione iniziale degli insegnanti		
STATI UNITI D'AMERICA	“	27
MIGLIORARE LA PRATICA PROFESSIONALE Un quadro di riferimento per l'insegnamento - di Charlotte Danielson		

* Documento originale: *Qualifying to teach - Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for initial teacher training*, Teacher Training Agency, Department for Education and skills.

** Documento originale: Charlotte Danielson, *Enhancing Professional Practice. A Framework for Teaching*, Association for Supervision and Curriculum Development, 1996, Alexandria (Virginia - USA)



Introduzione

In questo Quaderno, il n. 21, pubblichiamo alcuni documenti, tradotti a cura dell'Unità Italiana della rete Eurydice¹, che ci sono sembrati particolarmente significativi per accompagnare le “trasformazioni” in atto nella formazione del personale docente.

Nella prima parte, relativa alla formazione dei docenti in Inghilterra, vengono presentati alcuni documenti contenenti i requisiti per l'accesso alla formazione iniziale (*Initial Teacher Training - ITT*) e gli standard professionali previsti per l'acquisizione del *Qualified Teacher Status (QTS)*, che è la qualifica richiesta per la professione docente nelle scuole pubbliche.

Tali standard sono stati elaborati dalla *Teacher Training Agency (TTA)*, agenzia per la formazione professionale dei docenti, che è un organismo pubblico, nato nel 1994, con lo scopo principale di sviluppare standard nelle scuole per attrarre persone alla professione di insegnante e per migliorare la qualità della formazione dei docenti.

La *TTA* ha, inoltre, fra i suoi compiti istituzionali, l'accreditamento degli enti che offrono la formazione iniziale e la ricerca di finanziamenti per le loro attività. Di fatto, l'agenzia ha sviluppato il primo *National Curriculum* per la formazione iniziale degli insegnanti ed elaborato gli standard per il conseguimento del *QTS*.

Le istituzioni che offrono corsi di *ITT* che portano al conseguimento del *QTS* devono, dunque, essere accreditate dalla *Teacher Training Agency* e tale accreditamento avviene quando esse offrono corsi che rispettano i criteri, i curricoli e altri provvedimenti specificati dal Segretario di Stato per l'Educazione e le Abilità.

In Inghilterra la responsabilità della politica di programmazione della formazione spetta al Ministero dell'Educazione e delle Abilità (*Department for Education and Skills - DfES*), che stabilisce i livelli di riferimento per le iscrizioni alla formazione iniziale degli insegnanti da usare come basi per le decisioni relative ai finanziamenti e alle assegnazioni.

¹La rete Eurydice istituita dalla Commissione europea e finanziata nell'ambito del programma di azione comunitaria SOCRATES, è la rete europea di informazione sull'istruzione. Costituita da unità nazionali, attivate dai ministeri dell'educazione dei singoli Stati membri dell'Unione Europea e da un'Unità europea, la rete produce strumenti di informazione diversificati, che vanno dalla descrizione dei sistemi scolastici, alla loro analisi, all'elaborazione di indicatori che illustrano l'evoluzione dell'istruzione in Europa. È possibile conoscere le attività e i prodotti della rete, accedendo al sito <http://www.eurydice.org> o al sito dell'Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa <http://www.indire.it>.

La programmazione si basa sul numero e sul tipo di insegnanti necessari per le scuole pubbliche e il loro reclutamento avviene sia diversificando i percorsi per conseguire il *Qualified Teacher Status*, sia attraverso iniziative che incoraggiano gli insegnanti già qualificati, che si sono allontanati per vari motivi dall'insegnamento, a tornare "in cattedra", sia attraverso altre misure come finanziamenti speciali per attirare potenziali insegnanti verso aree disciplinari carenti ad esempio, la matematica, le scienze e le lingue straniere moderne.

L'ammissione alla formazione iniziale², che è ad accesso limitato, è subordinata a una selezione che si basa su un colloquio a cui gli aspiranti insegnanti vengono sottoposti per determinare se sono adatti o no al tipo di carriera.

Più recentemente, si è ritenuto di dover verificare, per l'ammissione alla formazione, anche le attitudini fisiche e mentali necessarie per insegnare.³

Le istituzioni devono anche controllare che i richiedenti non abbiano precedenti penali che costituiscano un ostacolo all'insegnamento ai bambini o ai ragazzi. A partire dal 1998, è diventato un requisito il coinvolgimento di insegnanti esperti nei processi di selezione.

Tutti i futuri insegnanti devono essere in grado di dimostrare di aver raggiunto gli standard necessari per il conseguimento del voto "C" nel *General Certificate of Secondary Education – GCSE* (Certificato generale dell'istruzione secondaria) in inglese e in matematica e, per i corsi primari, in scienze.

Nella seconda parte, viene riportata la traduzione del testo *Enhancing Professional Practice: a framework for teaching*⁴ di Charlotte Danielson si tratta di una vera e propria pubblicazione, nella quale l'autrice fornisce una sorta di mappa per guidare i nuovi docenti statunitensi nelle loro esperienze di primo insegnamento, una specie di linee guida affinché queste esperienze diventino sempre più efficaci e uno strumento per focalizzare le tappe del miglioramento della loro professionalità.

Di fatto, il testo è nato dall'esperienza dell'autrice all'interno del progetto *Praxis*, iniziato nel 1987 dall'*Educational Testing Service (ETS)*, che aveva come obiettivo principale l'elaborazione di un quadro di riferimento per le agenzie nazionali e locali da usare per certificare le competenze.

Infatti, l'*ETS* è il più grande istituto privato per lo sviluppo di test e di altri strumenti di valutazione e, in particolare, *Praxis III* affrontava il problema della valutazione del rendimento della classe e, di conseguenza, la valutazione delle abilità dell'insegnante in tale contesto. Nello stesso tempo, i criteri definiti all'interno del progetto

² Definita nell'allegato I alla predetta circolare 4/98 del *DfEE*.

³ Cfr. *DfEE, Circular 4/99*.

⁴ *Enhancing Professional Practice: a framework for teaching*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA, 1996.

sono stati applicati non solo ai docenti che iniziavano la loro professione ma anche a docenti la cui esperienza era consolidata.

Il testo rielabora, dunque, gli standard che vengono prodotti a livello nazionale, ma che possono essere rielaborati a livello locale, creando un quadro generale di riferimento, e ottenendo una rielaborazione che permette di cogliere tutte le sfaccettature degli standard presenti nel sistema statunitense per la formazione.

Il quadro di riferimento articola le responsabilità degli insegnanti in quattro aree (programmazione e preparazione, ambiente classe, insegnamento, responsabilità professionali) chiaramente definite e ulteriormente suddivise in componenti. Ciascuna componente individua uno specifico aspetto dell'area che è, a sua volta, suddiviso nei singoli elementi che le compongono.

Per contestualizzarne la lettura, è necessario ricordare che, negli Stati Uniti, l'insegnamento primario e secondario è regolato dai governi dei singoli Stati e che, per poter insegnare in questi due livelli, è necessario essere in possesso di un certificato valido e attuale, il *National Board Certification*. In tale documento si certificano il grado scolastico, gli anni degli "utenti" dell'insegnamento e le materie per le quali si consegue la certificazione.

Per ottenere questa certificazione, che viene rilasciata dal *National Board for Professional Teaching Standard*,⁵ si devono superare due tipi di "step":

- I docenti devono presentare il proprio "portfolio", costituito dalla registrazione in videotape della loro attività di insegnamento, dalla raccolta del materiale prodotto dagli studenti e di altri tipi di materiale prodotto per l'insegnamento. Il portfolio ha, pertanto, l'obiettivo di permettere un'analisi dettagliata della pratica educativa del docente. Ciò permette ai valutatori di esaminare in che modo l'insegnante traduce le proprie conoscenze e la teoria nella pratica educativa.

- I docenti devono svolgere una serie di esercizi focalizzati sulla conoscenza dei contenuti disciplinari predisposti in parte su materiali ricevuti in anticipo, in parte su materiali "stimolo", che vengono discussi in sede di valutazione presso il centro di certificazione. Questa parte di valutazione basata sugli esercizi è finalizzata a completare la valutazione incentrata sul portfolio.

Esistono più di trecento centri disponibili ad accogliere i candidati per sostenere l'esame e a questi centri si rivolgono anche i docenti che devono rinnovare il proprio certificato, la cui validità è di 10 anni.

⁵ Per ulteriori informazioni si può accedere al sito Internet <http://www.nbpts.org>.

Il rinnovo si basa prevalentemente sulla “dimostrazione” da parte del docente di essere capace di mantenere gli standard, per cui il suo certificato originale continua a mantenere credibilità, di mantenere l’impegno verso la professione, valutato anche dai suoi contributi alla collaborazione scolastica, dalla sua capacità di leadership e dalla sua volontà di acquisire sempre nuove conoscenze e abilità e di accettare nuove sfide.

Maria Daniela Nenci
Coordinatrice Unità italiana di Eurydice - INDIRE

Inghilterra

QUALIFICARE PER INSEGNARE

**Standard professionali
per il *Qualified Teacher Status* e
requisiti per la formazione iniziale degli insegnanti**

Gli standard e i requisiti contenuti in questo documento sostituiscono la Circolare n. 4/98 del *Department for Education and Employment – DfEE* (Dipartimento per l’Educazione e per il Lavoro) e hanno lo stesso valore legale. Essi stabiliscono:

- gli standard del Segretario di Stato, che i futuri insegnanti devono raggiungere prima che venga loro conferito il *QTS*;
- i requisiti per coloro che offrono la formazione e per coloro che offrono suggerimenti per conseguire il *QTS*.

Il *QTS* verrà conferito unicamente agli insegnanti in formazione che hanno raggiunto tutti gli standard previsti. Gli standard e i requisiti contenuti nel seguente documento entreranno in vigore dal 1° settembre 2002.

Questo documento è importante per tutti coloro che sono coinvolti nella formazione iniziale degli insegnanti, inclusi gli insegnanti in formazione, gli insegnanti qualificati, i datori di lavoro e coloro che offrono supporto agli insegnanti appena qualificati. Tutte le persone coinvolte direttamente nella formazione iniziale devono poterlo consultare. Il documento deve rappresentare uno strumento per stabilire un modello comune di aspettative e aiuterà a promuovere i più elevati standard professionali per tutti i futuri insegnanti.

Premessa

La professione di insegnante non ha mai navigato in acque migliori. Gli standard di insegnamento, già elevati, stanno migliorando di anno in anno, e gli effetti di ciò sono riscontrabili nelle scuole e nel rendimento degli alunni.

Di fronte a questo scenario, è stato incoraggiante assistere al miglioramento degli standard raggiunti dagli insegnanti appena qualificati che iniziano la professione. Questi miglioramenti si sono verificati grazie alle aspettative elevate di coloro che lavorano nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti e grazie alla qualità della formazione offerta. Questo documento è stato approntato dopo un lungo monitoraggio e una consultazione ad ampio raggio. Ringraziamo tutti coloro che vi hanno preso parte.

Inoltre, è stato incoraggiante vedere come molti colleghi che abbiamo interpellato siano ansiosi di guardare al futuro. Essi hanno riconosciuto che la professione di insegnante sta cambiando e che la formazione iniziale degli insegnanti ha bisogno di assicurarsi nuovi insegnanti preparati a questi cambiamenti e pronti a contribuire per dare una forma al futuro di questa professione.

Naturalmente la formazione iniziale non rappresenta un epilogo, bensì l'inizio di un percorso a lungo termine dello sviluppo professionale, e un insegnamento efficace dipende da una buona collaborazione tra tutti coloro che partecipano all'educazione dei nostri figli.

I nuovi standard e i nuovi requisiti devono assicurare ai nuovi insegnanti le conoscenze e le competenze di insegnamento e di apprendimento necessarie, oltre a una buona preparazione per far fronte alle sempre più vaste richieste della professione di insegnante. Gli standard aiuteranno anche a garantire che la formazione affronti questioni come la capacità di gestire il comportamento degli alunni e l'inclusione sociale. Tuttavia, le aspettative di alto livello provengono in definitiva dai singoli individui – vale a dire dalle persone che lavorano nell'istruzione superiore e nelle scuole, e dagli stessi nuovi insegnanti. Noi crediamo quello qui presentato sia un quadro di riferimento forte, e in grado di offrire un sostegno al continuo miglioramento di questo settore.

Rt Hon Estelle Morris
Segretario di Stato per l'Educazione e le Abilità

Ralph Tabberer
Direttore generale, *Teacher Training Agency*

Introduzione

La professione di insegnante è una delle più importanti della società. Attraverso il loro lavoro quotidiano, gli insegnanti possono cambiare notevolmente la vita degli alunni: in modo diretto, attraverso le conoscenze che trasmettono, e in modo indiretto attraverso il loro comportamento, le loro opinioni, i loro valori, il rapporto con gli alunni e l'interesse che dimostrano nei loro confronti.

Gli insegnanti validi si dimostrano sempre ottimisti di fronte ai risultati che i loro alunni possono raggiungere, qualunque sia il background o la situazione di questi ultimi. Essi sanno bene, per esperienza, che gli alunni rispondono ai successi con altrettanti successi, che tutti i loro alunni sono capaci di fare progressi in maniera significativa e che il loro potenziale di apprendimento è illimitato. Tuttavia, l'insegnamento include qualcosa di più della cura, del rispetto reciproco e dell'ottimismo ben riposto; esso richiede conoscenze e abilità pratiche, la capacità di dare giudizi fondati, di equilibrare il carico di stress e le richieste, l'attività pratica e la creatività, l'interesse e lo sforzo da parte degli alunni, oltre alla comprensione del processo di apprendimento e dello sviluppo degli alunni stessi. L'insegnamento riconosce, inoltre, l'importanza del ruolo di altre persone nell'apprendimento degli alunni, in classe, a casa e nell'ambito della comunità locale.

Se, da una parte, gli insegnanti devono avere aspettative elevate nei confronti dei loro alunni, dall'altra, gli alunni, i genitori e i tutori hanno il diritto di riporre grandi aspettative negli insegnanti. L'insegnamento è una professione creativa, che richiede un impegno intellettuale oltre ad essere gratificante, pertanto anche gli standard per accedere a questa professione devono essere elevati. Gli insegnanti competenti possono far sembrare semplice l'insegnamento, tuttavia essi stessi hanno acquisito le loro competenze imparandole a loro volta, attraverso la formazione, la pratica, la valutazione e imparando da altri colleghi.

Il *QTS* rappresenta il primo passaggio nel percorso di continuità dello sviluppo professionale, che prosegue con il periodo di prova e con la carriera di insegnante. La formazione iniziale getta le basi per un conseguente sviluppo professionale e l'evoluzione della carriera. Durante il periodo di prova, gli insegnanti appena qualificati possono basarsi sui punti di forza individuati nel loro percorso di formazione iniziale, e possono lavorare nei settori che essi stessi e le persone che collaborano con loro hanno individuato come priorità per lo sviluppo professionale futuro. Questo dovrebbe aiutarli a svolgere un ruolo attivo nella fase iniziale del loro sviluppo professionale, della gestione della loro prestazione e di quella dei loro colleghi.

Standard per il conferimento del *Qualified Teacher Status*

Gli standard per il conferimento del *QTS* definiscono ciò che un insegnante in formazione deve sapere, capire e saper fare.

Gli standard sono organizzati in tre aree collegate tra loro che descrivono i criteri per il confrimento del *QTS*:

Valori e pratica professionale

Questi standard definiscono le abilità e l'impegno attesi da chiunque si stia qualificando per diventare un insegnante, e sono contenuti nel *Professional Code of the General Teaching Council for England* (Codice Professionale del Consiglio Generale per l'Insegnamento in Inghilterra).

Conoscenze e comprensione

Questi standard richiedono agli insegnanti appena qualificati di avere dimestichezza nelle materie che insegnano e di saper comprendere con chiarezza in che modo gli alunni fanno progressi e quali risultati gli insegnanti devono aspettarsi dagli alunni.

Insegnamento

Questi standard sono in relazione con le capacità di programmazione, di monitoraggio e di valutazione, con l'insegnamento e con la gestione della classe, e hanno alla base valori e le conoscenze menzionate ai due punti precedenti.

Gli standard vengono applicati a tutti gli insegnanti in formazione, qualunque percorso essi intraprendano per conseguire il *QTS* e consentono, a coloro che offrono la formazione, piena autonomia nel decidere come organizzarla e come rispondere alle necessità dei singoli insegnanti. Essi non definiscono un curriculum, e neppure specificano come dovrebbe essere organizzato o come dovrebbe svolgersi la formazione.

Gli standard costituiscono una serie rigorosa di aspettative e stabiliscono i requisiti minimi. Sappiamo bene che molti insegnanti che si occupano della formazione per il livello primario scelgono di integrare questi requisiti minimi offrendo anche la specializzazione in una disciplina o in un determinato aspetto. Altri formatori possono scegliere di offrire una formazione supplementare che sviluppi le conoscenze e le abilità dell'insegnante in formazione, ad esempio attraverso:

- una particolare area di studio specialistico come l'insegnamento destinato a bambini con bisogni educativi speciali, o a bambini particolarmente dotati e con un talento particolare, o un'area curricolare come quella dell'educazione personale, sociale, alla salute e l'educazione alla cittadinanza;
- una specializzazione in una disciplina non prevista dal *National Curriculum*;
- una formazione per raggiungere gli standard per l'insegnamento e per il supporto all'apprendimento nell'ambito dell'istruzione post-secondaria;
- un'area di formazione considerata importante per le tradizioni e per le necessità di una particolare regione, come la formazione per preparare l'insegnante a lavorare in una classe multilingue.

Requisiti per la formazione iniziale degli insegnanti

I requisiti per l'offerta della formazione iniziale agli insegnanti specificano cosa devono fare coloro che la offrono. Essi sono organizzati in quattro sezioni:

- requisiti di accesso per gli insegnanti in formazione;
- formazione e valutazione;
- gestione del partenariato per la formazione iniziale;
- assicurazione della qualità.

Questi requisiti sottolineano l'importanza del contributo che le scuole e altri ambienti apportano alla formazione iniziale degli insegnanti. I requisiti vengono applicati a tutti i tipi di offerta di formazione e tutti coloro che offrono la formazione iniziale devono soddisfarli.

Il manuale

Gli standard e i requisiti sono accompagnati da un manuale che aiuta a spiegarli. L'orientamento di questo manuale non è obbligatorio. Il manuale si suddivide in due parti, la prima contiene una serie di conoscenze e di abilità importanti per gli standard. Ad esempio, descrive le prove che dimostrano che un insegnante in formazione ha raggiunto gli standard relativi all'integrazione e al comportamento degli alunni in classe. Il manuale fornisce esempi su cosa gli insegnanti in formazione devono insegnare nel *Foundation Stage* (stage di base) e in relazione con le strategie nazionali per i *Key Stage* 1, 2, e 3. Include, inoltre, esempi su cosa gli insegnanti in formazione per il livello primario devono apprendere per insegnare in ambito interdisciplinare. Coloro che offrono la formazione possono far riferimento a questo manuale per maggiori chiarimenti e per un eventuale supporto nella loro valutazione degli insegnanti in formazione, per controllare i contenuti della formazione oltre che come fonte di riferimento per assicurare la qualità della formazione. Gli insegnanti in formazione troveranno utile questo manuale come supporto per l'autovalutazione e come ampliamento delle loro abilità professionali.

La seconda parte chiarisce tutti i requisiti della formazione iniziale degli insegnanti. Questa parte offre un sostegno supplementare di informazione e suggerimenti a coloro che offrono la formazione su quando valutare la formazione da loro offerta. La seconda parte contiene anche una guida su come sviluppare dei partenariati efficaci con le scuole.

L'*Office for Standards in Education – OFSTED*¹ produrrà un manuale sull'ispezione che fornirà dettagli sulla verifica della formazione iniziale – ciò includerà un

¹ Ufficio per gli standard nell'istruzione, ente preposto a svolgere l'attività ispettiva negli istituti scolastici. [N.d.T.]

quadro di riferimento per l'ispezione prodotto insieme alla *Teacher Training Agency – TTA* (Agenzia per la formazione degli insegnanti). L'*OFSTED* baserà le sue ispezioni sui requisiti obbligatori. Le ispezioni generali si concentreranno sugli standard raggiunti dagli insegnanti in formazione e sui requisiti relativi alla gestione e all'assicurazione della qualità e, infine, sulla formazione e sulla valutazione degli insegnanti in formazione. Le ispezioni ridotte si incentreranno, invece, sui requisiti legati alla gestione e all'assicurazione della qualità. L'*OFSTED* non provvederà a eseguire ispezioni per verificare il rispetto dell'orientamento non obbligatorio contenuto nel manuale della formazione iniziale degli insegnanti.

STANDARD PER IL CONFERIMENTO DEL *QUALIFIED TEACHER STATUS*

1. Valori e pratica professionali

Coloro che hanno ottenuto il *Qualified Teacher Status* devono recepire e sostenere il codice professionale del *General Teaching Council for England* dimostrando di

1.1 avere grandi aspettative nei confronti di tutti gli alunni; rispettare il loro ambiente sociale, culturale, linguistico, religioso ed etnico; si impegnano a elevare il loro rendimento.

1.2 Trattare gli studenti con coerenza, con rispetto e con considerazione ed essere coinvolti nel loro sviluppo come “discenti”.

1.3 Dimostrare e promuovere i valori, gli atteggiamenti e i comportamenti positivi che si aspettano dai loro studenti.

1.4 Sapere comunicare con sensibilità e in maniera efficace con genitori e tutori, riconoscendo il loro ruolo nell'apprendimento degli studenti e i loro diritti, le loro responsabilità e i loro interessi in tale ambito.

1.5 Sapere contribuire alla vita collettiva della scuola e dividerne le responsabilità.

1.6 Comprendere il contributo del personale di sostegno e di altri professionisti nei confronti dell'insegnamento e dell'apprendimento.

1.7 Essere in grado di migliorare il proprio insegnamento, valutandolo e imparando dalla valida pratica altrui. Essere motivati e capaci di assumersi maggiori responsabilità per il proprio sviluppo professionale.

1.8 Essere consapevoli dei quadri di riferimento sulle responsabilità degli insegnanti e agire nel rispetto di essi.

2. Conoscenza e comprensione

Il conferimento del *Qualified Teacher Status* assicura che gli insegnanti

2.1 Hanno una solida conoscenza e comprensione della/e materia/e per cui sono formati a insegnare. Per coloro che si qualificano per insegnare agli studenti del livello secondario, conoscenze e comprensione dovrebbero essere a uno standard equivalente al livello garantito dal *degree*.

In relazione a fasi specifiche, ciò comprende quanto segue:

- a) Per il *Foundation Stage*, conoscono e capiscono gli scopi, i principi, le sei aree di apprendimento e gli *early learning goals* (primi obiettivi di apprendimento) descritti nel *QCA/DfEE Curriculum Guidance* per il *Foundation Stage* e, per i bambini delle *Reception classes*, i quadri di riferimento, i metodi e le aspettative stabilite nel *National Numeracy and Literacy Strategies* (Strategie nazionali per l'alfabetizzazione e l'alfabetizzazione numerica).
- b) Per il *Key Stage 1* e/o per il *Key Stage 2* conoscono e capiscono il curriculum per ciascuna materia fondamentale del *National Curriculum* e i quadri di riferimento, i metodi e le aspettative stabilite nel *National Numeracy and Literacy Strategies*. Hanno sufficiente comprensione relativamente a una serie di lavori trasversali alle seguenti materie:
 - storia o geografia
 - educazione fisica
 - TIC
 - arte e disegno o disegno e tecnologia
 - arti dello spettacolo
 - educazione religiosa

Il livello di comprensione permette loro di insegnare agli alunni della fascia di età per cui sono stati formati, avvalendosi eventualmente dell'aiuto di un collega esperto.

- c) Per il *Key Stage 3* conoscono e capiscono i relativi programmi di studio del *National Curriculum* e, per coloro che sono qualificati per insegnare una o più

materie fondamentali, i relativi quadri di riferimento, i metodi e le aspettative stabilite nel *National Strategy for Key Stage 3*. Tutti coloro che sono qualificati per insegnare una materia nel *Key Stage 3* conoscono e capiscono le aspettative interdisciplinari del *National Curriculum* e conoscono l'orientamento definito nel *National Strategy for Key Stage 3*.

- d) Per il *Key Stage 4* e per il livello educativo successivo ai 16 anni sono consapevoli dei percorsi di progressione previsti per la fase relativa all'età di 14-19 anni nella scuola, nel *college* e in situazioni lavorative. Conoscono i *Key Skills* in base alla definizione del *QCA* e il *National Qualifications Framework*, e conoscono la progressione all'interno della loro materia e a partire dalla loro materia e la serie di qualifiche a cui contribuiscono. Capiscono come sono combinati i corsi nei curricula degli studenti.

2.2 Conoscono e capiscono i valori, gli scopi, gli obiettivi e i requisiti generali dell'insegnamento definiti dal *National Curriculum Handbook*. Per quanto attiene alla fascia di età per cui sono stati formati a insegnare, hanno familiarità con il programma di studio di Educazione alla cittadinanza e con il *National Curriculum Framework* per educazione personale, sociale e per educazione alla salute.

2.3 Sono consapevoli delle aspettative, dei curricula e delle disposizioni relative all'insegnamento nei *Key Stages* o nei livelli precedenti e successivi a quelli per cui sono formati a insegnare.

2.4 Capiscono come l'apprendimento degli studenti possa essere influenzato dal loro sviluppo fisico, intellettuale, linguistico, culturale ed emotivo.

2.5 Sanno usare le TIC in modo efficace, sia nell'insegnamento della loro materia sia come supporto del loro ruolo professionale.

2.6 Capiscono le proprie responsabilità all'interno del *SEN Code of Practice* e sanno come ottenere la consulenza di specialisti sui bisogni educativi speciali meno diffusi.

2.7 Conoscono una vasta gamma di strategie per promuovere un buon comportamento e creare un ambiente di apprendimento stimolante.

2.8 Hanno superato i test di abilità del *Qualified Teacher Status* in alfabetizzazione, alfabetizzazione numerica e TIC.

3. Insegnamento

3.1 Pianificazione, aspettative e obiettivi

Il conferimento del *Qualified Teacher Status* assicura che gli insegnanti

3.1.1 Stabiliscono obiettivi stimolanti di insegnamento e di apprendimento rilevanti per tutti gli studenti delle loro classi. Basano questo sulla loro conoscenza:

- degli studenti;
- della dimostrazione dei loro risultati passati e presenti;
- degli standard previsti per gli studenti della relativa fascia di età;
- della portata e del contenuto del lavoro relativo agli studenti in tale fascia di età.

3.1.2 Usano questi obiettivi di insegnamento e di apprendimento per pianificare le lezioni e le sequenze di lezioni, mostrando come valuteranno l'apprendimento degli studenti. Tengono conto e sostengono i diversi bisogni degli studenti in modo che, maschi e femmine, di tutte le etnie, possano ottenere buoni risultati.

3.1.3 Selezionano e preparano le risorse e pianificano la loro organizzazione efficace, tenendo conto degli interessi degli studenti, della loro lingua e del loro bagaglio culturale, con l'eventuale aiuto del personale di sostegno.

3.1.4 Prendono parte e contribuiscono a gruppi di insegnamento, a seconda della scuola. Nei casi in cui è possibile, pianificano il coinvolgimento di altri adulti a sostegno dell'apprendimento degli studenti.

3.1.5 In base alla fascia di età per cui sono formati a insegnare, sono in grado di pianificare opportunità per gli studenti di apprendere in contesti extra-scolastici, come visite a scuole, musei, teatri, lavoro sul campo e situazioni di lavoro reali, con l'eventuale aiuto di altro personale.

3.2 Monitoraggio e valutazione

Il conferimento del *Qualified Teacher Status* assicura che gli insegnanti

3.2.1 Fanno un uso appropriato delle strategie di monitoraggio e di valutazione per valutare i progressi degli studenti nei confronti degli obiettivi di apprendimento previsti, e utilizzano queste informazioni per migliorare la programmazione e l'insegnamento.

3.2.2 Effettuano il monitoraggio e la valutazione durante l'insegnamento, fornendo un feedback immediato e costruttivo per sostenere gli studenti durante l'apprendi-

mento. Coinvolgono gli studenti a riflettere sul proprio rendimento, a valutarlo e a migliorarlo.

3.2.3 Sono in grado di valutare accuratamente i progressi degli studenti utilizzando, quando pertinenti, gli *Early Learning Goals*, le descrizioni dei livelli del *National Curriculum*, i criteri per le qualifiche nazionali, i requisiti degli *Awarding Bodies*, i quadri di riferimento per la valutazione del *National Curriculum* e del *Foundation Stage* e gli obiettivi delle *National Strategies*. Possono essere “consigliati” da un insegnante con esperienza, se ritenuto opportuno.

3.2.4 Identificano e supportano gli studenti più capaci, coloro che lavorano al di sotto delle aspettative della loro fascia di età, coloro che fanno fatica a raggiungere il proprio potenziale di apprendimento e coloro che hanno difficoltà comportamentali, emotive e sociali. Possono essere “consigliati” da un insegnante con esperienza, se ritenuto opportuno.

3.2.5 Con l’aiuto di un insegnante esperto, possono identificare i livelli di rendimento degli studenti che studiano inglese come lingua aggiuntiva. Iniziano ad analizzare le richieste di apprendimento della lingua e le attività di apprendimento per offrire le conoscenze necessarie e supporto linguistico.

3.2.6 Registrano sistematicamente i progressi e i risultati degli studenti per fornire una dimostrazione della portata del loro lavoro, dei loro progressi e dei risultati raggiunti nel tempo. Usano queste registrazioni per aiutare gli studenti a rivedere i propri progressi e per informare sulla pianificazione.

3.2.7 Sono in grado di utilizzare tali registrazioni come base per presentare oralmente e per scritto i risultati e i progressi degli studenti, in maniera concisa, a carattere informativo e accurato per genitori, tutori, altri professionisti e studenti.

3.3 Insegnamento e gestione della classe

Il conferimento del *Qualified Teacher Status* assicura che gli insegnanti

3.3.1 Hanno grandi aspettative nei confronti degli studenti e costruiscono rapporti validi, incentrati sull’insegnamento e sull’apprendimento. Creano un ambiente di apprendimento stimolante in cui la diversità viene valorizzata e in cui gli studenti si sentono sicuri e fiduciosi.

3.3.2 Possono insegnare le conoscenze, la comprensione e le abilità richieste o previste, rilevanti per il curriculum degli studenti della fascia di età per cui sono formati.

In relazione a fasi specifiche:

a) coloro che si qualificano per insegnare agli studenti del *Foundation Stage* insegnano tutte e sei le aree di studio definite nel *QCA/DfEE Curriculum Guidance for the Foundation Stage* e, ai bambini delle *Reception classes*, gli obiettivi nei quadri di riferimento del *National Literacy and Numeracy Strategy* con competenza e autonomia;

b) coloro che si qualificano per insegnare agli studenti del *Key Stage 1* e/o del *Key Stage 2* insegnano le materie fondamentali (Inglese, compresa la *National Literacy Strategy*, matematica attraverso la *National Numeracy Strategy* e scienze) in modo competente e autonomo;

svolgono, inoltre, sia per il *Key Stage 1* che per il *Key Stage 2*, una ampia serie di lavori di insegnamento trasversali alle seguenti materie:

- storia o geografia
- educazione fisica
- TIC
- arte e disegno o disegno e tecnologia e
- arti dello spettacolo

in maniera autonoma ed, eventualmente, con l'aiuto di un collega esperto.

c) Coloro che si qualificano per insegnare agli studenti del *Key Stage 3* insegnano le materie specifiche con competenza e autonomia utilizzando il programma di studio del *National Curriculum* per il *Key Stage 3* e i relativi quadri di riferimento e schemi di lavoro nazionali. Coloro che si qualificano per insegnare le materie fondamentali o TIC al *Key Stage 3* usano un quadro di riferimento, metodi e aspettative pertinenti definiti nel *National Strategy for Key Stage 3*. Tutti coloro che si qualificano per insegnare una materia al *Key Stage 3* devono essere in grado di usare elementi interdisciplinari, come l'alfabetizzazione e l'alfabetizzazione numerica, definiti nel *National Strategy for Key Stage 3* in maniera appropriate alla loro materia.

d) Coloro che si qualificano per insegnare agli studenti del *Key Stage 4* o del livello successivo ai 16 anni, insegnano la loro materia con competenza e autonomia utilizzando, in modo pertinente alla materia e alla fascia di età, i programmi di studio del *National Curriculum* e i relativi schemi di lavoro, o programmi specificati per le qualifiche nazionali. Forniscono anche opportunità agli studenti affinché sviluppino i *key skills* specificati dal *QCA*.

Insegnano attraverso lezioni o sequenze di lavoro strutturate che interessano e motivano gli studenti e che:

- rendono chiari agli studenti gli obiettivi di apprendimento;
- utilizzano metodi di insegnamento interattivi e lavoro di gruppo in collaborazione;
- promuovono un apprendimento attivo e autonomo che permette agli studenti di pensare da soli, e di programmare e gestire l'apprendimento.

3.3.4 Differenziano l'insegnamento per soddisfare i bisogni degli studenti, sia di quelli più capaci sia di quelli con bisogni educativi speciali. Possono ottenere la consulenza di un insegnante esperto, se ritenuto opportuno.

3.3.5 Sono in grado di sostenere coloro che studiano l'inglese come lingua aggiuntiva, con l'aiuto di un insegnante esperto, se ritenuto opportuno.

3.3.6 Tengono in considerazione i vari interessi, le esperienze e i risultati di maschi e femmine, e degli studenti appartenenti a gruppi culturali ed etnici diversi, per aiutare gli studenti a ottenere buoni risultati.

3.3.7 Organizzano e gestiscono il tempo dedicato all'insegnamento e all'apprendimento in modo efficace.

3.3.8 Organizzano e gestiscono lo spazio fisico per l'insegnamento, gli strumenti, i materiali, i testi e altre risorse in modo sicuro ed efficace con l'aiuto del personale di sostegno, se ritenuto opportuno.

3.3.9 Stabiliscono grandi aspettative sul comportamento degli studenti e un chiaro quadro di riferimento sulla disciplina all'interno della classe per prevedere e gestire il comportamento degli alunni in modo costruttivo e promuovere l'autocontrollo e l'autonomia.

3.3.10 Utilizzano le TIC in modo efficace nell'insegnamento.

3.3.11 Possono essere responsabili dell'insegnamento di una o più classi per un periodo di tempo prolungato o, comunque, considerevole. Sono in grado di insegnare agli alunni attraverso le fasce di età e di abilità per cui sono stati formati.

3.3.12 Possono assegnare compiti a casa o lavoro extra-scolastico per consolidare e ampliare il lavoro svolto in classe e incoraggiare gli studenti ad apprendere in maniera autonoma.

3.3.13 Collaborano con insegnanti specializzati e altri colleghi e, con l'eventuale aiuto di un insegnante esperto, gestiscono il lavoro degli assistenti o di altri adulti per aumentare l'apprendimento degli studenti.

3.3.14 Riconoscono e rispondono in modo efficace a problematiche relative alle pari opportunità che si presentano in classe, compresi la sfida di idee preconcepite, il bullismo e le molestie.

REQUISITI PER LA FORMAZIONE INZIALE DEGLI INSEGNANTI

R1 - Requisiti per l'accesso alla formazione

Tutti i formatori devono:

R1.1 garantire che tutti coloro che accedono alla formazione abbiano la capacità di raggiungere gli standard previsti e che possiedano le qualità personali e intellettuali adatte per diventare insegnanti;

R1.2 garantire che tutti coloro che accedono alla formazione abbiano raggiunto uno standard equivalente al voto "C" del *GCSE* di inglese e di matematica;

R1.3 garantire che tutti coloro che sono nati il 1° settembre 1979, o in data successiva, e che accedono alla formazione per il livello primario, o per i *Key Stage 2* e 3, abbiano raggiunto uno standard equivalente al voto "C" del *GCSE* in una materia scientifica;

R1.4 garantire che tutti coloro che accedono alla formazione soddisfino i requisiti di salute mentale e fisica stabiliti dal Segretario di Stato, come da specifica circolare;

R1.5 garantire che sia possibile accertare eventuali trascorsi criminali di coloro che accedono alla formazione che costituirebbero un impedimento per lavorare con i bambini o con i giovani o comunque, per svolgere il lavoro di insegnante; garantire, inoltre, che coloro che accedono alla formazione non siano stati esclusi in precedenza dall'insegnamento o dallo svolgere un lavoro a contatto con i bambini;

R1.6 garantire che tutti coloro che accedono alla formazione sappiano leggere bene e che siano in grado di comunicare con chiarezza e accuratezza nell'inglese standard sia orale che scritto;

R1.7 garantire che, nel caso di corsi di formazione iniziale post diploma di istruzione superiore, coloro che accedono alla formazione siano in possesso di un diploma di un istituto dell'istruzione superiore del Regno Unito o di una qualifica equivalente;

R1.8 garantire che tutti i candidati ammessi alla formazione abbiano partecipato a colloqui individuali o di gruppo, facenti parte delle procedure di selezione.

R2 - Formazione e valutazione

Tutti i formatori devono:

R2.1 definire il contenuto, la struttura e l'offerta della formazione per mettere gli insegnanti in grado di dimostrare di avere raggiunto gli standard stabiliti per il conseguimento del *Qualified Teacher Status*;

R2.2 garantire che i risultati raggiunti dagli insegnanti in formazione, rispetto agli standard del *QTS*, siano regolarmente e accuratamente valutati e confermare che tutti i risultati corrispondano pienamente agli standard prima di raccomandare che venga loro conferito il *Qualified Teacher Status*;

R2.3 garantire che la formazione tenga in considerazione i bisogni di formazione individuali;

R2.4 preparare tutti gli insegnanti in formazione a insegnare per due *Key Stage* consecutivi, includendo, quindi, il *Foundation Stage* e il livello educativo corrispondente ai 16-19 anni di età degli alunni;

R2.5 garantire che tutti gli insegnanti in formazione vengano formati in scuole almeno per le durate sotto elencate, riconoscendo comunque che l'esperienza di lavoro precedentemente svolta con gli alunni conta ai fini del computo delle durate:

- 32 settimane per tutti i programmi quadriennali per chi non ha ancora conseguito il diploma di istruzione superiore
- 24 settimane per tutti i programmi biennali e triennali per chi non ha ancora conseguito il diploma di istruzione superiore
- 24 settimane per tutti i programmi per il livello secondario e per i *Key Stage 2/3* per chi ha conseguito il diploma di istruzione superiore
- 18 settimane per tutti i programmi per il livello primario per chi ha conseguito il diploma di istruzione superiore.

Tutti gli insegnanti in formazione devono avere fatto un'esperienza di lavoro in almeno due scuole. Il tempo trascorso a scuola può essere completato a tempo parziale raggiungendo le stesse durate previste ai punti sopra elencati. L'insegnamento in situazioni extra scolastiche può essere computato ai fini del raggiungimento della durata, ammesso che i contesti rendano possibile agli insegnanti in formazione di lavorare per il raggiungimento degli standard prestabiliti;

R2.6 garantire che tutti i candidati al conferimento del *Qualified Teacher Status*

siano supportati nel completamento di un *TTA Career Entry Profile* (Profilo per l'accesso alla carriera stabilito dal *Teacher Training Agency*), che siano informati sulle disposizioni obbligatorie per il periodo di prova degli insegnanti appena qualificati e siano stati aiutati a prepararsi in tal senso.

R3 - Gestione del partenariato nella formazione iniziale degli insegnanti

Tutti i formatori devono:

R3.1 lavorare in partenariato con le scuole e coinvolgerle attivamente per:

- programmare e offrire la formazione iniziale degli insegnanti;
- selezionare gli insegnanti in formazione;
- valutare gli insegnanti in formazione per il *Qualified Teacher Status*;

R3.2 istituire accordi di partenariato che:

- definiscano chiaramente, a tutti coloro che sono coinvolti, i ruoli e le responsabilità dei partner;
- stabiliscano accordi per preparare e sostenere tutto il personale coinvolto nella formazione;
- definiscano chiaramente come vengono suddivise e destinate le risorse fra i partner;

R3.3 gestire un lavoro di partenariato efficiente, e una formazione coordinata e coerente, assicurandone la continuità attraverso i vari contesti in cui essa ha luogo.

R4 - Garanzia della qualità

Tutti i formatori devono:

R4.1 garantire che la loro offerta corrisponda ai requisiti per la formazione iniziale degli insegnanti stabiliti dal Segretario di Stato;

R4.2 garantire che gli insegnanti in formazione abbiano accesso ai libri, alle TIC e ad altre risorse utili – in relazione all'età degli eventuali alunni e alle materie per le quali stanno seguendo la formazione – per sviluppare conoscenze, comprensione e abilità al livello previsto dagli standard stabiliti per il conferimento del *Qualified Teacher Status*;

R4.3 garantire rigorose procedure interne e indipendenti e procedure esterne che assicurino l'affidabilità e l'accuratezza delle valutazioni;

R4.4 garantire che le questioni relative alla qualità sollevate attraverso la moderazione interna ed esterna siano esaminate e che siano utilizzate come riferimento per migliorare la formazione;

R4.5 monitorare sistematicamente e valutare tutti gli aspetti dell'offerta per migliorarne la qualità e assicurare che essa soddisfi i requisiti attuali per la formazione iniziale degli insegnanti.

