



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

**DOTTORATO DI RICERCA IN
Scienze della Formazione e Psicologia**

CICLO XXXII

COORDINATRICE Prof.ssa Ulivieri Simonetta

**Per un profilo delle competenze dell'insegnante
esperto: un'indagine sul campo sulla percezione
della *Teacher Leadership***

Settore Scientifico Disciplinare MPED/04

Dottoranda

Dott.ssa Salvadori Ilaria

Tutor

Prof. Capperucci Davide

Coordinatrice

Prof.ssa Ulivieri Simonetta

Anni 2016/2019

Abstract

La ricerca indaga la possibilità di definire un profilo professionale dell'insegnante "esperto" di scuola primaria, ma che può riguardare tutti gli insegnanti, rispetto a quello che si potrebbe definire insegnante ordinario, a partire dalla percezione riguardo i tratti peculiari che questo ruolo può implicare. Essa ha interessato docenti di scuole primarie della Toscana. L'idea centrale che viene sviluppata è quella di una *expertise* riconducibile al modello della *Teacher Leadership* distribuita come forte catalizzatore di cambiamento ed espressione della professionalità docente e della qualità dei sistemi formativi misurati sul doppio versante dell'efficacia e del miglioramento. Le competenze necessarie a qualificare un insegnante come esperto sono molteplici e vengono ricondotte a processi di *bildung* professionale e umana iniziale e in servizio, finalizzata ad attivare e sostenere processi formativi atti a preparare gli alunni ad affrontare le sfide richieste dall'attuale società. La normativa italiana, nell'ampia cornice del miglioramento dell'offerta formativa e di una cultura della valutazione, ha inteso re-intraprendere un percorso di valorizzazione del merito docente mettendo a disposizione degli istituti un fondo sottoforma di bonus premiale da destinare a quegli insegnanti che si siano particolarmente distinti in relazione a didattica, innovazione e organizzazione dei processi, ma lasciando loro piena autonomia per la definizione dei criteri. Si ritiene che in questo ambito possa delinearsi lo spazio di costruzione di una *expertise* professionale. Per rilevare la percezione degli insegnanti di scuola primaria riguardo le competenze attese del profilo del docente esperto come indicatore di *leadership*, è stata strutturata un'indagine esplorativa con un disegno di ricerca misto di tipo sequenziale. Tale percezione è stata sondata attraverso *focus group* che hanno consentito di individuare uno strumento di indagine, il questionario *Teacher Leader Model Standards*, sottoposto successivamente ad un campione più ampio di insegnanti toscani e dal quale sono emersi i tratti dell'*expertise* docente in un contesto di *advocacy* per una *teacher leadership*.

Indice

Abstract	3
Introduzione	9
1. L'expertise come espressione della professionalità dell'insegnante per una scuola di qualità	15
1.1 Il concetto di professionalità docente	18
1.2 Professionalità ed etica	32
1.3 La questione della <i>teacher quality</i>	39
1.4 Gli standard di riferimento: la dimensione europea e internazionale della professionalità docente	44
1.5 L'impianto normativo italiano	52
1.5.1 <i>La valorizzazione del merito degli insegnanti</i>	58
1.6 Le varie declinazioni dell'efficacia educativa e del miglioramento	70
1.6.1 <i>Le prospettive di ricerca dell'Educational Effectiveness Research</i> ..	72
1.7 L' <i>Expert teacher</i>	82
2. L'expertise docente attraverso la <i>Teacher Leadership</i>	93
2.1 Tipologie di <i>leadership</i> : educativa, istruttiva, distribuita e didattica	97
2.2 Modelli di <i>Teacher Leadership</i>	113
2.3 Il modello <i>Teacher Leadership Model Standards</i>	115
3. Quadro metodologico e approccio <i>Mixed Methods</i> alla ricerca	119
3.1 la metodologia di ricerca in educazione	119
3.2 <i>Mixed Methods Research</i> : le origini della ricerca e la sua evoluzione metodologica.....	124
3.2.1 <i>Evoluzione storica: nascita e sviluppo dei Mixed Methods</i>	131
3.2.2 <i>Critiche e prospettive future</i>	135

3.2.3 <i>Questioni di Mixed Methods design: i disegni di ricerca e il modello esplorativo sequenziale adottato</i>	138
4. L'impianto della ricerca	143
4.1 Il disegno di ricerca.....	144
4.2 Gli strumenti impiegati	145
4.2.1 <i>Il Focus group: definizione e caratteristiche della tecnica</i>	145
4.2.2 <i>Il questionario Q1</i>	165
4.2.2.1 <i>Caratteristiche del campione del Q1</i>	166
5. Analisi dei dati e risultati	169
5.1 Analisi dei dati del Q1	169
5.1.1 <i>Analisi dell'area A: Cultura collaborativa</i>	174
5.1.2 <i>Analisi dell'area G: sostegno all'apprendimento degli alunni e della professione</i>	191
5.1.3 <i>Analisi dell'area B: Ricerca</i>	199
5.1.4 <i>Analisi dell'area F: Collaborazione con le famiglie e la comunità scolastica</i>	208
5.1.5 <i>Analisi dell'area E: Valutazione e dati</i>	218
5.1.6 <i>Analisi dell'area C: Apprendimento professionale</i>	226
5.1.7 <i>Analisi dell'area D: Processi di insegnamento</i>	236
5.2 Confronto dei dati del Q1 con i dati del focus group: il profilo del docente esperto	252
6. Conclusioni e linee di sviluppo	261
Bibliografia	265
Normativa di riferimento	291
Indice delle Figure	293
Indice delle Tabelle	297
Indice dei Grafici	299

Allegati	305
Allegato A: <i>Q1 (The Teacher Leadership Model Standard</i> tradotto e rivisto)	307
Allegato B: <i>The Teacher Leader Model Standards</i> (Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011).....	311
Allegato C: <i>The Teachers as Leaders Framework</i> (Crowther, Kaagan, Ferguson & Hann, 2002).....	315
Allegato D: <i>Teacher Leadership Self-Assessment</i> (Katzenmeyer & Katzenmeyer, 2004)	317
Allegato E: <i>Teacher Leadership School Survey</i> (Katzenmeyer & Katzenmeyer, 2005).....	321
Allegato F: <i>Teacher’s Perception of Teacher Leadership Survey</i> (Scott Williams, Lakin & Kensler, 2015)	325
Allegato G: <i>Readiness for Teacher Leadership Survey</i> (Katzenmeyer & Moller, 2009).....	329
Allegato H: <i>Teacher Leadership Program Readiness Surveys</i> (Finster, 2016) – Teacher version	335
Allegato I: <i>The Teacher Leadership Inventory</i> (Angelle & DeHart, 2010) ...	339
Allegato L: Trascrizioni dei <i>focus group</i>	341
Focus group 1	341
Focus group 2	347
Focus group 3	352
Focus group 4	356
Focus group 5	358

Introduzione

Il modello di scuola che si è progressivamente delineato negli ultimi decenni attribuisce centralità alla figura dell'insegnante come fattore di cambiamento in grado di influenzare il successo formativo degli alunni e innescare processi di miglioramento negli istituti scolastici (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Katzenmeyer & Moller, 2009; Mangin & Stoelinga, 2010; Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017; Fenstermacher & Richardson, 2005; Hattie, 2003). A livello internazionale si è diffuso sempre più l'interesse per la promozione di un insegnamento di qualità dopo che il tema della professionalità docente è stato posto al centro di riflessioni e studi sulle competenze indispensabili (Altet, Charlier, Paquay, & Perrenoud, 2006; Damiano, 2004; Perrenoud, 2002; Schön, 2006). Nell'attuale società complessa, dove il sapere e le competenze sono considerati di primaria importanza per promuovere il processo formativo in termini di *bildung* umana e professionale da realizzarsi durante l'intero arco dell'esistenza, la scuola sta «ri-occupando il centro della nostra vita sociale» (Cambi, 2017, p. 21) e la sua qualità si misura sul doppio versante dell'efficacia/efficienza e del miglioramento. In tale contesto la formazione dei docenti è un argomento molto dibattuto, soprattutto nell'ambito della *Teacher Research* e nelle politiche per l'istruzione promosse a livello internazionale e nazionale, con focalizzazioni diverse e talvolta opposte, ma convergenti nel ritenere necessaria l'individuazione di competenze e standard professionali per l'insegnante, emergenti dalla triangolazione orientamento/formazione/professionalità (Mariani, 2014). Lo sviluppo della professionalità docente rappresenta un tema molto dibattuto nella ricerca degli ultimi anni, poiché una professionalizzazione consapevole dei docenti qualifica anche i sistemi scolastici (Guerriero, 2017).

L'identità professionale del docente appare multi-prospettica e complessa in seguito ai rapidi processi di cambiamento dei contesti. Un insegnante non può più essere solamente colui che sa fare bene il proprio lavoro poiché conosce ciò che insegna, come il *bricoleur* di un tempo (Rossi, 2015); egli deve essere in grado di possedere un discreto sapere professionale, «[quel]la conoscenza che consente di implementare le situazioni della pratica in modi sempre più sofisticati e adeguati» secondo processi di «autoregolazione, euristica [...] trasformatività» (Perla, 2016, p. 13). Un insegnante deve essere in grado di padroneggiare una serie di competenze: disciplinari, metodologico-didattiche, psicopedagogiche, organizzative, relazionali, a sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, interculturali, legate all'inclusione e all'insegnamento della lingua straniera, digitali, orientative, docimologiche e di ricerca, di riflessione e di autocritica (Capperucci & Piccioli, 2015; Franceschini, 2006). In quanto “intellettuale” (Domenici, 2011) deve anche possedere competenze culturali generali e specifiche del proprio ambito disciplinare che gli consentano di comprendere e direzionare i cambiamenti della società in cui opera.

Per poter articolare un profilo docente così complesso e delineare un'epistemologia professionale adeguata al nostro tempo, è necessario rinsaldare il nesso tra il sapere teorico e la pratica, tenere conto delle possibili declinazioni dei saperi in azioni e delle differenti variabili coinvolte in processi di *mise-en-scène* della ricerca. Appare fondamentale agire sulla formazione, sia iniziale che in servizio, per favorire l'adozione di una postura professionale (Cardarello, 2014) consapevole da parte dell'insegnante il quale «antepone ai principi pedagogici dell'autorità e della razionalità tecnica, quello della riflessività critica» (Franceschini, 2019, p. 265-266).

In tal modo i docenti possono diventare degli esperti che tessono le trame della propria identità professionale e culturale per preparare gli studenti ad affrontare le sfide richieste dalla società, come la creazione di “buone strutture di pensiero” (Trincherò, 2016).

Nel contesto educativo delineatosi negli ultimi decenni si è progressivamente affermata l'esigenza di una cultura formativa che pongesse attenzione all'intenzionalità dell'atto educativo e alle competenze specifiche necessarie per una progettazione metodologicamente rigorosa del curricolo, che sapesse leggere le trasformazioni nella realtà cogliendone le opportunità ai fini di strutturare percorsi efficaci a garantire il successo formativo degli allievi. Allo stesso tempo si è sviluppata anche una riflessione pedagogica che ha posto l'accento sulla necessità di adottare un atteggiamento critico-riflessivo verso una nuova dimensione professionale e identitaria del docente che si realizza in un percorso di sviluppo continuo acquisendo i connotati di una vera e propria *expertise*: quella del docente esperto. Egli deve percepirsi come esperto ma anche essere riconosciuto come tale (Lucisano, 2013), ed è ragionevole ipotizzare che possa diventare esperto anche nel campo della ricerca, mettendo la propria professionalità al servizio della scuola (Coggi & Ricchiardi, 2005). Nella figura di questo insegnante si possono leggere i tratti della qualità del sistema educativo e formativo che può produrre modelli partecipativi secondo un'etica di responsabilità pedagogica (Ulivieri, 2015).

Ma come si può stabilire il grado di *expertise* degli insegnanti in un sistema istruttivo che, pur non avendone dettagliati i tratti peculiari, richiede ai docenti di dimostrare di aver maturato competenze di alto profilo? È possibile formulare indicatori codificati che stabiliscano i criteri della professionalità docente?

L'intento della presente ricerca va nella direzione di sondare la possibilità di definire un profilo di competenze attese dell'insegnante esperto a partire dalla percezione che gli stessi docenti hanno delle peculiarità e funzioni che questo ruolo dovrebbe rivestire. Con la consapevolezza che, pur cercando di delimitare degli standard di professionalità, una definizione dinamica delle competenze attese sia preferibile ad una rigida e statica, si intende delineare un profilo professionale dell'insegnante esperto di scuola primaria, rispetto a quello che potremmo definire ordinario, a partire da un modello di indicatori di competenze che potrebbe diventare un *framework* di riferimento per l'insegnante esperto,

uno strumento orientativo sia per lo sviluppo professionale che per la formazione iniziale.

Nel più ampio contesto della *Teacher Education*, quali sono i termini di una *performance* competente ed efficace che dimostri di tener conto di principi e valori centrati per la *knowledge society*? Quali possono essere le condotte virtuose afferenti alla questione del merito? Quale immagine di professionista consapevole e responsabile possiamo contribuire a formare, come richiesto nella Legge 107/2015 e quali contributi possiamo rintracciare nell'ambito della ricerca educativa che siano funzionali allo scopo?

Da questi interrogativi ha inizio il percorso di ricerca di seguito illustrato.

La tesi si compone di sei capitoli. Il primo è dedicato ad inquadrare il costrutto di *expertise* attraverso le dimensioni della professionalità docente. Il punto di partenza è costituito dalla riflessione sul concetto di professionalità come espressione di qualità dei processi educativi e che si può leggere in termini di una *expertise* caratterizzata da comportamenti, attitudini, capacità, abilità e competenze situate, anche di tipo etico, che costituiscono l'identità personale/professionale. Uno sguardo alla letteratura di ricerca internazionale consente di accennare ad alcuni modelli di standard adottati per definire la figura dell'esperto (*Standards for Teachers' Professional Development* nel Regno Unito, *National Board for Professional Teaching Standards* negli Stati Uniti, *Australian Professional Standards for Teachers* in Australia, *Standards of Practice for the Teaching Profession* e *Teaching Quality Standards* in Canada). Si prende poi in considerazione l'impianto normativo italiano per esaminare quali sono state le recenti scelte politiche relative alla questione oggetto di ricerca. In particolare, viene presa in esame la valorizzazione del merito del personale docente, espressa sotto forma di bonus premiale, come stabilito dalla legge sulla "Buona scuola" e vengono presentati i dati relativi ai criteri adottati da alcuni istituti scolastici toscani. Chiudono il capitolo i riferimenti alle prospettive di ricerca centrate sull'efficacia educativa (*Educational Effectiveness Research*) ma in ottica di miglioramento, un focus sulla

dimensione dell'*Expert teacher* attraverso gli studi di settore e un accenno ad un *framework* di competenze per l'insegnante esperto.

Nel secondo capitolo sono prese in esame alcune tipologie di *leadership* (istruttiva, distribuita, trasformativa e didattica); l'*expertise* viene letta nei termini di *teacher leadership* e sono presentati alcuni modelli di standard professionali, tutti riportati in appendice, tra i quali il *Teacher Leadership Model Standards* il questionario sottoposto al secondo campione nella presente ricerca.

Il terzo capitolo presenta l'approccio di ricerca adottato di tipo misto (*mixed method*) con un disegno di tipo esplorativo sequenziale e dopo una prima introduzione generale sulla metodologia di ricerca, si sofferma ad analizzare le origini e prospettive future dell'approccio, mentre il quarto presenta l'impianto della ricerca in dettaglio con gli strumenti impiegati (*focus group* e questionario).

L'analisi dei dati relativi ai due strumenti viene condotta nel capitolo quinto, in un primo momento separatamente, poi attraverso il confronto tra di essi per far emergere i tratti del profilo esperto percepito dai docenti. Seguono le conclusioni e possibili linee di sviluppo.

1. L'*expertise* come espressione della professionalità dell'insegnante per una scuola di qualità

Per definire il profilo atteso di un insegnante esperto e indagare il concetto di professionalità, è necessario delineare prima il contesto entro il quale intendiamo muoverci. L'idea alla base della presente ricerca è che il costrutto dell'*expertise* docente sia espressione di una *leadership* diffusa e condivisa e attorno ad essa il primo capitolo propone un percorso di riflessione articolato su alcuni concetti chiave, a partire da quello di professionalità. Per la costruzione di un'identità docente coerente con il nostro tempo, oltre a definire chi sono i professionisti dell'educazione/formazione e quali attributi caratterizzino la loro dimensione agitiva, è necessario considerare anche il valore dell'etica professionale, per attivare percorsi di insegnamento/apprendimento efficaci e di qualità e iniziare a riflettere su possibili (e attesi) tratti di competenza esperta anche per gli insegnanti italiani.

I documenti normativi e la ricerca di settore fanno emergere un profilo docente estremamente complesso e articolato, non più limitato alla trasmissione di conoscenze disciplinari, ma centrato su competenze specialistiche e trasversali in grado di farne un professionista consapevole e riflessivo nel contesto educativo in cui si relaziona e che agisce per il miglioramento qualitativo dei processi di istruzione.

Volendo far fronte all'obiettivo ambizioso, innovativo e sostenibile dichiarato dall'Agenda 2030¹ di un'istruzione di qualità come base per migliorare la vita delle persone, *leaving no one behind*², e “Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”, come recita il titolo dell'obiettivo di *Education 2030*³, non si può non considerare il ruolo centrale dell'insegnante. Il richiamo era presente anche nel precedente programma *Education and Training 2020*⁴ dove uno degli obiettivi strategici per il raggiungimento dei *benchmark* indicati riguardava il miglioramento della qualità ed efficacia dell'istruzione e della formazione, aspetto centrale delle politiche europee di sviluppo delle risorse umane. Tuttavia, il programma attuale apre ad una rinnovata visione dell'educazione il cui *focus* è ciò che ha valore (*what counts*) in educazione piuttosto che ciò che funziona (*what works*), per segnalare la necessità di approcci non solamente economico-utilitaristici e neoliberisti all'educazione e garantire alle persone lo sviluppo di capacità, resilienza e competenze necessarie ad affrontare le sfide del futuro, da acquisire in contesti non unicamente formali.

Definire i traguardi ci aiuta indubbiamente a delineare i percorsi funzionali al loro raggiungimento, dunque, se quello delineato è il modello verso il quale verteranno le politiche educative dei paesi europei, allora dobbiamo contribuire a costruire una figura di insegnante adeguata agli obiettivi formativi

¹ L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d'azione sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile - *Sustainable Development Goals* (SDGs), uno dei quali, SDGs 4, riguarda il tema dell'educazione.

² È la promessa trasformativa dell'Agenda 2030 per la quale gli obiettivi di sostenibilità dichiarati devono essere raggiunti da ciascuno, anche da coloro che ne sono esclusi per ragioni di discriminazione di vario tipo, basso status socioeconomico, politiche e di fragilità personali e familiari: <https://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/poverty-reduction/what-does-it-mean-to-leave-no-one-behind-.html> (consultato il 10/10/2019).

³ Il processo di costruzione di *Education 2030* è culminato con la *Incheon Declaration* del 21 maggio 2015 adottata al World Education Forum tenuto a Incheon in Corea; in continuità con gli accordi espressi nel meeting *Global Education for All* (EFA) del 2014, si afferma una nuova visione dell'educazione ispirata a principi di equità, inclusione, qualità e accesso come soluzioni per lo «sradicamento della povertà» (*Education 2030*, p. 7, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf>) (consultato in data 10/10/2019).

⁴ *Education and Training 2020* è un'iniziativa varata nel 2012 per riformare i sistemi educativi di tutta l'UE in modo da soddisfare la crescente domanda di competenze di livello superiore e ridurre la disoccupazione.

pensati per gli allievi, a definire i termini della *performance* competente con la costruzione di un profilo professionale definito a partire da indicatori perseguibili. Le riforme scolastiche hanno cercato di rispondere ai cambiamenti sociali, talvolta riuscendovi solo in parte, elaborando impianti metodologici legati alle visioni epistemologiche del contingente. Nel rispecchiamento continuo scuola-realtà si delineano i tratti di un modello educativo che oggi attribuisce al docente un grande valore, un ruolo centrale nei processi formativi e numerose evidenze a livello nazionale e internazionale convergono nel considerare l'insegnante come il fulcro del processo educativo (Darling-Hammond, 2000; Hattie, 2003; Margiotta, 2016; Stronge, Ward, Tucker, & Hindman, 2007). Intervenire in modo funzionale sulla formazione degli insegnanti può condurre a sviluppare apprendimenti significativi negli allievi; in questo modo il profilo di qualità del docente si crea nell'efficacia delle sue pratiche d'insegnamento, come sostiene la ricerca *Evidence Based Education* (EBE) oppure *Evidence Informed Education* (EIE) attenta alle buone pratiche e ai buoni processi di comprovata efficacia (Bonaiuti, Calvani, Micheletta, & Vivinet, 2014; Calvani, 2013; Castellana, 2017; Cottini & Morganti, 2015; Trincherò, 2017; Vivinet, 2014).

Il modello di educazione che si sta affermando a livello internazionale e nazionale è incentrato su un'idea di scuola di qualità ed efficace, una scuola eticamente e praticamente buona che, attraverso gli insegnanti, consenta agli studenti di padroneggiare competenze sempre più articolate da investire poi nel settore lavorativo, in un processo di formazione *lifelong*. Ciascuno di questi tre attori gioca il proprio ruolo indispensabile in funzione della realizzazione di un progetto di una scuola ontologicamente finalizzata a compiere "buone" azioni.

Parallelamente ad una cultura dell'accertamento del miglioramento e della valutazione che ha progressivamente riguardato alunni, con le prove INVALSI, dirigenti scolastici e insegnanti, con la valorizzazione del merito e del sistema scuola tramite i RAV, la definizione del valore aggiunto, si è sviluppata anche una messa in discussione dell'*accountability* (Corsini, 2018). Lo sviluppo qualitativo delle *performance* del sistema d'istruzione è divenuto un imperativo

categorico anche a seguito della necessità del sistema scolastico di razionalizzare l'impiego delle risorse finanziarie pubbliche investite, di assecondare una domanda sociale sempre più selettiva e di soddisfare fabbisogni formativi in continua evoluzione. Come suggerisce Umberto Margiotta (2016), è necessario affiancare alla visione funzionale-organizzativa-amministrativa della scuola, una opposta «direzione di senso e di formazione che ne rinnovi profondamente l'anima» (*Ivi*, p. 17) per costituire un'idea di "scuola capacitante".

L'esigenza di maturare una logica ispirata alla qualità nasce come tentativo di garantire una produzione di conoscenze, competenze e professionalità funzionali alla crescita culturale e allo sviluppo socioeconomico del paese, sfruttando le potenzialità disponibili e ottimizzando le risorse. Lo sviluppo qualitativo del sistema formativo è un indicatore importante per stabilire il ruolo strategico dell'istruzione e dell'educazione nel contesto delle politiche sociali e per determinare il benessere economico del paese, ma è oltremodo necessario individuare dei punti di ancoraggio solidi per assicurare una ricerca valida supportata da dati certi spendibile per interventi calibrati.

Ma come si determina la qualità? Quali chiavi di lettura possiamo adoperare efficacemente?

1.1 Il concetto di professionalità docente

Negli ultimi anni, molti cambiamenti hanno riguardato la professionalità docente, tanto da rendere la formazione alla professionalità un fattore di innovazione. All'interno del dibattito sociologico sulle professioni, a causa di spinte funzionaliste e dell'indeterminatezza che deriva dagli aspetti etici impliciti nell'azione di insegnare, il riconoscimento della professionalità docente è stato un percorso piuttosto lento e non privo di ostacoli (Hargreaves, 2000). Storicamente, l'insegnamento non è stato considerato una professione come altre, semmai un'occupazione accessoria per la quale venivano riconosciuti

essenziali requisiti di carattere morale che richiedevano ai maestri di essere «persone capaci e probe»⁵ (Ostinelli, 2016, p. 41). Non sono mancate altre posizioni radicali che l'hanno qualificata come una professione addirittura “disabilitante” e “mutilante” dei talenti dei singoli docenti in nome di un’adesione a principi precostituiti, come sosteneva Ivan Illich⁶.

Tuttavia, in conseguenza del diffondersi della standardizzazione dei curricula, dell’idea che un insegnamento di qualità abbia conseguenze positive sull’apprendimento degli allievi e delle pratiche di *accountability* legate alla funzione pubblica e alla rendicontazione del proprio operato, il tema della professionalità docente ha assunto grande rilievo (Schleicher, 2016). Superata la fase del riconoscimento degli insegnanti come professionisti della scuola (Damiano, 2004) e con la consapevolezza che l’insegnamento è una professionalità progettuale (Lisimberti, 2006), all’attestazione della professionalità occorre far seguire un profilo professionale che stabilisca i compiti e le competenze di un docente e all’interno di esso trovare anche le modalità per graduare i livelli di competenza raggiunta, in modo da favorire il processo di crescita e il riconoscimento della professione tenendo conto della complessità e delle trasformazioni che il lavoro docente sta subendo.

L’insegnamento ci appare come un mestiere che vuole uscire dal limbo della semi-professionalità in cui per molto tempo è stato relegato e da cui oggi ancora fatica ad uscire nella diffusa opinione pubblica. Robert Howsam e colleghi (1985), come recentemente ricordato anche da Sonia Guerriero (2017), sostenevano che l’insegnamento non fosse una professione alla pari del medico o dell’avvocato, piuttosto una semi-professione poiché mancava, ad esempio, di un repertorio unitario di *teaching practice* (conoscenze, comportamenti e abilità) e di un *body of knowledge*, di standard performativi, di enfasi sulle pratiche e le

⁵ L’autore si riferisce al *Regolamento per le Scuole della Repubblica e Cantone del Ticino* del 1832, art. 4.

⁶ In proposito si rimanda al testo ormai datato ma significativo di Oliveira e Dominice (1976), Freire/Illich: pedagogia degli oppressi, oppressione della pedagogia, Geneve, IDAC.

abilità, di poca autonomia nei processi decisionali e di minor prestigio sociale rispetto ad altre professioni, in sostanza mancava di una *expertise* professionale.

Si può parlare di professionalità quando questa comporta lo svolgimento di compiti specifici che possono essere svolti solo dai membri appartenenti a quella comunità che hanno ricevuto un'adeguata formazione, hanno acquisito esperienza (Freidson, 2001) ed una «conoscenza speciale [ossia] le tradizioni di un mestiere» che li pone in una posizione diversa rispetto agli altri (Schön, 2006, p. 66). Questa comunità di professionisti condivide una conoscenza comune, un conoscere-nella-pratica che si arricchisce a partire dalla formazione universitaria con la ricerca, dimensione “costitutiva” della professionalità (Zanniello, 2008). Il professionista dovrebbe acquisire specifiche competenze professionali intese come saperi diversificati, schemi di pensiero, d'azione e attitudini che andranno a formare il suo *habitus* (Perrenoud, 2002).

Secondo la prospettiva di Donald A. Schön (2006) un'epistemologia professionale (di tutti i professionisti, anche degli insegnanti) non può non considerare due aspetti ugualmente rilevanti per l'azione di ogni professionista: l'esistenza di una conoscenza rigorosa, che l'autore definisce razionalità tecnica sedimentata nel corso del tempo e una razionalità riflessiva. Professionisti sono definiti coloro che si trovano a risolvere problemi usando tecniche e strumenti specifici in modo rigoroso, ma spesso le soluzioni non sono sempre lineari e risolvibili mediante regole e procedure già consolidate, bensì «caotiche e indeterminate» (Ivi, p. 32). È necessario allora ricorrere ad una tipologia di competenza peculiare: l'«abilità artistica [...] un esercizio di intelligenza, una sorta di processo conoscitivo, sebbene diverso dal nostro modello standard di conoscenza professionale» (Ivi, p. 43).

Accanto alla prospettiva di un insegnante professionista dell'educazione (Riva, 2008), dobbiamo aggiungere quella di un insegnante professionista riflessivo, un costrutto che attribuisce ai docenti un ruolo attivo nei processi di conoscenza (Fabbri, Striano, & Melacarne, 2014): l'azione educativa non può essere spontanea, deve essere guidata da una razionalità riflessiva (Striano, 2001), da procedure riflessive coerenti che consentono di intervenire sulla realtà.

Il processo euristico di indagine consente un rimando continuo conoscenza-azione con aggiustamenti costanti, determinando le forme della competenza professionale⁷. Non si tratta di ripensamenti *post* azione per applicare correttivi, né di scandagliare *ex ante* tutte le possibilità di risoluzione del problema in modo da essere pronti nel caso si verifichi. Il professionista deve agire riflettendo in situazione, diventare un *reflective practitioner* adottando la pratica riflessiva di tipo processuale come procedura sistematica di lavoro (Pastori, 2017).

La prospettiva della riflessione nell'azione di Schön, vicina a quella di Kolb (1984) e Mezirow (1991), trova il suo fondamento nel Dewey (1961) di *How we think* dove quest'ultimo scrive del pensiero riflessivo, «quel tipo di pensiero che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un oggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continua considerazione» (*Ivi*, p. 61) un *think it out*⁸ in una successione concatenante di “termini” del pensiero che tende ad una conclusione, la soluzione consapevole di un dubbio tramite un processo di indagine in cui

[la] riflessione non implica soltanto una mera sequenza, bensì una «conseguenza» di idee, un ordine consecutivo siffatto che ognuna di esse determina la successiva come il suo proprio risultato e, a sua volta, ciascun risultato si appoggia o si riferisce a quelli che lo precedono. Le parti successive di un pensiero riflessivo nascono l'una dall'altra e si sostengono a vicenda; non vanno e vengono in confuse mescolanza. Ogni fase è un gradino da qualcosa a qualcosa, tecnicamente parlando, è un termine del pensiero. [...] La corrente, il corso diventa una serie ordinata o una catena. In qualsiasi pensiero riflessivo vi sono unità ben definite collegate in modo da rendere possibile un movimento rivolto a un fine comune (*Ivi*, p. 63).

Il pensiero riflessivo, assunto a principio per il docente, diventa un lavoro cognitivo per risolvere situazioni problematiche e comprende momenti diversi di osservazione, domande, ipotesi e strategie risolutorie. Dewey riporta il concetto con un esempio chiarificatore:

⁷ Per esercitare la competenza professionale Schön scrive anche della necessità di attivare un «tirocinio riflessivo» che viene descritto come una modalità innovativa per introdurre il concetto di «razionalità riflessiva» nelle scuole e nelle pratiche professionali.

⁸ Si tratta di un «pensarci su» per risolvere una questione (Dewey, 1961, p. 64).

Un uomo che viaggia in una regione sconosciuta arriva ad un bivio. In mancanza di cognizioni sicure, egli è portato ad un attimo di sosta, di esitazione o di sospensione. Quale strada è la giusta? Come risolverà la sua perplessità? Non vi sono che due alternative: egli deve, o proseguire il suo cammino ciecamente o arbitrariamente, confidando nell'esito fortunato del suo tentativo, oppure scoprire delle prove che gli facciano concludere che una determinata strada è la giusta. Qualsiasi tentativo di risolvere la questione tramite il pensiero implicherà l'indagine su altri fatti (forniti alla mente o dalla memoria, o dall'osservazione, o da ambedue le cose). Il viaggiatore perplesso deve diligentemente esaminare ciò che gli sta innanzi e stimolare la sua memoria. Deve andare in cerca di prove a sostegno della sua credenza in favore dell'una o dell'altra strada, una prova che trabocchi in una suggestione. Egli può arrampicarsi su un albero; può andare avanti in questa o quella direzione, cercando, in ambedue i casi, segni, indizi, indicazioni [...] e la sua riflessione è rivolta alla scoperta di fatti che serviranno a questo scopo. (*Ivi*, p. 74).

