



Le nuove politiche per la formazione continua degli insegnanti: creare contesti innovativi, estesi e interdipendenti

New educational policies for teachers' lifelong training: the creation of innovative, extended and inter-dependent contexts

Rita Minello

Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma

rita.minello@unicusano.it

Fiorino Tessaro

Università Ca' Foscari, Venezia

tessaro@unive.it

ABSTRACT

Professional identity is central to the issue of teachers' professionalism: "One teacher's professional identity should not be thought of exclusively in terms of social relations occurring on the job nor it should be regarded as her internalization of prearranged behavioural norms and rules, since professional identity results from one individual's psychological dimensions, as well as her social ones" (Dilts 1997, p. 23).

This profession's core is now changing as a result of the new institutional and cultural contexts in which it takes place. The teacher faces challenges: on the one hand, she confronts herself with the professional values and ethics belonging to the wider class of caring professions; on the other hand, she is lead to interact on four different identity levels: personal identity (self-relation), social identity (relation with others), professional identity (professional practices and competences), union identity (with regards to a practicing community). After paradigmatic break up with the prescriptive and model-based training of teachers, what kind of competences-driven curriculum should be implemented in order to assure the development of teachers' professionalism? Which hybrid apparatuses should be set up in order to allow the best capabilities to emerge?

Al centro della questione della professionalizzazione del docente c'è quello dell'identità professionale: "l'identità professionale dell'insegnante, non può essere pensata esclusivamente in termini di socializzazione all'interno di una professione o di interiorizzazione di norme e regole di comportamento prescritte, utilizza le dimensioni psicologiche dell'individuo, così come le sue dimensioni sociali" (Dilts 1997, p. 23).

Il cuore del mestiere sta cambiando in relazione ai nuovi contesti istituzionali e culturali in cui si declina. L'insegnante si confronta: da un primo lato con la tensione delle pratiche professionali e dell'etica professionale di insegnante in relazione ai valori delle professioni di aiuto; da un altro lato con l'interazione di quattro registri di identità: identità personale (rispetto a se stessi), identità sociale (rispetto agli altri), identità professionale (pratiche professionali, competenze), identità di mestiere (in rapporto a una comunità di pratica).

Dopo la rottura paradigmatica di una formazione modellizzante prescrittiva, quale curricolo per competenze implementare per la formazione degli insegnanti, per garantirne la professionalizzazione? Quali dispositivi ibridi configurare per far emergere le migliori potenzialità?

KEYWORDS

Teachers' training, Recruitment of teachers, Teachers' professionalism, Professional practices, Cooperative educational models.

Educazione degli insegnanti, Reclutamento degli insegnanti, Professionalità degli insegnanti, Pratiche professionali, Modelli educativi cooperativi.

Introduzione

Spesso il carattere morale di un Paese si riflette nella natura delle battaglie per l'istruzione pubblica e per la formazione dei suoi insegnanti¹.

L'European Testing Conference (2005), nello stabilire i principi comuni europei relativi alle competenze e alle qualifiche dei docenti, sottolinea che gli insegnanti giocano un ruolo cruciale nel sostenere le esperienze d'apprendimento dei giovani e degli adulti e sono attori chiave per lo sviluppo dei sistemi educativi di quel settore mondiale – l'Europa – caratterizzato dall'economia più competitiva del mondo, basata sulla conoscenza. L'ETC riconosce che un'educazione di alta qualità garantisce a chi apprende una maggiore soddisfazione e realizzazione, migliori abilità sociali e più diversificate possibilità d'impiego. La professione docente, che s'ispira ai valori dell'inclusione e alla necessità di alimentare il potenziale di qualsiasi individuo in apprendimento, esercita un'influenza importante sulla società e svolge un ruolo vitale nel promuovere il potenziale umano e nel forgiare le future generazioni nel ruolo di cittadini europei. Per questi motivi, se si vogliono raggiungere gli ambiziosi obiettivi dati, l'Unione Europea deve considerare il ruolo dei docenti, la loro formazione iniziale e continua e lo sviluppo delle carriere come elementi chiave prioritari.

Sebbene i docenti giochino un ruolo cruciale nella società, non possono però agire da soli. I loro bisogni formativi di alta qualità devono essere sostenuti da coerenti politiche nazionali e regionali, dotate di risorse appropriate. Queste politiche devono rivolgersi alla formazione in ingresso dei docenti e alla loro formazione continua, ma debbono essere collocate all'interno del più ampio contesto delle politiche educative generali. La formazione dei docenti ha un alto impatto sulla qualità dell'apprendimento e perciò necessita di essere parte dei sistemi nazionali o regionali volti a migliorare e a valutare la qualità dell'educazione.

Le scuole stanno producendo studenti che hanno maggiori probabilità di creare un tipo di conoscenza che li aiuterà ad avere successo nei test standardizzati e a navigare con successo attraverso il sistema fino alla laurea. Purtroppo, questo può portare a una condizione che Freire descrive come *coscienza semi-intransitiva* (una forma di "falsa coscienza" storicamente condizionata da strutture sociali che non permettono al soggetto di oggettivare sufficientemente la realtà, caratterizzata da studenti che rinunciano alla critica e autocritica riflessiva).

Eppure, sulla scia dei molti sforzi degli esperti di formazione per rivitalizzare la sfera della formazione degli insegnanti, è importante riconoscere che la formazione degli insegnanti non è mai statica, ma è sempre in procinto di cambiare. La domanda è: in che direzione si muove? E ancora: chi viene penalizzato e chi ne beneficia? Quale formazione iniziale e continua, per quale insegnante?

1 Nota per l'attribuzione dell'articolo "Le nuove politiche per la formazione continua degli insegnanti: creare contesti innovativi, estesi e interdipendenti". L'introduzione e i paragrafi 1, 2, 3 e 6 sono stati scritti da Rita Minello; i paragrafi 4, 5 e la conclusione sono stati scritti da Fiorino Tessaro.

1. Selezione e Reclutamento nella formazione degli insegnanti: quando la qualifica alta non è sinonimo di alta qualità

Chi sono gli insegnanti inseriti nei programmi di formazione pre-service che insegneranno nelle scuole italiane, e che cosa hanno in comune? La letteratura italiana sulla selezione degli insegnanti nei programmi di formazione pre-service sembra essere scarsa, probabilmente anche a causa delle frequenti variazioni e modifiche strutturali che tali programmi di formazione hanno subito nell'ultimo decennio.