Dovrebbero essere attivi sistemi per:

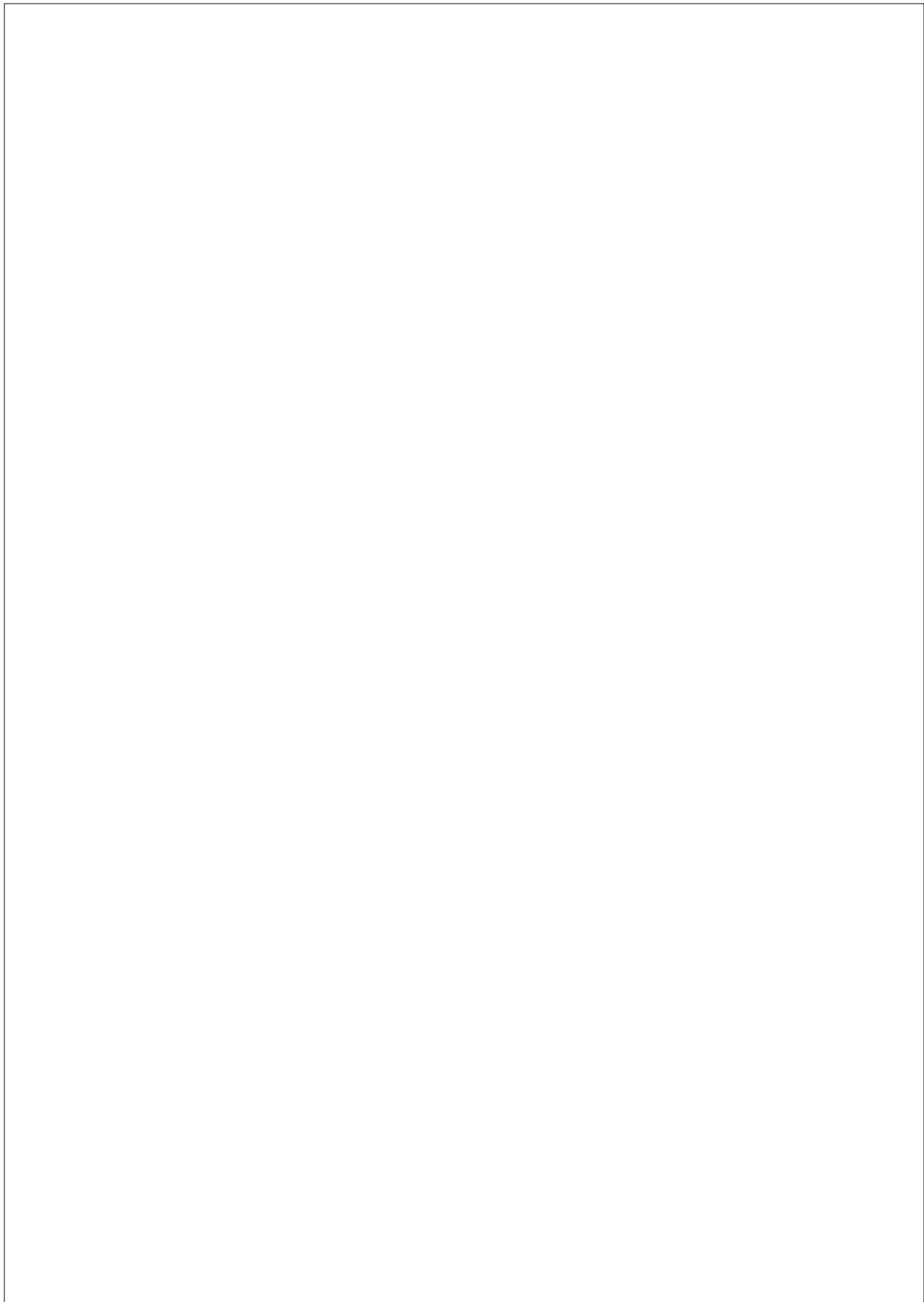
- identificare obiettivi di miglioramento;
- rivedere l'offerta in relazione a questi obiettivi;
- specificare le azioni da intraprendere per assicurare i miglioramenti;
- assicurare che le azioni indicate vengano effettivamente intraprese e che conducano al miglioramento auspicato;

R4.6 se offrono la formazione con regolarità, devono fare via via riferimento al rendimento usando prove prodotte esternamente e internamente per definire gli obiettivi e la programmazione ai fini del miglioramento.

Stati Uniti d'America

MIGLIORARE LA PRATICA PROFESSIONALE
Un quadro di riferimento per l'insegnamento

di Charlotte Danielson



1 - UN QUADRO DI RIFERIMENTO PER L'INSEGNAMENTO

Il quadro di riferimento per l'insegnamento descritto in questo volume individua quegli aspetti della responsabilità dell'insegnante che attraverso studi empirici e ricerca teorica si sono dimostrati in grado di promuovere l'apprendimento degli alunni. Pur non costituendo l'unico quadro di riferimento possibile, queste responsabilità tentano di definire ciò che l'insegnante deve sapere e saper fare nell'esercizio della propria professione.

In questo quadro di riferimento, la complessa attività dell'insegnamento è divisa in 22 componenti, a loro volta raggruppate nei quattro ambiti della responsabilità dell'insegnante: Pianificazione e preparazione (Ambito 1), L'ambiente classe (Ambito 2), L'insegnamento (Ambito 3) e Le responsabilità professionali (Ambito 4). Ogni componente individua un aspetto distinto di un dato ambito; da due a cinque elementi descrivono la caratteristica specifica di una componente. Per esempio, l'Ambito 2, "L'ambiente classe", contiene cinque componenti. La componente 2a è "Creare un clima di rispetto e dialogo", e consiste di due elementi: "L'interazione tra insegnante e alunni" e "L'interazione tra alunni". Questa componente può essere applicata in qualche modo a tutte le situazioni. Ma quando gli insegnanti di ogni livello e materia stabiliscono rapporti e trasmettono rispetto ai loro alunni, lo fanno in modi diversi. La figura 1.1 riassume le componenti e i loro elementi; il Capitolo 6 li descrive in dettaglio.

Benché le componenti siano distinte, sono certamente in relazione fra loro. La pianificazione e la preparazione da parte dell'insegnante influiscono sull'insegnamento, e sono a loro volta influenzate dalla riflessione sulla pratica che accompagna l'unità di insegnamento e la lezione. Inoltre molti aspetti dell'insegnamento, come l'uso appropriato della tecnologia o l'attenzione all'equità, non costituiscono ognuna una singola componente, ma piuttosto si possono applicare a tutte. Il Capitolo 3 individua i temi comuni che possono essere applicati a molte componenti.

Le componenti della pratica professionale costituiscono un quadro di riferimento complessivo che riflette i molti aspetti diversi dell'insegnamento.

PERCHÉ AVERE UN QUADRO DI RIFERIMENTO?

Un quadro di riferimento per l'attività professionale non viene usato soltanto nell'ambito dell'educazione. In effetti, altre professioni – la medicina, la contabilità e l'architettura fra le tante – hanno stabilito definizioni precise di esperienza e procedure per distinguere i professionisti principianti da quelli esperti. Tali procedure garantiscono ai clienti che i membri di un ordine professionale si attengano agli

standard più elevati. Allo stesso modo, un quadro di riferimento per l'attività professionale per l'insegnamento è utile non solo a chi svolge attivamente la professione di educatore, ma anche alla comunità, poiché trasmette il messaggio che gli educatori, come altri professionisti, si attengono agli standard più elevati.

Il quadro di riferimento per l'attività professionale può essere usato per un'ampia gamma di scopi, che vanno dall'aiutare i principianti nelle loro difficoltà all'accrescere le competenze degli insegnanti esperti. Dal momento che l'insegnamento è una pratica complessa, è utile avere una mappa del territorio strutturata intorno a una visione comune dell'insegnamento. I principianti devono fare i conti con la sopravvivenza quotidiana; gli insegnanti esperti vogliono invece migliorare la propria efficienza e aiutare i colleghi a fare lo stesso; insegnanti esperti vogliono conseguire qualifiche avanzate ed essere una risorsa per i colleghi con meno esperienza.

LA COMPLESSITÀ DELL'INSEGNAMENTO

La complessità dell'insegnamento è nota; ogni giorno un insegnante deve infatti prendere più di 3000 decisioni significative. Può essere utile pensare all'insegnamento come non una ma molte professioni diverse, poiché esso combina le competenze del mondo degli affari, dei rapporti umani e delle professioni in ambito teatrale:

- Gli uomini d'affari definiscono gli obiettivi per i gruppi di subordinati e cercano di portarli al raggiungimento di tali obiettivi. Questi manager devono distribuire il tempo e altre poche risorse disponibili nel soppesare l'incarico e le considerazioni di carattere socio-emotivo, e distribuiscono premi e punizioni ai subordinati. Allo stesso modo, gli insegnanti devono motivare gli alunni a impegnarsi nell'apprendimento, definire obiettivi primari e secondari, saper gestire il tempo così come le altre risorse e rendere conto dei risultati.
- Il lavoro relativo ai rapporti umani implica la comprensione delle dinamiche di un ampio gruppo di individui, ognuno dotato di un complesso insieme di bisogni e desideri. Un insegnante deve anche considerare le diverse personalità e approfittare di ogni opportunità per motivare gli alunni. Un insegnante deve inoltre saper entrare in relazione con alunni diversi e stabilire rapporti di affetto e coinvolgimento.
- Le professioni teatrali includono molti tipi di professione, come la regia, la direzione di scena, la recitazione, la scenografia e perfino la drammaturgia. L'insegnante deve essere la somma di tutte le componenti relative alle professioni teatrali. E mentre un regista può, per esempio, delegare ad altri la responsabilità di scene e arredi, un insegnante deve gestire tutti i materiali. In più, l'insegnante può essere costretto a seguire un copione che non apprezza particolarmente e il "pubblico" spesso non assiste per sua scelta.

FIGURA 1. 1**LE COMPONENTI DELLA PRATICA PROFESSIONALE****AMBITO 1: PIANIFICAZIONE E PREPARAZIONE**

Componente 1a: *Dimostrare di conoscere i contenuti e la pedagogia*

- Conoscenza dei contenuti
- Conoscenza delle relazioni propedeutiche
- Conoscenza della pedagogia collegata al contenuto

Componente 1b: *Dimostrare di conoscere gli alunni*

- Conoscenza delle caratteristiche del gruppo di età
- Conoscenza dei diversi approcci degli alunni all'apprendimento
- Conoscenza delle abilità e delle conoscenze degli alunni
- Conoscenza degli interessi e del bagaglio culturale degli alunni

Componente 1c: *Scegliere gli obiettivi didattici*

- Valore
- Chiarezza
- Adattabilità ai diversi alunni
- Equilibrio

Componente 1d: *Dimostrare di conoscere le risorse*

- Risorse per l'insegnamento
- Risorse per gli alunni

Componente 1e: *Progettare un'istruzione coerente*

- Attività di apprendimento
- Materiale e risorse didattici
- Gruppi didattici
- Struttura della lezione e dell'unità

Componente 1f: *Valutare l'apprendimento degli alunni*

- Conformità con gli obiettivi didattici
- Criteri e standard
- Uso nella pianificazione

AMBITO 2: L'AMBIENTE CLASSE

Componente 2a: *Creare un clima di rispetto e dialogo*

- Interazione tra insegnante e alunni
- Interazione tra alunni

Componente 2b: *Creare la cultura dell'apprendimento*

Importanza del contenuto
Orgoglio degli alunni per il lavoro svolto
Aspettative relative all'apprendimento e ai risultati

Componente 2c: *Gestire le procedure di classe*

Gestione dei gruppi didattici
Gestione dei passaggi nella lezione
Gestione di materiali e risorse
Svolgimento di compiti non didattici
Supervisione dei volontari e del personale ausiliario

Componente 2d: *Gestire il comportamento degli alunni*

Regole
Monitorare il comportamento degli alunni
Reagire alla cattiva condotta degli alunni

Componente 2e: *Organizzare lo spazio fisico*

Sicurezza e disposizione del mobilio
Accessibilità all'apprendimento e uso delle risorse fisiche

AMBITO 3: L'INSEGNAMENTO

Componente 3a: *Comunicare con chiarezza e precisione*

Indicazioni e procedimenti
Lingua orale e scritta

Componente 3b: *Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione*

Qualità delle domande
Tecniche di discussione
Partecipazione degli alunni

Componente 3c: *Impegnare gli alunni nell'apprendimento*

Rappresentazione dei contenuti
Attività e compiti
Raggruppamento degli alunni
Materiali e risorse didattici
Struttura e ritmo

Componente 3d: *Fornire un feedback agli alunni*

Qualità: accurata, concreta, costruttiva e specifica
Tempestività

Componente 3e: *Dimostrare flessibilità e prontezza*

Adattamento della lezione
Risposta agli alunni
Perseveranza

AMBITO 4: LE RESPONSABILITÀ PROFESSIONALI

Componente 4a: *Riflettere sull'insegnamento*

Accuratezza

Uso nell'insegnamento futuro

Componente 4b: *Tenere registri accurati*

Completamento dei compiti da parte degli alunni

Progresso degli alunni nell'apprendimento

Registri di attività non didattiche

Componente 4c: *Comunicare con le famiglie*

Informazioni sul programma didattico

Informazioni sui singoli alunni

Coinvolgimento delle famiglie nel programma didattico

Componente 4d: *Collaborare con la scuola e con il distretto*

Rapporti con i colleghi

Contributo personale alla scuola

Partecipazione a progetti scolastici e distrettuali

Componente 4e: *Crescere e maturare professionalmente*

Accrescere la conoscenza dei contenuti e le competenze pedagogiche

Contributo personale alla professione

Componente 4f: *Dimostrare professionalità*

Contributo personale agli alunni

Assistenza

Capacità di prendere decisioni

Vengono in mente anche altre metafore. Gli insegnanti sono stati paragonati a direttori d'orchestra, giardinieri, ingegneri e artisti. E certamente, a seconda di quale aspetto del lavoro si prende in considerazione, ognuno di questi paragoni può essere appropriato. Molte delle metafore comprendono gli alunni, come quella di Theodore Sizer "l'alunno come lavoratore, l'insegnante come *coach*".¹ Queste metafore ci ricordano delle implicazioni intellettuali ed emotive dell'insegnamento e i molti aspetti di questo lavoro, talvolta in contrasto fra loro.

Ma ancora più impegnativo della sua complessità è il livello di stress che l'insegnamento comporta. Pianificare l'attività produttiva di 30 o più individui (alcuni dei quali presenti loro malgrado) e portare a compimento con successo quei piani, il tutto nel contesto delle molteplici e talvolta contrastanti esigenze di scuola, distretto, comunità e stato, lasciano molti insegnanti (soprattutto i principianti) perplessi, confusi o scoraggiati. L'impegno fisico richiesto dal lavoro è massacrante e richiede grandi capacità di resistenza. Molti insegnanti a fine giornata lasciano la scuola esausti, sapendo che gli alunni torneranno il giorno dopo riposati e pronti per continuare. "E io sarò pronto?" si chiedono gli insegnanti. "Riuscirò a essere pronto? Cosa faremo tutto il giorno? Come farò a tenere occupati gli alunni in modo che io possa mantenere il controllo della situazione e loro possano imparare qualcosa di significativo?"

GUIDA ALLA CONVERSAZIONE PROFESSIONALE

Un quadro di riferimento per l'attività professionale offre alla professione un mezzo per dialogare sull'eccellenza. Gli educatori hanno imparato l'importanza di un lessico comune per descrivere l'insegnamento. Per merito del lavoro di Madeline Hunter, la gran parte degli educatori conoscono il significato di espressioni come *anticipatory set*, *input and modeling* e *teaching for transfer*. Oggi, con l'espandersi della nostra visione dell'insegnamento, abbiamo bisogno di un lessico che sia altrettanto ricco, che rifletta le realtà di una classe in cui gli alunni si impegnano nella costruzione del significato. Un tale quadro di riferimento vale per i principianti come per gli insegnanti esperti, poiché tutti lottano per accrescere le proprie abilità in questo ambiente così complesso.

È attraverso conversazioni serie e professionali sulle componenti del quadro di riferimento che tali componenti vengono rese applicabili a ogni diversa situazione. Studiando le componenti e inserendole in contesti individuali, gli educatori possono decidere quali componenti ed elementi sono applicabili e quali no. Questo processo è fondamentale sia per l'arricchimento della vita professionale degli educatori che per garantire che le componenti usate in una particolare situazione siano realmente applicabili. Solo gli educatori interessati possono prendere decisioni del genere.

¹ Il termine *coach* all'interno del presente testo si riferisce a un insegnante con esperienza che svolge funzioni di consulenza nei confronti di un altro insegnante, spesso con meno esperienza.

Fornendo un quadro di riferimento condiviso per l'eccellenza, un quadro di riferimento per l'attività professionale ha la funzione di strutturare il dialogo fra educatori sulle pratiche esemplari. Un quadro di riferimento uniforme fa sì che tali conversazioni possano fungere da guida per i principianti e migliorare il rendimento degli insegnanti esperti.

GLI USI DI UN QUADRO DI RIFERIMENTO

Un quadro di riferimento per l'attività professionale ha molti usi diversi, benché connessi fra loro. Essi vengono qui descritti brevemente e nel Capitolo 5 in maggior dettaglio.

UNA MAPPA PER I PRINCIPIANTI

Molte professioni prevedono un periodo di apprendistato per i principianti. I medici lavorano come interni e tirocinanti prima di assumere la completa responsabilità dei pazienti. I procuratori lavorano come impiegati per avvocati o giudici esperti, e poi passano a uno studio o a un ente dove fanno pratica con procuratori esperti nei vari campi di specializzazione. Gli operatori sociali di enti statali lavorano sotto supervisione prima di ottenere la licenza per esercitare da soli.

Invece gli insegnanti vengono considerati professionisti a pieno titolo dal momento in cui prendono la prima abilitazione. Le responsabilità di un insegnante al suo primo anno sono altrettanto complesse (in alcune situazioni anche maggiori) di quelle di uno che lavora da vent'anni. Sono pochi i luoghi in cui gli insegnanti fanno un'esperienza equivalente all'internato di un dottore o di un operatore sociale; essi vengono subito immersi nel pieno della responsabilità dell'insegnamento. Alcune soluzioni, come le scuole di sviluppo professionale con un internato di un anno, stanno diventando sempre più popolari. Ma sono ancora rare, in parte a causa dei costi elevati.

Data la complessità del mestiere di insegnante, una mappa del territorio è inestimabile per i principianti, poiché indica loro il percorso verso l'eccellenza. Se la mappa viene usata bene, con l'apporto di un tutor, può contribuire a rendere molto gratificante l'esperienza di diventare un professionista esperto.

UNA GUIDA PER PROFESSIONISTI ESPERTI

Un quadro di riferimento per l'attività professionale offre alla professione dell'insegnamento la stessa definizione professionale di cui altre professioni dispongono da molto tempo. Un quadro di riferimento può rispondere alle domande: "Cosa sa

un insegnante efficiente?”, “Cosa fa un insegnante esperto nell’esercizio dei propri doveri?”. Esso è utile a tutti gli appartenenti alla professione, da quelli che hanno appena iniziato ai “veterani” che magari hanno perduto l’entusiasmo, fino ai *master teachers*² che vorrebbero trasmettere ad altri la propria saggezza. Finora agli educatori è mancata una struttura condivisa da tutti che rifletta le nuove visioni di insegnamento e apprendimento e offra un contesto per descrivere e discutere l’eccellenza; raramente essi dedicano del tempo prezioso al dialogo professionale e alla condivisione delle tecniche. Un quadro di riferimento per l’attività professionale può fornire la struttura per questa discussione e un’occasione di autentica professionalità.

UNA STRUTTURA PER CONCENTRARE GLI SFORZI DI MIGLIORAMENTO

Quando gli insegnanti principianti si incontrano con i propri tutor, o quando gli insegnanti esperti si consultano coi propri *coaches* o supervisori, necessitano di un quadro di riferimento per determinare quale aspetto dell’insegnamento richiede la loro attenzione. Devono decidere su quale parte del complesso insieme di elementi dell’insegnamento riflesso in ciascuna lezione concentrarsi. Un quadro di riferimento per l’attività professionale può fornire tale struttura.

Senza un quadro di riferimento, la struttura si riduce a qualcosa che il tutor, il *coach* o il supervisore ha in mente, e riflette quindi le convinzioni personali dell’individuo a proposito dell’insegnamento, che esse siano state rese esplicite o no. A molti insegnanti è successo di tenere quella che ritenevano una lezione brillante per poi ottenere la reazione negativa del capo di istituto perché, per esempio, gli alunni parlavano tra loro. In questo caso l’insegnante e il capo di istituto non avevano la stessa idea di cosa sia insegnare in modo efficace.

Con un quadro di riferimento per l’attività professionale in mano, invece, i partecipanti possono parlare di dove concentrare gli sforzi di miglioramento all’interno di un contesto di idee e valori comuni. Tali conversazioni possono concentrarsi sui mezzi e non sul fine, e venire condotte in un clima di rispetto professionale.

COMUNICARE CON LA COMUNITÀ

Un passo importante per accrescere l’importanza degli educatori nell’insieme delle professioni è definire con chiarezza cosa si intende per eccellenza nell’insegnamento. Finché l’insegnamento viene presentato da chi lo pratica come una misteriosa forma d’arte priva di doveri e competenze ben definiti, la comunità lo guarderà con diffidenza. Per esempio, molti non comprendono l’esigenza degli inse-

² Insegnanti con esperienza che lavorano con i nuovi insegnanti o con insegnanti che hanno problemi in classe, per aiutarli a diventare più efficienti. (N.d.T.)

gnanti di partecipare a corsi e seminari: “Hanno già fatto l’università, no?”. Un quadro di riferimento per l’insegnamento, che include una componente intitolata “Crescere e maturare professionalmente” (Componente 4e), può fare chiarezza e porre definitivamente queste attività all’interno delle responsabilità dell’insegnamento.

Un quadro di riferimento per l’attività professionale può essere usato in modo incisivo nel servizio di insegnare e apprendere. Tali usi dimostrano la capacità di tale quadro di elevare il dialogo professionale che caratterizza sempre l’interazione fra insegnanti esemplari.

LA TRADIZIONE DEI QUADRI DI RIFERIMENTO PER L’INSEGNAMENTO

Benché gli educatori non abbiano ancora sfruttato al meglio l’uso di un quadro di riferimento per strutturare il dialogo sull’insegnamento, il concetto di un quadro di riferimento per l’attività professionale deriva da una tradizione lunga e di assoluto rispetto.

BASI DELLA RICERCA

All’origine di quelle componenti della pratica professionale che sono state individuate, vi è la combinazione fra il lavoro e la ricerca sul processo-prodotto e la scienza cognitiva di Madeline Hunter. La Hunter è stata uno dei primi educatori a sostenere in modo persuasivo che l’insegnamento non è solo un’arte, ma anche una scienza: è infatti possibile dimostrare che certe pratiche sono più efficaci di altre. Questo concetto era anche il messaggio della ricerca sul processo-prodotto, che mirava a stabilire nessi tra certe pratiche didattiche e migliore rendimento degli alunni, misurati da test standardizzati (Wittrock 1986). È istruttivo l’ottimistico titolo di un libro di Gage: *The Scientific Basis of the Art of Teaching* (Gage 1977). L’individuazione di pratiche efficaci (e, nel caso della Hunter, la loro divulgazione) divenne la priorità della ricerca educativa negli anni Settanta e Ottanta. Wittrock (1986) contribuì a fondare una base di conoscenza collettiva degli educatori con la pubblicazione della collana *Handbook of Research on Teaching*.

SISTEMI DI VALUTAZIONE DEL RENDIMENTO SU BASE STATALE

La sfida successiva per gli educatori è stata di stabilire come usare i risultati di questa ricerca. Fra tutti gli stati, fu la Georgia a prendere il comando e a usare la ricer-

ca per creare un sistema di valutazione del rendimento che conferiva l'abilitazione permanente all'insegnamento in quello stato. Presto fu seguita da altri stati (soprattutto nel sud-est), con sistemi modellati su quello della Georgia, ma ognuno con propri caratteri distintivi. Nel 1990, tali sistemi di valutazione su base statale erano attivi in North Carolina, Florida e Connecticut, ed erano stati proposti (ma senza essere implementati) in Kansas e Louisiana. Nel 1994, lo stato di New York aveva iniziato a usare un sistema di valutazione del rendimento per rilasciare l'abilitazione, e molte diverse versioni erano state sperimentate in California.

I primi sistemi tendevano a individuare comportamenti didattici specifici (per esempio scrivere gli obiettivi didattici sulla lavagna), presumibilmente frutto delle ricerche sull'efficacia dell'insegnamento, e a classificare gli insegnanti in base alla dimostrazione di queste pratiche. I sistemi più recenti, soprattutto nel Connecticut, hanno adottato una visione dell'insegnamento più complessa, che tiene conto della qualità del giudizio dell'insegnante. Per esempio, in Connecticut, per competenza si intende che un insegnante deve essere anche in grado di "formulare domande significative sulla materia". Tutti i sistemi statali si basano sulle decisioni prese dagli esaminatori; essi devono perciò essere preparati e accreditati per formulare giudizi sostenibili sia professionalmente che legalmente al momento della valutazione.

PRAXIS III: CLASSROOM PERFORMANCE ASSESSMENTS

La tradizione di valutazione del rendimento è stata portata avanti dall'*Educational Testing Service* nel 1987, quando esso annunciò che stava realizzando una "nuova generazione" di test di abilitazione per insegnanti. I nuovi tipi di valutazione, chiamati *The PRAXIS series: Professional Assessments for Beginning Teachers*, hanno lo scopo di sostituire il diffuso *National Teacher Examination – NTE*. La fase finale della collana *PRAXIS* è *PRAXIS III: Classroom Performance Assessments*. *PRAXIS III* usa la valutazione dei nuovi insegnanti nella loro classe come parte del procedimento per ottenere l'abilitazione permanente. Valutatori preparati e accreditati conducono osservazioni in classe e colloqui semistrutturati con gli insegnanti al loro primo e secondo anno. Una nuova parte non-abilitante di *PRAXIS III: Classroom Performance Assessments*, chiamata *Pathwise*, è oggi a disposizione degli istituti di formazione per insegnanti e dei distretti scolastici.

ALTRI QUADRI DI RIFERIMENTO NAZIONALI

Organizzazioni di importanza nazionale hanno proposto insieme di standard rivolti soprattutto ai futuri insegnanti. Per esempio, l'*Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium – INTASC* (Consorzio interstatale per la valutazione e il supporto dei nuovi insegnanti) ha sviluppato standard compatibili con quelli del

National Board for Professional Teaching Standards – NBPTS (Ente nazionale per gli standard nell'insegnamento professionale). Questa combinazione è stata il punto di partenza per la ricerca di uno standard comune in circa 20 stati. Nella figura 1.2 si vede la correlazione fra il programma qui illustrato e gli standard *INTASC*. Allo stesso modo, la *National Association of State Directors of Teacher Education and Certification – NASDTEC* (Associazione nazionale dei direttori statali per l'istruzione e la certificazione degli insegnanti) e il *National Council of Accreditation of Teacher Education – NCATE* (Consiglio nazionale per il riconoscimento dell'istruzione degli insegnanti) hanno entrambi proposto standard per le competenze degli insegnanti principianti. Gli standard sono pensati per guidare i *colleges*³ nel redigere o rielaborare i programmi di formazione degli insegnanti.

NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS

L'ultimo arrivato sulla scena è il *NBPTS*, creato nel 1988 in seguito alla pubblicazione del rapporto *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century* da parte della *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Il *NBPTS* è nato allo scopo di offrire agli insegnanti l'equivalente di quella che è la specializzazione per i medici. Allo stesso modo in cui un dottore in medicina ottiene un'abilitazione iniziale per praticare e poi sostiene un esame di specializzazione in, poniamo, pediatria, così l'idea del *NBPTS* è che gli insegnanti dovrebbero poter ottenere una certificazione avanzata in ognuna delle aree o livelli delle varie materie, per esempio nell'insegnamento alla prima infanzia o in quello della matematica nelle *high schools*⁴. Il *NBPTS* progetta di offrire più di 30 differenti certificazioni per insegnanti su base volontaria.

SVILUPPI PARALLELI NELLA VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI

Il movimento verso un quadro di riferimento per l'insegnamento ha avuto, naturalmente, sviluppi paralleli anche nell'apprendimento e nella valutazione degli alunni. Molti stati hanno avviato un programma per valutare il rendimento degli alunni in modi che riflettano meglio la complessità dell'apprendimento che si intende offrire loro e che rappresenti veramente l'applicazione di ciò che hanno imparato a scuola. Questi sistemi, attualmente in uso in Maryland, Vermont, Kentucky e altrove, e in fase di sviluppo in North Carolina, Oregon e nello stato di Washington, prevedono di stabilire dei quadri di riferimento e degli standard curriculari, dei parametri del rendimento degli alunni a diversi livelli, e dei criteri di valutazione del ren-

³ Istituti di istruzione superiore, a cui gli studenti si possono iscrivere dopo i primi 12 anni di istruzione. (N.d.T.)

⁴ Istituti dell'istruzione secondaria superiore, di 3 o 4 anni a seconda degli Stati. (N.d.T.)

dimento allineati a tali parametri. Inoltre, gli insegnanti vengono spesso impiegati come valutatori formati appositamente per la valutazione del lavoro degli alunni.

EFFETTI SECONDARI DEL MOVIMENTO VERSO I QUADRI DI RIFERIMENTO

L'uso di quadri di riferimento, sia per definire e descrivere un rendimento esemplare da parte degli alunni o per definire e descrivere l'eccellenza nell'insegnamento, ha prodotto effetti collaterali di ampia portata. Benché lo scopo originario fosse di dimostrarne l'affidabilità, anche gli educatori ne hanno tratto enormi benefici.

Da molto tempo è stato riconosciuto che l'articolazione di standard chiari per l'apprendimento, illustrati da esempi di lavori eseguiti dagli alunni, migliora la qualità di quei lavori e la consapevolezza degli obiettivi da parte degli alunni. Gli insegnanti hanno scoperto che quando spiegano in modo chiaro i criteri per valutare, per esempio, un progetto scientifico, gli alunni sono molto più concentrati, e i progetti che ne risultano sono di qualità più alta che in mancanza di criteri. Inoltre, gli alunni che prima credevano di non poter raggiungere livelli così alti ora vedono con chiarezza il modo di accedervi.

Lo stesso fenomeno si verifica con un quadro di riferimento per l'insegnamento. Un insegnante all'inizio della propria carriera si scoraggia di fronte alla sfida di diventare un esperto professionista. L'insegnamento è talmente complesso e le sue componenti così strettamente interdipendenti, che molti principianti si sentono sopraffatti. Un quadro di riferimento per l'insegnamento offre una struttura per poter valutare l'attività di un insegnante e promuovere i tentativi di miglioramento. Oltre a ciò, al fine di applicare i sistemi di formazione assistita da tutor e quelli di abilitazione per insegnanti o per certificare gli insegnanti secondo il *NBPTS*, molti educatori devono ricevere una preparazione come tutor o valutatori. Chi segue questa preparazione deve riflettere con serietà sull'insegnamento, imparare a riconoscere le varie componenti in contesti diversi e, di conseguenza, meditare a fondo su come esercita la propria professione. Questa riflessione, condotta in un ambiente professionale e incoraggiante e in vista di un altro obiettivo (cioè diventare un tutor o un valutatore accreditato), è un'esperienza che arricchisce. Chi l'ha fatta racconta che è stata la sua prima occasione in tanti anni di parlare seriamente dell'insegnamento – in ogni suo aspetto – con colleghi stimati.

FIGURA 1.2

Correlazione tra gli standard INTASC e le componenti del quadro di riferimento per l'insegnamento

Standard INTASC	Descrizione del rendimento dell'insegnante	Componente del quadro di riferimento	Descrizione del rendimento dell'insegnante
Principio 1	Comprende i concetti centrali, gli strumenti di indagine e la struttura delle discipline insegnate; crea le esperienze di apprendimento in modo da renderle significative per gli alunni.	1a 1e 3c	Dimostra conoscenza di contenuti e pedagogia. Progetta un'istruzione coerente. Impegna gli alunni nell'apprendimento.
Principio 2	Comprende il modo in cui i bambini apprendono e maturano; fornisce occasioni di apprendimento che favoriscono la loro maturazione.	1b 1c 1f 3b 3c	Dimostra di conoscere gli alunni. Seleziona gli obiettivi didattici. Valuta l'apprendimento degli alunni. Usa tecniche di interrogazione e di discussione. Impegna gli alunni nell'apprendimento.
Principio 3	Comprende le differenze dei metodi di apprendimento dei diversi alunni; crea occasioni didattiche adattate ai diversi studenti.	1b 1e 2a 2b da 3b a 3e	Dimostra di conoscere gli alunni. Progetta un'istruzione coerente. Crea un clima di rispetto e dialogo. Crea la cultura dell'apprendimento. Ambito dell'istruzione.

Standard INTASC	Descrizione del rendimento dell'insegnante	Componente del quadro di riferimento	Descrizione del rendimento dell'insegnante
Principio 4	Comprende e usa una gamma di strategie didattiche.	1d 1e da 3b a 3e	Dimostra di conoscere le risorse. Progetta un'istruzione coerente. Campo dell'istruzione.
Principio 5	Crea un ambiente di apprendimento che incoraggia l'interazione sociale, l'applicazione attiva all'apprendimento e l'automotivazione.	1e 2a 2b 2c 2d 2e 3c	Progetta un'istruzione coerente. Crea un clima di rispetto e dialogo. Crea la cultura dell'apprendimento. Gestisce le procedure di classe. Gestisce il comportamento degli alunni. Organizza lo spazio fisico. Impegna gli studenti nell'apprendimento.
Principio 6	Usa la conoscenza delle tecniche di comunicazione per favorire una ricerca e collaborazione attiva e un'interazione di sostegno.	2a 3a 3b 3c	Crea un clima di rispetto e rapporto. Comunica con chiarezza e accuratezza. Usa le tecniche di interrogazione e di discussione. Impegna gli alunni nell'apprendimento.
Principio 7	Progetta l'istruzione basata sulla conoscenza dell'argomento, degli alunni, della comunità e degli obiettivi curricolari.	da 1a a 1e 3c 3e	Ambito della pianificazione e della preparazione. Impegna gli alunni nell'apprendimento. Dimostra flessibilità e prontezza.
Principio 8	Comprende e usa strategie di valutazione formali e informali.	1b 1f 3d 3e 4a 4b 4c	Dimostra di conoscere gli alunni. Valuta l'apprendimento degli alunni. Fornisce un feedback agli alunni. Dimostra flessibilità e prontezza. Riflette sull'insegnamento. Tiene registri accurati. Comunica con le famiglie.

Standard INTASC	Descrizione del rendimento dell'insegnante	Componente del quadro di riferimento	Descrizione del rendimento dell'insegnante
Principio 9	Riflette sull'insegnamento.	4a 4d 4e	Riflette sull'insegnamento. Collabora con la scuola e il distretto. Cresce e matura professionalmente.
Principio 10	Incoraggia i rapporti con i colleghi, i genitori e le istituzioni all'interno della comunità.	1d 4c 4d 4f	Dimostra di conoscere le risorse. Comunica con le famiglie. Collabora con la scuola e il distretto. Dimostra professionalità.

LE SFIDE

L'uso della valutazione del rendimento presenta molte sfide, sia quando lo scopo è di valutare gli insegnanti in vista dell'abilitazione sia quando è di valutare l'apprendimento degli alunni per l'esame di stato. Dobbiamo capire quali sono queste sfide, poiché esse sono importanti per i modi in cui questo quadro di riferimento può e deve essere usato.

Validità

Come fa un educatore a sapere se un certo quadro di riferimento è valido e se contiene ciò che è importante per l'insegnamento? Gli educatori possono scegliere fra molti quadri di riferimento da utilizzare per la discussione. Quello scelto deve riflettere le proprie idee e convinzioni sull'insegnamento e l'apprendimento. Il quadro di riferimento per l'attività professionale qui presentato si basa sui risultati di una solida base di ricerca, e riflette inoltre idee e convinzioni importanti (cfr. Capitolo 2). Se gli educatori le troveranno convincenti, è probabile che vedano anche questo quadro di riferimento come un'utile guida.

Ma dobbiamo anche ricordare che, se destinato all'uso nelle scuole e nei distretti (diverso perciò dall'uso che ne fa lo stato per abilitare insegnanti principianti), la validità di un quadro di riferimento deriva dal dialogo professionale che ne accompagna l'introduzione in queste istituzioni. Ogni sua componente si manifesterà in modo diverso secondo i contesti – i ragazzi dell'ottavo anno dopotutto sono molto

diversi dai bambini dell'asilo – e in alcuni di essi certe componenti o elementi potrebbero non essere applicabili: il riconoscimento della loro validità può quindi verificarsi solo a livello locale nel clima collegiale che caratterizza il dialogo professionale.

Affidabilità

Molti sistemi di valutazione su larga scala hanno dimostrato che, con una preparazione adeguata, valutatori indipendenti possono arrivare a giudizi paragonabili, per esempio sullo scritto di uno studente o sul modo in cui un insegnante tiene la classe. Questi sistemi hanno mostrato alti livelli di accordo fra pari grado, che viene considerato di primaria importanza nel verificare l'affidabilità del sistema. Si tratta soprattutto di un problema legato alla formazione: perché individui diversi diano giudizi simili, indipendentemente gli uni dagli altri, essi devono partire da una visione comune e da definizioni simili dei criteri di valutazione.

Naturalmente l'affidabilità può essere aumentata se ci si concentra su criteri poco significativi, "a bassa inferenza". Per esempio, se uno dei criteri consiste nel verificare se l'insegnante scriva sulla lavagna gli obiettivi della lezione, degli osservatori indipendenti fra loro saranno certo d'accordo se l'abbia fatto o meno. Per criteri più sostanziali, come l'uso qualificato delle strategie di indagine e discussione (Componente 3b), degli osservatori indipendenti potranno ragionevolmente essere in parziale disaccordo.

L'affidabilità è essenziale quando sono in gioco obiettivi importanti. Se l'abilitazione all'insegnamento di una persona dipende dai risultati di molte osservazioni in classe, il giudizio del valutatore deve essere affidabile. Ma se un quadro di riferimento per l'insegnamento viene usato all'interno di una scuola o un distretto soprattutto nell'assistenza da parte di un tutor o di un *coach*, ed è teso principalmente al sostegno e al dialogo professionale, l'accordo tra pari è di secondaria importanza.

Costi

I costi rappresentano un'altra sfida. Tutti i sistemi di abilitazione di stato, il *NBPTS* e i sistemi statali per la valutazione degli alunni sono tutti caratterizzati da un cartellino del prezzo molto alto per essere sviluppati e, più importante ancora, per essere resi operativi. Tutte le parti sono costose, dalla formazione dei valutatori allo svolgimento delle valutazioni (nei sistemi di abilitazione statale) o delle sessioni per conferire il punteggio (per il *NBPTS* e i sistemi di valutazione degli alunni), fino alla progettazione e alla realizzazione dei sistemi informatici di gestione. Talvolta il costo troppo alto ha portato a cancellare o ridimensionare quei sistemi.

Le scuole o i distretti che usano un quadro di riferimento per l'attività professionale non devono affrontare l'ostacolo del costo, che invece incontrano i sistemi statali o nazionali su larga scala. Al fine di usare un quadro di riferimento per l'insegnamento, tutti i partecipanti devono prendere dimestichezza col sistema e far sì che

gli insegnanti, sia principianti che esperti, lo facciano proprio. Tali funzioni possono essere realizzate dalla gran parte delle scuole o distretti come parte dei programmi di tutoraggio, di coaching e di sviluppo professionale. In altre parole, l'uso del quadro di riferimento per l'attività professionale non richiede necessariamente lo stanziamento di fondi aggiuntivi, ma può semplicemente accrescere la qualità dei programmi già in atto presso la scuola o il distretto migliorandoli e rinnovandoli.

Le componenti della pratica professionale fanno parte di una lunga tradizione di applicazione di standard sia per l'apprendimento degli alunni che per il complesso ruolo dell'insegnante. Nonostante le difficoltà, i benefici che se ne ricavano, soprattutto nelle scuole e nei distretti, sono enormi.

2 - CARATTERISTICHE E PRESUPPOSTI DEL QUADRO DI RIFERIMENTO

Il quadro di riferimento per l'attività professionale descrive tutti quegli aspetti delle responsabilità di un insegnante che si riflettono nel lavoro quotidiano. Esso nasce dalla più recente ricerca teorica ed empirica sull'insegnamento e mira ad applicarsi a tutte le situazioni. Questo capitolo descrive le sue caratteristiche generali e le basi su cui si basa il sistema.

LE CARATTERISTICHE

Il quadro di riferimento per l'insegnamento comprende varie caratteristiche che ne garantiscono l'applicabilità a un'ampia gamma di ambienti educativi.

È COMPLETO

Questo quadro è completo, dal momento che si riferisce non solo a ciò che accade all'interno della classe, ma anche agli avvenimenti esterni:

- la pianificazione dell'istruzione e la riflessione sui passi da effettuare in seguito;
- l'interazione con i colleghi in sala professori, nei comitati scolastici e distrettuali, e la ricerca del miglioramento del rendimento didattico;
- la comunicazione con i genitori e con la comunità.

Il quadro di riferimento spiega con chiarezza che il mestiere dell'insegnante è molto di più di ciò che succede in classe, riconoscendo che vi sono altre attività che contribuiscono in misura significativa al successo con gli alunni. Fra gli altri:

- ciò che ha in mente l'insegnante, come la conoscenza dei contenuti e il modo di organizzarli per trasmetterli agli alunni;
- il modo in cui l'insegnante riflette sull'apprendimento degli alunni e progetta di migliorarlo;
- come l'insegnante interagisce con gli altri protagonisti dell'ambiente educativo, come i genitori, i colleghi e il mondo del lavoro.

Le 22 componenti del quadro di riferimento per l'insegnamento sono organizzate in modo tale da racchiudere le aree principali della responsabilità dell'insegnante: pianificazione e preparazione, ambiente classe, insegnamento e responsabilità profes-

sionali. Anche se l'insegnamento (Ambito 3) è la parte centrale del ruolo dell'insegnante, essa non può essere impartita con successo se il lavoro nelle altre aree viene trascurato o realizzato in maniera inadeguata. Per esempio, gli alunni non si impegneranno nell'apprendere i contenuti se l'insegnante non ha egli stesso una profonda conoscenza di quei contenuti e di come organizzarli per l'apprendimento, se l'ambiente classe è caotico o irrispettoso, o se l'insegnante non recita un ruolo attivo con gli altri protagonisti (genitori, colleghi, comunità) dell'impresa educativa.

È PUBBLICO

Uno dei principi fondamentali del quadro di riferimento è che esso sia conosciuto pubblicamente. Soprattutto quando viene usato per la supervisione, non c'è spazio per la mentalità del sospetto alla "ti ho beccato!".

Le conseguenze della diffusione del quadro di riferimento sono profonde. La prima e più importante è che la discussione sulle componenti viene posta nelle mani di chi le deve usare, cioè gli insegnanti. Le decisioni sull'applicabilità di ciascun elemento a una data situazione devono essere prese da chi conosce meglio quella situazione, cioè gli insegnanti.

La seconda è che, quando un quadro di riferimento è pubblico, la discussione diventa un importante strumento di sviluppo professionale. Il dialogo incentrato sul quadro di riferimento e su come le diverse componenti emergono in contesti diversi diviene un potente mezzo sui modi di migliorare l'insegnamento.

La terza è che, se usato per il tutoraggio o la supervisione, il quadro di riferimento può aiutare gli insegnanti a scegliere gli obiettivi di miglioramento. Mediante la riflessione personale e l'autoanalisi, l'insegnante può individuare le componenti su cui concentrarsi, guidato da un tutor o un *coach*. Se il quadro di riferimento venisse tenuto segreto, questa opportunità verrebbe meno.