Più avanti un altro esempio serve ad illustrare il funzionamento del pensiero riflessivo:

Supponete di star camminando in un luogo dove non esistono sentieri regolari. Finchè tutto va bene, non avete da pensare al cammino, ci pensano le vostre abitudini già formate. Improvvisamente vi imbattete in un fosso. Pensate allora di saltarlo (supposizione, piano), ma per maggior sicurezza, voi lo esaminate (osservazione) e trovate che è molto largo e che la riva dall'altra parte è sdruciolevole (fatti, dati). Allora cercate di capire se il fosso non sia per caso più stretto in qualche altro punto (idea) e guardate su e giù lungo il corso d'acqua (osservazione), per vedere come stanno le cose (prova dell'idea mediante l'osservazione). Ma non riuscite a trovare nessun altro posto adatto e così siete costretti a tornare indietro e a formulare un nuovo piano. Mentre state riflettendo, ecco che scoprite un tronco (nuovo fatto). Allora vi domandate se non potreste trascinarlo fino al fosso e gettarlo attraverso esso per usarlo a guisa di ponte (nuova idea). Giudicate che vale la pena di provare, e così prendete il tronco e cercate di condurlo sul posto e quindi di passarvi sopra (prova e convalida mediante l'azione diretta) (*Ivi*, p. 101-102).

Per Dewey il pensiero riflessivo agisce strutturandosi in cinque fasi, anche se non necessariamente sempre nel seguente ordine: 1. La suggestione, in cui la mente cerca una possibile soluzione ad un problema; 2. L'intellettualizzazione, in cui le condizioni di difficoltà vengono osservate più attentamente; 3. L'idea come guida, la formulazione di un'ipotesi; 4. Il

ragionamento, «elaborazione mentale dell'idea» (Ivi, p. 103); 5. Il controllo delle ipotesi mediante l'azione per verificare l'idea. Di fronte ad un problema si devono cercare delle risposte ricorrendo a suggestioni come ipotesi di intervento tramite la riflessione; questa conduce al ragionamento sulle possibili ipotesi che devono essere controllate/verificate mediante l'azione, l'osservazione diretta o l'esperimento.

I saperi professionali si sviluppano dunque nella pratica, sul campo, sono saperi “sulla” pratica, procedurali, e “della” pratica, nati dall'esperienza, efficaci, contestualizzati, adattati alla situazione. Si tratta del sapere specifico dell'insegnante professionista che lo distingue dal principiante:

Se l'insegnante-professionista ha sostituito l'insegnante decisionista, la formazione non può più consistere in una modellizzazione di decisioni, ma dovrebbe piuttosto proporre dei dispositivi diversificati e complementari che sviluppino il saper-analizzare, il saper-riflettere, il saper-giustificare, attraverso un lavoro dell'insegnante sulle proprie pratiche e le proprie esperienze. Sono queste metacompetenze che permettono all'insegnante di costruire le proprie competenze di adattamento, caratteristiche dell'insegnante-professionista (Altet, 2006, p. 43).

Le condizioni che determinano l'agire dell'insegnante come professionista, per questi autori, dipendono da alcuni fattori determinanti quali il possesso di una conoscenza specialistica, ossia i saperi “da” insegnare e i saperi “per” insegnare, l'autonomia come autodeterminazione a seguito di riflessione metacognitiva sulle proprie e altrui pratiche, la responsabilità sociale ed etica.

Andy Hargreaves (2000) sosteneva che la professionalità insegnante ha subito un processo di evoluzione che l'ha portata, agli inizi del millennio, dalla fase pre-professionale, caratterizzata da metodologie trasmissive, ad una fase di maggiore autonomia con la nascita di comunità professionali, fino all'attuale fase post-professionale (o postmoderna) in cui i suoi attributi di democraticità, flessibilità, inclusività sono stati minacciati da fattori economici e della globalizzazione che hanno finito per far prevalere curricula centralizzati, pratiche di *testing* diffuse e valutazione della *performance* basate sulla *accountability*.

Queste pratiche che sembrano rassicuranti dietro una parvenza di efficacia, hanno invece sottomesso l'insegnante a normative e controlli stringenti, vera e propria antitesi di qualsiasi tipo di professionalità e hanno finito per minare le certezze dello *status* docente in contesti di de-professionalizzazione e diminuzione di prestigio. Le capacità di *decision-making*, la *governance* come autorità e l'autonomia sembrano rappresentare un discrimine per definire l'insegnamento una espressione di professionalità; più gli insegnanti sono autonomi nelle loro decisioni e più alta è la probabilità del riconoscimento sociale (OECD, 2014). Ma, come riportato in una recente pubblicazione OECD (Guerriero, 2017), ci sono molti altri fattori che interagiscono nel determinare lo *status* dell'insegnante, ovvero «the working conditions, remuneration, and other materiale benefits accorded them [teachers] relative to other professional groups»⁹ (Ivi, p. 27):

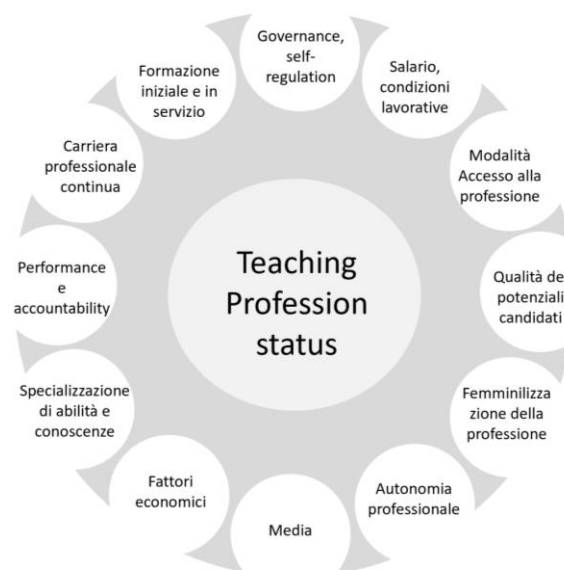


Figura 1. Alcuni fattori determinanti per lo status professionale degli insegnanti¹⁰.

⁹ «Le condizioni lavorative, lo stipendio e altri benefici accordati agli insegnanti rispetto ad altri gruppi professionali» (tr. personale).

¹⁰ La figura è una rielaborazione personale tratta da Guerriero (2017).

I docenti sono esperti che agiscono un mestiere, è stato scritto all'inizio. L'uso di questo termine, ormai considerato desueto,¹¹ viene solitamente riferito all'attività lavorativa manuale e pratica, a differenza di quello di professione con il quale invece viene privilegiato l'aspetto intellettuale. Etimologicamente mestiere deriva dalla parola latina *ministerium* che significava servizio, funzione, aiuto indispensabile alla comunità, opposto al termine *magistero* da cui derivano le parole *magis* (il primo), *magister* (il maestro) e *magistero* (la professione dell'insegnare) con rimandi ai significati di nobiltà e autorevolezza. Ebbene, nel presente lavoro si ritiene che parlare di docenti professionisti ed esperti comporti coniugare le due dimensioni, quella pratica e quella intellettuale, per connaturare il loro agire come indispensabile alla comunità. In tal senso, il lato pratico, l'agentività del mestiere, è implicitamente connaturato a quello teorico intellettuale della professione di insegnare, come due facce di una stessa medaglia.

Il quadro strategico per l'istruzione e la formazione (*Education and Training 2020*) approvato dal Consiglio dell'Unione europea aveva identificato nella qualità dell'istruzione e della formazione un obiettivo strategico funzionale allo sviluppo professionale continuo, dichiarando che:

esiste una necessità di garantire un insegnamento di alta qualità, di offrire agli insegnanti un'adeguata formazione iniziale e uno sviluppo professionale continuo per insegnanti e formatori, e di rendere l'insegnamento una scelta professionale interessante (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015, p. 21).

L'indagine OCSE-TALIS *Teaching and Learning International Survey*¹² aveva già fornito una definizione di sviluppo professionale: «l'insieme delle

¹¹ Oggi è prevalso l'uso del termine professione nell'opinione pubblica e anche i libri pubblicati usano questo termine. Merita tuttavia ricordare che ci sono almeno due testi che invece usano il termine «mestiere»: *Il mestiere di insegnare. Scritti sulla scuola (1909-1965)* di Augusto Monti del 1994 e il più recente *Il mestiere di insegnare* di Alessandro Mattioli del 2009.

¹² TALIS è un'indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento promossa dall'OCSE e realizzata con la collaborazione dei Paesi partecipanti, della Commissione Europea e di un consorzio di ricerca internazionale. L'indagine, su vasta scala, si prefigge di conoscere le condizioni di lavoro degli insegnanti e l'ambiente di apprendimento nelle scuole allo scopo di

attività che maturano le competenze, la conoscenza, l'esperienza e le altre caratteristiche dell'individuo» (OECD-TALIS, 2009, p. 49). Nella Comunicazione della Commissione europea *Ripensare l'istruzione* (2012) si accennava alla possibilità di rinnovare le competenze per orientare lo sviluppo professionale verso forme più flessibili, individualizzate e collaborative. Nell'indagine TALIS del 2013 era emerso che gli insegnanti che investono sul proprio sviluppo professionale si percepiscono più efficaci (*self-efficacy*) degli altri e coloro che partecipano ai processi decisionali nel contesto scolastico riportano livelli più alti di soddisfazione lavorativa. Questi dati sono stati confermati anche nella recente TALIS 2018, dove emerge che l'84% dei docenti italiani (contro la media degli altri paesi dell'82%) si dichiara soddisfatto non solo per la formazione ricevuta, ma anche per aver riscontrato un maggiore impatto sulle rispettive pratiche in conseguenza della formazione effettuata che, per l'81% avviene tramite partecipazione a corsi e seminari e per il 25% in modalità *coaching* e apprendimento tra pari. Il 93,2% di insegnanti di scuola secondaria di primo grado ha preso parte ad attività didattiche di sviluppo professionale, rispetto alla media OCSE del 94,5% (Figura 2):

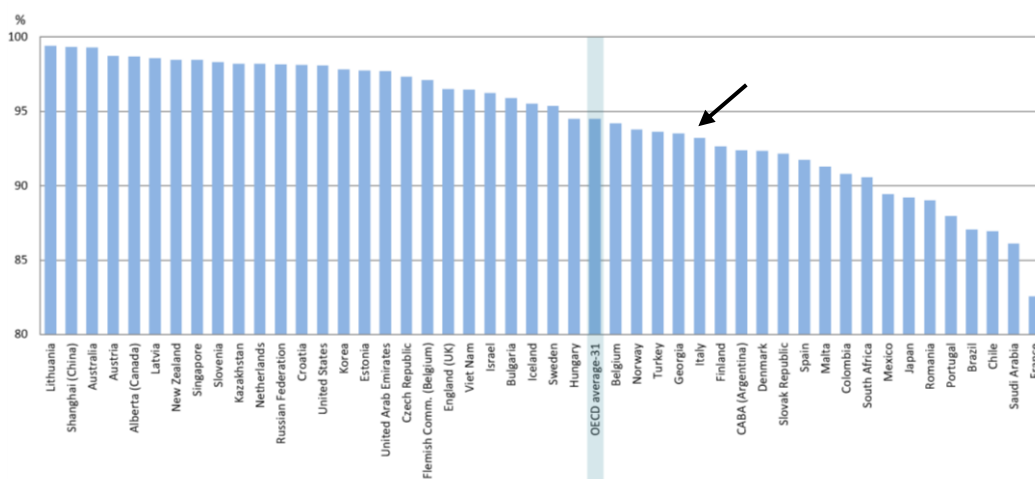


Figura 2. Percentuale docenti scuola secondaria di 1° grado che hanno partecipato ad attività di sviluppo professionale nell'anno precedente la rilevazione (OECD, TALIS 2018 Database, Tabella I.5.1.)¹³

fornire informazioni valide, tempestive e comparabili ai Paesi che vogliono rivedere le loro politiche per lo sviluppo di una professione insegnante di elevata qualità.

¹³ La figura è stata ripresa dai dati pubblicati online: <http://dx.doi.org/10.1787/888933932741>

In un contesto sociale che cambia velocemente e si trasforma ridefinendo le richieste e i bisogni della società in modo rapido, molte aspettative sono riversate nei sistemi educativi per assicurare agli studenti le competenze necessarie a formarsi come persone e cittadini. I sistemi educativi hanno cercato di attivare e implementare percorsi di sviluppo professionale continuo per tutti coloro che operano nella scuola: docenti, personale Assistente Tecnico e Amministrativo e i dirigenti. In virtù della complessità dei sistemi scolastici, è diventata necessaria da parte dei dirigenti la condivisione di responsabilità nella gestione dei vari compiti includendo lo staff di dirigenza, il vicario e gli altri insegnanti in un processo definito di *distributed leadership* (Harris, 2008; Spillane, 2005) o *leadership for learning* (Hallinger & Heck, 2010) in cui la *leadership* viene intesa come lo sforzo collettivo di una comunità professionale di apprendimento (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008) che coinvolge tutti gli attori in ruoli formali e informali ai fini del miglioramento dell'istruzione e dello sviluppo professionale continuo. La *leadership* scolastica, inizialmente concepita unicamente come *instructional* e limitata alla figura del Dirigente, viene ad assumere in sé aspetti non solo di *management* ma anche di *improvement* didattico, perché combinare i due aspetti risulterebbe l'approccio migliore per stabilire i tratti fondativi della comunità professionale (Franceschini, 2003a; 2003b).

In tutti i paesi dell'indagine OCSE-TALIS (2013), in media, la grande maggioranza dei dirigenti, circa nove su dieci secondo il rapporto (OECD, 2016), concorda sulla presenza nelle proprie scuole di una cultura scolastica collaborativa e sull'opportunità offerta agli insegnanti di partecipare attivamente al processo decisionale. Tra gli indicatori per misurare gli aspetti della *leadership* distribuita del Dirigente relativamente all'Italia, l'affermazione «la scuola fornisce agli insegnanti le opportunità per partecipare attivamente alle decisioni scolastiche» vede concordi il 79,8% dei dirigenti e il 67,9% dei docenti di scuola secondaria di primo grado che hanno partecipato al questionario, mentre il 17,9% e il 5,6% rispettivamente mostrano di essere pienamente

d'accordo¹⁴. Inoltre, tra i limiti alla propria efficacia percepiti dai dirigenti, il 20,7% annovera la mancanza di una *leadership* condivisa con i membri dello staff: si tratta di una voce al di sotto della media europea (32,6%), ma è un dato pur sempre significativo perché pone attenzione al fatto che anche per i dirigenti questa pratica sia avvertita come importante. Coloro che dichiarano una grande soddisfazione nel loro lavoro, dichiarano anche maggiore condivisione della responsabilità ed una *leadership* distribuita ed orientata alla funzione educativa. Inoltre, indirizzando pratiche organizzative e comportamenti operativi al perseguimento degli obiettivi didattici e formativi previsti dal curriculum scolastico, i dirigenti creano anche *valore aggiunto* (Melchiori, 2014). Numerosi studi sulla *School Effectiveness* hanno evidenziato come la *leadership* del Dirigente possa fare la differenza (Grissom, Kalogrides, & Loeb, 2015; Neumerski, 2013).

Nel quadro delineato, gli insegnanti hanno assunto competenze nuove e diversificate attraverso ruoli o funzioni formali e informali, acquisendo quello status che qui si definisce *expertise*, un ruolo centrale nell'esercizio di una *leadership educativa (educational leadership)* come mezzo per sollecitare il miglioramento dei processi di insegnamento (Muijs & Harris, 2006) andando oltre la dimensione aula/classe per promuovere buone pratiche attraverso la collaborazione tra pari. La *teacher leadership* può divenire una risorsa cruciale per il miglioramento educativo e scolastico (Wenner & Campbell, 2017) attraverso la formazione dinamica dell'identità professionale docente in equilibrio tra la dimensione personale e contestuale, uno strumento efficace per incidere sugli apprendimenti degli studenti (Darling-Hammond, 2000; Katzenmeyer & Moller, 2009; York-Barr & Duke, 2004).

¹⁴ Per questi dati consultare *The OECD Teaching and Learning International Survey 2013 Results – Excel Figures and Tables*: Table 3.34 Web School decisions and collaborative school culture, teacher responses e Table 3.35 Web School decisions and collaborative school culture, principal responses; <http://www.oecd.org/education/school/talis-excel-figures-and-tables.htm> (consultato il 28/5/19). Da notare che i dati italiani si collocano al di sopra della media europea per quanto riguarda la percezione di accordo (*I agree*) sull'affermazione nella categoria dirigenti (64,6%) e insegnanti (62,5%), mentre risultano al di sotto della media europea per quanto riguarda il pieno accordo (*I strongly agree*) di dirigenti (33,2%) e insegnanti (11,7%).

Si tratta per l'insegnante di partecipare alla costruzione della propria identità professionale attraverso percorsi di ricerca che non si sostanziano più solo di contenuti, piuttosto di procedure metodologiche aperte alla comunità e anche agli studenti, la cui voce può rappresentare una risorsa e un'occasione di riflessione nei percorsi di formazione docente (Batini, Bartolucci, & De Carlo, 2017)¹⁵.

Insegnanti competenti e professionisti della conoscenza che condividono una visione appassionata e stimolante (Hattie, 2012; Monteiro, 2015) rappresentano la chiave per sistemi educativi d'eccellenza che possono impattare positivamente sui risultati di apprendimento degli allievi. Alcuni riescono a fare la differenza diventando agenti positivi di cambiamento, consapevoli degli effetti migliorativi dei propri interventi, «teaching less to learn more to support learning in depth rather than superficial coverage of imposed curriculum content»¹⁶ (Hargreaves & Shirley, 2012, p. 176). Ma essi devono ricalibrare, affinare contenuti e pratiche didattiche in un esercizio continuo fino ad acquisire un'*expertise* competente per rispondere alla natura dinamica dell'apprendimento che chiama in causa la loro agentività. Quando gli insegnanti imparano, anche gli studenti imparano: «research suggests that there's an exceptionally strong relationship between communal learning, collegiality, and collective action (key

¹⁵ In uno studio sulla dispersione scolastica, Federico Batini assieme ai colleghi fa riferimento all'approccio conosciuto come *Student-Voice* che consente di dar voce al «protagonismo attivo degli studenti» (p. 448) attraverso la rilevazione del loro punto di vista su criticità e punti di forza del sistema educativo, in un contesto di didattica partecipativa.

¹⁶ «insegnare di meno per imparare di più a supportare l'apprendimento in profondità piuttosto che trattare in modo superficiale il contenuto del curriculum imposto» (tr. personale). Ripercorrendo le tappe evolutive nei sistemi scolastici statunitensi e inglesi, gli autori arrivano a sintetizzare quindici principi alla base dei cambiamenti riscontrati che rappresentano a *Global Fourth way of educational change*, raggruppati in tre macroaree: sei pilastri, che determinano le direzioni di senso da intraprendere (1. Il senso di una mission innovativa e inclusiva; 2. Sviluppo della comunità; 3. Economia morale; 4. Approccio etico; 5. Coinvolgimento; 6. Insegnamento e apprendimento consapevole); cinque principi della professionalità docente (7. Elevata qualità degli insegnanti; 8. Forte influsso delle associazioni di categoria; 9. Creazione di comunità di apprendimento che condividono la responsabilità pedagogica; 10. Supportare l'apprendimento degli studenti piuttosto che l'insegnamento; 11. Uso consapevole della tecnologia) e quattro «catalizzatori della coerenza» (*catalysts of coherence*) che tengono unito il sistema educativo (12. Intelligente analisi comparativa delle performance; 13. Approccio prudente al testing; 14. Comunicazione continua; 15. Evitare omogeneità e standardizzazione).

aspects of professional learning communities) and changes in teacher practice and increases in students' learning»¹⁷ (Gulamhussein, 2013, p. 24).

Come sostenuto da Bandura¹⁸ (1999), si tratta di un processo che deve partire dagli stessi insegnanti mediante l'adozione di una prospettiva agentiva (*Teacher agency*). In questo modo i docenti diventano agenti di cambiamento (Biesta, Priestley, & Robinson, 2015; Buchanan, 2015; Frost, 2014; 2017; King & Nomikou, 2018) per realizzare forme di «extended professionalism» (Donaldson, 2011, p. 15), come si legge nel documento scozzese sulla qualità della *teacher education*, conosciuto come *Donaldson Report*¹⁹ (Donaldson, 2011):

Education policy should support the creation of a reinvigorated approach to twenty-first century teacher professionalism. Teacher education should, as an integral part of that endeavour, address the need to build the capacity of teachers, irrespective of career stage, to have high levels of pedagogical expertise, including deep knowledge of what they are teaching; to be self-evaluative; to be able to work in partnership with other professionals; and to engage directly with well-researched innovation²⁰ (*Ivi*, p. 19).

¹⁷ «La ricerca suggerisce che esiste una relazione eccezionalmente forte tra apprendimento comune, collegialità e azione collettiva (aspetti chiave delle comunità di apprendimento professionale), cambiamenti nella pratica degli insegnanti e incremento nell'apprendimento degli studenti» (tr. personale).

¹⁸ Nell'articolo Albert Bandura definisce l'*agency* in termini di *core characteristic* assieme a intenzionalità, anticipazione, auto-regolazione e auto-riflessività e afferma che il suo meccanismo chiave è l'efficacia, ovvero, la convinzione di una persona nelle sue capacità di esercitare un certo controllo sugli eventi.

¹⁹ Nel documento intitolato *Teaching Scotland's Future* viene indicato come gli insegnanti, *expert practitioners*, abbiano bisogno di adottare nuove forme di professionalità attraverso un «partnership approach to teacher education» per contrastare le pratiche inefficaci prodotte dalla precedente politica governativa dello sviluppo professionale continuo (Continuing Professional Development – CPD) (McMahon, Forde, & Murray, 2017).

²⁰ «La politica dell'istruzione dovrebbe sostenere la creazione di un approccio rafforzato alla professionalità degli insegnanti del ventunesimo secolo. La formazione degli insegnanti dovrebbe, come parte integrante di tale sforzo, rispondere alla necessità di sviluppare le capacità degli insegnanti, indipendentemente dalla fase di carriera, di possedere alti livelli di competenza pedagogica, compresa una profonda conoscenza di ciò che insegnano; essere auto-valutativo; essere in grado di lavorare in collaborazione con altri professionisti e impegnarsi direttamente con l'innovazione accreditata» (tr. personale).

Allora, l'insegnante viene riconosciuto come tale e qualificato come professionista non tanto (e non solo) per la sua appartenenza all'insieme dei professionisti, bensì per l'univocità della sua pratica riflessiva, come teorizza Donald A. Schön, che lo rende attore di una funzione sociale con un preciso codice deontologico. Quella riflessione nel corso dell'azione richiede al professionista una *expertise*, un processo conoscitivo che appare come un insieme di «competenze che i professionisti talvolta mettono in evidenza in situazioni di pratica uniche, incerte e conflittuali» (Schön, 2006, p. 52) poiché «trovandosi di fronte a situazioni incerte, contraddittorie, ambigue [egli] apre vere e proprie piste di indagine» (Fabbri, Striano, & Melacarne, 2014). È la particolarità della professione, quella che rappresenta il suo *know-how* che Elio Damiano (2004) chiama il “sapere insegnante”, differenziandolo dal “sapere insegnato”. Un *habitus* mentale che dovrebbe promuovere nei docenti un “pensiero scientifico” (Domenici, Lucisano, & Biasi, 2017) al fine di qualificare i processi formativi. Agendo all'interno di comunità di pratica, un insegnante può ricorrere alla ricerca come risorsa per migliorare la qualità della pratica professionale, diventando un “insegnante-ricercatore” (Montalbetti, 2017; Perillo, 2017; Sugliano & Chiappini, 2019; Vannini, 2018). Tuttavia, si deve tener conto di una certa difficoltà dei futuri insegnanti in formazione iniziale a considerare la competenza di ricerca come espressione della loro professionalità (Lisimberti & Montalbetti, 2016, p. 264), aspetto che anche il presente lavoro ha rilevato con l'analisi dei dati relativi ai *focus group*, come verrà argomentato più avanti.

Al modello di insegnante trasmissivo si sostituisce quello di insegnante “competente-efficace” e “consapevole-inclusivo” (Franceschini, 2019) che costruisce contesti formativi finalizzati all'autonomia degli allievi e al proprio sviluppo professionale.

Un altro aspetto deve essere tuttavia considerato. L'insegnante come professionista dotato di pensiero riflessivo cerca di rispondere alla domanda di educazione e istruzione della nostra *learning/knowledge society* agendo la dimensione prassica dell'azione di insegnare assieme ad un sapere tecnico in un

contesto culturale pluralistico in cui la sua identità deve anche confrontarsi con una dimensione etica che il principio della libertà di insegnamento chiama in causa: la sua responsabilità morale verso studenti, famiglie e colleghi. Non si può non considerare la dimensione deontologica della professione come cornice di senso per l'agito di ciascun docente²¹, il pensiero riflessivo in azione come fondamento anche etico della professionalità educativa (Pastori, 2017).

1.2 Professionalità ed etica

Se la professionalizzazione di un'occupazione passa attraverso l'adozione di un codice di condotta che esplicita i comportamenti e gli atteggiamenti attesi, come accade ad esempio ai medici con il giuramento di Ippocrate di Cos, il processo di professionalizzazione dell'insegnamento comporta la definizione di un'etica professionale basata su un insieme di valori caratterizzanti il ruolo che, per Marcello Ostinelli (2016), sono riconducibili alla credibilità e neutralità dell'insegnante. La credibilità è un valore interno connaturato alla professione stessa: l'insegnante deve essere un testimone credibile sul quale poter riporre fiducia nel rapporto asimmetrico con gli studenti. La neutralità chiama in causa l'obbligo etico e morale del docente di essere aperto a garantire le condizioni di pluralismo di una cittadinanza democratica, accogliente e rispettoso delle diversità di idee di ciascuno, portando avanti contemporaneamente il proprio progetto educativo.

La costruzione di un'identità professionale docente passa attraverso azioni, comportamenti ed esperienze agite in un contesto di formazione umana in cui è necessario promuovere anche competenze etiche, negli alunni e negli stessi docenti (Coggi & Ricchiardi, 2014). Carla Xodo (2002) spiega come ogni

²¹ John Dewey aveva scritto riguardo la responsabilità in *Come pensiamo*: «Essere intellettualmente responsabili significa considerare le conseguenze di un passo progettato...la responsabilità intellettuale assicura l'integrità, vale a dire la coerenza e l'armonia nella credenza» (Dewey, 1961, p. 95).

professione sia caratterizzata da un insieme di concetti che riassume nel seguente modo: è una struttura produttiva che garantisce un servizio, tiene conto di standard culturali, ha un patrimonio di conoscenze centrali alla professione e un codice etico e deontologico. Una base etica viene sostenuta anche da David Carr (1999) per il quale una professione si distingue sulla base di cinque criteri: 1) fornire un importante servizio pubblico; 2) acquisire una perizia fondata su conoscenze teoriche e pratiche; 3) sviluppare una distinta dimensione etica che rimandi ad un codice di condotta per identificare chiaramente gli obblighi e le responsabilità professionali; 4) gestire il reclutamento con organizzazione e regolamentazione; 5) richiedere ai professionisti autonomia e indipendenza di giudizio.

Lee Shulman (1998) individua sei caratteristiche o attributi riscontrabili in ogni professione: 1) il servizio, l'ideale etico e morale, la responsabilità assunta nei confronti degli altri; 2) la base teorica di riferimento; 3) la pratica in termini di *skills* e *strategies* strettamente collegate alla teoria; 4) la capacità di esprimere una valutazione sull'operato; 5) la possibilità di imparare dall'esperienza per far interagire teoria e pratica; 6) la creazione di una comunità che condivide una conoscenza specialistica «to monitor quality and aggregate knowledge»²² (Ivi, p. 516). Le competenze professionali dell'insegnante si costruiscono in relazione a tre dimensioni: la conoscenza del contesto (*Content Knowledge*), la conoscenza pedagogica (*Pedagogical Knowledge*) e la conoscenza pedagogica del contenuto (*Pedagogical Content Knowledge*) che rappresenta l'essenza della pratica professionale poiché comporta la trasformazione di conoscenze contenutistiche in conoscenze adeguate per essere insegnate e costituisce l'essenza dell'azione di insegnare (Shulman, 1986). Un accento sull'aspetto pratico della professione viene sottolineato anche da Eirick Prairat:

Profession: une profession n'est ni une association (un rassemblement volontaire de personnes), ni une communauté (groupe dont les membres ont une même conception du Bien). Ce qui relie les membres, au sein

²² «Per monitorare la qualità e aggregare conoscenza» (tr. personale).

d'une même profession, n'est ni ce qu'ils sont, ni ce qu'ils entendent devenir mais ce qu'ils ont à faire ensemble, ici et maintenant. Ce n'est ni du côté de l'identité, ni du côté du telos qu'il faut chercher l'élément fédérateur mais du côté d'une tâche commune structurée par des règles. Dans une société plurielle et sécularisée, en un mot moderne, ce n'est ni la ressemblance des acteurs ni la convergence des vocations qui constituent le centre de gravité d'une profession mais son utilité publique qui représente, comme l'a bien vu Hegel, «l'honneur» de la profession (Prairat, 2009)²³.

Le professioni, diversamente da altre occupazioni, sono caratterizzate da un sapere scientifico finalizzato ad un interesse generale.

Il docente è dunque colui che si assume il compito di rispondere alle richieste di educazione e istruzione di una società, rispecchiandone i valori, attuando, sulla base di riferimenti normativi, una progettualità educativa che contempra sia la dimensione teorica, disciplinare e tecnica che quella pratica e riflessiva, tenendo sullo sfondo competenze etiche come principio della comune identità professionale oltre che della coscienza individuale che il principio della libertà di insegnamento non possono annullare. Nell'assumersi tale compito egli agisce in conformità a dei criteri, rispettando un codice, «un modo di dichiarare pubblicamente i principi che guidano e i valori che orientano la condotta di un professionista, ovvero l'affermazione della propria *accountability* nei confronti della società intera e in particolare di quegli attori sociali che sono portatori di legittimi interessi» (Ostinelli, 2016, p. 15). Un codice deontologico indica di fatto regole di condotta e orientamenti nell'esercizio di una professione, e

si giustifica come segno di consapevolezza di una categoria professionale tesa a salvaguardare e difendere la specificità della propria funzione sociale. La giustificazione ultima della natura etica dell'insegnamento riposa, dunque, sulla caratteristica dell'azione

²³ «Professione: una professione non è né un'associazione (un incontro volontario di persone), né una comunità (gruppo i cui membri hanno la stessa concezione del Bene). Ciò che collega i membri, all'interno della stessa professione, non è ciò che sono o ciò che intendono diventare ma ciò che devono fare insieme, qui e ora. Non è né dalla parte dell'identità, né dalla parte del telos che dobbiamo cercare l'elemento unificante, ma dalla parte di un compito comune strutturato da regole. In una società plurale e secolarizzata, in una parola moderna, non è né la somiglianza degli attori né la convergenza delle vocazioni che costituiscono il centro di gravità di una professione ma la sua utilità pubblica che rappresenta, come Hegel ha ben visto, l'"onore" della professione» (tr. personale). La citazione è ripresa dalle note all'articolo dell'autore.

educativa che [...] non è di tipo tecnico ma pratico, nel senso aristotelico: azione indirizzata ad altri, ma svolta anche in nome di altri, rivolta al singolo, ma inserita all'interno di una *praxis* comune della quale non può ignorare regole e modelli comportamentali impliciti (Xodo, 2002, p. 26).