La ricerca empirica statunitense tuttavia ci apre la strada: i programmi di selezione qualitativi e quantitativi vengono generalmente utilizzati per scegliere tra un *pool* di candidati, piuttosto che cercare e raggiungere i candidati desiderabili. La letteratura che studia il rapporto tra le qualifiche degli insegnanti e i risultati dello studente ha scoperto che queste qualifiche sono, nella migliore delle ipotesi, predittori deboli del rendimento degli insegnanti. L'importanza di distinguere tra la qualità degli insegnanti e le qualifiche degli insegnanti, di prendere in considerazione il contesto in cui gli insegnanti opereranno diventa evidente soprattutto nelle scuole delle aree disagiate o con difficoltà emergenti: parlando con gli insegnanti, in molti casi si riporta testimonianza di professionisti che, pur soddisfacendo ai requisiti di alta qualifica, si sentono mal preparati per insegnare alla diversità degli studenti – cognitiva, linguistica, interculturale, etc. – nelle scuole problematiche. Questa mancanza di preparazione al contesto specifico suggerisce che ricevere un'abilitazione post-laurea altamente qualificata è insufficiente per essere un insegnante di alta qualità in alcune scuole e in alcuni incarichi di insegnamento. (Hill-Jackson, Lewis, 2010).

2. Formare professionalità che colgano le esigenze delle classi eterogenee

I percorsi scolastici sono diventati sempre più diversificati, le richieste degli insegnanti sono cambiate di conseguenza. È assodato che gli insegnanti oggi devono essere culturalmente sensibili e possedere una vasta gamma di conoscenze e competenze, associate a impegno e disposizione per l'insegnamento. La letteratura scientifica di settore trabocca di riferimenti alla crescente eterogeneità delle scuole e alla necessità, per gli insegnanti, di rapportarsi con le varie forme di diversità (Cohan, Honigsfeld 2012; Beck, Kosnik, 2006; Cohen, Brody, Sapon-Shevin 2004).

In effetti, anche se i molti cambiamenti sociali in atto rendono l'eterogeneità delle aule più evidenti – fra i fenomeni di rilievo, basti pensare al fenomeno dei contesti culturali allargati² o al divario sociale prodotto dalle nuove pover-

2 A proposito dei contesti culturali allargati: il rapporto Miur-Ismu *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. A.s. 2011/2012* (ottobre 2012) offre la fotografia del cambiamento epocale avvenuto nel giro di 10 anni: gli iscritti senza passaporto italiano sono passati dal 2 all'8,4%; un boom registrato soprattutto in Lombardia, Veneto, Emilia e Lazio. In 415 istituti sono più del 50%. Nel 2001 erano meno di 200mila, oggi sono quasi 800mila. Dal numero degli studenti di cittadinanza non italiana si capisce quanto e come sia cambiata negli ultimi dieci anni la società italiana. E soprattutto la scuola italiana. Il cambiamento, spiegano le cifre del Rapporto, è ormai un fatto strutturale. Si è passati infatti da 196.414 alunni del 2001/2002 (il 2% sulla popolazione scolastica complessiva) alle 755.939 unità del 2011/12. I più numerosi sono i ragazzi romeni

tà³ – e le differenze dello stile cognitivo tra gli studenti sono state solo recentemente riconosciute e partecipate, le molteplici forme di diversità sono sempre state presenti nelle scuole (Sapon-Shevin, 1999).

Molti di questi studenti rappresentano un cambiamento importante nella popolazione scolastica.

Si tratta di realtà che impongono di dedicare maggior attenzione e energia allo sviluppo di approcci pedagogici appropriati per le classi eterogenee. Gli insegnanti devono strutturare l'ambiente educativo e sociale in modo che gli studen-

(141.050), seguiti dagli albanesi (102.719) e dai marocchini (95.912). In crescita soprattutto gli alunni moldavi (+ 12,3%) e ucraini (+ 11,7%) nelle scuole primarie e quelli filippini nelle scuole medie (+8,5%) e superiori (+11,2%).

È cresciuto notevolmente anche il numero dei nati in Italia, che ormai rappresentano il 44,2% degli studenti con cittadinanza non italiana (334.284). Solo cinque anni fa erano meno di 200 mila (34,7%). Nelle scuole dell'infanzia, poi, i bambini stranieri nati in Italia sono addirittura l'80,4% (126 mila), ma in alcune regioni la percentuale è ancora più alta e supera l'87% in Veneto e l'85% nelle Marche, mentre sfiora l'84% in Lombardia.

L'aumento più significativo di alunni di cittadinanza straniera ha riguardato le scuole secondarie di secondo grado – dove sono passati dal 14% del 2001/2002 al 21,8% del 2011/2012 – a cui si rivolgono per l'istruzione professionale (frequentata dal 39,4% del totale degli stranieri) e tecnica (38,3%), seguita a distanza dall'istruzione liceale o artistica (22,3%).

Il rapporto inoltre descrive un sistema scolastico con 415 casi di scuole con 50% o più di alunni stranieri. Una situazione che si riscontra con almeno un caso in due terzi delle province italiane e che raggiunge i suoi apici a Milano (55 scuole), Torino (34) e Brescia (32). (Fonte <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/ac861a31-5970-46f8-ba7b-03bcf4cbb57a/notiziario_stranieri_11_12.pdf>).

La caratteristica del modello italiano, variegato, policentrico, diffuso, nel quale i poli di attrazione non sono solo le grandi metropoli, ma anche le piccole città e paesi, – a differenza degli altri Paesi europei – è rappresentato dal fatto che in Italia l'incremento delle frequenze e delle etnie è stato rapidissimo in pochi anni. Si tratterà ora di vedere come il sistema scolastico italiano si evolverà verso un modello formativo europeo con contenuti e finalità interculturali.

- 3 A proposito del divario sociale prodotto dalle nuove povertà. Secondo una risoluzione presentata il 24 luglio 2013 alla commissione Affari Sociali della Camera dei deputati, quasi un bambino italiano su cinque vive in condizioni di povertà. Un'emergenza, pertanto, che si rivela come conseguenza drammatica della crisi economica degli ultimi anni. Le cifre presentate sono sorprendenti. «Come evidenziano gli ultimi dati Istat – si legge nel documento presentato – in Italia 1.822.000 tra bambini e adolescenti (pari al 17,6 per cento) vivono in condizioni di povertà». A segnalare la preoccupante realtà spesso sono gli enti locali, i più vicini ai cittadini. E così si scopre che sempre più di frequente le amministrazioni territoriali denunciano «il crescente numero di bambini e bambine che arrivano a scuola la mattina senza aver consumato un pasto adeguato la sera precedente». Una fascia di popolazione niente affatto marginale. Oggi in Italia ben 723mila minorenni – il 7 per cento del totale – vivono in condizioni di povertà assoluta (Dati Istat 17 luglio 2013, relativi al 2012, documento *La povertà in Italia* <<http://www.istat.it/it/archivio/95778>>). Nel Mezzogiorno la percentuale sale fino al 10,9 per cento, come denunciato lo scorso giugno dal garante per l'Infanzia Vincenzo Spadafora proprio in Parlamento, in occasione della presentazione della relazione annuale dell'autorità. «Una grave deprivazione materiale – spiegano ora i dati della risoluzione – che riguarda, al Sud, il 70 per cento di coloro che vivono in nuclei familiari con 3 o più minorenni». Intanto «oltre ai rischi per la salute fisica connessi alla malnutrizione e denutrizione» si accompagnano «anche problematiche correlate all'abbandono scolastico e a diverse forme di dipendenze e devianza sociale».

ti sviluppino le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti necessari per interagire, soprattutto *attraverso* le differenze e le disabilità, sia percepite che reali. Devono sviluppare modalità di insegnamento che non isolino e stigmatizzino gli studenti con esigenze diverse. Tutti gli studenti devono imparare a lavorare in ambienti dove i loro punti di forza sono riconosciuti e le esigenze individuali sono rispettate.