È GENERALE

Come è noto, specialmente agli insegnanti, ogni situazione è unica. Ogni giorno, in ogni classe, gli eventi che accadono sono causati da una particolare combinazione di fattori. Le personalità dell'insegnante e degli alunni, interagendo fra loro e col contenuto, danno luogo a uno scenario unico. Per questo motivo molti educatori pensano che non possa esistere un quadro di riferimento generale che definisca l'insegnamento. Essi sottolineano le differenze tecniche fra l'insegnamento della matematica e quello delle lingue straniere; citano i metodi diversi di avvicinarsi all'apprendimento da parte dei bambini del primo anno dell'istruzione elementare e dei ragazzi al secondo anno della *high school*; e fanno notare che la composizione di una classe, se per esempio i ragazzi provengono da ambienti rurali o urbani oppure se le loro tradizioni culturali coincidono con quelle della scuola, condiziona pesan-

temente il modo in cui l'insegnante decide di organizzare i contenuti e far applicare gli alunni all'apprendimento.

Eppure, sotto le caratteristiche che rendono unica ogni situazione vi sono molti punti in comune, ed è su questi temi comuni che punta il quadro di riferimento. Per esempio, un insegnante efficiente sa creare in ogni classe un clima di rispetto e di dialogo (Componente 2a). Il modo in cui questo viene realizzato e secondo quali principi è molto diverso, a seconda che si tratti di un asilo o in una classe di biologia della *high school*, di un ambiente urbano o rurale. Ma la base è la stessa: gli alunni si sentono rispettati dall'insegnante e dai compagni, e pensano che all'insegnante importi di loro e di quello che imparano. Così, le tecniche per far scrivere un tema convincente sono fondamentalmente diverse da quelle per far capire il concetto delle decine e delle unità: ma in entrambi i casi gli alunni si impegnano a fondo nel compito e vanno fieri del loro lavoro. Il quadro di riferimento per l'attività professionale coglie questo impegno e questo orgoglio.

Il quadro di riferimento si applica praticamente a ogni situazione e descrive quegli aspetti dell'insegnamento che ricorrono sotto forme diverse in ogni contesto. Il modo in cui si manifesta ogni componente – le azioni specifiche di alunni o insegnanti – cambierà nelle diverse situazioni, come si diceva prima. E anche se alcune componenti sono più importanti in certi contesti che in altri, le componenti stesse si applicano in tutte le situazioni.

È tuttavia possibile che non tutti gli elementi di una componente trovino applicazione in tutti i contesti. Per esempio, la Componente 2c (Gestire le procedure di classe) contiene un elemento sulla supervisione di volontari e personale ausiliario, ed è chiaro che se un insegnante non è così fortunato da avere questo tipo di assistenza – e molti non lo sono – questo elemento non si può applicare. Però la componente, così come gli altri elementi delle procedure di classe – gestione dei gruppi didattici, momenti di passaggio, materiali e mansioni non didattiche – è presente in tutti gli ambienti di classe.

NON È UN ELENCO DI COMPORAMENTI DIDATTICI SPECIFICI

Molti dei primi tentativi di creare dei quadri di riferimento per l'insegnamento individuavano comportamenti specifici da tenere da parte degli insegnanti. Tali tentativi si basavano sul concetto che se l'insegnante avesse messo in atto tutti gli elementi richiesti, l'apprendimento degli alunni sarebbe migliorato. Molti di questi cosiddetti "comportamenti didattici" derivano dalla ricerca sull'insegnamento efficace e si fondavano perciò sulla ricerca di tipo processo-prodotto. In questa ricerca, i vari metodi didattici venivano confrontati per capirne l'efficacia. Si argomentava che se gli alunni di una classe ottenevano voti più alti o risultati migliori in test standardizzati (il prodotto), allora i metodi usati in quella classe (il processo) dovevano essere superiori. Tali considerazioni hanno guidato molti dei primi sistemi statali di valutazione per l'abilitazione degli insegnanti (per esempio quelli della Georgia e

del North Carolina).

Poiché questa ricerca è basata su misure di test standardizzate, molti insegnanti ritengono che un'idea dell'insegnamento così restrittiva non sia applicabile alla complessità del loro ambiente. Altri si sono ritrovati ad adottare i comportamenti richiesti (per esempio scrivere sulla lavagna gli obiettivi didattici) solo quando erano sotto osservazione. Tutto ciò ha contribuito a creare negli insegnanti l'impressione di non fare un lavoro vero e di essere privati dell'autonomia decisionale, che in altri campi è il segno della professionalità.

Inoltre, la base su cui si fondano questi quadri di riferimento, cioè la ricerca sul processo-prodotto, negli ultimi anni ha subito forti critiche. La sua debolezza principale è di affidarsi a test standardizzati per misurare l'efficacia dell'insegnamento. Questi test, concentrandosi su nozioni di basso livello e competenze isolate, tendono a premiare l'istruzione che deriva da questo tipo di apprendimento, caratterizzato dalla trattazione superficiale di molti argomenti presentati attraverso pochi e specifici comportamenti didattici.

Il quadro di riferimento per l'attività professionale, invece, fornisce una struttura all'interno della quale gli educatori possono agire. Le componenti si fondano sull'assunto che i buoni insegnanti raggiungono risultati simili ma ognuno a suo modo, e che perciò una lista di comportamenti specifici non è appropriata. Piuttosto c'è bisogno di un insieme di punti condivisi dietro ogni azione, riconoscendo che i comportamenti specifici possono e devono variare a seconda del contesto e della persona. Questi temi comuni rappresentano gli effetti ottenuti – per esempio fornire un feedback agli alunni (Componente 3d) – piuttosto che le azioni specifiche intraprese per fornire tale feedback.

NON PRIVILEGIA UNO STILE DI INSEGNAMENTO PARTICOLARE

Gli educatori hanno incontrato un'altra difficoltà nei precedenti tentativi di sviluppare un quadro di riferimento per l'insegnamento. In passato i quadri di riferimento riflettevano un approccio all'istruzione di un certo tipo e, come è stato osservato prima, questo metodo sembra negare l'idea stessa di professionalità. Per quanto l'idea di dettare un metodo fosse ben motivata e derivante dalla diffusione di una "base scientifica per l'arte di insegnare" (Gage 1977), tale giustificazione logica sembrava affermare che lo stesso metodo fosse efficace per tutti i tipi di apprendimento e per tutti i tipi di alunni.

Molti educatori e ricercatori, in parte come risposta ai modelli iperprescrittivi presentati nei primi anni Ottanta, approfondirono gli studi nel campo degli stili di insegnamento e apprendimento. Basandosi sulle proprie ricerche, sostenevano che, così come gli alunni per imparare si avvalgono di punti di forza diversi, così anche gli insegnanti hanno punti di forza diversi, espressi come il loro "stile", e nessuno di essi è migliore di un altro. Un insegnante può essere materno quando un altro è severo; un insegnante può fare lezione a tutti, un altro dividere la classe in piccoli

gruppi.

Il quadro di riferimento per l'insegnamento si basa sulla convinzione che entrambe queste posizioni sono inadeguate. Certo, la scelta del metodo didattico è compito esclusivo dell'insegnante, un elemento cruciale della professionalità. Ma non tutte le scelte sono efficaci e non tutte sono ugualmente appropriate. Le decisioni sulle strategie didattiche e sulle attività di apprendimento implicano la corrispondenza tra i risultati che si desiderano da una lezione o un'unità (cioè ciò che gli alunni devono imparare) e gli approcci scelti. Non solo gli obiettivi didattici devono essere validi, ma i metodi e i materiali scelti devono essere appropriati a tali obiettivi e aiutare gli alunni a raggiungerli.

Ciò che si richiede quindi agli insegnanti è di avere un repertorio di strategie dal quale attingere quelle appropriate a un dato scopo. Non esiste un metodo adatto a ogni situazione, a ogni insieme di obiettivi didattici o a ogni individuo o gruppo di alunni. Queste scelte e decisioni rappresentano il cuore della professionalità. E per molti educatori ampliare il proprio repertorio è lo scopo principale per cui frequentare seminari, corsi di aggiornamento e corsi universitari. Gli insegnanti sanno che non finiscono mai di imparare strategie per raggiungere scopi diversi, ma possono sempre acquisire nuove prospettive e approcci per soddisfare i propri obiettivi didattici e quelli dei loro alunni.

Nella Figura 2.1 si mostra un quadro di riferimento che può essere di aiuto nell'analizzare approcci e modelli organizzativi diversi, e che individua quattro modi di raggruppare gli alunni per l'istruzione. Nel primo modello, gli alunni stanno tutti insieme in un grande gruppo e si impegnano in una sola attività, guidata dall'insegnante o da un altro alunno. Questa attività può essere una lezione, una discussione o la presentazione del lavoro di un alunno. Nel secondo modello, l'insegnante lavora con piccoli gruppi di alunni, mentre gli altri lavorano da soli o in piccoli gruppi indipendenti. Questo è il modello tipico dei "gruppi di lettura". Nel terzo modello, gli alunni lavorano in piccoli gruppi, e l'insegnante gira per la classe per dare aiuto quando necessario. Gli insegnanti di scienze usano spesso questo schema quando la classe è impegnata in un compito di laboratorio. Nell'ultimo modello, gli alunni lavorano da soli, mentre l'insegnante gira o parla a singoli alunni. Molti tipi di compiti appartengono a questo gruppo, dalle schede di lavoro ai compiti di scrittura alla risoluzione di problemi.

La figura descrive anche livelli diversi di iniziativa da parte degli alunni, dal livello basso (rispondere alle domande dell'insegnante o del libro di testo) e moderato (scrivere un tema su uno degli argomenti proposti dall'insegnante) a quello alto (ideare un esperimento per mettere alla prova una teoria pensata da un alunno). Così, una lezione dell'insegnante o la presentazione del lavoro di un alunno sono un esempio di (A); una discussione, guidata da un alunno, su un argomento scelto dalla classe è un esempio di (B); se l'insegnante analizza con un gruppo di alunni un libro che essi hanno scelto da una rosa proposta dall'insegnante, questo è un esempio di (C); un laboratorio di scienze in cui gli alunni seguono una procedura prestabilita è un esempio di (D); il completamento di una scheda di lavoro assegnata

dall'insegnante è un esempio di (E); scrivere un tema su un argomento scelto dagli alunni è un esempio di (F).

Nessun sistema è migliore di altri, ma tutti promuovono l'apprendimento di alta qualità. In classe gli alunni lavoreranno sempre individualmente o in gruppo, e verranno impegnati in un compito a uno dei livelli di iniziativa stabiliti. Potranno lavorare in molti e diversi modelli di gruppo e a livelli diversi di iniziativa di seguito. Il metodo scelto da un insegnante dipende sia dal contenuto da imparare che dall'età degli alunni e dal metodo che preferiscono. L'insegnante è la persona che conosce meglio questi elementi. Un altro professionista, tuttavia, una volta conosciuti sia contenuto che alunni, può avere suggerimenti su altri metodi di altrettanta o maggiore efficacia. Ma la discussione è sull'adeguatezza delle varie scelte; non esistono risposte giuste o sbagliate.

FIGURA 2.1

Metodi di organizzazione e istruzione della classe

Modello di raggruppamento	LIVELLO DI INIZIATIVA DEGLI ALUNNI		
	Basso	Moderato	Alto
L'insegnante o l'alunno guida la lezione a un gruppo numeroso	(A)		(B)
L'insegnante lavora con piccoli gruppi; altri alunni lavorano da soli o in piccoli gruppi		(C)	
Gli alunni lavorano in piccoli gruppi; l'insegnante gira fra loro	(D)		
Gli alunni lavorano da soli; l'insegnante controlla	(E)		(F)

Il quadro di riferimento per l'attività professionale non appoggia uno stile di insegnamento particolare per tutti gli insegnanti, ma fa sì che gli educatori siano in grado di discutere l'adeguatezza delle scelte fatte in diversi momenti nel corso di una lezione o di un'unità. Non c'è un metodo buono per tutti, ma per certi scopi alcuni saranno migliori di altri. Compiere scelte valide e sostenibili è il segno distintivo di un educatore professionista.

DIPENDE DAL CONTESTO

Il modo in cui le componenti si manifestano di volta in volta dipende dal contesto. In effetti, individuare le azioni di alunni e insegnanti in grado di illustrare le componenti in contesti diversi è il modo principale di comprenderle.

Per esempio, la Componente 1c è “Scegliere gli obiettivi didattici”. Gli elementi che la compongono specificano che tali obiettivi devono essere (1) di valore, che riflettano un apprendimento significativo della materia; (2) stabiliti con chiarezza e legati senza ambiguità all’apprendimento degli alunni, invece che soltanto formati di attività, (3) adatti ai diversi studenti della classe, e (4) adeguatamente equilibrati tra tipi di apprendimento diversi, come la conoscenza e le competenze. Questa componente si applica a tutti i contesti: tutti gli educatori selezionano obiettivi didattici per le proprie lezioni e unità. Anche se è il materiale didattico a fornire gli obiettivi, gli insegnanti devono comunque stabilire quali sono i più adatti ai loro alunni.

Per una unità di matematica sul valore della posizione dei numeri, un insegnante di terza elementare può includere i seguenti obiettivi didattici:

- Lettura di numerali a due e a tre cifre.
- Creazione di rappresentazioni di numeri a due e a tre cifre con materiali di manipolazione.
- Addizione e sottrazione di numeri di due cifre con e senza riporto.
- Soluzione di problemi contenenti addizioni e sottrazioni a due cifre.
- Spiegazione ad altri, a voce o per iscritto, del perché un particolare metodo è corretto.

Questi obiettivi si possono analizzare secondo gli elementi della Componente 1c: valore, chiarezza, adattabilità - ai diversi alunni, equilibrio.

Gli obiettivi didattici saranno diversi per un insegnante di scienze dell’ottavo anno, uno di educazione fisica del quarto anno e un professore di letteratura inglese in una classe di *Advanced Placement*. Ma tutti possono essere analizzati secondo il valore, la chiarezza, l’adattabilità e l’equilibrio, e tutti possono illustrare gli elementi della Componente 1c.

Lo stesso vale anche per le altre componenti. In particolare, quelle dell’Ambito 2 (L’ambiente classe) dipendono in larga misura dal contesto. Per esempio, i dettagli di come l’insegnante organizza lo spazio fisico (Componente 2e) e crea la cultura dell’apprendimento (Componente 2b) sono influenzati dalla natura della scuola, dell’età e dello sviluppo mentale degli alunni, e dal metodo generale scelto dall’insegnante. Nonostante queste differenze, tutti gli insegnanti cercano di creare un ambiente fisico che contribuisca all’apprendimento e di diffondere la cultura dell’apprendimento.

Quando i tutor e i *coaches* osservano le classi dei loro colleghi, devono fare attenzione a non imporre il loro stile a ciò che vedono. La domanda non è: “Questo inse-

gnante ha creato un ambiente fisico come avrei fatto io?”, ma piuttosto: “Data la situazione di questo insegnante – età degli alunni e natura della scuola e della classe -, questo insegnante è riuscito a creare un ambiente fisico che favorisce l’apprendimento? Quali suggerimenti posso dare, visto il contesto e il metodo generale di questo insegnante?” Così, per quanto le componenti si possano applicare in qualche forma a tutti i contesti, le loro manifestazioni variano in larga misura, in modi che le rendono appropriate a situazioni diverse.

PUÒ MANIFESTARSI IN MODI DIVERSI

Le componenti non si manifestano tutte in classe. Di certo, l’Ambito 2 (L’ambiente classe) e l’Ambito 3 (L’insegnamento) si manifestano principalmente attraverso l’interazione fra insegnante e alunni. Ma molte altre componenti, comprese tutte quelle dell’Ambito 4 (Le responsabilità professionali), si manifestano nell’interazione dell’insegnante con le famiglie, i colleghi (sia all’interno della scuola e del distretto che in gruppi più larghi, come organizzazioni professionali e classi universitarie), e la comunità dei dirigenti dell’industria e della società civile. L’Ambito 1 (Pianificazione e preparazione) si manifesta attraverso i progetti didattici dell’insegnante. Benché la riuscita di tali progetti si manifesti pienamente in classe, e soprattutto per mezzo di ciò che succede nell’Ambito 3 (L’insegnamento), il successo del progetto didattico in quanto tale si manifesta attraverso la pianificazione delle unità e le lezioni.

Gli insegnanti possono anche dimostrare molte componenti per mezzo dei materiali che creano o interpretano (cfr. Capitolo 4 per ulteriori spiegazioni). Per esempio, se si prendono campioni del lavoro degli alunni, un compito in classe o per casa getta luce sul livello del loro impegno nell’apprendimento (Componente 3c); le schede sui contatti con le famiglie possono documentare la Componente 4c) (Comunicare con le famiglie); e le schede sulla partecipazione a riunioni di comitati e a eventi scolastici possono documentare la Componente 4d (Collaborare con la scuola e con il distretto).

Alcune componenti non sono osservabili direttamente e devono essere dedotte. Per esempio, la Componente 2d riguarda la gestione del comportamento degli alunni. Un elemento è l’aspettativa, nel senso che tutti gli alunni comprendono gli standard di condotta e hanno partecipato ove possibile a stabilirli. Se un tutor o un supervisore visita una classe a dicembre, a quel punto gli standard saranno già stati stabiliti, così è probabile che durante la lezione non se ne parli. L’osservatore però può essere in grado di dedurre – magari dal materiale usato o dall’interazione degli alunni con i compagni e con l’insegnante – se essi sono stati stabiliti con successo. Ciò che si osserva è il comportamento, sia quello degli alunni che dell’insegnante. Ma ciò che si deduce riguarda gli standard di condotta stabiliti in classe.

Il quadro di riferimento per l'insegnamento ha caratteristiche che lo rendono applicabile a tutte le situazioni di insegnamento:

- È esauriente, pubblico e generale.
- Non è un elenco di comportamenti di insegnamento.
- Non privilegia uno stile di insegnamento o una struttura organizzativa particolare.
- Dipende dal contesto.
- Può manifestarsi in modi diversi.

ASSUNTI DI BASE

Che vengano creati per l'apprendimento degli alunni o per l'attività professionale, i quadri di riferimento riflettono le priorità delle persone che li stilano. Essi rappresentano inoltre gli orientamenti dei loro creatori. Per esempio, gli standard per l'apprendimento del *National Council of Teachers of Mathematics - NCTM* adottano per la matematica un orientamento verso la risoluzione di problemi. Un curriculum coerente con tali standard darà risalto alla risoluzione di problemi in tutti i campi della matematica; per questo motivo, le pratiche didattiche che coltivano la risoluzione di problemi sono più coerenti con questi standard di quelle che incoraggiano l'uso meccanico dei procedimenti.

Questo quadro di riferimento per l'insegnamento si basa su assunti e orientamenti specifici sull'insegnamento e l'apprendimento. La prossima sezione spiega questi assunti.

SI BASA SULLA RICERCA

Nella maggior misura possibile, il quadro di riferimento per l'insegnamento è basato su un corpo di ricerche volto a individuare i principi di pratica efficace e di organizzazione della classe. Questi principi massimizzano l'apprendimento e favoriscono l'impegno degli alunni. Parte di questa ricerca è empirica, cioè fondata sull'esperienza, con dati formali di ricerca a sostenerla. Parte, invece, è teorica, cioè non (ancora) dimostrata, o non dimostrabile, con dati empirici. In questi casi, il quadro di riferimento è basato su indicazioni della ricerca teorica cognitivista e su pratiche consigliate, ma non rigorosamente testate in classe.

Idealmente, cercheremmo in letteratura gli studi che valutano i diversi approcci didattici che aiutano gli alunni a raggiungere gli obiettivi didattici desiderati. Purtroppo invece, vista la natura mutevole degli obiettivi didattici odierni, la natura imperfetta delle valutazioni e le difficoltà della ricerca sociale, di studi così ne esistono ben pochi. Tutti gli ingredienti del progetto di ricerca – gli obiettivi didat-

tici, le misure o gli indicatori del loro raggiungimento, e il controllo delle variabili esterne – presentano delle difficoltà.

Una di esse è la natura degli obiettivi didattici. Oggi molti leader politici ed educatori concordano sul fatto che negli ultimi 100 anni i nostri obiettivi didattici sono stati inadeguati alle sfide del presente e del futuro affrontate dagli alunni. Le scuole hanno tradizionalmente enfatizzato l'apprendimento meccanico, la memorizzazione di fatti e procedimenti, e le nozioni, dando poco spazio alla comprensione dei concetti e al ragionamento. L'economia globale, la rivoluzione nel mondo dell'informatica e la rapida mutazione dei posti di lavoro sono tutti forti incentivi per le scuole a produrre diplomati, tutti – e non solo un'élite – informati, flessibili nel pensiero e nella capacità di giudizio, e in grado di comprendere idee complesse.

Molti dei nuovi obiettivi statali e distrettuali nascono dal tentativo di rispondere a queste esigenze. Ma non c'è ancora accordo unanime sugli obiettivi, né sono stati fatti grandi passi avanti su come tradurli in curricoli concreti destinati alle scuole e agli insegnanti.

Una seconda difficoltà riguarda la valutazione. Per condurre la ricerca educativa, gli educatori devono sapere se gli alunni hanno raggiunto gli obiettivi e se c'è stato un metodo più efficace di un altro nel raggiungerli. La scelta dei criteri di valutazione diventa perciò cruciale per il progetto di ricerca.

Tradizionalmente, i criteri di valutazione usati nella ricerca educativa consistevano in test a risposte multiple fra le quali gli alunni dovevano scegliere la migliore. Gli educatori e i ricercatori hanno sottolineato l'inadeguatezza di questi test, soprattutto per la nuova generazione di obiettivi didattici. I tradizionali test standardizzati sono abbastanza affidabili nel valutare singole nozioni, conoscenze di basso livello e procedure di routine, ma sono insoddisfacenti quando bisogna valutare la comprensione concettuale. Per esempio, comprendere bene il concetto di "spinta idrostatica" è cosa ben diversa dalla capacità di scegliere la definizione corretta da una lista di possibilità.

C'è urgente bisogno di criteri di valutazione validi e affidabili per la nuova generazione di obiettivi didattici. Finché i ricercatori non disporranno di questi criteri, non saranno in grado di condurre ricerche credibili sull'efficacia degli approcci alternativi.

Una terza difficoltà della ricerca educativa riguarda il controllo delle variabili esterne. Un progetto di ricerca accurato esige che ogni tecnica sperimentale provata con un gruppo di alunni venga confrontata con un metodo (presumibilmente convenzionale) alternato. Per quanto possibile, sia gli alunni che gli insegnanti coinvolti nella ricerca devono essere paragonabili.

Questi requisiti presentano enormi difficoltà sia nella ricerca educativa che in altre ricerche di tipo sociale. Primo, gli insegnanti che si offrono volontari per provare un nuovo metodo sono di norma persone più disposte a correre rischi rispetto ai loro colleghi che non vogliono tentare. E se ai gruppi sperimentali e di controllo vengono assegnati insegnanti su base casuale, ad alcuni di essi sarà chiesto di usare approcci che ritengono privi di efficacia. Perciò, gli insegnanti che si offrono volon-

tari potrebbero riflettere un pregiudizio costante, che verrà riflesso anche nei risultati.

Secondo, controllare le variabili esterne nella popolazione studentesca è notoriamente difficile. Gli alunni sono enormemente diversi gli uni dagli altri, come sa ogni insegnante. Arrivano a scuola con un'ampia preparazione scolastica, interessi, precetti culturali e metodi didattici preferiti. Qualsiasi tecnica è destinata ad essere più efficace con alcuni alunni che con altri. Per trarre conclusioni certe dalla ricerca educativa, quindi, gli studi devono coinvolgere numerosi alunni e assumere che non vi siano pregiudizi nell'assegnare alunni diversi a diversi gruppi sperimentali.

* * *

Tutti questi fattori si combinano per produrre un ambiente di ricerca tutt'altro che ideale. I requisiti necessari a una ricerca accurata – obiettivi didattici, criteri di valutazione e controllo sulle variabili esterne – sono compromessi. Di conseguenza la ricerca concreta ed empirica sull'educazione è insufficiente - almeno oggi, con i nostri criteri di valutazione limitati e i nostri obiettivi in evoluzione.

Nei loro sforzi per far progredire l'*agenda* della ricerca oltre le sue conclusioni sul processo-prodotto, educatori e ricercatori chiedono che sia fatta chiarezza sugli obiettivi didattici e sfidano i professionisti a spiegare come l'eccellenza su tali obiettivi si potrà riconoscere nei diversi contesti. Ricercatori e professionisti usano queste informazioni nella ricerca qualitativa, che fornisce cenni di pratica esemplare, per raggiungere conclusioni provvisorie. Per il momento è il meglio che possiamo fare.

Ma, date queste limitazioni e avvertimenti, il quadro di riferimento per l'attività professionale nasce, per quanto possibile, da fondate ricerche educative. Nei casi in cui la ricerca non è stata ancora condotta, invece, esso è stato ricavato dalle indicazioni fornite da esperti del curriculum, dell'istruzione e della valutazione, e attinge estensivamente alla letteratura teorica più attuale e agli scritti di autorità riconosciute.

UN NUOVO PARADIGMA PER APPRENDERE E INSEGNARE

Educatori, ricercatori e decisori politici concordano sul fatto che l'idea tradizionale dell'apprendimento, concentrata su conoscenze e procedure di basso livello cognitivo e rimasticamento di concetti superficiali, non soddisfa le esigenze del presente e del futuro. Nel XXI secolo, le industrie competitive saranno quelle i cui dipendenti sapranno risolvere problemi complessi e progettare tecniche più efficaci per svolgere il lavoro. Di certo gli alunni hanno bisogno di molte conoscenze di base; ma è necessaria anche una profonda comprensione dei concetti, un tipo di conoscenza che dura di più del tempo necessario per passare un esame. Come si acquisisce quel tipo di conoscenza e come sviluppare l'energia cognitiva necessaria per

capire ed elaborare le informazioni sono le questioni al cuore del nuovo paradigma. Da qualche tempo, gli educatori e i decisori politici parlano di costruttivismo e dell'approccio costruttivista all'apprendimento (e quindi all'insegnamento). Negli ultimi anni questo orientamento è diventato *de rigueur* nei circoli didattici ed è riflesso nei nuovi standard di curriculum partiti dal *NCTM* e seguiti da altre organizzazioni professionali e da molti stati. Dobbiamo riconoscere, tuttavia, che questo movimento non è nuovo. Il costruttivismo nasce da una lunga e rispettata tradizione della psicologia cognitiva, soprattutto dagli scritti di Dewey, Vygotsky e Piaget. Dall'inizio del XX secolo questi approcci cognitivi sono stati in competizione con l'orientamento behaviorista di Skinner, Bereiter e i loro seguaci nel movimento *back-to-basics* degli anni Settanta.

Allora che cosa è il metodo costruttivista e perché rappresenta un nuovo paradigma? Il costruttivismo ritiene che la comprensione di qualsiasi concetto da parte di una persona dipenda interamente dalla sua costruzione mentale di quel concetto, cioè dalla propria esperienza nel trarre tale concetto da se stesso. Gli insegnanti possono certamente guidare tale processo, ma gli alunni devono intraprendere e gestire il processo di sviluppo della propria capacità di comprensione. L'approccio costruttivista rende esplicito che individui diversi, a seconda delle loro esperienze, conoscenze e strutture cognitive in quel momento, comprenderanno in modo diverso la stessa rappresentazione. Le ricerche dimostrano che il modo di ricordare un'esperienza varia a seconda di ciò che le proprie conoscenze precedenti e le proprie strutture cognitive permettono di assorbire, malgrado le intenzioni e la qualità delle spiegazioni di un insegnante.

Un esempio dell'influenza delle strutture cognitive è il modo in cui gli alunni imparano le scienze, in particolare quando la spiegazione "ufficiale" di un principio disturba la loro comprensione intuitiva. Per esempio, molti alunni del livello elementare e delle *middle school*⁵ sono convinti che i loro occhi vedano gli oggetti; in realtà, i nostri occhi vedono la luce riflessa dagli oggetti. Questo fatto può essere facilmente provato agli alunni – e gli alunni possono provarlo a se stessi – guardando un bastoncino immerso nell'acqua, dove appare piegato. Una spiegazione chiara della teoria scientificamente corretta in sé sarebbe insufficiente per convincere gli alunni che la loro idea è inadeguata: invece, devono sperimentare le situazioni che non possono essere spiegate dal loro concetto di luce e visione. La responsabilità dell'insegnante diventa quella di fare in modo che le idee sbagliate degli alunni si confrontino con una realtà che le contraddice.

Per fare un esempio più pratico, supponiamo che un insegnante voglia far capire agli alunni il concetto di π greco, un concetto matematico pari circa a 3,14. L'insegnante può fare una lezione sul π greco, dicendo che è una costante eguale a 3,14 e facendo esempi di come si usa.

⁵Istituti dell'istruzione secondaria inferiore della durata di 3 anni, presenti con questo nome solo in alcuni stati. In altri stati il livello secondario inferiore viene offerto dalle *Junior schools* e in altri ancora rientra nell'offerta del livello elementare. (N.d.T.)

Per insegnare il concetto di π greco secondo il modo costruttivista, l'insegnante deve invece far sì che gli alunni lo comprendano a modo loro e soprattutto mettendoci ognuno il suo tempo. Per esempio, può presentare agli alunni molti oggetti sferici e chiedere loro di misurarne diametro e circonferenza. Gli alunni analizzano i dati, magari usando un grafico o disegnando una tabella. L'insegnante poi sfida gli alunni a individuare i dati ricorrenti; gli alunni ne osservano uno e riconoscono, magari con la guida dell'insegnante, che il grafico consta di una linea retta o che la circonferenza divisa per il diametro è una costante. L'inclinazione della retta e la costante sono ambedue un po' maggiori di 3 e rappresentano ciò che i matematici chiamano π greco. Solo quando gli alunni si sono impegnati in questa ricerca si può dire che abbiano davvero capito il π greco.

L'obiettivo di far capire il π greco agli alunni è di tipo tradizionale - il π greco figura nelle formule per il calcolo dell'area nelle lezioni di matematica più tradizionali -, ma questo modo di capirlo è costruttivista. Un insegnante che usa questo metodo riconosce che per ottenere una comprensione concettuale della nozione gli alunni devono fare da soli gran parte del lavoro intellettuale: devono riconoscere le ricorrenze nei dati e dedurre le relazioni. Questo approccio suggerisce anche che gli alunni possono acquisire la comprensione del π greco in molti modi, che molte sequenze didattiche possono servire a raggiungere l'obiettivo. All'interno della singola classe alcuni alunni possono usare il metodo del grafico, altri calcolare i quozienti; altri ancora escogitare ancora un altro metodo di ricerca. Ma tutti noteranno le ricorrenze nei dati e dedurranno la relazione tra le due serie di numeri.

In questo metodo non c'è niente di particolarmente nuovo o controverso: gli insegnanti usano queste tecniche ormai da anni. Questo tipo di insegnamento tende però a porre problemi di tempo, dal momento che ci vuole più tempo a costruire un concetto che a farselo semplicemente spiegare. Queste considerazioni hanno portato allo slogan "meno è meglio" (*less is more*) della *Coalition of Essential Schools*. Le scuole che fanno parte di tale rete scelgono all'interno del curriculum gli argomenti e concetti critici e ne eliminano altri che non lo sono. Ciò che si perde in tempo è più che compensato in impegno ed energia da parte degli alunni; quando costruiscono i propri concetti, non possono certo rimanere apatici o alienati dal processo, ma devono investire energia e impegno. In più, l'apprendimento è permanente: quando gli alunni hanno dedotto il π greco, tendono a ricordarselo. Quindi, anche se si possono coprire meno argomenti, di fatto si impara di più.

È importante tenere a mente che la costruzione della conoscenza non è la stessa cosa del coinvolgimento fisico nella manipolazione dei materiali. Il cosiddetto apprendimento "*hands-on*" può essere costruttivista oppure no. Gli alunni possono seguire le indicazioni senza pensarci sia quando usano oggetti fisici sia quando lavorano su una scheda di lavoro. In un approccio costruttivista, gli alunni impegnano le loro menti nella comprensione: devono essere "*minds-on*". Anche se in molte situazioni il coinvolgimento fisico con oggetti reali aiuta questo processo, esso non fornisce garanzie che anche gli alunni siano mentalmente impegnati.

Naturalmente non tutto l'apprendimento valido è costruttivista. Anche altri tipi di

apprendimento hanno un ruolo importante, compreso quello a memoria. La sfida educativa è sapere quando usare l'uno e l'altro. Per fare un altro esempio matematico, supponiamo che l'obiettivo sia di far capire agli alunni il concetto di addizione, che si fonda su strutture progressive di memorizzazione dei numeri e composizione degli addendi. Gli alunni devono capire il concetto che ogni volta che il 5 e il 3 vengono sommati, in qualsiasi ordine e usando qualsiasi rappresentazione, la risposta è sempre 8. Ma una volta che il concetto è stato compreso a fondo, la memorizzazione dei meccanismi può essere automatica. Le ricorrenze possono aiutare il processo di apprendimento, ma alla fine della giornata gli alunni devono conoscere i meccanismi.

L'approccio costruttivista ha importanti conseguenze per l'insegnamento e per il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento. Nell'osservare un ambiente nel quale gli alunni costruiscono da soli i propri concetti, gli educatori potrebbero concludere che un insegnante non deve fare niente. Invece il ruolo dell'insegnante in una classe costruttivista non è minore di quello tradizionale, ma solo diverso. L'insegnamento non si concentra unicamente sul dare spiegazioni (anche se talvolta possono ancora essere appropriate) o sull'assegnare domande ed esercizi, ma sul progettare attività e compiti – molti dei quali formulati come risoluzione di problemi – che possono impegnare gli alunni nella costruzione di conoscenze importanti.

Come esempio, prendiamo una classe della *middle school* che studia la Guerra Civile. In una classe tradizionale, un insegnante può chiedere agli alunni di fare una relazione su una battaglia, come la Seconda Battaglia di Bull Run. Di solito, il compito includerà stralci di voci enciclopediche appena camuffate. Supponiamo al contrario che invece di un compito l'insegnante chieda agli alunni di immaginare di essere soldati (sia unionisti che confederati) in battaglia e di scrivere una lettera a casa: gli alunni non dovranno soltanto imparare informazioni sulla battaglia da quante più fonti possibile, ma anche *fare qualcosa* con tali informazioni. Dovranno coordinare le versioni di diverse prospettive, trarre le proprie conclusioni e personalizzare le informazioni.

Il quadro di riferimento per l'insegnamento si fonda sul metodo costruttivista. Esso assume che l'obiettivo primario dell'educazione è impegnare gli alunni nella costruzione di conoscenze importanti, e che è responsabilità di ogni insegnante raggiungere tale obiettivo usando le risorse disponibili. Naturalmente questa è una visione dell'insegnamento altamente complessa, che riconosce le tante decisioni che devono essere prese giornalmente per realizzarla. Ma il quadro di riferimento afferma anche che per soddisfare le esigenze dei nostri futuri cittadini non può bastare niente di meno.

LA NATURA FINALIZZATA DELL'INSEGNAMENTO

Un altro importante assunto alla base del quadro di riferimento per l'insegnamento è che le decisioni didattiche sono finalizzate. Le attività e i compiti non vengono

scelti solo perché sono divertenti, ma vengono selezionati o progettati perché servono agli obiettivi didattici dell'insegnante, orientati secondo gli interessi e i punti di forza degli alunni.

Questo mirare all'obiettivo distingue questo quadro di riferimento da molti altri. Generalmente, agli insegnanti è richiesto di dimostrare che i loro alunni sono pronti all'impegno o che si trattano a vicenda con rispetto, ma di rado devono spiegare le ragioni per essere pronti all'impegno o per comportarsi rispettosamente. Le domande da fare sono: "Quale obiettivo didattico viene raggiunto?" "Si tratta di un obiettivo valido?" Anche pratiche educative largamente considerate valide, come le unità tematiche integrate, potrebbero non avere uno scopo significativo.

Nel quadro di riferimento per l'insegnamento, l'obiettivo è un punto centrale. La Componente 1c (Scegliere gli obiettivi didattici) getta una lunga ombra su tutto il quadro. Gli obiettivi didattici devono essere validi in sé e adatti agli alunni. In più, ad essi devono mirare i metodi didattici, le tecniche di valutazione proposte e la riflessione dell'insegnante sulla lezione. Le attività e i materiali servono al raggiungimento dell'obiettivo didattico stabilito dall'insegnante? Le tecniche di valutazione sono davvero in grado di valutare il raggiungimento degli obiettivi da parte degli alunni, e rispettano sia il contenuto che i processi insiti negli obiettivi stessi?

UNA COMUNITÀ DI STUDENTI

Una delle conseguenze del nuovo paradigma di apprendimento e insegnamento è l'idea di una comunità di studenti. Questa idea suggerisce che un insegnante non è l'unica fonte di conoscenza, ma che anche gli alunni partecipano nel generare e condividere i contenuti. Gli insegnanti e gli alunni insieme divengono una comunità discente in cui il contributo di ognuno viene apprezzato.

Alcuni educatori propongono che in una comunità di studenti siano gli alunni a determinare sia ciò che si studia sia il metodo da usare. In questa prospettiva, che potrebbe essere appropriata in un seminario post-laurea, gli alunni prendono completamente il controllo dell'ambiente educativo. Questo orientamento, tuttavia, non è adatto a una scuola elementare o a una *high school*, dove gli alunni sono giovani e privi di esperienza e incontrano molte cose per la prima volta: per fare un esempio, di solito non hanno una conoscenza della Guerra Civile sufficiente per sapere quali sono le domande importanti da fare. C'è bisogno che sia un insegnante a creare il piano generale.

Una classe nella quale sia chiaramente l'insegnante a stabilire le cose da fare, può comunque diventare una comunità di studenti. Per esempio, mentre studiano la Guerra Civile gli alunni formuleranno domande – e saranno incoraggiati a farlo – a cui l'insegnante può non aver pensato, e che potrebbero essere adatte a intraprendere una ricerca, a seconda degli obiettivi didattici dell'insegnante. E una volta che gli alunni abbiano acquisito delle conoscenze, anche sulle domande poste dall'insegnante, essi saranno nella posizione di dividerle con gli altri alunni, dando ini-

zio a un dialogo sulla materia con i loro compagni e con gli insegnanti tirocinanti, che l'insegnante sorveglia e facilita ma non dirige.

Il quadro di riferimento è chiaro a proposito del ruolo dell'insegnante nella creazione di un ambiente adatto all'apprendimento produttivo. Stabilire a grandi linee le cose da fare rientra fra le sue responsabilità. L'ambiente, invece, può essere formato da una comunità di studenti, nella quale la linea di demarcazione tra insegnante e studente in qualche modo si sfuma e gli individui si muovono da una parte all'altra della linea nel corso del lavoro, senza però trascurare le proprie responsabilità. Un insegnante non ha paura di ammettere di non sapere un fatto particolare, e sa riconoscere e utilizzare i contributi degli alunni alla produzione della conoscenza.

IL RUOLO DELL'ADEGUATEZZA

Come già discusso in questo capitolo, il quadro di riferimento non richiede l'uso di comportamenti di insegnamento specifici. Piuttosto, chiede agli educatori: "Quale combinazione di attività, materiali e metodi è appropriata a una certa situazione, con un certo insieme di obiettivi didattici e un dato gruppo di alunni?"

Chiaramente a questa domanda non c'è una sola risposta giusta. Ci sono molte combinazioni possibili che funzioneranno e il ruolo di un educatore non dovrebbe essere quello di imporre ad altri le proprie scelte. Ma le discussioni fra due colleghi sull'adeguatezza sono valide e possono portare vantaggi ad entrambe le parti. Ovviamente, tali discussioni si basano sulla conoscenza del curriculum, degli alunni e dell'ambiente. Esse stimolano gli educatori a dare giudizi professionali e discuterne e incoraggiano l'apertura mentale nei confronti di approcci diversi allo stesso insieme di scopi.

LA NATURA DEL PROFESSIONISMO

L'insegnamento per qualche tempo ha lottato con il suo posto nel mondo delle professioni. Parlando in generale, esso non è né prestigioso né remunerativo rispetto ad altre occupazioni come la medicina, la contabilità, l'architettura e la giurisprudenza, che sono apertamente riconosciute come professioni. L'insegnamento invece è stato trattato, e in certa misura ha trattato se stesso, come un mestiere, con una mentalità quasi da catena di montaggio.

Parte del nuovo paradigma di insegnamento e apprendimento riconosce la complessità e la natura altamente professionale di quel ruolo. Le decisioni prese dagli insegnanti nel progettare ed eseguire i piani didattici sono tutt'altro che banali. Tali decisioni dipendono da una sofisticata comprensione del contenuto da insegnare e della natura stessa dell'apprendimento. Esse richiedono una buona conoscenza degli alunni e giudizi sofisticati sulle possibili conseguenze di diversi modi di agire.

Allo stesso tempo, la natura professionale di questo ruolo assegna agli insegnanti anche grandi responsabilità. Lavorare avendo in mente le lancette dell'orologio impedisce sia agli insegnanti che ad altri di considerare l'insegnamento come una professione. Gli educatori professionali devono prendersi la responsabilità di capire i contenuti, l'ambiente culturale da cui provengono gli alunni e la progettazione di un'istruzione coerente. Certamente i libri di testo e gli altri materiali possono aiutare, ma sono gli insegnanti a dover prendere le decisioni cruciali riguardo all'apprendimento dei loro alunni. L'insegnamento è una professione, non dobbiamo dubitarne; ma se deve essere trattato come tale, deve anche sottostare alle responsabilità come ai benefici che ne derivano.

Il quadro di riferimento per l'insegnamento si basa sull'assunto che insegnare è una professione a pieno titolo e che esercitare assennatamente il giudizio professionale è ciò che distingue l'insegnante eccezionale dal meno realizzato. Questo orientamento è parte integrante del quadro di riferimento e si manifesta in ognuna delle sue componenti.

Il quadro di riferimento per l'insegnamento è basato su assunti importanti:

- Deriva dalla ricerca.
- Riflette un nuovo paradigma per l'apprendimento e l'insegnamento che si fonda sull'approccio costruttivistico all'insegnamento.
- Si concentra sulla natura finalizzata dell'insegnamento.
- Crea una comunità di studenti.
- Riconosce il ruolo dell'adeguatezza nel prendere decisioni.
- Afferma che insegnare è una professione.

3 - I QUATTRO AMBITI DELLA RESPONSABILITÀ DEGLI INSEGNANTI

Anche se a volte l'insegnante si sente spinto in più direzioni, in tutto il quadro di riferimento esiste un filo comune che offre una struttura organizzativa cui fare riferimento. Tale filo consiste nel coinvolgere gli alunni nell'apprendimento di un contenuto importante. Tutte le componenti del programma sono a servizio di questo obiettivo principale. E perseguendo un apprendimento importante, l'insegnante crea, assieme agli alunni, una comunità di studenti nella quale tutti si sentono rispettati e bene accetti.