Nonostante la rilevanza che un codice deontologico potrebbe avere per gli insegnanti, non esistono ancora modelli accreditati a livello istituzionale; possiamo rintracciare solo un generico *Codice di comportamento delle pubbliche amministrazioni* (DLgs 165 del 2001) in cui al docente, al pari degli altri impiegati statali, viene chiesto di rispettare i principi di «integrità, correttezza, buona fede, proporzionalità, obiettività, trasparenza» (art. 3, comma 2) e poi anche di «equità e ragionevolezza» e «doveri minimi di diligenza, lealtà, imparzialità e buona condotta», come da successivo Regolamento (DPR 62 del 16 aprile 2013).

Anche il profilo professionale definito del Contratto Collettivo Nazionale del Lavoro, comparto Istruzione e Ricerca (CCNL 2016-2018²⁴) si riferisce a dimensioni che attengono alla sfera dell'azione tralasciando la dimensione etica (atteggiamenti e comportamenti) e rimandando ad un quadro di obiettivi generali sistemici oltre che alle linee d'indirizzo definite dalle singole scuole. Nella sezione dedicata alla scuola, titolo III, l'art. 27 viene definito il *Profilo professionale docente* come costituito da:

competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate e interagenti, che si sviluppano con il maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'Offerta Formativa della scuola²⁵.

24

https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL_%20ISTR%20RICERCA%20SIGLATO%2019_4_2018%20DEF_PUBB_2.pdf Il contratto è stato siglato in data 19 aprile 2018 (consultato in data 10/10/2019).

²⁵ Rispetto al precedente Contratto del 2007, qui sono state aggiunte le voci relative alle competenze linguistiche e informatiche.

Queste poche righe delineano un profilo estremamente complesso per l'immagine attesa di un docente le cui competenze sono correlate e interagenti, tuttavia, mancano riferimenti espliciti ad una deontologia del docente anche nella parte generale²⁶ e neppure erano indicati nei precedenti contratti.

Il D. Lgs. n. 297 del 1994 accennava ad una serie di attività connesse allo stato giuridico del docente per le quali agli insegnanti viene chiesto di curare il proprio aggiornamento culturale e professionale, partecipare alle riunioni degli organi collegiali, alle iniziative educative della scuola, curare i rapporti con i genitori e gli alunni delle rispettive classi, partecipare ai lavori delle commissioni di cui sono stati nominati componenti. Si tratta di attività d'insegnamento e attività funzionali all'insegnamento che comunque si riferiscono sempre ad un "saper fare" dei docenti piuttosto che ad un "saper essere" e che contengono implicitamente riferimenti alla dimensione etica.

In letteratura possiamo rintracciare alcune proposte che potrebbero rappresentare un ancoraggio per sviluppare questi aspetti, ancora piuttosto nebulosi. Un esempio è sicuramente il documento che l'Associazione Docenti e Dirigenti Italiani (ADI) ha pubblicato nel 1999, il *Codice deontologico della professione docente*²⁷, una codifica di norme comportamentali indispensabili che vuole essere un vero e proprio manifesto per la professione docente, con lo scopo di costruire «l'autorità della professione nell'azione con comportamenti che la valorizzino e la tutelino dall'impoverimento e dal degrado»²⁸. Il codice, secondo il quale tutti gli allievi sono in grado di imparare (Cenerini & Drago, 2000), è composto da 43 principi raggruppati in cinque ambiti, ciascuno riferito ad un contesto: 1) etica verso la professione; 2) etica verso gli allievi; 3) etica verso i

²⁶ Solo riguardo al personale ATA è presente un riferimento esplicito al corretto comportamento al comma 4 lettera c del Contratto: «durante l'orario di lavoro, mantenere nei rapporti interpersonali e con gli utenti una condotta uniformata non solo a principi generali di correttezza ma, altresì, all'esigenza di coerenza con le specifiche finalità educative dell'intera comunità scolastica o accademica, astenendosi da comportamenti lesivi della dignità degli altri dipendenti, degli utenti e degli allievi, delle studentesse e degli studenti».

²⁷ <https://adiscuola.it/pubblicazioni/il-codice-deontologico-della-professione-docente/>
(consultato il 10/10/2019)

²⁸ La citazione è tratta dalla sezione "L'etica verso la professione".

colleghi; 4) etica verso le istituzioni scolastiche; 5) etica nelle relazioni con genitori e contesto esterno. Relativamente al primo ambito, si può rilevare che l'insegnante deve apparire come un "professionista della formazione", impegnandosi a valorizzare la sua professione e a tutelarne la dignità, curando la propria preparazione con l'aggiornamento e l'approfondimento di conoscenze e competenze teoriche, operative e sociali; deve agire la propria autonomia nell'esercizio di una progettualità consapevole e contrastare, per quanto possibile, l'accesso alla docenza di persone non qualificate, contribuendo in tal modo a ridare prestigio alla professione, un concetto che compare per la prima volta nel nostro Paese. Nella relazione con gli allievi, oltre al rispetto dei diritti fondamentali, un docente deve promuovere l'autonomia, l'autostima e lo sviluppo delle competenze nello studente, valorizzandone i meriti e valutando ciascuno con regolarità, equità e trasparenza. Verso i colleghi deve promuovere uno spirito di collaborazione nel progettare l'azione educativa in gruppo ed è suo dovere creare un ambiente culturalmente stimolante, con positive ricadute sull'immagine sociale della professione; verso le famiglie è chiamato a stabilire relazioni formali e informali per creare un clima di reciproca fiducia.

La questione deontologica viene affrontata in altri due documenti: 1) il dossier *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio* (MIUR, 2018), che tratteremo più avanti, un documento orientativo in cui tre gruppi tecnici di lavoro hanno redatto un quadro di standard professionali per gli insegnanti affrontando in più passaggi gli aspetti etici legati alla professione; 2) il *Syllabus Expert Teacher* elaborato dal Centro Studi Erickson, che propone una riflessione per una nuova deontologia individuando nel "praticare l'etica professionale" la prima competenza del docente esperto, un prerequisito²⁹.

La questione dell'etica docente appare molto delicata e sebbene nei documenti ministeriali si possano trovare dei riferimenti, non è ancora mai stata affrontata formalmente e in via decisiva. Da più parti si invoca l'avvio di una discussione seria e proficua; in rete si possono rintracciare proposte di codici

²⁹ Per la trattazione inerente questa competenza del *Syllabus* Erikson si rimanda al paragrafo 1.7.

elaborate da alcune associazioni: l'Associazione Nazionale Dirigenti (ANDIS) ha elaborato nel 2013 un codice etico del Dirigente³⁰; l'Associazione Nazionale Presidi (ANP) nel 2018 ha chiesto la definizione di un codice etico in seguito a spiacevoli fatti di cronaca che hanno riguardato insegnanti della scuola superiore, con lo scopo di ricostruire l'autorevolezza dei docenti. Sono tutti segnali che stanno indicando ai legislatori il bisogno di intraprendere questa direzione e affrontare la questione della responsabilità etica. Il rischio implicito in un tale processo è evidente:

[n]el momento in cui si aprono ragionamenti sull'etica degli insegnanti italiani, si delineano questioni sulle quali c'è sicuramente una forte consapevolezza all'interno della categoria, ma ancor più si scatenano reazioni e paure sul rischio che una codifica dei corretti comportamenti nell'esercizio dell'attività educativa e didattica comporti un'eccessiva pretesa di regolazione di comportamenti, a discapito della libertà e dell'autonomia professionale [per cui] va garantito un equilibrio tra autonomia operativa e progettuale, alto livello di competenza e responsabilità dell'insegnante e inquadramento in un contesto istituzionale che impone, necessariamente, una funzione di carattere pubblico, secondo finalità costituzionali (Ianes, Cramerotti, Biancato, & Demo, 2019, p. 61).

Una responsabilità etica, un'etica della responsabilità che accompagni le azioni era chiamata in causa anche da Elio Damiano (2004) nello studio sulla professione docente, dove scrive:

L'etica educativa è, appunto, un'etica della responsabilità, che concentra in sé la presa in carico dell'incertezza e l'impegno di render conto personalmente della scelta compiuta. Un'etica che si può ispirare certamente a qualche assunto generale, trascendente o religioso, ma che si pone, in quanto tale, al di qua di ogni norma o coercizione (*Ivi*, p. 87).

È in questi termini che l'autore propone l'immagine del docente "buon insegnante" dove la qualità morale delle sue azioni e l'esercizio di responsabilità devono essere garantiti con l'autonomia.

³⁰ https://www.andis.it/download/Codice_etico_ANDIS.pdf (consultato il 10/10/2019).

1.3 La questione della *teacher quality*

Una professionalità esperta dai tratti sopra accennati, che mette in atto un “sapere insegnante” (Damiano, 2004) con procedure riflessive e una disponibilità a stare in ricerca è espressione di una *performance* competente e, potremmo dire, di qualità, concetto sul quale adesso il presente lavoro si sofferma.

Nella nostra realtà quotidiana è diventato piuttosto comune riferirsi a sistemi (intesi nel più ampio senso) funzionali ricorrendo all’espressione “di qualità”: abbiamo attestati di qualità, marchi di qualità, classifiche di qualità, controlli di qualità e standard di qualità che devono essere assicurati agli utenti da parte di chi eroga un servizio. E c’è anche un insegnante di qualità, ossia colui che agisce con pratiche esperte, che possiede una *expertise* pedagogica (Margiotta, 1999; Tammaro, Calenda, Ferrantino, & Guglielmini, 2016).

Risulta difficile e complesso definire un processo educativo di qualità; sicuramente lo è di più rispetto alla misurazione della quantità dei dati che di esso si possono raccogliere e sui quali da qualche anno anche in Italia viene posta attenzione come indicatori del successo o della necessità di interventi mirati in singole scuole. Risulta difficile anche fornire una definizione univoca e statica del concetto di *teacher quality*, che viene sovente sovrapposto a quello di *teacher effectiveness*, la misurazione del valore aggiunto della qualità e della *performance* (Perla & Castelli, 2019), per le molteplici variabili che entrano in gioco. Si possono però considerare alcune dimensioni caratterizzanti la professionalità: la conoscenza disciplinare, le competenze didattiche, la capacità di riflessione e di autocritica, l’empatia e la competenza gestionale (Margiotta, 1999).

Dalle rilevazioni internazionali e nazionali emerge una gran quantità di dati grezzi che consentono alla ricerca di indagare i processi educativi in larga e piccola scala e che possono essere letti attraverso molteplici e interrelate prospettive. I dati messi a disposizione dall’OECD per leggere gli effetti di

interventi educativi di qualità riguardano, ad esempio, le *performance* di studenti anche in relazione alle differenze di genere, le spese per il diritto allo studio, il numero di alunni stranieri presenti nelle classi, l'ammontare degli stipendi degli insegnanti, per citarne alcuni, tutti aspetti facilmente riconducibili ad una dimensione quantificabile. Nell'ultima pubblicazione *Education at a Glance 2016*³¹ (OECD, 2016) si forniscono indicatori che chiamano in causa anche dimensioni qualitative l'equità sociale, per cui le differenze nei risultati di apprendimento vengono ricondotte allo *status* sociale della famiglia di appartenenza, al generale *well-being* degli studenti, alla relazione con i pari e con gli insegnanti e la qualità del tempo trascorso a scuola.

Molti fattori relativi al contesto e ai processi impliciti possono contribuire alla qualità dell'insegnamento e tra di essi la letteratura concorda nel ritenere che vi sia una forte correlazione tra gli esiti degli apprendimenti e la qualità dell'intervento attuato dall'insegnante, co-protagonista del processo educativo. Ma se le pratiche didattiche efficaci aumentano le opportunità di apprendimento, occorre anche che esse siano sostenute da adeguate politiche scolastiche poiché l'efficacia di tali sistemi non sembra dipendere dall'ammontare delle risorse economiche impiegate, piuttosto dalla qualità delle strutture, dalla stabilità dei docenti e dalle loro pratiche didattiche.

Le politiche che costruiscono il contesto didattico devono essere affrontate congiuntamente alle questioni inerenti alla qualità e i ruoli dei singoli docenti (Bandura, 1995). Una forte *teacher quality* può incrementare la probabilità di riscontrare anche una forte qualità dei processi di insegnamento (*teaching quality*) anche se non li garantisce e viceversa, sostiene Linda Darling-Hammond (2007), per la quale, questi due aspetti legati all'efficacia dei sistemi educativi devono essere tenuti in stretta relazione:

³¹ *Uno Sguardo sull'Istruzione 2016* è un rapporto annuale sullo stato di istruzione dei paesi del mondo; l'Italia evidenzia tre principali sfide per il proprio sistema d'istruzione: investire la tendenza negativa nel finanziamento dell'istruzione, osservata negli ultimi anni; rinnovare il corpo docente attirando nuovi docenti più giovani e aumentare gli investimenti in programmi educativi che coinvolgono studenti con necessità didattiche diverse.

teacher quality might be thought of as the bundle of personal traits, skills and understandings an individual brings to teaching, including dispositions to behave in certain ways [...] Teaching quality has to do with strong instruction that enables a wide range of students to learn.³²(Darling-Hammond, 2007, p. 4).

Il concetto di qualità dell'insegnamento è legato a quello di qualità del docente, che si esprime nei termini di conoscenze, abilità e disposizioni dell'insegnante, ma è anche influenzato dal contesto poiché: «a high-quality teacher in one circumstance may not be a high-quality teacher for another»³³ (Ivi, p. 5).

Una scuola di questo tipo deve rintracciare e ridefinire la propria efficacia alla ricerca di evidenze rinnovate perché l'efficacia applicata all'istruzione non equivalga solo a produttività ma sia intesa come eccellenza ed equità. In questo modo le due anime del quantitativo e del qualitativo possono convivere, come esorta Calvani (2013), per superare assolutizzazioni e paradigmi rigidi poiché la conoscenza non scaturisce dall'accumulo di dati quantitativi, ma dall'interpretazione degli stessi (Vivanet, 2014).

La qualità dei processi deve essere garantita a livello di apprendimento, insegnamento, valutazione, gestione della classe e organizzazione scolastica, cinque dimensioni sulle quali si gioca l'efficacia della scuola nell'attivare buoni processi di insegnamento-apprendimento (Trincherò, 2017). In questo modo si misura anche il valore aggiunto di una scuola, il contributo che essa è in grado di portare al rendimento degli studenti, che fornisce informazioni sul cosiddetto effetto scuola, sull'efficacia scolastica, nell'ottica però più di *improvement* dei processi di autovalutazione e autoanalisi dei docenti (Capperucci, 2017; Giovannini & Tordi, 2009; Rosa, 2013; Scheerens, 2000) che di *accountability*.

³² «l'insieme di tratti personali, abilità e comprensione che un individuo manifesta nell'insegnare comprese le disposizioni a comportarsi in determinati modi [...] La qualità dell'insegnamento ha a che fare con sistemi istruttivi forti che consentono ad una vasta gamma di studenti di apprendere.» (tr. personale).

³³ «Un insegnante di elevate qualità in un contesto, può non esserlo in uno di tipo diverso» (tr. personale).

Nell'affrontare la questione della *teacher quality* e la sua relazione con l'efficacia, la ricerca e le politiche educative sono state guidate dall'assunto che tale indicatore sia garantito dall'esperienza degli insegnanti e che gli incrementi qualitativi in realtà possano incidere poco sugli apprendimenti degli studenti dopo i primi 3-5 anni di carriera (Rice, 2013), quando gli insegnanti cadrebbero in una fase di stanchezza professionale, una sorta di *performance plateau* (Papay & Kraft, 2016) durante la quale essi non incrementerebbero la propria efficacia, ogni ulteriore esperienza acquisita non apporterebbe benefici e si avrebbero ricadute esigue sugli apprendimenti misurati attraverso il *testing*.

Tuttavia, mentre molta ricerca manifesta un generale consenso riguardo l'idea che gli insegnanti migliorino in modo rapido all'inizio della loro carriera, si è recentemente aperto un dibattito e sono state condotte nuove ricerche che non supportano più l'idea originaria, ma che invece sostengono quel fenomeno che va sotto il nome di *Returns to teacher experience*, che sta ad indicare la crescita professionale continua anche nella seconda e terza decade della carriera dei docenti (Papay & Kraft, 2015; Papay & Kraft, 2016; Podolsky, Kini, & Darling-Hammond, 2019).

Studi longitudinali condotti su uno stesso gruppo di insegnanti hanno fornito evidenze di efficacia di insegnanti *experienced* o veterani, dimostrando che l'esperienza degli insegnanti correla positivamente e in modo significativo con l'efficacia dell'insegnamento (*teaching effectiveness*). Ad esempio, il grafico successivo mostra l'efficacia stimata dell'esperienza degli insegnanti letta sui risultati dei *testing* di studenti di matematica nel sistema scolastico americano: è stato stimato che uno studente, la cui insegnante abbia dieci anni di esperienza di insegnamento di matematica, potrebbe ottenere un punteggio di 0.10 di deviazione standard (SD) più elevato sui test nazionali rispetto a quanto avrebbe ottenuto con un insegnante novizio. I dati suggeriscono inoltre che il 35% dei miglioramenti nella carriera di un insegnante avvengono dopo dieci anni di servizio (Papay & Kraft, 2016).

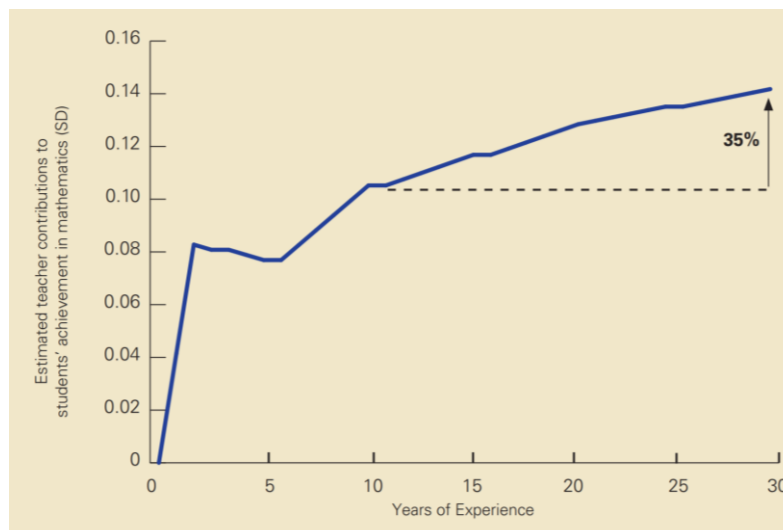


Figura 3. Correlazione stimata tra anni di esperienza di un insegnante e risultati sui test degli studenti in matematica (tratta da Papay e Kraft, 2016, p. 37).

Le ricerche convergono nel ritenere che i processi di cambiamento si attivano a partire dai singoli docenti che poi assieme agli altri colleghi, diventano, come già affermato, *agents of change*, creando comunità di insegnanti esperti e professionisti dell'educazione. In tale ottica la dimensione della qualità docente non può essere ricondotta a comportamenti singoli e atomici, bensì rimanda ad una visione globale e olistica in cui è la combinazione e integrazione delle singole azioni a segnare la marca distintiva del docente di qualità (Margiotta, 1999), di un insegnamento di qualità e di una *expertise* docente. Ma, anche se «la qualità dell'insegnante è un traguardo mobile, in continua trasformazione» (Ivi, p. 141) in uno scenario sociale in evoluzione, appare necessario individuare dei tratti peculiari di professionalità per orientare la formazione iniziale e la valorizzazione del docente durante tutta la sua carriera.

1.4 Gli standard di riferimento: la dimensione europea e internazionale della professionalità docente

Gli standard professionali rappresentano in generale un elemento caratterizzante la moderna società poiché assicurano una codifica della conoscenza e una misurazione dei risultati efficace in molti settori; anche l'ambito dell'educazione ne è stato interessato, con opinioni talvolta discordanti. Da un lato, nonostante se ne ravvisi l'importanza, si ritiene che non ci siano evidenze empiriche in grado di dimostrare la loro effettiva ricaduta sulla qualità del processo e sugli apprendimenti degli allievi (Tuinamuana, 2011), dall'altro si evidenzia come un insegnamento che segue modelli di standard sia qualitativamente elevato e impatti positivamente sugli esiti di apprendimento (Darling-Hammond, 2000; Hattie, 2003).

In letteratura si considera la funzione degli standard come una serie di affermazioni su valori condivisi e come strumenti di misurazione per descrivere il livello di *performance* raggiunto dai docenti sulla base di criteri stabiliti (Ingvarson, Beavis, & Kleinhenz, 2007); quindi essi rimandano ad un quadro di competenze attese, forniscono un'idea di cosa ci si aspetta da un docente e danno indicazioni circa le forme di autovalutazione durante le fasi della carriera professionale.

Nel rapporto Eurydice sulla carriera degli insegnanti in Europa, *Teaching Carrers in Europe: Access, Progression and Support* (2018), vengono spiegate le ragioni per adottare quadri di riferimento delle competenze:

If [teacher competence frameworks or professional standards] provide the opportunity for dialogue, rather than serving as mechanistic tick-lists, they can help promote quality in the teaching profession by increasing transparency, by helping teachers deploy and develop their professional competences and by promoting teacher agency, empowerment and responsibility.³⁴ (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2018, p. 78).

³⁴ «se [quadri di competenze o standard professionali] offrono l'opportunità per dialogare, piuttosto che servire come liste di voci da spuntare meccanicamente, essi possono aiutare a

Lo sviluppo professionale degli insegnanti è ritenuto un processo costante (*a career-long endeavor*) a partire dalla formazione iniziale e che richiede «complex and dynamic combinations of knowledge, skills, understanding, values and attitudes»³⁵.

In Europa e negli altri stati OECD, a seguito delle ricerche sull'efficacia dei processi istruttivi, sono stati elaborati quadri di standard professionali e modelli di riferimento delle competenze per il profilo dell'insegnante basati su indicatori per il reclutamento, la preparazione iniziale e in servizio dei docenti e per la formazione alla *leadership*, come strumenti di autovalutazione e crescita professionale. Nel rapporto Eurydice emerge che la grande maggioranza dei paesi europei ha già adottato un *framework* di competenze definito a livello centrale (Figura 4).

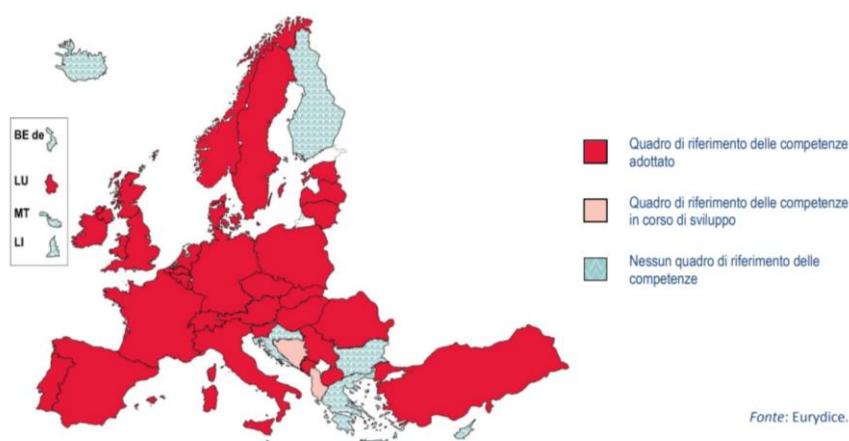


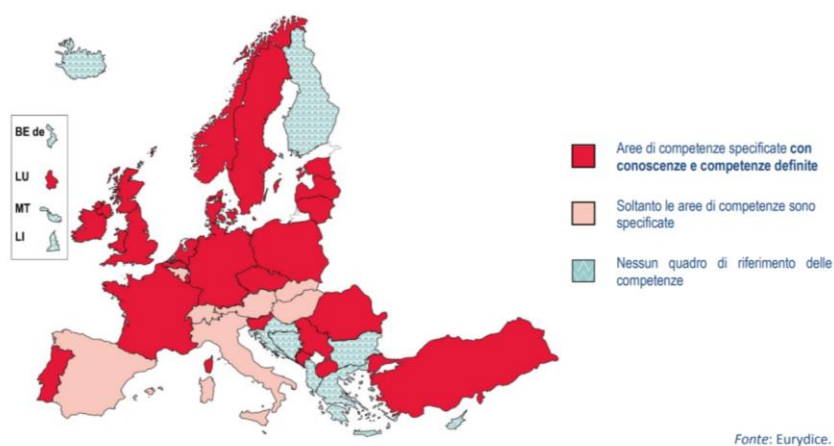
Figura 4. Quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti emanati dalle autorità di livello superiore, istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) 2016/17.

I quadri di riferimento definiscono aree di competenze comuni a tutti i paesi includendo competenze psico-pedagogiche, didattiche e disciplinari, di

promuovere la qualità nella professione docente, aumentando la trasparenza, aiutando i docenti ad applicare e sviluppare le loro competenze professionali e promuovendo la loro azione, i loro poteri e responsabilità»

³⁵ «un insieme complesso e dinamico di conoscenze, competenze, sapere, valori e attitudini» (tr. personale)

organizzazione dell'apprendimento e della valutazione e relazionali. Tuttavia, non tutti gli stati hanno elaborato un sistema analitico di competenze con indicatori di conoscenze e abilità specifici ma solo per aree generali; tale è il caso dell'Italia (Figura 5). Inoltre, più di un terzo dei sistemi d'istruzione con quadri di riferimento delle competenze, compresa l'Italia, li utilizza sia per la formazione iniziale che per lo sviluppo professionale continuo (Figura 6). Solo nel caso dell'Estonia gli standard professionali vengono utilizzati anche per la progressione di carriera e consentono di definire i ruoli di insegnanti *senior* e insegnanti esperti.



Fonte: Eurydice.

Figura 5. Livello di dettaglio fornito nei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti emanati dalle autorità di livello superiore, istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17: aree di competenze specificate e generali.

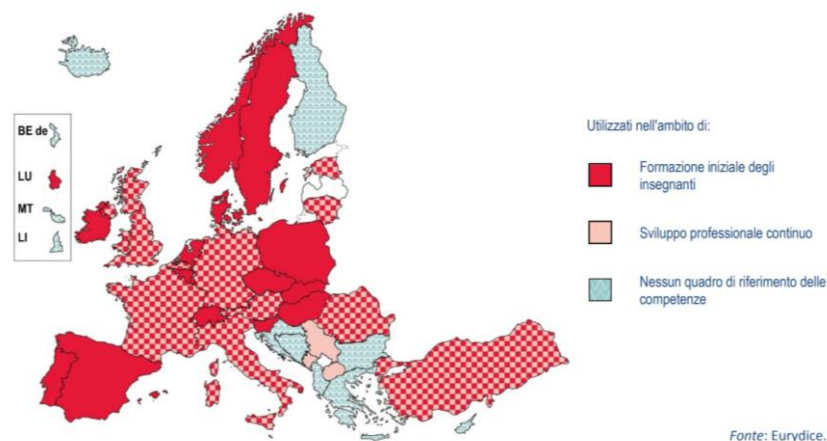


Figura 6. Utilizzo di quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti emanati dalle autorità di livello superiore, istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17: formazione iniziale e in servizio.

Prendendo in esame alcuni modelli internazionali di standard professionali per insegnanti, possiamo distinguere tra modelli che qualificano l'insegnante per l'ingresso in servizio e altri che consentono di verificare *expertise* di livello superiore. Tutti si basano sul principio della continuità di sviluppo professionale, sull'idea che si tratta di un processo in divenire in cui ogni stadio si fonda sul precedente ed è fondamento del successivo. L'interesse della presente ricerca è rivolto a quei modelli che garantiscono l'acquisizione di un insegnamento esperto, tuttavia, non si può non considerare che questa tipologia di modelli trae origine da standard di base che valgono per caratterizzare una professione nella sua fase iniziale. Un esempio è costituito dagli standard adottati dal Ministero dell'Educazione del Regno Unito nel 2011, i *Teachers' Standards*³⁶, che servono a dimostrare il possesso di un set minimo di abilità considerate essenziali e pratiche per un insegnamento efficace attraverso il conseguimento di un *Qualified teacher Status* (QTS), una qualifica rilasciata a coloro che vogliono lavorare nella scuola pubblica a dimostrazione di aver raggiunto il livello di *professional teacher*.

³⁶ Il documento *Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies* è reperibile online al seguente indirizzo: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665520/Teachers_Standards.pdf (consultato in data 10/10/2019).

Gli standard vengono usati anche nella formazione iniziale degli insegnanti e sono scritti sotto forma di *must* per cui gli insegnanti devono³⁷:

1. Stabilire aspettative alte che ispirino e motivino gli alunni;
2. Promuovere buoni risultati negli allievi;
3. Dimostrare una buona conoscenza delle discipline e del curriculum scolastico;
4. Pianificare e proporre lezioni ben strutturate;
5. Adattare l'insegnamento per rispondere ai bisogni e ai punti di forza degli allievi;
6. Usare la valutazione in modo appropriato e produttivo;
7. Curare efficacemente i comportamenti in classe per assicurare un buono e sano ambiente di apprendimento;
8. Assumere responsabilità professionali più ampie.

Il Dipartimento dell'Educazione del Regno Unito, oltre a predisporre iniziative di eccellenza come l'*Advanced Skills Initiative* e il *London Chartered Teacher* (McMahon, Forde, & Murray, 2017) nel 2016 ha elaborato altri cinque standard, in aggiunta ai precedenti, gli *Standard for Teachers' Professional Development*³⁸, in base ai quali un efficace sviluppo professionale continuo che mira a cambiare le pratiche dovrebbe: 1. concentrarsi sul miglioramento e sulla valutazione dei risultati degli alunni; 2. essere sostenuto da solide prove ed *expertise*; 3. includere la collaborazione e compiti sfidanti; 4. essere sostenuto nel tempo; 5. rappresentare una priorità della scuola.

³⁷ Cfr. <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards> (consultato in data 28/5/19).

³⁸ Il document *Standard for Teachers' Professional Development. Implementation guidance for school leaders, teachers, and organisations that offer professional development for teachers* è reperibile online: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/537031/160712 - PD Expert Group Guidance.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/537031/160712_-_PD_Expert_Group_Guidance.pdf) (consultato in data 10/10/2019).

Se poi si passa a considerare il gruppo di standard riferiti a livelli di *expertise*, il panorama internazionale ci offre diversi esempi come il *National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)*³⁹, istituito negli Stati Uniti a partire dal 1978 con lo scopo di costruire un *framework* e certificare cosa deve sapere e saper fare un insegnante esperto (*accomplished*) attraverso procedure di valutazione (prove scritte e redazione di un Portfolio). Il modello definisce cinque azioni (*core propositions*) così ripartite:

1. Gli insegnanti si dedicano agli studenti e al loro apprendimento;
2. Gli insegnanti conoscono le discipline che insegnano e sanno insegnarle ai loro allievi;
3. Gli insegnanti sono responsabili della gestione e del monitoraggio dell'apprendimento degli allievi;
4. Gli insegnanti riflettono in modo sistematico sulla loro pratica e apprendono dall'esperienza;
5. Gli insegnanti sono membri di comunità educanti.

