



Percorsi di ricerca-formazione “utili” agli insegnanti Fra Education Benchmarks 2020 e prospettive di ricerca *evidence-based*

Paths of research-training “useful” to teachers Between the Education Benchmarks 2020 and *evidence-based* research perspectives

Viviana Vinci

Università degli Studi Aldo Moro, Bari
vivianavinci@yahoo.it

ABSTRACT

Evidence-based research is hereby proposed as “functional” to teaching practice. Two inquiries within a cooperative framework (Perla, 2010) carried out with scientific subject secondary school teachers are here described. The investigation aims at highlighting implicit educational variables and improving professional teaching practice. Practical approaches combine ethnomethodology and phenomenology, thus enhancing teachers’ perspective. The first analysis, called *Performascienza*, stems from teachers’ scientific imagination and representation of scientists and their related activity (Morgese e Vinci, 2010); the second analysis underlines practical routines in scientific popularization (Vinci, 2011). The methodology used in both cases involves the analysis of teaching practices through explicitation interviews (Vermersch, 1994) and video-research (Tochon, 2007). Data encoding was performed by using specific software, *NVivo8*. An ongoing project on teaching training aimed at analysing ordinary teaching practices through the so called *reflexive triangulation* (Perla, 2011) is also described. The results of this investigation show that a deeper partnership between School and University is needed: by fostering research and training practices, expertise in teaching can be enhanced.

La ricerca *evidence-based* è qui proposta come “funzionale” alla pratica didattica. Sono qui esposti due studi collocati entro un *framework* cooperativo (Perla, 2010) e realizzati con insegnanti di materie scientifiche nella scuola secondaria. L’indagine mira a evidenziare variabili educative implicite e a migliorare la pratica didattica professionale. Gli approcci pratici combinano etnometodologia e fenomenologia, valorizzando dunque la prospettiva dei docenti. La prima analisi, chiamata *Performascienza*, deriva dall’immaginario scientifico degli insegnanti e dalla loro rappresentazione degli scienziati e della loro attività (Morgese e Vinci, 2010); la seconda analisi sottolinea le routine pratiche della divulgazione scientifica (Vinci, 2011). La metodologia utilizzata in entrambi i casi comprende l’analisi delle pratiche didattiche attraverso l’esplicitazione di interviste (Vermersch, 1994) e video-casi (Tochon, 2007). La codifica dei dati è svolta utilizzando un software specifico: *NVivo8*. E’ inoltre descritto un progetto tuttora in corso circa la formazione degli insegnanti mirata all’analisi delle pratiche didattiche ordinarie attraverso la

cosiddetta *triangolazione riflessiva* (Perla, 2011). I risultati di tale indagine mostrano la necessità di una più profonda collaborazione tra Scuola e Università: incoraggiando pratiche di ricerca e formazione, si può potenziare l'*expertise* nell'insegnamento.

KEYWORDS

Teacher training, Action research, Analysis of teaching practices, Teaching routines, Scientific teaching, Encoding.

Formazione degli insegnanti, Ricerca-azione, Analisi delle pratiche didattiche, Routine didattiche, Didattica delle scienze, Codifica.

Introduzione e posizione del problema

La riflessione sui nuovi orientamenti di formazione degli insegnanti è centrale nel dibattito scolastico europeo, in particolare nelle Conclusioni del Consiglio sul quadro strategico per la cooperazione europea nel campo dell'istruzione e della formazione, note come *ET 2020* (Council of the European Union, 2009), e negli studi di monitoraggio a un decennio dalla Strategia di Lisbona (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2010, 2010b). Fra gli obiettivi strategici della cooperazione europea emerge, in primis, la necessità di sviluppare le competenze degli insegnanti e l'innovatività dei contesti scolastici attraverso l'aggiornamento dei metodi di valutazione, l'istituzione di partenariati fra istituti di istruzione/formazione, mondo del lavoro e soggetti/enti esterni, lo sviluppo di una maggiore flessibilità e l'innalzamento delle competenze e delle qualifiche professionali. Un secondo obiettivo centrale riguarda lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in particolare nel campo della lettura, della matematica e delle scienze, in cui i risultati degli studenti italiani (dati PISA) risultano inferiori ai parametri di riferimento fissati dall'UE per il 2010.