Ciascuno dei quattro ambiti del quadro di riferimento fa capo a un diverso aspetto dell'insegnamento. In qualche misura, le componenti di ciascun ambito formano un corpo coerente di conoscenze e competenze che può essere oggetto di approfondimento indipendentemente dagli altri ambiti. Tra questi ultimi vi sono naturalmente molti punti di collegamento: un insegnante non potrà esprimere le sua più alta capacità nelle tecniche di interrogazione e di discussione (Componente 3b) se gli alunni non percepiscono la classe come un ambiente abbastanza sicuro, dove è possibile rischiare e dove le idee vengono rispettate (Componente 2a). Questo capitolo descrive ciascun ambito, individua i temi comuni che scorrono attraverso le componenti e spiega i concetti che sono alla base dei quattro livelli di rendimento di cui danno prova insegnanti dalle competenze di vario livello.

AMBITO 1: PIANIFICAZIONE E PREPARAZIONE

Le componenti dell'Ambito 1 definiscono il modo in cui un insegnante organizza il contenuto che gli alunni devono apprendere, ovvero il modo in cui l'insegnante *progetta* l'insegnamento (cfr. fig. 3.1). Ogni aspetto della pianificazione didattica viene analizzato, partendo dalla comprensione profonda del contenuto e della pedagogia, fino alla comprensione e alla valorizzazione degli alunni e del loro apporto all'incontro educativo. Ma comprendere il contenuto non basta. Il contenuto deve essere trasformato attraverso il progetto didattico in una serie di attività ed esercizi che lo rendano accessibile agli alunni. Tutti gli elementi del progetto didattico – le attività di apprendimento, il materiale e le strategie – dovrebbero essere adeguati sia al contenuto che agli alunni. Il contenuto e lo sviluppo delle tecniche di valutazione dovranno inoltre rispecchiare gli obiettivi didattici e dovrebbero servire a documentare i progressi dell'alunno durante la fase dell'insegnamento e al termine della stessa.

Gli insegnanti che eccellono nell'Ambito 1 progettano l'insegnamento in modo che

rifletta una comprensione del contenuto oltre che dei principi e dei concetti che lo animano. Il loro progetto è coerente nell'approccio degli argomenti, comporta metodi valutativi affidabili ed è adeguato alla varietà degli alunni della classe. Il progetto didattico, a livello *progettuale*, funziona.

Le competenze richieste dall'Ambito 1 vengono dimostrate innanzitutto nella redazione di piani che gli insegnanti preparano per orientare il loro insegnamento e in seguito attraverso la riuscita applicazione di questi piani nella classe. I piani potrebbero essere parte del portfolio professionale dell'insegnante; i loro effetti devono essere osservati sul campo, nella classe.

FIGURA 3.1

**Componenti nell'Ambito 1
Pianificazione e Preparazione**

Componente 1a:
Dimostrare di conoscere i contenuti e la pedagogia

Componente 1b:
Dimostrare di conoscere gli alunni

Componente 1c:
Scegliere gli obiettivi didattici

Componente 1d:
Dimostrare di conoscere le risorse

Componente 1e:
Progettare un'istruzione coerente

Componente 1f:
Valutare l'apprendimento degli alunni

AMBITO 2: L'AMBIENTE CLASSE

L'Ambito 2 è costituito dalle interazioni che avvengono nell'aula (cfr. fig. 3.2). Le interazioni di per sé non hanno una finalità didattica, anche se sono di fatto indispensabili all'insegnamento. Tali compiti e attività creano nella classe un clima accogliente e rispettoso, che alimenta la cultura dell'apprendimento e produce un ambiente sicuro per affrontare dei rischi. L'atmosfera ricorda quella del mondo degli affari, con una routine dalle finalità non strettamente didattiche e dalle procedure agevolmente gestite; il comportamento degli alunni è collaborativo e non distruttivo; l'ambiente fisico favorisce gli obiettivi didattici che ci si è posti.

Quando gli alunni ricordano i loro insegnanti a distanza di anni è spesso per le com-

petenze da loro dimostrate nell'Ambito 2: ripensano alla premura e al calore dimostrati dai loro insegnanti preferiti, al loro impegno, alle aspettative che nutrivano nei loro confronti. Con insegnanti di questo tipo gli alunni si sentono al sicuro e sanno di poter contare sulla loro equità e, se necessario, sulla loro generosità.

Gli insegnanti che eccellono nell'Ambito 2 vedono gli alunni come persone dotate di interessi, di curiosità e di un potenziale intellettuale. A loro volta gli alunni li considerano come adulti che si interessano a loro e li seguono, ai quali affidare il proprio futuro. Gli insegnanti come questi non dimenticano mai il ruolo di adulti che è loro proprio, non fanno gli amiconi. Sanno anche che la loro naturale autorità con gli alunni è fondata sulle loro conoscenze e sull'esperienza piuttosto che soltanto sul ruolo. Questi insegnanti sono indiscutibilmente al comando, ma gli alunni guardano a loro come a un amico speciale, uno che li protegge e li sprona e che non permette si faccia loro del male. Questi sono gli insegnanti che vengono ricordati negli anni con apprezzamento.

Nell'Ambito 2, le capacità vengono dimostrate mediante l'interazione con la classe e attestate mediante interviste o sondaggi tra gli alunni. Queste competenze devono essere osservate sul campo, di persona oppure tramite una registrazione video.

FIGURA 3.2

Componenti nell'Ambito 2

L'ambiente classe

Componente 2a:

Creare un ambiente di rispetto e di dialogo

Componente 2b:

Creare una cultura dell'apprendimento

Componente 2c:

Gestire le procedure di classe

Componente 2d:

Gestire il comportamento degli alunni

Componente 2e:

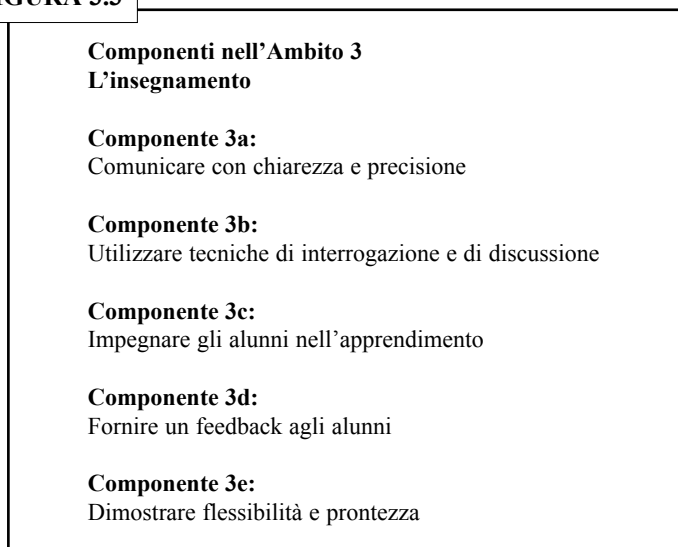
Organizzare lo spazio fisico

AMBITO 3: L'INSEGNAMENTO

Nell'Ambito 3 sono racchiuse le componenti che rimandano all'istanza fondamentale dell'insegnamento, ovvero quella di coinvolgere concretamente gli alunni nel

contenuto. È impossibile sopravvalutare l'importanza dell'Ambito 3 (cfr fig. 3.3), che riassume in sé la missione principale della scuola: incrementare l'apprendimento degli alunni. Le componenti dell'Ambito 3 confluiscono in un modello che vede gli alunni costruire il significato ed essere parte di una comunità di studenti. Le componenti dell'Ambito 3 rappresentano vari elementi educativi.

FIGURA 3.3



Gli insegnanti che eccellono nell'Ambito 3 creano un'atmosfera di entusiasmo relativamente all'importanza dell'apprendimento e del contenuto. Hanno particolare cura della propria materia e invitano gli alunni a condividere il viaggio nell'apprendimento della stessa materia. Gli alunni sono impegnati in un lavoro significativo, che ha valore di per sé al di là della relativa valutazione e che può fornire le abilità e la conoscenza necessarie per rispondere a domande importanti o per contribuire a progetti importanti. Tali insegnanti non devono motivare i propri studenti, perché il modo in cui organizzano e presentano il contenuto, i ruoli che incoraggiano ad assumere e l'iniziativa che si aspettano dagli studenti servono a motivare gli studenti a eccellere. Il lavoro è reale e significativo ed è importante sia per gli alunni che per gli insegnanti.

Le abilità dell'Ambito 3 vengono dimostrate durante l'interazione che avviene in classe, che siano osservate di persona o in un video.

AMBITO 4: LE RESPONSABILITÀ PROFESSIONALI

Le componenti dell'Ambito 4 sono parte dell'essere un vero educatore professionale: esse abbracciano tutti i ruoli che si assumono al di fuori dell'ambiente di clas-

se oltre a quelli assunti con gli alunni (cfr. fig. 3.4). Queste attività sono fondamentali per curare e migliorare la professionalità, anche se gli alunni le osservano di rado e i genitori e la comunità allargata solo di quando in quando. Gli educatori le mettono in pratica soprattutto dopo i primi anni di insegnamento, quando ormai padroneggiano in qualche misura la gestione della classe e dell'istruzione anche nei particolari.

L'Ambito 4 racchiude molte responsabilità professionali di varia natura, dall'auto-critica e dalla crescita professionale, ai contributi nei confronti della scuola e del distretto, oltre che nella professione vera e propria. Le componenti includono anche l'interazione con le famiglie degli alunni, lo stabilire rapporti con la comunità, tenere registri e altri documenti e intervenire a sostegno degli alunni.

Gli insegnanti che eccellono nell'Ambito 4 sono tenuti in grande considerazione da genitori e colleghi. Spesso si fa affidamento su di loro per servire gli alunni e la comunità, e sono attivi nell'organizzazione professionale, nella scuola, nel distretto. Sono conosciuti come educatori che vanno al di là di ciò che viene tecnicamente richiesto dal loro lavoro e contribuiscono al benessere generale delle istituzioni di cui sono parte.

FIGURA 3.4

Componenti nell'Ambito4
Le responsabilità professionali

Componente 4a:
Riflettere sull'insegnamento

Componente 4b:
Tenere registri accurati

Componente 4c:
Comunicare con le famiglie

Componente 4d:
Collaborare con la scuola e con il distretto

Componente 4e:
Crescere e maturare professionalmente

Componente 4f:
Dimostrare professionalità

Le competenze nell'Ambito 4 vengono dimostrate dal modo in cui gli insegnanti interagiscono con i loro colleghi, con le famiglie, con gli altri professionisti e con la comunità. Alcune di queste interazioni possono essere documentate da schede e conservate in un portfolio. Per individuare le competenze e l'impegno di un insegnante, è proprio alle interazioni che si deve fare riferimento.

TEMATICHE COMUNI

Alcune tematiche possono essere applicate alla maggior parte delle componenti del programma e riemergono in tutte le fasi dell'insegnamento, dalla pianificazione e dalla preparazione fino alla valutazione e alla riflessione. Di seguito vengono descritte e viene spiegato il loro rapporto con i vari ambiti e con le varie componenti.

L'EQUITÀ

Implicito nell'intero quadro di riferimento, in particolare in quei campi relativi all'interazione con gli alunni (Ambiti 2 e 3), è l'impegno all'equità. In un ambiente fatto di rispetto e di dialogo *tutti* gli alunni si sentono valutati; quando sono coinvolti nella discussione di un concetto, *tutti* sono invitati e incoraggiati alla partecipazione; quando viene fornito un feedback sul loro rendimento, esso è diretto a *tutti*. Questa equità imperativa assume particolare rilevanza se collocata nel nostro storico elitarismo. Le scuole degli Stati Uniti hanno generalmente servito bene gli alunni: sono stati offerti loro corsi di studio di alto livello e sono giunti al diploma inseguendo l'opportunità di avere accesso all'istruzione di grado superiore. Ma non tutti sono stati serviti ugualmente bene. Quelli che hanno ricevuto un servizio di qualità inferiore sono soprattutto gli alunni di colore, specialmente nelle aree urbane, seguiti dagli alunni di sesso femminile, principalmente nelle discipline scientifiche e matematiche. E anche laddove tali disparità non sono state istituzionalizzate, come lo erano nelle scuole che applicavano la segregazione razziale prima del 1954, si sono rivelate quasi altrettanto insidiose.

Un impegno all'eccellenza non è completo se non si accompagna a quello verso l'equità. Un impegno di questo genere prevede innanzitutto che vengano date pari opportunità nell'incoraggiamento a realizzarsi pienamente nello studio, offrendo la prospettiva di un'istruzione di livello superiore e di carriere che siano frutto del successo ottenuto in quel campo; in secondo luogo prevede un ulteriore sostegno per coloro che sono stati tradizionalmente serviti male, al fine di metterli in grado di superare sia i dubbi individuali che quelli diffusi nella comunità sulla loro capacità di avere successo distinguendosi dagli altri. In una scuola che si impegna all'equità, in una sala professori non si sentirebbe mai un insegnante di scienze o di educazione fisica dire: "È stata piuttosto brava, per essere una ragazza."

LA SENSIBILITÀ CULTURALE

Gli alunni possono arrivare a scuola provenendo da tradizioni molto diverse o addirittura opposte a quelle comuni a molte classi degli Stati Uniti. In alcune culture, ad esempio, si insegna ai bambini che non bisogna guardare gli adulti negli occhi per-

ché questo denota una mancanza di rispetto; tuttavia molti insegnanti statunitensi darebbero dell'insolente a un bambino che guarda da un'altra parte. Analogamente, il modo in cui vengono utilizzate le domande in molte classi potrebbe risultare estraneo ad alcuni alunni. Quando gli insegnanti pongono domande di cui sanno la risposta, al solo fine di verifica, come, ad esempio, quando chiedono alla classe se ha letto ciò che le era stato assegnato, questi alunni rimangono perplessi: "Perché un insegnante dovrebbe domandare qualcosa di cui sa già la risposta? Di certo questa non è una vera domanda; ma se non è una domanda, allora cos'è?". Pensieri del genere interferiscono con la capacità di partecipare pienamente e come risultato l'insegnante potrebbe benissimo giungere alla conclusione che l'alunno è lento nell'apprendimento. Esempi del genere abbondano nella letteratura sull'argomento (Villegas 1991).

Gli insegnanti sensibili alla cultura dei loro alunni sono particolarmente attenti alla Componente 1b (Dimostrare di conoscere gli alunni). Conoscendone il background questi insegnanti fanno in modo di essere informati sulle tradizioni culturali, le pratiche religiose e i modelli di interazione che potrebbero disturbare la partecipazione dell'alunno alla vita di classe. Inoltre gli insegnanti si assicurano che il materiale (Componenti 1e, 3c) e gli esempi (Componente 3a) che andranno a utilizzare non si riferiscano a oggetti o tradizioni con i quali gli alunni non abbiano familiarità, oppure che vengano spiegati approfonditamente. Devono prestare cura particolare alla comunicazione con le famiglie (Componente 4c), nella quale si dimostreranno rispettosi della cultura altrui.

LE ASPETTATIVE

L'attenzione alle aspettative è un tema vicino a quello dell'equità, ma distinto da esso. I professionisti realizzati credono che tutti gli alunni siano capaci di standard di apprendimento di livello estremamente alto e strutturano il loro insegnamento di conseguenza. Sono anche consapevoli di come funzionino certi meccanismi: quando gli insegnanti credono che degli alunni siano particolarmente capaci o particolarmente lenti nell'apprendimento, queste aspettative tendono a diventare delle profezie che si avverano da sole.

Il quadro di riferimento per l'attività professionale riflette aspettative di alto livello in diverse aree:

- negli obiettivi didattici (Componente 1c);
- nei risultati che ci si aspetta di ottenere grazie alla cultura dell'apprendimento (Componente 2b);
- nella domande poste in classe (Componente 3b);
- nel feedback ricevuto dagli alunni (Componente 3d);
- nella comunicazione con le famiglie sul lavoro dei loro figli (Componente 4c);

Le aspettative sono necessariamente basate su standard di rendimento chiari e aperti. Le caratteristiche che deve avere un tema ben fatto e convincente, ad esempio, sono note a tutti gli alunni, sono rigorose e tutti devono applicarle. E, ritornando all'impegno all'equità, gli insegnanti sono tenuti ad aiutare tutti gli alunni a raggiungere lo standard stabilito.

In base alle proprie caratteristiche, gli alunni potranno avere bisogno di maggiore tempo o di aiuto per raggiungere lo standard. Potrebbero avere difficoltà di apprendimento e imparare con molta lentezza. In questi casi le aspettative si fonderanno sulla singola storia dell'alunno e rifletteranno un risultato che sia significativo per *lui*.

L'ADEGUATEZZA DELLO SVILUPPO

Il modo in cui in cui gli alunni si applicano al contenuto è dovuto in parte al livello del loro sviluppo intellettuale. Nonostante le molte differenze individuali degli alunni, gli insegnanti possono ispirarsi a dei modelli di sviluppo. Questi modelli sono importanti soprattutto in alcune aree disciplinari, come nelle scienze e nella matematica ad ogni livello, o nella letteratura e nelle scienze sociali nella *high school*. Per esempio, fin tanto che gli alunni non riescono a ricordare i numeri, in genere fino verso i 6-7 anni, non sono in grado di capire le addizioni. In modo analogo, finché non comprendono il concetto di separazione e di controllo delle variabili, il che di solito accade verso gli 11 anni, non sanno progettare un esperimento scientifico per conto loro. E fino a quando non riusciranno a formulare un pensiero formale (a circa 14 anni di età), avranno difficoltà a comprendere il ruolo della casualità nella storia o ad elaborare una seria critica letteraria. L'attenzione all'adeguatezza dello sviluppo si collega a molte componenti, in modo particolare (ma non esclusivo) a quelle dell'Ambito 1 (Pianificazione e preparazione). Gli insegnanti che si avvalgono dei modelli di sviluppo scelgono con attenzione i loro obiettivi didattici (Componente 1c), le attività e il materiale (Componenti 1e, 3c) e le strategie di valutazione (Componente 1f). Ma l'attenzione allo sviluppo dei bambini influenza anche altri ambiti: gli insegnanti dimostrano il loro rispetto in modi adeguati allo sviluppo (Componente 2a); faranno domande adeguate allo sviluppo (Componente 3c) e forniranno un feedback (Componente 3d) in modi che stimolino gli alunni piuttosto che sopraffarli intellettualmente.

AGEVOLARE GLI ALUNNI CON BISOGNI SPECIALI

Essere consapevoli dell'importanza dell'adeguatezza dello sviluppo può condurre a sviluppare una sensibilità nei confronti degli alunni con bisogni speciali. Alcune di queste sono di natura intellettuale, altre fisiche o emotive. Al giorno d'oggi è sempre più frequente l'inserimento di alunni disabili nelle classi regolari, perciò a tutti gli insegnanti viene richiesta almeno una conoscenza di base dei bisogni speciali.

Le diverse esigenze condizionano le competenze degli insegnanti in molte delle aree del quadro di riferimento che richiedono anche una sensibilità verso gli elementi dello sviluppo: attenzione agli obiettivi didattici, al progetto didattico e all'interazione di classe. Gli insegnanti di alunni che hanno impedimenti fisici devono inoltre prestare attenzione alle conseguenze del modo in cui è organizzato lo spazio fisico (Componente 2e). Gli alunni con handicap visivi o uditivi devono essere sistemati in classe in modo che siano in grado di vedere e sentire nel modo migliore. Gli alunni con necessità di carattere emotivo impongono agli insegnanti particolari responsabilità quando reagiscono al comportamento degli alunni (Componente 2d), ad altri aspetti dell'interazione degli alunni nell'Ambito 2 (L'ambiente classe) e nell'Ambito 3 (L'insegnamento).

L'USO APPROPRIATO DELLA TECNOLOGIA

Calcolatrici, computer, CD-ROM, videoregistratori, telecamere e altri strumenti tecnologici sono più o meno disponibili nelle aule e nelle scuole statunitensi. Utilizzare questi strumenti per incrementare l'apprendimento è una delle grandi responsabilità degli insegnanti di oggi. Questi strumenti possono essere usati in classe con gli alunni (Componenti 3a, 3c) o come aiuto nella gestione dei registri (Componente 4b).

Dobbiamo ricordarci che i mezzi tecnologici sono ciò che sono, ovvero nient'altro che mezzi. Non dovrebbero mai essere considerati fini a se stessi e non se ne dovrebbe abusare. Se per esempio gli alunni imparano a far di conto usando esclusivamente una calcolatrice, potrebbero non sapere come risolvere il problema senza utilizzarla. Ovvero, se gli alunni non comprendono il *concetto* di moltiplicazione o quale sarà il prodotto ottenuto moltiplicando un numero per 10, allora utilizzare una calcolatrice per ottenere la risposta giusta contribuisce a renderli vulnerabili. Tuttavia quando gli alunni hanno acquisito i concetti fondamentali, la calcolatrice può far risparmiare un sacco di tempo.

Gli insegnanti e le scuole devono essere consapevoli dell'estrema disuguaglianza di risorse private accessibili agli alunni in ambito tecnologico. Molte famiglie oggi hanno a casa un computer completo di giochi e CD-ROM. Molte altre non ne hanno. La familiarità con la tecnologia di cui godono bambini provenienti da famiglie così differenti è altrettanto varia e si riflette nel modo in cui questi strumenti vengono utilizzati nel lavoro scolastico. Parte della responsabilità di una scuola è quella di consentire a tutti gli alunni l'accesso al mondo della tecnologia.

I LIVELLI DI RENDIMENTO

Ogni elemento di una componente ha quattro livelli di rendimento: insufficiente, sufficiente, buono ed eccellente. I livelli danno una descrizione che va dagli inse-

gnanti che non sono ancora in grado di padroneggiare con sicurezza i rudimenti dell'insegnamento (insufficiente) fino ai professionisti pienamente realizzati, ormai ben capaci di mettere a disposizione la loro esperienza (eccellente).

I livelli di rendimento sono particolarmente utili se le componenti vengono utilizzate nella supervisione e nella valutazione. Ma anche quando vengono impiegati per aiutare nell'autovalutazione o per coadiuvare dei rapporti di sostegno o di *coaching*, possono fornire lo spunto per un confronto tra professionisti e suggerire nuove aree di crescita.

INSUFFICIENTE

L'insegnante non sembra ancora comprendere i concetti sui quali si fonda la componente. Lavorare sulle attività fondamentali associate agli elementi consentirà all'insegnante di crescere e maturare in questo ambito.

SUFFICIENTE

L'insegnante sembra comprendere i concetti sui quali si fonda la componente e tenta di metterne in pratica gli elementi. Ma la messa in pratica è sporadica, discontinua, ad ogni modo non del tutto riuscita. Ulteriori letture, discussioni, visite a classi di altri insegnanti e l'esperienza diretta (specialmente se coadiuvata da un tutor) renderanno l'insegnante capace di arrivare a un livello superiore in questo ambito. A questo livello la competenza per la supervisione o per la valutazione è minima; è probabile che il miglioramento arrivi con l'esperienza ed è lieve o nullo il danno arrecato agli alunni.

BUONO

L'insegnante comprende con chiarezza i concetti sui quali si fonda la componente e li applica bene. La maggior parte degli insegnanti più abili e con maggiore esperienza si considerano e vengono considerati dagli altri come operanti a questo livello.

ECCELLENTE

Gli insegnanti di questo livello sono insegnanti straordinari e danno il loro contributo sul campo sia dentro che fuori la scuola. Le loro classi operano a un livello qualitativamente diverso, essendo costituite da una comunità di studenti, con alunni altamente motivati e impegnati che si assumono notevoli responsabilità nel proprio apprendimento.

4 - COME CREARE UN PORTFOLIO PROFESSIONALE

Un portfolio professionale può essere utile per gli insegnanti negli stessi modi in cui ne osservano l'utilità per gli alunni. Ad esempio, quando questi ultimi scelgono le loro migliori produzioni scritte o le soluzioni di problemi di matematica da inserire nel loro portfolio devono chiedersi: "Cos'è che rende uno scritto ben fatto?" oppure "Perché questo metodo per risolvere il problema è meglio di quest'altro?". Allo stesso modo gli insegnanti ai quali viene chiesto di presentare un portfolio quando fanno domanda per ottenere l'abilitazione della commissione nazionale, scoprono le possibilità che derivano dallo scegliere e commentare le loro migliori esperienze didattiche.

Quando decidono cosa inserire in un portfolio, gli insegnanti devono riflettere sui loro lavori migliori e individuare quello che meglio li rappresenta. Un portfolio in cui si mostrano lavori scritti o filmati in video può allora diventare espressione della filosofia professionale dell'insegnante. Un portfolio realizzato nel contesto del quadro di riferimento per l'attività professionale può risultare più efficace di uno nel quale non se ne tiene conto. La base per i contenuti del portfolio viene data da una condivisa definizione di ciò che si intende per insegnamento di qualità. Un insegnante può usare un portfolio a testimonianza dei risultati dall'applicazione delle componenti del quadro di riferimento e per incoraggiare il dialogo professionale.

SCOPI

Il portfolio di un insegnante può servire scopi diversi, secondo il modo in cui il quadro di riferimento, se applicato, viene utilizzato in una scuola o in un distretto.

PER LA RIFLESSIONE PERSONALE E L'AUTOANALISI

Raccogliere degli elementi per un portfolio è un potente veicolo per riflettere e analizzarsi professionalmente. Quando un insegnante preferisce inserirvi una unità didattica piuttosto che un'altra o il video di una certa classe invece di un altro, questo suo giudizio richiede che determini in che modo le caratteristiche di una cosa sono superiori all'altra. "Cos'è che rende buono questo lavoro?", "Come può essere ulteriormente migliorato?". Queste riflessioni, specialmente se seguite da un confronto, consentono a un insegnante di dare maggior valore alle decisioni didattiche. E il maggior valore di queste decisioni corrisponde precisamente a quello della riflessione e della analisi effettuate.

PER INCORAGGIARE I RAPPORTI DI TUTORAGGIO E *COACHING*

Quando un insegnante con molta esperienza visita l'aula di un insegnante principiante o di un altro insegnante esperto e successivamente i due discutono della lezione, di solito ne giovano entrambi. Ma la discussione è necessariamente limitata a ciò che è accaduto in classe, magari resa più completa dalle spiegazioni e dai chiarimenti forniti dall'insegnante ospite.

Un insieme di *artifacts*⁶ può ampliare l'utilità di queste discussioni e chiarire la posizione assunta da ciascun insegnante. Immaginiamo ad esempio che un tutor faccia notare che lo sviluppo di un concetto durante una lezione mancava di coerenza e che gli alunni siano usciti dalla classe senza averlo chiaramente compreso. Il giovane insegnante potrebbe utilizzare la pianificazione completa dell'unità per dimostrare come il concetto verrà sviluppato nell'arco di varie lezioni e per spiegare che la coerenza si manifesterà nel corso di una più ampia serie di attività. Anche se la lezione osservata potrebbe essere ulteriormente migliorata con una struttura più coesa, il piano dell'unità consente ad entrambi gli insegnanti di considerarla in un contesto globale. Analogamente, si immagini un tutor fare commenti sul comportamento di un alunno che non sta attento o che ha un atteggiamento distruttivo. L'insegnante principiante potrà fornire un contesto per il comportamento dell'alunno facendo riferimento alla scheda dei contatti con la famiglia, che illustra il tipo e il numero di conversazioni tenute con la famiglia dell'alunno.

Un portfolio non può certo sostituire l'osservazione in classe e le discussioni professionali, che rappresentano il cuore di un rapporto di tutoraggio e di *coaching*; è piuttosto l'estensione e l'approfondimento di quelle discussioni, per coprire *tutti* gli aspetti dell'insegnamento, non solo quelli osservati soltanto in una classe.

PER ARRICCHIRE UN CURRICULUM VITAE

Quando un insegnante vuole conquistare una posizione più gratificante o più ambiziosa, deve dimostrare la sua eccellenza. Che l'obiettivo sia l'insegnamento in un'altra scuola o in un altro distretto oppure una posizione dirigenziale nel medesimo distretto (per esempio insegnante capo, responsabile di un team di insegnanti o tutor), può essere d'aiuto sostenere la domanda con prove del lavoro svolto con gli alunni e i colleghi. Specialmente se il posto è in un altro distretto o in un'altra scuola in cui il lavoro dell'insegnante non è conosciuto, un portfolio può completare la fase del colloquio. Gli educatori riconoscono infatti che i colloqui sono per lo più inadatti a comunicare la varietà delle doti di un insegnante. In un colloquio è difficile dare prova della propria competenza nella pianificazione, nell'interazione con gli alunni, nella capacità di fornire loro un feedback, oppure della dedizione che si ha verso la scuola, il distretto, la professione stessa. Ma la presenza di stampati o filmati in un portfolio ben allestito può dimostrare tutte queste cose in modo chiaro e definitivo.

⁶Compiti che gli alunni sono tenuti a svolgere in classe o a casa, su indicazione dell'insegnante (N.d.T.)

I CONTENUTI

Il portfolio può contenere qualunque elemento l'educatore scelga di includervi. I contenuti del portfolio di un insegnante principiante saranno chiaramente piuttosto diversi da quelli di uno con molta esperienza. Cosa vada inserito nel portfolio dipende dallo scopo che ci si prefigge. Ad esempio, quando un insegnante raccoglie degli esempi di scritti di alunni nell'arco di un anno o di più tempo, cerca di individuare i progressi che sono stati fatti nel tempo e di far sì che anche gli alunni li notino. Al contrario, quando un alunno che studia arte seleziona delle opere artistiche da presentare in un portfolio destinato all'*Advanced Placement (AP) Studio Art*, le opere saranno quelle che soddisfano i requisiti dell'*AP* e che dimostrano il massimo impegno dell'alunno.

Le stesse considerazioni possono essere applicate a un portfolio professionale. Se un insegnante principiante vuole dimostrare di avere migliorato le sue competenze nella pianificazione didattica, potrà includervi la pianificazione di una lezione o di un'unità preparata per il mese di ottobre e un'altra per dicembre, che gli daranno man forte con il tutor nella discussione sui progressi fatti. Oppure, se un insegnante ha intenzione di fare domanda per un posto di coordinatore o di tutor, il portfolio potrà contenere anche solo il piano per un'unità, un filmato che dimostri la sua competenza nel creare in aula un clima produttivo e nell'impegnare gli alunni in un argomento, e infine schede dalle quali si evincano il contributo dato alla scuola, l'interazione con le famiglie e le riflessioni sull'insegnamento.

I contenuti del portfolio suggeriti in questo libro sono naturalmente quelli che attestano l'uso del quadro di riferimento per l'attività professionale. È ovviamente possibile aggiungere altri elementi che valorizzino la presentazione delle competenze professionali di un insegnante. Ma i contenuti qui raccomandati sono trattati per il modo in cui dimostrano le competenze di un insegnante rispetto al quadro di riferimento proposto.

LA PIANIFICAZIONE DI UN'UNITÀ DI TRE SETTIMANE

Completando la pianificazione di un'unità di tre settimane, un insegnante presenta le riflessioni scaturite dal modo in cui è stato trattato un argomento con un gruppo di alunni. Il piano dell'unità qui suggerito è breve e consiste in un modulo di una pagina soltanto (cfr. figura 4.1). Le caselle dei giorni vengono utilizzate per annotare l'argomento trattato e per descrivere come gli alunni vi si applicheranno. Poiché le unità sono ovviamente di varia lunghezza, gli insegnanti possono utilizzarne più di uno, adeguandoli ad unità più ampie o utilizzandone solo alcune parti se l'unità è più breve. La pianificazione di un'unità dimostra la competenza dell'insegnante nella Componente 1e: Progettare un'istruzione coerente.

FIGURA 4.1

Pianificazione di un'unità di tre settimane

Nome _____ Scuola _____

Anno _____ Materia _____ Date dell'unità _____

ATTIVITÀ E ARGOMENTI TRATTATI

lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì

PIANIFICAZIONE DIDATTICA DI UNA SINGOLA LEZIONE

Nella pianificazione didattica di una singola lezione, l'insegnante descrive dettagliatamente il contenuto e le procedure destinati a una lezione (cfr. figura 4.2). Le domande si incentrano su diversi aspetti della pianificazione: notizie sugli alunni, obiettivi didattici, le attività che gli alunni eseguiranno, il materiale, i metodi valutativi. Il piano didattico fornisce informazioni sulle varie Componenti dell'Ambito 1.

ESEMPI DI PROCEDURE DI VALUTAZIONE

La pianificazione didattica include domande (domande 9 e 10) sulla valutazione dell'apprendimento degli alunni (Componente 1f). La domanda 9 inoltre richiede che l'insegnante alleggi il materiale di valutazione utilizzato con gli alunni. Includendo questo materiale in un portfolio vengono fornite delle informazioni sul metodo valutativo adottato dall'insegnante che non sono reperibili in nessun altro modo. Questi esempi di procedure di valutazione sono più significativi se vengono individuati gli obiettivi didattici ai quali essi sono collegati. Queste informazioni consentono al lettore del portfolio di comprendere quale sia l'intento dell'insegnante nell'adoperare varie metodologie valutative e quali aspetti del rendimento dell'alunno l'insegnante abbia apprezzato particolarmente. Alcuni dei lavori utilizzati per la valutazione, come ad esempio un tema o una relazione scientifica, vengono valutati secondo il giudizio dell'insegnante. In questo caso dovrà essere incluso nel portfolio anche il registro dei voti utilizzato nella valutazione.

FIGURA 4.2**Pianificazione didattica di una singola lezione**

Nome _____ Scuola _____

Anno _____ Materia _____ Date dell'unità _____

1. Descrivere brevemente gli alunni della classe, inclusi quelli con bisogni educativi speciali. (Componente 1b)
2. Quali sono i vostri obiettivi per la lezione? Cosa volete che imparino i vostri alunni? (Componente 1c)
3. Perché questi obiettivi sono adatti a questo gruppo di alunni? (Componente 1c)
4. In che modo questi obiettivi soddisfano il curriculum del distretto, il quadro di riferimento statale e gli standard di contenuto? (Componente 1a, 1c)
5. In che modo questi obiettivi si collegano a obiettivi più ampi del curriculum nella disciplina nel suo insieme o in altre discipline? (Componente 1c)
6. Come intendete impegnare gli alunni nel contenuto? Cosa farete? Cosa faranno gli alunni? (includete una stima del tempo necessario). (Componente 1e)
7. Quali difficoltà particolari incontrano gli alunni in quest'area e come pensate di prevenirle? (Componente 1a)
8. Quale materiale didattico o altre risorse utilizzerete?
9. Come intendete valutare il raggiungimento degli obiettivi da parte degli alunni? A quali procedure ricorrerete? (allegate qualunque test o valutazione dei rendimenti, con registri o indicazioni che li spieghino). (Componente 1f)
10. Come intendete fare uso degli esiti della valutazione? (Componente 1f)

CONOSCENZA DEGLI ALUNNI E DELLE RISORSE

La Scheda per conoscere gli alunni e le risorse (cfr. figura 4.3) dà un'indicazione dell'abilità dell'insegnante nella Componente 1b (Dimostrare di conoscere gli alunni) e nella 1d (Dimostrare di conoscere le risorse). Rispondere alle domande aiuta gli insegnanti a dimostrare e a riflettere sulla capacità di conoscere di più i propri alunni e sulle risorse a disposizione per il loro lavoro.

Tutti gli insegnanti dovrebbero tentare di aggiornare la loro conoscenza del background e delle capacità degli alunni, in tutto quello che riguarda il contenuto, i loro interessi extra-scolastici e il loro bagaglio culturale. Ciò che proviene da queste

aree, convogliato dagli alunni nell'evento didattico, condiziona il modo in cui percepiscono il materiale e le attività.

La Scheda prevede alcune domande sulla conoscenza che l'insegnante possiede delle risorse che aiutano nell'insegnamento, così come sulle risorse a disposizione degli alunni che ne hanno bisogno indipendentemente da un particolare contesto didattico. Entrambi i tipi di risorse sono importanti; una scuola potrà avere del personale che si occupi dell'ultimo, fornendo ad esempio servizi educativi speciali oppure organizzando una collaborazione con enti di assistenza sociale.

Il contesto è determinante per stabilire quali siano le aspettative riguardo la conoscenza degli alunni da parte di un insegnante. Un professore di musica o di educazione fisica, ad esempio, interagisce con centinaia di alunni, e di conseguenza sarà in grado di possedere solo la conoscenza più generica degli interessi e delle capacità degli alunni. Allo stesso modo il grado e il tipo di conoscenza dei singoli alunni da parte di un insegnante dell'asilo sono diversi da quelli di un insegnante di inglese della *high school*. Ciò che gli insegnanti possono attendersi da se stessi cambia secondo i vari contesti.

FIGURA 4.3

Scheda per conoscere gli alunni e le risorse

Nome _____ Scuola _____

Anno _____ Materia _____ Date dell'unità _____

1. Che tecniche usate per avere informazioni sui vostri alunni su
... le conoscenze e le capacità acquisite in precedenza?
... i loro interessi extrascolastici?
...il loro bagaglio culturale?
2. Quali sono le risorse a disposizione per valorizzare l'esperienza dei vostri alunni in questa materia? (Ad esempio film, video, musei ed esperti presenti nella comunità.)
3. Quali risorse sono a disposizione degli alunni se ne necessitano? (Ad esempio consulenza, assistenza medica, offerta di vestiario.)

IL VIDEO DI UNA LEZIONE

Un filmato rivela la competenza di un insegnante nelle componenti che dipendono dall'interazione con gli alunni e può sostituire l'osservazione diretta. Un osservatore (ad esempio un tutor) può testimoniare sul modo in cui insegnante soddisfa tutti gli standard degli Ambiti 2 e 3. Ad esempio, il tutor può analizzare le tecniche specifiche utilizzate dall'insegnante per creare un clima di rispetto e di dialogo (Componente 2a) o per creare la cultura dell'apprendimento (Componente 2b) o per condurre una discussione in classe (Componente 3b). Un tutor potrà utilizzare un registro per l'osservazione in aula (cfr. figura 4.4) per appuntare informazioni e scrivere specifiche (ma brevi) note sulle varie componenti.

FIGURA 4.4

Registro per l'osservazione in aula

Nome _____ Scuola _____

Anno _____ Materia _____ Anno Scolastico _____

Nome dell'osservatore _____ Ruolo _____

Componente 2a: *Creare un clima di rispetto e di dialogo*

Componente 3a: *Comunicare con chiarezza e precisione*

Componente 2b: *Creare la cultura dell'apprendimento*

Componente 3b: *Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione*

Componente 2c: *Gestire le procedure di classe*

Componente 3c: *Impegnare gli alunni nell'apprendimento*

Componente 2d: *Gestire il comportamento degli alunni*

Componente 3d: *Fornire un feedback agli alunni*

Componente 2e: *Organizzare lo spazio fisico*

Componente 3e: *Dimostrare flessibilità e prontezza*

Naturalmente in un singolo fotogramma non potranno essere mostrati tutti gli elementi di ogni componente. Durante una lezione, ad esempio, per un arco di tempo di 15-20 minuti, un insegnante potrebbe non dare mostra di flessibilità e prontezza (Componente 3e) poiché potrebbe non rendersi necessario. La maggior parte degli elementi delle componenti degli Ambiti 2 e 3, comunque, può essere dimostrata in

un filmato così come lo sarebbe in una lezione osservata, ma a differenza di un'osservazione diretta svolta nell'aula, il nastro può diventare fisicamente parte del portfolio, a testimonianza dell'attività, fin quando non lo si sostituisce.

Creare un video comporta delle difficoltà tecniche di cui si dovrebbe tenere conto, se si vuole ottenere un nastro dalla migliore qualità possibile. Le voci degli alunni, ad esempio, sono spesso difficili da sentire e la videocamera non dovrebbe essere puntata verso le finestre. Inoltre, se l'obiettivo inquadra esclusivamente l'insegnante, non possono essere osservate le reazioni degli alunni nei dibattiti, alle domande e nelle varie attività.

Un video realizzato per utilizzarlo come prova in una conversazione con il tutor o un *coach*, o per arricchire un curriculum vitae, non richiede la sofisticatezza tecnica di un nastro che, ad esempio, deve essere presentato per ottenere un certificato della commissione nazionale o per l'abilitazione statale. Le considerazioni di carattere tecnico non sono così importanti se ne viene fatto un uso informale: il tutor, dopo tutto, conosce l'insegnante, può visitarne la classe personalmente e può coinvolgerlo in una conversazione. Per il certificato della commissione nazionale, d'altro canto, il filmato viene giudicato da valutatori che non hanno mai conosciuto e probabilmente non conosceranno mai il candidato. Il video dunque, dovrà essere piuttosto eloquente.

Gli educatori devono ricordare che guardare un filmato è un surrogato dell'osservazione diretta in classe. Da un lato guardare un nastro è più facile: poiché un osservatore può vedere solo quello che l'obiettivo ha catturato, la sua attenzione si concentrerà solo su quello che sta direttamente nel mirino della macchina da ripresa; ma dall'altro, l'osservatore trascurerà molte delle cose importanti che accadono in aula. Ad esempio un alunno potrebbe fare una domanda alla quale l'insegnante risponde. A meno che l'obiettivo non ritorni sull'alunno, un osservatore non conoscerà mai la sua reazione alla risposta. E secondo il punto in cui è indirizzato l'obiettivo, un osservatore potrebbe non sapere come il resto della classe ha reagito allo scambio. Queste cose sono raramente oggetto di dubbio in un'osservazione diretta, dove l'occhio dell'osservatore abbraccia costantemente l'intera scena e ne trae informazioni pertinenti a sostegno di una sua impressione.

L'"atmosfera" di una classe non può essere sempre resa in un video. Gli insegnanti e gli alunni stabiliscono modi di interazione che sono "caldi" o "freddi", rispettosi o meno. Un'aula potrebbe essere un ambiente in cui non è sicuro affrontare dei rischi intellettuali. Gli elementi che distinguono le classi spesso sono minimi e si perdono facilmente in un video, specialmente se incentrato interamente sull'insegnante. L'interazione con gli alunni aiuta in modo imprescindibile a determinare quello che è importante in un'aula.

Nonostante queste difficoltà e i limiti di carattere tecnico, il filmato di una classe è un'aggiunta assai efficace al portfolio di un insegnante. Esso mostra in modi che nessun pezzo di carta potrà mai eguagliare la sua competenza nell'attività centrale dell'insegnamento, ovvero nell'interazione con gli alunni e nel farli applicare a contenuti importanti.