Gli insegnanti che dimostrano di possedere questi cinque *principi* ottengono una certificazione di qualità (*Board-certified teachers*) che impatta positivamente sulle pratiche professionali dei colleghi e che si acquisisce attraverso un percorso di crescita da una posizione di pre-ruolo verso una *leadership* consapevole (Figura 7):



Figura 7. Fasi dello sviluppo professionale docente negli Stati Uniti.

³⁹ <https://www.nbpts.org/> (consultato in data 10/10/2019).

In Australia è stato elaborato, l'*Australian Professional Standards for Teachers* (APST)⁴⁰, un modello formato da sette standard relativi ai quattro stadi di carriera professionale (*Graduate, Proficient, Highly Accomplished, Lead*) e che si riferiscono a tre ambiti/domini dell'insegnamento: la conoscenza, la pratica e il coinvolgimento professionale:

1. Conoscere gli allievi e come apprendono;
2. Conoscere il contenuto e come insegnarlo;
3. Progettare e implementare un insegnamento e apprendimento efficace;
4. Creare e mantenere ambienti di apprendimento supportivi;
5. Valutare e fornire feedback agli studenti;
6. Curare modalità di apprendimento professionale;
7. Curare la relazione con colleghi, genitori, comunità scolastica.

Le seguenti tabelle mostrano l'articolazione dei descrittori degli standard con i domini dell'insegnamento (Tabella1) e un esempio di un sotto-standard rubricato nei quattro stadi in cui viene considerata divisa la carriera del docente (Tabella 2).

Professional knowledge		Professional practice			Professional engagement	
1	2	3	4	5	6	7
Conoscere gli studenti e come apprendono	Conoscere il contenuto e come insegnarlo	Progettare e implementare un insegnamento /apprendimento efficace	Creare e mantenere ambienti di apprendimento sicuri e di supporto	Valutare, dare feedback sull'apprendimento degli studenti	Impegnarsi nell'apprendimento professionale	Impegnarsi professionalmente con colleghi, genitori/tutori e la comunità
1.1 – 1.6	2.1-2.6	3.1-3.7	4.1-4.5	5.1-5.5	6.1-6.4	7.1-7.4

Tabella 1. *l'Australian Professional Standards for Teachers: descrittori e aree di insegnamento.*

⁴⁰ <https://www.aitsl.edu.au/teach/standards> (consultato in data 10/10/2019).

1.2	Conoscere come gli studenti apprendono
Graduate	Dimostrare conoscenza e comprensione della ricerca su come gli studenti apprendono e le implicazioni per l'insegnamento
Proficient	Strutturare i programmi di insegnamento usando la ricerca e il confronto collegiale riguardo gli studenti che apprendono
Highly accomplished	Espandere la comprensione di come gli studenti apprendono utilizzando la ricerca e le conoscenze sul posto di lavoro
Lead	Condurre processi per valutare l'efficacia dei programmi di insegnamento utilizzando la ricerca e le conoscenze sul posto di lavoro riguardo come apprendono gli studenti

Tabella 2. Esempio di declinazione di uno standard nei quattro stadi di carriera.

In Canada, sono stati elaborati due modelli: *Standards of Practice for the Teaching Profession* in Ontario e *Teaching Quality Standards* in Alberta (Darling-Hammond, et al., 2017). Il *framework* dell'Ontario⁴¹ è composto dai seguenti principi che descrivono le conoscenze, le abilità e i valori della professione docente:

1. Impegno per gli studenti e il loro apprendimento
2. Conoscenza professionale
3. Pratica professionale
4. *Leadership* nelle comunità di apprendimento
5. Apprendimento professionale continuo

Il secondo modello si basa su indicatori di competenza che un insegnante deve dimostrare di avere per ottenere il certificato di insegnamento di qualità⁴²:

1. Promuovere relazioni efficaci
2. Impegnarsi nell'apprendimento lungo il corso della carriera
3. Dimostrare una conoscenza professionale
4. Orientare ambienti di apprendimento inclusivi

⁴¹ Cfr. <http://ncee.org/wp-content/uploads/2016/12/Ont-non-AV-14-Standards-of-Practice-Printable-Poster.pdf> (consultato in data 10/10/2019).

⁴² Il *framework* è stato introdotto nel 1997 e aggiornato nel 2018 assieme a *Leadership Quality Standards* e *Superintendent Leadership Quality Standard* che riguardano rispettivamente il livello esperto della docenza e quello della dirigenza scolastica. https://www.alberta.ca/professional-practice-standards-overview.aspx?utm_source=redirector#toc-1 (consultato in data 10/10/2019).

Questi sono alcuni modelli di standard recentemente elaborati e ancora in implementazione dai quali emerge lo sforzo delle varie istituzioni e agenzie per definire quadri di riferimento professionali. All'interno di essi è possibile rilevare quei tratti riconducibili al livello di *expertise* comuni a tutti gli esempi riportati: l'*expertise* si consegue nel corso di un processo di sviluppo professionale continuo, mediante formazione volontaria piuttosto che per pratiche ripetute, è sostenuta dalla collaborazione tra colleghi e deve essere fortemente voluta dalla scuola, implica uno sforzo per il miglioramento dei risultati degli studenti e per processi di autoriflessione e autocritica dei docenti interessati e non necessariamente equivale ad avere più anni di esperienza nella scuola (Goodwyn, 2017).

1.5 L'impianto normativo italiano

Le politiche educative europee, fin dall'ultimo decennio dello scorso secolo, al fine del miglioramento della qualità dell'istruzione, hanno attuato processi di riforma agendo sui sistemi di valutazione educativa. Anche l'Italia si è allineata a questa tendenza e per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa (DPR 80/2013) con il Decreto-legge 225 del 29 dicembre 2010 ha introdotto un *Sistema Nazionale di Valutazione* (SNV) che ha preso forma attorno a tre ambiti interconnessi: 1) la valutazione degli studenti; 2) la valutazione delle scuole e 3) la valutazione dei soggetti che operano in questo sistema (insegnanti e dirigenti). La scuola diventa protagonista mediante una forma di autovalutazione, il *Rapporto di Autovalutazione* (RAV), sulla base del quale può strutturare interventi mirati con il *Piano di Miglioramento* (PdM), in modo da articolare la propria *mission* formativa mediante scelte strategiche esplicitate nel *Piano Triennale dell'Offerta Formativa* (PTOF). Tale progettualità è esplicitata nella legge 107/2015 che ha introdotto importanti cambiamenti riguardo la figura del docente. La formazione in servizio torna ed

essere obbligatoria e diventa anche «permanente e strutturale» (art.1, commi 121-125) rispondendo ad una logica funzionale al miglioramento; sono previsti il finanziamento di un Piano di formazione triennale, l'assegnazione ai docenti di una carta elettronica personale per la formazione, il riconoscimento della partecipazione alla ricerca e alla documentazione di buone pratiche, per valorizzare e incentivare la professionalità docente⁴³. Tutto ciò rimanda ad un'impostazione nuova per la scuola italiana: la *valorizzazione del merito*, considerando la formazione la via maestra da percorrere per garantire processi di apprendimento qualitativamente validi ed efficaci e «alimento e cura della professionalità insegnante» (Perla, Stellacci, Castelli, & Vinci, 2017).

Il DM 249 del 2010⁴⁴ aveva definito un nuovo modello di formazione iniziale per insegnanti nelle scuole di ogni ordine e grado basato su corsi di insegnamento, laboratori e tirocinio in cui la formazione

è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente (art. 2).

A queste specifiche competenze devono essere aggiunte quelle di sostegno all'autonomia delle istituzioni scolastiche, interculturali, di inclusione, linguistiche di una seconda lingua e digitali. Si tratta dunque di un profilo estremamente complesso e articolato in cui appare evidente la volontà del legislatore di esplicitare sin dall'inizio il percorso da intraprendere per diventare

⁴³ Cfr. il *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019* disponibile al seguente link https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf (consultato in data 10/10/2019).

⁴⁴ Decreto del 10 settembre 2010, n. 249: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e di secondo grado, ai sensi dell'art. 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244». Il 13 maggio 2017 è entrato in vigore il DLgs 59 relativo alla formazione iniziale e al reclutamento dei docenti di scuola secondaria di 1° e 2° grado. Si tratta di un percorso denominato FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio) che sostituisce il precedente TFA (Tirocinio Formativo Attivo) istituito con DM 249/2010, che a sua volta era in sostituzione delle SSIS (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento nella scuola secondaria). I docenti di scuola dell'infanzia e primaria accedono al ruolo per concorso con Laurea in Scienze della Formazione Primaria che è abilitante.

un insegnante, al fine di motivarlo e renderlo responsabile nelle scelte per la carriera futura (Capperucci, 2014).

In un secondo tempo l'attenzione si è spostata sulla formazione in servizio dei docenti di ruolo che è diventata elemento fondante della funzione docente. La normativa serve ad orientare la progettualità della scuola e a delineare un quadro strategico e operativo per sostenere la crescita professionale⁴⁵ e assicurare in questo modo la qualità della scuola (Galliani, 2015). Con la formazione «si intende sviluppare competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, relative ai saperi da insegnare, ai saperi per insegnare, ai saperi sull'insegnare» (Pentucci, 2016, p. 272). L'aspetto innovativo consiste nell'indirizzare la specificità professionale di ogni docente, coniugandola con la necessità di una formazione per tutti da documentare tramite un *Portfolio Digitale* e un *Piano Individuale di Sviluppo del docente*.

Alla luce della normativa e delle scelte operate nel contesto europeo, ci si chiede come sia possibile definire i tratti della professionalità docente nel modello italiano di scuola e con quali strumenti si possano rilevare e descrivere i comportamenti professionali attesi. Le ragioni di un'operazione del genere trovano origine nel fatto che gli standard rappresentano una codifica della conoscenza che è rassicurante sotto alcuni punti di vista, poiché fornisce stili interpretativi di comportamenti attesi che devono comunque essere presenti all'interno di sistemi autonomi in modo da renderli validi ed affidabili.

Il MIUR ha iniziato ad affrontare la questione con il recente documento *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro*⁴⁶ del 14 aprile 2018 che raccoglie le riflessioni e le proposte operative

⁴⁵ Esso definisce nove priorità che si articolano in target specifici di competenze ritenute indispensabili per il futuro: 1. Autonomia didattica e organizzativa; 2. Didattica per competenze, innovazione metodologica e competenze di base; 3. Competenze digitali e nuovi ambienti di apprendimento; 4. Competenze di lingua straniera; 5. Inclusione e disabilità; 6. Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile; 7. Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale; 8. Scuola e lavoro; 9. Valutazione e miglioramento.

⁴⁶ Il documento è reperibile alla seguente URL: https://www.notiziedellascuola.it/legislazione-e-dottrina/indice-cronologico/2018/aprile/DOCUMENTO_MIUR_20180416_NIR-1. Vd. anche paragrafo 1.2 Professionalità ed etica.

elaborate all'interno di tre gruppi di lavoro relativi a: 1. Gli indicatori di qualità e governance; 2. Gli standard professionali; 3. Il Curriculum e il Portfolio professionale del docente. Nella parte iniziale del documento è riportato che:

[g]li obiettivi di lavoro che i tre gruppi hanno dovuto affrontare si possono sintetizzare nelle seguenti domande guida: – Che idea di insegnante abbiamo in mente? Come possiamo contribuire a rendere pubblico il senso del profilo delle competenze attese da questi professionisti che hanno la responsabilità dell'istruzione pubblica nel nostro Paese? (Standard professionali-Gruppo 2) – Quali strumenti si possono adottare per sostenere e valorizzare lo sviluppo professionale dell'insegnante? (Portfolio e Curriculum-Formativo- Gruppo 3) – Come si realizza una buona formazione di qualità per gli insegnanti? (Indicatori di qualità- Gruppo 1).

Tutte queste domande sono strettamente collegate ai fini di un generale *improvement* del sistema formativo italiano che intenda migliorare gli esiti di apprendimento degli allievi, l'efficacia dei modelli didattici ed organizzativi e lo sviluppo della professionalità docente. Appare urgente qualificare la formazione in servizio per rispondere ai bisogni specifici dei docenti e alle necessità che emergono dai RAV, elaborare e proporre modelli di formazione da progettare a livello di scuola articolati in una sequenza coerente e compiuta di *Unità Formative* che prevedono una pluralità di metodologie (attività in presenza, studio personale, riflessione e documentazione, lavoro in rete, rielaborazione e rendicontazione degli apprendimenti realizzati). In questo contesto il dossier professionale costituisce un importante strumento di valorizzazione per ricostruire e documentare la storia formativa dell'insegnante e definirne l'identità professionale tramite uno *strumento-processo*.

Il secondo gruppo di lavoro si è occupato di definire le competenze attese attraverso standard professionali come uno stimolo alla crescita professionale piuttosto che come una prescrizione normativa da accertare.

Le cinque dimensioni della professionalità sono: 1. Cultura; 2. Didattica; 3. Organizzazione; 4. Istituzione/Comunità e 5. Cura della professione (Figura 8):

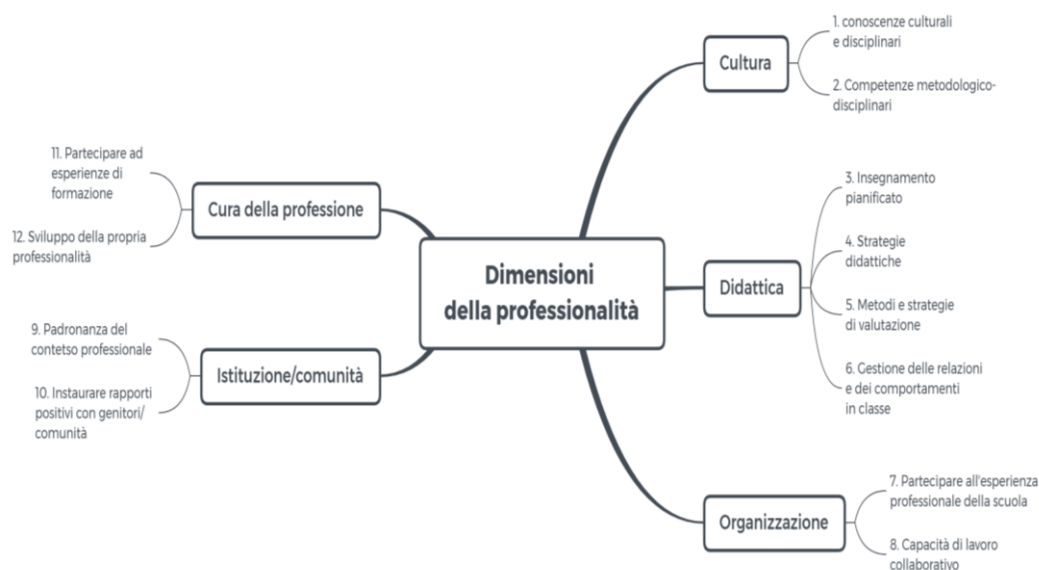


Figura 8. Dimensioni della professionalità docente e standard (Documento MIUR Sviluppo Professionale e qualità della formazione in servizio, 2018).

Per completezza di informazione si riporta anche la mappatura completa degli standard poiché riteniamo possano offrire molti spunti di riflessione ancora da percorrere:

A. Cultura

1 Conoscenze culturali e disciplinari dei saperi che sono “oggetto” di insegnamento

2 Competenze metodologico-disciplinari (quindi capacità di analizzare, descrivere, trattare i “saperi” in ordine alla loro insegnabilità, in relazione alle diverse età evolutive)

B. Didattica

3 Insegnamento pianificato e strutturato per l’apprendimento, padronanza delle strategie didattiche per un insegnamento efficace; capacità di gestire risorse digitali e strumenti (es. libri di testo), costruzione di ambienti di apprendimento, metodologie innovative

4 Strategie didattiche per sostenere l’apprendimento (di tutti gli studenti)

5 Metodi e strategie di valutazione per promuovere l’apprendimento

6 Gestione delle relazioni e dei comportamenti in classe per favorire l’apprendimento, capacità relazionali come capacità di costruire relazioni positive con gli allievi, di coinvolgerli nell’apprendimento, di ascolto, comunicazione, feedback

C. Organizzazione

7 Modalità di partecipazione all'esperienza professionale organizzata a scuola, coinvolgimento nei processi di autovalutazione, miglioramento, rendicontazione

8 Capacità di lavoro collaborativo tra docenti, nel contesto della classe, del dipartimento, anche nelle dimensioni verticali

D. Istituzione/Comunità

9 Padronanza del contesto professionale, con le sue regole, routine, responsabilità; conoscenza delle dimensioni normative e regolamentari; partecipazione al sistema delle relazioni, delle decisioni e delle relazioni professionali;

10 Capacità di instaurare rapporti positivi con genitori, partner istituzionali e sociali, saper vivere il rapporto con il territorio e la comunità come risorsa positiva.

E. Cura della professione

11 Alimentare la propria competenza attraverso una permanente partecipazione ad esperienze di formazione, da intendersi come attività formative corsuali o azioni di ricerca, formazione, documentazione, nella scuola e nel territorio, in presenza od on line, liberamente o in programmi istituzionali

12 Sviluppo della propria professionalità, con disponibilità ad assumere funzioni e responsabilità all'interno e all'esterno della scuola, nelle dimensioni didattiche, formative, organizzative, previa opportuna formazione e training.

Le dimensioni sono articolate in dodici standard che propongono una *descrizione dinamica della professionalità* in fasi di sviluppo. L'idea che emerge è quella di uno sviluppo dinamico di competenze in progressione a partire da una fase di avvio, quando la competenza è a livello di *formazione e consolidamento* (il docente principiante); una fase di base, di *padronanza sicura, consolidata, consapevole* (il docente che segue gli standard attesi) e, infine, una fase *esperta*, ossia una *padronanza accreditata e maturata del sapere professionale*, autonoma e in grado di essere condivisa con la comunità scolastica (il docente *mentor*). I profili di carriera si caratterizzano dunque per una qualificazione progressiva che dal docente principiante si muove verso l'ordinario e l'esperto, in un processo verso la padronanza di un sapere culturale e disciplinare da tradurre in un sapere didattico e relazionale, che diventi poi una *riflessione-nell'azione* (Schön, 1983).

1.5.1 La valorizzazione del merito degli insegnanti

La legge n. 107/2015, con l'art. 1, comma 126, ha messo a disposizione un fondo (sottoforma di bonus premiale) per la valorizzazione del merito del personale docente, lasciando autonomia alle istituzioni scolastiche per il suo utilizzo⁴⁷. Pertanto, il Dirigente scolastico assegna annualmente ai docenti la somma destinata sulla base dei criteri stabiliti dal *Comitato per la valutazione dei docenti*⁴⁸ per le aree della didattica, dell'innovazione e dell'organizzazione, come di seguito specificate (Tabella 3):

⁴⁷ La questione viene trattata nell'Art.1 della Legge 107/2015 ai commi 126-129. Comma 126: Per la valorizzazione del merito del personale docente è istituito presso il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca un apposito fondo, con lo stanziamento di euro 200 milioni annui a decorrere dall'anno 2016, ripartito a livello territoriale e tra le istituzioni scolastiche in proporzione alla dotazione organica dei docenti, considerando altresì i fattori di complessità delle istituzioni scolastiche e delle aree soggette a maggiore rischio educativo; comma 127: Il Dirigente scolastico, sulla base dei criteri individuati dal comitato per la valutazione dei docenti, istituito ai sensi dell'articolo 11 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, come sostituito dai commi da 125 a 128, assegna annualmente al personale docente una somma del fondo di cui al comma 125 sulla base di motivata valutazione; comma 128: La somma di cui al comma 126, definita bonus, è destinata a valorizzare il merito del personale docente di ruolo delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e ha natura di retribuzione accessoria; comma 129: Dall'inizio dell'anno scolastico successivo a quello in corso alla data di entrata in vigore della presente legge, l'articolo 11 del testo unico di cui al D. Lgs. n. 297 del 16 aprile 1994, è sostituito dal seguente: «Art. 11 (Comitato per la valutazione dei docenti). Presso ogni istituzione scolastica ed educativa è istituito, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, il comitato per la valutazione dei docenti. 2. Il comitato ha durata di tre anni scolastici, è presieduto dal Dirigente scolastico ed è costituito dai seguenti componenti: a) tre docenti dell'istituzione scolastica, di cui due scelti dal collegio dei docenti e uno dal consiglio di istituto; b) due rappresentanti dei genitori, per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione; un rappresentante degli studenti e un rappresentante dei genitori, per il secondo ciclo di istruzione, scelti dal consiglio di istituto; c) un componente esterno individuato dall'Ufficio scolastico regionale tra docenti, dirigenti scolastici e dirigenti tecnici.

⁴⁸ Il Comitato per la scuola del primo ciclo è presieduto dal Dirigente ed è costituito da tre docenti (due scelti dal collegio docenti, uno dal consiglio di istituto); due rappresentanti dei genitori e un componente esterno individuato dall'Ufficio Scolastico Regionale.

Area	Indicatori	descrittori
A) qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli studenti;		
A	A1	qualità dell'insegnamento
	A2	contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica
	A3	successo formativo e scolastico degli studenti
B) dei risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche		
B	B1	risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni
	B2	risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione all'innovazione didattica e metodologica
	B3	collaborazione alla ricerca didattica
	B4	collaborazione alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche
C) delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale.		
C	C1	responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo
	C2	responsabilità assunte nel coordinamento didattico
	C3	responsabilità assunte nella formazione del personale

Tabella 3. Aree individuate per l'attribuzione del merito docente.

Il Comitato per la Valutazione dei docenti ha il compito di individuare autonomamente i criteri per la valorizzazione dei docenti; tuttavia esso può anche decidere di considerare eventuali proposte presentate dagli organi collegiali d'istituto o da altro soggetto (assemblea dei genitori, degli studenti).

L'introduzione di questo organo collegiale, rubricato dal vecchio Comitato per la valutazione del servizio dei docenti (DLgs 297 del 1994), modificato nella composizione e nel ruolo, è stata accompagnata da non poche polemiche riguardanti soprattutto i criteri e le modalità di valutazione relative alla qualità dell'insegnamento e la discrezionalità nelle scelte da operare. Se i criteri vengono stabiliti nella collegialità, in realtà la decisione finale viene poi

presa solo dal dirigente. Bisogna anche aggiungere però che, rispetto ad altri paesi, in Italia è stata adottata una forma di *soft-accountability* (Perla, 2019) che riconosce solo l'anzianità di servizio e non una differenziazione su base valutativa per la progressione di carriera. La questione centrale è sul “cosa” si deve valutare perché nei contratti e nella normativa sulla formazione mancano indicatori o descrittori per definire operativamente le competenze (Corsini, 2015).

A seguito delle disposizioni normative e tramite INDIRE, il MIUR ha attivato un monitoraggio su base volontaria nel mese di aprile del 2016 raccogliendo e pubblicando i primi dati con l'intenzione di tracciare un affresco della situazione che si stava delineando e fornire anche esempi di buone pratiche, oltre ad una puntuale documentazione. La valorizzazione del merito è stata effettuata con tre schede riferite a: 1. Le modalità di costituzione dei comitati di valutazione; 2. La definizione dei criteri per la valorizzazione del merito; 3. Le modalità di distribuzione del bonus. Solo il 37% delle scuole italiane ha risposto alla seconda scheda, quella che più interessa la presente ricerca, oltre il 46% alla prima, mentre non abbiamo dati sulla terza scheda. Nella quasi totalità degli istituti è stato predisposto il *Comitato di valutazione* (99,7%), in più del 98% di essi è stato deciso di utilizzare tutti e tre i criteri esposti sopra (a, b, c) e nel 94% le scelte sono state svolte all'unanimità⁴⁹. Purtroppo, alla rilevazione iniziale non ha fatto seguito una costante divulgazione dei dati pervenuti dalle scuole per cui l'unico modo per attingere a queste informazioni è stato quello di verificare la situazione istituto per istituto sui siti istituzionali o sul portale del Ministero *Scuola in chiaro*⁵⁰.

Appare evidente che si tratti di una materia controversa per le implicazioni politiche, giuridiche ed economiche che comporta e sulla quale i governi successivi hanno preferito non sbilanciarsi⁵¹. Un tentativo di superare

⁴⁹ I dati si riferiscono alla rilevazione del 14 luglio 2016 e sono reperibili sul portale SNV al seguente link: <https://www.istruzione.it/snv/allegati/MonitoraggioPersonaleDocente.pdf> (consultato in data 10/10/2019).

⁵⁰ <https://www.miur.gov.it/-/scuola-in-chiaro> (consultato in data 10/10/2019).

⁵¹ Si trattava di un progetto nato dal precedente governo e a fine legislatura.

questa *empasse* è stato cercato nella scelta di adoperare il termine *valorizzazione* come espressione del più ampio costrutto del miglioramento scolastico che passa attraverso una valutazione valorizzante.

Dal momento che la presente ricerca riguarda le scuole primarie della Toscana, si è cercato di definire inizialmente lo *status quo* dichiarato per la valutazione del merito procedendo a cercare nei siti degli istituti comprensivi le scelte operate. Appurato che molti istituti non avevano ancora pubblicato i dati, ai rispettivi dirigenti sono state inviate mail con richiesta di accesso ai documenti. In base al DLgs 33 del 14 marzo 2013 *Riordino della disciplina riguardante il diritto di accesso civico e gli obblighi di pubblicità, trasparenza e diffusione di informazioni da parte delle pubbliche amministrazioni*⁵², sono state emanate disposizioni sulla trasparenza, per le quali ogni Amministrazione ha l'obbligo di pubblicare sul proprio sito le decisioni prese e i piani approvati per la buona *governance*⁵³.

Si è tuttavia constatato che sui 283 istituti comprensivi toscani (Grafico 1), non di tutti risultano pubblicati questi dati⁵⁴, mentre sono in numero maggiore gli istituti che hanno inserito l'ammontare del bonus (n° 49) (Grafico 2):

⁵² <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/04/05/13G00076/sg> (consultato in data 10/10/2019).

⁵³ Nella sezione "Performance" dell'area riservata all'Amministrazione Trasparente si trovano i dati sull'attribuzione del bonus, le determinate, l'ammontare dei premi e i criteri stabiliti dai Comitati di Valutazione.

⁵⁴ Il riferimento è all'ultima data della consultazione del materiale online in data 10/10/2019.

Istituti Comprensivi considerati in Toscana = n°283

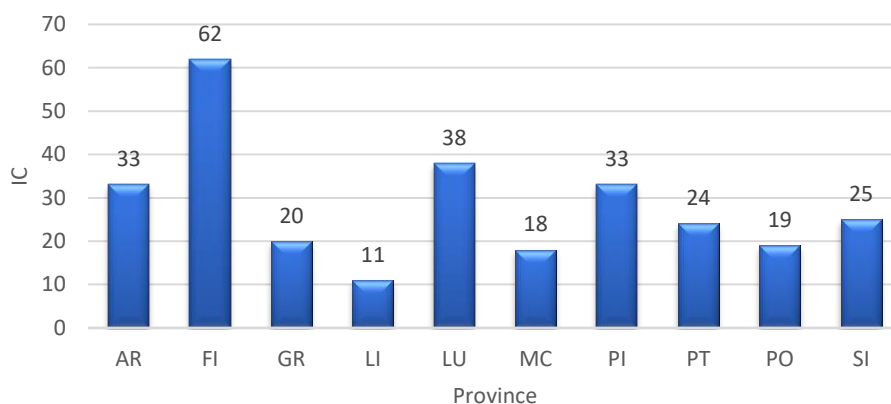


Grafico 1. Istituti comprensivi della Toscana.

IC: criteri e ammontare del bonus

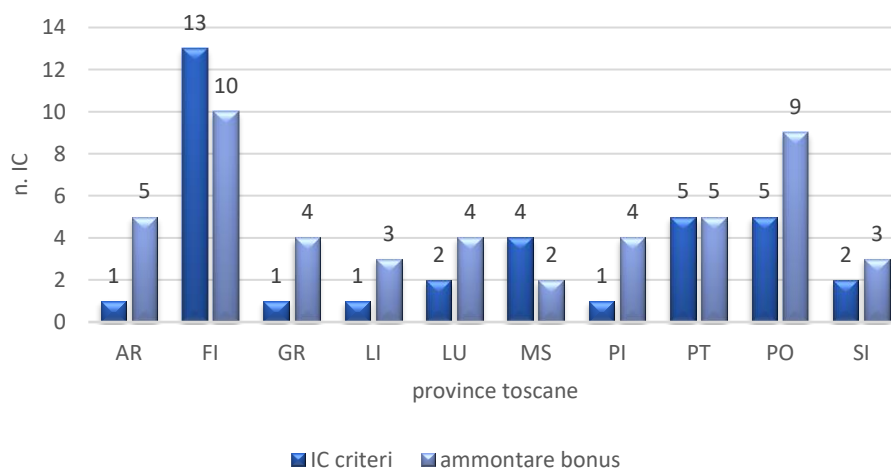


Grafico 2. Numero degli Istituti Comprensivi che hanno pubblicato criteri del merito docente e l'ammontare del bonus assegnato.

Solo nove istituti hanno risposto alla mail fornendo i dati⁵⁵. accorpando questi dati con quelli ricavati dai siti e scartando gli istituti che riportavano

⁵⁵ Si precisa inoltre che in quattro di queste risposte veniva esplicitata la non adesione al progetto per mancanza di tempo, situazioni particolari di reggenza e non importanza attribuita alla

tipologie di suddivisione con criteri diversi, è risultato valido per la ricerca un campione di 35 istituti su 283 (12,36%).

Nel definire i descrittori delle tre aree del merito, la normativa lascia agli istituti la scelta dei criteri per rispondere meglio ai principi di autonomia scolastica, per cui nei modelli pubblicati si riscontrano delle scelte diverse per la stessa area, ad esempio, in alcuni casi gli indicatori sono stati diversi nel numero e nel target posto in rilievo. Tuttavia, nonostante tali differenze, è possibile individuare i criteri scelti per ciascun indicatore (Grafici 3-5):

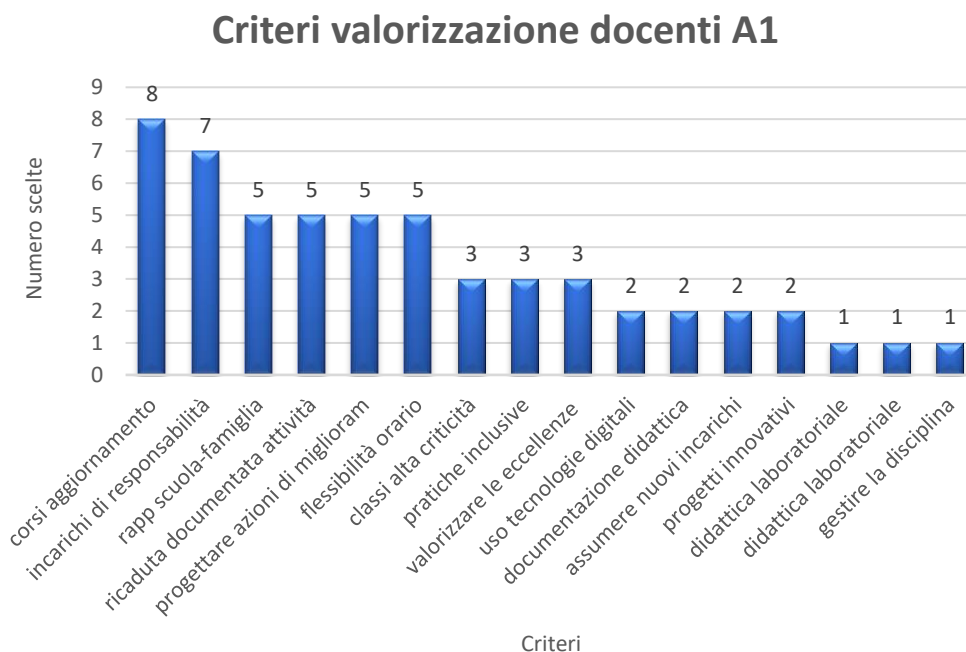


Grafico 3. Criteri per la valorizzazione dei docenti per l'indicatore A1: *Qualità dell'insegnamento.*

richiesta. I rimanenti cinque istituti hanno re-inviato alla pagina del sito o allegato i criteri alla mail di risposta.

