

Autovalutazione dell'insegnamento

di Mario Castoldi

Le ricerche sull'efficacia dell'insegnamento

Le prime ricerche sull'insegnamento, a partire dagli anni '20, si sono concentrate sulla ricerca di variabili predittive utili a riconoscere insegnanti efficaci (vd. sitografia, <http://www.iacp.it/info/info.htm>) Lo scopo era quello di individuare modalità adeguate di reclutamento dei docenti e sulle variabili di prodotto, in base all'assunto per il quale i risultati scolastici degli allievi (variabili dipendenti) rappresentino la misura più affidabile dell'efficienza dell'insegnamento (variabili indipendenti). Da qui lo sforzo di ricavare induttivamente le caratteristiche di un buon insegnante, in base ai tratti ricorrenti nei docenti i cui allievi raggiungono risultati di eccellenza (ricerche processproduct; per un esempio vd. Bennett, 1981).

Proprio il progressivo ribaltamento di questi assunti consentì di riportare il fuoco della valutazione sui processi di insegnamento, sui comportamenti effettivi messi in atto da insegnanti e allievi nella attività di classe. L'azione di insegnamento iniziò a delinearasi come oggetto specifico di valutazione, all'interno di una filosofia valutativa orientata verso un coinvolgimento dello stesso docente nel controllo della propria azione professionale. La prima risposta che la ricerca valutativa riuscì ad elaborare di fronte a questa sfida consiste nella messa a punto, a partire dagli anni '40, di un insieme di sistemi di analisi dell'insegnamento (centrati sul clima della classe, sulla conduzione del lavoro in aula, sulle attività di conoscenza richieste all'allievo). Con questa espressione si intende, per riprendere una definizione, "uno strumento che permette di osservare, nominare, descrivere, classificare, quantificare ed eventualmente interpretare diversi fenomeni osservabili in classe" (Dussault, 1973: 49).

Per quanto riguarda la concettualizzazione sull'insegnamento, la maggior parte di questi sistemi rimanda alla psicologia sociale americana degli anni '30-'40, attraverso una focalizzazione sulla dinamica relazionale del gruppo classe. In particolare viene privilegiata l'analisi dei ruoli e delle relazioni all'interno del gruppo e l'interpretazione della leadership da parte dell'insegnante (Moreno, Lewin). Ne consegue una analisi dell'insegnamento visto come funzione agita in un gruppo e che, nello strutturarsi delle relazioni interne al gruppo stesso, riflette un'idea di educazione e di sviluppo centrato sull'allievo vs diretto dall'insegnante. L'attenzione al processo formativo concretamente agito tra insegnanti e allievi durante l'interazione in classe, inaugurata con i sistemi di analisi dell'insegnamento di impronta lewiniana, si è arricchita di ulteriori prospettive di analisi negli ultimi vent'anni, in grado di svilupparne le potenzialità euristiche e di approfondirne le implicazioni più squisitamente pedagogiche. Si possono cogliere due linee di elaborazione parallele: la prima, di natura psicopedagogica, attenta ad esplorare le relazioni comunicative in classe in funzione dei processi di apprendimento attivati (dinamiche relazionali, processi di co-costruzione della conoscenza); la seconda, di

natura sociocomunicativa, volta ad applicare categorie e metodi della ricerca semiologica e linguistica ai processi comunicativi agiti in classe (pragmatica della comunicazione, ricerca sociolinguistica).

In parallelo alle direzioni di analisi indicate è utile richiamare alcuni contributi che mirano a recuperare una visione d'insieme dell'azione di insegnamento e a porre le basi per una sua valutazione nel nostro sistema scolastico. Il loro valore consiste nel tentativo di riavvicinare la ricerca sull'insegnamento alla pratica dell'insegnamento, sia focalizzando la prospettiva pedagogica come riflessione sulla prassi educativa, sia abbozzando il quadro istituzionale e professionale entro cui collocare forme di valutazione dell'insegnamento.

Anello ricorsivo teoriaprassi

La valenza riflessiva della didattica si esprime nel rapporto ciclico tra conoscenza, azione e riflessione, nella ricorsività tra teoria e prassi, tra modelli di analisi e esperienza di insegnamento. Questa dialettica consente, da un lato, di dare le parole al sapere pratico, ovvero di rendere consapevole la conoscenza tacita presente negli operatori educativi, dall'altro lato di situare i significati del sapere teorico ancorando i modelli concettuali in rapporto a contesti reali. La dialettica tra modelli di analisi ed esperienza di insegnamento evidenzia una problematicità intrinseca, ben espressa da Hopkins in riferimento all'impiego di indicatori per la costruzione di modelli di analisi: "esiste una tensione strutturale tra la natura analitica e statica di un sistema di indicatori e il carattere globale e dinamico del processo educativo" (Hopkins, 1994).