Gli approcci cooperativi si orientano in tale direzione, suffragati da buone pratiche. Di conseguenza, molti programmi di formazione degli insegnanti hanno aumentato il numero di corsi e di opportunità per insegnanti che intendano imparare a progettare e implementare l'apprendimento cooperativo/collaborativo.

Se gli insegnanti o gli studenti sono a disagio con l'apprendimento cooperativo, spesso è perché hanno adottato una tecnica particolare, senza una solida conoscenza dei principi di base e non hanno un sostegno sufficiente per implementare creativamente il modello, considerato che proprio il multilivello delle attività di apprendimento cooperativo permette agli studenti di partecipare a diversi livelli, con obiettivi differenziati, e di accedere a diversi livelli di supporto.

3. Cambiare il modo di preparare gli insegnanti

Gli insegnanti che si confrontano su base regolare con le innovazioni didattiche da incorporare nel loro insegnamento sono passati attraverso il linguaggio complesso, il pensiero critico, la valutazione autentica, i nuovi modelli progettuali, e così via. Vi sono tuttavia anche insegnanti (e amministratori) che vivono nella speranza di poter ignorare alcune novità, che classificano come “mode” educative, in attesa che passino e che siano sostituite dalla prossima novità, salvando così se stessi dall'impiegare il tempo e l'energia necessari per conoscere e implementare le nuove pratiche. Anche in ambito educativo circolano certamente “mode”, ma la necessità di passare da metodi a mediazione docente a metodi a mediazione frontale non è fra esse.

Ci sono domande che rappresentano una sfida per la formazione pre-service e in-service degli insegnanti: come viene presentato agli insegnanti pre-service l'apprendimento e come la concettualizzazione che ne deriva influenza la volontà e la capacità di realizzare tale approccio con gli studenti? È sufficiente che l'apprendimento cooperativo sia presentato come una strategia di insegnamento efficace per alcuni tipi di istruzione o di specifici gruppi di studenti? Oppure l'apprendimento cooperativo dovrebbe essere incorporato all'interno di un orientamento formativo più coerente, come parte di un approccio che a) valorizza il coinvolgimento degli studenti nelle teorie costruttiviste di apprendimento e b) potenzia le esigenze di emancipazione degli studenti e degli insegnanti?

Come fanno, insomma, i corsi di formazione degli insegnanti a orientare i futuri insegnanti verso metodologie stabili di apprendimento cooperativo? Semplicemente non ci riusciranno, se progettano il percorso come un normale corso per studenti universitari, senza identificare l'apprendimento cooperativo come *focus* che permea il *design* centrale e la *mission* del programma formativo.

Il punto è che, per garantire una pratica efficace del CL da parte degli insegnanti, non basta una generica professione di fede sull'apprendimento cooperativo da parte dei formatori di insegnanti, o la spiegazione teorica dei vari modelli cooperativi, con la speranza che gli insegnanti in formazione siano in grado di assorbire gli elementi dell'apprendimento cooperativo per osmosi, magari da uno o due corsi. Ciò è insufficiente: solo le *azioni realizzate a livelli interdipendenti* sembrano essere i requisiti più indicati per un cambiamento di prospetti-

va: da un insegnamento a mediazione docente, a un insegnamento a mediazione sociale.

Che cosa, esattamente, devono fare quei formatori di insegnanti che ritengono essenziale far conoscere e sperimentare direttamente agli insegnanti il CL? Quali opportunità di pratica cooperativa creano nei corsi pre-service e in-service, nell'ottica della formazione continua? È molto difficile rispondere, sulla base degli scarsi o nulli dati di *follow-up* sugli effetti a lungo termine dei programmi di preparazione degli insegnanti italiani. Mi sembra, anzi, che questo tema potrebbe impegnare una cordata universitaria attraverso un PRIN (Programma di Ricerca di Rilevante Interesse Nazionale), concentrando la ricerca sui seguenti punti:

Nell'insegnare agli studenti una nuova strategia didattica, quale sequenza di passi o sequenza di complessità è più efficace? C'è un chiaro *continuum* di strategie di apprendimento cooperativo che ci permette di iniziare con le strategie più "facili" e poi passare a quelle più complesse, affinché gli studenti acquisiscano padronanza? Diffondere modelli approssimativi di CL può contribuire ad aumentare le probabilità che gli insegnanti e gli studenti vedano (e usino) l'apprendimento cooperativo come una soluzione rapida, piuttosto che come una tecnica didattica complessa, incorporata in un quadro filosofico esigente?

Quali azioni sono necessarie per supportare l'apprendimento degli insegnanti in generale e l'acquisizione di competenze di apprendimento cooperativo, in particolare quali pratiche ed esperienze di lavoro sul campo sono più indicate? Che tipo di relazioni è necessario instaurare tra l'Università ed gli istituti dove si svolge il tirocinio, al fine di garantire programmi di qualità?

Tutti i dipartimenti e gli ambiti che si occupano della formazione degli insegnanti devono condividere e sostenere il principio che l'apprendimento cooperativo è un valore, in modo per gli studenti percepiscano la coesione totale del curriculum formativo e la messa a fuoco su questi elementi?

Quando gli stessi formatori di insegnanti sono riluttanti a implementare l'apprendimento cooperativo, quali sono le possibili fonti di tale resistenza e come esse possono essere superate? Quali migliori pratiche possono accelerare il cambiamento necessario?

4. Una formazione in comunità di apprendimento che aiuti i nuovi insegnanti ad andare oltre le pratiche di isolamento

Come avvicinare realmente gli insegnanti al lavoro cooperativo? Yael Sharan (2004, XII-XIII) ritiene che sia necessario pianificare i programmi di formazione dei docenti in comunità di apprendimento organizzate come una serie di quattro cerchi concentrici:

- a) Al centro l'apprendimento esperienziale, che si concretizza nella costruzione di ambienti formativi dove le componenti tradizionali dell'apprendimento esperienziale vengano messe a disposizione degli insegnanti: l'esperienza, la riflessione, la concettualizzazione e la pianificazione. Ambienti formativi dove i giovani insegnanti incontrino personalmente le prospettive del lavoro cooperativo e ne comprendano le implicazioni professionali, imparino a percepire se stessi come professionisti interdipendenti che lavorano in collaborazione tra loro e con altri partner.
- b) Il secondo cerchio prevede un altro tipo di esperienza: imparare a insegnare i metodi di apprendimento cooperativo, comprendendo la necessità di *padroneggiare specifiche competenze e strategie*. Si suppone anche che i futu-

ri insegnanti possedano familiarità con l'intera gamma dei metodi e delle strategie di apprendimento cooperativo.