Criteri valorizzazione docenti A2

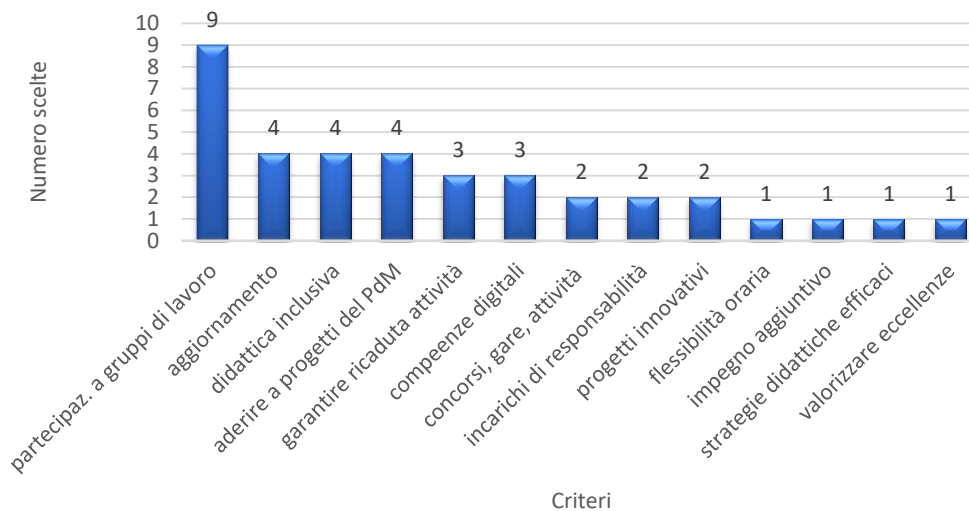


Grafico 4. Criteri per la valorizzazione dei docenti per l'indicatore A2: Contributo al miglioramento dell'istruzione scolastica.

Criteri valorizzazione docenti A3

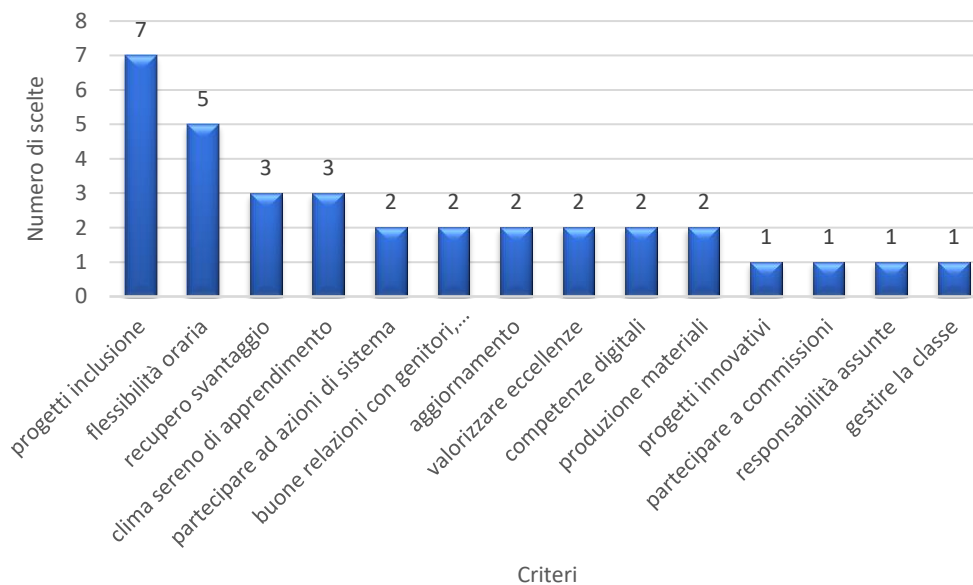


Grafico 5. Criteri per la valorizzazione dei docenti per l'indicatore A3: Successo formativo e scolastico degli studenti.

Considerando il numero di scelte effettuate dai docenti, per la prima area dunque, le scuole ritengono che la qualità dell'insegnamento possa essere cercata nella disponibilità dei docenti a formarsi partecipando a corsi di aggiornamento, ad assumere incarichi di responsabilità, anche con una certa flessibilità oraria e nella relazione con le famiglie. Il contributo al miglioramento può essere letto nella partecipazione dei docenti a gruppi di lavoro in grado di produrre interventi relativi ai progetti stabiliti dal PdM con una ricaduta didattica, attuando una didattica inclusiva e volta al recupero dello svantaggio in un clima sereno di apprendimento.

Relativamente ai risultati ottenuti dal docente con il potenziamento delle competenze degli alunni (area B), essi si misurano con strumenti valutativi adeguati e grazie alla partecipazione a percorsi di potenziamento e progetti specifici (Grafico 6):

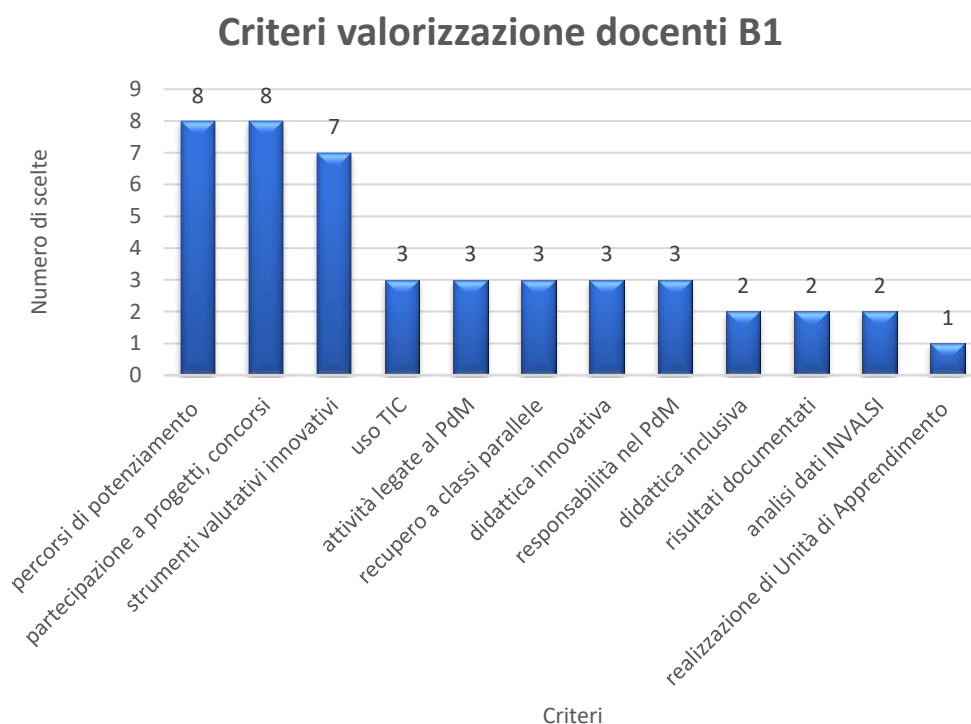


Grafico 6. Criteri per la valorizzazione dei docenti per l'indicatore B1: Risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni.

Per l'innovazione didattica e metodologica (area B2) le scuole hanno privilegiato il potenziamento delle competenze digitali e la costruzione di ambienti di apprendimento innovativi (Grafico 7):

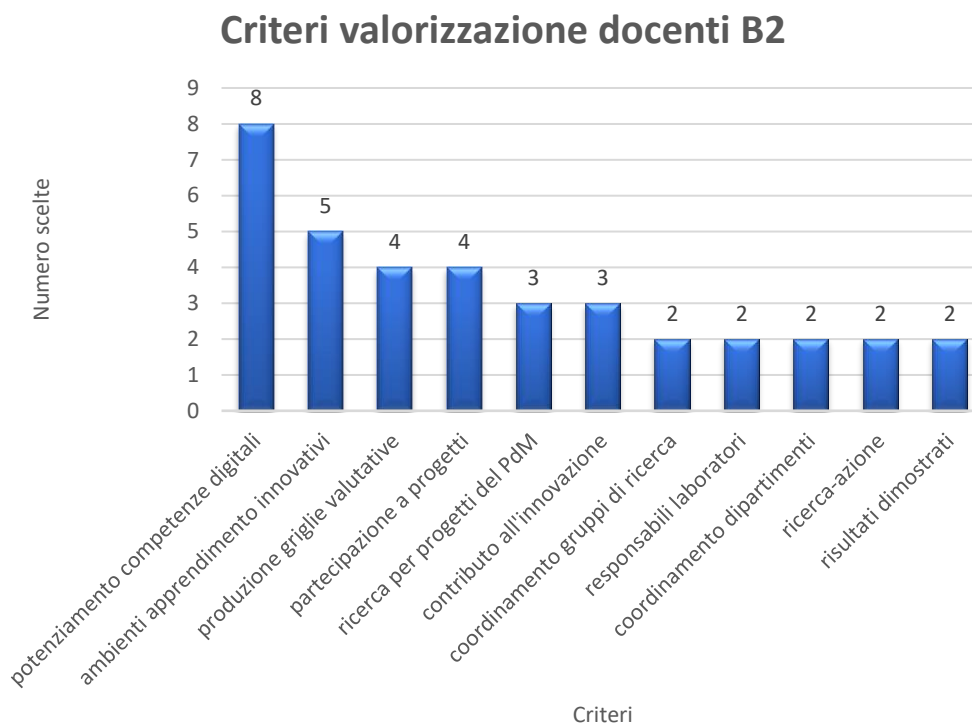


Grafico 7. Criteri per la valorizzazione dei docenti per l'indicatore B2: Risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione all'innovazione didattica e metodologica.

Nell'area della collaborazione per la ricerca didattica (B3) prevalgono i progetti di ricerca organizzati con le università su quelli organizzati assieme ad altre scuole (Grafico 8), mentre per la documentazione e la diffusione di buone pratiche (B4) mancano riferimenti specifici alle tipologie di attività previste dalle scuole (Grafico 9):

Criteri valorizzazione docenti B3

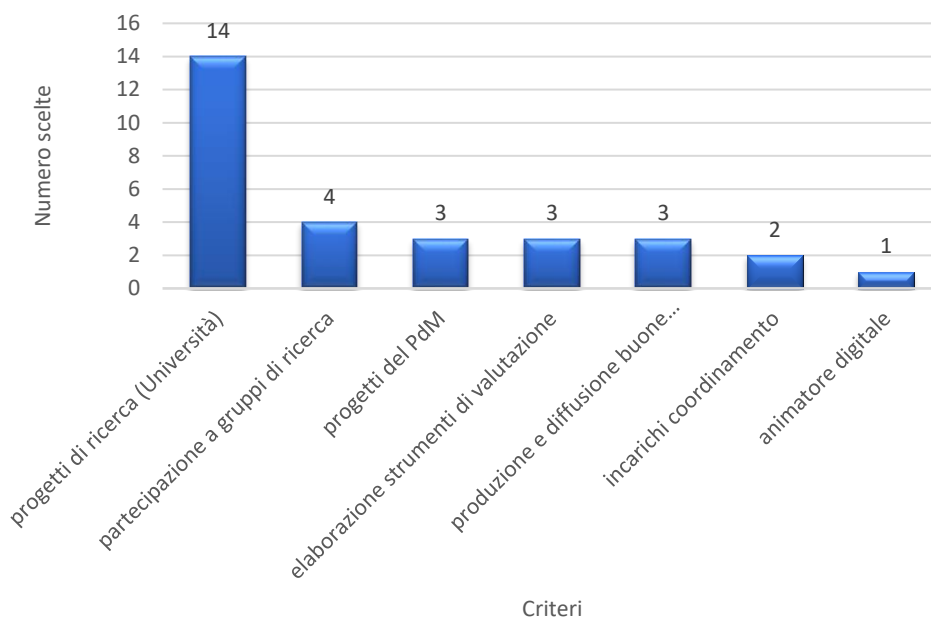


Grafico 8. Criteri per la valorizzazione dei docenti per l'indicatore B3: Collaborazione alla ricerca didattica.

Criteri valorizzazione docenti B4

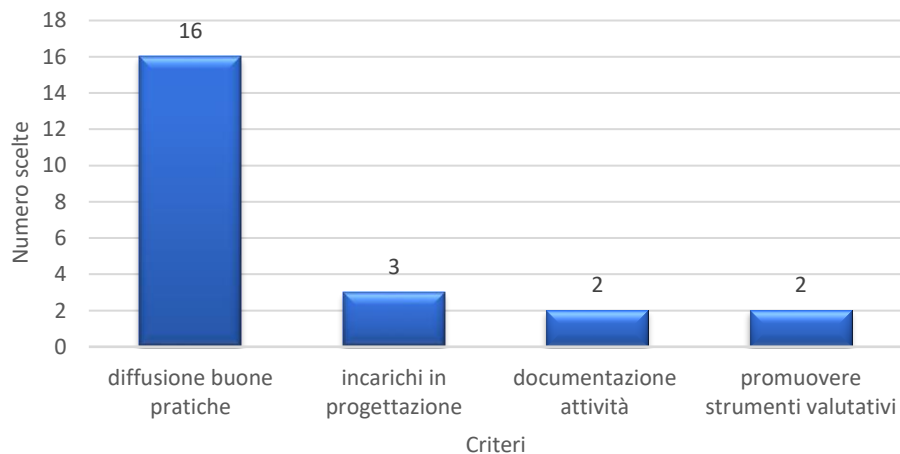


Grafico 9. Criteri per la valorizzazione docenti per l'indicatore B4: collaborazione alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche.

Nell'ultima area (Grafici 10-12) le scuole hanno considerato le responsabilità assunte dai docenti nel coordinamento organizzativo di classi e dipartimenti e la collaborazione con il Dirigente (C1) oltre al coordinamento in progetti (C2), mentre nella formazione del personale (C3) le scuole hanno inserito i compiti svolti dai docenti, che si sono assunti l'onere di gestire la formazione del personale e dai tutor incaricati per l'anno di formazione dei neoassunti.

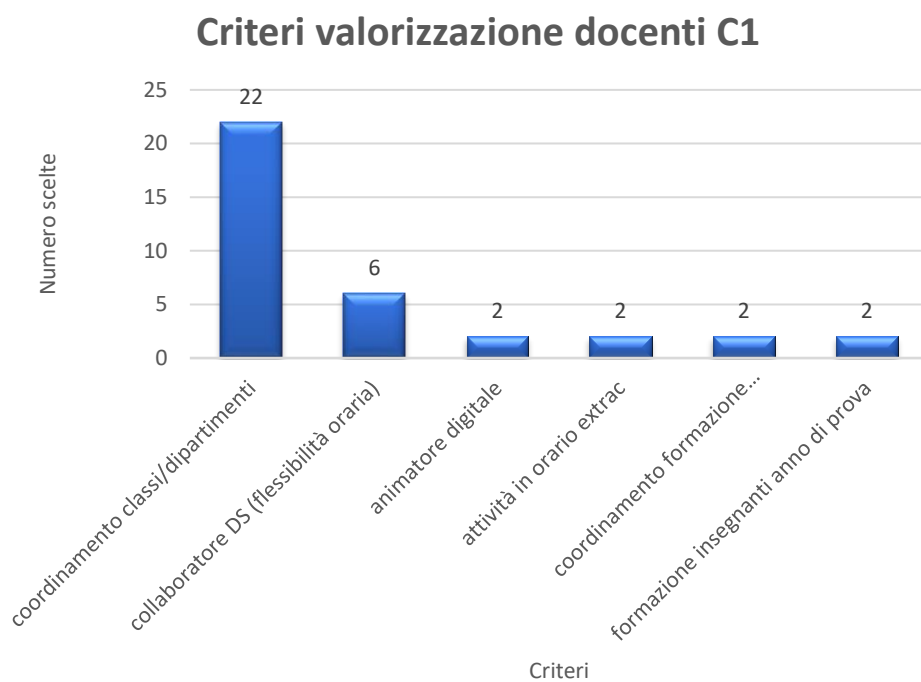


Grafico 10. Criteri per la valorizzazione docenti per l'indicatore C1: Responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo.

Criteri valorizzazione docenti C2

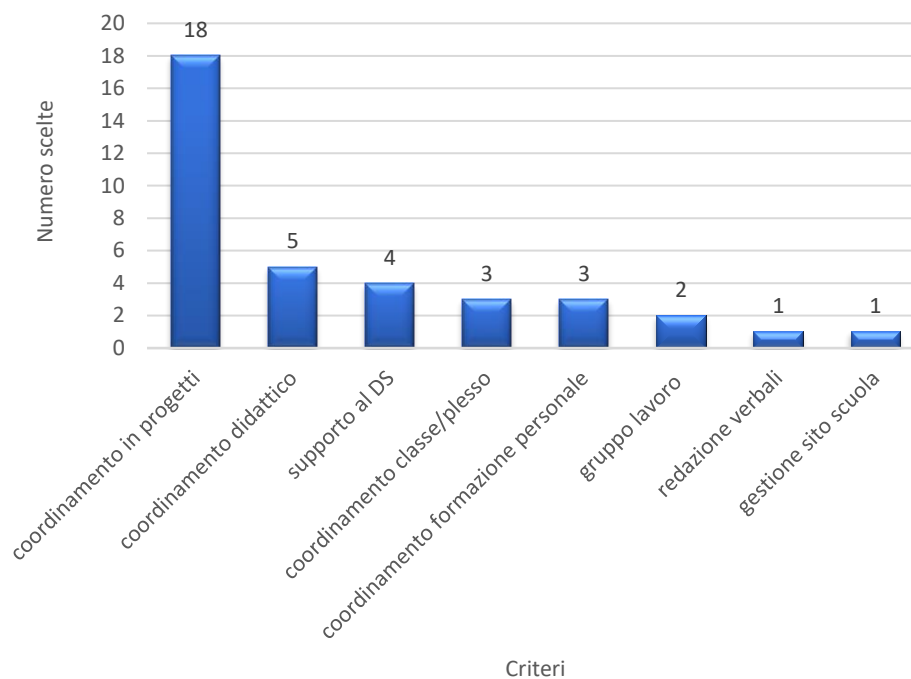


Grafico 11. Criteri per la valorizzazione docenti per l'indicatore C2: Responsabilità assunte nel coordinamento didattico.

Criteri valorizzazione docenti C3

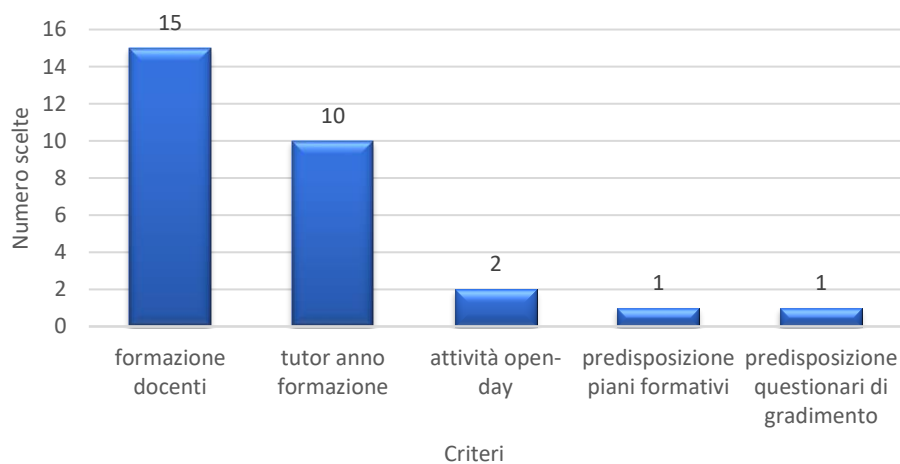


Grafico 12. Criteri per la valorizzazione docenti per l'indicatore C3: responsabilità assunte nella formazione del personale.

1.6 Le varie declinazioni dell'efficacia educativa e del miglioramento

Il termine “efficacia” è entrato nel lessico scolastico derivando dal settore economico dove designa i processi produttivi delle organizzazioni che portano alla trasformazione di *input* in obiettivi prefissati di *output*, riducendo al minimo l'uso delle risorse disponibili e cercando l'equilibrio tra fini e mezzi. In ambito scolastico il termine indica l'impatto dell'azione educativa e quanto questa possa incidere sulle condizioni di partenza, migliorandole per raggiungere gli scopi dichiarati. Il concetto di uso ottimale delle risorse viene invece espresso dal termine “efficienza”. Una scuola si definisce efficiente quando è in grado di assicurare a tutti gli studenti pari opportunità ed efficace quando riesce a raggiungere gli obiettivi prefissati con il minimo dispendio di risorse (Minello, 2012). Nella definizione ufficiale dell'UNESCO l'efficacia educativa viene spiegata come:

An output of specific analyses that measure the quality of the achievement of a specific educational goal [...]. Engaging in the measurement of educational effectiveness creates a value-added process through quality assurance and accreditation reviews and contributes to building, within the institution, a culture of evidence⁵⁶ (Vlăsceanu, Grünberg, & Pârlea, 2004, p. 36).

Nel progettare le politiche educative si perseguono obiettivi di efficacia ed efficienza anche se occorre precisare che, come sostenuto da Lockheed e Hanushek (1994), mentre tutte le istituzioni efficienti sono anche efficaci, non tutti i sistemi scolastici efficaci sono anche efficienti⁵⁷. Uno degli obiettivi strategici del programma *Education and Training 2020*, finalizzato ad incoraggiare il miglioramento dei sistemi scolastici tra i paesi europei, era

⁵⁶ Il risultato di analisi specifiche che misurano la qualità del raggiungimento di un determinato obiettivo educativo [...]. Impegnarsi nella misurazione dell'efficacia educativa crea un processo di valore aggiunto attraverso la garanzia della qualità e la revisione di accreditamento e contribuisce a costruire una cultura dell'evidenza all'interno dell'istituzione (tr. personale).

⁵⁷ Lockheed e Hanushek hanno poi creato una tassonomia per spiegare i due concetti di efficacia ed efficienza sulla base di opposizioni *input/output* e interno/esterno (Cornali, 2012).

proprio quello di migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione per garantire processi di qualità⁵⁸.

L'orientamento delle politiche e delle riforme scolastiche del nostro paese tende verso la misurabilità in termini di efficacia ed efficienza delle *performance* di tutti gli attori della scuola a fini della rendicontazione sociale e del miglioramento. La scuola appare come un sistema complesso di tre elementi interagenti dinamicamente: l'apprendimento degli allievi, l'insegnamento e la professionalità dei docenti e l'organizzazione del sistema. Il processo di autonomia scolastica che ha consentito margini di discrezionalità organizzativa finalizzati a garantire percorsi di apprendimento adeguati a ciascuno, ha anche comportato la necessità di parametrare le prestazioni offerte, di valutare il servizio erogato analogamente alle altre Amministrazioni Pubbliche, nell'ottica di una *accountability* condivisa. Si consideri in proposito quanto normato a partire dal *Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione* (DPR 80/2013), che ha consentito di avviare una fase di revisione e cambiamento dei processi interni con procedure operative e a tutta la successiva normativa relativa ai Piani della *performance* fino a quello previsto dal DM 86 del 31 gennaio 2019. Si tratta di un documento programmatico che comprende gli obiettivi strategici ed operativi e gli indicatori per la misurazione e valutazione dell'operato di ciascuna struttura amministrativa oltre che dei dirigenti scolastici. Alla base dei provvedimenti vi è la convinzione che il miglioramento dei risultati raggiunti da qualsiasi Amministrazione, in termini di efficienza ed efficacia, può essere perseguito soltanto attraverso un corretto svolgimento delle funzioni di programmazione, misurazione, valutazione e rendicontazione⁵⁹.

⁵⁸ Gli altri tre obiettivi strategici del programma *ET 2020* sono i seguenti: 1) fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà; 2) promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva; 3) incoraggiare la creatività e l'innovazione, inclusa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione. Sul fattore "qualità" torna anche il nuovo programma dell'*Education Agenda 2030* in cui l'obiettivo n. 4 mira ad assicurare una educazione inclusiva e di qualità e a promuovere opportunità di apprendimento *lifelong* a tutti (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444> consultato in data 01/10/2019).

⁵⁹ Per "misurazione" si intende l'attività di quantificazione e parametrizzazione del livello di raggiungimento dei risultati e degli impatti, mentre per "valutazione" si intende l'attività di

In questo modo l'Italia si allinea agli altri paesi dell'area OCSE in cui l'autonomia delle istituzioni scolastiche ha comportato la necessità di iniziative di monitoraggio e valutazione della qualità delle singole scuole basate sui risultati ottenuti dagli studenti in precisi momenti. Le prove INVALSI ne sono un esempio: i punteggi conseguiti dagli alunni nelle prove strutturate, così come la percentuale di promossi agli esami finali sono generalmente considerati misura dell'efficacia di una scuola e occasione di confronto a livello nazionale e internazionale. Accanto a questa modalità di controllo esterno, esiste però anche una forma di valutazione tesa al miglioramento attraverso l'ottimizzazione degli interventi. Il citato DPR 80/2013 rappresenta un'occasione importante per la prospettiva di autovalutazione che promuove poiché reinterpreta l'*accountability* nella sua accezione sociale più che economica, integrandola con l'*improvement* (miglioramento). Si può parlare di «realizzazione di un sistema di responsabilità» (Tessaro, 2015, p. 277) in un'ottica sistemica che intende la scuola come un sistema complesso di elementi in cui la qualità dipende dal carattere connettivo e relazionale degli attori coinvolti (Margiotta, 1999).

1.6.1 Le prospettive di ricerca dell'Educational Effectiveness Research

Il filone di ricerche incentrato sull'efficacia scolastica misurata negli apprendimenti degli allievi è quello dell'*Educational Effectiveness Research* (EER) i cui sviluppi teorici e metodologici sono stati presentati in numerosi studi (Creemers & Kyriakides, 2006; Creemers, Kyriakides, & Sammons, 2010; Scheerens, 2000; Scheerens & Bosker, 1997; Teddlie & Reynolds, 2001). La ricerca centrata sull'efficacia educativa è interessata a scoprire il *perché* e il *come* di eventi educativi: adottando una prospettiva sistemica va ad indagare quali variabili nell'insegnamento, nel curriculum e nell'ambiente di apprendimento a livello di classe, scuola e istituzione, possono spiegare le

analisi e interpretazione dei valori misurati, considerati i fattori di contesto che possono aver determinato l'allineamento o l'allontanamento da quanto programmato.

differenze nei risultati degli alunni, quali fattori ne sono la causa e il modo per cui certe scuole e certi insegnanti risultano più efficaci di altre/i. Alcuni autori hanno precisato che:

We are using the term “educational effectiveness” rather than the terms “teacher” and/or “effectiveness” to emphasize the importance of conducting joint school and teacher effectiveness research which can help us identify the interactions between the school, classroom and individual student levels, and their contributions to student learning. Finally, it is important to note that EER refers to the functioning of the system as a whole and can therefore be used to develop models of effectiveness that ultimately explain why educational systems perform differently⁶⁰ (Creemers & Kyriakides, 2006, p. 351).

All’interno di questo settore di ricerca si possono distinguere diverse fasi di sviluppo che David Reynolds e Charles Teddlie (2000) sintetizzano nel modo seguente:

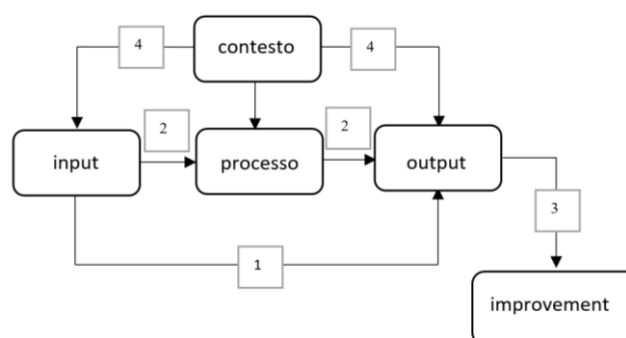


Figura 9. Fasi dello sviluppo della ricerca sull'efficacia educativa (adattamento personale da Teddlie, Reynolds, 2000).

L’interesse per il settore di ricerca EER si manifesta come reazione ad un clima di sfiducia generalizzata nei confronti del ruolo della scuola, esplosa alla pubblicazione del *Rapporto Coleman, Equality of Educational Opportunity*

⁶⁰ Usiamo il termine “efficacia educativa” piuttosto che “efficacia dell’insegnante e/o della scuola” per evidenziare l’importanza di effettuare ricerche congiunte sull’efficacia della scuola e degli insegnanti che può esserci di aiuto nell’identificare le interazioni tra i livelli di scuola-classe-studenti e come contribuiscono all’apprendimento degli studenti. Infine, è importante notare che la ricerca sull’efficacia educativa si riferisce al funzionamento del sistema nella sua interezza e pertanto può essere utilizzato per sviluppare modelli di efficacia in grado di spiegare il motivo per il quale i sistemi educativi agiscono diversamente (tr. personale).

negli Stati Uniti (Coleman, 1968), per poi diffondersi nel Regno Unito, nei Paesi Bassi e in Australia. Negli anni Sessanta il Dipartimento dell'educazione americano affidò a James Coleman e al suo gruppo una ricerca di carattere sociologico con il compito di valutare le pari opportunità educative per gruppi etnici minoritari a fronte di importanti investimenti economici sul settore scuola. Le politiche d'intervento agivano attorno all'assunto che l'obiettivo dei sistemi educativi fosse il raggiungimento delle competenze di base da parte di tutti gli alunni, perciò la misurazione del rendimento era un indicatore di efficacia della scuola, di *school effect*: se gli alunni di una scuola riportano voti alti nei test, ne deriva una diffusa percezione positiva di valore di quella scuola. L'inchiesta ha coinvolto più di 150.000 studenti e in tutte le prove standardizzate di profitto assegnate i punteggi medi degli alunni bianchi risultavano sostanzialmente superiori a quelli degli alunni delle minoranze. Questi risultati significavano che al termine del percorso di scuola gli studenti degli ambienti privilegiati mantenevano in media il loro vantaggio, in termini di possibilità di riuscita nella vita, sugli allievi dei gruppi minoritari, confermando una disuguaglianza di opportunità legata alle origini sociali. L'aspetto rilevante della ricerca consiste nel sostenere che le variabili considerate a livello di scuola, come le caratteristiche degli edifici, i materiali didattici impiegati, il numero di libri a disposizione delle biblioteche, sono in grado di spiegare solo il 10% della varianza a livello di apprendimenti, mentre risultano maggiormente determinanti per il successo scolastico l'etnia, il background familiare e il livello socioeconomico di appartenenza degli studenti⁶¹. Successive indagini (Jencks, Smith, Acland, Bane, & Cohen, 1972; Thorndike, 1973) confermano i risultati del *Rapporto Coleman* andando ad alimentare l'idea di una scuola non in grado di intervenire significativamente sull'apprendimento se non in modo marginale, mettendo in forte dubbio le opportunità educative e l'intero sistema scolastico⁶².