La riflessione emergente dagli Education Benchmarks 2020 e dalla documentazione europea più recente si intreccia con alcune istanze provenienti da nuove prospettive di ricerca educativa internazionale, in particolare con la necessità di analizzare i modelli di formazione insegnante in una prospettiva di ricerca *evidence based* e di sviluppare conoscenze specifiche, trasferibili, affidabili, *utili* e spendibili sul piano operativo e politico (destinate a decisori, educatori, progettisti, stakeholder). Il presupposto dell'approccio *evidence based*, contestato spesso in nome della natura complessa e dell'irriducibilità teorica dei processi educativi o della perdita dell'autonomia della ricerca e della subordinazione rispetto agli interessi economici-strumentali delle politiche istituzionali (Hammersley, 2007), è che la ricerca tutta – da quella medica a quella pedagogica – debba avanzare secondo evidenze empiriche rigorose, con metodi, procedure e risultati scientifici, trasparenti, valutabili e capitalizzabili (Slavin, 2004; McMillan, 2006).

1. La proposta: ricerche collaborative “utili” agli insegnanti

La risposta alle istanze emergenti dagli obiettivi strategici europei e dalle prospettive di ricerca internazionale richiamate, consiste nella proposta di riconcettualizzare il costruito *evidence-based* secondo il concetto di “ricerca-utile” agli insegnanti, entro un nuovo statuto di tipo *collaborativo*, basato su un «partenariato autentico fra ricercatori e insegnanti, condotta su tempi lunghi, finalizzata alla costruzione di un sapere anche utile alla formazione dell'insegnante, condiviso e co-costruito con gli insegnanti» (Perla, 2010, p. 104). Si tratta di costruire dispositivi riflessivi e auto-formativi in grado di far verbalizzare, prendere coscienza e formalizzare attraverso descrittori

professionali le pratiche didattiche (Altet, 1994) che spesso gli insegnanti “agiscono” tacitamente (Clark e Peterson, 1986).

Entro questo paradigma di tipo collaborativo sono state condotte due ricerche con insegnanti pugliesi di discipline scientifiche nella scuola secondaria, con l’obiettivo, per un verso, di far emergere le variabili implicite del lavoro d’aula (Perla, 2010) e, per altro verso, di promuovere lo sviluppo riflessivo e professionale degli insegnanti.

La prima ricerca, iniziata nel 2008 e terminata nel 2010, dal titolo “*Performascienza*”¹ (Morgese e Vinci, 2010) aveva come obiettivo formativo la realizzazione di laboratori teatrali a contenuto storico-scientifico in un campione di scuole secondarie pugliesi. Parallelamente all’introduzione dei contenuti e metodi innovativi interdisciplinari, la sperimentazione ha coinvolto gli insegnanti in un percorso riflessivo sul proprio “immaginario” scientifico, sulle pratiche didattiche scientifiche ordinarie e sulle iniziative scolastiche di valorizzazione della cultura scientifica e di orientamento a studi e carriere di settore.

La seconda ricerca, iniziata nel 2009 e terminata nel 2011, si è focalizzata sull’analisi delle routine dell’insegnamento scientifico nella scuola secondaria (Vinci, 2011).

L’obiettivo è stato quello di sviluppare la riflessività professionale degli insegnanti attraverso l’esplicitazione e la formalizzazione delle cosiddette “routine” (Vinci, 2011) della didattica scientifica d’aula, ossia di tutti quegli elementi della pratica connotati da una tale regolarità da diventare ovvi, sedimentati nel *sapere pratico implicito* dell’insegnante (Bourdieu, 2005; Perla, 2010). Riconcettualizzate in modo inedito come *unità di analisi della pratica* insegnante, le routine permettono di poter scomporre gli elementi che ciclicamente si alternano nello svolgersi delle pratiche didattiche e di individuare le strutture discorsive tipiche nell’interazione in classe; sono espressione delle modalità di interazione che gli insegnanti ritengono pertinenti nell’interazione e consentono di identificare i tratti distintivi della professione insegnante in quanto riflettono i valori, le regole (scritte o implicite), le dimensioni etiche e deontologiche sedimentate nel contesto lavorativo scolastico e racchiudono una pluralità di elementi connotati da elevata ripetizione, comprendenti gesti, comportamenti, modalità di relazione e di interazione, espressioni del parlato, attività, aspirazioni tacite, procedure.

2. Quadro metodologico delle ricerche

Le due indagini di tipo micropedagogico hanno coinvolto un gruppo complessivo di 80 insegnanti (30 per la prima, 50 per la seconda), con una media di 15 anni di esperienza di insegnamento, in servizio presso scuole secondarie di Bari e provincia.

L’approccio metodologico adottato è stato di tipo etnometodologico-fenomenologico, attento a ciò che le pratiche “dicono” della vita ordinaria d’aula, valorizzando pienamente il punto di vista e la testimonianza dei pratici-insegnanti di discipline scientifiche.