Una tensione che si esprime in un insieme di polarità che rappresentano le opposizioni tra i tratti distintivi dei modelli di analisi dell'insegnamento e le caratteristiche peculiari del processo educativo. Una prima polarità oppone una prospettiva nomotetica, sottesa all'idea di modello di analisi come ricerca degli elementi strutturali e funzionali che accomunano i processi reali, a una prospettiva idiografica, insita nell'idea di processo educativo come evento singolare, situato in rapporto a specifici contesti, alunni, oggetti di insegnamento, intenzionalità. Una seconda polarità riguarda la tensione tra una visione analitica, sottesa al potenziale spezzettamento "ad infinitum" di una realtà complessa nelle sue componenti elementari che genera la elaborazione di un modello, e una visione globale del processo educativo, che fatica a prestarsi ad una riduzione analitica e richiede di essere vista in una logica sistemica, comprensiva della sua complessità. Una terza polarità oppone l'enfasi tecnica sottesa alla costruzione di un modello, in quanto costruzione di variabili con cui leggere la realtà e con cui assegnare misure agli oggetti di osservazione, all'enfasi relazionale del processo educativo, che si struttura all'interno di una dinamica relazionale tra soggetti. Una quarta polarità evidenzia l'ambivalenza tra il carattere descrittivo di un modello, come strumento funzionale ad una rappresentazione sistematica dell'oggetto osservato, e il carattere pragmatico del processo educativo, per il quale le azioni didattiche non sono rappresentabili in termini astratti, bensì sono sempre orientate a degli scopi, a delle intenzionalità che conferiscono significato alle azioni stesse.

Un'ultima polarità riguarda la dialettica tra una visione statica, propria dei modelli di analisi come dispositivi volti a fornirci una fotografia del reale, a fissare i processi reali in un'immagine fissa e atemporale, e una visione dinamica, propria del processo educativo assunto nella sua intrinseca dimensione evolutiva e di sviluppo.

Modelli di valutazione dell'insegnamento

Come viene valutato l'insegnamento nei sistemi scolastici degli altri paesi?

Prendendo a prestito la ricognizione operata da Townshend (1997) possiamo riconoscere due tipologie di modelli valutativi.

Il modello di tipo rendicontativo rintracciabile nelle esperienze di Francia, Inghilterra, Stati Uniti, Australia, Nuova Zelanda – si ispira ad una logica di controllo delle prestazioni professionali dei docenti, funzionale all'erogazione di misure incentivanti e/o sanzionatorie. L'attenzione viene prevalentemente centrata sui risultati di apprendimento e sul "valore aggiunto" imputabile all'insegnamento, attraverso una serie di procedure di verifica standardizzabili e comparabili e uno spostamento della funzione valutativa verso l'esterno della scuola (ispettori, esperti, personale qualificato).

Il modello di sviluppo professionale – rintracciabile nelle esperienze di Germania, Irlanda, Danimarca, Spagna, Giappone – si ispira ad una logica formativa, funzionale al miglioramento delle azioni professionali dei docenti.

L'attenzione si sposta sulla qualità dei processi insegnativi, attraverso procedure qualitative e idiografiche attente alle caratteristiche degli specifici contesti scolastici e alle ricadute professionali sui docenti. Ne consegue una focalizzazione su forme di autovalutazione da parte degli stessi docenti e di valutazione "tra pari" supportate da azioni di consulenza e di guida.

La stessa questione della professionalità docente e delle forme di responsabilità, a cui l'insegnante è chiamato, assume significati diversi in rapporto ai due idealtipi valutativi indicati, per quanto incrociati e combinati diversamente nelle esperienze pratiche. Nel modello di tipo rendicontativo viene esercitata una responsabilità di tipo contrattuale, per quanto riferita ai risultati di apprendimento più che al rispetto di adempimenti formali. Il modello di sviluppo professionale si fonda sulla responsabilità professionale dei docenti. Le stesse forme di (auto)valutazione, in questa direzione, divengono strumenti di consolidamento della propria identità professionale, attraverso percorsi di autoriflessione e di co-costruzione di un codice deontologico condiviso e consapevole.

Autovalutazione e sviluppo professionale

Riprendendo la proposta avanzata da Mario Dutto (2000), possiamo riconoscere tre concezioni del rapporto tra conoscenza e prassi:

La prima vede la formazione come alimentazione. Questa concezione può essere descritta come "conoscenza in funzione della prassi/pratica"; l'assunto è che la ricerca universitaria e scientifica, in senso generale, produce la conoscenza formale che serve all'insegnante, conoscenza da usare in classe per migliorare la pratica corrente. L'universo della conoscenza è quindi polarizzato tra la conoscenza formale costruita nelle università e la conoscenza pratica che appartiene agli insegnanti. L'evento formativo si caratterizza in termini di alimentazione della prassi professionale, in una prospettiva di apprendere per il lavoro. La formazione fornisce la strumentazione professionale utile a fronteggiare le sfide che l'esperienza pratica comporta.