⁶¹ Successivamente Coleman ha affermato che anche il capitale sociale gioca un ruolo importante nel passaggio generazionale; cfr. (Coleman, Social capital in the creation of human capital, 1988), 94, S95–S120.

⁶² La ricerca di Jencks et al. (1972) mostra come ci sia scarsa relazione tra reddito e qualità di scuola e che creare pari opportunità educative per differenti classi sociali non garantisce uguaglianza anche nei risultati. Inoltre, lo studio sembrava supportare l'idea che le abilità

Un primo filone di studi, tra la fine degli anni Sessanta e i primi anni Settanta, affronta la questione dell'efficacia secondo una prospettiva economica ed è conosciuto anche come modello quantitativo di produzione *input-output* (fase 1) o di *educational production* in cui i fattori di *input* che possono incidere sui risultati cognitivi degli alunni sono riconducibili alle risorse finanziarie, al rapporto numerico insegnanti/alunni, alla quantità delle dotazioni didattiche, come abbiamo visto per la ricerca Coleman. Da questi studi però non emergono correlazioni significative tra le variabili scolastiche e gli effetti prodotti dalla scuola, sui livelli di apprendimento raggiunti dagli alunni.

La volontà di reagire ai risultati negativi di quanto emerso dà origine ad una nuova fase di sviluppo. Alla fine degli anni Settanta, ricercatori inglesi e statunitensi iniziano a verificare i risultati emersi dalle precedenti indagini cercando quali parametri ed evidenze possono caratterizzare una buona scuola, dimostrare l'efficacia educativa e fare la differenza (Brookover & Lezotte, 1979). Ancora prima George Weber (1971) arriva a sostenere che il successo scolastico non sia interamente attribuibile al background socioeconomico e che il margine di miglioramento può essere rintracciato nella variabile di processo rappresentata dai singoli studenti e dalle caratteristiche e comportamento degli insegnanti e non più dalla scuola in quanto istituto. Nel rilevare tramite osservazione diretta le caratteristiche di quattro scuole elementari situate in contesti disagiati, Weber individua alcuni fattori comuni riconducibili all'efficacia educativa che vengono poi riconfermati in studi successivi: alte aspettative verso gli studenti, un buon clima di classe, una forte *leadership* del Dirigente scolastico e una valutazione continua degli studenti. Questa prospettiva consentiva inoltre di rivedere sotto una nuova luce il coinvolgimento dell'insegnante: imputare le cause del mancato raggiungimento di obiettivi scolastici a ragioni principalmente culturali, come emergeva dal Rapporto poteva costituire un alibi: gli insegnanti avrebbero potuto scegliere di essere

intellettive e il QI siano largamente ereditarie, idea che viene sostenuta anche da Arthur Jensen (1969) per il quale il successo scolastico sarebbe determinato dal corredo genetico dell'individuo.

meno efficaci, dal momento che non si ritenevano direttamente responsabili degli insuccessi dei propri alunni perché determinati da motivi fuori dal loro controllo. Ai fini dell'*output* ora non vengono più considerati solamente i risultati ottenuti dagli studenti in test standardizzati, ma anche indicatori attitudinali e i comportamenti di studenti e insegnanti. In questo ultimo caso si assiste a studi specifici sull'efficacia dei docenti, la letteratura riferita alla *Teacher Effectiveness Research* (TER) o *School Effectiveness Research* (SER).

La fase 2 di *Input-Processo-Output*, che si afferma negli anni Settanta, si concentra sulle variabili di processo rilevabili a livello di scuola, quindi sulla sua organizzazione e dimensione culturale e pone il focus sul processo oltre che sul risultato; il nuovo filone viene definito *Process-product* ed è il momento di sviluppo degli studi sulle *effective schools*⁶³ (Brookover & Lezotte, 1979; Damiano, 2004; 2006; Sammons, Thomas, & Mortimore, 1997; Scheerens & Scheerens, 1992). Tra i principali fattori di efficacia che possono incidere sugli apprendimenti vengono considerati una forte *leadership* educativa, elevate aspettative nei confronti degli allievi, il frequente monitoraggio e valutazione dei progressi, l'enfasi sull'acquisizione delle abilità di base, un ambiente sicuro e ordinato, il coinvolgimento delle famiglie (Scheerens, 2000).

Iniziano poi ad emergere (fase 3) studi che non intendono tanto descrivere la situazione, quanto creare le condizioni per una scuola efficace grazie a processi di miglioramento e che vanno sotto il nome di *School Improvement Research* (SIR). Accanto a studi di tipo quantitativo, dalla metà degli anni Settanta fino alla metà degli anni Ottanta, cominciano ad essere usati anche metodi qualitativi (osservazioni sul campo, interviste, studi di caso) finalizzati a programmi di miglioramento ed equità e prende campo un approccio divergente dalla SER, la *School Improvement Research* (SIR). Essa ha posto al centro delle politiche educative la dimensione dell'insegnante o del team di

⁶³ Sammons assieme ad altri colleghi (1995) ha indicato i seguenti undici fattori che distinguono le scuole efficaci: *leadership*, visione e obiettivi condivisi, ambiente di apprendimento, attenzione ai processi di insegnamento-apprendimento, insegnamento propositivo, alte aspettative dell'insegnante, rinforzo positivo, monitoraggio dei progressi, responsabilità degli alunni, relazioni con le famiglie e un'adeguata organizzazione scolastica.

insegnanti come attivatori del processo di miglioramento a livello di classe, in un approccio di tipo bottom-up che predilige forme di autovalutazione interna alla *accountability* esterna. Tuttavia, le due correnti di ricerca procederanno parallelamente per divergenze di impostazioni sul piano delle finalità, delle variabili di processo e di prodotto considerate (Tabella 4):

	SER (efficacia)	SIR (miglioramento)
Finalità	Rendicontazione esterna standardizzazione	Miglioramento interno Autovalutazione Empowerment
Variabili	Competenze conoscitive limitate alle discipline lingua e matematica Test Prodotto	Competenze disciplinari su più discipline Processo
Metodi e strumenti	Orientamento quantitativo	Orientamento qualitativo: singolarità di ogni istituto scolastico

Tabella 4. Confronto tra approcci SER - SIR (rielaborato da Teddlie e Reynolds, 2000).

Un ulteriore passo in avanti è stato fatto con alcuni progetti che hanno cercato di integrare le due correnti di ricerca SER e SIR come il modello dell'*Effective School Improvement* (ESI) (Creemers & Reezigt, 2005; Scheerens & Demeuse, 2005), un *framework* che ha rappresentato un tentativo di integrazione tra efficacia e miglioramento, assumendo due obiettivi prioritari: i risultati degli allievi e la strutturazione di una scuola in grado di migliorare la propria efficacia in termini di progettazione di itinerari formativi calibrati sulle specificità degli alunni.

Alla fine degli anni Ottanta e negli anni Novanta ulteriori ricerche hanno esplorato le relazioni tra variabili a diversi livelli mostrando la natura dinamica e processuale del concetto di efficacia. Il microcosmo classe diventa il fulcro di attenzioni per il clima di relazioni che vi si instaurano, il tempo dedicato all'apprendimento, il rinforzo e le aspettative dell'insegnante (fase 4, *Contesto-Input-Processo-Output* e *Contesto-Input-Processo-Output-Improvement*).

Un'idea della visione nidificata di attori e contesto può fornirla il modello dell'efficacia educativa proposto da Bert Creemers e Leonidas Kyriakides (2010) (Figura 10) basato su una rielaborazione critica dei modelli teorici della EER:

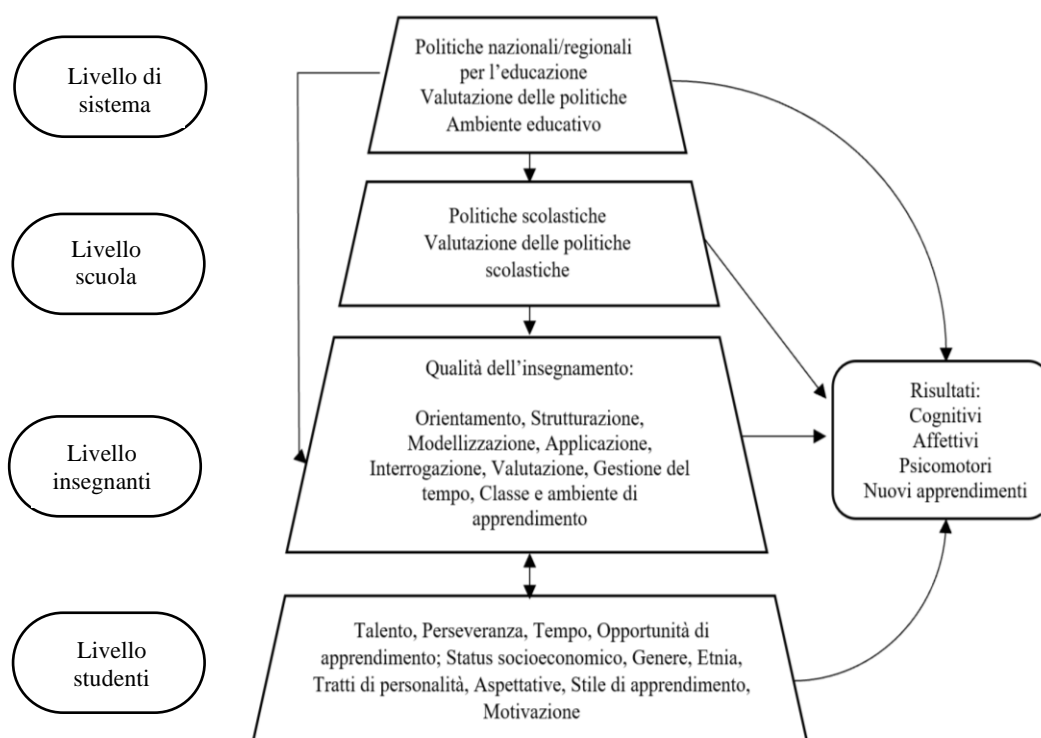


Figura 10. Modello dinamico dell'efficacia educativa (tradotto e adattato da Creemers e Kyriakides, 2010).

Il modello presenta i fattori di efficacia più rilevanti riscontrabili ai quattro livelli indicati a sinistra (il contesto/sistema, la scuola, l'insegnante e gli studenti) e come la relazione tra di essi non sia lineare, ma dipenda dalle situazioni legata al momento specifico (Minello, 2012).

Le politiche educative nazionali, il contesto scolastico specifico e la qualità dell'insegnamento interagiscono in maniera dinamica e influenzano gli apprendimenti degli alunni. L'efficacia formativa non si realizza solamente con il raggiungimento delle *basic skills*: la relazione tra fattori introdotti e risultati

ottenuti non può essere più lineare come nei primi approcci, bensì curvilinea, implicando la presenza di molteplici fattori in relazione tra loro a più livelli. Ad esempio, l'ambiente classe può essere correlato ad altri fattori, come l'organizzazione, la distribuzione dei compiti, l'assunzione di responsabilità, la gestione del tempo; oppure la modellizzazione, la capacità dell'insegnante di indicare ad ogni studente strategie di studio utili al proprio stile di apprendimento, coinvolge tratti personali e capacità di orientamento. Gli autori si soffermano inoltre sulla *performance* dell'insegnante a livello di classe come snodo fondamentale garante di un processo educativo di qualità. Il livello classe risulta essere molto più significativo rispetto alla scuola o al sistema poiché è in quel contesto che si definisce la qualità dell'insegnamento e si può agire per migliorare la pratica formativa e le azioni del docente ricorrendo anche allo strumento della *self-evaluation* (Capperucci, 2017; Creemers & Kyriakides, 2006; Rosa, 2013).

Nell'ottica degli autori, i fattori di efficacia associabili ad ogni livello possono essere misurati in base a cinque dimensioni: frequenza (le ricorrenze delle attività ritenute efficaci a livello di sistema, scuola e classe); focus delle attività (specifiche o generali, gli scopi delle attività); stadio dell'efficacia, qualità dei processi e differenziazione (il grado in cui le attività associate ad un fattore vengono implementate per i soggetti coinvolti). Il modello è stato sviluppato per stabilire un ponte tra la ricerca sull'*effectiveness* e le pratiche di *improvement* che hanno seguito due percorsi paralleli ed è proprio nella figura dell'insegnante che i due approcci possono convergere.

Partendo dalle ricerche del filone TER, il modello dinamico descrive otto fattori di efficacia educativa a livello dell'insegnante: orientamento, strutturazione, modellizzazione, applicazione, porre domande, gestione del tempo, ruolo del docente nel creare un ambiente di apprendimento e valutazione.

Sintetizzando quanto sino ad ora esposto riguardo la ricerca sull'efficacia educativa, si può scrivere che all'interno del filone EER si sono distinti tre diversi orientamenti per spiegare quali fattori possono impattare positivamente sui risultati di apprendimento negli studenti (Creemers & Kyriakides, 2006).

Inizialmente prevalgono prospettive di tipo economico che hanno preso in considerazione variabili come il rapporto tra insegnanti/numero studenti e il salario degli insegnanti e stabilito una relazione lineare tra interventi economici nella scuola, maggiori risorse per gli alunni e risultati positivi auspicati (*Input-output studies*). Gli studi condotti hanno poi rilevato come in realtà le relazioni *input-output* siano più complesse; alcuni autori mostrano come una riduzione del rapporto insegnanti/numero di studenti o l'aumento dei fondi destinati all'istruzione non si correlano necessariamente a risultati elevati negli apprendimenti (Hanushek, 1986; Hanushek, 1989; Hedges, Laine, & Greenwald, 1994)

Il secondo approccio ha posto in rilievo fattori rilevabili a livello del singolo studente, legati all'ambito psicologico (attitudine personale e motivazione) e sociologico (livello economico, genere, gruppo di pari, clima di classe) che definiscono il *background* educativo degli allievi e anche una centratura sull'insegnante, il suo comportamento, le sue azioni e relazioni con gli studenti, che ha portato alla nascita del filone di ricerca sulla *Teacher Effectiveness*. Dall'analisi dell'impatto di singoli fattori, la ricerca è progressivamente passata a porre rilievo a molteplici fattori operanti a livelli diversi, adottando una prospettiva integrata e dinamica dell'efficacia per la promozione della qualità educativa (Creemers, Scheerens, & Reynolds, 2000; Scheerens & Bosker, 1997; Thrupp, 2001) con un approccio di tipo *generalist-educationalist* (Creemers & Kyriaidides, 2006). L'impegno dei ricercatori si è successivamente concentrato sulla produzione di modelli di efficacia educativa integrando i diversi filoni di ricerca sino ad ora separati, verso un approccio multilivello che indaga le interrelazioni e interdipendenze delle varie dimensioni (Creemers B. , 1994; Scheerens, 2015; Stringfield & Slavin, 1992) in una visione olistica, non unicamente quantitativa, è una linea di indirizzo che si sta affermando anche in Italia (Minello, 2012).

I dati emersi dalle numerose ricerche hanno fornito una base empirica per configurare modelli teorici in grado di delineare i principali fattori dell'efficacia scolastica con le relative rappresentazioni applicative. Un esempio è il modello

integrato di Scheerens (1990), ripreso da un precedente modello di Stufflebeam⁶⁴ (CIPP o contesto, *input*, processo, prodotto, 1968) che prende in considerazione indicatori di processo a livello meso (scuola, organizzazione) e micro (classe, relazioni insegnanti-allievi)⁶⁵ (Figura 11).

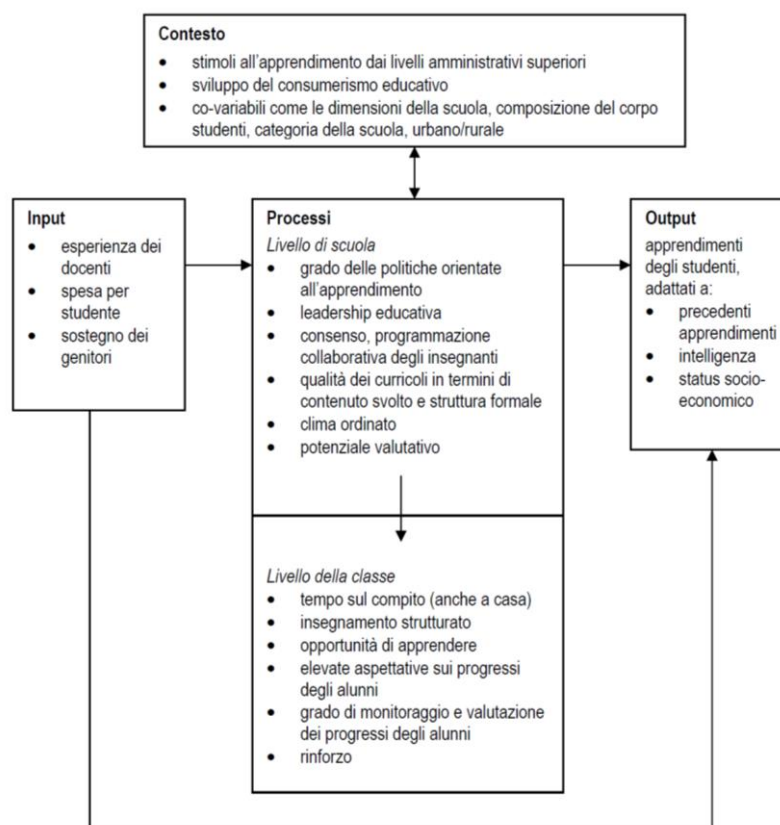


Figura 11. Modello integrato di efficacia scolastica (Scheerens, 1990).

⁶⁴ Il modello di Stufflebeam (1968) è conosciuto anche come modello CIPP (context-input-process-product) ed è stato utilizzato per analizzare il contesto valutativo.

⁶⁵ Il modello di Scheerens era stato già proposto come *Context-input-process-output-outcome Model of Schooling* (Scheerens, 1989) ed è simile al Modello generale dell'efficacia scolastica di Scheerens e Bosker (1997) che nelle due dimensioni scolastiche (*input* e processi educativi) individua tre livelli: l'istituto scolastico, la classe e l'alunno individuale.

1.7 L'Expert teacher

A questo punto concludiamo il capitolo soffermandoci sulla figura del docente esperto e i suoi attributi di eccellenza come ci vengono presentati in studi teorici e modelli elaborati a livello internazionale, ai quali si aggiunge una proposta italiana con un *syllabus* di competenze esperte.

Nella letteratura internazionale esistono diversi tentativi di definire le caratteristiche dell'*expertise* docente riconducibili a una distinzione in fasi temporali dello sviluppo della professionalità oppure all'individuazione di livelli di competenza raggiunta in servizio. Uno dei modelli più diffusi è quello a stadi proposto dai fratelli Stuart e Hubert Dreyfus (Figura 12) i quali affermano che «[a] careful study of the skills acquisition process shows that a person usually passes through at least five stages of qualitatively different perceptions of his task and/or mode of decision-making as his skill improves»⁶⁶ (Dreyfus, Dreyfus, & Athanasiou, 1986, p. 19).

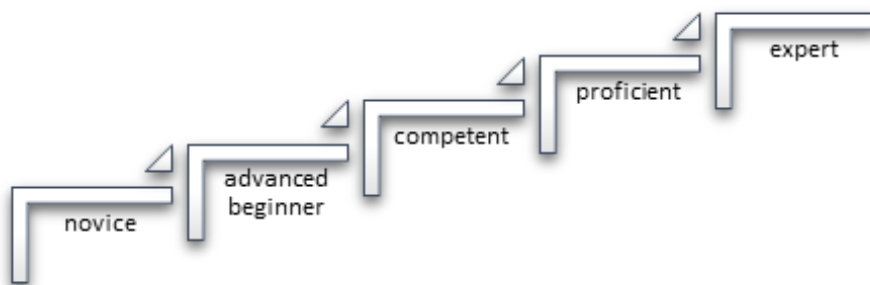


Figura 12. I 5 stadi della carriera professionale degli insegnanti secondo Dreyfus e Dreyfus (1986).

In maniera progressiva, nel corso del tempo, dalla rigida aderenza alle regole del *novice* che deve acquisire conoscenze e maturare abilità, si arriva fino ad una conoscenza esperta che implica una profonda comprensione degli eventi.

⁶⁶ «uno studio accurato del processo di acquisizione delle competenze mostra che una persona di solito attraversa almeno cinque fasi di percezioni qualitativamente diverse del suo compito e/o di processi decisionali man mano che la sua abilità migliora» (tr. personale).

L'immagine dell'esperto viene ad assumere i tratti di una *performance* fluida e se il docente competente dimostra di essere razionale e il *proficient teacher* intuitivo, l'*expert* si caratterizza per una capacità di intuizione immediata della situazione:

Experts engage in performance in a qualitatively different way than do novice or competent performers [...]. The experts are not consciously choosing what to attend to and what to do. They are acting effortlessly, fluidly, and in a sense, this is arational because it is not easily described as deductive or analytic behavior ⁶⁷(Ivi, p. 207).

L'acquisizione di *expertise* comporta un cambiamento dell'agentività, implica il ricorso a pratiche auto-regolative e capacità decisionali progressivamente sempre più autonome grazie alla diminuzione di *scaffolding* esercitato della comunità di pratica (Glaser, 1996).

Una certa idea di automatismo e fluidità di decisioni e comportamenti competenti viene sostenuta anche da David Berliner (2004b) il quale stila una serie di caratteristiche che i docenti eccellenti dovrebbero possedere:

Expert teachers often develop automaticity and routinization for the repetitive operations that are needed to accomplish their goals; expert teachers are more sensitive to the task demands and social situation when solving pedagogical problems; expert teachers are more opportunistic and flexible in their teaching than are novices; expert teachers represent problems in qualitatively different ways than do novices; expert teachers have fast and accurate pattern recognition capabilities, while novices cannot always make sense of what they experience; expert teachers perceive meaningful patterns in the domain in which they are experienced; and although expert teachers may begin to solve problems slower, they bring richer and more personal sources of information to bear on the problem they are trying to solve (Ivi, p. 13)⁶⁸

⁶⁷ «Gli esperti si impegnano nelle *performance* in modo qualitativamente diverso rispetto ai principianti o a coloro che sono competenti [...]. Gli esperti non scelgono consapevolmente di cosa occuparsi e cosa fare. Agiscono senza sforzo, in modo fluido e, in un certo senso, questo è arazionale perché non è facilmente descritto come comportamento deduttivo o analitico» (tr. personale).

⁶⁸ «Gli insegnanti esperti sviluppano spesso automatismi e routinizzazioni per le operazioni ripetitive necessarie a raggiungere i loro obiettivi; sono più sensibili alle richieste del compito e alla situazione sociale nel momento in cui risolvono problemi pedagogici; sanno sfruttare meglio il tempo e sono più flessibili nel loro insegnamento rispetto agli insegnanti principianti; rappresentano i problemi in modi qualitativamente diversi rispetto agli insegnanti principianti;

Secondo un altro modello sono identificabili tre livelli di professionalità: *pre-service*, *novice* ed *expert* o *master*. Ciascuno di essi è caratterizzato dalla combinazione di cinque tipologie diverse di conoscenza: dichiarativa, (*declarative*) situata (*situated*), stabile o procedurale (*stable*) esperta (*expert*) e organizzativa e analitica-riflessiva (*reflective*) (Snow, Griffin, & Burns, 2005) (Figura 13):

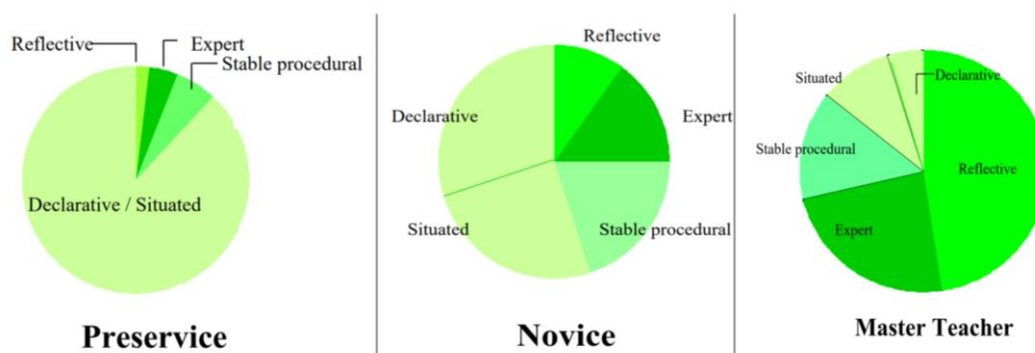


Figura 13. Rappresentazione della tipologia di conoscenza prevalente nei tre momenti della carriera docente (Snow, Griffin e Burns, 2005, p. 7)⁶⁹

Come appare chiaramente dai grafici a torta, la fetta di *expertise* va ad aumentare nella fase *master*, quando l'insegnante ha sviluppato un grado elevato di *expertise* congiuntamente ad un tipo di conoscenza riflessiva che risulta predominante nel modello: adesso egli possiede l'esperienza necessaria per analizzare quanto ha appreso fino a quel momento e valutare come è utile agire. Secondo gli autori, il docente *master* deve essere in grado di 1. identificare problemi per i quali una conoscenza basilare comune offre soluzioni inadeguate, e 2. diventare il supervisore degli studenti e il *mentor* dei neoimmessi «taking a

hanno capacità di riconoscimento dei modelli veloci e accurate, mentre i principianti non possono sempre dare un senso a ciò che sperimentano; percepiscono modelli significativi del proprio dominio disciplinare; e sebbene [gli insegnanti esperti] possono iniziare a risolvere i problemi più lentamente, essi apportano informazione più ricche e personali per affrontare il problema che stanno cercando di risolvere» (tr. personale).

⁶⁹

https://www.researchgate.net/profile/Catherine_Snow/publication/266050111_Knowledge_to_support_the_teaching_of_reading/links/558d870a08ae1e1f9bab1bb9/Knowledge-to-support-the-teaching-of-reading.pdf

leadership role in teacher learning groups, and serving as a consultant for students who present particular challenges»⁷⁰ (Ivi, p. 9).

Appare evidente dunque che la competenza esperta si costruisce nell'equilibrio tra l'esperienza accumulata, le pratiche agite in un processo di apprendimento professionale continuo che, a sua volta, è un modo per promuovere nuove competenze esperte.

Alle varie teorie sono seguiti programmi di ricerca finalizzati alla formulazione di criteri oggettivi per poter definire e misurare l'*expertise* del docente. Uno di questi è stato elaborato dall'organo governativo statunitense *National Board of Professional Teacher Standards* (NBPTS) nel 1987, nato proprio con lo scopo di definire standard di qualità e certificare gli insegnanti esperti (Bond, Smith, Baker, & Hattie, 2000). Il loro agire esperto si differenzia dalle altre modalità per alcuni attributi ipotizzabili che riguardano:

1. Miglior uso della conoscenza;
2. Ampia conoscenza del contenuto pedagogico, compresa una profonda conoscenza della materia;
3. Migliori strategie di *problem-solving*;
4. Miglior adattamento e calibrazione degli obiettivi per adattarli ai diversi studenti e migliori capacità di improvvisazione;
5. Migliore capacità decisionale;
6. Obiettivi più sfidanti;
7. Miglior clima di classe;
8. Miglior percezione degli accadimenti in classe e abilità ad interpretare i dati degli eventi;
9. Maggiore sensibilità al contesto;
10. Miglior monitoraggio dell'apprendimento e capacità di fornire feedback agli studenti;
11. Frequente verifica delle ipotesi;
12. Grande rispetto per gli studenti; e
13. Mostrare passione per l'insegnamento.

In uno studio successivo di John Hattie (2003) vengono indicate le evidenze dell'agentività degli insegnanti, caratterizzata da cinque dimensioni di

⁷⁰ «assumendo un ruolo guida nei gruppi di apprendimento degli insegnanti e di consulente per gli studenti che presentano particolari sfide» (tr. personale).

eccellenza e sedici attributi in totale. I docenti *expert* più di quelli *experienced* sarebbero in grado di:

- A. Identificare le rappresentazioni essenziali della propria disciplina tramite:
 - A1. una sua rappresentazione approfondita,
 - A2. l'uso di *problem-solving*,
 - A3. la capacità di anticipare e improvvisare secondo la situazione,
 - A4. l'azione di decision-makers;
- B. Guidare l'apprendimento attraverso l'interazione di classe tramite:
 - B1. la creazione di un buon clima di classe,
 - B2. una prospettiva multidimensionale,
 - B3. l'attenzione al contesto;
- C. Monitorare l'apprendimento e fornire feedback tramite:
 - C1. un costante monitoraggio e valutazione del processo,
 - C2. sviluppare e testare strategie didattiche,
 - C3. automatizzare i processi d'intervento;
- D. Occuparsi della dimensione affettiva tramite:
 - D1. mantenere un alto rispetto per tutti gli studenti,
 - D2. avere passione per l'insegnamento;
- E. Influenzare i risultati degli studenti tramite:
 - E1. il coinvolgimento degli studenti,
 - E2. compiti e obiettivi sfidanti,
 - E3. una influenza positiva sui traguardi degli studenti,
 - E4. un incremento dell'apprendimento consapevole (*deep learning*) oltre a quello di contenuti (*surface learning*).

Tra insegnanti con esperienza ed esperti sono ravvisabili sostanziali differenze per la maggior parte degli attributi, come mostra la figura seguente:

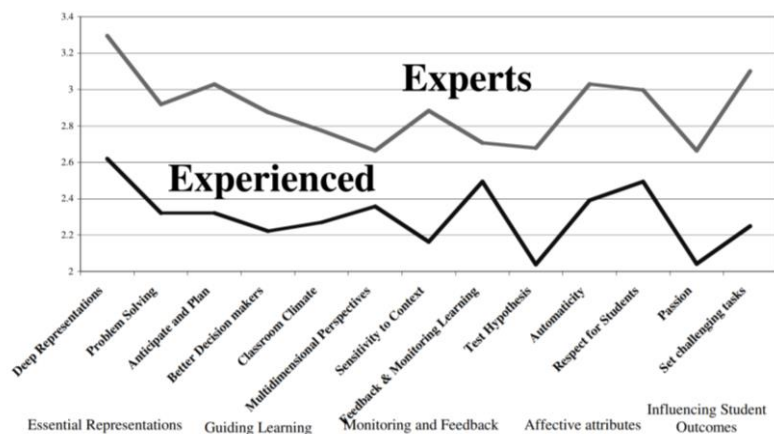


Figura 14. Differenze nelle medie tra insegnanti *expert* ed *experienced* per ciascuno dei 16 attributi (Hattie, 2003, p. 13).