- c) Il terzo cerchio si estende alle facoltà universitarie. Se le università dimostrano di saper *collaborare nella pianificazione e nella progettazione di obiettivi e metodi di un programma di studio e di ricerca*, considerano un valore adottare pratiche di apprendimento cooperativo per imparare, per pianificare gli insegnamenti, per progettare i programmi di formazione degli insegnanti, e per riflettere sulla loro efficacia, rappresenteranno un modello convincente per studenti e giovani insegnanti che speriementeranno di persona come si lavora all'interno della cultura cooperativa e percepiranno il modello cooperativo come parte integrante dei valori e delle strategie nel loro lavoro formativo, come fattore di miglioramento della loro esperienza apprenditiva. Rafforzeranno senza sforzo le padronanze cooperative attraverso l'esperienza diretta. La modellazione dei fattori di collaborazione e dei metodi cooperativi è elemento necessario per la futura applicazione del CL nelle classi.
- d) Il cerchio finale dei programmi di formazione degli insegnanti ci porta al tirocinio vero e proprio e alle necessità di stretto coordinamento scuola-università, affinché ciò che i futuri insegnanti sperimentano in laboratorio e fanno presso l'università corrisponda a quel che vedono e fanno nelle aule reali. I tirocinanti sono pronti a notare le discrepanze tra le loro esperienze di apprendimento cooperativo a livello universitario e le osservazioni nelle aule reali. I tutor accoglienti e i contesti di tirocinio devono essere scelti molto attentamente, in modo che i futuri insegnanti possano comprendere la reale praticabilità in aula delle strategie di apprendimento cooperativo.

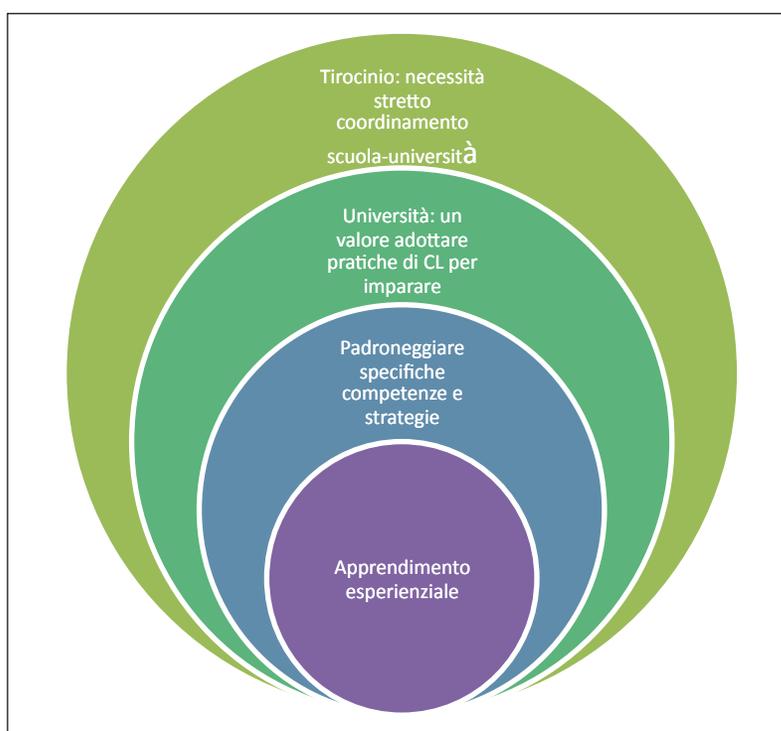


Fig. 1 – Pianificazione dei programmi di formazione dei docenti in comunità di apprendimento organizzate (Sharan 2004, XII-XIII)

La natura della stretta collaborazione tra i formatori degli insegnanti e le scuole determina i tratti salienti della formazione degli insegnanti e completa il cerchio dell'apprendimento cooperativo. La pratica didattica permetterà agli insegnanti di applicare direttamente i metodi e le strategie che hanno appreso e osservato nei diversi momenti della loro formazione.

Eppure la natura della collaborazione scuola-università rappresenta il fattore più spinoso nei programmi di formazione degli insegnanti, perché è quello su cui i formatori esercitano un controllo minimo. Gli esperti sottolineano le varie insidie in questa collaborazione e notano che le aspettative di progettazione del tirocinio non sono sempre soddisfatte e nemmeno facilmente negoziate attraverso una partnership permanente, nel quadro di un consorzio di apprendimento o di centro di sviluppo professionale ancora di là da venire.

4.1 Il curriculum formativo degli insegnanti della provincia dell'Ontario

Col supporto di Rolheiser e Anderson (2004, pp. 13-30) esaminiamo il curriculum formativo pre-service degli insegnanti della provincia dell'Ontario, in Canada, perché contestualizzati in una situazione molto simile a quella del TFA (Tirocinio Formativo Attivo) italiano: la maggior parte dei programmi di formazione degli insegnanti pre-service dell'Ontario sono infatti organizzati come consecutivi ai corsi di laurea, in un curriculum formativo di dieci mesi. I candidati insegnanti ammessi hanno già conseguito almeno una laurea in qualche campo di specializzazione disciplinare.

Aldilà di queste affinità generali, il percorso curricolare canadese si discosta da quello italiano per la sua natura formativa cooperativa. In Ontario risale al 1988 la progettazione di un curriculum formativo integrato che procede secondo modelli cooperativi, a partire dalla nomina di un gruppo di studio inter-facoltà teso a migliorare gli sforzi per integrare l'apprendimento cooperativo nei propri repertori didattici. Un gruppo di studio in realtà responsabile di molte innovazioni didattiche, dal CL, ai modelli di leadership, alle pratiche per il sostegno, etc.

Uno dei maggiori cambiamenti è stato l'approccio di coorte: il curriculum di studio dei futuri insegnanti viene pianificato come se ogni gruppo fosse una squadra, accompagnata fino alla fine da docenti, formatori, tutor. La struttura di coorte programma crea un contesto più favorevole per il coordinamento e la coerenza di tutte le esperienze di apprendimento professionale dei futuri insegnanti.

