



La collaborazione come asset strategico per una formazione sostenibile dei futuri insegnanti

Collaboration as a strategic asset for sustainable teacher training

Ilaria Salvadori

Università degli Studi di Firenze – ilaria.salvadori@unifi.it

ABSTRACT

The paper shows an exploratory study carried out in the academic year 2020/2021 to investigate the role of the collaborative dimension in the perception of a sample of students in two Primary Education faculties. The survey carried out through the *Teacher Leadership Model Standard* questionnaire showed the opinion of the future teachers about an experienced teaching professionalism that gives importance to the collaborative dimension as an aspect of teaching practice and leadership that can be co-constructed. Teachers' choices move toward implementing forms of collaboration that each teacher must be able to ensure within the educational institution with colleagues, students, and families, in order to improve students' learning opportunities and communicate more effectively.

Il contributo presenta uno studio esplorativo per indagare che ruolo assuma la dimensione collaborativa nella percezione di un campione di studenti di due facoltà di Scienze della Formazione Primaria che è stato condotto nell'anno accademico 2020/2021. La rilevazione effettuata tramite il questionario *Teacher Leadership Model Standard* ha mostrato l'opinione dei futuri insegnanti in merito all'agire di una professionalità docente esperta che attribuisce importanza alla dimensione collaborativa come esercizio di una pratica didattica e di una *leadership* che si può co-costruire.

Le scelte dei futuri insegnanti vanno nella direzione di attuare forme di collaborazione che ogni docente deve essere in grado di garantire all'interno dell'istituzione scolastica con e tra colleghi, studenti e famiglie, per migliorare le opportunità di apprendimento degli alunni e comunicare in modo più efficace.

KEYWORDS

Teacher Training, Professional Leadership, Collaborative Professionalism. Insegnanti, Leadership Professionale, Professionalità Collaborativa.

1. Nuovi modelli formativi per contesti trasformativi. Il ruolo centrale della collaborazione

Quali modelli formativi per gli insegnanti possono apparire coerenti con l'attuale contesto storico-economico per esprimere al meglio le istanze emergenti dell'attuale società segnata dalla profonda crisi pandemica e rispondere alle sfide culturali di un modello di educazione globale? Quale visione del ruolo che andranno a ricoprire hanno studenti dei corsi di laurea che si stanno formando? Come si possono costruire insieme percorsi di qualità per creare contesti trasformativi sostenibili? Da queste domande ha preso avvio un percorso di ricerca sulla percezione della professionalità di futuri insegnanti rilevata attraverso un campione di tre gruppi di studenti universitari frequentanti corsi di Scienze della Formazione primaria.

Il contesto intra-pandemico in cui ci siamo trovati immersi ha comportato una riflessione sui paradigmi educativi e formativi fino ad ora impiegati e anche una loro ri-definizione per strutturare percorsi adeguati che incidano anche sullo sviluppo professionale docente di un insegnante di qualità (Margiotto, 1999). Dopo un primo momento di smarrimento iniziale, la "coscienza collettiva", come la definiva Durkheim, si è risvegliata e l'atteggiamento comune è stato quello di cercare nuove possibilità, nuovi orizzonti per processi formativi ed educativi trasformativi che convergono su modelli pedagogici costruiti attorno alla valorizzazione della persona, basati su principi di individualizzazione e personalizzazione (Baldacci, 2014). Una possibile direzione di senso è stata delineata con il modello di una *welfare society* di comunità proposto da Stefano Zamagni (2020) in cui processi decisionali collettivi, alimentati dallo spirito di una "resilienza trasformativa", rappresentano un'alternativa al liberismo in un momento in cui la scuola si trova al crocevia tra leggi di mercato e l'urgenza di principi democratici (Baldacci, 2019). In ambito di formazione docenti si affrontano questioni di metodologia evolutiva che mettono a confronto più modelli di insegnanti (Franceschini, 2019) la cui marca identitaria è riassumibile nel praticare una pedagogia inclusiva con uno stile di insegnamento equo, democratico e deontologicamente formato (Salvadori 2021). L'esigenza di cambiamento rimanda anche a processi radicali come "reinventare la scuola" attraverso pratiche di "conazione", ovvero conoscenze e azioni mirate a cambiare il sistema di istruzione (Bertagna, 2020).