Dallo studio appare evidente inoltre che ciò che in modo rilevante differenzia i docenti esperti rispetto agli altri sono soprattutto tre azioni: porre compiti sfidanti, possedere una profonda conoscenza e rappresentazione degli assunti della propria disciplina e monitorare i processi di apprendimento e insegnamento con costante *feedback*. Evidenze hanno mostrato come gli studenti che hanno insegnanti ritenuti *expert* mostrano una comprensione dei concetti più integrata, coerente e ad un più alto grado di astrazione rispetto al livello di comprensione degli altri studenti.

La differenza tra docenti esperti e con esperienza non si rileva nella quantità di conoscenze curricolari e delle strategie didattiche, ma nella capacità di organizzarle e usarle in maniera organica, nella loro prontezza di intervento e nella convinzione che tutti gli alunni possano apprendere le conoscenze previste nei singoli interventi didattici. I docenti esperti sanno creare un clima di fiducia ottimale per l'apprendimento in classe con compiti sfidanti che producono negli studenti conoscenze più profonde⁷¹. Per l'insegnante esperto diventa fondamentale rendere visibile sia l'insegnamento che l'apprendimento e nel rilevare quali sono le componenti principali dell'*expertise* docente, l'autore individua, accanto alla competenza disciplinare, anche componenti della personalità da formare, della struttura di personalità e atteggiamenti di fondo dei docenti, di quella che viene richiamata in Dewey, Schön e Mezirow come una meta-competenza, una competenza riflessiva che dà senso alle scelte didattiche e che considera l'intervento didattico come un processo di ricerca o un percorso di ricerca-formazione (Capperucci & Piccioli, 2015).

In un altro studio John Hattie (2008) scrive che forti predittori delle caratteristiche degli insegnanti sono la qualità dell'insegnamento in termini di ricorso al *reciprocal teaching* e una buona relazione insegnante-studente.

⁷¹ Per dimostrare queste differenze John Hattie ricorre alla rappresentazione grafica dell'*effect size* di ciascuna di esse. La percentuale del lavoro degli studenti considerato superficiale o profondo, in relazione ai loro docenti classificati con esperienza o esperti è quasi opposta: il 74% dei lavori degli studenti nelle classi dei docenti esperti è stato ritenuto profondo mentre il grado di profondità raggiunto dal lavoro di studenti in classi con docenti con esperienza è del 29% (Hattie, 2016, p. 78-79).

Tuttavia, l'autore dichiara anche come sia fuorviante sostenere che *tutti* gli insegnanti facciano la differenza, poiché non tutti sono efficaci o riescono a produrre effetti sugli apprendimenti degli studenti.

Marzano (2007) sostiene che la ricca ricerca di settore abbia fornito elementi per identificare i fattori relativi all'efficacia e che, tuttavia, non sia possibile determinare una forma di insegnamento efficace per tutti gli studenti e in tutti i contesti.

Da quanto scritto fino ad ora, l'*expertise* può apparire come il nucleo di un processo risultante dalla triangolazione tra l'identità di un insegnante, le sue pratiche, caratterizzate dalla condivisione, agite nella relazione del contesto scuola, in uno sviluppo professionale continuo senza il quale le precedenti condizioni non possono verificarsi pienamente.



Figura 15. Rappresentazione dell'expertise come processo.

Sulla dimensione dell'eccellenza docente anche in Italia sta cominciando a farsi strada la ricerca di settore e proposte di formazione come quella del Centro Studi Erickson che ha avviato il progetto *Expert Teacher* per definire un *framework* di competenze del docente esperto a partire dalle indicazioni normative del MIUR e i cui esiti sono stati raccolti ne *Il manuale dell'Expert*

Teacher. 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente (Ianes, Cramerotti, Biancato, & Demo, 2019).

Il *Syllabus* intende essere uno strumento di supporto per orientare i docenti di ogni ordine e grado di scuola, indipendentemente dalle specificità disciplinari, nei diversi stadi della loro carriera con percorsi di formazione personalizzata⁷² e responsabile, concentrati su metodologie e pratiche, da effettuarsi sia in servizio che come preparazione al ruolo.

L'aspetto innovativo del progetto si ravvisa a partire dal tentativo di individuare non un unico profilo di docente esperto, bensì quattro differenti profili, con funzioni specifiche diverse richieste dall'evoluzione del principio dell'autonomia scolastica. Una differenziazione voluta in favore di una maggior specializzazione dei ruoli (Figura 16):

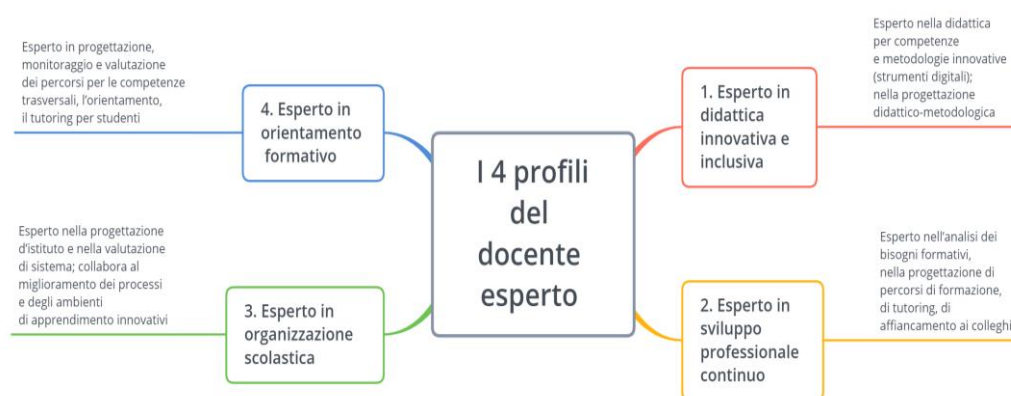


Figura 16. I quattro profili dell'expert teacher nel *Syllabus Erickson* (Ianes et al., 2019)⁷³.

Le sedici competenze chiave individuate sono state aggregate in tre macro-aree: 1. Professione, riguardante il profilo e la formazione del docente; 2. Didattica, relativa ai processi di insegnamento e alle innovazioni; 3.

⁷² Il modello attuato dal Centro Studi Erikson offre una serie di strumenti agli insegnanti: un test di autovalutazione iniziale per orientare la formazione nella scelta del profilo più adatto alle proprie attitudini; accesso alle specifiche risorse con supporto di un *mentor*; le "palestre digitali", ambienti online per attività sincrone e asincrone per esercitare le competenze; autovalutazioni in itinere e un *digital badge* finale con iscrizione ad un registro di docenti esperti dopo valutazione e certificazione a cura del Centro.

⁷³ Lo schema è una rielaborazione a cura dell'autrice della tesi.

Organizzazione, per la partecipazione all'organizzazione della scuola. Ogni macro-area riflette un ambito irrinunciabile del profilo docente esperto ed è caratterizzata da specifiche competenze e indicatori per ciascuno dei quattro profili (Figure 17-19):



Figura 17. Syllabus area 1 – Competenze relative alla professionalità docente.



Figura 18. Syllabus area 2 – Competenze relative ai contenuti e processi di insegnamento/apprendimento.



Figura 19. Syllabus area 3 – Competenze relative alla partecipazione scolastica.

Di fronte alla complessità della realtà educativa e scolastica non può bastare una sola figura di un buon insegnante per svolgere tutti i compiti richiesti, occorrono bensì molte specializzazioni che queste figure di *middle management* possono svolgere, tutte comunque interagenti tra di loro in un clima collaborativo e di condivisione delle conoscenze e delle pratiche. Oltre a possedere un livello base di tutte le competenze ascrivibili alla dimensione dell'*expertise*, il docente esperto dovrà possedere le competenze specifiche caratterizzanti il proprio profilo, quindi le competenze potranno avere pesi (valori) differenziati a seconda delle funzioni svolte, ma saranno comunque tutte necessarie.

2. L'*expertise* docente attraverso la *Teacher Leadership*

Dopo aver definito nel primo capitolo il quadro teorico di riferimento per lo sviluppo del concetto di *expertise* come espressione di professionalità e di qualità dei processi formativi e aver tratteggiato alcuni comportamenti competenti attesi individuati dalla letteratura di riferimento, la ricerca si sofferma ad analizzare la figura dell'insegnante esperto attingendo agli studi della *Teacher Education* e della *Teacher Expertise* per cercare di delineare i tratti della professionalità esperta, di una *leadership* docente come risorsa critica per il miglioramento dei processi istruttivi ed educativi (Katzenmeyer & Moller, 2009; Killion & Harrison, 2017; Mangin & Stoelinga, 2010).

A partire dalla Strategia di Lisbona adottata dal Consiglio europeo nel 2000, numerosi documenti della Commissione europea sostengono che la qualità dell'insegnamento sia un fattore chiave di cambiamento e che i docenti debbano essere in grado di garantire un insegnamento di qualità. In *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti* (Commissione Europea, 2007) si afferma che:

oltre all'insegnamento di nozioni di base, gli insegnanti sono sempre più chiamati ad aiutare i giovani a raggiungere l'autonomia nell'apprendimento grazie all'acquisizione di nuove competenze [...]; agli insegnanti si chiede di adottare impostazioni dell'apprendimento più collaborative e costruttive (*Ivi*, p. 5).

Relativamente alle competenze dei docenti, sono molteplici le pubblicazioni nella letteratura nazionale e internazionale che hanno evidenziato aspetti di volta in volta diversi⁷⁴.

Nel report *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (Commissione Europea, 2005) vengono individuate tre aree di competenze da sviluppare nell'arco della carriera (lavorare con gli altri, con la conoscenza e la tecnologia e con la società) per una professione altamente qualificata. Nel documento *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (Commissione Europea, 2013) si fa riferimento al pensiero degli autori francesi Paquay e Wagner (2001) che definiscono sei *référentiels professionnels* o competenze chiave e descrivono l'insegnante come un agente riflessivo, un maestro istruito, un tecnico, un attore della classe, un attore sociale e un soggetto che apprende *lifelong*.

Essere insegnante competente implica la consapevolezza della complessità del ruolo e questa comporta anche la capacità di riflettere sulle proprie azioni formative. L'aspetto della riflessività docente non può che non richiamare quanto sostenuto da Schön (1993) e quanto scritto da Franco Cambi (Cambi, 2014): l'insegnante deve poter esercitare la propria capacità riflessiva sull'atto di insegnare, sul suo stile comunicativo, sui modi di verifica etc., considerandola come una «disposizione basilare e permanente» (Ivi, p. 32).

Le caratteristiche professionali, le abilità di insegnare e il clima di classe sono ambiti sui quali leggere l'efficacia docente per alcuni autori (Sammons & Bakkum, 2011). James H. Stronge (2002) ha elencato le caratteristiche positive e negative dell'insegnante di qualità (*effective teacher*) che impattano sugli

⁷⁴ Per riportare solo alcuni esempi si vedano: Cambi, F., Catarsi, E., Colicchi, E., Fratini, C., (2003). *Le professionalità educative*, Roma:Carocci; Damiano, E. (2004). *L'insegnante: identificazione di una professione*. La scuola; Nigris, E. (a cura di) (2004). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Roma: Carocci; Grion, V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*. Roma: Carocci; R. Biagioli, R., & Zappaterra, T. (2010). *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*; Franceschini, G. (2012). *Insegnanti consapevoli: saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*; Mariani, A. (a cura di). (2014). *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (Vol. 123). Firenze University Press.

apprendimenti degli studenti riferite a sei categorie: (1) l'insegnante come persona; (2) gestione della classe e organizzazione; (3) organizzazione dell'istruzione; (4) implementazione; (5) monitoraggio dei progressi degli alunni e (6) professionalità. Un ulteriore filone di ricerca ha riguardato il costrutto dell'efficacia dell'istruzione (*Instructional Effectiveness*), ponendo al centro d'interesse il nesso tra stili didattici ed esiti di apprendimento degli alunni.

L'idea di insegnante efficace è cambiata nel tempo rispondendo ai modelli epistemologici che si sono susseguiti. A partire dagli anni Cinquanta e Sessanta si è cominciato a prestare interesse ai risultati degli alunni e quindi a considerare come i differenti stili didattici potessero influire sugli apprendimenti. Con il diffondersi dei curricoli, l'insegnante ha dovuto lasciare spazio ai contenuti per poi ritornare al centro dell'interesse negli anni Settanta quando si dava importanza alle sue capacità di coinvolgimento della classe e di impatto sugli apprendimenti (Hanushek, 1971). Sulla tematica Eleonora Concina (2016) ha preso in considerazione alcune ricerche internazionali per discutere gli aspetti caratterizzanti l'insegnante efficace, i suoi modelli comportamentali e le pratiche, rilevando che la motivazione personale, la capacità di stimolare e supportare i processi di apprendimento degli alunni, la relazione interpersonale e il clima di classe positivo sono fattori determinanti percepiti sia dai docenti che dagli stessi alunni.

Nel dibattito odierno sull'educazione si riscontra un generale consenso riguardo ciò che funziona e sebbene molteplici fattori intervengano nel determinare l'efficacia di percorsi formativi, i ricercatori concordano nel ritenere che nessun fattore individuale sia maggiormente influente nel setting scolastico dell'insegnante stesso (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond & Young, 2002; Hattie, 2003; Stronge et al., 2007). Per usare le parole di John Hattie (2003, 2012) possiamo sostenere che sono gli insegnanti a fare la differenza (*teachers make a difference*).

Insegnanti efficaci esercitano un effetto sugli studenti misurabile in circa un anno di vantaggio rispetto a quanto riscontrabile negli esiti di studenti con insegnanti meno efficaci (Hattie, 2016). Il fattore che incide positivamente sugli

esiti di apprendimento degli studenti, oltre a loro stessi (50%), è rappresentato proprio dagli insegnanti (30%), coloro che possono fare la differenza sono soprattutto gli insegnanti esperti, gli *excellent teachers*, come ha evidenziato lo stesso autore in seguito ad uno studio condotto su più di trecento docenti di scuole dell'obbligo negli Stati Uniti (Hattie, 2003).

Il profilo docente descrive oggi una complessa professione la cui *expertise* è di tipo multidimensionale (Salatin, 2015) cambia e va intesa come un insieme di competenze situate, generate nella pratica, distribuite e relazionali, che se ben agite possono produrre un miglioramento qualitativo del sistema scuola. L'insegnante esperto è tale quando è in grado di orientare la propria professionalità consapevolmente in contesti mutevoli per rispondere in modo efficace alle richieste di formazione degli allievi (Tammaro, Calenda, Ferrantino, & Guglielmini, 2016). Le sue competenze metodologiche, orchestrando conoscenze, abilità, atteggiamenti e posture, attraversano trasversalmente la professione docente e la personalità professionale e sono componenti strategiche per la formazione professionale: esse vanno a costruire l'*habitus* scientifico dell'insegnante consentendogli di lavorare «colla maggiore efficacia e nelle migliori condizioni», come affermava Dewey (Nuzzaci, 2016) e diventando predittori attendibili di un insegnamento efficace.

Anche la conoscenza dell'insegnante comunque è una dimensione complessa ed eterogenea, «un apprendimento di natura composita, di carattere scientifico e tecnico, che si connette ad un sapere disciplinare, ad un sapere culturale, alla conoscenza scientifica, a pratiche sociali situate, al curriculum scolastico» (Gola, 2015, p. 279). Il sapere dell'insegnante si genera dunque nel contesto relazionale attraverso il proprio sistema valoriale.

2.1 Tipologie di *leadership*: educativa, istruttiva, distribuita e didattica

Il concetto di *leadership* didattica (*teacher leadership*) come espressione di professionalità docente è molto diffuso a livello internazionale. Ha cominciato a radicarsi nelle iniziative di riforma dell'istruzione scolastica degli Stati Uniti⁷⁵ a metà degli anni Ottanta del secolo scorso come reazione ai tradizionali approcci gerarchici incentrati sulla figura del dirigente, unico elemento chiave dei sistemi scolastici⁷⁶. Derivando dall'ambito economico, è stato inizialmente impiegato nel contesto scolastico per indicare una funzione amministrativa con l'immediato richiamo a processi di *accountability e management* (*School leadership* e/o *Educational leadership*).

Seguendo la ricostruzione di Tony Bush e Derek Glover (2014), esistono varie tipologie di *leadership* scolastica ed è possibile tracciarne le linee evolutive a partire da una visione tecnicistica di una *Managerial leadership* come esercizio del dirigente in veste di puro esecutore delle direttive governative, modello dominante fino agli anni Sessanta/Settanta del secolo scorso, a garanzia di un sistema scuola altamente efficace (Hallinger, 2003; Neumerski, 2013). Più recentemente è stato proposto un modello di sviluppo a quattro stadi (Figura 20):

⁷⁵ Negli Stati Uniti sono riconosciuti vari ruoli al docente leader: si parla di *coordinator of teacher leader, instructional coaches/specialist, facilitator, laboratory teachers* e *mentors*.

⁷⁶ Dobbiamo precisare che il concetto di *leadership* di cui ci occupiamo è riferito solamente al contesto culturale occidentale. Benché ci siano esempi di pratiche analoghe in alcuni stati asiatici ritenute delle eccellenze, nella maggior parte dei casi il concetto è penetrato più recentemente ma non è stata adottato come terminologia ufficiale. In Cina, ad esempio, un sistema scolastico altamente gerarchico e con rigidi livelli di avanzamento professionale, non esiste la figura del teacher leader; esiste però un'altra figura affine, quella del *backbone teacher*, un insegnante che pur essendo giovane in età, occupa posti più avanzati nella scala gerarchica (Liang & Wang, 2019).

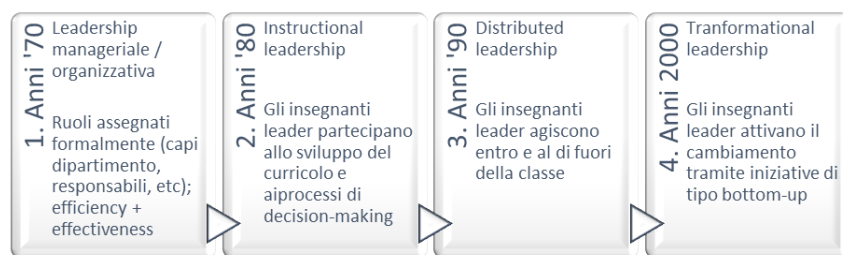


Figura 20. Fasi dello sviluppo della leadership (rielaborato da Adams e Mire, 2018, p. 141).

Si poneva attenzione alle caratteristiche del dirigente, al suo stile operativo per cercare evidenze di una scuola di successo e per misurare i suoi comportamenti fu sviluppata la *Principal Instructional Management Rating Scale* (Hallinger & Murphy, 1985) assieme ad altri standard di riferimento⁷⁷.

Con gli anni Ottanta l'interesse si concentra maggiormente sul dirigente come primo responsabile dei cambiamenti entro una visione di scuola in cui è dominante la dimensione dell'insegnare: è il momento dell'*Instructional leadership*. A fine anni Ottanta e negli anni Novanta, l'attenzione è indirizzata verso altri agenti di cambiamento, gli insegnanti che supportano il dirigente e che operano per fini comuni (Hallinger, 2011): appare chiaro che è attraverso di essi che egli può incidere meglio sul risultato finale, ossia il raggiungimento di risultati apprenditivi positivi da parte degli alunni. Si può dunque affermare che:

Leadership in education is a process of influencing teachers and other stakeholders and is not necessarily limited to a single person. The process of influence ideally leads to an effective learning climate which all stakeholders [...] experience as an added value and keeps all the organizational process in the school [running smoothly]⁷⁸. (Daniëls, Hondégheem, & Dochy, 2019, p. 111).

⁷⁷ Questa attenzione riposta sulla dimensione del comportamento più che sui processi ha caratterizzato anche gli studi iniziali sulla *teacher leadership* (Neumerski, 2013). Dobbiamo però anche aggiungere come la definizione di ruoli formali per i docenti sia un fenomeno più recente verificatosi in seguito alla decentralizzazione e con le riforme ad essa collegate.

⁷⁸ «La leadership nell'istruzione è un processo che influenza gli insegnanti e gli altri stakeholders e non si limita necessariamente a una sola persona. Il processo di influenza conduce idealmente a un clima di apprendimento efficace che tutte le parti interessate [...] sperimentano come valore aggiunto e mantiene tutto il processo organizzativo nella scuola [senza intoppi]» (tr. personale).

È una visione di scuola in cui la *leadership*

can be understood as a process of influence based on clear values and beliefs and leading to a vision for the school. The vision is articulated by leaders who seek to gain the commitment of the staff and stakeholders to the dream of a better future for the school, its students and stakeholders⁷⁹ (Bush & Glover, 2003, p. 31).

Il progetto *Leadership for Learning* (Leadership per l'apprendimento) nato da una ricerca diretta dall'Università di Cambridge (2001) per indagare le possibili connessioni tra apprendimento e *leadership*, ha stabilito un set di cinque principi fondamentali per creare un senso condiviso di responsabilità⁸⁰: 1. Mantenere il focus sull'apprendimento; 2. Creare le condizioni favorevoli per l'apprendimento; 3. Condividere i criteri dell'accountability; 4. Condividere la *leadership*; 5. Creare dialogo tra partecipanti. Nella proposta di John Macbeath e colleghi (2018) una *Leadership for Learning* (Figura 15) dovrebbe essere costituita da quattro piani interagenti che riguardano gli apprendimenti degli alunni, gli apprendimenti professionali, gli insegnanti, la scuola e la comunità in linea con i cinque principi esposti. Alla base di questa visione è possibile individuare altri principi che dovrebbero essere innati, «in the educators' genes» (Ivi, p. 158), a dirigenti e insegnanti: un pensiero divergente riguardo insegnamento e apprendimento, una implementazione della *leadership* volta alla pratica, un incremento della professionalità e una integrità professionale.

⁷⁹ «può essere inteso come un processo di influenza basato su valori e credenze chiari e che porta a una "visione" per la scuola. La visione è articolata da leader che cercano di ottenere l'impegno del personale e delle parti interessate nel sogno di un futuro migliore per la scuola, i suoi studenti e le parti interessate» (tr. personale).

⁸⁰ Tradotto da: <https://www.educ.cam.ac.uk/networks/fl/about/PDFs/Introducing%20LfL.pdf>



Figura 21. Il Modello Leadership for Learning⁸¹.

I dirigenti hanno dunque un notevole potere nel creare ambienti di apprendimento positivi, nel migliorare i risultati degli allievi attraverso la loro influenza sugli insegnanti e sui processi organizzativi della scuola (Hallinger & Heck, 2010; Hitt & Tucker, 2016).

I modelli di *leadership* iniziarono poi ad orientarsi verso modalità collaborative, condivise, democratiche (*Distributed, Shared, Democratic Leadership*) riconducibili a: una *leadership* di sistema (*System leadership*) che comporta un'azione distribuita su reti di scuole; una che prevede azioni mirate per le specificità dei singoli contesti (*Contingent leadership*) e una centrata sul docente e la didattica (*Teacher leadership*). In estrema sintesi, da modelli individuali in cui prevalgono prospettive unidimensionali, si è passati progressivamente a modelli di tipo distribuito in cui la dimensione verticale del potere centralizzato viene sostituita da quella orizzontale e da un modello integrativo che interpreta l'*instructional, transformational* e *distributed leadership* come coesistenti (Paletta, 2015b).

⁸¹ Adattato da MacBeath et al., 2018.

Il concetto di *Teacher leadership* ha avuto una grande risonanza in seguito alla pubblicazione di *Awakening the Sleeping Giant. Leadership Development for Teachers* di Marilyn Katzenmeyer e Gayle Moller (2009) che hanno creato l'immagine degli insegnanti *leader* come “giganti dormienti” (*sleeping giants*) in attesa di essere svegliati dal loro lungo sonno. L'icona è sicuramente molto suggestiva e densa di significati e conduce a due considerazioni. Primo, la dimensione *leader*, comparabile alla statura di un gigante, superiore alla norma, può essere connaturata a quella del docente e può rimanere sopita e in attesa fin tanto che un evento non la riconnette. Secondo, è lo stesso docente che può “risvegliarsi” optando per questa nuova dimensione operativa, oppure essere incoraggiato a farlo per esprimere pienamente la sua *leadership* potenziale. Quindi, gli insegnanti dispongono di competenze specialistiche, ovvero di una *expertise*, che possono scegliere di impiegare e che li qualificano come professionisti (Bush, 2015).

Un modo per aiutare i docenti a diventare docenti *leader* per Marsha Carr (2012) è attraverso il *self-mentoring*, una pratica di costruzione della propria identità da parte di una persona che decide di accettare ruoli di responsabilità per una crescita personale e professionale. Un *self-mentor* è un

achiever who is willing to initiate and accept responsibility for self-development by devoting time to navigate within the culture of the environment in order to make the most of opportunity to strengthen competences needed to enhance job performance and career progression⁸² (*Ivi*, p. 8).

Considerando che la *leadership* «is a process, not an innate or taught set of individual skills»⁸³ (Carr M. L., 2015, p. 31), nell'ottica *self-mentoring* ogni insegnante può apportare punti di forza differenti nel contesto scolastico: l'approccio incoraggia gli insegnanti con più esperienza a fornire aiuti e feedback ai nuovi insegnanti i quali sono a loro volta coinvolti in rapporti *peer-*

⁸² «realizzatore disposto ad avviare e ad accettare la responsabilità dello sviluppo personale dedicando tempo a farsi strada all'interno dell'ambiente culturale al fine di sfruttare al massimo le opportunità per rafforzare le competenze necessarie per migliorare le prestazioni lavorative e la progressione della carriera» (tr. personale).

⁸³ «È un processo, non un set di abilità innato o insegnato» (tr. personale).

to-peer e li aiuta a diventare “sviluppatori di professionalità” (Bond, 2014) con ricaduta dei benefici nella collettività. Secondo Marsha Carr il processo si realizza in quattro stadi di sviluppo successivo nei quali il docente che intende assumere il ruolo di *leader* inizia con il conoscere il contesto in cui opera e individuare i tratti di *leadership* peculiari da sviluppare (*self-awareness*); articola le proprie aspettative e sviluppa strategie operative adeguate osservabili e misurabili (*self-development*); riflette, singolarmente e con il gruppo di pari, sulle pratiche attuate e i dati osservati (*self-reflection*); affina infine questo processo di *self-monitoring* grazie alla continua raccolta dati. Nei docenti che intraprendono questo percorso, il *self-mentoring* impatta ampiamente sulla classe, la scuola e la comunità grazie all’attivazione del senso di auto-efficacia (*self-efficacy*), termine che si riferisce al grado di sicurezza che un docente avverte nell’affrontare i compiti in contesti sfidanti⁸⁴.

Sulla scia del movimento dell’efficacia scolastica degli anni Ottanta e del successivo filone della *accountability* degli anni Novanta, predomina l’idea che il singolo insegnante nel ruolo *leader* sia la risorsa chiave per il miglioramento scolastico oltre che una risorsa per incrementare il suo *status* (York-Barr & Duke, 2004). Sara Ray Stoelinga e Melinda Mangin (2010) entrano meglio nel merito della questione quando sostengono che il principio guida di allora era che un maggior coinvolgimento nei processi decisionali e nelle strutture verticali per l’avanzamento di carriera sarebbe stato un incentivo sufficiente ad ottenere alte *performance* da parte dei docenti interessati. Tale coinvolgimento li avrebbe però portati a svolgere compiti prevalentemente di tipo amministrativo e manageriale enfatizzando il loro ruolo.

Si è creato un consenso generale sui potenziali vantaggi di una *leadership* docente che Jennifer York-Barr e Karen Duke (2004) riassumono in quattro categorie principali:

⁸⁴ Il concetto di *self-efficacy* sviluppato dalla teoria dell’apprendimento sociale di Albert Bandura (1986) si riferisce al processo cognitivo nel contesto dell’agentività che attiva la percezione di essere in grado di attuare una prestazione.

1. Impegno e coinvolgimento: accettare ruoli di *leadership* incoraggia gli insegnanti ad impegnarsi attivamente e ad assumere responsabilità per le azioni svolte in un processo decisionale;
2. Conoscenza, abilità, trasferimento di pratiche: gli insegnanti leader modellano pratiche efficaci per altri insegnanti per cui gli effetti immediati di una *leadership* docente si leggono sugli stessi insegnanti e sulle loro capacità organizzative.
3. Riconoscimenti e premi per il reclutamento e il mantenimento in servizio degli insegnanti: la *leadership* pone al centro l'*expertise* e la dedizione dell'insegnante che devono essere riconosciute dalla comunità.
4. Benefici per gli studenti: le pratiche di *leadership* docente forniscono agli allievi esempi positivi di modelli di responsabilità collettiva di una comunità finalizzata all'apprendimento.

Per raggiungere l'obiettivo finale del miglioramento degli esiti di l'apprendimento degli studenti, le autrici hanno creato un quadro concettuale, una *theory of action* formata da sette componenti (Figura 22). I primi tre, le caratteristiche degli insegnanti *leader*, il tipo di lavoro che svolgono e le condizioni che supportano tale lavoro, costituiscono il fondamento per una *leadership* docente. Quando si creano le condizioni per un'istruzione di qualità basata su ruoli positivi di *leadership* degli insegnanti, gli alunni possono raggiungere risultati apprenditivi positivi.

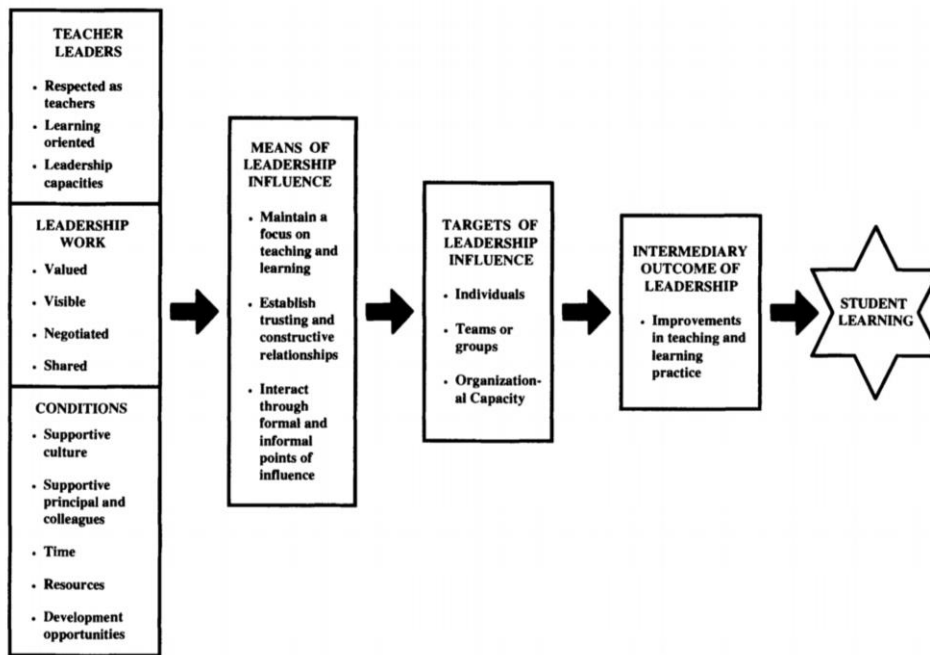


Figura 22. *Teacher Leadership for Student Learning*⁸⁵.