Le unità di analisi della prima ricerca, intitolata *Performascienza*, sono state, per un verso, le strategie didattiche frequenti ritenute più efficaci nell’insegnamento scientifico, per altro verso, le rappresentazioni degli insegnanti sulla *scienza* e sul lavoro dello scienziato, ossia le rappresentazioni alla base dell’*immaginario scientifico* degli insegnanti: l’ipotesi sottesa è che nell’azione insegnativa il potere di influenzamento eser-

1 Vincitore del concorso *Principi Attivi – Giovani idee per una Puglia migliore*, il progetto *Performascienza. Laboratori sperimentali di storia della scienza a scuola* è stato ideato e condotto dall’Associazione Scienz@ppeal in collaborazione con il Seminario di Storia della Scienza, il Dpt. di Scienze Pedagogiche e Didattiche dell’Università degli Studi di Bari e con l’Ariele Artisti Associati. Cfr. <www.scienzappeal.com>. Ultima consultazione web: gennaio 2012.

citato da tali immagini sia notevole, al punto da rendere presumibile un effetto-ricaduta altrettanto notevole sul piano degli apprendimenti scientifici degli allievi.

La seconda ricerca si è focalizzata sulle routine della pratica della spiegazione scientifica, sia verbalizzate, che agite: una *prima* fase dell'indagine ha permesso la descrizione delle routine "dichiarate" dagli insegnanti, ossia degli elementi della pratica didattica considerati ricorrenti – dagli insegnanti stessi – nella propria esperienza concreta d'aula, narrati attraverso le interviste di esplicitazione (Vermersch, 1994); la *seconda* fase, invece, ha permesso la formalizzazione delle routine "agite" dagli insegnanti in situazioni concrete di spiegazione in classe, ossia degli elementi ovvi e taciti della pratica didattica, osservati e analizzati all'interno di video-casi di insegnamento (Tochon, 2007) dal ricercatore e dagli insegnanti in maniera condivisa, negoziata e riflessiva.

La metodologia adottata per entrambe le ricerche rientra nel quadro dell'analisi delle pratiche didattiche, condotta attraverso dispositivi misti – come, si è detto, l'intervista di esplicitazione e l'analisi di video-casi di insegnamento scientifico – oltretutto per mezzo di strumenti particolarmente innovativi, come il software di analisi qualitativa *NVivo8*, utilizzato per individuare le routine educative e organizzative e gli scambi discorsivi in classe all'interno del corpus di trascrizioni dei video-casi, e la metodologia francese di analisi definita *découpage*, caratterizzata dalla scomposizione di scene videoriprese in sequenze e temi significativi (Vinci, 2011).

La modalità di analisi dei dati della ricerca, di tipo qualitativo, ha cercato di costruire in modo flessibile la teorizzazione didattica attraverso un processo induttivo di analisi, di astrazione concettuale, di lettura e analisi triangolata fra ricercatori per evitare il rischio di distorsioni interpretative e di negoziazione delle interpretazioni emergenti con gli insegnanti.

Dalle risultanze e riflessioni condivise con gli insegnanti-partner di entrambe le ricerche sono state avanzate alcune proposte in tema di formazione in grado di promuovere non solo una didattica più efficace, ma anche maggiore riflessività e sviluppo professionale.

3. Risultanze

Fra le risultanze più significative della prima indagine, si segnala il ruolo che le interviste hanno avuto nella de-costruzione di alcune credenze tacite dell'insegnamento e nello sviluppo della riflessività sulle pratiche didattiche: è emerso, infatti, uno scarto fra un immaginario scientifico costellato da credenze implicite in una scienza astratta (*scienza-salvezza*, *scienza-conoscenza*, *scienza-progresso*) e la volontà di mostrare agli studenti, nella quotidiana pratica di insegnamento, gli aspetti più contestualizzati della scienza; attraverso il percorso di ricerca-formazione si è cercato di de-costruire tali credenze implicite fallaci attraverso la restituzione dei risultati dell'analisi e la negoziazione di nuovi significati. Dalle riflessioni degli insegnanti intervistati è emersa, inoltre, una maggiore capacità degli insegnanti di verbalizzare ciò che riguarda la valutazione degli apprendimenti e delle condotte degli studenti piuttosto che la propria pratica di insegnamento; la carenza e il bisogno avvertito, a supporto della quotidiana pratica di insegnamento, di strategie didattiche laboratoriali e dell'interazione con altri colleghi; lo scarto fra il "sapere ufficiale" documentato nei manuali e il sapere "insegnato".