A livello macro si può pensare a governance globali non più di singoli paesi, a processi decisionali collettivi, a un futuro basato sulla cooperazione per raggiungere obiettivi comuni (Zakaria, 2020) e farci scoprire "quel che stavamo cercando", come recita il titolo della recente raccolta di pensieri-frammenti di Alessandro Baricco (2021): un bisogno spasmodico di fermarsi in un mondo in cui sono crollati i miti-pilastri che lo hanno sorretto fino ad ora come la sicurezza della scienza "sapere utile": «siamo rimasti senza sapere, quello scientifico, che si è arrotolato su se stesso» nei meccanismi del Game (frammento XXVII). Di fronte a tante improvvise incertezze, c'è anche il momento per interrompere il presente educativo e immaginarlo in modo diverso con "misure protettive" quali l'inventario di azioni da cambiare, da ripetere, da non rifare, come propone il filosofo Bruno Latour (2020).

Dalle riflessioni accademiche, dalla ricerca internazionale e dai documenti governativi attuali emerge una costante in linea con quanto già sostenuto da molto tempo: il valore della professione docente come elemento su cui far leva per innestare il cambiamento. Il recente rapporto dell'UNESCO *Education in a post-Covid World: Nine Ideas for Public Actions* (2020) indica come valore fonda-

mentale per il futuro proprio la dimensione della professione docente da sviluppare in termini di forte collaborazione garantita da una certa autonomia di azione e flessibilità di decisione. Vengono suggeriti investimenti per valorizzare le competenze professionali degli insegnanti e creare opportune condizioni affinché essi possano assumere pienamente il loro ruolo di facilitatori di conoscenze e guide pedagogiche. Il rapporto ha evidenziato come, nel periodo emergenziale, quei docenti che sono stati in grado di attuare un maggior coinvolgimento con colleghi, altri stakeholders e soprattutto con le famiglie, si sono dimostrati maggiormente resilienti nelle situazioni educative affrontate.

Già in periodo pre-covid alcuni autori avevano avvertito e rilanciato un certo disagio verso quelle certezze che sembravano ormai acquisite come il valore dell'expertise e delle competenze. In *The Death of Expertise. The Campaign against the Established Knowledge and Why it Matters*, Tom Nichols (2017) espone le conseguenze prodotte dall'accesso a tanta conoscenza, dalla diffusione capillare delle informazioni trasformate in beni di consumo immediato, ma anche velocemente deperibile, che hanno creato l'illusione di poter essere tutti degli esperti e competenti professionisti, anche nella scuola, conseguenza di processi di democratizzazione che, paradossalmente, hanno prodotto pseudo-competenze e persino una certa sonnolenza del pensiero critico (per riecheggiare il capolavoro *El sueño de la razón* di Francisco Goya).

È parere dell'autrice che occorra invece ristabilire il valore dell'expertise connotandolo con caratteri di democraticità facendo leva su principi di *democratic accountability in public education* (Bearzi, 2017; Cochran-Smith et al, 2018; Gottlieb, 2019) e pensare alla professionalità degli insegnanti come esercizio di una leadership esperta consapevole che si co-costruisce nella collaborazione inclusiva dando voce al «polifonico e ininterrotto canto delle divergenze» (Sadin, 2019, p. 189). Occorre anche focalizzare l'attenzione sui bisogni degli insegnanti per un efficace ma sostenibile sviluppo professionale per il quale entrano in gioco anche l'identità personale nelle sue tre dimensioni cognitiva, emotiva e motivazionale (Korthagen, 2017).

Si tratta di vedere la realtà da prospettive diverse, di pensare ad una *global education* che «mira a sviluppare comunità di apprendimento nelle quali chi apprende e chi educa siano incoraggiati a lavorare cooperando su questioni globali» (Cabezudo et al., 2010, p. 14) per la formazione del cittadino europeo (UNESCO, 2015), per costruire una cittadinanza attiva attraverso strategie e metodi partecipativi che rimandano alla necessità di assumere una prospettiva olistica.

I temi sopra solo accennati si condensano attorno all'importanza della collaborazione riscontrabile a molteplici livelli la cui centralità, come tratto costitutivo della professionalità esperta docente, emerge anche nel campione di studenti futuri insegnanti della presente ricerca.