INSTRUCTIONAL ARTIFACTS ASSEGNATI PER COMPITI IN CLASSE E PER CASA

Un esempio di attività didattica in forma di compiti da svolgersi a casa o in aula può aprire una finestra sulla vita di classe. Se inserito in un portfolio, dimostra la competenza di un insegnante nell'impegnare gli alunni nell'apprendimento (Componente 3c). Un esempio potrebbe includere i seguenti elementi:

- Il nome dell'argomento o del concetto da sviluppare (per esempio i numeri primi in matematica o l'ambientazione in letteratura).
- L'intento dell'insegnante nell'assegnare quel compito: cosa spera che imparino in seguito allo svolgimento del compito (per esempio gli obiettivi didattici)?
- Le indicazioni date agli alunni su ciò che devono fare rispetto all'argomento (per esempio fare una ricerca sui numeri primi oppure spiegare il ruolo dell'ambientazione in un romanzo).
- Il materiale che gli alunni utilizzano (per esempio una scheda di lavoro o una scheda di laboratorio).
- Esempi del lavoro degli alunni.
- Un commento in cui viene descritto quale sia il valore del compito assegnato nella promozione dell'apprendimento degli alunni.

Naturalmente nell'uso quotidiano, quando si assegna un compito in classe, si può farlo oralmente, ma se destinato a un portfolio lo si dovrà mettere su carta. La scrittura non dovrà essere elaborata, un insegnante può semplicemente prendere nota delle istruzioni date agli alunni mentre detta il compito o spiega loro un'attività che va inclusa nel portfolio.

Se un insegnante chiede agli alunni di utilizzare del materiale didattico per il compito assegnato da destinarsi al portfolio, alcune copie di questo dovranno esservi inserite: se gli alunni, ad esempio, devono compilare una tabella di dati per una ricerca di scienze, se ne dovrebbe includere una copia nel portfolio; se il compito consiste nel completare una scheda di lavoro, se ne dovrà allegare una copia.

ESEMPI DI LAVORO DEGLI ALUNNI

Inserire esempi del lavoro degli alunni in un portfolio, dimostra fino a che punto gli alunni si sono impegnati in un'attività (Componente 3c) e potrebbe addirittura dar prova di quanto gli alunni sono fieri del lavoro svolto (un elemento della Componente 2b). Alcuni esempi potrebbero essere delle fotocopie del lavoro degli alunni o altra documentazione piuttosto che i compiti veri e propri, che probabilmente sono stati restituiti agli alunni. Se riporteranno anche il feedback dato dall'insegnante, questi esempi ne dimostreranno la competenza nella Componente 3c (Fornire un feedback agli alunni).

Il lavoro degli alunni acquista di significato se un lettore comprende il contesto che

l'ha originato. Quindi, se possibile, il lavoro dello studente dovrebbe essere incluso nel portfolio come *instructional artifact* o come un compito assegnato mostrato in un video.

Un portfolio può diventare troppo grande per essere gestito se vi si inseriscono i lavori di tutta la classe. Tre o quattro esempi che rappresentino nell'insieme la varietà delle risposte degli alunni basteranno a far emergere la sfida didattica affrontata dall'insegnante e a rivelare i vari modi in cui alunni diversi hanno raggiunto risultati positivi, applicandosi produttivamente al contenuto.

Gli esempi tratti dai lavori degli alunni dovrebbero essere accompagnati da un breve commento che spieghi cosa ciascuno di essi riveli del livello di comprensione e dei progressi fatti in una materia, e i passi successivi suggeriti. I commenti e le analisi rappresentano materiale fruttuoso che può dare spunto al confronto tra colleghi. La scheda relativa all'*instructional artifact* (cfr. figura 4.5) guida gli insegnanti nella scelta del materiale da aggiungere a un *instructional artifact*.

FIGURA 4.5

Scheda relativa all'*instructional artifact*

Nome _____ Scuola _____

Anno _____ Materia _____ Anno Scolastico _____

Concetto o argomento _____

Obiettivo/i didattico/i _____

1. Inserite le indicazioni date o un compito assegnato che impegni l'alunno nell'apprendere i concetti o l'argomento sopra menzionati. Esempi: elaborati, compiti per casa o in classe, linee guida per un progetto o un problema.

2. Allegate vari esempi dei lavori svolti dagli alunni per il compito assegnato. Essi dovrebbero riflettere le varie abilità degli alunni della classe e riportare il feedback che hai dato sulle prove.

3. Scrivete un breve commento sul compito assegnato, rispondendo alle seguenti domande:

- Qual è il contesto del compito assegnato, in relazione alle conoscenze precedenti e altri argomenti che gli alunni hanno studiato?
- Cosa rivelano gli esempi del lavoro degli alunni riguardo al loro livello di comprensione?
- Come contribuisce la traccia assegnata a sviluppare il loro apprendimento?
- Cosa progettate di fare in seguito con questi alunni?

LA SCHEDA PER LA RIFLESSIONE

Questa scheda per la riflessione, come suggerisce il suo nome, fornisce un'opportunità per far riflettere gli insegnanti su una lezione, al fine di stabilire se gli obiettivi didattici che ci si era posti sono stati soddisfatti, e come si potrebbe insegnare in futuro lo stesso argomento o concetto (cfr. figura 4.6). Molti insegnanti si impegnano in questo tipo di attività su base continua ma informale quando devono valutare l'efficacia delle loro decisioni didattiche. Questa scheda fornisce semplicemente un modello grazie al quale l'insegnante può affrontare consapevolmente un'autovalutazione e offre esempi specifici di come la Componente 4a (Riflettere sull'insegnamento) sia stata applicata.

La scheda per la riflessione si dimostra di grande efficacia se inserita in un portfolio in cui si accompagna a un filmato o a un *instructional artifact* poiché questi ultimi forniscono il contesto in cui collocare la riflessione. Naturalmente il modulo può anche essere utilizzato dopo una lezione osservata da un tutor, un *coach* o un supervisore, a riprova dell'interpretazione data dall'insegnante agli eventi occorsi in classe.

FIGURA 4.6

Scheda per la riflessione	
Nome _____	Scuola _____
Anno _____	Materia _____ Data _____
1. Ricordando la lezione, quanto erano davvero produttivamente impegnati gli alunni? (Componente 4a)	
2. Gli alunni hanno appreso ciò che intendevo io? Sono stati raggiunti i miei obiettivi didattici? Come faccio a saperlo, oppure come e quando lo saprò? (Componenti 1f, 4a)	
3. Ho modificato i miei obiettivi o il mio progetto didattico mentre facevo lezione? Perché? (Componenti 1e, 3e)	
4. Se avessi l'opportunità di insegnare nuovamente questa lezione a questo stesso gruppo di alunni, cosa farei in modo diverso? Perché? (Componente 4a)	

**LE SCHEDE:
CONTATTI CON LA FAMIGLIA
PARTECIPAZIONE AI PROGETTI DELLA SCUOLA E DEL DISTRETTO
COLLABORAZIONI PROFESSIONALI
CRESCITA PROFESSIONALE**

Le schede sulle attività professionali potrebbero rappresentare l'unica documentazione sui contatti di un insegnante con le famiglie (fig. 4.7), sulle collaborazioni con la scuola e con il distretto (fig. 4.8), sulle collaborazioni professionali (fig. 4.9) e sulle attività volte alla crescita professionale (fig. 4.10). Spesso gli insegnanti si impegnano in queste cose considerandole parte delle loro responsabilità, ma non hanno documenti che attestino quello che hanno fatto. Alcuni insegnanti pensano che tenere queste schede consenta loro di dimostrare quanto siano vaste le loro responsabilità. Se inserite in un portfolio, infatti, costituiscono la prova dell'impegno dell'insegnante in questi aspetti dell'insegnamento e illustrano i vari modi in cui vengono manifestate le componenti 4c (Comunicare con le famiglie), 4d (Collaborare con la scuola e con il distretto), 4e (Crescere e maturare professionalmente) e 4f (Dimostrare professionalità).

FIGURA 4.7

Scheda sui contatti con la famiglia

Nome _____ Scuola _____ Anno scolastico _____

Data	Persona contattata	Tipo di contatto (di persona, per telefono)	Scopo	Esito

FIGURA 4.8

Scheda sulle collaborazioni con la scuola e con il distretto

Nome _____ Scuola _____ Anno scolastico _____

Data	Evento (partecipazione a un comitato, ricevimento dei genitori)	Collaborazione

FIGURA 4.9

Scheda sulle collaborazioni professionali

Nome _____ Scuola _____ Anno scolastico _____

Data	Evento o funzione (presentazione di una conferen- ze, tutoraggio)	Collaborazione

FIGURA 4.10

Scheda sulla crescita professionale

Nome _____ Scuola _____ Anno scolastico _____

Data	Evento (seminario, conferenza, corso)	Collaborazione

LA SCHEDA DI RICERCA

Tanti insegnanti si fanno molte domande su questioni come l'efficacia dei diversi metodi didattici, i diversi modi in cui mettere in successione alcune particolari attività dell'apprendimento o l'uso di un materiale piuttosto di un altro. Purtroppo la maggior parte degli educatori deve confrontarsi con un impiego molto impegnativo che non lascia tempo per porsi queste domande in modo sistematico e per sviluppare un piano che consenta di darsi delle risposte.

La scheda di ricerca fornisce un mezzo per consolidare il metodo con cui un insegnante si pone tali domande e ne cerca le risposte (cfr. figura 4.11). La scheda invita gli insegnanti a inquadrare accuratamente le domande, a individuare le informazioni necessarie per rispondervi e a preparare dei progetti per raccogliere le informazioni. Gli insegnanti possono poi fare una sintesi dei loro risultati e trarre delle conclusioni. I risultati di queste ricerche sono naturalmente di grande interesse per gli altri educatori e troveranno pronta accoglienza nelle conferenze e nelle pubblicazioni di carattere professionale. Nel condurre una ricerca in aula, l'insegnante dimostrerà il livello più alto nella componente 4e: Crescere e maturare professionalmente.

FIGURA 4.11

Scheda di ricerca

Nome _____ Scuola _____

Anno _____ Materia _____ Anno scolastico _____

1. Scrivete una domanda riguardante l'apprendimento degli alunni o il vostro insegnamento alla quale vi piacerebbe rispondere.
2. Di quali informazioni avete bisogno per rispondere alla domanda?
3. Descrivete il modo in cui avete intenzione di rispondere alla domanda nel Piano di azione.

Piano di azione

Fase	Azioni	Scadenza
1		
2		
3		
4		

4. Sintesi e conclusioni: se vi è possibile terminare la ricerca, rispondete alle seguenti domande su un foglio a parte:
 - Cosa avete imparato da questo progetto?
 - Quali altre domande avete da fare?
 - Avete intenzione di modificare la vostra attività in seguito a questo progetto? Se sì, come?

5 - COME UTILIZZARE IL QUADRO DI RIFERIMENTO

Questo libro presenta un quadro di riferimento per l'insegnamento. Sarà utile agli insegnanti secondo l'uso che ne faranno, poiché come qualunque altro strumento, anche questo libro può essere utilizzato male. Questo capitolo spiega come acquistare familiarità con il quadro di riferimento e come adoperarlo.

COMPRENDERE IL QUADRO DI RIFERIMENTO

Prima che gli insegnanti o le scuole usino il quadro di riferimento per l'insegnamento, le persone che ne faranno uso dovrebbero dedicare del tempo a comprenderne le componenti e a verificarne l'applicabilità nelle varie situazioni.

LA PRESENZA DELLE COMPONENTI NEI DIVERSI CONTESTI

Come già descritto nel Capitolo 2, le componenti sono generiche, ovvero sono progettate per essere applicate a qualunque situazione didattica. Il modo in cui esse si manifestano però, varia a seconda del contesto. Benché gli insegnanti lavorino per creare la cultura dell'apprendimento nelle loro classi (Componente 2b) le azioni specifiche intraprese da un insegnante del secondo anno del livello elementare, da un insegnante di scienze della *middle school* e da un insegnante di lingua spagnola della *high school* sono piuttosto diverse. Comprendendo il modo in cui le varie componenti si manifestano nei vari contesti, gli educatori potranno apprezzare meglio le motivazioni del loro comportamento specifico e dunque il significato autentico di ciascuna di esse. Gli educatori devono tradurre le componenti e i loro elementi in esempi specifici e osservabili, provenienti da più contesti.

APPLICABILITÀ E PESO DELLE COMPONENTI

Se il quadro di riferimento viene utilizzato nella valutazione o nella supervisione dell'insegnamento, devono essere esaminati l'applicabilità e il peso di ciascuna componente. È possibile applicare tutte le componenti a ogni situazione didattica o questo non è possibile per alcune di esse? Ad esempio, è possibile per gli insegnanti di musica per banda della *high school* stabilire e mantenere dei rapporti con le famiglie dei loro alunni (Componente 4c)? Tale rapporto sarà senza dubbio diverso da quello stabilito da un insegnante del livello elementare. Ma la maggior parte degli educatori concorda che questi insegnanti possano mantenere dei rapporti, a modo loro.

Analogamente, è possibile applicare tutti gli *elementi* di tutte le componenti ad ogni situazione? Ad esempio un elemento della Componente 2c (Gestire le procedure di classe) riguarda la supervisione dei volontari e del personale ausiliario. Ovviamente, se un insegnante ha tali aiuti a disposizione, la loro gestione sarà un elemento importante rispetto a quella della classe nel suo insieme. Ma se non si dispone di un ausilio di questo genere, come accade nella maggior parte delle aule, allora non è possibile applicare questo elemento.

Il peso delle componenti è un problema analogo. Tutte le componenti hanno uguale importanza? Alcune sono più importanti di altre? O acquistano importanza secondo il contesto? Gli educatori potrebbero obiettare, ad esempio, che in un particolare contesto didattico, le componenti dell’Ambito 2 (L’ambiente classe) sono più importanti di quelle dell’Ambito 3 (L’insegnamento). Le basi per tale peso si fondano sul ritenere che per alunni che richiedono un’educazione speciale l’ambiente di classe assuma un’importanza particolare nel loro atteggiamento complessivo nei confronti della scuola, e dunque il loro successo scolastico dipenda dal loro sentirsi sicuri e a proprio agio in un’aula.

Altri potrebbero ribattere che per un insegnante sia fondamentale conoscere i contenuti e la pedagogia (Componente 1a) al fine di riscuotere successo con gli alunni; o potrebbero sostenere che questa conoscenza, laddove si combina con la capacità di utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione (Componente 3b) sia di importanza cruciale per gli insegnanti che si occupano di trasmettere contenuti scolastici di livello avanzato. Le decisioni di questo tipo devono essere prese dalle persone interessate e possono variare a seconda del contesto.

Quando il quadro di riferimento viene usato nell’autovalutazione o nella riflessione, nel tutoraggio e nel *peer coaching*⁷, non sembra necessario decidere sul peso delle componenti; al contrario, esse forniscono semplicemente le basi per fornire un feedback e per orientarsi nella crescita professionale.

DETERMINARE LA MANIFESTAZIONE, L’APPLICABILITÀ E IL PESO DELLE VARIE COMPONENTI

Per comprendere i vari aspetti delle componenti, la loro applicabilità e il loro peso relativo nei vari contesti, gli educatori dovranno considerare attentamente ciascuna di esse. Il modo migliore per farlo è organizzare incontri di gruppo in cui si approfondisce l’argomento tramite letture, filmati o discussioni guidate. Il gruppo può utilizzare le seguenti indicazioni come una guida alla comprensione delle componenti:

- Ciascun membro legge la sezione “Principi e spiegazione” della componente e considera gli elementi e le descrizioni dei livelli di rendimento (il Capitolo 6 fornisce queste informazioni per ogni componente).

⁷Assistenza tra colleghi dello stesso livello

- Quando tempo e risorse a disposizione lo consentono, i membri del gruppo leggono vari articoli di ricerca riguardanti la componente e ne preparano una sintesi per il gruppo.

- I partecipanti traducono le componenti e gli elementi applicandoli al proprio contesto, descrivendo quali reazioni specifiche o affermazioni si aspettano di vedere o sentire da un insegnante che sta applicando la componente ai vari livelli di rendimento previsti. Queste descrizioni potrebbero essere stampate e distribuite (in modo che sia più facile farvi riferimento) o semplicemente discusse.

- Per le componenti visibili in aula, i partecipanti al gruppo possono guardare il filmato di una lezione, facendo riferimento a specifiche azioni o scambi di battute che illustrino gli elementi della componente. Naturalmente in un singolo filmato potranno essere ritratte molte componenti. Il gruppo dovrebbe proiettare il filmato dopo avere analizzato, ad esempio, tutte le componenti di un intero ambito.

- I membri del gruppo condividono i loro punti di vista e le interpretazioni delle componenti, individuando le differenze più importanti e raggiungendo il consenso sul significato operativo delle componenti. Il gruppo può anche determinare come il modo in cui le diverse componenti si manifestano vari da un contesto all'altro.

- Il gruppo stabilisce l'importanza relativa delle componenti e degli elementi nei diversi scenari: in alcuni di essi potrebbero rivelarsi del tutto inapplicabili, in altri essere di importanza cruciale.

Queste discussioni non avvengono in modo rapido, né si può affrettarle. Per molti educatori, in realtà, queste conversazioni sono il frutto più prezioso dell'uso del quadro di riferimento. Concentrandosi di volta in volta sulle diverse componenti dell'attività e trasponendole nel contesto individuale, tutti gli insegnanti, coloro che si occupano dei curricula e gli amministratori giungono alla comprensione e alla definizione comune di ciò in cui consiste l'insegnamento eccellente e di come questo si manifesti in aula, nelle scuole e nei distretti. In questi casi, sebbene rimanga al centro di questa attività, il quadro di riferimento è semplicemente uno strumento per raggiungere tale consenso.

UTILIZZARE IL QUADRO DI RIFERIMENTO PER LA RIFLESSIONE E L'AUTOVALUTAZIONE

L'uso più proficuo del quadro di riferimento è quello per la riflessione e per l'autovalutazione. La ricerca ha dimostrato che la riflessione migliora l'insegnamento. Utilizzando un quadro di riferimento per orientare tale riflessione, si aumenta il valore della pratica e si rende l'insegnamento più mirato, maturo e gratificante.

La riflessione e l'autovalutazione sono attività individuali, che vengono svolte privatamente dall'insegnante in aula oppure in privato. Benché i risultati della riflessione e dell'autovalutazione possano giocare un ruolo in altre attività non individuali come il tutoraggio o il *peer coaching*, esse verranno condotte in modo individuale.

La riflessione sarà più istruttiva se accompagnata dalla realizzazione di un filmato su una lezione dell'insegnante. Gli insegnanti potrebbero provare una naturale ritrosia vedendosi su uno schermo: la prima volta spesso si ha uno shock, poiché tendiamo a non immaginarci come gli altri ci vedono. Per realizzare un filmato sono necessari coraggio e curiosità, ma una volta superata l'esitazione iniziale, l'insegnante ottiene degli enormi benefici. Semplicemente, non vi è nessun altro modo per comprendere in dettaglio come si fa lezione e come quest'ultima viene recepita dagli alunni.

Vanno considerate le difficoltà di carattere tecnico e pratico: alcune scuole mettono a disposizione l'attrezzatura per fare un filmato, in altre è necessario prenotarla con anticipo. Le questioni tecniche (descritte nel Capitolo 4) dovrebbero essere tenute in considerazione. Ma con l'esperienza, sia le difficoltà pratiche che l'esitazione di natura psicologica diminuiscono e gli insegnanti scoprono la grande utilità dell'osservare la loro classe in video.

Per utilizzare il quadro di riferimento nella riflessione e nell'autovalutazione, si raccomandano i seguenti passi:

- Leggere attentamente i principi e le spiegazioni, gli elementi e i livelli di rendimento per ciascuna componente (cfr. Capitolo 6).

- Verificare se alcune componenti o elementi non sono applicabili alla situazione.

- Raccogliere informazioni sul proprio insegnamento. Questo materiale può includere ciò che ogni insegnante vorrebbe inserire in un portfolio didattico (cfr. Capitolo 4): pianificazione di un'unità di tre settimane; pianificazione didattica di una singola lezione; scheda per conoscere gli alunni e le risorse; scheda relativa all'*instructional artifact*; scheda per la riflessione; esempi di lavori degli alunni; schede sulla crescita professionale, i contatti con le famiglie e le collaborazioni con la scuola e con il distretto; e almeno un filmato di una lezione.

- Per le componenti e gli elementi che è possibile applicare, come accadrà per la maggior parte di essi, determinare come vengono sperimentate le componenti. Ad esempio come ogni insegnante si informa sulle conoscenze, sulle capacità e sul background degli alunni (Componente 1b)? Come comunica in modo chiaro con gli alunni (Componente 3a)? Prendere nota dei modi in cui viene fatta ognuna di queste cose.

- Per quelle componenti che sono visibili soprattutto nell'interazione con gli alunni in aula (Ambiti 2 e 3), guardare il video di una propria lezione e individuare le azio-

ni, le parole, le interazioni specifiche che danno prova della propria abilità in ogni componente. È possibile anche cogliere dei modelli di interazione illuminanti.

- Per quelle componenti che vengono sperimentate soprattutto fuori dall'aula (Ambiti 1 e 4) riconsiderare cosa va aggiunto al proprio portfolio e stabilire quali indicazioni specifiche possono essere fornite per dare prova della propria competenza in ogni componente.

- Leggere con attenzione i livelli di rendimento previsti per gli elementi di ciascuna componente (cfr. Capitolo 6). Per ciascun elemento, decidere quale sia il livello che meglio descrive il proprio insegnamento, facendo esempi tratti dal filmato o da altro materiale a sostegno della propria decisione. I livelli scelti delinearanno il proprio profilo come insegnante e potrebbero dare un'indicazione delle aree nelle quali dovranno essere concentrate le energie per la futura crescita professionale.

UTILIZZARE IL QUADRO DI RIFERIMENTO PER IL TUTORAGGIO E L'INTRODUZIONE ALLA PROFESSIONE

La complessità dell'insegnamento potrebbe essere scoraggiante per coloro che sono nuovi alla professione. L'insegnamento è una di quelle professioni nelle quali i neoinsegnanti devono assumersi le stesse responsabilità degli insegnanti esperti della materia. In alcuni ambienti ai "novellini" si riservano gli alunni più difficili, il gran numero di lezioni, materiale inadeguato o limitato e le aule più brutte. È molto più probabile che siano gli insegnanti al loro primo anno piuttosto che i veterani a non avere una propria aula e a lavorare in modo itinerante, traslocando le suppellettili di aula in aula con un carrello.

Queste condizioni portano il giovane insegnante a uno stato di stress che può logorarlo. Tutte le scuole e i distretti vogliono aiutare i nuovi insegnanti a riuscire con successo, ma la loro prima preoccupazione è quella di non far loro abbandonare la professione. Le persone che si inseriscono nel campo dell'istruzione hanno spesso delle alternative: se l'insegnamento appare loro troppo difficoltoso, stressante o troppo poco gratificante, potrebbero dirottare i propri talenti su altri lidi.

L'obiettivo di un programma di introduzione alla professione e dei tutor impegnati in quel programma non è quello di rendere facile l'insegnamento; questo è praticamente impossibile, vista la realtà della vita di classe. L'insegnamento non è un mestiere facile. Ma è gratificante o almeno può diventarlo. La sfida, allora, consiste nel fare in modo che un insegnante con mansioni di tutor aiuti il neoinsegnante a sperimentare nel quotidiano delle gratificazioni sufficienti che gli consentano di tenere sotto controllo quei piccoli dettagli indispensabili per una piena realizzazione. Quando si ha il controllo delle tantissime di competenze minori, si sono stabiliti dei modelli, il curriculum è stato compreso bene e le procedure sono ormai familiari, gli insegnanti sono liberi di dar sfogo alla loro creatività. Ma all'inizio realiz-

zare queste attività può sembrare un'impresa disperata: c'è troppo da fare e gli alunni e i loro genitori non tollerano troppe false partenze.

Uno dei doni più grandi che un insegnante con esperienza può offrire alla sua professione è quello di rendersi disponibile come tutor di un principiante. Condividendo la saggezza acquisita, l'insegnante esperto risparmierà al principiante molto tempo oltre che infinite occasioni di dubitare di se stesso. Nella sua funzione di critico amichevole o di semplice ascoltatore paziente, il tutor può aiutare il neoinsegnante a individuare quelle aree dell'insegnamento che più gioveranno di una maggior attenzione. Il tutor può rendersi utile dando una mano analizzando la pianificazione del neoinsegnante e le interazioni di classe e dando suggerimenti specifici e concreti per il loro miglioramento. Inoltre può prestarsi a fare da insegnante dimostrativo, mostrando in prima persona delle tecniche didattiche efficaci. Il quadro di riferimento per l'insegnamento gioca un ruolo importante nel rapporto tutor-neoinsegnante. Se il neoinsegnante ha operato un'autovalutazione facendo uso del quadro di riferimento, questa analisi sarà utile soprattutto per determinare quali aree dell'insegnamento necessitano di un'attenzione particolare. Altrimenti il tutor può osservare il neoinsegnante in azione o rivedere i piani delle lezioni e delle unità e propone suggerimenti utilizzando il quadro di riferimento per mostrare le aree che necessitano maggiore attenzione. Le componenti offrono una mappa per orientarsi nell'insegnamento: facendone uso, sia il tutor che l'insegnante alle prime armi potranno concentrare le loro energie su quelle aree didattiche il cui miglioramento produrrà complessivamente gli effetti maggiori.

La prima area che di solito deve essere tenuta meglio sotto controllo dai principianti è quella dell'ambiente classe (Ambito 2). Le componenti dell'Ambito 2 riguardano alcuni aspetti dell'aula che non sono propriamente legati all'istruzione, come quello di creare un clima di sostegno e di dialogo, di creare la cultura dell'apprendimento, gestire il comportamento degli alunni, e operare delle modifiche di carattere fisico. L'Ambito 2 tratta anche della gestione delle procedure, che per un neoinsegnante è probabilmente la cosa più importante. La maggior parte degli educatori ritiene di dover saper padroneggiare le questioni legate alle procedure, prima di dare sfogo alle proprie energie creative negli aspetti didattici dell'insegnamento.

Un'altra area ricca per il tutoraggio è quella del contenuto e, più specificamente, quella della conoscenza pedagogica rapportata al contenuto. Un nuovo insegnante di storia della *high school* potrà imparare molto sull'insegnamento di questa materia da un tutor del suo stesso dipartimento. Un insegnante dotato di esperienza nell'insegnamento della matematica elementare ha molto da offrire a un principiante che sta preparando una lezione di matematica per un terzo anno. Tale esperienza è di grande valore e dovrebbe essere condivisa, quando è possibile.

I neoinsegnanti possono imparare anche da un tutor che si occupa di un'area contentistica diversa o di alunni di un livello diverso, specialmente per quanto riguarda le questioni pedagogiche in genere e l'ambiente classe (Ambito 2). Di solito un tutor non necessita di grande conoscenza dei contenuti per notare che alcuni alunni prevalgono nei dibattiti o che altri non si impegnano nelle attività. La capacità di un

insegnante nell'utilizzare tecniche per l'interrogazione e la discussione è indipendente dall'esplorazione di un contenuto. Quindi anche se la perizia sul contenuto di un tutor è di grande valore, altrettanto aiuto può provenire da un rapporto di tutoraggio instaurato con un insegnante di una specialità diversa. Questo fecondo interscambio, infatti, può produrre altri benefici che non si presenterebbero se il neoinsegnante e il tutor avessero lo stesso background e le stesse mansioni didattiche. I tutor che lavorano con gli insegnanti alle prime armi devono coltivare la capacità di saper fornire feedback e suggerimenti in maniera costruttiva. Queste competenze nel consigliare rendono il tutor capace di offrire un incoraggiamento che altrimenti potrebbe essere vissuto come una critica.

Una delle tecniche prevede di commentare positivamente la pianificazione di una lezione o di un'unità. A volte si tende a concentrarsi esclusivamente sulle aree dell'esecuzione che hanno bisogno di essere migliorate, trascurando di tenere conto delle molteplici forze dispiegate. Tutti gli insegnanti, in modo particolare quelli che si affacciano alla professione, hanno bisogno di sentire un commento e una descrizione delle cose buone che hanno realizzato. Potrebbero dubitare che quel particolare metodo sia buono, ma sentire un insegnante rispettato che lo elogia, può fare molto per aiutarli a costruire la fiducia in se stessi. Un tutor efficiente costruisce sui punti forti già individuati nei principianti e fa in modo che si esercitino di più nelle aree che richiedono maggiore affinamento e maturazione.

Quando un tutor vede che vi è spazio per un miglioramento, un saggio approccio è quello di concentrarsi sugli scopi e di fare domande prima di dare dei suggerimenti. La maggior parte dei novizi sono ben disposti ad adottare delle modalità migliori, ma il consiglio acquista maggiore significato se viene presentato come un metodo per raggiungere meglio gli scopi. Quindi le conversazioni sulle sue intenzioni e sui modi con i quali possono essere raggiunti i suoi obiettivi aiutano il neoinsegnante a comprendere che tutte le decisioni didattiche hanno conseguenze e che alcune sono più adatte di altre agli scopi che si è prefisso.

UTILIZZARE IL QUADRO DI RIFERIMENTO PER IL *PEER COACHING*

Gli educatori professionisti tentano di imparare continuamente. Riconoscono che la loro istruzione non si è compiuta al momento di ricevere un titolo e continuano a far confluire i risultati delle loro scoperte nella pratica didattica. Hanno fatto propria l'idea che l'insegnamento di qualità può sempre essere migliorato: vanno in cerca di altri insegnanti di alto profilo professionale insegnando agli altri colleghi e allo stesso tempo imparando da loro. Il rapporto di *peer coaching* consiste in una sinergia professionale in cui ogni partecipante offre delle intuizioni che danno luogo a dei miglioramenti nell'insegnamento. Gli insegnanti che si impegnano in un rapporto di *peer coaching* ammettono che l'insegnamento di qualità può essere migliorato e che in una professione tanto impegnativa e vincolata ai risultati delle scoperte quale è l'insegnamento, dovrebbe essere responsabilità di tutti arricchire le pro-

prie competenze.

Il quadro di riferimento per l'insegnamento esalta l'importanza del rapporto di *peer coaching* tra insegnanti. Il tempo è ben speso quando viene svolta un'autovalutazione tra pari che poi discutono dei punti deboli o forti che hanno individuato. Quando gli insegnanti si affidano allo stesso quadro di riferimento la comunicazione è migliore, perché si utilizza lo stesso insieme di concetti e di termini per descrivere un fenomeno. Inoltre, facendo uso del quadro di riferimento, possono essere sicuri che le aree scelte per essere migliorate sono davvero quelle che ne hanno più bisogno.

Tra colleghi, il quadro di riferimento può essere utilizzato per incentivare il *peer coaching* in molti modi. Innanzitutto tramite l'autovalutazione si determina quali sono le aree che vanno migliorate. In seguito, consultandosi con i colleghi, gli insegnanti possono cercare aiuto in quelle aree, chiedendo ai loro pari di rivedere la pianificazione di una lezione o di un'unità, oppure di assistere a una loro lezione. Le conversazioni che seguono saranno ricche anche se non sono basate sul quadro di riferimento; ma quando un dialogo di questo tipo viene affrontato facendo riferimento al linguaggio del quadro di riferimento, comunque, esso viene arricchito dalla mutua comprensione che deriva da una visione condivisa del processo didattico.

Le considerazioni fatte sul rapporto tutor-neoinsegnante sono valide anche per il *peer coaching*. Ad esempio, la conoscenza dei contenuti, così come la competenza nel fornire un feedback sostanziale e incoraggiante, giova sempre a tutti e due gli individui coinvolti. Ma poiché i protagonisti di un rapporto di *peer coaching* sono entrambi insegnanti con esperienza, il dialogo riflette tale parità. Gli insegnanti esperti riconoscono i reciproci punti di forza, anche se il modo in cui offrono e accolgono suggerimenti didattici rimane questione di professionalità.

UTILIZZARE IL QUADRO DI RIFERIMENTO NELLA SUPERVISIONE

Le odierne teorie sulla supervisione affermano che per essere efficace la pratica di supervisione deve essere regolata in gran parte dall'insegnante. L'insegnante decide cosa accade nell'aula e l'attività didattica non può migliorare se le sue non sono le migliori decisioni possibili. Il quadro di riferimento può trasformare la valutazione del supervisore in genere piuttosto insensata in un processo vigoroso che porti a riflettere sull'eccellenza nell'istruzione.

LE PROCEDURE

Di solito ogni scuola o distretto è dotata di proprie procedure per la supervisione e la valutazione; altre volte è la legge dello stato o un accordo negoziato a stabilirne le regole. Le procedure di solito prevedono alcune restrizioni sul tipo di dati che possono essere utilizzati e le scadenze per le diverse fasi del processo. Poiché, par-

lando in generale, ogni insieme di criteri può essere utilizzato come un quadro di riferimento nel processo di supervisione, anche il quadro di riferimento per l'insegnamento può svolgere tale funzione.

STABILIRE GLI OBIETTIVI

Il processo di supervisione in genere parte dalla determinazione degli obiettivi. In assenza di un quadro di riferimento comune, tali obiettivi potrebbero o meno riflettere le necessità di un insegnante. Un insegnante che si è applicato nell'autovalutazione e nella riflessione suggerite dal quadro di riferimento per l'insegnamento, probabilmente ha già individuato alcune aree che possono beneficiare di una maggior attenzione. Inoltre, un supervisore potrebbe avere a sua volta individuato, attraverso l'osservazione in aula o le interazioni scolastiche, alcune componenti specifiche che potrebbero essere sottoposte a ulteriore analisi. L'insegnante e il supervisore, allora, in seguito a una riflessione di carattere personale, stabiliscono congiuntamente quali siano le aree sulle quali concentrare gli sforzi nel corso dell'anno. Questi obiettivi potrebbero essere tratti da qualunque parte del quadro di riferimento e in realtà potrebbero includere un certo numero di componenti diverse. Per gli insegnanti di minore esperienza, gli sforzi potrebbero concentrarsi nell'Ambito 2 (L'ambiente classe). Concentrarsi sulle componenti individuate assicura sia all'insegnante sia al supervisore che i più grandi benefici a livello didattico risulteranno dagli sforzi fatti nella fase di supervisione.

RACCOGLIERE I DATI

Gli obiettivi scelti inizialmente dall'insegnante potrebbero essere solo provvisori e necessitare di una ulteriore valutazione dopo una ricerca più attenta. Supponiamo che un insegnante e un supervisore stabiliscano di lavorare sulla Componente 3c: Impegnare gli alunni nell'apprendimento. L'insegnante può utilizzare varie tecniche per documentare quanto gli alunni si stiano applicando in quel momento, raccogliendo in un portfolio delle prove che lo dimostrino. L'insegnante può anche utilizzare un piano didattico per analizzare delle attività che potenzialmente potrebbero impegnare gli alunni in un lavoro impegnativo. In seguito l'insegnante può prendere come esempio di lavoro didattico alcune *instructional artifact* (magari in un compito per casa) e alcuni esempi di lavoro degli alunni che sono il prodotto di tale *artifact*. Infine si potrà analizzare il filmato di una lezione per vedere il livello di impegno degli alunni nell'attività didattica. Il supervisore osserverà la lezione una o due volte e catalogherà degli esempi dell'impegno degli alunni.

Una volta in possesso di tutte queste informazioni – il contenuto del portfolio dell'insegnante e gli appunti del supervisore che ha osservato la lezione - i due possono avere una conversazione proficua. Utilizzando esempi tratti dal portfolio, tra i quali possibilmente un filmato e gli appunti del supervisore, insieme possono stabilire il grado di impegno nell'apprendimento da parte degli alunni. Se opportuno,

questo potrebbe essere un buon momento per discutere su modi di agire alternativi: cosa l'insegnante avrebbe potuto fare in un dato momento o come i compiti assegnati avrebbero potuto essere strutturati per intensificare l'impegno da parte degli alunni.

CREARE UN PIANO DI CRESCITA PROFESSIONALE

Il passo successivo nel processo di supervisione di solito è quello di creare un piano di crescita professionale o un piano di miglioramento professionale. Questo piano si basa sugli obiettivi che sono stati analizzati e stabiliti congiuntamente, assieme ai passi concordati per rafforzare le capacità individuate che ne hanno bisogno; ad esempio potrebbe prevedere una serie di visite presso aule di altri insegnanti per osservare le tecniche utilizzate nell'impegnare gli alunni nell'apprendimento, o un seminario in un ente locale, o procurarsi libri e filmati provenienti dalla biblioteca professionale della scuola. Il piano dovrebbe essere ben gestibile, non dovrebbe indirizzarsi a troppe componenti in una volta e includere aree le cui risorse sono disponibili. Sia l'insegnante che il supervisore devono concordare che le aree scelte sono davvero le più importanti e che molto probabilmente i passi suggeriti daranno luogo ai miglioramenti auspicati.

Nel corso del processo l'insegnante dovrebbe continuare ad integrare il portfolio con nuovi elementi a riprova della sua migliorata capacità nelle componenti individuate. Un rapporto professionale con un tutor o con un *peer coach* consente all'insegnante di rafforzare ulteriormente queste abilità.

LA VALUTAZIONE

In una scuola che adotta il quadro di riferimento, la valutazione viene svolta secondo le procedure stabilite. Essa documenta i progressi che un insegnante fa per aumentare le sue competenze nelle diverse componenti. La valutazione fa riferimento alla documentazione che l'insegnante ha raccolto in un portfolio e ai commenti scritti del supervisore. In essa si osservano i progressi fatti nell'applicare il piano di crescita professionale e i risultati ottenuti grazie a quel piano. La valutazione guarda all'insegnante in prospettiva, e guarda a lui come un professionista impegnato in un processo di continuo miglioramento.

6 - IL QUADRO DI RIFERIMENTO PER L'ATTIVITÀ PROFESSIONALE

In questo capitolo vengono descritte le 22 componenti dell'attività professionale previste nei quattro ambiti nel quadro di riferimento. La figura successiva mostra come le componenti sono state raggruppate in ciascun Ambito. La descrizione di ogni componente è costituita da tre parti: Principi e spiegazione, Documentazione e una figura che mostra gli elementi della componente e come i livelli di rendimento si applicano a ciascun elemento. Vi sono quattro livelli di rendimento: insufficiente, sufficiente, buono e eccellente (cfr. Capitolo 3 per una descrizione generale di ogni livello di rendimento).

Componenti dell'attività professionale

Ambito 1: Pianificazione e preparazione

Componente 1a: Dimostrare di conoscere i contenuti e la pedagogia

Componente 1b: Dimostrare di conoscere gli alunni

Componente 1c: Scegliere gli obiettivi didattici

Componente 1d: Dimostrare di conoscere le risorse

Componente 1e: Progettare un'istruzione coerente

Componente 1f: Valutare l'apprendimento degli alunni

Ambito 2: L'ambiente classe

Componente 2a: Creare un clima di rispetto e di dialogo

Componente 2b: Creare la cultura dell'apprendimento

Componente 2c: Gestire le procedure di classe

Componente 2d: Gestire il comportamento degli alunni

Componente 2e: Organizzare lo spazio fisico

Ambito 3: L'insegnamento

Componente 3a: Comunicare con chiarezza e precisione

Componente 3b: Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione

Componente 3c: Impegnare gli alunni nell'apprendimento

Componente 3d: Fornire un feedback agli alunni

Componente 3e: Dimostrare flessibilità e prontezza

Ambito 4: Le responsabilità professionali

Componente 4a: Riflettere sull'insegnamento

Componente 4b: Tenere registri accurati

Componente 4c: Comunicare con le famiglie

Componente 4d: Collaborare con la scuola e con il distretto

Componente 4e: Crescere e maturare professionalmente

Componente 4f: Dimostrare professionalità

AMBITO 1: PIANIFICAZIONE E PREPARAZIONE

COMPONENTE 1a: DIMOSTRARE DI CONOSCERE I CONTENUTI E LA PEDAGOGIA

Principi e spiegazione

“Non si può insegnare ciò che non si sa.” Quest’affermazione coglie in sé l’essenza del perché il possesso dei contenuti sia così importante nell’insegnamento. Oltre a quella delle tecniche didattiche, un insegnante deve avere sufficiente padronanza di una materia per guidare l’apprendimento degli studenti. Questo requisito è indipendente dall’approccio scelto: anche gli insegnanti che hanno scelto la metodologia costruttivista o d’indagine devono capire il contenuto da apprendere, la struttura della disciplina cui quel contenuto fa capo e i metodi di indagine specifici di tale disciplina. Gli insegnanti devono essere consapevoli delle relazioni tra le divisioni interne della disciplina (per esempio tra la scrittura e la letteratura) e tra le varie discipline.

Il termine “contenuto” include, naturalmente, molto più della semplice nozione. Racchiude tutti gli aspetti della disciplina: i concetti, i principi, le relazioni, i metodi d’indagine, i problemi che ne emergono. Gli insegnanti che capiscono la loro materia sanno quali domande interesseranno gli alunni, quali faranno sì che capiscano meglio, quali rappresentano dei concetti privi di ulteriori sviluppi.

Gli alunni vedono gli insegnanti come la loro fonte di informazioni riguardo una materia. Benché gli insegnanti a volte trattengano delle informazioni per incoraggiare la curiosità degli alunni, quello che trasmettono dovrà essere molto accurato; il contenuto deve essere presentato in modo da riflettere le sfumature della disciplina. Quando coinvolgono gli alunni in una discussione, gli insegnanti dovrebbero dimostrare di comprendere la complessità dei contenuti da apprendere. Ad esempio, gli insegnanti di lingue straniere, dovrebbero essere in grado di parlare con un accento adeguato. Gli insegnanti di educazione fisica dovrebbero essere in grado di dimostrare o spiegare le abilità che stanno insegnando.

Benché indispensabile in un insegnamento di qualità, la conoscenza della materia non basta. Un esempio può essere quello di un insegnante che conosce la chimica, ma non riesce a trasmetterne i contenuti e a impegnare gli alunni nella materia. Gli insegnanti utilizzano tecniche pedagogiche specifiche collegate alla disciplina per riuscire a trasmettere informazioni e competenze. L’approccio usato nella scrittura, per esempio, potrebbe essere molto diverso da quello utilizzato nelle scienze. Inoltre gli insegnanti preparati sanno quali concetti sono centrali nella disciplina e quali sono periferici. Alcune discipline, in particolare la matematica, presuppongono delle importantissime relazioni propedeutiche: ad esempio gli alunni dovranno comprendere il valore della posizione dei numeri prima di poter capire l’addizione

e la sottrazione con il riporto. Altre discipline hanno dei vincoli interni piuttosto simili: gli alunni devono imparare dei concetti o delle capacità prima di poterle affrontare altre. Gli insegnanti preparati sanno dove si trovano queste relazioni importantissime nella materia che insegnano.

La conoscenza che un insegnante ha del contenuto e della pedagogia si riflette nella consapevolezza delle probabili fonti di errore o dei probabili fraintendimenti da parte dell'alunno, e di come risolverli. Gli alunni del livello elementare ad esempio, confondono spesso l'area con il perimetro; un insegnante preparato riconosce che molti alunni commettono questo errore e sa bene come prevenirlo o correggerlo. Gli alunni potrebbero ritenere dei concetti sbagliati o incompleti nelle scienze, ad esempio su come viene trasmessa la luce. Gli insegnanti che sono preparati sulla pedagogia collegata alla materia prevengono tali fraintendimenti e lavorano al fine di dissiparli.