Altro dato significativo emerso dalla ricerca *Performascienza*, rivolta non solo agli insegnanti, ma anche agli studenti e ai Dirigenti scolastici, riguarda l'efficacia del laboratorio teatrale a contenuto storico-scientifico. L'intero intervento formativo, infatti, è stato sottoposto a valutazione dell'efficacia attraverso la somministrazione di un questionario in ingresso e in uscita: il questionario *in ingresso* si è focalizzato sull'immaginario scientifico degli studenti, su metodi e strumenti utilizzati nell'insegnamento della scienza, sui fattori determinanti la *scelta* e l'*orientamento* verso studi e carriere scientifiche e sull'apprendimento dei contenuti culturali specifici dello studio di

caso proposto nel laboratorio; il questionario somministrato a conclusione del laboratorio ha mostrato modificazioni nella *scientific literacy* degli studenti e un aumento di interesse, pur constatando un generale “spaesamento” degli studenti rispetto alle scelte future e un ruolo *debole* della scuola nell’orientare verso studi e carriere scientifiche. Il progetto, complessivamente, ha mostrato quanto l’approccio narrativo e drammaturgico allo studio della scienza favorisca l’avvicinamento degli studenti agli scienziati ed arricchisca di senso lo studio delle discipline scientifiche, implementando la comprensione cognitiva e metacognitiva dei contenuti disciplinari e sviluppando curiosità, motivazione, creatività e capacità di lavorare in gruppo.

Le risultanze della seconda indagine, focalizzata sull’analisi micro-pedagogica delle routine nella pratica della spiegazione scientifica, hanno mostrato un quadro complesso e disomogeneo di pratiche didattiche diversificate: ogni insegnante matura strategie, azioni e routine personalizzate nell’impostare la lezione e nello spiegare un contenuto scientifico, sulla base della propria esperienza professionale e dei propri valori, sentimenti, convinzioni, ancor più che sulla base della propria formazione, riconosciuta come eccessivamente teorica e contenutistica, poco utile alla gestione della classe.

L’analisi delle routine conversazionali e della presa di turno effettuata con *NVivo* ha evidenziato una generale *asimmetria* della comunicazione, in cui le prese di turno degli insegnanti sono maggiori delle prese di turno degli studenti, con un’occorrenza maggiore di *routine organizzative*, utilizzate dall’insegnante per veicolare e ribadire le norme generali di partecipazione al lavoro comune della classe (Selleri e Santarangelo, 2001) – come le pause ricreative, gli incontri a scadenza fissa, le consegne di scrittura, che permettono ai partecipanti di trarre informazioni sul funzionamento dell’organizzazione e sulle regole del contratto didattico specifico della classe – rispetto alle cosiddette *routine educative*, utilizzate dall’insegnante per raggiungere gli scopi dell’apprendimento (Jungwirth, 1993; Voigt, 1989) – come le domande aperte, i suggerimenti allusivi che l’insegnante fornisce agli studenti per indirizzarli verso una certa risposta e tutte quelle interazioni linguistiche che hanno come finalità l’apprendimento di un contenuto culturale².

Dalla videoricerca sulle routine, inoltre, emerge come la variabile più discriminante ed efficace in termini di promozione della partecipazione degli studenti non sia tanto il *contesto* di insegnamento, quanto la maggiore o minore *contestualizzazione* dei contenuti del discorso dell’insegnante: le discipline scientifiche vengono più facilmente apprese se presentate attraverso contenuti contestualizzati e strategie di insegnamento attive e costruttiviste.

Sulla base delle risultanze emerse dalla restituzione e dalla negoziazione di senso con gli insegnanti-partner della ricerca, sono stati individuati e approfonditi, in particolare, tre mediatori didattici *attivi*, alternativi rispetto alla *Lectio*, ritenuti dagli insegnanti intervistati particolarmente efficaci nell’insegnamento scientifico e da inserire nella progettazione curricolare: la narrazione storico-scientifica; la didattica per problemi; l’uso delle mappe della conoscenza. Dopo aver approfondito questi tre mediatori didattici, si è giunti alla proposta di ricerca-formazione *utile* per la riflessione e la promozione dello sviluppo professionale insegnante: l’analisi delle routine per la formazione riflessiva insegnante, ossia l’utilizzo delle routine come *unità di analisi* della pratica didattica e come efficace *strumento di formazione* per gli insegnanti, guidati nella presa di coscienza delle proprie azioni, interazioni, pensieri, sentimenti ricorrenti.