4.2. Un quadro strategico per la formazione degli insegnanti: Otto forme di apprendimento integrato

Insieme con i cambiamenti organizzativi, l'*Institute for Studies in Education* dell'Università di Toronto ha formalizzato sei grandi obiettivi per lo sviluppo degli insegnanti che servivano come linee guida per la programmazione curricolare e per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Questi obiettivi hanno orientato il programma verso un'immagine multidimensionale di formazione degli insegnanti che si concentra su: valorizzazione delle diversità degli e dei principi di equità in classe, conoscenze pedagogico-didattiche degli insegnanti, diritto e deontologia professionale, impegno degli insegnanti in una crescita professionale continua, collaborazione con i colleghi e le altre parti interessate in materia di istruzione, e filosofie personali di insegnamento.

Trovato il consenso su questi obiettivi, l'Istituto ha fornito una base curricolare per la formazione iniziale degli insegnanti che correla l'apprendimento cooperativo a un'immagine istituzionale più ampia. (Rolheiser e Anderson, 2004, pp. 16-17).

L'approccio all'apprendimento cooperativo è stato guidato da tre concetti correlati di sviluppo professionale dell'insegnante.

Primo quadro concettuale. Il primo è centrato sulla formazione dell'insegnante finalizzata al miglioramento scolastico progettato da Fullan, Bennett, Rolheiser (1990). Uno dei componenti del framework identifica per l'insegnante quattro possibili aree di sviluppo: contenuti (es. la conoscenza del piano di studi, delle caratteristiche dello sviluppo umano e dell'apprendimento), gestione aula (es. approccio al comportamento scorretto, creazione di una società inclusiva in aula), capacità di insegnamento (es. mettere in discussione le pratiche), e strategie didattiche (es. l'apprendimento cooperativo).

Secondo quadro concettuale. Mira quattro potenziali *focus* di miglioramento della scuola: obiettivi comuni di sviluppo, lavoro in team, sforzi di miglioramento continuo, e assetto organizzativo (es. tempo, spazio, risorse) di quei fattori necessari per consentire il miglioramento a tutte le aree della classe. Al centro del quadro c'è l'insegnante-come-discente, un professionista che sta cercando di migliorare la padronanza di un repertorio tecnico di pratiche didattiche e di sviluppare le abilità e le attitudini per collaborare efficacemente con gli altri, per diventare ricercatore competente delle migliori pratiche e professionista riflessivo di qualità. Un curriculum non limitato a strategie di apprendimento cooperativo, ma che legittima e valorizza il CL come componente essenziale dello sviluppo.

Terzo quadro concettuale. Riguarda la ricerca di *forme* alternative nella formazione degli insegnanti. La Tabella 1 evidenzia le otto forme di formazione incrementale degli insegnanti pre-service integrate nel curriculum (cfr. Ontario College of Teachers, 1999).

Questi tre quadri concettuali per la formazione degli insegnanti hanno permesso di attivare sinergie mirate all'apprendimento cooperativo e alla collaborazione tra insegnanti, in un approccio olistico, multidimensionale, con una visione di ricerca legata allo sviluppo professionale dell'insegnante.

Forme di apprendimento	Focus dell'apprendimento
Modello tecnico di formazione (teoria, dimostrazione pratica, feedback, coaching)	Presentare e sostenere padronanza di specifiche strategie e competenze didattiche (ad esempio, Jigsaw, mind-mapping, etc.)
Supervisione clinica e di mentoring	Osservazione- praticantato e feedback da counselor di facoltà e docenti ospitanti
Pratica riflessiva	Creazione di portfolios auto-diretti di crescita da parte degli aspiranti insegnanti, mirati alle sei competenze-chiave
Ricerca-azione	Richiesta di praticantato basato sulla pratica professionale
Gruppi di studio di insegnanti	Praticantato a base di gruppi di studio di alfabetizzazione di candidati insegnanti e insegnanti competenti
Sostegno tra pari	Risposte tra pari alle voci di portfolio; valutazioni tra pari in alcuni incarichi
Lettura professionale	Obbligatoria nei principali incarichi (ad esempio, portfolio, ricerca-azione, indagini su questioni inerenti l'istruzione corrente)
Apprendimento mediato dalla tecnologia	Computer-conferenze sui problemi educativi; forum informatici su tematiche pedagogiche (ad esempio, la matematica), uso di Internet per la ricerca e la localizzazione di risorse

Tab. 1 – Otto Forme di apprendimento integrato nella formazione degli insegnanti OISE/UT (Rolheiser e Anderson, 2004, p. 18).

Le sette strategie di cooperative learning correlate al curriculum OISE/UT per lo sviluppo dell'insegnante in pre-service riguardano:

1. Impostazione delle aspettative per la collaborazione;
2. Implementazione di Community e Team Building;
3. Modellazione di strategie di apprendimento cooperativo;
4. Sperimentazione di CL nel curriculum;
5. Sperimentazione con supporto in contesti di tirocinio e praticantato;
6. Integrazione dell'apprendimento cooperativo con gli altri componenti del curriculum;
7. Assegnazioni e responsabilità cooperative.

I *gruppi di supporto di base* (BSG) sono definiti da Rolheiser e Anderson (2004, p. 20) come la pietra angolare dell'approccio all'apprendimento cooperativo. Entro il primo mese di ogni anno vengono stabiliti BSG di quattro futuri insegnanti, che hanno così l'occasione per provare a lavorare con una squadra che rimane insieme nel corso di un intero programma e necessita di forti investimenti nella soluzione dei conflitti e nello sviluppo di fiducia e impegno. Le ricerche sui BSG sottolineano la loro funzione facilitante del percorso curricolare, la maggior comprensione degli insegnanti per il processo di apprendimento degli studenti, una maggior predisposizione al lavoro di team.



Fig. 2 – La metodologia cooperativa integrata nel curriculum formativo pre-service degli insegnanti della provincia dell'Ontario
(Rolheiser e Anderson, 2004, pp. 13-30)

4.3 *La metodologia collaborativo-laboratoriale per il lavoro di gruppo orientato della SSIS/SOS del Veneto*

Se, come dicevamo, il curriculum formativo pre-service degli insegnanti della provincia dell'Ontario, in Canada, solo per affinità generali è paragonabile a quello del TFA (Tirocinio Formativo Attivo) italiano, l'esperienza italiana che più si avvicina a quella canadese della formazione degli insegnanti secondo modelli cooperativi, sin dalla consapevole progettazione del curriculum formativo, è stata invece attuata nel corso formativo aggiuntivo per l'integrazione scolastica degli al-

lievi della scuola secondaria con disabilità (SOS) afferente alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) del Veneto⁴.