È certamente vero che contenuti e pedagogia non sono stagnanti, ma si evolvono nel tempo. Anche quando ci si specializza a livello universitario nelle discipline che si andrà a insegnare, queste conoscenze, se non aggiornate, possono diventare datate e sorpassate. E se le responsabilità didattiche degli insegnanti cambiano, avrà il bisogno ancora maggiore di acquisire familiarità con quella nuova area o con quel nuovo ramo della materia. Supponiamo, ad esempio, che un insegnante della *high school* abbia insegnato chimica per molti anni e adesso passi alla biologia. Questo cambiamento richiederà preparazione pedagogica e contenutistica, oltre che quella necessaria se si continua contemporaneamente a insegnare chimica. Anche gli insegnanti che rimangono nella stessa area contenutistica devono tenersi al corrente dei suoi sviluppi e dei migliori metodi riconosciuti per impegnare gli studenti.

La conoscenza del contenuto e della pedagogia sono proporzionalmente diverse per insegnanti di diversi livelli. Gli specialisti del contenuto che insegnano solo una materia potranno essere tenuti a uno standard più alto rispetto ai generalisti che insegnano più discipline. Inoltre l'equilibrio tra contenuto e conoscenze pedagogiche varia da una disciplina all'altra. In alcune discipline, come nella lettura, il contenuto non cambia, ma la pedagogia è fondamentale. In altre come nelle scienze, sia il contenuto che la pedagogia cambiano nel tempo. Vale a dire che nella lettura l'obiettivo didattico è che gli alunni siano in grado di ricavare il significato dal testo scritto. Benché questo obiettivo sia rimasto immutato per molti anni, le metodologie usate (ad esempio quella legata ai fonemi o all'intero linguaggio) sono state oggetto di molte controversie. Al contrario, gli insegnanti di scienze col tempo dovranno modificare non solo le loro strategie didattiche, ma anche gli argomenti insegnati man mano che la conoscenza si evolve.

A causa delle oscillazioni nel numero degli iscritti, talvolta gli insegnanti vengono assegnati a materie o a livelli per i quali non possiedono una grande preparazione professionale. Quando questo accade, sia la scuola che l'insegnante hanno la responsabilità di rimediare alla lacuna.

Documentazione

Gli insegnanti producono le prove delle loro progressive conoscenze dei contenuti e della pedagogia e nei contenuti sviluppando dei piani didattici e partecipando ad attività mirate alla crescita professionale. Alcuni esempi di come gli insegnanti possono dimostrare il loro impegno nel mantenersi aggiornati sui nuovi sviluppi sono:

- Preparare delle lezioni basate sulle idee recentemente riconosciute sul modo migliore per svolgere l'attività (per esempio utilizzare un approccio composto di più fasi per insegnare a scrivere).
- Frequentare dei corsi di livello universitario su una disciplina o sulle tecniche didattiche generiche.
- Assumere un ruolo attivo nell'adattare i nuovi standard contenutistici e i quadri di riferimento del curriculum al loro insegnamento.

Poiché molte di queste attività non sono direttamente osservabili in aula, questa componente viene dimostrata innanzitutto attraverso la documentazione scritta. Gli insegnanti possono anche dare prova di conoscere le discipline che insegnano attraverso *instructional artifacts*, commenti sul lavoro degli alunni e tramite la loro interazione con questi ultimi. Gli errori di contenuto rivelano una conoscenza precaria della materia, mentre le risposte evasive date agli alunni potrebbero suggerire che la conoscenza del contenuto è piuttosto scadente. A volte, tuttavia, vi sono risposte che sono volutamente poco chiare, poiché l'insegnante vuole spingere gli alunni a indagare per conto loro. Quando si trova in dubbio, un osservatore dovrebbe chiedere all'insegnante se tali risposte fossero deliberate.

Figura 6.1

AMBITO 1: PIANIFICAZIONE E PREPARAZIONE

Componente 1a: Dimostrare di conoscere i contenuti e la pedagogia

Elementi:

Conoscenza dei contenuti · Conoscenza delle relazioni propedeutiche · Conoscenza della pedagogia collegata al contenuto

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Conoscenza dei contenuti	L'insegnante fa degli errori di contenuto e non corregge gli errori di contenuto fatti dagli alunni.	L'insegnante dimostra di conoscere il contenuto di base, ma non riesce a collegarlo con altre aree della disciplina o con altre discipline.	L'insegnante dimostra di possedere una solida conoscenza del contenuto e riesce a collegare il contenuto ad altre aree della disciplina e ad altre discipline.	L'insegnante mostra un'ampia conoscenza del contenuto dedicandosi continuamente alla ricerca di tale conoscenza.
Conoscenza delle relazioni propedeutiche	L'insegnante dimostra una scarsa comprensione delle conoscenze propedeutiche indispensabili per l'apprendimento del contenuto da parte dell'alunno.	L'insegnante dimostra di essere consapevole della necessità di un apprendimento propedeutico, ma le sue conoscenze sono insufficienti o poco esaustive.	I piani e le attività dell'insegnante rispecchiano una piena comprensione delle relazioni propedeutiche esistenti tra gli argomenti e i concetti.	L'insegnante riesce a costruire attivamente sulla conoscenza delle relazioni propedeutiche quando descrive i contenuti o ricerca i motivi della mancata comprensione degli alunni.
Conoscenza della pedagogia collegata al contenuto	L'insegnante dimostra scarsa comprensione delle questioni pedagogiche presenti nell'apprendimento del contenuto da parte degli alunni.	L'insegnante dimostra una conoscenza pedagogica di base, ma non riesce a prevenire gli errori degli alunni.	La pratica pedagogica riflette la ricerca aggiornata sulle migliori metodologie pedagogiche nell'ambito della disciplina, ma senza riuscire a prevenire gli errori degli alunni.	L'insegnante dimostra una continua ricerca per migliorare la sua attività e sa prevenire gli errori degli alunni.

AMBITO 1: PIANIFICAZIONE E PREPARAZIONE

COMPONENTE 1b: DIMOSTRARE DI CONOSCERE GLI ALUNNI

Principi e spiegazione

Gli insegnanti non insegnano le loro materie nel vuoto, ma ad alunni. Per massimizzare l'apprendimento, occorre non solo che gli insegnanti conoscano la loro materia e la pedagogia che l'accompagna, ma anche i loro alunni.

Ogni gruppo di età possiede alcune caratteristiche dello sviluppo di natura intellettuale, sociale ed emotiva. Gli alunni agli ultimi anni del livello elementare e delle *middle schools* apprendono le competenze legate all'amicizia e ai rapporti tra coetanei. Nella maggior parte degli alunni la capacità di separare e controllare le variabili in un'indagine scientifica non emerge fino ai 12 anni. Recenti ricerche hanno verificato il potere e la permanenza di alcuni concetti fraintesi, in particolare nella matematica e nelle scienze. La conoscenza degli alunni da parte degli insegnanti dovrebbe includere la comprensione del loro livello di crescita.

Le odierne ricerche cognitive affermano che la comprensione coinvolge gli alunni facendo sì che costruiscano attivamente il significato sulla base delle loro esperienze. La conoscenza acquisita attraverso la memorizzazione di informazioni e di procedure non è permanente e viene ritenuta in genere soltanto finché viene messa alla prova o finché se ne è esaurita la necessità. E se tale conoscenza non è stata pienamente compresa viene rapidamente rimossa.

Poiché gli alunni costruiscono attivamente il significato, essi fondano la loro comprensione su ciò che già sanno. Ad esempio, la loro comprensione delle frazioni influenza tutte le altre cose che imparano e capiscono in quel momento sull'argomento. La loro capacità nello scrivere influenza i passi successivi in questa loro competenza di base. Alcuni alunni potrebbero possedere delle nozioni errate; la conoscenza degli alunni da parte degli insegnanti comporta anche l'essere a conoscenza della causa di questi fraintendimenti e di questi concetti male interpretati.

Gli alunni differiscono molto gli uni dagli altri per interessi, talento e metodi di apprendimento preferiti. Molti insegnanti, ad esempio, sanno che un dato alunno è portato all'arte, un altro è un mago con i numeri e un terzo ha delle idee molto creative. Gli insegnanti capaci aiutano gli alunni a costruire su questi punti di forza sviluppando contemporaneamente tutte le altre aree di competenza.

In molte classi vi sono alunni con bisogni speciali. Conoscere gli alunni vuol dire anche sapere quali tra essi necessitano di maggiore assistenza nell'apprendere alcune parti del curriculum, o quali possono dimostrare la loro preparazione in un solo modo. La conoscenza degli alunni da parte degli insegnanti dovrebbe prevedere che si sia informati sui casi particolari e che ciò venga utilizzato nella pianificazione didattica.

La conoscenza scolastica degli alunni non è l'unica area che influenza le loro espe-

rienze di apprendimento. Gli alunni portano con sé a scuola le conoscenze esterne maturate negli eventi quotidiani, negli interessi, nelle attività, così come le idee confuse o le opinioni dei genitori. Queste conoscenze influenzano ciò che viene insegnato a scuola. Ad esempio, fare pensare gli alunni che una macchina chiusa si riscalda in una giornata d'inverno assoluta ma fredda o che l'acqua rimasta in un tubo del giardino diventa molto calda d'estate, può aiutare l'insegnante a presentare agli alunni il funzionamento dell'energia solare. Gli alunni possono essere attivi nello sport, negli scout, nella musica o nella recitazione. Tali esperienze extrascolastiche forniscono ricco materiale che consente agli insegnanti di progettare altre esperienze di apprendimento e di sviluppare analogie e metafore che servano i nuovi contenuti.

Gli alunni arrivano nell'ambiente scolastico con caratteristiche sociali e culturali che influenzano il modo in cui vedono il mondo, partecipano alle attività di apprendimento e assorbono nuove informazioni. In alcune culture ad esempio, sfidare l'autorità di un adulto viene considerato poco rispettoso. I bambini che provengono da un ambiente del genere trovano piuttosto difficile mettere in dubbio l'interpretazione data dal libro di testo o dall'insegnante, ad esempio, riguardo un evento storico.

Documentazione

Completando la Scheda per conoscere gli alunni e le risorse (cfr. Capitolo 4) si documenta il modo in cui gli insegnanti si informano sulle capacità e sulle conoscenze precedenti degli alunni, sui loro interessi al di fuori della scuola, sul loro bagaglio culturale e sui bisogni speciali. Questa conoscenza risulta evidente anche nelle esperienze di apprendimento che gli insegnanti elaborano per i loro alunni.

Figura 6.2

AMBITO 1: PIANIFICAZIONE E PREPARAZIONE

Componente 1b: Dimostrare di conoscere gli alunni

Elementi:

*Conoscenza delle caratteristiche (intellettuali, sociali ed emozionali) del gruppo di età ·
 Conoscenza dei diversi approcci degli alunni all'apprendimento · Conoscenza delle abili-
 tà e delle conoscenze degli alunni · Conoscenza degli interessi e del bagaglio culturale
 degli alunni*

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Conoscenza delle caratteristiche del gruppo di età	L'insegnante dimostra una conoscenza minima delle caratteristiche di sviluppo del gruppo di età.	L'insegnante dimostra in generale un'accurata conoscenza delle caratteristiche di sviluppo del gruppo di età.	L'insegnante dimostra di comprendere nella totalità le caratteristiche di sviluppo tipiche del gruppo d'età e le eccezioni ai modelli generali.	L'insegnante mostra di conoscere le caratteristiche di sviluppo tipiche del gruppo d'età, le eccezioni ai modelli, e quanto ogni alunno segua il modello.
Conoscenza dei diversi approcci degli alunni all'apprendimento	L'insegnante non ha molta familiarità con i vari approcci all'apprendimento manifestati dagli alunni, come gli stili di apprendimento, le modalità e le diverse "intelligenze".	L'insegnante dimostra una generale comprensione dei diversi metodi di apprendimento manifestati dagli alunni.	L'insegnante dimostra una solida comprensione dei diversi approcci all'apprendimento manifestate dai diversi alunni.	L'insegnante utilizza, se necessario, la conoscenza di vari tipi di approccio all'apprendimento manifestati dagli alunni nella pianificazione didattica.

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Conoscenza delle abilità e delle conoscenze degli alunni	L'insegnante dimostra scarsa comprensione delle capacità e delle conoscenze degli alunni e non riconosce alcun valore a tali conoscenze.	L'insegnante sa riconoscere il valore del comprendere le capacità degli alunni, ma mostra tale conoscenza solo nei confronti della classe nel suo insieme.	L'insegnante dimostra di conoscere la capacità e le conoscenze di ogni gruppo di alunni e attribuisce valore a tali conoscenze.	L'insegnante dimostra di conoscere le capacità e le conoscenze di ogni singolo alunno, inclusi quelli con bisogni speciali.
Conoscenza degli interessi e del bagaglio culturale degli alunni	L'insegnante mostra scarsa conoscenza degli interessi o del bagaglio culturale degli alunni e non riconosce il valore di tali conoscenze.	L'insegnante dà valore alla comprensione degli interessi degli alunni o del loro bagaglio culturale, ma rivolge tale conoscenza solo alla classe nel suo insieme.	L'insegnante mostra di conoscere gli interessi e il bagaglio culturale di gruppi di alunni e riconosce il valore di tali conoscenze.	L'insegnante mostra di conoscere gli interessi e il bagaglio culturale di ogni alunno.

AMBITO 1: PIANIFICAZIONE E PREPARAZIONE

COMPONENTE 1c: SCEGLIERE GLI OBIETTIVI DIDATTICI

Principi e spiegazione

L'insegnamento è un'attività finalizzata, che si prefigge un obiettivo ed è volta a raggiungere alcuni scopi ben definiti. Questi scopi dovrebbero essere chiari. In genere, stabilire degli obiettivi didattici è di responsabilità dell'insegnante. In aule organizzate come comunità di studenti, comunque, gli insegnanti impegnano anche gli alunni nell'individuazione di tali obiettivi. Mentre gli alunni si assumono man mano responsabilità sempre maggiori rispetto al proprio apprendimento, essi scelgono i compiti necessari all'apprendimento per conseguire gli obiettivi comuni. Quando gli insegnanti stabiliscono degli obiettivi didattici, devono tenere conto di più fattori: del curriculum del distretto (che in genere si fonda su quadri di riferimen-

to curricolari stabiliti dallo stato o sulla disciplina), dei requisiti previsti da autorità esterne (per esempio negli esami di stato o nei programmi volontari come gli esami di *Advanced Placement*) e delle aspettative della comunità.

Gli obiettivi didattici devono essere soddisfacenti, devono rispecchiare i contenuti centrali di una disciplina e riflettere un apprendimento di alto livello per gli alunni. Non sempre vale la pena di assorbire tutte le conoscenze e le capacità afferenti ad una disciplina: i fatti banali, benché possano essere veri, sono di poco valore. Nello scegliere gli obiettivi didattici gli insegnanti dovrebbero considerare l'importanza di ciò che stanno presentando agli alunni. Gli obiettivi didattici devono essere chiari ed espressi in termini che rimandino all'apprendimento piuttosto che alle attività degli alunni: "Cosa *impareranno* gli alunni in seguito all'impegno didattico?" e non "Cosa faranno gli alunni?". Esistono vari tipi di obiettivi didattici che possono rappresentare differenti finalità a lungo termine risultanti dall'andare scuola. Gli obiettivi possono riguardare la conoscenza, la comprensione, la riflessione o le capacità di socializzare. In realtà gli obiettivi del processo e del contenuto sono spesso presenti simultaneamente; lungi dall'essere in conflitto, si completano e si fondano gli uni su gli altri. Esprimere chiaramente gli obiettivi didattici non vuol dire che essi non debbano rappresentare una sfida cognitiva ed essere di basso profilo. Dovrebbero essere soggetti a valutazione ed espressi in un linguaggio chiaro che consenta l'applicabilità di metodi valutativi e la possibilità di fissare standard di rendimento. I verbi utilizzati per definire gli obiettivi didattici dovrebbero essere ben chiari e suggerire tecniche di valutazione. Ad esempio, l'obiettivo "L'alunno scriverà per scopi diversi e destinatari diversi" è troppo generico per suggerire metodologie valutative o standard di rendimento, anche se soddisfacente come ampio obiettivo programmatico o risultato; comunque nella pianificazione didattica e nella valutazione esso dovrebbe essere ridimensionato, semplificato e illustrato con l'esempio del lavoro di un alunno.

Gli obiettivi devono essere appropriati ai diversi studenti di cui l'insegnante ha la responsabilità e scelti in funzione dell'età e dei livelli di crescita, delle capacità e delle conoscenze già acquisite, degli interessi e del background degli alunni. Non tutti gli obiettivi si adattano allo stesso modo a ciascun alunno di una classe. Gli insegnanti capaci dovranno adattare i propri obiettivi didattici alle diversità rappresentate dai loro alunni.

Nel complesso gli obiettivi didattici dovrebbero riflettere un equilibrio tra i diversi tipi di apprendimento. Alcuni potrebbero essere rappresentati dalla conoscenza dei contenuti o dalla comprensione dei concetti; altri potrebbero essere la capacità di ragionare, le capacità di socializzare o di comunicare; e altri ancora gli atteggiamenti adottati, come la volontà di ascoltare tutti i punti di vista o l'essere fieri del proprio lavoro. Una singola lezione potrebbe racchiudere solo pochi tipi di obiettivi, un'unità più lunga in genere ne contiene un insieme bilanciato.

Documentazione

Attraverso la Pianificazione didattica di una singola lezione (cfr. Capitolo 4) gli insegnanti esprimono i loro obiettivi didattici e descrivono il modo in cui sono collegati alle direttive curriculari del distretto, ai quadri di riferimento dello stato, agli standard contenutistici e agli obiettivi curriculari di una disciplina. Essi possono anche spiegare il modo in cui gli obiettivi si rivelano appropriati ai loro alunni. Ulteriori indicazioni della sua competenza nello stabilire gli obiettivi didattici possono emergere nelle conversazioni con l'insegnante, prima o dopo aver osservato una sua lezione. L'appropriatezza degli obiettivi didattici per un gruppo composto di alunni viene meglio osservata visitando l'aula.

Figura 6.3

AMBITO 1: PIANIFICAZIONE E PREPARAZIONE

Componente 1c: Scegliere gli obiettivi didattici

Elementi:

VALORE: gli obiettivi rappresentano grandi aspettative per gli alunni e riflettono l'apprendimento e la comprensione dei concetti, gli standard curriculari e i quadri di riferimento
· CHIAREZZA: gli obiettivi vengono espressi chiaramente in termini di apprendimento degli alunni e consentono delle valutazioni solide
· ADATTABILITÀ AI DIVERSI ALUNNI: dagli obiettivi emergono le esigenze di tutti gli alunni di una classe
· EQUILIBRIO: gli obiettivi sono aperti a vari tipi di apprendimento – ad esempio la riflessione come la conoscenza - e alla coordinazione o all'integrazione nell'ambito della disciplina stessa o con altre discipline

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Valore	Gli obiettivi non hanno alcun valore e riflettono aspettative di basso profilo o nessuna comprensione dei concetti da parte degli alunni. Gli obiettivi non riflettono contenuti importanti.	Gli obiettivi hanno valore sufficiente o per le aspettative generate o per la comprensione dei concetti richiesta agli alunni e per l'importanza del contenuto.	Gli obiettivi hanno valore per il livello delle aspettative generate, per la comprensione dei concetti richiesta e per importanza del contenuto.	Non solo gli obiettivi hanno valore, ma l'insegnante riesce anche a controllare il modo in cui gli essi generano grandi aspettative e a collegarli ai quadri di riferimento e agli standard curriculari.

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Chiarezza	Gli obiettivi sono poco chiari o sono espressi in termini di attività degli alunni. Gli obiettivi non consentono metodi valutativi attuabili.	Gli obiettivi hanno chiarezza sufficiente o includono un insieme di obiettivi e attività. Alcuni obiettivi non consentono metodi di valutazione attuabili.	La maggior parte degli obiettivi è chiara, ma potrebbe includere poche attività. La maggior parte di queste consente metodi di valutazione applicabili.	Tutti gli obiettivi sono chiari, scritti in termini di quale sarà apprendimento dell'alunno, e consentono metodi valutativi applicabili.
Adattabilità di diversi alunni	Gli obiettivi sono inadatti alla classe.	La maggior parte degli obiettivi è adatta alla maggioranza degli alunni della classe.	Tutti gli obiettivi sono adatti alla maggior parte degli alunni della classe.	Gli obiettivi tengono conto delle mutevoli esigenze di apprendimento di gruppi di alunni o di singoli.
Equilibrio	Gli obiettivi riflettono un solo tipo di apprendimento in una sola disciplina o un'area di questa.	Gli obiettivi riflettono vari tipi di apprendimento, ma nessuno sforzo volto alla coordinazione o all'integrazione di essi	Gli obiettivi riflettono molti tipi diversi di apprendimento e possibilità di integrazione.	Gli obiettivi riflettono l'iniziativa degli alunni nell'intraprendere un apprendimento importante.

**AMBITO 1: PIANIFICAZIONE E PREPARAZIONE
COMPONENTE 1d:**

DIMOSTRARE DI CONOSCERE LE RISORSE

Principi e spiegazione

Vi sono due tipi principali di risorse: quelle che sono di ausilio nell'insegnamento e quelle che aiutano gli alunni. Benché l'equilibrio tra i due tipi vari a seconda dello scenario, entrambi dovrebbero essere in qualche misura visibili in ogni contesto. Le risorse per l'insegnamento includono le miriadi di cose adoperate in qualunque aula: possono essere semplici o complesse, acquistate o realizzate dall'insegnante o

dagli alunni. Tra le tante vanno incluse anche le risorse esterne all'aula, come musei, concerti e materiale proveniente da ditte locali. Gli insegnanti possono attingere ad un'ampia gamma di risorse umane, dagli esperti all'interno delle comunità di classe (alunni e genitori) fino a quelli delle aziende maggiori e della società civile. Alcune risorse, come i libri, sono messe a disposizione dalla scuola o dal distretto. La maggior parte degli insegnanti estende la ricerca del materiale didattico al di là di ciò che la scuola è in grado di fornire, arricchendo così le esperienze degli alunni.

Quando gli insegnanti sono preparati sul tipo di risorse che possono essere loro d'aiuto nell'insegnamento, possono allargare il loro repertorio di obiettivi didattici, poiché sanno che possono ricorrere ad esse per aiutarsi. La consapevolezza dell'esistenza di queste risorse è il primo passo per utilizzarle poi in aula.

Conoscere le risorse di ausilio agli alunni è parte della responsabilità di tutti gli insegnanti. Il potenziale degli alunni può essere pienamente realizzato solo se gli insegnanti sono consapevoli di ciò che si ha a disposizione. Tra le risorse destinate agli alunni vanno compresi le attrezzature e i servizi utilizzabili a scuola o altrove. Alcune possono essere rappresentate da servizi speciali, come un aiuto didattico per gli alunni con handicap uditivi; ma possono anche consistere nelle varie opportunità presenti in un normale contesto scolastico, come l'assistenza agli alunni con problemi di apprendimento a livello elementare o i corsi indirizzati a vari livelli di difficoltà nelle scuole secondarie. Alcune risorse esterne facilitano l'apprendimento scolastico, come i servizi di tutoraggio e le linee telefoniche di aiuto per fare i compiti; altre, come i programmi *Big Brother* (Grande fratello) e *Big Sister* (Grande sorella) o quelli di tutoraggio, soddisfano esigenze non scolastiche. In molte comunità si sostengono agenzie che aiutano gli alunni con gravi necessità (per esempio fornendo scarpe e vestiti invernali) e gli alunni che sono vittime di abusi sessuali o fisici, o che abusino in prima persona di alcol e droghe.

Documentazione

Le informazioni sulla conoscenza da parte dell'insegnante delle risorse vengono dimostrate innanzitutto nella Scheda per conoscere gli alunni e le risorse (cfr. Capitolo 4).

Figura 6.4

AMBITO 1: PIANIFICAZIONE E PREPARAZIONE

Componente 1d: Dimostrare di conoscere le risorse

Elementi:

Risorse per l'insegnamento · Risorse per gli alunni

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Risorse per l'insegnamento	L'insegnante non è consapevole delle risorse messe a disposizione dalla scuola o dal distretto.	L'insegnante dimostra un limitata consapevolezza delle risorse messe a disposizione dalla scuola o dal distretto.	L'insegnante è pienamente consapevole di tutte le risorse messe a disposizione dalla scuola o dal distretto.	Oltre ad essere consapevole delle risorse messe a disposizione dalla scuola o dal distretto, l'insegnante cerca attivamente altro materiale per arricchire l'istruzione, per esempio presso le organizzazioni professionali o nella comunità.
Risorse per gli alunni	L'insegnante non è consapevole delle risorse a disposizione per aiutare gli alunni che ne necessitano.	L'insegnante dimostra una limitata consapevolezza delle risorse messe a disposizione dalla scuola o dal distretto.	L'insegnante è pienamente consapevole di tutte le risorse messe a disposizione dalla scuola o dal distretto e sa come farvi accedere gli alunni.	Oltre ad essere consapevole della risorse messe a disposizione dalla scuola e dal distretto, l'insegnante è a conoscenza di risorse aggiuntive messe a disposizione dalla comunità.

AMBITO 1: PIANIFICAZIONE E PREPARAZIONE

COMPONENTE 1e: PROGETTARE UN'ISTRUZIONE COERENTE

Principi e spiegazione

Un insegnante traduce gli obiettivi didattici in forma di esperienze di apprendimento attraverso un progetto didattico. Anche nelle aule in cui gli alunni sono molto responsabilizzati nell'apprendimento, spetta all'insegnante organizzare l'ambiente, gestire i processi di apprendimento e stabilire il quadro di riferimento per le ricerche.

Poiché gli obiettivi didattici possono variare, anche la scelta delle strategie didattiche verrà probabilmente modificata. Ad esempio i metodi utilizzati per aiutare gli alunni a capire una procedura ordinaria, come ad esempio la pulizia delle provette di un laboratorio, dovranno essere probabilmente diversi da quelli utilizzati per rendere gli alunni capaci di impegnarsi in progetti autonomi. Alcune lezioni sono fatte di presentazioni, mentre altre somigliano più ad attività di laboratorio, con il ruolo dell'insegnante che viene a mutare di volta in volta.

Un elemento fondamentale di un progetto didattico è la creazione o l'adattamento di una serie di attività di apprendimento nell'ambito di un'unità didattica. La sequenza ideata dovrebbe seguire una logica e riuscire a far applicare gli alunni ad attività significative. Queste attività dovrebbero aumentare progressivamente in difficoltà, diventare da semplici a complesse, spostando l'attenzione da un solo ambito di apprendimento fino all'integrazione di più ambiti. Le attività dovrebbero essere adeguate all'età, alle conoscenze precedenti, agli interessi e ai metodi di apprendimento degli alunni. Le attività e le strategie per costituire i gruppi dovrebbero essere varie e rappresentare i diversi modi in cui è possibile far applicare gli alunni al contenuto. Organizzare il lavoro in piccoli gruppi che scrivono delle relazioni può essere un approccio efficace, ma se utilizzato in modo esclusivo può rivelarsi noioso.

Un altro elemento del progetto didattico è la scelta del materiale e delle risorse. Gli insegnanti li dovrebbero scegliere con cura e assicurarsi che servano effettivamente gli obiettivi didattici. Anche il materiale e le risorse utilizzate dovranno impegnare gli alunni a un apprendimento significativo; di conseguenza, le istruzioni e i suggerimenti dati per realizzare un progetto daranno luogo a un apprendimento degli alunni di qualità superiore rispetto a quello dato da un esercizio da completare.

La compatibilità ai risultati della ricerca più recenti riportati su riviste professionali e riflessi negli standard contenutistici e nei quadri di riferimento rappresenta un altro elemento importante di un buon progetto didattico. Ad esempio, siccome gli standard del *National Council of Teachers of Mathematics* e molte guide ai curricula statali suggeriscono l'adozione del metodo della risoluzione di problemi nel-

l'insegnamento della matematica, un approccio didattico coerente dovrebbe risentire di questo nuovo orientamento. In modo analogo, gli educatori sono spinti a impegnare gli alunni a "fare" la scienza e ad approfondire gli argomenti storici.

Un'unità didattica coerente ha una struttura ben definita. Le singole attività la sostengono nell'insieme, ognuna con un ruolo importante. È ragionevole organizzare i tempi per dare modo agli alunni di raccogliersi e riflettere. Alcuni argomenti trattati in una parte dell'unità sono collegati ad altri: gli alunni analizzano una materia da più prospettive e comprendono il rapporto delle diverse parti con l'insieme. I gruppi didattici sono adatti sia agli obiettivi didattici che agli alunni. Laddove lo si consideri appropriato, gli alunni stessi possono prendere l'iniziativa nello scegliere il proprio lavoro di gruppo.

Documentazione

Una progetto didattico coerente può essere dimostrato con una pianificazione di un'unità che abbracci più settimane. Questo lasso di tempo consente agli insegnanti di mostrare la loro capacità nell'organizzare e mettere in successione le attività per impegnare gli alunni nell'apprendimento, nell'utilizzare materiale e gruppi diversi in modo appropriato e nell'organizzare i tempi in modo ragionevole. La capacità di pianificazione viene dimostrata meglio attraverso la Pianificazione di un'unità di tre settimane. La Pianificazione didattica di una singola lezione rivela l'uso di una pianificazione meticolosa e consente agli osservatori di vedere la coerenza di quell'evento didattico (cfr. Capitolo 4).

Figura 6.5

AMBITO 1: PIANIFICAZIONE E PREPARAZIONE

Componente 1e: Progettare un'istruzione coerente

Elementi:

Attività di apprendimento · Materiali e risorse didattici · Gruppi didattici · Struttura della lezione e dell'unità

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Attività di apprendimento	Le attività di apprendimento non sono adatte agli alunni o agli obiettivi didattici, non seguono una progressione ordinata e non riflettono la presenza di ricerche professionali aggiornate.	Solo alcune delle attività di apprendimento sono adatte agli alunni o agli obiettivi didattici. La progressione delle attività nell'unità è irregolare e solo alcune attività riflettono la presenza di recenti ricerche professionali.	La maggior parte delle attività di apprendimento è adatta agli alunni e agli obiettivi didattici. La progressione delle attività nell'unità è piuttosto regolare e la maggior parte delle attività mostrano la presenza di recenti ricerche professionali.	Le attività di apprendimento sono molto pertinenti agli alunni e agli obiettivi didattici. Si sviluppano in modo coerente, producendo un insieme coeso e riflettendo la presenza di ricerche professionali aggiornate.
Materiali e risorse didattici	I materiali e le risorse non sono di ausilio al raggiungimento degli obiettivi didattici e non impegnano gli alunni in un apprendimento significativo.	Alcuni dei materiali e delle risorse utilizzati sono di ausilio al raggiungimento degli obiettivi didattici e alcuni di essi impegnano gli alunni in un apprendimento significativo.	Tutti i materiali e le risorse sono di ausilio agli obiettivi didattici, e la maggior parte impegna gli alunni in un apprendimento significativo.	Tutti i materiali e le risorse utilizzati sono di ausilio agli obiettivi didattici e la maggior parte impegna gli alunni in un apprendimento significativo. La partecipazione degli alunni viene dimostrata nella selezione o nell'adattamento di materiali.

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Gruppi didattici	I gruppi didattici non sono di ausilio agli obiettivi didattici e non presentano alcuna varietà.	I gruppi didattici sono inconsistenti ai fini degli obiettivi didattici e presentano varietà minima.	I gruppi didattici sono vari e adeguati ai diversi obiettivi didattici.	I gruppi didattici sono vari e adeguati ai diversi obiettivi didattici. La possibilità di scelta degli alunni viene dimostrata nell'adattamento del materiale.
Struttura della lezione e dell'unità	La lezione o l'unità non ha una struttura chiaramente definita, oppure quest'ultima appare confusa. I tempi preventivi non sono realistici.	La lezione o l'unità ha una struttura riconoscibile, benché non appaia uniforme. I tempi preventivi appaiono ragionevoli.	La lezione o l'unità hanno una struttura ben definita attorno alla quale vengono organizzate le attività. I tempi preventivi appaiono ragionevoli.	La struttura dell'unità o della lezione è chiara e si apre a diversi percorsi secondo le esigenze degli alunni.

AMBITO 1: PIANIFICAZIONE E PREPARAZIONE

COMPONENTE 1f:

VALUTARE L'APPRENDIMENTO DEGLI ALUNNI

Principi e spiegazione

Solo attraverso la valutazione dell'apprendimento gli insegnanti possono sapere se gli alunni hanno raggiunto gli obiettivi didattici di un'unità o di una lezione. Più gli obiettivi didattici sono diversificati, più dovranno essere vari i metodi di valutazione.

Uno dei requisiti di un progetto per la valutazione dell'apprendimento degli alunni è quello secondo cui ogni obiettivo didattico può essere valutato in un certo modo. I metodi di apprendimento, inoltre, devono essere adeguati ai diversi tipi di obiettivi: ad esempio un'unità di scienze potrebbe contenere sette obiettivi didattici: uno potrebbe essere quello della conoscenza vera e propria, altri due l'analisi dei dati,

altri due ancora come comunicare i risultati ottenuti, l'ultimo quello della comprensione concettuale. Chiaramente non vi è un unico metodo che si adatti a tutti questi obiettivi. Un semplice test potrebbe essere più appropriato per verificare la reale conoscenza, ma per quanto riguarda la comprensione dei concetti, l'analisi dei dati e le capacità collaborative si rendono necessari metodi di altro tipo.

In un metodo ben strutturato si prevede con chiarezza il modo in cui verrà valutato il lavoro di un alunno. Come già detto, questo tipo di valutazione appare piuttosto facile in un test in cui le domande abbiano un'unica risposta esatta, dove le risposte date dagli alunni possono essere contate e calcolate in percentuale. Ma di fronte a obiettivi didattici più complessi, e nel caso di metodi valutativi che non prevedono un'unica risposta esatta, progettare la valutazione significa in parte determinare un sistema per stabilire il voto, o un registro per valutare il lavoro dell'alunno. Questo registro non solo stabilisce i criteri dell'accettabilità di una risposta, ma fissa anche degli standard di rendimento. Un esempio può essere un obiettivo didattico come "Svolgere una relazione descrittiva". Affinché l'obiettivo acquisti significato, è necessario che l'insegnante definisca la lunghezza e la struttura del tema, l'attenzione che va posta nello svolgimento e nell'uso della lingua.

Se possibile gli alunni dovrebbero conoscere gli standard da raggiungere. La segretezza non ha alcuna funzione in ambito valutativo, per gli alunni un clima del genere viene vissuto solo come un clima di sospetto. Naturalmente non si dovrà fornire con anticipo agli alunni le domande sulle quali verranno valutati. Ma non vi è nessun motivo per cui non dovrebbero essere informati sul *tipo* di domande che verranno loro poste e su quali contenuti verteranno. In seguito, studiando quei contenuti e rivedendo esempi di domande e risposte corrette, gli alunni potranno prepararsi meglio per la valutazione.

In teoria le metodologie di valutazione dovrebbero riflettere un'applicazione realistica delle conoscenze e della comprensione. Benché questo non sia sempre possibile, tale autenticità motiva gli alunni e offre agli insegnanti brillanti intuizioni sull'apprendimento degli alunni.

Alcune scuole raccolgono i lavori degli alunni in un portfolio che utilizzano come base per la valutazione oppure per l'inserimento nei corsi avanzati. Un approccio del genere richiede un'attenta considerazione di ciò che va inserito nel portfolio e dei criteri da adoperare nella valutazione di ogni singolo lavoro. La vera forza della valutazione sta nel fornire un feedback agli alunni (Componente 3d), riflettere sull'insegnamento (Componente 4a) e pianificare il futuro (Componente 1f). Quando viene utilizzata per dare forma ai processi didattici e alla pianificazione per le fasi a seguire, la valutazione diviene parte integrante dell'atto dell'insegnamento.

Documentazione

Le capacità degli insegnanti nell'apprendimento degli alunni vengono dimostrate innanzitutto attraverso La pianificazione didattica di una singola lezione (cfr. Capitolo 4).

Figura 6.6

AMBITO 1: PIANIFICAZIONE E PREPARAZIONE

Componente 1f: Valutare l'apprendimento degli alunni

Elementi:

Conformità con gli obiettivi didattici · Criteri e standard · Uso nella pianificazione

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Conformità con gli obiettivi didattici	I contenuti e i metodi valutativi non sono coerenti con gli obiettivi didattici.	Alcuni obiettivi didattici vengono valutati attraverso il metodo proposto, ma molti non lo sono.	Tutti gli obiettivi didattici sono valutati attraverso la pianificazione proposta, ma il metodo scelto appare più adatto ad alcuni obiettivi che ad altri.	Il metodo valutativo proposto è totalmente coerente agli obiettivi didattici, sia nel contenuto che nel procedimento.
Criteri e standard	Il metodo proposto non contiene standard o criteri chiari.	I criteri e gli standard di valutazione sono stati sviluppati, ma non sono chiari oppure non sono stati comunicati agli alunni con la dovuta chiarezza.	Gli standard e i criteri di valutazione sono chiari e sono stati chiaramente comunicati agli alunni.	I criteri e gli standard di valutazione sono chiari e sono stati comunicati agli alunni con chiarezza. È evidente che gli alunni hanno partecipato alla definizione dei criteri e degli standard.
Uso nella pianificazione	I risultati della valutazione influenzano sulla pianificazione destinata a questi alunni solo minimamente.	L'insegnante utilizza i risultati della valutazione nella pianificazione destinata alla classe nel suo insieme.	L'insegnante utilizza i risultati della valutazione nella pianificazione destinata a singoli alunni e a gruppi di alunni.	Gli alunni sono consapevoli di come stanno rispondendo agli standard che sono stati loro richiesti e partecipano alla pianificazione delle fasi succes-

AMBITO 2: L'AMBIENTE CLASSE

COMPONENTE 2a: CREARE UN CLIMA DI RISPETTO E DIALOGO

Principi e spiegazione

L'insegnamento è questione di rapporti tra individui. Questi rapporti dovrebbero fondarsi sul dialogo e sul rispetto reciproco, sia tra insegnante e alunni, che tra questi ultimi.

Gli insegnanti creano un clima di rispetto e dialogo nelle loro aule grazie al modo in cui interagiscono con gli alunni e incoraggiano, alimentandola, l'interazione tra di essi. In un clima fatto di rispetto, *tutti* gli alunni si sentono apprezzati e al sicuro. Sanno che verranno trattati con dignità anche quando affrontano dei rischi di natura intellettuale. Il rispetto e il dialogo di livello sono caratterizzati da cordialità e disponibilità, spesso dal buon umore, ma mai da un insegnante che trascura il suo ruolo di adulto.

A volte gli insegnanti trasmettono la loro dedizione agli alunni mediante un contegno austero calato in un'atmosfera da mondo d'affari. Ma alla base di tutto questo vi è l'essenziale dedizione che dimostrano verso i loro alunni e la dedizione che gli alunni sono incoraggiati a mostrare gli uni verso gli altri.

La mancanza di rispetto e di dialogo può manifestarsi in molti modi: gli insegnanti possono trascurare o sminuire un contributo dato da un alunno; potrebbero essere sarcastici e scoraggianti, o permettere agli alunni di assumere un atteggiamento simile; potrebbero dimostrare favoritismi o essere amici e compagni dei loro alunni in modo poco appropriato.

I modi corretti per esibire rispetto e cercare un dialogo rimandano al contesto e si affidano a un comportamento verbale e non verbale. Ciò che sembra essere adeguato per i bambini dell'asilo appare insolito, se non del tutto inadatto, per gli alunni della *high school*. L'interazione alunno-insegnante potrebbe essere in parte influenzata dalle tradizioni culturali dell'alunno: ad esempio i modi in cui si dimostra il proprio rispetto in una cultura potrebbero risultare offensivi altrove.

Documentazione

Gli insegnanti dimostrano la loro capacità nel creare un clima di rispetto e di dialogo attraverso le parole e le azioni che utilizzano nell'aula. Talvolta l'interazione con un alunno potrebbe richiedere una spiegazione da parte dell'insegnante, in modo che un osservatore possa capire pienamente le sue azioni. Tali spiegazioni possono avere luogo dopo la lezione.

Figura 6.7

AMBITO 2: L'AMBIENTE CLASSE

Componente 2a: Creare un ambiente di rispetto e di dialogo

Elementi:

Interazione tra insegnante e alunni · Interazione tra alunni

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Interazione tra insegnante e alunni	Le interazioni tra l'insegnante e almeno parte degli alunni sono negative, di natura sarcastica, scoraggianti o non adeguate all'età o alla cultura degli alunni. Gli alunni non mostrano alcun rispetto per l'insegnante.	Le interazioni tra insegnante e alunni sono in genere adeguate, ma possono presentare delle lacune occasionali, favoritismi o mancanza di rispetto per le culture degli alunni. Gli alunni rispettano l'insegnante solo in minima parte.	Le interazioni tra insegnante e alunni sono cordiali e rispecchiano calore, dedizione, rispetto. Sono appropriate allo sviluppo e alle norme culturali. Gli alunni mostrano rispetto per l'insegnante.	L'insegnante mostra genuina dedizione e rispetto per i singoli alunni. Gli alunni mostrano di rispettare l'insegnante in quanto persona, oltre che per il ruolo che ricopre.
Interazione tra alunni	Le interazioni tra alunni sono caratterizzate da conflitto, sarcasmo, svilimento.	Gli alunni non mostrano di avere un comportamento negativo tra di loro.	Le interazioni tra alunni sono in genere educate e rispettose.	Gli alunni dimostrano un'autentica genuina dedizione gli uni verso gli altri sia come persone che come compagni di classe.

AMBITO 2: L'AMBIENTE CLASSE

COMPONENTE 2b: CREARE LA CULTURA DELL'APPRENDIMENTO

Principi e spiegazione

Nelle aule con una grande cultura dell'apprendimento, tutti, insegnante incluso, si impegnano per il raggiungimento della qualità. Non si vive in un clima da "prima o poi finirà" o "mandiamo avanti le lancette dell'orologio", ma, all'opposto, sia che gli insegnanti che gli alunni sono molto fieri del loro lavoro e gli dedicano le loro migliori energie. In aule di questo tipo essere bravi è "cool" e le buone idee vengono apprezzate.

La cultura dell'apprendimento produce grandi aspettative e un ambiente in cui ci si sente sicuri quando si rischia. Gli alunni sanno che non devono aver paura di mostrarsi ridicoli nel proporre delle idee e che i loro insegnanti faranno in modo che queste siano accolte e fatte oggetto di riflessione. Sanno inoltre che il loro insegnante tiene in alta considerazione le loro competenze e che esse si rafforzano se applicate a lavori di qualità. Queste grandi aspettative, che gli alunni fanno proprie e trasmettono a loro volta, sono il centro della cultura dell'apprendimento.