2 Si rende necessaria una precisazione linguistica sul sintagma *routine educative*, qui inteso nel senso di routine “istruzionali” finalizzate all’apprendimento di un contenuto della conoscenza e non in senso pedagogico-didattico come routine “educative”, finalizzate alla promozione umana e valoriale della persona.

4. 'Work in progress'

Entro la cornice dell'analisi degli impliciti delle pratiche didattiche si colloca anche un progetto di ricerca-formazione, in corso, dal titolo *La Riforma dei Licei. Una guida a partire dalle pratiche*, coordinato dalla prof.ssa Loredana Perla, avviato nel 2010 in collaborazione con l'Usr Puglia. L'obiettivo del progetto, rivolto a 20 istituti liceali pugliesi, è di formare gli insegnanti a una didattica per competenze nel Liceo a partire dall'analisi delle loro pratiche didattiche ordinarie: un'analisi basata sul dispositivo della "triangolazione riflessiva" (Perla, 2011) fra didatti generalisti, didatti disciplinari e insegnanti ed entro le linee di quella ricerca collaborativa frutto della Nuova Alleanza (Damiano, 2006) fra ricercatori e insegnanti indispensabile per far avanzare la conoscenza sulla didattica come sapere dell'insegnamento.

Le ricerche descritte si configurano come percorsi di ricerca-formazione *collaborativi* (Perla, 2010, 2011) e "utili", finalizzati al *miglioramento* della pratica di insegnamento, bisogno tanto avvertito nelle politiche e nei documenti educativi internazionali; «in educazione, ma non solo, c'è assoluta necessità di ricerche utili. I pratici sentono la necessità di una ricerca utile, cioè di una ricerca che fa la differenza perché capace di introdurre miglioramenti nel reale» (Mortari, 2010, p. 2).

Emerge, infine, la necessità di incrementare la cultura del partenariato collaborativo Scuola-Università, attivando nuclei di insegnanti impegnati nella ricerca sulle proprie pratiche di insegnamento e sui paradigmi riflessivi della formazione a partire dalla ricerca (Perla, 2011), che permettono di superare il carattere inconsapevole dell'azione e di apprendere dall'esperienza solo se portano all'evoluzione dei contesti istituzionali, degli ordinamenti didattici e dei piani di studio, se migliorano la pratica degli insegnanti e sviluppano sussidi e archivi di didattica disciplinare nati dall'analisi della pratica.

Bibliografia

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (2005). *Il senso pratico*. Roma: Armando.
- Clark, C. M. e Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.), 255-296. New York: MacMillan.
- Council of the European Union. (2009). Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2010"). *2941th Education, Youth and Culture Council meeting, Brussels, 12th May*. Retrieved from <http://konferencje.frse.org.pl/img/Mfile/357/file.pdf>
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Hammersley, M. (2007). *Education research and evidence-based practice*. London: Open University Sage Publications.
- Jungwirth, H. (1993). Routine in classroom discourse: An ethnomethodological approach. *European Journal of Psychology of Education. Special Issue, VIII(4)*, 375-387.
- McMillan, J. H. e Schumacher, S. (2006). *Research in education. Evidence-based inquiry* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Morgese, F. e Vinci, V. (2010). *Performascienza. Laboratori centrali di storia della scienza a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (Ed.). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano-Torino: Mondadori.
- Nuzzaci, A. (2009). La riflessività nella progettazione educativa: verso una ri-concettualizzazione delle routine. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 2(3), 59-75.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2010a). TALIS 2008 technical report: Teaching and learning international survey. Retrieved from <<http://www.oecd.org/dataoecd/16/14/44978960.pdf>>.

- Organization for Economic Co-operation and Development. (2010b). Theachers' professional development: Europe in international comparison. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. Retrieved from <http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf>.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Selleri, P. e Santarcangelo, B. (2001). L'analisi delle routine conversazionali ed organizzative come strumento di osservazione del clima di classe. *Rassegna di psicologia*, 18(3), 77-94.
- Slavin, R. E. (2004). Education research con and must address "what works" questions. *Educational Researcher*, 33(1), 27-28.
- Tochon, F. V. (2007). *Video Research in the Learning Sciences*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: ESF.
- Vinci, V. (2011) *Le routine nell'insegnamento scientifico. Un percorso di ricerca-formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Voigt, J. (1989). Social Function of Routines and Consequences for Subject Matter Learning. *International Journal of Education Research*, 13(6), 647-656. Retrieved from <<http://www.scienzappeal.com/>>.