Il piano formativo del percorso SOS contemplava l'interazione di dimensioni teoriche, progettuali ed operative e si articolava in quattro aree interdipendenti: comune, specialistica o di indirizzo, area dei laboratori integrati e area del tirocinio. Aree mirate a: 1) Offrire il quadro epistemologico e transdisciplinare necessario alla contestualizzazione della professionalità del docente nei nuovi scenari della società della conoscenza. Nella formazione degli insegnanti il valore aggiunto è, costituito proprio dalla ricerca sui saperi, sull'educazione e sulle didattiche che alla SSIS del Veneto costituivano la trama formativa unitaria della specializzazione all'insegnamento. 2) Proporre conoscenze ed esperienze trasversali e specialistiche per attivare sin dalla fase iniziale quelle competenze di sviluppo professionale continuo che accompagnano la vita professionale dell'insegnante. Erano considerate trasversali: A) L'analisi professionale sulle pratiche, con l'obiettivo di costruire competenze professionali attraverso una formazione articolata e auto-riflessiva; B) La realizzazione di un progetto di valore didattico che testimoniassero a fine corso le competenze professionali raggiunte.

L'attività dei laboratori integrati e dei laboratori intensivi, erogata completamente in presenza, prevedeva la presenza di gruppi classe stabili⁵ e di sotto-gruppi stabili BSG composti orientativamente da 5 membri ciascuno, in cui gli specializzandi erano invitati a riflettere e lavorare sui concetti chiave, su temi correlati alle tematiche dello svantaggio, sui casi di studio o, ancora, su un problema specifico⁶.

4.4 Il modello collaborativo Orienteering

I laboratori SOS per i futuri insegnanti di sostegno si avvalevano dell'attenta organizzazione metodologica del lavoro di gruppo in modalità BSG e della puntuale ripartizione dei compiti: elementi fondamentali per il successo dei laboratori stessi. Fra i vari modelli collaborativi e cooperativi sperimentati, i progettisti del

- 4 La scuola di specializzazione all'insegnamento secondario del Veneto (SSIS), di durata biennale, era una scuola di specializzazione italiana finalizzata alla formazione degli insegnanti delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Il percorso SSIS-SOS prevedeva un corso formativo aggiuntivo per l'integrazione scolastica degli allievi della scuola secondaria con disabilità. Attivata nell'Anno Accademico 1999-2000 con il I Ciclo (inizio percorso per il sostegno 2001-2002), è stata chiusa definitivamente nell'Anno Accademico 2008-2009 a conclusione del IX Ciclo, ma il percorso di sostegno è proseguito fino al 31/12/2010. La Scuola era organizzata in modalità inter-ateneo a livello regionale, con accesso a numero chiuso (stabilito ogni anno dal Ministero dell'Università e della Ricerca). A partire dall'Anno Accademico 2011-2012 la SSIS è stata sostituita dal Tirocinio Formativo Attivo (TFA) di durata annuale.
- 5 Il medesimo gruppo-classe, composto da 25/30 specializzandi, partecipava sia agli incontri di laboratorio con il collaboratore, sia agli incontri di rielaborazione di tirocinio con il Supervisore.
- 6 Ad es. nel percorso SOS 800 i laboratori integrati erano complessivamente 6, per un totale di 144 ore: laboratorio dell'autonomia dell'allievo disabile; laboratorio della progettualità dell'intervento educativo; laboratorio per il potenziamento cognitivo, motivazionale e sociale; laboratorio dei linguaggi per l'integrazione; laboratorio di professionalità, formazione personale e prevenzione del burn out; laboratorio di TIC per l'integrazione.

percorso curricolare (direzione scientifica Fiorino Tessaro, coordinamento organizzativo Lino Vianello) avevano scelto il *Modello Orienteering* che, nelle sperimentazioni, si era verificato funzionale alle attività laboratoriali di gruppo e intuitivo nell'applicazione.

Nelle attività laboratoriali, ciascun gruppo era formato da 5 componenti, ai quali era assegnato un ruolo, con specifici compiti. Il ruolo veniva ricoperto a rotazione: Orientato al compito; Orientato al gruppo; Memoria; Coordinatore; Osservatore⁷.

7 **Orientato al compito:** Il suo obiettivo è far raggiungere al gruppo il miglior risultato in relazione al compito assegnato. *Profilo di ruolo:* Traduce in termini operativi obiettivi e compito; Fa sì che tutte le parti del problema siano analizzate; Fa sì che siano esaminati aspetti positivi e critici del tema; Prevede sia la riflessione *individuale* sia la discussione *collettiva*; Fa sì che il gruppo *non si disperda* su aspetti secondari; Segnala le *incongruenze* logiche; Fa periodicamente il *punto* della situazione; Promuove e attiva i momenti *decisionali*.

Orientato al gruppo: È il responsabile del clima comunicativo. *Profilo di ruolo:* Sostiene con la relazione tutti i partecipanti; Fa sì che tutti siano partecipi senza che lo sentano come imposizione; Fa sì che i contributi di tutti siano *equilibrati* nel tempo e nel modo; Fa sì che i partecipanti *si riconoscano* nel processo e nella produzione di gruppo; *sdrammatizza* eventuali conflitti; *riattiva* i momenti di stasi.

Memoria: È responsabile della formalizzazione del risultato del lavoro di gruppo. *Profilo di ruolo:* Durante la sistemazione degli argomenti fa sì che essi risultino *evidenti* al gruppo: *ripete* le decisioni, *chiede* conferme, *scrive* ciò che viene condiviso; Alla fine del processo *perfeziona* la versione definitiva del prodotto finale (*relazione* o altro), d'accordo con il gruppo ed in particolare con il "relatore", e poi la pubblica, nella sua versione definitiva. È il depositario della *memoria* dei lavori svolti dal gruppo, delle decisioni prese, ecc.

Coordinatore: È il responsabile per il gruppo del coordinamento e del buon esito del prodotto finale. *Profilo di ruolo:* *Coordina* i lavori, le discussioni, le attività; *Collabora* con la *memoria* nel perfezionare la versione *definitiva* e *scritta* del prodotto del lavoro di gruppo; Fa una "prova" di *esposizione* al gruppo della relazione orale e raccoglie suggerimenti; stende la prima bozza di *relazione* o di produzione finale richiesta e la condivide con la *memoria*.

Osservatore: È responsabile del feedback al gruppo su alcuni elementi del processo interattivo. *Profilo di ruolo:* Osserva: *Quali/quant*i partecipanti intervengono; *Quante volte* i partecipanti intervengono; La *durata* media degli interventi; La *scansione temporale* delle fasi di lavoro; *Frequenza* degli interventi nelle fasi di lavoro; Frequenza, durata, significato dei *silenzi*; *Autoesclusione* di alcuni membri; *Copertura del ruolo* da parte di ognuno; *Registra* quanto osservato e lo *comunica* alla classe durante la discussione finale. (Dalle indicazioni scritte offerte dalla SOS nella fase iniziale dei Laboratori collaborativi).