La seconda vede la formazione come socializzazione. Questa concezione mette in evidenza invece la "conoscenza nella pratica". La conoscenza essenziale per insegnare è la conoscenza pratica, quella conoscenza che è implicita nella

pratica e che l'insegnante esplicita nella riflessione. L'insegnante impara impadronendosi della conoscenza che è presente nelle attività dell'insegnante esperto. L'evento formativo si caratterizza in termini di disseminazione di pratiche professionali efficaci, in una prospettiva di apprendere dal lavoro. La formazione rappresenta lo spazio in cui avviene la socializzazione orizzontale tra le esperienze professionali dei soggetti.

La terza vede la formazione come ricerca. La terza concezione è quella che viene definita come "conoscenza sulla pratica". La conoscenza, in questa ottica, nasce quando l'insegnante considera la classe e la scuola come terreni di investigazione intenzionale, utilizzando le conoscenze e le teorie prodotte da altri come materiale generativo per interrogativi ed interpretazioni. L'evento formativo si caratterizza in termini di ricerca basata sulla relazione tra esperienza professionale e riflessione su di essa, in una logica di apprendere con il lavoro. La formazione diviene un'opportunità di rielaborazione della pratica professionale in rapporto a un quadro concettuale ed euristico.

I tre approcci alla formazione proposti si possono riassumere nella seguente tabella:

Apprendere il lavoro	Apprendere DA il lavoro	Apprendere CON il lavoro
CONOSCENZA ↓ PRATICA	CONOSCENZA ↑ PRATICA	CONOSCENZA ↑ PRATICA
paradigma RAZIONALITA' TECNICA	paradigma APPRENDISTATO	paradigma RIFLESSIONE NEL CORSO DELL'AZIONE
pratica come APPLICAZIONE	pratica come IMITAZIONE	pratica come RIELABORAZIONE
formazione come ALIMENTAZIONE	formazione come DISSEMINAZIONE	formazione come RICERCA

Un modello sistemico di efficacia

Proviamo a rappresentare le componenti chiave di un <<modello sistemico>> di analisi dell'insegnamento su cui strutturare processi di valutazione.

Rielaborando lo schema concettuale proposto da Mitzel (citato in Bennett, 1981), possiamo riconoscere cinque angolature da cui esplorare l'efficacia dell'insegnamento:

- il **profilo professionale dell'insegnante**, come repertorio di competenze da impiegare produttivamente in rapporto alla concreta situazione educativa;

- **l'impegno professionale nella scuola**, come contesto d'azione organizzativa e collegiale che *condiziona l'azione educativa in classe*;
- la gestione della relazione didatticoeducativa, come cuore del processo di insegnamento;
- **la soddisfazione degli allievi**, come rispondenza alle aspettative dei destinatari dell'azione formativa;
- **i risultati di apprendimento**, come esiti indiretti dell'azione formativa in base a cui verificarne l'efficacia.

Tali settori di esplorazione vengono riferiti a due caratteristiche contestuali determinanti: la comunità scolastica, in quanto contesto culturale ed organizzativo entro cui il docente opera, e il gruppo/i di allievi, in quanto contesto didattico che condiziona la sua azione di insegnamento.

contesto



input

COMPETENZE
PROFESSIONALI
DELL'INSEGNANTE

processi

IMPEGNO
NELLA SCUOLA

GESTIONE
DELL'AULA

output

SODDISFAZIONE
ALLIEVI

APPRENDIMENTO

Un percorso di valutazione dell'efficacia dell'insegnamento può trovare nel modello proposto un punto di ancoraggio su cui individuare i diversi piani di esplorazione, all'interno di una logica comprensiva dell'azione formativa. In particolare è interessante sottolineare come il focus sull'azione di insegnamento, identificabile nel tassello dello schema "Gestione dell'aula", venga messo in relazione con altri piani di analisi correlati:

- Quello dei risultati del processo formativo, a richiamare – pur entro una relazione probabilistica e non deterministica – una concezione dell'insegnamento come strutturazione delle condizioni volte a favorire un processo di apprendimento efficace.
- Quello dell'impegno professionale nella scuola, a evidenziare una concezione dell'insegnamento non come atto individuale e solipsistico, bensì agito all'interno di un contesto organizzativo e istituzionale in rapporto al quale riconoscerne la valenza formativa e le condizioni di efficacia.
- Quello delle competenze professionali del docente, come insieme di

variabili predittive che caratterizzano il profilo del docente e strutturano i comportamenti professionali effettivamente messi in atto in rapporto agli specifici contesti formativi in cui ci si trova ad operare. Tale attenzione sulle competenze professionali a monte del comportamento docente risulta fondamentale per la valutazione dell'azione di insegnamento in virtù della natura singolare e idiosincratICA che la caratterizza.

- Quello delle caratteristiche del contesto d'azione entro cui si agisce l'azione insegnativa, in quanto insieme di variabili che contribuiscono a definire i suoi significati peculiari e ne condizionano i risultati.