Acclarato il valore della collaborazione nelle pratiche educative e formative, per cui non si pone più la questione se un docente debba o non debba collaborare con i colleghi (Hargreaves, O'Connor, 2018), resta da indagare in quale modo ciò possa essere attuato. L'idea di comunità di pratica (Wenger, 2006) e comunità professionali di apprendimento penetrata in molte pratiche didattiche, può ancora implicare la tensione tra i concetti di "autonomia", intesa come lavoro individuale e "collaborazione" tra colleghi. Tuttavia, costruire un'attitudine collaborativa non comporta la messa in discussione dei principi di autonomia; li reinterpretava bensì nei termini di una "autonomia collaborativa" più che individualistica (Vangieken et al., 2015). Una professionalità collaborativa (*Collaborative professionalism*) che non equivale a forme di collaborazione professionale (*Professional collaboration*)

e che comporta adottare pratiche professionali migliori e durature assieme ai colleghi (Hargreaves & O'Connor, 2018).

2. La ricerca empirica: metodologia, strumento, campione e obiettivi

Per rilevare l'opinione dei futuri insegnanti sui tratti costitutivi del ruolo che andranno a rivestire, è stato utilizzato il *Teacher Leadership Model Standards (TLMS)*, un questionario elaborato nel 2011 dallo statunitense *Teacher Leadership Exploratory Consortium* costituito da rappresentanti di agenzie e organizzazioni educative nazionali, dirigenti, insegnanti e insegnanti leader. Lo strumento era stato pensato come attivatore di processi di miglioramento per le scuole attraverso pratiche educativo-didattiche efficaci, facendo leva sull'expertise degli insegnanti rilevabile in sette ambiti:

- Ambito A: Promuovere una cultura collaborativa per sostenere lo sviluppo professionale e l'apprendimento degli studenti
- Ambito B: Accedere e utilizzare la ricerca per migliorare la pratica e l'apprendimento degli studenti
- Ambito C: Promuovere l'apprendimento professionale per il miglioramento continuo
- Ambito D: Facilitare i miglioramenti nell'istruzione e nell'apprendimento degli studenti
- Ambito E: Promuovere l'uso di valutazioni e dati per il miglioramento dell'istituto scolastico
- Ambito F: Migliorare la sensibilizzazione verso e la collaborazione con le famiglie e la comunità
- Ambito G: Sostenere l'apprendimento degli studenti e la professione insegnante.

Il framework è stato tradotto in italiano, adattato al nostro contesto scolastico suddividendo alcuni items in sotto-items, ottenendo in tal modo un totale di 55 items ed è stato sottoposto a un campione costituito da 92 studenti dei laboratori di due università in Corsi di studio per insegnanti di scuola primaria nell'a.a. 2020-2021. Il principale obiettivo della ricerca è stato quello di rilevare la percezione degli studenti in merito alle caratteristiche che un insegnante competente ed esperto dovrebbe possedere. L'ipotesi di ricerca che si è inteso verificare è se la dimensione collaborativa, sulla quale si è progressivamente focalizzato l'interesse di studi di settore e indicazioni normative, sia considerata un tratto distintivo della professione docente da coloro che si stanno formando per svolgere questo lavoro. Il questionario chiedeva di esprimere il livello di accordo riguardo frasi che descrivono le azioni di un'insegnante esperto distinguendo tra i seguenti punteggi della scala Likert: non saprei (1), molto in disaccordo (2), poco d'accordo (3), d'accordo (4) e molto d'accordo (5). I dati ottenuti dalla somministrazione del questionario sono stati sottoposti ad analisi monovariata, inseriti in una matrice riportando sull'ordinata i rispondenti sotto forma di numero e sulla ascissa i 55 items con il relativo punteggio in corrispondenza di ciascun rispondente. Da questa matrice originaria sono stati estrapolati i dati di interesse riportando sulla ordinata i cinque punteggi di accordo per ciascun item e ambito. Non è interesse del presente lavoro concentrarsi sui singoli studenti, piuttosto lo è rilevare l'opinione del campione.