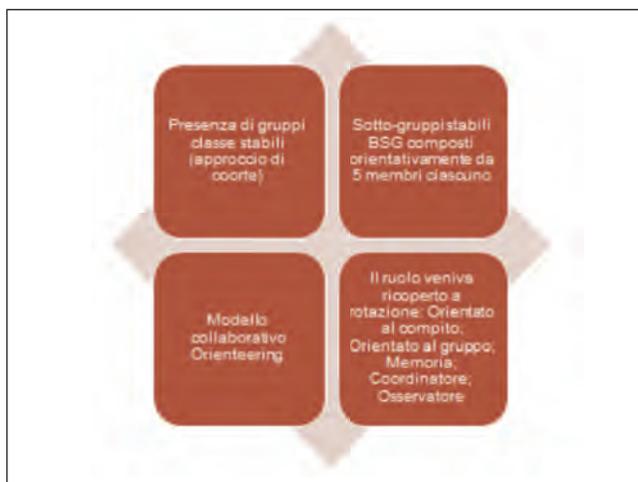


Fig. 3 – La metodologia collaborativo-laboratoriale per il lavoro di gruppo orientato integrata nel curriculum formativo pre-service della SSIS/SOS del Veneto

5. Esperienza di apprendimento collaborativo e cooperativo con funzione di Sense Making e Decision Making

Le esperienze di formazione degli insegnanti pre-service attraverso il Modello Orienteering mostrano che quando gli insegnanti non riescono a capire la teoria alla base di un metodo laboratoriale o di una strategia cooperativa sono suscettibili di un'applicazione erranea del metodo o lo abbandonano appena si verificano problemi. Gli insegnanti, inoltre, tendono a sottovalutare la necessità dell'uso di coaching e di insegnamento delle competenze sociali.

Ma, se sperimentano personalmente un modello in situazioni laboratoriali protrette nel tempo, conferiscono senso a questi approcci didattici, maturano alcune idee chiave circa l'apprendimento, l'istruzione, e le pratiche di valutazione che forniscono loro un quadro di riferimento che li spinge a decidere di scegliere (come *decision making*) l'applicazione di approcci collaborativi e cooperativi, la struttura di apprendimento tra pari nella consapevolezza ormai introiettata che:

- Ci sono effetti reciproci tra l'obiettivo di apprendimento, l'attività e le caratteristiche del gruppo;
- La classe è un sistema sociale e coetanei e insegnanti ne influenzano il clima che, a sua volta, influisce sulle possibilità di accesso all'apprendimento degli studenti-membri;
- I processi di apprendimento collaborativo e cooperativo sono guidati e gestiti attraverso i dati raccolti dall'insegnante e basati su osservazioni e altre forme di feedback degli studenti, piuttosto che attraverso lezioni frontali. Un buon insegnamento comporta un'accorta attenzione a di ciò che sta accadendo tra gli studenti e una considerazione riflessiva su come e quando applicare adeguate strategie di sviluppo o di intervento;
- Una riflessione guidata da un quadro concettuale dovrebbe fornire una risposta alle domande: Che cosa gli studenti imparano? L'apprendimento tra pari favorisce o ostacola l'apprendimento scolastico o sociale?
- Significative pratiche di valutazione implicano compiti autentici, informali e

formali che includono una ricca gamma di prodotti individuali e di gruppo, spettacoli, performance di varia natura, etc. (Brody, Nagel, 2004, p.).

Le riflessioni dei tirocinanti hanno rivelato che esiste una tensione continua tra la promozione dei principi generali di buona didattica e la necessità di specifica di approfondimento di certe pratiche didattiche collaborative e laboratoriali. L'apprendimento cooperativo è una pratica che incarna questa tensione.

6. Il Fattore Istituzionale: quando le policy si incontrano con le pratiche

L'educazione è una delle poche professioni in cui enti esterni influenzano significativamente la pratica. Le strutture di governance e di finanziamento che guidano l'istruzione pubblica lasciano decisioni significative ai legislatori e non a dirigenti e insegnanti. D'altra parte, la mancata comprensione dei percorsi di politica pubblica, formali e informali relega non solo gli insegnanti al ruolo di esecutori senza voce di disposizioni legislative scarsamente integrate da pratiche di scuola dell'autonomia, ma ostacola anche l'esercizio di metodi e attività che servono veramente al profilo in uscita dello studente.

Avendo a disposizione, col TFA, soltanto un periodo di iniziazione alla didattica di pochi mesi, sembra più importante coltivare le capacità dei futuri insegnanti di esercitare i processi decisionali, piuttosto di spingerli a praticare tecniche specifiche. D'altra parte, i tirocinanti, per crearsi un repertorio di base per l'insegnamento, devono comprendere, studiare e familiarizzare una varietà di approcci didattici. Da tempo la ricerca ha stabilito che il fattore portante nel determinare il successo o il fallimento di discenti è costituito da insegnanti ben preparati in un sistema educativo coerente provvisto (a) di una specifica visione di valorizzazione della professionalità docente; (b) di un piano di formazione degli insegnanti funzionale a una dotazione organica di metodi, processi, strumenti (Darling-Hammond, 2006; Cochran-Smith, Zeichner, 2009).

Queste tendenze ambivalenti fanno comprendere che sono necessari alcuni passi ulteriori per attuare l'apprendimento cooperativo a livello più avanzato: il limite è rappresentato da fattori istituzionali che rallentano il cambiamento verso robuste pratiche cooperative, carenze nei tempi formativi e nella qualità dell'integrazione, culture di governance sfuggenti che stentano a collocare la filosofia dell'apprendimento collaborativo al centro del lavoro formativo.

È altrettanto necessario contrastare le pressioni miranti ad annacquare la preparazione degli insegnanti: Pochi decisori si rendono conto che produrre rapidamente insegnanti poco preparati per questo sistema scolastico è una parte importante del problema, piuttosto che una soluzione. Potenti programmi di qualità generano insegnanti capaci di inserirsi nelle scuole con effetto dirompente, capaci di prendersi cura, di operare per l'inclusività e per la crescita personale e sociale dei loro studenti.

7. Il Modello per la formazione degli insegnanti Socially Conscious Cooperative Learning di Nancy Schniedewind: La coscienza della cooperazione come idea e valore

Schniedewind (2004, pp. 47-64) propone un specifico modello per formare insegnanti attraverso un approccio cooperativo socialmente consapevole, un approccio che enfatizzi sia gli aspetti formativi, valoriali e sociali dell'apprendimento cooperativo, sia l'importanza delle modalità di insegnamento in un programma di preparazione degli insegnanti. Il modello collega l'apprendimento coope-

rativo in classe con l'obiettivo più ampio di costruzione di una società più cooperativa, di cui educatori e studenti sviluppano una coscienza sociale accresciuta e sfruttano le opportunità di diventare responsabili del cambiamento delle strutture sociali ingiuste e forzosamente competitive. I valori inerenti alla cooperazione stessa, – democrazia, leadership condivisa/distribuita, processo decisionale partecipativo, rispetto per la diversità e il lavoro mirato al bene comune – fanno, delle strategie cooperative utilizzate, lo specchio di questi valori e perseguono obiettivi più ampi di giustizia sociale e di equità, in una società democratica. Ciò non richiede solo la riflessione e l'impegno alla pratica riflessiva in aula, ma diventa l'obiettivo stesso di una società cooperativa e socialmente giusta.