Le classi prive di una cultura dell'apprendimento sono caratterizzate da un clima in cui nessuno, né l'insegnante né gli alunni, si preoccupa del contenuto da apprendere. L'insegnante potrebbe addirittura dare la colpa al libro di testo, all'amministrazione, allo stato o al distretto per un curriculum che non ritiene avere un gran valore. Gli alunni sono letargici o alienati, non investono energie nel loro lavoro e sembrano motivati dal desiderio di arrivare alla fine della giornata, possibilmente col minimo sforzo.

All'opposto, le classi che hanno la cultura dell'apprendimento sono posti in fermento cognitivo, dove sia gli insegnanti che gli alunni attribuiscono grande valore al lavoro di qualità. I lavori degli alunni possono essere mostrati e le interazioni insegnante-alunno sono caratterizzate sia dall'insistenza degli insegnanti riguardo la necessità che gli alunni si impegnino quanto più possono, che dall'accettazione da parte degli alunni di queste insistenze. L'una e l'altra parte considerano importante il contenuto e gli alunni sono di conseguenza molto fieri del lavoro svolto.

Sia gli insegnanti che gli alunni dimostrano che la cultura dell'apprendimento si è diffusa. Essa dipende in grande misura da fattori esterni alla scuola. Capita, ad esempio, che alcune famiglie diano all'istruzione un valore maggiore rispetto ad altre. Ciononostante gli insegnanti hanno la responsabilità di ricreare questo clima nelle loro aule.

La cultura dell'apprendimento può essere stabilita in ogni aula. L'impegno culturale da parte di tutta la scuola rafforza notevolmente l'ambiente classe: esso viene rafforzato da tutte le misure ufficiali o ufficiose prese dalla scuola, dai premi alle assemblee, fino ai riconoscimenti da parte del preside o alle mostre delle opere degli

alunni nei corridoi e in altri spazi pubblici. In scuole del genere si manifesta grande energia intellettuale, che va oltre ciò che viene specificamente richiesto dal curriculum scolastico.

Documentazione

La presenza della cultura dell'apprendimento viene rintracciata innanzitutto nell'aula in sé, dove è resa riconoscibile dall'aspetto della stanza (in cui sono esposti i lavori degli alunni), dalla natura delle interazioni e dal tono delle conversazioni. Gli obiettivi e le attività didattiche dell'insegnante descritti nella Pianificazione didattica di una singola lezione (cfr. Capitolo 4), sono prova anche delle grandi aspettative degli alunni nei confronti dell'apprendimento. Le conversazioni con gli alunni rivelano che essi danno valore all'apprendimento e al lavoro duro.

Figura 6.8

AMBITO 2: L'AMBIENTE CLASSE

Componente 2b: Creare la cultura dell'apprendimento

Elementi:

Importanza del contenuto · Orgoglio degli alunni per il lavoro svolto · Aspettative relative all'apprendimento e ai risultati

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Importanza del contenuto	L'insegnante o gli alunni hanno un atteggiamento negativo nei confronti del contenuto, suggerendo che esso non sia importante oppure che sia stato imposto da altri.	L'insegnante trasmette l'importanza attribuita al lavoro, ma con poca convinzione e solo parziale coinvolgimento degli alunni.	L'insegnante trasmette un genuino entusiasmo per la materia e gli alunni danno prova di investire cospicuamente in essa.	Gli alunni dimostrano quanto valore diano al contenuto attraverso la loro attiva partecipazione, la curiosità e l'attenzione ai dettagli.

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Orgoglio degli alunni per il lavoro svolto	Gli alunni mostrano scarso o nessun orgoglio per il lavoro svolto. Sembrano più essere motivati dal desiderio di portare a termine il compito che dal fare un lavoro di qualità.	Gli alunni accettano in minima parte la responsabilità di “fare un buon lavoro”, ma investono poca energia nella sua qualità.	Gli alunni accettano le insistenze dell’insegnante sull’importanza della qualità di un lavoro e sembrano orgogliosi di ciò che hanno fatto.	Gli alunni mostrano evidente orgoglio per il lavoro svolto e cercano di renderlo ancora migliore, ad esempio rivedendo le brutte copie di loro iniziativa, aiutando i compagni e assicurandosi che i lavori di qualità vengano esposti.
Aspettative relative all’apprendimento e ai risultati	Gli obiettivi e le attività didattiche, le interazioni, e l’ambiente classe producono solo modeste aspettative per i risultati degli alunni.	Le attività e gli obiettivi didattici, le interazioni e l’ambiente classe producono aspettative poco realistiche per i risultati degli alunni.	Le attività e gli obiettivi didattici, le interazioni e l’ambiente di classe producono grandi aspettative per i risultati degli alunni.	Sia l’insegnante che gli alunni stabiliscono mediante la pianificazione delle attività di apprendimento, le interazioni e l’ambiente classe grandi aspettative per l’apprendimento di tutti gli alunni.

AMBITO 2: L'AMBIENTE CLASSE

COMPONENTE 2c: GESTIRE LE PROCEDURE DI CLASSE

Principi e spiegazione

L'insegnamento presuppone una buona gestione prima che una buona istruzione si renda possibile. Anche le migliori tecniche didattiche valgono poco in un ambiente caotico. Quindi gli insegnanti ritengono di dover sviluppare delle procedure per rendere scorrevoli le operazioni in classe e ottimizzare i tempi prima di dedicarsi alle tecniche didattiche. Si stabilisce un programma per la gestione e gli spostamenti dei gruppi di lavoro, la raccolta e la distribuzione del materiale, l'esecuzione di funzioni non strettamente didattiche, la supervisione di volontari e personale ausiliario. Tutti gli alunni capiscono dove devono recarsi e cosa devono fare, con la minima confusione possibile.

È facile riconoscere una classe mal gestita: si perde tempo in questioni non didattiche, gli alunni sono in attesa che l'insegnante dia loro retta, i gruppi didattici non sono al lavoro, il materiale non è a portata di mano e i passaggi da una fase all'altra sono confusi. In una classe ben gestita le procedure e i passaggi avvengono senza interruzione e gli alunni si assumono la responsabilità di rendere scorrevoli le operazioni in classe. I gruppi didattici sono sempre al lavoro e gli alunni producono bene nel gruppo. Anche quando l'insegnante non sorveglia direttamente lo svolgimento delle attività, gli alunni che lavorano in gruppo mantengono alto l'impegno, chiedendo aiuto quando ne hanno bisogno.

Gli insegnanti esperti mostrano grande competenza nel gestire con disinvoltura i vari momenti della lezione: le diverse attività hanno un inizio e una fine ben definiti e sia alunni che insegnante perdono poco tempo nel passaggio da un segmento all'altro della lezione. Il materiale didattico necessario è a portata di mano, e le procedure per raccogliarlo e distribuirlo sono stabilite e vengono rispettate. Gli alunni si assumono la responsabilità di curare e sistemare il materiale, facendolo senza difficoltà.

Gli insegnanti esperti escogitano delle tecniche di routine per accelerare le miriadi di mansioni non didattiche delle quali hanno la responsabilità, destinando quanto più tempo possono all'istruzione. Impiegano poco tempo per prendere le presenze, contare chi va a mensa, raccogliere le giustificazioni e organizzare le attività extracurricolari.

I volontari e il personale ausiliario possono notevolmente arricchire la qualità di un programma didattico, ma in genere richiedono grande assistenza, prima di potersi rendere utili in qualche modo. Gli insegnanti esperti dedicano il tempo necessario a fornire indicazioni al personale ausiliario, con il risultato che questi ultimi finiscono per dare un contributo effettivo alla classe.

Documentazione

Il modo in cui si gestiscono le procedure di classe può essere attestato mediante l'osservazione diretta. La maggior parte degli insegnanti dà anche spiegazioni sulle procedure scelte.

Figura 6.9

AMBITO 2: L'AMBIENTE CLASSE **Componente 2c: Gestire le procedure di classe**

Elementi:

Gestione dei gruppi didattici · Gestione dei passaggi nella lezione · Gestione di materiali e risorse · Svolgimento di compiti non didattici · Supervisione dei volontari e del personale ausiliario

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Gestione dei gruppi didattici	Gli alunni che non lavorano con l'insegnante non si impegnano produttivamente nell'apprendimento.	I compiti dei lavori di gruppo sono parzialmente organizzati, con il risultato che gli alunni smettono di lavorare quando l'insegnante è impegnato con un altro gruppo.	I compiti dei lavori di gruppo sono organizzati e questi ultimi sono gestiti in modo che gli alunni siano sempre impegnati.	I gruppi lavorano in modo indipendente e sono costantemente impegnati, gli alunni si assumono le responsabilità sulla loro produttività.
Gestione dei passaggi nella lezione	Si perde molto tempo nei passaggi durante la lezione.	I passaggi nella lezione sono di rado efficaci, con la conseguente perdita di tempo destinato all'istruzione.	I passaggi avvengono scorrevolmente e con poca perdita del tempo destinato all'istruzione.	I passaggi avvengono senza interruzione, gli alunni stessi si assumono la responsabilità di rendere efficienti le operazioni.

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Gestione di materiali e risorse	Il materiale non è utilizzato correttamente, con la conseguente perdita di tempo destinato all'istruzione.	Le procedure per l'uso del materiale funzionano moderatamente bene.	Le procedure per l'uso dei materiali si realizzano scorrevolmente, con poca perdita di tempo.	Le procedure per l'uso del materiale non prevedono interruzioni; gli alunni stessi si assumono la responsabilità di rendere efficienti le operazioni.
Svolgimento di compiti non didattici	Si perde una considerevole quantità di tempo per eseguire compiti non didattici.	I sistemi per l'esecuzione di compiti non didattici sono abbastanza efficaci, di conseguenza si perde poco del tempo destinato all'istruzione.	Sono stati attuati efficaci sistemi per eseguire i compiti non didattici, con la conseguente minima perdita di tempo destinato all'istruzione.	I sistemi per eseguire i compiti non didattici sono stati ben applicati, gli alunni stessi si assumono la responsabilità di rendere efficienti le operazioni.
Supervisione dei volontari e del personale ausiliario	I volontari e il personale ausiliario non hanno compiti ben definiti oppure non fanno niente la maggior parte del tempo.	Volontari e personale ausiliario sono produttivamente impiegati in una parte della lezione, ma hanno bisogno di frequente assistenza.	Volontari e personale ausiliario sono impiegati produttivamente e in modo indipendente durante l'intera lezione.	Volontari e personale ausiliario collaborano efficacemente con la classe.

AMBITO 2: L'AMBIENTE CLASSE

COMPONENTE 2d: GESTIRE IL COMPORTAMENTO DEGLI ALUNNI

Principi e spiegazione

L'apprendimento non può avvenire in un ambiente in cui il comportamento degli alunni è privo di controllo. Se gli alunni corrono per la classe, provocano l'insegnante o attaccano briga, non possono applicarsi profondamente ai contenuti. Naturalmente è vero anche il contrario: quando gli alunni si applicano profondamente ai contenuti, con molta probabilità non attaccheranno briga, non provocheranno l'insegnante e non correranno per la classe.

Le classi sono per la maggior parte dei luoghi affollati in cui gli alunni condividono spazio e materiale didattico. Questa vicinanza, se inasprita da altri fattori può indurre gli alunni a tenere un comportamento distruttivo. Gli insegnanti esperti riconoscono che molto di ciò che sembra cattiva condotta, sia in realtà l'effetto delle seguenti cause:

- Gli alunni, non avendo studiato, tentano di camuffare la situazione, "facendo la commedia".

- Gli alunni considerano il compito poco impegnativo e dirottano l'attenzione verso cose più interessanti. Ad esempio, gli alunni delle *high school* si passano bigliettini o discutono di fatti esterni alla scuola, mentre un alunno del secondo anno trasforma la sua matita in una macchina che transita sul suo banco, con gli effetti sonori appropriati.

- Gli alunni che non hanno sviluppato molto la loro capacità di socializzazione e hanno poca stima di se stessi, cercano opportunità per avviare un confronto fisico o verbale con i compagni, disturbando la classe.

La chiave di una gestione efficace e rispettosa del comportamento degli alunni è quella di stabilire insieme degli standard di condotta e le conseguenze alle quali si va incontro se si oltrepassa il limite. Questi standard potrebbero riguardare il linguaggio (per esempio niente parolacce), l'abbigliamento (no ai cappelli) e varie procedure da rispettare, tipo il modo in cui ottenere diritto di parola in una discussione (per esempio alzare la mano o stabilire un altro segnale con il mediatore), come entrare e uscire dall'aula (per esempio mettersi in fila, oppure uscire in ordine di banco), come temperare le matite, alzarsi a prendere il materiale e andare in bagno.

Qualunque siano i dettagli degli standard di condotta, i vari metodi per gestire il comportamento degli alunni presentano degli aspetti comuni:

- Le regole sono chiare per tutti e possono essere esposte nell'aula.
- Gli standard di comportamento sono adeguati al livello di sviluppo degli alunni e sono in armonia con le norme imposte dalle culture degli alunni della classe.
- Le regole vengono applicate con serietà, senza favoritismi.
- Gli insegnanti sanno cosa succede: "hanno gli occhi dietro la testa". A volte intervengono con gli alunni, ad esempio avvicinandosi o chiamando un alunno distratto per richiamare la sua attenzione.
- Gli insegnanti evitano di perdere la pazienza, di sbattere i libri sulla cattedra o di dar mostra in altro modo di aver perso la loro compostezza. Gli alunni non temono di essere attaccati verbalmente o fisicamente.
- Le punizioni sono dirette al comportamento, non all'alunno. Vengono eseguite in modo che il ritmo della classe sia appena disturbato e che la dignità dell'alunno non ne venga offesa.
- Gli insegnanti incoraggiano gli alunni a tenere sotto controllo il proprio comportamento

Documentazione

La capacità di un insegnante nel gestire il comportamento di un alunno deve essere osservata in aula. Accade spesso, comunque, che gli standard di condotta debbano essere dedotti, poiché se la lezione scorre senza problemi, un osservatore non potrà attestare un esplicito rispetto di quegli standard. È piuttosto dal comportamento degli alunni che si evince se l'insegnante ha stabilito degli standard all'inizio dell'anno e se li ha sostanzialmente mantenuti. Anche se molti insegnanti riescono a descrivere verbalmente l'approccio scelto, l'osservazione della sua applicazione rimane fondamentale.

Figura 6.10

AMBITO 2: L'AMBIENTE CLASSE

Componente 2d: Gestire il comportamento degli alunni

Elementi:

Regole · Monitorare il comportamento degli alunni · Reagire alla cattiva condotta degli alunni

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Regole	Non risultano essere stabiliti standard di condotta oppure che gli alunni non sapiano bene quali sono.	Non risultano essere stabiliti standard di condotta per la maggior parte delle situazioni, e la maggioranza degli alunni sembra averli compresi.	Gli standard di condotta sono chiari per tutti gli alunni.	Gli standard di condotta sono chiari per tutti gli alunni e sembrano essere stati sviluppati con la partecipazione degli alunni.
Monitorare il comportamento degli alunni	Il comportamento degli alunni non è sorvegliato e l'insegnante non sa quello che stanno facendo.	L'insegnante è generalmente consapevole del comportamento degli alunni, ma forse manca di prestare attenzione ad alcuni di essi.	L'insegnante è sempre attento al comportamento degli alunni.	La sorveglianza dell'insegnante è accorta e preventiva. Gli alunni controllano il proprio comportamento e quello dei compagni, correggendosi a vicenda in modo rispettoso.
Reagire alla cattiva condotta degli alunni	L'insegnante non reagisce di fronte al cattivo comportamento, oppure la reazione è inefficace, eccessivamente repressiva o irrispettosa della dignità dell'alunno.	L'insegnante tenta di rispondere al cattivo comportamento degli alunni, ma con risultati alterni, oppure non vi sono fenomeni di comportamento dirompente.	La reazione dell'insegnante di fronte alla cattiva condotta è appropriata e riuscita, rispettosa della dignità dell'alunno o in genere il comportamento degli alunni è appropriato.	La reazione dell'insegnante alla cattiva condotta è assai efficace e attenta alle esigenze del singolo alunno oppure il comportamento degli alunni è sempre appropriato.

AMBITO 2: L'AMBIENTE CLASSE

COMPONENTE 2e: ORGANIZZARE LO SPAZIO FISICO

Principi e spiegazione

L'uso dello spazio fisico in un ambiente di apprendimento totale è importante e varia a seconda del contesto. Gli insegnanti del livello elementare destinano alcuni punti dell'aula alla lettura, i cosiddetti "*reading corners*", e altri spazi ad attività rumorose o tranquille, mentre gli insegnanti di tutti i livelli spostano i mobili per fare una discussione o lavori di gruppo. L'organizzazione dello spazio mostra agli alunni come l'insegnante vede l'apprendimento: i banchi vengono rivolti in avanti per una presentazione, le sedie disposte in piccoli circoli per le discussioni di gruppo oppure il laboratorio di scienze disposto come un ufficio.

Uno degli aspetti dell'ambiente fisico riguarda la sicurezza e l'accessibilità all'apprendimento. L'aula deve essere un luogo sicuro, non devono esserci corde appese o uscite bloccate. Gli alunni, compresi quelli con bisogni speciali, devono poter avvicinarsi alla lavagna, all'insegnante e alle altre risorse. Lo spazio fisico deve anche consentire un agevole flusso di traffico: tutti gli alunni, ad esempio, devono potere utilizzare il temperamatite e altri tipi di materiale e di risorse.

Un secondo elemento è quello riguardante la disposizione del mobilio. Attualmente i banchi sono spesso avvitati al pavimento, anche se molti insegnanti vogliono ancora che banchi e sedie vengano disposti in fila o in colonna. A seconda degli obiettivi didattici e del tipo di attività pianificata, queste disposizioni potrebbero non rivelarsi ottimali. Per i lavori di gruppo sarebbe meglio avvicinare i banchi, mentre se gli alunni devono discutere delle idee tra di loro, devono potersi guardare: dunque per una discussione di classe la disposizione in cerchio dei banchi o delle sedie sarà probabilmente la migliore.

L'ultimo elemento da considerare è quello dell'uso da parte dell'insegnante delle risorse fisiche. Gli strumenti per l'insegnamento, come lavagne, mappe, proiettori, videoregistratori, possono essere usati con più o meno competenza. Se ben utilizzati arricchiscono l'apprendimento e contribuiscono effettivamente all'istruzione. Se usati male, al contrario, possono impoverire l'apprendimento, ad esempio se le macchine non funzionano, vuol dire che i lucidi sono sfocati o comunque non leggibili e i video non possono essere visti.

Quando una classe rappresenta una vera comunità di studenti, gli alunni si sentono parte dell'ambiente fisico e prendono delle iniziative per renderlo funzionale. Potrebbero, ad esempio, progettare come esporre dei lavori, o spostare i mobili per facilitare un lavoro di gruppo, oppure muovere oggetti per rendere più scorrevole il traffico; o anche abbassare le tapparelle per oscurare il sole che disturba un compagno o chiudere la porta per non sentire la confusione che proviene dal corridoio. È la loro aula e la fanno funzionare. Naturalmente il coinvolgimento degli alunni può

avvenire solo se l'insegnante approva e incoraggia la loro partecipazione nella definizione dell'ambiente.

Alcuni insegnanti, come i supplenti, hanno soltanto un controllo limitato dell'ambiente fisico nel quale insegnano. Tutti gli insegnanti devono impegnarsi per creare un ambiente sicuro, ma possono essere ritenuti responsabili solo per la parte che ricade sotto il loro controllo.

Documentazione

Il modo in cui gli insegnanti utilizzano lo spazio fisico deve essere osservato direttamente. Gli insegnanti possono essere in grado di spiegare come valorizzano l'ambiente fisico e lo utilizzano come risorsa per l'apprendimento, ma è necessario vedere come applicano queste idee.

Figura 6.11

AMBITO 2: L'AMBIENTE CLASSE

Componente 2e: Organizzare lo spazio fisico

Elementi:

Sicurezza e disposizione del mobilio · Accessibilità all'apprendimento e uso delle risorse fisiche

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Sicurezza e disposizione del mobilio	L'aula non è sicura o la disposizione dei mobili non è adatta alle attività previste nella lezione, o entrambe le cose.	L'aula è sicura e i mobili sono disposti in previsione della lezione, o, se necessario, la lezione viene modificata secondo la disposizione del mobilio, ma con limitata efficacia.	L'aula è sicura e la disposizione dei mobili è in sé una risorsa per le attività di apprendimento.	L'aula è sicura e gli alunni dispongono i mobili per proporre delle attività di apprendimento.
Accessibilità all'apprendimento e uso delle risorse fisiche	L'insegnante utilizza male le risorse fisiche oppure l'apprendimento non è reso accessibile per alcuni alunni.	L'insegnante utilizza le risorse fisiche in modo adeguato, e almeno l'apprendimento fondamentale è reso accessibile a tutti gli alunni.	L'insegnante utilizza le risorse fisiche con competenza e l'apprendimento è ugualmente accessibile per tutti gli alunni.	Sia l'insegnante che gli alunni utilizzano le risorse fisiche in modo ottimale e gli alunni si assicurano che l'apprendimento sia accessibile per tutti gli alunni.

AMBITO 3: L'INSEGNAMENTO

COMPONENTE 3a: COMUNICARE CON CHIAREZZA E PRECISIONE

Principi e spiegazione

Affinché gli alunni si applichino all'apprendimento, bisogna fare in modo di dar loro indicazioni e spiegazioni chiare. Oltre a questo, anche un uso del linguaggio espressivo e ricco da parte dell'insegnante può dare valore all'esperienza dell'apprendimento. Una comunicazione chiara e accurata consta di due elementi.

Il primo è la chiarezza delle indicazioni e dei procedimenti da seguire. Quando gli alunni lavorano da soli o in piccoli gruppi le informazioni che ricevono devono essere chiare, altrimenti si perderà del tempo prezioso mentre se ne restano confusi o cominciano un'attività sbagliata. Le indicazioni chiare possono essere date oralmente, per iscritto o combinando queste due modalità. Quando gli alunni decidono quali procedimenti utilizzeranno nelle attività come, ad esempio, un progetto di disegno, l'insegnante dovrebbe limitare le loro scelte.

Il secondo elemento è la qualità della comunicazione orale o scritta. Siccome gli insegnanti comunicano con gli alunni principalmente attraverso il linguaggio, devono fare in modo che la loro comunicazione sia sempre leggibile o udibile: quando parlano, gli alunni devono poterli sentire e capire; analogamente, quando distribuiscono delle istruzioni messe per iscritto, gli alunni devono essere in grado di leggerle e comprenderle.

Gli alunni potrebbero modellare il proprio linguaggio su quello dell'insegnante, di conseguenza quest'ultimo dovrà fare uso di un linguaggio corretto e di un lessico espressivo. Non sempre nella comunicazione di natura verbale è necessario esprimersi formalmente, a volte anche il linguaggio informale può rivelarsi appropriato. Ma se l'insegnante sceglie di usare quest'ultimo, ne dovrà essere consapevole, facendo in modo che anche gli alunni notino la differenza. Il linguaggio dell'insegnante dovrebbe anche mostrare una cura accurata nella scelta dei vocaboli e l'uso di lessico appropriato alla ricchezza della disciplina.

Documentazione

Le informazioni sulla chiarezza e la precisione della comunicazione dell'insegnante dovranno essere raccolte attraverso l'osservazione in aula.

Figura 6.11

AMBITO 3: L'INSEGNAMENTO

Componente 3a: Comunicare con chiarezza e precisione

Elementi:

Indicazioni e procedimenti · Lingua orale e scritta

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Indicazioni e procedimenti	Le indicazioni e i procedimenti dell'insegnante risultano confusi agli alunni.	Le indicazioni e i procedimenti dell'insegnante vengono chiariti dopo l'iniziale confusione degli alunni o sono eccessivamente dettagliati.	Le indicazioni e i procedimenti dell'insegnante sono chiari per gli alunni e contengono un'appropriata quantità di dettagli.	Le indicazioni e i procedimenti dell'insegnante sono chiari per gli alunni e prevengono i possibili fraintendimenti degli alunni.
Lingua orale e scritta	La lingua orale dell'insegnante non è udibile o quella scritta non è leggibile. Il linguaggio utilizzato potrebbe contenere diversi errori di sintassi e ortografia, il lessico potrebbe essere inappropriato, vago, o utilizzato in modo non corretto, lasciando confusi gli alunni.	La lingua parlata dell'insegnante è udibile e quella scritta leggibile. Entrambe sono utilizzate in modo corretto. Il lessico è corretto ma limitato o non adeguato all'età o al background degli alunni.	La lingua scritta e parlata dell'insegnante è chiara e corretta. Il lessico è adeguato all'età e agli interessi degli alunni.	La lingua scritta e parlata dell'insegnante è corretta ed espressiva, con un lessico accuratamente scelto che impreziosisce la lezione.

AMBITO 3: INSEGNAMENTO

COMPONENTE 3b: UTILIZZARE TECNICHE DI INTERROGAZIONE E DI DISCUSSIONE

Principi e spiegazione

L'abilità degli insegnanti nel formulare domande o condurre un dibattito è di notevole valore per molti scopi didattici, poiché spinge gli alunni alla riflessione e li sfida a impegnarsi maggiormente. Prima di aver acquisito la competenza nell'interrogare e nel discutere, gli insegnanti tendono a fare ai loro alunni domande a bruciapelo, che vogliono risposte brevi e di basso profilo, usando le domande come strumento per gli alunni per dimostrare le loro conoscenze. Un'interrogazione condotta in questo modo sarebbe meglio definita usando il termine "recita" piuttosto che "discussione", poiché non fa uso di domande, ma di una specie di quiz nel quale l'insegnante tira fuori la conoscenza che l'alunno ha di una determinata materia.

Le domande mediocri sono quelle che vengono considerate noiose, o comprensibili solo per pochi alunni, o troppo restrittive – l'insegnante ha una sola risposta in mente anche se la scelta è in realtà varia.

Quanto gli insegnanti pongono domande specifiche, fanno sì che gli alunni esplorino il contenuto. Le domande ben formulate consentono agli alunni di riflettere su ciò che comprendono, prendendo in considerazione nuove possibilità. Queste domande di rado richiedono un sì o un no come risposta, e tra queste ultime, quelle corrette possono essere più di una. Gli insegnanti esperti concedono gli alunni del tempo per pensare prima di rispondere a una domanda e incoraggiano tutti alla partecipazione. Spesso mettono alla prova la risposta dell'alunno, cercando una spiegazione o un'ulteriore elaborazione, con domande del tipo "Potresti fare un esempio?" o "Potresti spiegare meglio quello che intendi?" Gli insegnanti mostrano agli alunni come formulare una risposta di alto livello cognitivo e come utilizzare le domande per arricchire l'apprendimento.

Gli insegnanti esperti inoltre alimentano le proprie competenze nel condurre una discussione, con il risultato che le discussioni in classe sono animate e tutti gli alunni pongono domande e la discussione diventa un mezzo per ampliare la conoscenza. Se la discussione è condotta bene, l'insegnante non è al centro dell'attenzione, ma piuttosto incoraggia gli alunni a commentare le risposte dei compagni e li spinge a un'ulteriore approfondimento. Nelle classi abituate alla discussione, gli alunni si assumono molte responsabilità circa l'ampiezza e la profondità delle discussioni. In una discussione ben condotta, tutti gli alunni sono coinvolti. Il dialogo non è dominato da pochi alunni e l'insegnante non se ne sta lì in attesa che qualcuno dia la risposta che cerca; al contrario, trascina tutti gli alunni nella discussione, cercando il punto di vista di tutti; in altre parole, è ascoltata la voce di *tutti*.

Un segno della sua abilità nel condurre una discussione è il modo in cui l'insegnante reagisce quando gli alunni si interessano di un argomento interessante ma non atti-

nente al tema. Gli insegnanti abili sono in grado di riportare il gruppo al tema principale in modo rispettoso.

In una classe in cui si utilizzano le domande e i dibattiti per arricchire l'apprendimento, l'insegnante potrebbe porre un'unica domanda ben congegnata, per poi aspettarne la meditata risposta. Altre domande che mirano a coinvolgere gli altri, come "Qualcuno ha una risposta alternativa?" oppure "Qualcuno vuole commentare l'idea di Jerry?", potrebbero tenere desta l'attenzione fino alla fine della lezione. L'insegnante si sposta gradualmente dal centro agli aspetti secondari della discussione, incoraggiando gli alunni a tenerlo vivo. Talvolta l'insegnante potrebbe avere la necessità di riformulare una domanda per attirare nuovamente l'attenzione del gruppo sull'argomento. Ma in mano a un insegnante competente, la discussione diviene un mezzo per esplorare il contenuto in profondità. Infine, in una discussione ben condotta si utilizzano le domande poste dagli alunni. La formulazione di domande richiede l'impegno degli alunni nella riflessione analitica e li motiva più di quelle dell'insegnante.

Documentazione

La competenza dell'insegnante nelle tecniche di interrogazione e discussione può essere verificata solo nell'osservazione diretta in aula. Le domande iniziali potrebbero essere incluse nella Pianificazione didattica di una singola lezione (cfr. Capitolo 4).

Figura 6.13

AMBITO 3: L'INSEGNAMENTO

Componente 3b: UTILIZZARE TECNICHE DI INTERROGAZIONE E DI DISCUSSIONE

Elementi:

Qualità delle domande · Tecniche di discussione · Partecipazione degli alunni

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Qualità delle domande	Le domande dell'insegnante sono di qualità scadente.	Le domande dell'insegnante sono di bassa e alta qualità. Solo alcune invitano alla risposta.	La maggior parte delle domande dell'insegnante sono di alta qualità. Agli alunni viene fornito abbastanza tempo per rispondere.	Le domande dell'insegnante sono sempre di alta qualità, il tempo adeguato per rispondere. Gli alunni pongono molte domande.
Tecniche di discussione	L'interazione tra insegnante e alunni è per lo più di stile recitativo, e l'insegnante interviene in tutte le domande e le risposte.	L'insegnante tenta di impegnare gli alunni in una vera discussione, con risultati alterni.	L'interazione di classe consiste in una vera discussione, con l'insegnante che si fa da parte quando è necessario.	Gli alunni si assumono molte responsabilità per la riuscita della discussione, proponendo gli argomenti e contribuendo spontaneamente.
Partecipazione degli alunni	Solo pochi alunni partecipano alla discussione.	L'insegnante tenta di coinvolgere tutti gli alunni nella discussione, ma con poco successo.	L'insegnante riesce a coinvolgere tutti gli alunni nella discussione.	Gli stessi alunni si assicurano che tutte le voci vengano ascoltate nel dibattito.

AMBITO 3: INSEGNAMENTO

COMPONENTE 3c: IMPEGNARE GLI ALUNNI NELL'APPRENDIMENTO

Principi e spiegazione

Se c'è una componente che può dirsi la più importante, è proprio questa. Impegnare gli alunni nell'apprendimento è la *raison d'être* dell'educazione. Tutte le altre componenti sono al servizio dell'impegno degli alunni, dalla pianificazione e dalla preparazione alla creazione di un ambiente di sostegno, alla riflessione su ciò che accade in classe. La mancanza di impegno è facile da scoprire, poiché si manifesta con comportamenti quali scarabocchiare sui quaderni, passarsi bigliettini o guardare fuori dalla finestra. Occasionalmente la mancanza di impegno prende forme più aggressive, come nel caso di alunni prorompenti.

L'impegno non si può identificare con il tempo passato sui compiti, un concetto che si riferisce al coinvolgimento dell'alunno nelle attività didattiche. Gli studenti possono anche finire un compito invece di chiacchierare o scambiarsi biglietti, e quindi essere in attività, anche se il compito non li impegna in un apprendimento significativo. Magari il compito richiede abilità e conoscenze che essi ancora non possiedono, oppure rappresenta concetti che, imparati già da molto tempo, non rappresentano una sfida. La mera attività non è perciò sufficiente all'apprendimento, né lo è la semplice partecipazione. Ciò che serve per il coinvolgimento degli studenti è il "coinvolgimento intellettuale" rispetto al contenuto o la costruzione attiva della comprensione. In altre parole, la scuola non è un passatempo da spettatori. L'educazione, per avere successo, esige la partecipazione attiva e attenta di tutte le parti in causa.

I materiali fisici possono accrescere l'impegno dello studente nell'apprendimento. Per esempio, molti concetti matematici di livello elementare si possono spiegare ed esplorare nel modo migliore usando rappresentazioni fisiche. Quando gli studenti usano materiali fisici è più probabile che si impegnino attivamente rispetto a quando non li usano. Ma i materiali non sono una garanzia di impegno: gli alunni possono anche gingillarsi improduttivamente e non imparare nulla. Ciò che serve è l'impegno mentale, che può implicare l'attività fisica oppure no. Non è sufficiente che l'attività sia manuale; essa deve anche essere mentale.

Gli alunni possono essere coinvolti in modi diversi, rendendo così più difficile individuare l'impegno mentale. Facciamo l'esempio di un insegnante che introduce il concetto di simbolismo in letteratura o spiega la differenza tra energia solare attiva e passiva. Il metodo di presentazione delle informazioni può essere la lettura, seguita da discussioni in piccoli gruppi, oppure una piccola presentazione tenuta dall'insegnante, seguita da attività individuali. Se gli obiettivi didattici sono legati ad abilità di pensiero e ragionamento (per esempio la raccolta e l'analisi dei dati), l'approccio preferito potrà essere la ricerca indipendente degli alunni, svolta singolar-

mente o in piccoli gruppi. Anche se gli obiettivi didattici sono legati a informazioni da imparare a memoria (per esempio fattori di moltiplicazione), possono essere comunque svolte attività che comportino l'impegno intellettuale degli alunni, come la ricerca di modelli nei numeri o di tecniche che favoriscano la memorizzazione. L'impegno degli alunni è costituito da vari elementi distinti, anche se in relazione fra loro.

Rappresentazione dei contenuti. Tutti gli insegnanti devono affrontare l'impresa di aiutare gli alunni a capire contenuti nuovi. Questi possono consistere in concetti (per esempio spinta idrostatica e densità), abilità (per esempio il layup nel basket), o relazioni (per esempio il ruolo del Rinascimento nell'evoluzione dell'arte in Europa). Il modo in cui tali contenuti sono presentati o rappresentati incide enormemente sulla comprensione dell'alunno. Quando un insegnante viene ricordato a distanza di anni, è perché era la sua abilità in questo campo a essere memorabile. Gli insegnanti esperti scelgono esempi e metafore che illuminano le nuove idee o abilità, collegando i contenuti nuovi alle conoscenze, gli interessi e alla cultura scolastica degli alunni. Per esempio, per spiegare cosa fosse il Cavallo di Troia l'insegnante può paragonarlo a una possibile (o realmente accaduta) infiltrazione nella squadra di football della *high school* da parte dei rivali. La presentazione del contenuto può prendere forma di descrizione orale, rappresentazione visiva (con l'uso di qualche tipo di organizzatore grafico) o discussione guidata dall'insegnante.

Attività e compiti (compresi quelli per casa). Perché si impegnino a fondo nei contenuti, gli studenti devono partecipare ad attività di apprendimento che li stimolino nella costruzione della comprensione. Tali compiti e attività possono prendere molte forme e dipendono dal contesto, ma tendono ad avere in comune alcune caratteristiche:

Dare risalto all'apprendimento basato sulla risoluzione di problemi (problem-based learning). Molti compiti e attività validi e costruttivi richiedono che gli alunni risolvano un problema o rispondano a una domanda importante. Per esempio, quando gli alunni del quarto anno scelgono qual è l'insieme di oggetti che conduce l'elettricità, o quando quelli della *high school* valutano se il numero di delegati all'Assemblea Costituente fosse in relazione alla popolazione di ogni stato, si impegnano nella risoluzione di problemi. Il fatto che ciascuna domanda abbia una sola risposta non la rende per questo banale. Gli alunni devono stabilire un approccio, interpretare i risultati e magari formulare ulteriori domande. Dal loro punto di vista, rispondono a una domanda impegnandosi nel *problem-based learning*.

Consentire agli alunni la scelta e l'iniziativa. Molte attività ben organizzate favoriscono o addirittura esigono che gli studenti compiano scelte e prendano iniziative. La scelta, in una certa misura, è un corollario naturale dell'approccio al *problem-based learning*; ma oltre a ciò, anche quando compiti e attività non sono basate sul *problem-based learning*, gli alunni si impegnano più a fondo nel contenuto se viene

loro lasciata un'ampia possibilità di scelta sui dettagli dell'attività. Il livello più alto di impegno si raggiunge quando gli alunni esercitano l'iniziativa nel formulare le proprie domande e nel progettare le proprie ricerche.

Incoraggiare la profondità piuttosto che l'ampiezza. Compiti e attività progettati per accrescere il coinvolgimento degli alunni non sono superficiali, ma li stimolano a ricercare le cause nascoste, spiegare il proprio pensiero e motivare le proprie posizioni. Il lavoro progettato per essere approfondito rappresenta un'adeguata sfida cognitiva per gli studenti, dal momento che non permette risposte facili o repliche superficiali. Queste attività impegnano gli alunni nella costruzione del significato, nella ricerca di modelli e nell'esame di ipotesi.

Richiedere riflessione da parte degli alunni. Compiti e attività che possono essere svolte senza pensarci non impegnano gli studenti. Ovviamente il livello di riflessione richiesto deve essere adeguato all'età e alle competenze degli alunni. Ciò che per un adulto è banale (come individuare i diversi modi di mettere insieme 23 centesimi in monetine) per un bambino del primo anno è un pensiero di alto livello. Il livello ottimale di riflessione richiesto per un compito porta gli alunni al limite delle loro possibilità, ma in modo che riescano a completarlo. Assicurare questo risultato a un grande numero di studenti diversi non è cosa facile, ed è per questo che compiti e attività che si possono svolgere a livelli diversi sono particolarmente adatti a gruppi non omogenei.

Sono pensati per essere attuali e autentici. Di solito, compiti e attività pensati per impegnare al massimo gli alunni rappresentano l'applicazione delle conoscenze a situazioni attuali e autentiche. Cercare un'analogia o una metafora contemporanea per illustrare un evento storico è una tecnica efficace per farlo capire a fondo. Alcuni contenuti, tuttavia, sono e devono rimanere astratti, come il comportamento delle funzioni trigonometriche.

Raggruppamento degli alunni. Gli alunni possono essere raggruppati in molti modi diversi per aumentarne il coinvolgimento: in un solo grande gruppo, guidato dall'insegnante o da un altro alunno; in piccoli gruppi, in modo indipendente o in un contesto educativo con un insegnante; o, ancora, in modo indipendente. Nei piccoli gruppi, il livello di abilità e abilità in un dato campo può essere omogeneo oppure eterogeneo. Gli alunni possono scegliere come raggrupparsi, in coppie, gruppi di tre o altre configurazioni stabilite da loro o dall'insegnante.

Le decisioni dell'insegnante sul raggruppamento si basano su alcune considerazioni, la principale delle quali è l'adeguatezza agli obiettivi didattici. Soprattutto, il tipo di gruppo educativo dovrebbe rispecchiare lo scopo dell'insegnante e servire a tale scopo.

Uso di materiali e risorse didattici. I materiali didattici possono includere qualsiasi oggetto che aiuti gli alunni a impegnarsi nei contenuti: libri di testo, letture, apparecchi di laboratorio, carte geografiche, diagrammi, film, video e materiali di vario genere per l'apprendimento della matematica. Di per sé i materiali non sono impegnativi o poco impegnativi; ma è l'uso che ne fanno alunni e insegnanti a esse-

re determinante. Per esempio, gli alunni possono usare i materiali di laboratorio per formulare e testare ipotesi su un fenomeno, oppure l'insegnante può usarli per presentare un esperimento, con gli alunni come semplici osservatori.

Struttura e ritmo. Il ritmo in classe è adatto agli alunni e al contenuto, e vengono fornite opportunità adeguate per sospenderlo. Agli alunni non viene fatta fretta, né il tempo viene prolungato mentre alcuni di essi finiscono il lavoro.

Ultima, e collegata al tempo, è la struttura della lezione. Una lezione ben congegnata ha una struttura definita e gli alunni sanno in quale punto di essa si trovano. Alcune lezioni hanno un inizio, uno svolgimento e una fine ben riconoscibili, con un'introduzione e una conclusione chiare. Altre sono costituite da una sessione di lavoro, per esempio, in uno studio artistico. In ambedue i casi, ciò che avviene ha una struttura e tale struttura è stata creata per mezzo di un progetto dell'insegnante.

Documentazione

Osservare una classe è il metodo migliore per assistere alla capacità di un insegnante nel favorire l'impegno. Altre indicazioni includono un Scheda relativa all'*instructional artifact* (cfr. Capitolo 4) nel portfolio di un insegnante, una ripresa video della classe e negli esempi del lavoro degli alunni.

Figura 6.14

AMBITO 3: L'INSEGNAMENTO

Componente 3c: Impegnare gli alunni nell'apprendimento

Elementi:

*Rappresentazione dei contenuti • Attività e compiti • Raggruppamento degli alunni •
Materiali e risorse didattici • Struttura e ritmo*

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Rappresentazione dei contenuti	La rappresentazione dei contenuti è inadeguata e poco chiara, o usa esempi e analogie di basso livello.	La rappresentazione dei contenuti è disomogenea in qualità: in parte è realizzata abilmente, con esempi validi; altre parti sono difficili da seguire.	La rappresentazione dei contenuti è adeguata e si collega bene con le conoscenze e l'esperienza degli alunni.	La rappresentazione dei contenuti è adeguata e si collega bene con le conoscenze e l'esperienza degli alunni. Gli alunni contribuiscono alla rappresentazione dei contenuti.

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Attività e compiti	Le attività e i compiti sono inadeguati agli alunni a causa della loro età o del loro background. Gli alunni non vengono impegnati mentalmente.	Alcuni compiti e attività sono adeguati agli alunni e li impegnano mentalmente, ma altri no.	La maggior parte dei compiti e delle attività sono adeguati agli alunni. Quasi tutti gli alunni sono impegnati a livello cognitivo.	Tutti gli alunni sono impegnati a livello cognitivo nell'esplorazione del contenuto di compiti e attività. Gli alunni intraprendono o adattano attività e progetti per accrescere la comprensione.
Raggruppamento degli alunni	I gruppi didattici sono inadeguati agli alunni o agli obiettivi didattici.	I gruppi didattici sono adeguati solo in parte agli alunni o sono solo moderatamente adatti a favorire gli obiettivi didattici di una lezione.	I gruppi didattici sono produttivi e pienamente adeguati agli alunni o agli obiettivi didattici di una lezione.	I gruppi didattici sono produttivi e pienamente adeguati agli alunni o agli obiettivi didattici di una lezione. Gli alunni prendono l'iniziativa per influenzare i gruppi didattici allo scopo di promuovere la propria comprensione.
Materiali e risorse didattici	I materiali e le risorse didattici sono inadatti agli obiettivi didattici o non impegnano mentalmente gli alunni.	I materiali e le risorse didattici sono adatti in parte agli obiettivi didattici o il livello di impegno mentale richiesto agli alunni è modesto.	La rappresentazione dei contenuti è adeguata e si collega bene con le conoscenze e l'esperienza degli alunni.	I materiali e le risorse didattici sono adatti agli obiettivi didattici e impegnano mentalmente gli alunni. Gli alunni intraprendono la scelta, l'adattamento o la creazione di materiali per raggiungere i propri scopi.