3. Analisi dei dati e risultati della ricerca

Dall'analisi è subito emerso che le risposte degli studenti si sono concentrate sui gradi di "accordo" (4) e "molto accordo" (5) per tutti gli ambiti; pertanto, è stato deciso di concentrare l'attenzione sui primi tre punteggi di accordo. Per ciascuno di essi si sono rilevate le percentuali medie dei punteggi di ogni item ed è risultato che, soltanto per l'ambito relativo alla cultura collaborativa, la percentuale media più alta di risposte ha riguardato il grado "molto d'accordo" in tutti gli items eccetto uno, mentre per gli altri ambiti è risultato maggiore il grado di "accordo", come indicato nella figura seguente (Figura 1):

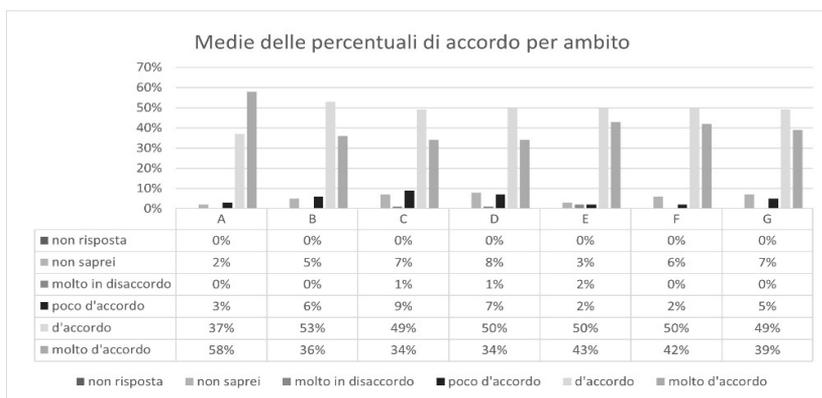


Figura 1: Percentuali medie dei punteggi Likert per ambito

Si riportano di seguito i due grafici degli ambiti A e G che fanno riferimento ad aspetti della collaborazione con i valori relativi a ciascun item per commentare gli esiti e interpretare i risultati. Relativamente al primo ambito che ha per oggetto la cultura collaborativa, il campione ha indicato di essere "molto d'accordo" sull'idea che un insegnante sia esperto quando: 1. aiuta i colleghi a lavorare in modo collaborativo (A1=78%); 2. sa ascoltare i colleghi (A5=71%); 3. si sforza di creare una cultura inclusiva (A10=62%) (Figura 2).

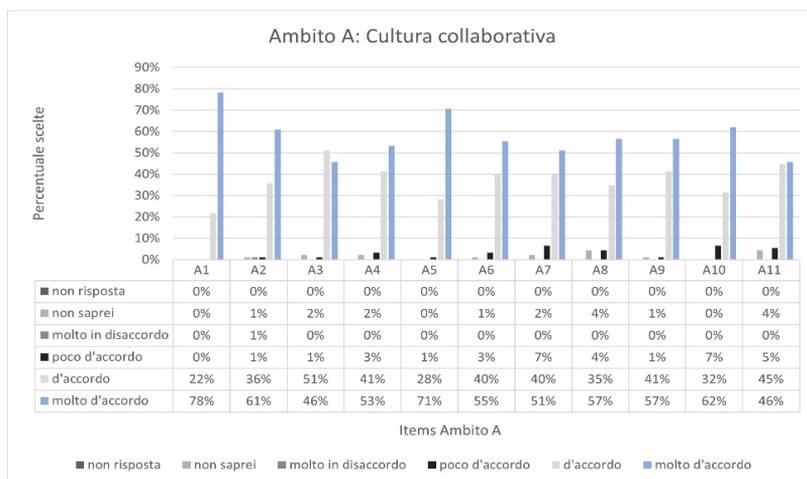


Figura 2: Percentuali medie dei punteggi relativi a ciascun item dell'ambito A

Nel secondo ambito (“Uso della ricerca per migliorare la pratica e l’apprendimento degli studenti”) circa il 47% esprime il massimo accordo per l’indicatore “Collabora con i colleghi per interpretare i risultati”.

Tra gli altri ambiti poi solo nell’ultimo, “Sostenere l’apprendimento degli studenti e la professione insegnante” e solo per due items, si rileva il grado di “molto accordo” e precisamente per gli items “Collabora con i colleghi per i bisogna apprenditivi degli allievi” (7.3=50%) e “Collabora con i colleghi per comunicare efficacemente con le famiglie” (7.5=58%). Per gli altri items invece che si riferiscono ad altre azioni, la percentuale maggiore si riscontra nel grado di “accordo” (Figura 3).