Attraverso la formazione cooperativa Schniedewind (2004, pp. 47-64) chiede agli insegnanti di mettere in discussione tre aree principali:

1. *Contenuto*. Stiamo insegnando agli studenti a diventare più consapevoli degli effetti sulle scuole e sulle società della concorrenza e della cooperazione?
2. *Processo*. È in corso di attuazione un processo di apprendimento cooperativo mirato a costruire una società inclusiva, a partire dalla comunità cooperativa d'aula?
3. *Vision*. Può un programma di formazione degli insegnanti articolare una visione d'aula più democratica ed equa, e supportare il raggiungimento di una tale visione per la società?

Un tale corso deve necessariamente associare, alla consapevolezza dei più efficaci processi democratici di gruppo, un pensiero critico che analizzi il lavoro educativo e che si sforzi di comprendere il legame tra cambiamento personale, istituzionale, e cambiamento sociale, l'importanza dell'assunzione di una leadership eticamente e socialmente responsabile, basata su competenze di cittadinanza da esercitare nelle scuole, nelle comunità e società. I tre livelli di riflessione cooperativa socialmente consapevole da raggiungere sono sinergici (*Ib.*, 60): (1) attuazione delle attività di apprendimento cooperativo strutturate, (2) assunzione di responsabilità per realizzare aule e scuole cooperative, (3) impegno operativo per una società cooperativa e socialmente giusta.

Fino a che punto gli insegnanti italiani in formazione affrontano l'apprendimento cooperativo a questi livelli? Come viene favorito lo sviluppo di una maggiore coscienza sociale degli educatori? E come sono supportati nel tempo per mantenerli?

Conclusione

Un curriculum universitario è una condizione necessaria ma non sufficiente per l'apprendimento, quando vi sono: difficoltà organizzative di posizionamento in tirocinio dei futuri insegnanti, debole integrazione tra università e istituti scolastici accoglienti, tempi ristretti di formazione e turbolenza nelle policy che determinano le scelte curriculari. Ciò non toglie che l'esigenza di collegare le più ampie preoccupazioni di giustizia sociale con i metodi di insegnamento diventi sempre più imperativa. È necessario rafforzare l'impegno per lo sviluppo di *partenariati metodologici* tra università e scuola che permettano ai futuri insegnanti di *spostare la comprensione e l'esercizio dell'apprendimento cooperativo fuori delle mura dell'aula, per rivolgere lo sguardo a preoccupazioni più ampie, quali il razzismo, il capitalismo, la violenza e la povertà.*

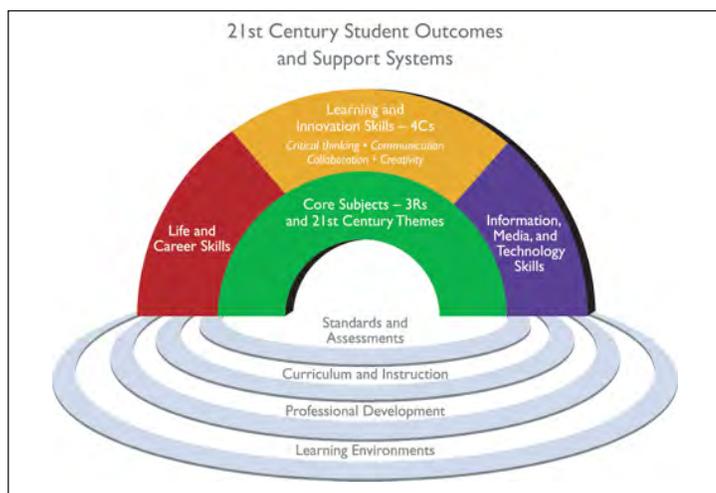


Fig. 4 – Aspettative per gli apprendenti del 21 secolo di Caroline Goode per i suoi insegnanti STEM (Student Learn Best in Collaborative Teams)

Riferimenti

- Beck, C. Kosnik, C. (2006). *Innovations in teacher education: a social constructivist approach*. Albany, NY: State University of New York.
- Brody, C.M., Nagel, N.G (2004). Teacher Decision Making for Cooperative Learning in a Pre-service Master's Program. In E. Cohen, C. Brody & M. Sapon-Shevin (Eds.) *Teaching cooperative learning: The challenge for teacher education* (pp. 31-46). Albany, NY: State University of New York Press (SUNY).
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K.M. (2009). *Studying teacher education: the report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Washington, DC e Mahwah, NJ: American Educational Research Association (AERA) e Taylor & Francis.
- Cohan, A., Honigsfeld, A. (2012). *Breaking the mold of preservice and inservice teacher education: innovative and successful practices for the 21st century*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Education.
- Cohen, E.G., Brody, C.M., Sapon-Shevin, M. (2004). *Teaching cooperative learning: the challenge for teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). Securing the right to learn: Policy and practice for powerful teaching and learning. *Educational Researcher*, 35(7), 13–24.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dilts, R. (1997). *Time Lines*. Salt Lake City, UT: Anchor Point.
- European Testing Conference on Common European Principles for teacher competences and qualifications. 20-21 June 2005. Brussels.
- Fullan, M.G., Bennett, B., Rolheiser-Bennett, C. (1990). Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership*, 47 (8), 13-19.
- Hill-Jackson, V., Lewis, C. (2010). *Transforming teacher education: What went wrong with teacher training, and how we can fix it*. Sterling, VI: Stylus.
- National Staff Development Council. (2001). *NSDC Standards for Professional Development*. Retrieved Aug.11, 2003 from: <http://www.nsd.org/educatorindex.htm>.
- Ontario College of Teachers (1999). *Standards of Practice for the Teaching Profession*. Toronto: The College.
- Rolheiser, C., Anderson, S.E. (2004). Practices in teacher education and cooperative learning at the University of Toronto. In E. Cohen, C. Brody & M. Sapon-Shevin (Eds.) *Teaching cooperative learning: The challenge for teacher education* (pp. 13-30). Albany, NY: State University of New York Press (SUNY).

- Sharan, Y. (2004). Foreword: A Teacher Educator's Perspective. In Cohen, E.G., Brody, C.M., Sapon-Shevin, M. *Teaching cooperative learning: the challenge for teacher education* (pp.IX-XIII). Albany, NY: State University of New York Press.
- Schniedewind, N. (2004). Educating Teachers for Socially Conscious Cooperative Learning. In Cohen, E.G., Brody, C.M., Sapon-Shevin, M. (2004). *Teaching cooperative learning: the challenge for teacher education* (pp. 47-64). Albany, NY: State University of New York Press.