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Struttura e ritmo	La lezione non ha una struttura definita, il suo ritmo è troppo lento o troppo veloce, o entrambi.	La lezione ha una struttura riconoscibile, benché essa non sia mantenuta in modo uniforme nel corso della lezione. Il ritmo della lezione è disomogeneo.	La lezione ha una struttura ben definita intorno alla quale sono organizzate le attività. Il ritmo è omogeneo.	La struttura della lezione è altamente coerente e consente una riflessione e una fine appropriate. Il ritmo è adeguato a tutti gli alunni.

AMBITO 3: INSEGNAMENTO

COMPONENTE 3d: FORNIRE UN FEEDBACK AGLI ALUNNI

Principi e spiegazione

Il feedback sono le informazioni fornite dagli insegnanti agli alunni sul loro progresso nell'apprendimento. Con l'uso del feedback, per esempio il commento su un tema o una spiegazione degli errori commessi durante il procedimento nella risoluzione di un problema, gli alunni aumentano la loro comprensione. Il processo del feedback rende l'insegnamento più personalizzato. Anche quando gli obiettivi didattici e le attività di apprendimento sono le stesse per tutta la classe, l'esperienza di ogni alunno resta distinta.

È essenziale che gli insegnanti siano equi nel fornire il feedback e che ogni alunno riceva feedback sul proprio lavoro. Non è equo, per esempio, che un gruppetto di alunni privilegiati riceva suggerimenti dettagliati e costruttivi sui compiti svolti mentre gli altri ricevono solo un feedback negativo, o che l'insegnante presti poca attenzione al loro lavoro.

Per poter fornire il feedback, gli insegnanti devono osservare e ascoltare attentamente gli alunni, che rivelano il loro livello di comprensione attraverso le domande che fanno, l'approccio a compiti e progetti e il lavoro che producono. È frequente che gli alunni sorprendano i loro insegnanti con i propri interessi e le proprie intuizioni. A volte, a causa di questi eventi inaspettati, gli insegnanti cambiano i propri piani in modo tale che gli alunni possano perseguire obiettivi alternativi a quelli originariamente individuati.

Di solito gli insegnanti forniscono ai propri alunni il feedback sul loro apprendimento – magari in modo sottile, per esempio con uno sguardo interrogativo quando l'alunno tenta una spiegazione o annuendo in modo incoraggiante quando l'alunno riesce a risolvere un problema di matematica. Ma ci sono altre fonti oltre agli insegnanti:

- Attività didattiche, ad esempio quando gli alunni scoprono per mezzo di un esperimento scientifico che la loro comprensione non era corretta.
- Materiali, ad esempio le soluzioni ai problemi di matematica in fondo al libro di testo.
- I programmi informatici.
- Gli altri alunni, ad esempio quando uno revisiona il compito scritto di un compagno.

Dovrebbe essere fornito un feedback per ogni lavoro significativo: compiti scritti, test, questionari e lavoro in classe. Alcuni compiti sono utili anche se l'alunno non riceve feedback: per esempio, il puro e semplice fatto di scrivere migliora la qualità della scrittura stessa. Ma la gran parte dell'apprendimento dipende dall'attenzione rivolta agli obiettivi didattici e dall'assistenza degli insegnanti nel raggiungerli. Ciò significa che le occasioni di feedback dovrebbero venire sfruttate a fondo, per mezzo ad esempio di commenti scritti sui test, di colloqui insegnante-alunno, o feedback con l'uso di registratori da parte dell'insegnante. Può esserci anche un feedback non verbale: l'insegnante può trasmettere ciò che pensa in molti modi, sorridendo e annuendo, lanciando un'occhiata perplessa o facendo un gesto rassicurante.

Per essere efficace, il feedback deve essere accurato, costruttivo, concreto, specifico e tempestivo. Commenti generali come “molto bene” non si configurano come feedback e nemmeno le osservazioni sulla debolezza di alcuni alunni fatte davanti a tutta la classe. I suggerimenti dei compagni possono non essere accurate o utili; un feedback che sminuisca l'autostima dell'alunno non favorisce l'apprendimento. La responsabilità dell'insegnante è di far sì che il feedback sia accurato. Restituire con le correzioni i compiti in classe tre settimane dopo che sono stati fatti, qualunque sia la qualità dei commenti, non fornisce un feedback tempestivo.

Il valore del feedback è massima se gli alunni lo usano nel loro apprendimento: cioè, se gli alunni non usano i commenti dell'insegnante, non possono imparare da quei commenti. Nella maggior parte dei casi, questo uso del feedback da parte degli alunni dev'essere pianificato dall'insegnante e deve essere riservato del tempo appositamente per questo.

Documentazione

Nel corso dell'osservazione di una classe occasionalmente si può assistere al feedback, a seconda delle attività previste dalla lezione. Ma in genere il feedback si documenta in altri modi, per esempio tenendo nel proprio portfolio dei campioni di

lavoro degli alunni contenenti anche commenti dell'insegnante o dei compagni. La tempestività del feedback può anche manifestarsi attraverso le risposte degli alunni a un questionario, soprattutto a livello secondario.

Figura 6.14

AMBITO 3: L'INSEGNAMENTO

Componente 3d: Fornire un feedback agli alunni

Elementi:

Qualità: accurata, concreta, costruttiva e specifica • Tempestività

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Qualità: accurata, concreta, costruttiva e specifica	Il feedback non è fornito oppure è di qualità uniformemente scadente.	Il feedback è di qualità disomogenea: sono presenti elementi di alta qualità e altri che non lo sono.	Il feedback è uniforme e di alta qualità.	Il feedback è uniforme e di alta qualità. Viene fatto sì che gli alunni possano usare il feedback per il proprio apprendimento.
Tempestività	Il feedback non è fornito in modo tempestivo.	La tempestività del feedback è disomogenea.	Il feedback è fornito uniformemente in modo tempestivo.	Il feedback è fornito uniformemente in modo tempestivo. Gli alunni fanno uso immediato del feedback per il proprio apprendimento.

AMBITO 3: INSEGNAMENTO

COMPONENTE 3e: DIMOSTRARE FLESSIBILITÀ E PRONTEZZA

Principi e spiegazione

Insegnare significa prendere centinaia di decisioni ogni giorno, alcune piccole e banali, la maggior parte no. Le decisioni più difficili hanno a che fare con l'adattamento del piano delle lezioni durante il suo svolgimento, quando è chiaro che gli adattamenti migliorerebbero l'esperienza degli alunni. Per esempio un'attività può confondere gli alunni o richiedere un livello di comprensione che non hanno ancora raggiunto; oppure, un'attività prevista può essere adatta solo ad alcuni alunni e richiedere adattamenti per gli altri.

Gli insegnanti possono dimostrare flessibilità e sensibilità in tre tipi di situazione. Una è un'attività educativa che non funziona: se gli alunni non hanno mai sentito parlare di un fenomeno sul quale l'insegnante sta basando tutta la spiegazione, o se un'attività non è adeguata a loro, l'insegnante può decidere di abbandonare completamente l'attività o di modificarla in modo significativo. A volte questi adattamenti implicano un grosso cambiamento, a volte un cambiamento più modesto. Talvolta è sufficiente cambiare ritmo: gli alunni scivolano nell'apatia quando il ritmo è troppo lento, ma tornano subito a impegnarsi se si riprende velocità.

La seconda situazione che a volte capita è un evento spontaneo che fornisce una valida occasione di apprendimento, ad esempio quando un bambino del secondo anno arriva a scuola con un bruco che cattura immediatamente l'interesse di tutta la classe. Gli avvenimenti di un livello secondario, come una gara atletica o un conflitto scolastico, possono distrarre l'attenzione di tutta la scuola. Gestire questi eventi è una sfida che ogni insegnante deve affrontare offrendo un "momento utilizzabile per l'insegnamento" e un trampolino per un'esperienza intellettuale importante e memorabile. Un insegnante dimostra flessibilità quando sa approfittare di un evento importante e adeguarvi la sua lezione, in modo da soddisfare i propri obiettivi didattici, ma in modo diverso da quanto originariamente stabilito.

La terza manifestazione di flessibilità e prontezza riguarda il senso di efficienza dell'insegnante e il suo impegno per l'apprendimento di tutti gli alunni. Nel momento in cui un alunno ha difficoltà di apprendimento, un insegnante pronto e flessibile persevera nella ricerca di approcci alternativi, senza incolpare della mancanza l'alunno, il suo ambiente familiare o la cultura in generale.

Generalmente, flessibilità e prontezza sono il segno dell'esperienza. Gli insegnanti all'inizio della loro esperienza di rado hanno il repertorio didattico o la sicurezza necessari ad abbandonare un piano didattico in corso e imbarcarsi in una nuova direzione: questa risposta richiede sia coraggio che sicurezza, che vengono con l'esperienza.

Un insegnante dimostra mancanza di flessibilità e prontezza quando si attiene a un piano anche quando esso chiaramente non sta funzionando, quando mette da parte il commento o la domanda di un alunno, o quando accantona subito il bruco per tornare al “lavoro vero”; oppure, può mantenere un dato approccio anche quando questo è chiaramente inappropriato per qualche alunno. Ovviamente, queste sono decisioni complesse. Talvolta gli obiettivi didattici di un certo giorno non possono proprio contemplare il bruco e gli alunni non sono poi così interessati. Ma quando ci sono le giuste condizioni, la flessibilità può arricchire l’esperienza degli alunni. Non tutti gli episodi di una classe rappresentano occasioni spontanee di apprendimento, ma molti sì, e con l’esperienza l’insegnante acquista l’abilità di sfruttarli senza rinunciare a raggiungere gli obiettivi.

Documentazione

Flessibilità e prontezza si possono osservare quando si manifestano in classe. L’insegnante può descrivere un evento del genere, ma la cosa migliore è osservarlo. In molte lezioni l’occasione non si presenta; tuttavia questo non è necessariamente segno di rigidità, ma può semplicemente riflettere la mancanza dell’opportunità.

Figura 6.15

AMBITO 3: L’INSEGNAMENTO

Componente 3e: Dimostrare flessibilità e prontezza

Elementi:

Adattamento della lezione • Risposta agli alunni • Perseveranza

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Adattamento della lezione	L’insegnante aderisce rigidamente a un piano didattico, anche quando è chiaro che un cambiamento migliorerebbe la lezione.	L’insegnante tenta di adattare la lezione, con risultati alterni.	L’insegnante fa un adattamento di piccola portata a una lezione che non provoca grandi cambiamenti.	L’insegnante adatta la lezione in modo significativo e con successo.

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Risposta agli alunni	L'insegnante ignora o mette da parte le domande e gli interessi degli alunni.	L'insegnante cerca di fare posto a domande e interessi degli alunni. Gli effetti sulla coerenza della lezione sono disuguali.	L'insegnante trova posto con successo a domande e interessi degli alunni.	L'insegnante afferra un'importante occasione di accrescere l'apprendimento riuscendo a sfruttare un evento imprevisto.
Perseveranza	Quando un alunno ha difficoltà di apprendimento, l'insegnante lo lascia perdere o dà la colpa dell'insuccesso a lui o all'ambiente.	L'insegnante accetta la responsabilità per la riuscita o meno di tutti gli alunni, ma possiede solo un repertorio limitato di strategie didattiche da usare.	L'insegnante persevera nella ricerca di approcci per gli alunni con difficoltà di apprendimento, e possiede un discreto repertorio di strategie.	L'insegnante persevera nella ricerca di approcci efficaci per gli alunni bisognosi di aiuto, usando un repertorio esteso di strategie e sollecitando risorse aggiuntive da parte della scuola.

AMBITO 4: LE RESPONSABILITÀ PROFESSIONALI

COMPONENTE 4a: RIFLETTERE SULL'INSEGNAMENTO

Principi e spiegazione

Molti educatori, così come molti ricercatori, ritengono che la capacità di riflettere sull'insegnamento sia ciò che contraddistingue il vero professionista. Per mezzo della riflessione sono possibili la vera crescita e perciò il raggiungimento dell'eccellenza. Cercando di capire le conseguenze delle proprie azioni e contemplandone le alternative, gli insegnanti ampliano il proprio repertorio di pratica professionale. La riflessione sull'insegnamento comprende la riflessione che segue ogni evento didattico. Nel corso di tale riflessione, gli insegnanti considerano se i loro obiettivi sono stati raggiunti e se la lezione ha funzionato. Essere sensibili al coinvolgimento degli alunni, sia in quantità che in qualità, aiuta gli insegnanti a capire in quale misura il metodo usato è stato appropriato o se sarebbe stato più efficace un metodo alternativo. Certamente i giudizi sull'efficacia sono in relazione alla qualità della partecipazione degli alunni e dalla loro riuscita al momento delle valutazioni, fattori che possono restare sconosciuti per alcuni giorni.

Gli insegnanti alle prime armi hanno la necessità di coltivare la capacità di riflettere accuratamente. I neoinsegnanti tendono a pensare che una lezione "è andata bene", se gli alunni hanno avuto qualcosa da fare tutto il tempo e se loro stessi sono sopravvissuti allo sforzo. Con l'esperienza, gli insegnanti imparano a discernere meglio e riescono a valutare i propri successi e i propri errori. L'accuratezza di questi giudizi aiuta gli insegnanti a raffinare il proprio approccio per la volta successiva e a migliorare la propria pratica. È questo miglioramento costante il vero vantaggio della riflessione, che consente agli insegnanti di concentrarsi su quegli aspetti del proprio modo di insegnare che possono essere rafforzati.

Oltre a formulare giudizi accurati, gli insegnanti devono usare queste riflessioni nella pratica. La maggior parte degli insegnanti ha l'occasione di insegnare gli stessi argomenti da un anno all'altro, o nel successivo corso di lezioni. Riflettendo su ciò che è andato bene e sui punti da rafforzare, gli insegnanti sono in grado di migliorare la loro prossima spiegazione dell'argomento; e dal momento che molti dei principi che imparano dalla riflessione sulla pratica si possono applicare a situazioni didattiche diverse, il loro modo di insegnare complessivo può migliorare.

Documentazione

Gli insegnanti dimostrano le loro capacità di riflessione completando la Scheda per la riflessione (cfr. Capitolo 4). Essi possono anche dimostrare le proprie competenze dialogando professionalmente con i colleghi.

Figura 6.17

AMBITO 4: LE RESPONSABILITÀ PROFESSIONALI

Componente 4a: Riflettere sull'insegnamento

Elementi:

Accuratezza · Uso nell'insegnamento futuro

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Accuratezza	L'insegnante non sa se una lezione è stata efficace o ha raggiunto gli obiettivi, o dà giudizi completamente sbagliati sul successo di una lezione.	L'insegnante in genere ha una percezione accurata dell'efficacia di una lezione e della misura in cui ha raggiunto i suoi obiettivi didattici.	L'insegnante fa una valutazione accurata dell'efficacia di una lezione e della misura in cui ha raggiunto gli obiettivi, ed è in grado di citare riferimenti generali per sostenere i suoi giudizi.	L'insegnante fa una valutazione meditata e accurata dell'efficacia di una lezione e della misura in cui ha raggiunto i suoi obiettivi, citando molti esempi specifici dalla lezione e valutando la forza di ognuno di essi.
Uso nell'insegnamento futuro	L'insegnante non ha idea di come migliorare la prossima lezione.	L'insegnante dà suggerimenti generici su come migliorare la lezione.	L'insegnante dà pochi suggerimenti specifici sui tentativi che potrà fare un'altra volta.	Attingendo a un vasto repertorio di competenze, l'insegnante offre azioni alternative specifiche, complete delle possibilità di successo dei diversi tipi di approccio.

AMBITO 4: LE RESPONSABILITÀ PROFESSIONALI

COMPONENTE 4b: TENERE REGISTRI ACCURATI

Principi e spiegazione

Una conseguenza della complessità dell'insegnamento è la necessità di tenere registri accurati. Pur non essendo parte integrante dell'interazione con gli alunni, tali registri informano quelle interazioni e consentono agli insegnanti di rispondere alle esigenze individuali.

Quando un insegnante prepara un compito, soprattutto se ha una scadenza importante, deve tenere a mente quali alunni hanno completato quali compiti, del tutto o in parte. Pochi difetti di un insegnante risultano infatti tanto irritanti per gli alunni, soprattutto a livello secondario, quanto l'abitudine a perdere o a non registrare il loro lavoro. Un sistema di compiti ben congegnato consente sia agli alunni che all'insegnante di sapere in qualunque momento quali compiti sono stati completati e quali sono ancora in sospeso.

L'insegnante deve anche seguire l'apprendimento degli alunni in modo da sapere quali parti del curriculum hanno già imparato e quali sono in attesa di capire. Questo controllo si può fare elencando le abilità, prendendo nota delle competenze dimostrate e compilando il portfolio del lavoro degli alunni. Il sistema scelto per seguire il progresso degli alunni deve essere in linea con l'approccio dell'insegnante alla valutazione (Componente 1f). Per esempio, se per valutare la comprensione degli alunni si usano prove di rendimento, allora le registrazioni devono comprendere il livello di successo di quelle prove e fornire le informazioni per il feedback da fornire agli alunni (Componente 3d). Allo stesso modo, la registrazione dei progressi degli alunni consente agli insegnanti di fornire informazioni alle famiglie (Componente 4c).

È necessario inoltre registrare le attività non didattiche essenziali al regolare svolgimento della vita scolastica. Per esempio, bisogna annotare con accuratezza quali studenti hanno riportato firmati i permessi per una gita scolastica e quali comprano regolarmente latte a pranzo. Agli insegnanti si richiede anche di riempire altre carte, come inventari e ordini di forniture, in modo preciso e tempestivo.

Molti metodi di registrazione ben funzionanti vengono gestiti con carta e penna. In questa era di informatica poco costosa, tuttavia, molti insegnanti hanno scoperto di poter tenere registri migliori con l'aiuto del computer.

Documentazione

Le informazioni sulla capacità dell'insegnante di tenere registri accurati vengono dalle varie voci del suo portfolio, come il registro dei voti, elaborati per la valuta-

zione delle competenze, risultati delle valutazioni e documentazione relativa ai compiti non didattici della classe.

Figura 6.18

AMBITO 4: LE RESPONSABILITÀ PROFESSIONALI

Componente 4b: Tenere registri accurati

Elementi:

Completamento dei compiti da parte degli alunni • Progresso degli alunni nell'apprendimento • Registri di attività non didattiche

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Completamento dei compiti da parte degli alunni	Il sistema usato dall'insegnante per registrare le informazioni sul completamento dei compiti è disordinato.	Il sistema usato dall'insegnante per registrare le informazioni sul completamento dei compiti è rudimentale ed efficiente solo in parte.	Il sistema usato dall'insegnante per registrare le informazioni sul completamento dei compiti è del tutto efficiente.	Il sistema usato dall'insegnante per registrare le informazioni sul completamento dei compiti è del tutto efficiente. Gli alunni partecipano al mantenimento dei registri.
Progresso degli alunni nell'apprendimento	L'insegnante non possiede sistemi di registrazione delle informazioni sul progresso degli alunni, o il sistema esiste ma è disordinato.	Il sistema dell'insegnante per registrare le informazioni sul progresso degli alunni è rudimentale ed efficiente solo in parte.	Il sistema dell'insegnante per registrare le informazioni sul progresso degli alunni è efficiente.	Il sistema dell'insegnante per registrare le informazioni sul progresso degli alunni è del tutto efficiente. Gli alunni contribuiscono con informazioni e interpretazione dei dati registrati.
Registri di attività non didattiche	I registri delle attività non didattiche sono in disordine e causano errori e confusione.	I registri delle attività non didattiche sono adeguati, ma richiedono controlli frequenti per evitare errori.	Il sistema dell'insegnante per registrare le informazioni sulle attività non didattiche è del tutto efficiente.	Il sistema dell'insegnante per registrare le informazioni sulle attività non didattiche è altamente efficiente e gli alunni contribuiscono al suo mantenimento.

AMBITO 4: LE RESPONSABILITÀ PROFESSIONALI

COMPONENTE 4c: COMUNICARE CON LE FAMIGLIE

Principi e spiegazione

Come ci ricorda il proverbio africano, “ci vuole un villaggio per crescere un bambino”. Gli educatori hanno ormai da molto tempo riconosciuto che, quando possono contare sulla partecipazione delle famiglie al processo educativo, l’apprendimento degli alunni migliora. Per quanto grandi possano essere le differenze fra i genitori e i tutori nel prendere parte attiva all’educazione dei loro bambini, la gran parte dei genitori ha profondamente a cuore il progresso dei propri figli e apprezza la possibilità di partecipare in modo significativo. Il rapporto fra genitori e insegnante dipende anche dall’età del bambino: molti maestri d’asilo hanno con le famiglie contatti di gran lunga più stretti rispetto agli insegnanti delle *high school*.

La comunicazione con le famiglie comporta il fatto di tenerle informate su ciò che accade in classe, come procedure e sistemi di attribuzione dei voti. Tali attività sono importanti soprattutto quando l’insegnante si serve di metodi che possono risultare poco familiari ai genitori. Vi sono molti strumenti utili a questa comunicazione. La maggior parte delle scuole organizza una serata a scuola all’inizio dell’anno scolastico in cui gli insegnanti si incontrano con i genitori e spiegano gli obiettivi dell’anno. Alcuni insegnanti trovano che in quella circostanza sia di aiuto coinvolgere i genitori in un’attività didattica tipica, seppur breve, soprattutto se i metodi sono poco familiari. Gli insegnanti possono anche mandare regolarmente alle famiglie una newsletter, o informazioni periodiche sugli eventi previsti a scuola e in classe. In certe comunità i genitori, memori forse delle loro stesse esperienze scolastiche negative, sono riluttanti a intervenire a scuola. Vincere questa riluttanza spesso richiede un intervento deliberato, realizzato con sensibilità e buona volontà.

In più, l’insegnante deve tenere al corrente i genitori dei progressi scolastici e sociali dei loro figli. Da parte delle scuole sono state formalizzate delle procedure per informare i parenti e molti insegnanti integrano questi sistemi con informazioni aggiuntive. Comunicare con onestà con i genitori sull’apprendimento dei figli, anche se talvolta difficile, è fondamentale per gli insegnanti. Non è utile per nessuno che un insegnante, per quanto ben intenzionato, dia ai genitori l’impressione che l’alunno stia andando bene quando in realtà è in difficoltà.

Quando i genitori esprimono preoccupazioni specifiche a proposito dei figli, è perché hanno profondamente a cuore il loro progresso, e l’insegnante deve quindi fare attenzione a rispondere con empatia e rispetto. La comunicazione con le famiglie sui singoli alunni deve essere bilaterale, e avere luogo sia nei momenti in cui l’alunno ha buoni risultati sia quando incontra difficoltà.

Molti insegnanti riescono a trovare il modo di coinvolgere i genitori nel program-

ma didattico vero e proprio. Anche se quest'area di comunicazione con le famiglie varia con l'età degli alunni e le materie insegnate, è possibile comunicare ad ampio raggio. Per esempio, gli insegnanti del livello elementare possono mandare a casa libri adatti per essere letti prima di addormentarsi o suggerire attività che i genitori possano fare con i propri bambini. Ad alunni più grandi si può chiedere di intervistare un parente. Molti insegnanti trovano che coinvolgendo le famiglie nel processo educativo vero e proprio si ha un miglioramento di tutte le aree di comunicazione.

Documentazione

La Scheda sui contatti con la famiglia (cfr. Capitolo 4) fornisce informazioni sui contatti con le famiglie degli alunni. Gli insegnanti possono anche aggiungere materiale – come una newsletter di classe – al proprio portfolio professionale.

Figura 6.19

AMBITO 4: LE RESPONSABILITÀ PROFESSIONALI

Componente 4c: Comunicare con le famiglie

Elementi:

Informazioni sul programma didattico • Informazioni sui singoli alunni • Coinvolgimento delle famiglie nel programma didattico

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Informazioni sul programma didattico	L'insegnante fornisce alle famiglie poche informazioni sul programma didattico.	L'insegnante partecipa alle attività scolastiche di comunicazione ai genitori, ma offre poche informazioni aggiuntive.	L'insegnante fornisce ai genitori informazioni frequenti, nel modo appropriato, sul programma didattico.	L'insegnante fornisce ai genitori informazioni frequenti, nel modo appropriato, sul programma didattico. Gli alunni partecipano alla preparazione dei materiali per le loro famiglie.

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Informazioni sui singoli alunni	L'insegnante fornisce le informazioni minime ai genitori e non risponde, o risponde in maniera poco sensibile, alle preoccupazioni dei genitori per i propri figli.	L'insegnante aderisce alle procedure della scuola per comunicare con i genitori. Le risposte alle loro preoccupazioni sono ridotte al minimo.	L'insegnante comunica con i genitori sul progresso degli alunni su base regolare ed è disponibile quando necessario a rispondere alle preoccupazioni dei genitori.	L'insegnante fornisce spesso informazioni ai genitori sugli aspetti sia negativi che positivi del progresso dell'alunno. La risposta alle preoccupazioni dei genitori è data con grande sensibilità.
Coinvolgimento delle famiglie nel programma didattico	L'insegnante non cerca di coinvolgere le famiglie nel programma didattico, o se lo fa i suoi tentativi sono inadeguati.	L'insegnante fa tentativi modesti e dal risultato discontinuo per coinvolgere le famiglie nel programma didattico.	Gli sforzi dell'insegnante per coinvolgere le famiglie nel programma didattico sono frequenti e coronati dal successo.	Gli sforzi dell'insegnante per coinvolgere le famiglie nel programma didattico sono frequenti e coronati dal successo. Gli alunni contribuiscono con idee per progetti che possono essere migliorati con la partecipazione delle famiglie.

AMBITO 4: LE RESPONSABILITÀ PROFESSIONALI
COMPONENTE 4d:
COLLABORARE CON LA SCUOLA E CON IL DISTRETTO

Principi e spiegazione

Molti doveri degli insegnanti si estendono al di fuori delle porte dell'aula. Gli educatori, sia per contratto che per senso di responsabilità professionale, trovano che la loro giornata lavorativa contiene attività come riunioni di comitato, prove per la recita scolastica o alle *family math nights*⁸. Queste persone hanno rapporti estesi e altamente professionali con i colleghi, e il clima della scuola è di mutuo sostegno e miglioramento.

I rapporti coi colleghi sono un elemento importante della collaborazione con la scuola e il distretto. Gli educatori professionali sono generosi con le proprie competenze e condividono volentieri materiali e intuizioni, soprattutto con chi ha meno esperienza di loro. Aiutano gli altri di buon grado e non tentano di far bella figura alle riunioni del corpo insegnante a spese degli altri, né tentano di manipolare i risultati di una discussione per il proprio tornaconto. Il loro lavoro si concentra sul benessere degli alunni e collaborano con i colleghi per questo fine: per esempio, partecipano alla pianificazione congiunta di unità tematiche o coordinano le esperienze di apprendimento per gli alunni con bisogni educativi speciali.

Gli educatori professionali danno grandi contributi alla vita della scuola. Si fanno carico della loro parte delle mansioni che consentono a una scuola di funzionare bene: prendere parte al PTA (*Parents-Teachers Association*), organizzare una festa scolastica o gestire uno *spelling bee*⁹. In alcune scuole, certi incarichi aggiuntivi prevedono un compenso supplementare; in altre, la responsabilità degli insegnanti, come squadra, è di dividersi i compiti. In quasi tutte le scuole per gli educatori ci sono molte opportunità di assumersi responsabilità supplementari e quindi di migliorare la cultura di tutta la scuola.

Scuole e distretti talvolta intraprendono importanti progetti che richiedono la partecipazione degli insegnanti, come consigli locali, commissioni curriculari e gruppi di studio con insegnanti principianti. Tali progetti, sia che prevedano la partecipazione alla commissione disciplinare o la progettazione di nuove valutazioni della resa, richiedono un notevole investimento di tempo, e gli educatori professionali lo trovano.

Documentazione

La Scheda sulle collaborazioni con la scuola e con il distretto (cfr. Capitolo 4) fornisce agli insegnanti un'opportunità di registrare le proprie attività in quest'area.

⁸ Serate in cui la famiglia partecipa insieme all'alunno ad attività matematiche presso la scuola. (N.d.T.)

⁹ Gara di abilità ortografica. (N.d.T.)

Figura 6.20

AMBITO 4: LE RESPONSABILITÀ PROFESSIONALI

Componente 4d: Collaborare con la scuola e con il distretto

Elementi:

Rapporti con i colleghi • Contributo personale alla scuola • Partecipazione a progetti scolastici e distrettuali

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Rapporti con i colleghi	I rapporti dell'insegnante con i colleghi sono negativi o di tipo egoistico.	L'insegnante mantiene rapporti cordiali con i colleghi per svolgere i compiti richiesti dalla scuola o dal distretto.	I rapporti con i colleghi sono caratterizzati dal sostegno e dalla cooperazione.	I rapporti con i colleghi sono caratterizzati dal sostegno e dalla cooperazione. L'insegnante prende l'iniziativa per assumere la leadership del corpo insegnante.
Contributo personale alla scuola	L'insegnante evita di farsi coinvolgere negli eventi scolastici.	L'insegnante partecipa agli eventi scolastici quando gli viene esplicitamente richiesto.	L'insegnante si offre volontariamente di partecipare agli eventi scolastici e dà un contributo sostanziale.	L'insegnante si offre volontariamente di partecipare agli eventi scolastici, dà un contributo sostanziale e assume un ruolo di leadership in alcuni aspetti della vita della scuola.
Partecipazione a progetti scolastici e distrettuali	L'insegnante evita di farsi coinvolgere nei progetti scolastici e distrettuali.	L'insegnante partecipa ai progetti scolastici e distrettuali quando gli viene esplicitamente richiesto.	L'insegnante si offre volontariamente di partecipare ai progetti scolastici e distrettuali e dà un contributo sostanziale.	L'insegnante si offre volontariamente di partecipare ai progetti scolastici e distrettuali, dà un contributo sostanziale e assume un ruolo di leadership in un importante progetto scolastico o distrettuale.

AMBITO 4: LE RESPONSABILITÀ PROFESSIONALI

COMPONENTE 4e: CRESCERE E MATURARE PROFESSIONALMENTE

Principi e spiegazione

Continuare la propria crescita è ciò che distingue il vero professionista, uno sforzo continuo che non arriva mai a compimento. Gli educatori che si impegnano a raggiungere e rimanere al top della professione investono molta energia nell'aggiornamento e nell'accrescimento delle proprie competenze. A quel punto saranno nella posizione di esercitare una leadership fra i colleghi.

Un'area in cui gli educatori possono crescere e maturare professionalmente è la conoscenza dei contenuti. Una conoscenza superficiale è insufficiente per insegnare bene; è fondamentale una comprensione approfondita. Gli insegnanti del livello elementare, che devono insegnare tutte le materie, affrontano una sfida: conoscerle abbastanza bene da rappresentare una risorsa per gli alunni. Gli insegnanti del livello secondario devono invece essere esperti nella propria disciplina, così da permettere agli alunni di impegnarsi in una materia. Tutti gli insegnanti possono trarre vantaggio dall'approfondimento delle materie che insegnano. Una delle caratteristiche del XX secolo è stata la rapida espansione della conoscenza, e molte materie sono cambiate in modo considerevole da quando gli insegnanti erano studenti: un continuo aggiornamento è indispensabile per tenersi al corrente degli ultimi sviluppi.

Lo sviluppo della pedagogia crea l'occasione per gli educatori di migliorare continuamente la propria pratica. La ricerca didattica scopre sempre nuovi metodi per coinvolgere gli alunni nell'apprendimento. Gli sviluppi in ambiti correlati, ad esempio la gestione aziendale e gli studi culturali, può suggerire approcci e applicazioni promettenti. Moltissimi insegnanti possono trarre vantaggio dal considerare gli ultimi risultati della ricerca pedagogica e le sue applicazioni nell'attività in classe.

Un altro strumento di grande miglioramento professionale è lo sviluppo della tecnologia informatica. Con i CD-ROM sempre più diffusi, sempre più scuole collegate a Internet e sempre più laboratori equipaggiati coi computer, anche gli insegnanti devono continuare a imparare.

Le organizzazioni professionali sono un importante mezzo di informazione per gli educatori. Le riviste scritte nel linguaggio dei professionisti di questo campo sono una valida risorsa; le conferenze, soprattutto quelle locali, sono alla portata della gran parte delle comunità; le università locali e gli enti statali sono altre buone risorse. Tutte queste organizzazioni riconoscono la complessità dell'insegnamento e si impegnano ad aiutare i professionisti a diventare più efficienti possibile.

Molti educatori trovano il modo di dare contributi sostanziali alla professione:

- Svolgendo ricerche in classe e facendone conoscere i risultati ai colleghi

con conferenze o articoli.

- Facendo da supervisori ai neoinsegnanti e incontrandosi periodicamente con gli altri supervisori.
- Partecipando o prendendo la guida di gruppi di studio con i propri colleghi.

Documentazione

La Scheda sulla crescita professionale e la Scheda sulle collaborazioni professionali (cfr. Capitolo 4) possono essere usate per documentare la partecipazione alle attività professionali.

Figura 6.21

AMBITO 4: LE RESPONSABILITÀ PROFESSIONALI

Componente 4e: Crescere e maturare professionalmente

Elementi:

Accrescere la conoscenza dei contenuti e delle competenze pedagogiche • Contributo personale alla professione

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Accrescere la conoscenza dei contenuti e delle competenze pedagogiche	L'insegnante non si impegna in alcuna attività di sviluppo professionale per accrescere le conoscenze e le competenze.	L'insegnante partecipa ad attività professionali in misura limitata quando gli conviene.	L'insegnante cerca attivamente occasioni di sviluppo professionale per accrescere la conoscenza dei contenuti e le competenze pedagogiche.	L'insegnante cerca attivamente occasioni di sviluppo professionale e fa uno sforzo continuo per svolgere una ricerca operativa nella propria classe.
Contributo personale alla professione	L'insegnante non si sforza di condividere le proprie conoscenze con altri o di assumersi responsabilità professionali.	L'insegnante trova modi limitati di contribuire alla professione.	L'insegnante partecipa attivamente all'assistenza di altri educatori.	L'insegnante intraprende attività significative per contribuire alla professione, come fare da tutor a nuovi insegnanti, scrivere articoli da pubblicare e fare presentazioni.

AMBITO 4: LE RESPONSABILITÀ PROFESSIONALI

COMPONENTE 4f: DIMOSTRARE PROFESSIONALITÀ

Principi e spiegazione

Quello di “professionismo” è un concetto elusivo che permea ogni aspetto del lavoro di un insegnante. Oltre alle proprie competenze tecniche nel pianificare e realizzare il programma didattico, gli insegnanti più esperti dimostrano certe qualità professionali che li aiutano a servire al meglio gli alunni e la professione.

Per prima cosa, gli insegnanti altamente professionali hanno profondamente a cuore il benessere dei loro alunni e, quando è necessario, intervengono in loro favore. Sono coscienti e attenti a eventuali segnali di abusi fisici o abuso di alcol e droghe. Sanno come trovare un cappotto da inverno per un bambino o discutere i progetti futuri di un alunno insieme a lui e ai suoi genitori.

Secondo, gli educatori sostengono i propri alunni, soprattutto quelli che le istituzioni educative hanno tradizionalmente trascurato. Lavorano con zelo per l'interesse degli alunni, sia che ciò significhi convincere un collega che un alunno merita un'opportunità o aiutarlo nei suoi sforzi di miglioramento.

Talvolta, sostenere gli alunni vuol dire mettere in dubbio antichi pregiudizi da parte loro, di altri insegnanti o dell'amministrazione. Per esempio, ci sono dati che portano a ritenere che le bambine abbiano scarsi risultati in matematica e materie scientifiche perché è stato loro fatto credere che sono materie da maschi; convincere loro e gli altri insegnanti che le bambine possono fare bene in quei corsi può richiedere pazienza e perseveranza.

Terzo, gli insegnanti altamente professionali dimostrano impegno nel rispondere agli standard professionali nella risoluzione di problemi e nel prendere decisioni. Gli educatori professionali mantengono una mente aperta e sono disponibili a tentare nuovi approcci a vecchi problemi, anche se a breve termine questo li svantaggia. Basano i propri giudizi e consigli su informazioni sicure piuttosto che sul sentito dire e sulla tradizione, e cercano di usare a sostegno delle proprie azioni i migliori dati disponibili.

Documentazione

Gli insegnanti dimostrano la propria etica professionale nelle interazioni quotidiane con alunni e colleghi.

Figura 6.22

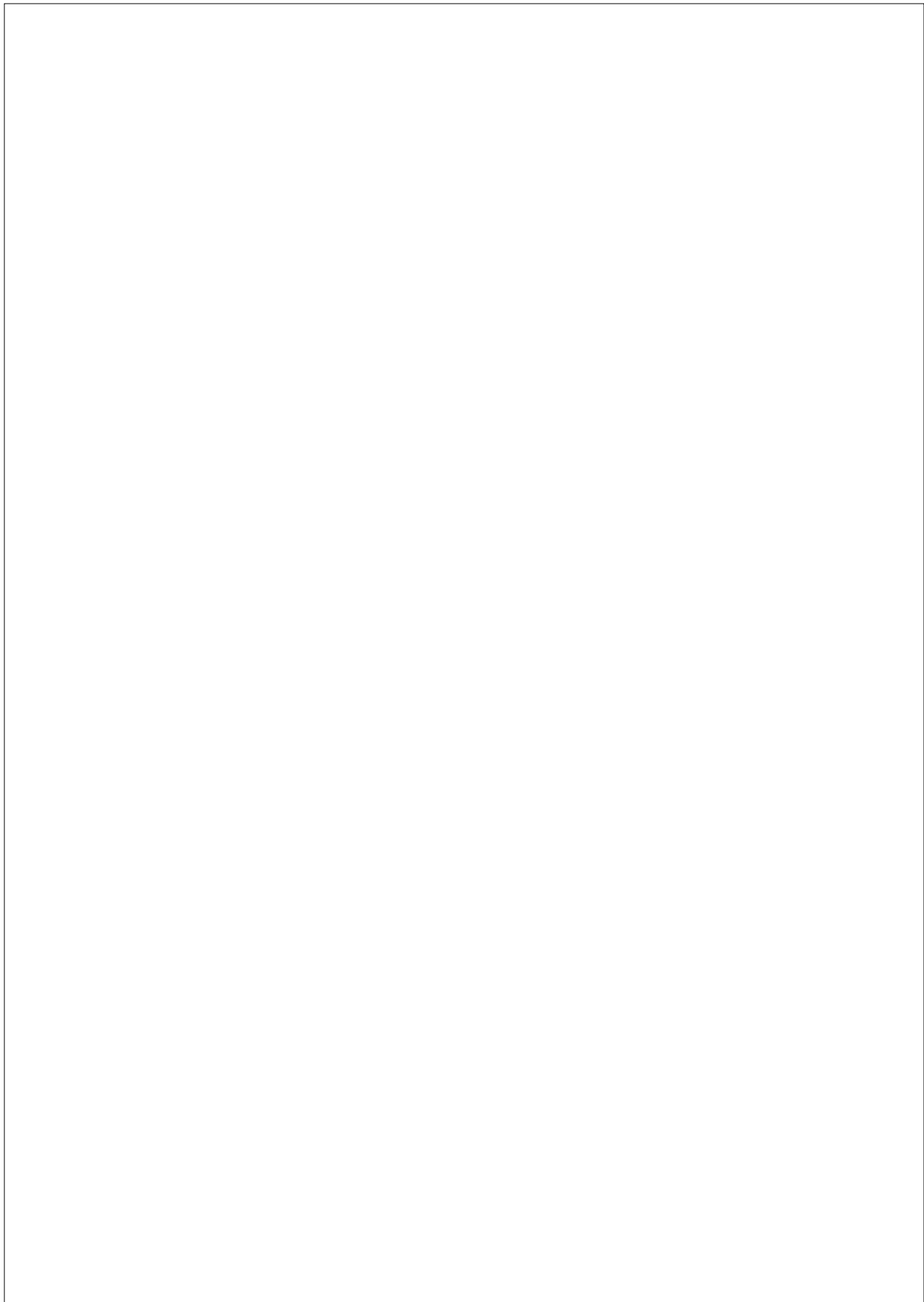
AMBITO 4: LE RESPONSABILITÀ PROFESSIONALI

Componente 4f: Dimostrare professionalità

Elementi:

Contributo personale agli alunni · Assistenza · Capacità di prendere decisioni

ELEMENTO	LIVELLO DI RENDIMENTO			
	INSUFFICIENTE	SUFFICIENTE	BUONO	ECCELLENTE
Contributo personale agli alunni	L'insegnante non è attento alle esigenze degli alunni.	I tentativi dell'insegnante di essere utile agli alunni sono discontinui.	L'insegnante è moderatamente attivo nel contribuire agli alunni.	L'insegnante è molto attivo nel contribuire agli alunni, e cerca risorse ove necessario.
Assistenza	L'insegnante collabora ad attività scolastiche che per alcuni alunni risultano essere un disservizio da parte della scuola.	L'insegnante non contribuisce consapevolmente alle attività che per alcuni alunni risultano essere un disservizio da parte della scuola.	L'insegnante lavora nel contesto di un particolare gruppo o dipartimento per far sì che tutti gli alunni abbiano buone possibilità di riuscita.	L'insegnante fa uno sforzo particolare per contrastare gli atteggiamenti negativi e aiuta a far sì che tutti gli alunni, soprattutto quelli tradizionalmente disserviti, siano rispettati all'interno della scuola.
Capacità di prendere decisioni	L'insegnante prende decisioni sulla base dei propri interessi.	Le decisioni dell'insegnante si basano su considerazioni limitate benché genuinamente professionali.	L'insegnante mantiene aperta la mente e partecipa alle decisioni di gruppo o di dipartimento.	L'insegnante assume un ruolo di leadership nelle decisioni di gruppo o di dipartimento e fa sì che tali decisioni si basino sugli standard professionali più alti.



*Finito di stampare
nel mese di giugno 2002
dalla F.&F. Parretti Grafiche
Firenze*