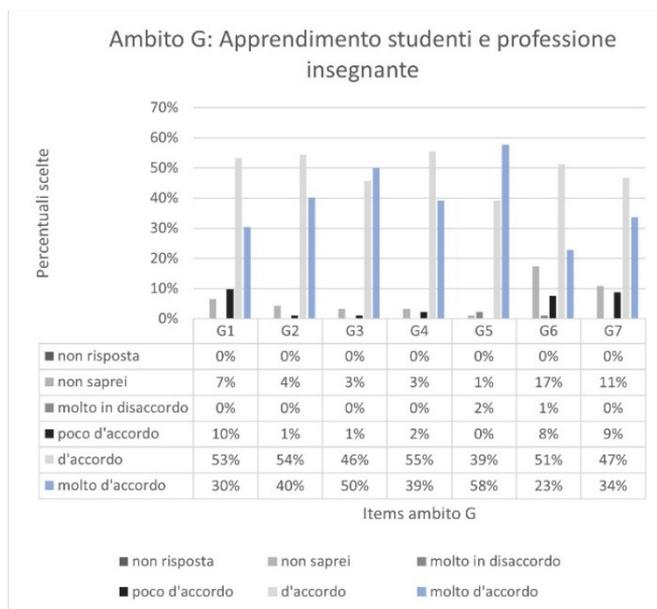


Figura 3: Percentuali medie dei punteggi relativi a ciascun item dell’ambito G

Per gli altri ambiti il consenso maggiore o il molto accordo viene riservato a quegli items che si focalizzano sulle azioni afferenti alla collaborazione. Per il secondo ambito (“Utilizzo della ricerca per migliorare l’apprendimento degli studenti”), il 47% del campione si è dichiarato “molto in accordo” sul fatto che un’insegnante esperto debba collaborare con i colleghi al fine di interpretare i dati della ricerca.

Per il terzo, “Promuovere l’apprendimento professionale per il miglioramento continuo”, il 43% del campione ha indicato il suo maggior accordo per l’item “Collaborare con colleghi e con il dirigente per pianificare l’apprendimento e lo sviluppo professionale”.

Nell’ambito dell’uso di valutazioni e dati per il miglioramento, il maggior accordo si può rilevare nella capacità dell’insegnante di coinvolgere i colleghi in una riflessione critica (47%) e poi nel collaborare con loro per l’interpretazione dei dati (43%). “Promuovere interazioni efficaci tra i colleghi” viene indicato come primo tra gli items dell’ambito F (53%).

La distribuzione dei punteggi nella figura successiva (Figura 4) restituisce una

visione d'insieme delle risposte al questionario con i punteggi sopra la media, indicata dalla linea tratteggiata ($M_a=15,33$). I cerchi indicano i punteggi più alti per il "molto d'accordo" negli items che fanno riferimento ad azioni collaborative.

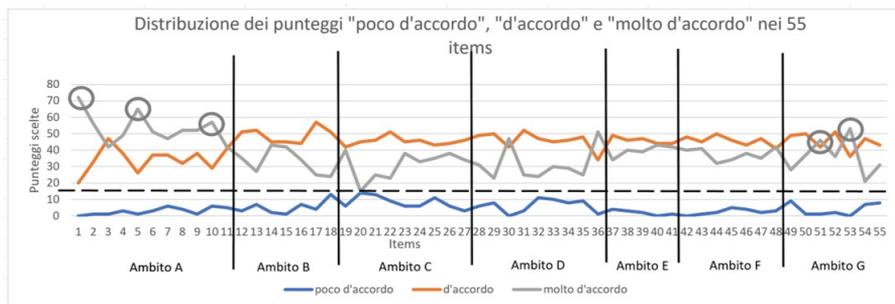


Figura 4: Distribuzione dei punteggi di grado 3, 4 e 5 nei sette ambiti del questionario

Riassumendo quanto emerso, i risultati della ricerca indicano che il campione di 92 studenti in formazione esprime un alto grado di accordo verso le azioni di aiuto ai colleghi al fine di lavorare in modo collaborativo, anche per interpretare i dati di processi di ricerca attuati, saperli ascoltare e promuovere una cultura inclusiva cogliendo le diverse prospettive.

I dati rilevati si prestano ovviamente a ulteriori approfondimenti e suggeriscono altre piste di ricerca quali indagare la correlazione tra indicatori e rilevare criticità come il basso accordo nel considerare la "Conoscenza di teorie e strategie di apprendimento degli adulti" utili per il profilo docente esperto (Figura 4, item 20, ambito C).

Le scelte dei futuri insegnanti vanno dunque nella direzione di attuare forme di collaborazione che ogni insegnante esperto deve essere in grado di garantire all'interno dell'istituzione scolastica con e tra colleghi, studenti e famiglie, collaborando per migliorare le opportunità di apprendimento degli alunni e comunicare efficacemente con le famiglie.

Conclusioni

La ricerca condotta sul campione di studenti futuri insegnanti, seppur esiguo, ha messo in rilievo come l'aspetto della collaborazione sia percepito rilevante e come possa diventare un asset strategico per innestare processi trasformativi e sostenibili in direzione globale. Una cultura collaborativa si promuove agendo sull'apprendimento professionale dei colleghi con il supporto della ricerca per facilitare i processi di miglioramento nell'istruzione e nell'apprendimento degli studenti, selezionando e adottando adeguati strumenti e procedure di valutazione, promuovendo interazioni positive ed efficaci con colleghi e famiglie e sostenendo la professione di insegnante.

L'indagine INDIRE *La scuola che verrà* (2021) ha definito "crepuscolare" il periodo post-pandemico proprio perché, come la luce al tramonto non consente di distinguere bene certi tratti, i cambiamenti da attuare in ambito formativo e scolastico non sono ancora ben distinti all'orizzonte. In questo contesto una possibile direzione di lavoro per i futuri insegnanti può essere proprio la dimensione della

collaborazione come indicatore di professionalità e di expertise docente, la dimensione di collaborazione professionale come esercizio di una pratica didattica democratica e di una leadership consapevole da co-costruire.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco-Angeli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Baricco, A. (2021). *Quel che stavamo cercando. 33 frammenti*. Milano: Feltrinelli.
- Bearzi, F. (2017). Cooperazione e democrazia nella scuola post Legge 107/2015. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 9, (2), 59-77.
- Bertagna, G. (2020). *Reinventare la scuola: un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*. Roma: Studium.
- Cabezudo, A., Christidis, C., Carvalho da Silva, M., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., & Mihai, G. P. (2010). *Global education guidelines: A handbook for educators to understand and implement global education*. NSC Council of Europe. <https://www.developmenteducation.ie/media/documents/GEguidelines-web.pdf> (consultato il 02/02/22).
- Cochran-Smith, M. (2021). Rethinking teacher education: The trouble with accountability. *Oxford Review of Education*, 47, (1), 8-24.
- Franceschini, G. (2019). Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto. *Studi sulla Formazione*, 22, (2), 253-270.
- Gottlieb, D. (2019). On Democratic Accountability in Education. *Philosophical Studies in Education*, 50, 94-104.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23, (4), 387-405.
- INDIRE (2021). Nel crepuscolo dell'ora di lezione. La "normalità" post-pandemica nell'immaginario degli insegnanti. IRPPS CNR "Progetto L@BED" INDIRE "Piccole scuole" ANDIS.
- Latour, B. (2020). *Imaginer les gestes barrières contre le retour à la production d'avant-crise* (Vol. 30, No. 03, p. 2020) aoc.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Nichols, T. (2020). *The Death of Expertise. The Campaign against the Established Knowledge and Why it Matters*. Oxford University Press.
- Sadin, E. (2019). *Critica della ragione artificiale. Una difesa dell'umanità*. Roma: LUISS.
- Salvadori, I. (2021). *L'insegnante esperto. Le possibili declinazioni della leadership docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium. (2011). *Teacher Leader Model Standards*. <http://www.nea.org/home/43946.htm> (consultato il 02/02/22).
- UNESCO. (2015). Global citizenship education: Topics and learning objectives, (http://www.gced-compass.com/uploads/2/6/0/5/26050784/unesco_gced.pdf, (consultato il 02/02/2022).
- UNESCO *Education in a post-Covid World: Nine Ideas for Public Actions*. (<https://en.unesco.org/news/education-post-covid-world-nine-ideas-public-action>)
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40.
- Wenger, E. (2006). Comunità di pratica. *Apprendimento, significato e identità*, 72.
- Zakaria, F. (2021). *Il mercato non basta. Dieci lezioni per il mondo dopo la pandemia*. Milano: Feltrinelli.
- Zamagni, S. (2020). La lezione e il monito da pandemia covid-19. In Caporale, C., & Pirni, A. (eds). *Pandemia e resilienza. Persona, comunità e modelli di sviluppo dopo la Covid-19*, Roma: Cnr Edizioni.