Il docente esperto può assumere molti ruoli nella sua funzione di guida. Cindy Harrison e Joelle Killion (2007) ne identificano dieci. Il docente *leader* è colui che: 1. Aiuta i colleghi condividendo risorse (*resource provider*); 2. Aiuta i colleghi ad implementare strategie efficaci (*instructional specialist*); 3. Aiuta ad usare il curricolo nella progettazione didattica e nella valutazione (*curriculum specialist*); 4. Aiuta i colleghi ad implementare nuove idee nella classe (*classroom supporter*); 5. Facilita l'apprendimento professionale dei colleghi (*learning facilitator*); 6. Svolge la funzione di mentore per i nuovi insegnanti (*mentor*); 7. Partecipa alla gestione dei processi istruttivi e condivide la visione della scuola (*school leader*); 8 gestisce e mette a disposizione dei colleghi dati e informazioni relative agli alunni e alle attività (*data coach*); 9. Cerca sempre di migliorare e di promuovere il cambiamento (*catalyst for change*); 10. È un soggetto in apprendimento (*learner*).

⁸⁵ Figura tratta da York-Barr e Duke, 2004, p. 289.

L'idea di unico docente *leader* è stata poi sostituita da quella di una *leadership* docente in termini di «teacher collaboration, marked by dialogue, inquiry, and deprivatised practices, lead[ing] to enhanced teacher outcomes including collective responsibility and internal accountability»⁸⁶ (Stoelinga & Mangin, 2010, p. 4). Non un docente che opera in solitudine, bensì che agisce entro una comunità in relazione tra i suoi membri.

In Italia il concetto sta cominciando ad affacciarsi nel panorama della ricerca di settore e diventa quindi necessario ampliare la letteratura teorica di riferimento e la ricerca empirica correlata.

Nella letteratura non esiste una definizione univoca di *teacher leadership*, come non esiste di *leadership*. Spesso vengono citate le parole usate da Jennifer York-Barr e Karen Duke (2004):

the process by which teachers, individually or collectively, influence their colleagues, principals, and other members of school communities to improve teaching and learning practices with the aim of increased student learning and achievement. Such leadership work involves three intentional foci: individual development, collaboration or team development and organizational development⁸⁷ (York-Barr & Duke, 2004, p. 287).

Secondo Marilyn Katzenmeyer e Gayle Moller gli insegnanti *leader*:

lead within and beyond the classroom; identify with and contribute to a community of teacher learners and leaders; influence others toward improved educational practice; and accept responsibility for achieving the outcomes of their leadership⁸⁸ (Katzenmeyer & Moller, 2009, p. 6).

⁸⁶ «collaborazione tra insegnanti, caratterizzata dal dialogo, dalla ricerca e da pratiche deprivatizzate, che portano a migliorare i risultati, comprendendo la responsabilità collettiva e forme di accountability» (tr. personale).

⁸⁷ «il processo attraverso il quale gli insegnanti, individualmente o collettivamente, influenzano i loro colleghi, presidi e altri membri delle comunità scolastiche per migliorare le pratiche di insegnamento e apprendimento con l'obiettivo di aumentare l'apprendimento e il rendimento degli studenti. Tale lavoro di leadership coinvolge tre obiettivi intenzionali: sviluppo individuale, collaborazione o sviluppo di gruppo e sviluppo organizzativo» (tr. personale).

⁸⁸ «pilotano (le azioni) all'interno e oltre l'aula; si identificano e contribuiscono nella comunità di studenti, dirigenti e insegnanti; influenzano gli altri verso una migliore pratica educativa e si assumono la responsabilità di raggiungere i risultati della loro leadership» (tr. personale).

Le autrici suggeriscono tre ruoli che gli insegnanti potrebbero rivestire nell'esercizio della propria *leadership* verso gli studenti (in qualità di facilitatori, *coach*, *mentor*, specialisti del curriculum), occupandosi di aspetti organizzativi (come Referenti di Dipartimenti) e incidendo sui processi decisionali (come membri di commissioni o di team per il miglioramento) poiché i «teacher leaders have the ability to encourage other teachers and colleagues to change and begin to think about taking part in things they ordinarily would not consider»⁸⁹ (Wasley, 1991).

Per Alma Harris (2003) la *teacher leadership* è

the ability to encourage colleagues to change, to do things they wouldn't ordinarily consider without the influence of the leader [...] collective leadership in which teachers develop expertise by working collaboratively⁹⁰ (Harris, *Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?*, 2003, p. 315).

Il concetto non è stato definito in modo univoco secondo alcuni autori (York-Barr & Duke, 2004; Wenner & Campbell, 2017), tuttavia questi due ultimi hanno mostrato come le varie definizioni possano essere accomunate da cinque temi comuni: 1. La *teacher leadership* oltre le mura della classe; 2. I docenti *leader* a supporto dell'apprendimento professionale; 3. I docenti *leader* coinvolti nei processi decisionali; 4. il miglioramento del successo formativo degli alunni come obiettivo finale; 5. I docenti *leader* per il cambiamento e il miglioramento.

In sostanza, la *teacher leadership* si riferisce essenzialmente all'esercizio della *expertise* da parte degli insegnanti, ed implica forme di *empowerment* e *agency* che richiamano le prospettive teoriche della *distributed leadership* (Gronn, 2000; 2010; Harris, 2008; Spillane, 2005). La *leadership* appare più

⁸⁹ «Gli insegnanti leader hanno la capacità di incoraggiare altri insegnanti e colleghi a cambiare e a pensare di prendere parte a cose che normalmente non prenderebbero in considerazione» (tr. personale).

⁹⁰ «la capacità di incoraggiare i colleghi a cambiare, a fare cose che normalmente non prenderebbero in considerazione senza l'influenza del leader [...] leadership collettiva in cui gli insegnanti sviluppano competenze lavorando collaborativamente» (tr. personale).

efficace quando viene condivisa o distribuita: «if expertise is distributed, then the school rather than the individual leader may be the most appropriate unit for thinking about the development of leadership expertise» (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004, p. 29). Ciò non significa però che tutti siano *leader*: sostenerlo, ci farebbe tornare all'idea di partenza di un ruolo solamente formale. La *distributed leadership* «concentrates on engaging expertise wherever it exists within the organization rather than seeking this only through formal position or role» (Harris, 2003, p. 13).

Questo modello di *leadership*, considerato come il migliore per rispondere alla complessità dello *zeitgeist* globale che stiamo attraversando, è stato un *focus* di ricerca molto diffuso e dibattuto a partire dagli anni Novanta, quando si è originato come strumento pragmatico di aiuto ai dirigenti a seguito dell'incremento di incarichi e responsabilità organizzative loro richieste (Tian, Risku, & Collin, 2016). Tuttavia, si tratta di un concetto ancora difficile da definire (Hairon & Goh, 2015) che ha subito anche critiche tanto da venir indicato come una possibile moda del momento, una tendenza passeggera che non ha apportato evidenti miglioramenti educativi (Lumby, 2016).

In Italia la normativa sulla funzione del dirigente attuale (art. 21 L. 57/97) stabilisce che la scelta del vicario e dei collaboratori fa parte dei suoi compiti e sostituisce il precedente Testo Unico DLgs 297/1994 - art. 7, comma 2, in cui veniva stabilito che «il Collegio docenti elegge i docenti incaricati di collaborare con il dirigente che in caso di assenza, viene sostituito dal vicario» (lettera h) e che il Collegio docenti elegge i docenti che fanno parte del comitato di valutazione del servizio (lettera i). In tal senso appare chiaro il ruolo manageriale del Dirigente come di colui che dirige la comunità scolastica e che l'unico ruolo formalmente riconosciuto è quello dei collaboratori del dirigente e del vicario o responsabile di plesso, figure di *middle management* e di raccordo. Altri ruoli come quelli dei coordinatori di classe, di dipartimento, i docenti facenti parte del comitato di valutazione del servizio e le funzioni strumentali, rimangono figure incerte, ruoli del tutto informali per i quali non esiste una preparazione specifica,

ma che si basano per lo più sulla disponibilità temporalmente limitata dei singoli e per i quali non c'è quindi margine di capitalizzazione da parte della scuola. Negli anni cambiano i soggetti e le informazioni accumulate non si sedimentano ma devono essere di volta in volta ricostruite. Con l'aumentare degli impegni a causa dell'evoluzione normativa e organizzativa e soprattutto in seguito all'attuazione del principio di autonomia, si è reso necessario un alleggerimento degli oneri del dirigente con il conseguente coinvolgimento di altre figure, delegate a vario titolo, che ne coadiuvano il lavoro; prassi che implica una distribuzione dei compiti. Ma siamo ancora ad un livello di azioni e pratiche formalmente riconosciute e attuate.

Il concetto di *leadership* che la ricerca è interessata ad approfondire è invece quello che va oltre i limiti della formalità, pur contemplandola, fino a riguardare forme di leadership *invisibile* (Lovett, 2018) e *non-positional* (Frost, 2012; 2014; 2017) dove il docente in qualità di agente di cambiamento (*agent of change*) (Frost, Ball, & Lightfoot, 2018) può mettere in atto pratiche educative trasformative collaborando con i colleghi ai fini di una *enhanced professionalism*. Una leadership esperta ed inclusiva dunque, che può riguardare tutti i docenti.

Esso si è evoluto nel tempo assumendo significati diversi e progressivamente liberandosi dal vincolo del riconoscimento formale del ruolo in favore di una visione di pratica collettiva. Alcuni autori hanno individuato tre momenti di questo passaggio (Silva, Gimbert, & Nolan, 2000): una prima fase in cui l'insegnante *leader* è formalmente investito dal dirigente nei ruoli previsti; una fase successiva in cui gli insegnanti di classe diventano *coach* e mentori anche di altre classi in merito all'apprendimento professionale e ai miglioramenti didattici e una finale in cui le loro responsabilità incidono sulla *vision* dell'intera scuola e promuovono una cultura dell'apprendimento professionale continuo.

La complessità del sistema di istruzione richiede ormai processi di co-produzione (*coaching-in-education*) (Van Nieuwerburgh, 2018) che implicano un modo collaborativo di lavorare tra gli *stakeholders* interni ed esterni alla scuola allo scopo di attuare processi collettivi efficaci che impattino positivamente sugli apprendimenti degli alunni. Quando il fine proposto risiede

nel raggiungimento dei traguardi formativi degli allievi, sembra naturale pensare all'esercizio di una *leadership* competente da parte dell'insegnante di classe, tuttavia, oggi non può essere più sufficiente esercitare il proprio ruolo bastando a se stesso. Esistono delle condizioni intrinseche che influenzano inevitabilmente il suo agire e il suo ruolo di *leadership* con cui deve fare i conti: 1. la cultura della scuola e il contesto in cui opera; 2. la rete di relazioni, i ruoli e le collaborazioni che instaura; 3. la struttura organizzativa e il management scolastico (York-Barr & Duke, 2004). Tali processi devono comunque essere rafforzati e sostenuti da una accorta e lungimirante figura dirigenziale. Anche se non sempre è così: «[s]ometimes on their own initiative and sometimes within a more formal structure, these professionals find a variety of ways to exercise teacher leadership»⁹¹ (Danielson, 2007, p. 14).

Nella provincia di Trento l'IPRASE nel 2015 ha svolto la ricerca sul ruolo del dirigente scolastico come *leader* per l'apprendimento che promuove il miglioramento scolastico e l'efficacia della scuola (Paletta, 2015a) e da essa è emerso che il coinvolgimento degli insegnanti nell'esercizio della *leadership* didattica agisce come rete connettiva tra la gestione manageriale e i contesti di insegnamento-apprendimento, contribuendo a innestare e mantenere processi di miglioramento continuo all'interno delle scuole. Nel concetto di *leadership per l'apprendimento* si ravvisa pertanto un'evoluzione delle pratiche professionali che pongono al centro l'azione educativa (Darling-Hammond & Rothman, 2014; Paletta, 2015b) in cui le posizioni di *leadership* vengono di volta in volta riconosciute e legittimate sulla base di autorevolezza e competenze dimostrate, non attribuite a priori.

Gli interventi che si possono attuare per far penetrare questa visione nelle scuole sono ancora molti, a partire da un esercizio culturale ed etico che consiste nel liberare il termine dall'alone di "preferenza di scelta" e dai rischi della

⁹¹ «A volte di propria iniziativa e talvolta all'interno di una struttura più formale, questi professionisti trovano una varietà di modi per esercitare la leadership degli insegnanti» (tr. personale).

meritocrazia che porta con sé e che genera attriti nelle relazioni tra insegnanti (i collaboratori sono visti come i prescelti) per riconfigurarlo nella prospettiva dell'efficacia educativa-formativa. Il concetto viene considerato come un modo di essere e di pensare, una postura (*stance*) da adottare: «a stance that is responsive to the needs of [...] students and motivates [...] colleagues toward improving their performance [...] one approach with empirical evidence demonstrating its viability as a solution for sustaining systemic teacher quality and school improvement efforts»⁹² (Poekert, Alexandrou, & Shannon, 2016, p. 325). È stata definita «an important component of school reform»⁹³ (Wenner & Campbell, 2017, p. 2), eppure, il concetto rimane elusivo «[d]espite the many calls for teacher leadership over the years, the message has not reached teachers themselves in any large measure»⁹⁴ (Helterbran, 2010, p. 363).

Secondo Jana Hunzicker (2017) l'immagine del docente *leader* può formarsi in un passaggio progressivo graduale e ricorsivo nel tempo a partire da quella dell'insegnante ordinario, costruito sulle solide fondamenta di una conoscenza pedagogica. Poiché «[t]he success or failure of teacher leaders has most often depended on context and on the experience and personal characteristics of the teacher»⁹⁵ (Dozier, 2007, p. 55), per definire la postura dell'esperto e la sua auto-percezione, si devono tenere in considerazione una serie di fattori interni (disposizioni e motivazioni personali come credenze, attitudini e valori, la volontà di raggiungere gli obiettivi posti, la capacità di assumersi dei rischi in questo processo, la ricerca di una crescita professionale) ed esterni (colleghi, il Dirigente, il contesto istruttivo e la collaborazione che si può realizzare) (Figura 23).

⁹² «una posizione che risponde alle esigenze degli studenti [...] e motiva i colleghi [...] a migliorare le loro prestazioni [...] un approccio con prove empiriche che dimostrano la sua fattibilità come soluzione per sostenere la qualità sistemica degli insegnanti e gli sforzi di miglioramento della scuola» (tr. personale).

⁹³ «una componente importante della riforma della scuola» (tr. personale).

⁹⁴ «nonostante le numerose richieste di leadership degli insegnanti nel corso degli anni, il messaggio non ha raggiunto gli insegnanti stessi in larga misura» (tr. personale).

⁹⁵ «il successo o il fallimento di insegnanti leader è dipeso perlopiù dal contesto, l'esperienza e le caratteristiche personali dell'insegnante» (tr. personale).

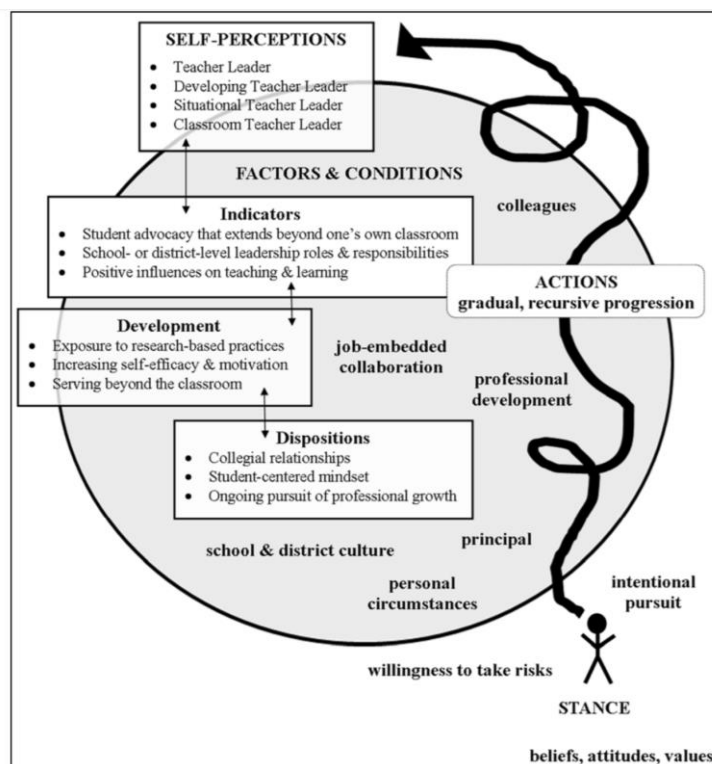


Figura 23. Teacher Leader Progression and Influences Model (Hunzicker, 2017, p. 17).

Tutto ciò è in linea con una ri-concettualizzazione e ridefinizione dell'*educational leadership* nei termini di una interazione reciproca tra più attori, una *collective efficacy* (Donohoo, Hattie, & Eells, 2018)⁹⁶ o meglio, di quella che alcuni autori preferiscono definire “professionalità collaborativa” (*collaborative professionalism*) (Hargreaves & O’Connor, 2018):

collaborative professionalism is about how teachers and other educators transform teaching and learning together to work with all students [...]. It is evidence-informed, but not data-driven, and involves deep and sometimes demanding dialogue, candid but constructive feedback, and continuous collaborative inquiry⁹⁷ (Ivi, p. 3).

⁹⁶ Gli autori riportano che gli effetti maggiori sugli apprendimenti degli studenti si riscontrano in conseguenza di una *collective teacher efficacy* valutata in 1.57 ES, tre volte più grande e in grado di produrre effetti positivi sugli esiti degli studenti rispetto all’indicatore dello status socioeconomico, come riportato anche in Hattie, 2016.

⁹⁷ «la professionalità collaborativa riguarda come insegnanti e altri educatori trasformano l’insegnamento e l’apprendimento per lavorare insieme con tutti gli studenti [...]. È *evidence-based*, ma non *data-driven*, e comporta un dialogo impegnativo che a volte richiede molte energie, risposte spontanee ma costruttive e una continua indagine collaborativa» (tr. personale).

A differenza del concetto di *professional collaboration* (collaborazione professionale) di natura descrittiva poiché si riferisce alla modalità di lavorare insieme, questo assume per gli autori un carattere prescrittivo, indica i modi di lavorare insieme attivando processi cooperativi. Gli insegnanti possono fare affidamento su profonde relazioni, sulla fiducia reciproca, sanno assumere rischi, si affidano anche a procedure di progettazione e revisione che supportano le pratiche didattiche e il progressivo e continuo miglioramento del lavoro svolto.

Affinché possa attuarsi appieno un tale processo di collaborazione necessita di condizioni adeguate: una piena fiducia (*high trust*) nelle relazioni lavorative e un'efficace e precisa organizzazione (*high precision*) (Figura 24):

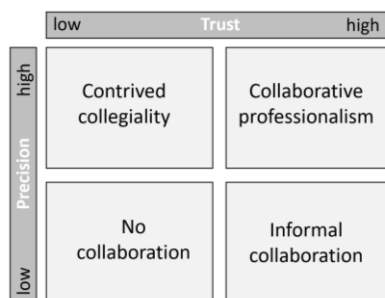


Figura 24. Quadrante della collaborazione⁹⁸

Quanto esposto fino ad ora fa comprendere la complessità dei fattori che si devono considerare nel tratteggiare il profilo di un insegnante esperto e per il quale si possono rintracciare diversi tentativi di concettualizzazione in *framework* come quelli illustrati nel prossimo paragrafo.

⁹⁸ Tratto da Hargreaves e O'Connor, 2018, p. 5.

2.2 Modelli di *Teacher Leadership*

Nell'ambito della ricerca sulla *Teacher Leadership*, è possibile rintracciare diversi strumenti adatti a misurare il grado di diffusione della *leadership* educativa e i modelli internazionali possono risultare utili per leggere l'*expertise* come indicatore di professionalità anche nel contesto italiano. Nella presente tesi sono state utilizzate fonti nazionali e internazionali soprattutto in lingua inglese e per la maggior parte, gli strumenti reperibili sono adattamenti di versioni originali prodotte da studiosi e ricercatori entro la prima decade dell'anno 2000, il cui grado di affidabilità e validità è stato determinato esaminando la consistenza interna; di questi ultimi, ne sono stati selezionati alcuni, riportandoli in allegato alla presente tesi. Nella parte che segue verranno illustrarli brevemente prima di osservare più in dettaglio le caratteristiche specifiche del modello scelto per la ricerca, il *Teacher Leadership Model Standards* (Allegati A e B).

The Teachers as Leaders Framework (Crowther, Kaagan, Ferguson, & Hann, 2002) (TLF, Allegato C) comprende una lista di dimensioni caratterizzanti il potenziale insegnante *leader* come portavoce di una nuova professionalità docente autentica che promuove una cultura di successo scolastico per gli alunni e caratterizzata da un forte senso identitario, tutti tratti che si ritrovano anche in altri modelli.

Il *Teacher Leadership Self-Assessment* (Katzenmeyer & Katzenmeyer, 2004) (TLSA, Allegato D) è invece un questionario di autovalutazione con il quale il docente è chiamato a riflettere sul proprio operato professionale per indicare la frequenza con la quale compie le azioni indicate in 42 item riferiti a sette dimensioni: consapevolezza di sé; capacità di causare cambiamenti; comunicazione efficace; rispetto per le diversità; competenze didattiche; capacità di miglioramento e di auto-organizzazione.

Ci sono anche questionari per rilevare la percezione di insegnanti riguardo la *leadership* osservata nei colleghi come il *Teacher Leadership School*

Survey (Katzenmeyer & Katzenmeyer, 2005) in cui i 49 item chiedono di riflettere su atteggiamenti e comportamenti dei leader indicando con una scala Likert a 5 punti la frequenza dell'osservazione (TLSS, Allegato E).

Uno strumento più recente con le stesse finalità è il *Teacher's Perception of Teacher Leadership Survey* (Scott-Williams, Lakin, & Kensler, 2015) un questionario che rielabora i 37 item del *Teacher Leadership Model Standards* per misurare la percezione degli insegnanti riguardo il grado di diffusione di pratiche *leadership* nelle proprie scuole, espresso con scala Likert a 5 punti. Il punteggio finale, dato dalla media di tutti i punteggi riportati nei singoli item, indica la percezione del grado di diffusione di comportamenti *leadership* (TPTL, Allegato F).

Per rilevare e valutare la predisposizione alla *leadership* si può ricorrere a *Readiness for Teacher Leadership Survey* (Katzenmeyer & Moller, 2009), un questionario composto da 25 item in cui gli insegnanti indicano il proprio grado di accordo nei confronti di affermazioni e situazioni con scala Likert (RTLS, Allegato G). Esiste anche una versione riadattata più recente di questo strumento (Finster, 2016) che propone i 25 item in ordine diverso, raggruppati in quattro macro-aree: 1. Caratteristiche generali della *teacher leadership*; 2. L'insegnante leader come innovatore; 3. Il leader per l'apprendimento professionale e 4. L'insegnante leader con funzioni manageriali-amministrative (TLPRS, Allegato H).

Si possono anche misurare le tipologie di *leadership* mediante *The Teacher Leadership Inventory* (Angelle & DeHart, 2010; Angelle & DeHart, 2016; Angelle & M. Teague, 2014) che individua una forma di *leadership* che condivide l'*expertise*, una che mira al coinvolgimento attivo dei partecipanti, una *supra practitioner*, una sorta di ibrido tra il dirigente e il docente; e una modalità di apertura a nuove opportunità di agire (TLI, Allegato I).

I *framework* accennati possono essere distinti in base alle loro finalità e sintetizzati come segue (Tabella 5):

Finalità	Sigla	Framework	Autore/i	anno
Autovalutazione	TLF	The Teachers as Leaders Framework	Crowther, Kagan, Ferguson & Hann	2002
	TLSA	Teacher Leadership Self-Assessment	Katzenmeyer & Katzenmeyer	2004
	TLMA	Teacher Leadership Model Standards	Teacher Leadership Exploratory Consortium	2011
Percezione della leadership di altri insegnanti	TLSS	Teacher Leadership School Survey	Katzenmeyer & Katzenmeyer	2005
	TPTL	Teacher' Perception of Teacher Leadership	Scott Williams, Lakin & Kensler	2015
Predisposizione alla leadership	RTLS	Readiness for Teacher Leadership Survey	Katzenmeyer & Moller	2009
	TLPRS	Teacher Leadership Program Readiness Surveys	Finster	2016
Tipologie di leadership	TLI	The Teacher Leadership Inventory	Angelle & DeHart	2010

Tabella 5. Frameworks per misurare la leadership docente.

2.3 Il modello *Teacher Leadership Model Standards*

Nel 2011 il *Teacher Leadership Exploratory Consortium*⁹⁹ ha prodotto il *Teacher Leader Model Standards* (TLMS) un set di standard professionali per guidare la preparazione dei futuri docenti che, disponibili ad essere *continuous learners* e un punto di riferimento per la comunità scolastica, fossero in grado di produrre pratiche efficaci, migliorare le pratiche educative dei colleghi, esercitare la propria influenza in contesti formali e informali e supportare la collaborazione all'interno dei team docenti. Gli standard pongono l'enfasi sullo sviluppo di comunità professionali e la condivisione delle buone pratiche per sostenere il ruolo dell'insegnante e promuovere l'apprendimento negli alunni (Berg, Carver, & Mangin, 2014; Cosenza, 2015).

Il *framework* è composto da sette ambiti (*domains*) o aree principali riferite ad attività di *leadership*, ognuna costituita da funzioni che delineano le

⁹⁹ Si tratta di un'organizzazione USA composta da vari membri tra i quali i dipartimenti per l'educazione di vari stati, le agenzie educative, *teacher leaders*, dirigenti di scuola di vario ordine e grado che si è formata nel 2008 con lo scopo di definire degli standard di riferimento per una *leadership* efficace.

azioni specifiche associate a quell'ambito e che interagiscono reciprocamente per definire la *leadership* che un insegnante può esercitare in modo formale e/o informale relativamente ad uno o a più ambiti, non necessariamente a tutti. Gli standard definiscono quindi le conoscenze, abilità e competenze necessarie ad un insegnante per essere considerato un *leader*. Ciascuno di essi è composto da sotto-settori che definiscono le azioni o aspettative espressione di *leadership* per un totale di 37 item.

Sin dalla sua pubblicazione, il documento è stato riconosciuto come uno strumento importante per rafforzare la preparazione e le pratiche di insegnanti *leader* e correlato con altri programmi statali preesistenti tramite *content analysis*, è stato ritenuto molto utile, anche se migliorabile (Berg, Carver, & Mangin, 2014)¹⁰⁰.

Il modello è diventato un punto di riferimento negli Stati Uniti e dal rapporto *Prioritizing Leadership: an Analysis of State ESSA Plans* (New18)¹⁰¹ emerge come tutti gli Stati stiano investendo risorse economiche in tali modelli per creare reti di scuole. Ci sono anche strumenti che forniscono indicazioni operative per aiutare a costruire, supportare e sostenere in modo strategico la *teacher leadership* come lo *State Teacher Leadership Toolkit* (2016)¹⁰² anche nella nuova versione *Teacher Leadership Toolkit 2.0* (Leading Educators, 2019).

L'obiettivo principale del *Teacher Leader Model Standards* è quello di «stimulate dialogue among stakeholders of teaching profession about what constitutes the knowledge, skills, and competencies that teachers need to assume

¹⁰⁰ Gli autori in tal senso, dopo aver esaminato gli altri programmi, propongono di considerare due ulteriori domini ritenuti altrettanto importanti: coltivare una visione condivisa per il miglioramento («Cultivating a shared vision for improvement and change», p. 14) e anche pratiche istruttive («Instructional expertise», p. 15) per agire da collante tra gli insegnanti e il Dirigente.

¹⁰¹ La sigla ESSA sta per *Every Student Succeeds Act*, legge statunitense sul sistema d'istruzione K-12 che nel 2015 ha preso il posto della precedente *No Child Left Behind*.

¹⁰² Il toolkit è reperibile online al seguente indirizzo: <https://education-first.com/wp-content/uploads/2017/02/Education-First-Leading-Educators-State-Teacher-Leadership-Toolkit-Jan-2017.pdf> (consultato il 19/10/2019).

leadership roles in their schools, districts, and the profession»¹⁰³ (Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011, p. 3). I sette ambiti (o domini), ciascuno suddiviso in funzioni a delineare le azioni della *leadership* associate a quel dominio, sono i seguenti¹⁰⁴:

- Ambito 1: Promuovere una cultura collaborativa per sostenere lo sviluppo professionale e l'apprendimento degli studenti
- Ambito 2: Accedere e utilizzare la ricerca per migliorare la pratica e l'apprendimento degli studenti
- Ambito 3: Promuovere l'apprendimento professionale per il miglioramento continuo
- Ambito 4: Facilitare i miglioramenti nell'istruzione e nell'apprendimento degli studenti
- Ambito 5: Promuovere l'uso di valutazioni e dati per il miglioramento dell'istituto scolastico
- Ambito 6: Migliorare la sensibilizzazione verso e la collaborazione con le famiglie e la comunità
- Ambito 7: Sostenere l'apprendimento degli studenti e la professione insegnante.

Ciascun ambito è poi articolato in funzioni in numero variabile ed espresso in forma di frasi affermative per le quali il campione deve indicare il grado di accordo secondo i valori di una scala Likert.

Appare evidente che le azioni di un docente *leader* afferiscono alla promozione e crescita di tutti gli individui coinvolti nei processi di apprendimento-insegnamento, al miglioramento delle relazioni e dei contesti poiché in tal modo si crea una comunità che agisce unitariamente per raggiungere obiettivi formativi e di qualità. Le aree d'intervento nelle quali si

¹⁰³ «stimolare il dialogo tra le parti interessate della professione insegnante su ciò che costituisce la conoscenza, abilità e competenze di cui gli insegnanti hanno bisogno per assumere ruoli di leadership nelle loro scuole, distretti e professione» (tr. personale).

¹⁰⁴ Il documento è presentato nell'Allegato B.

esplica la leadership docente possono essere schematizzate nel seguente modo (Figura 25):

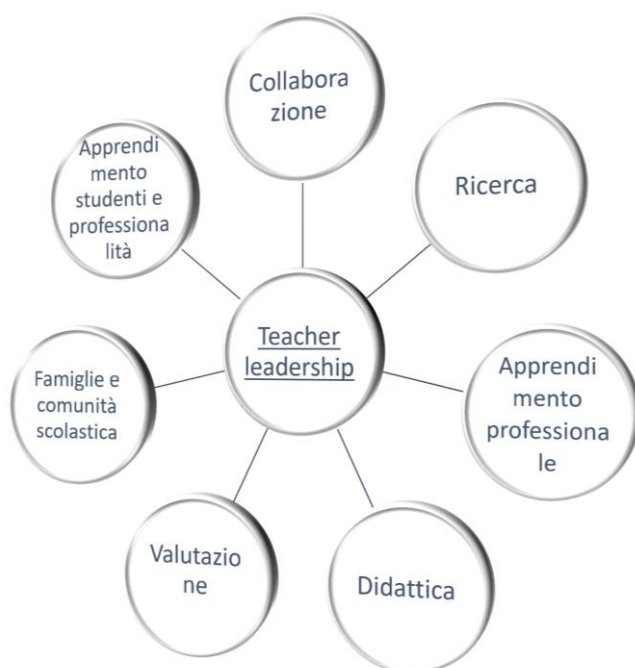


Figura 25. Aree in cui esercitare la leadership secondo il modello Teacher Leadership Model Standards.

3. Quadro metodologico e approccio Mixed Methods alla ricerca

3.1 la metodologia di ricerca in educazione

Per affrontare l'analisi degli eventi educativi, caratterizzati da un alto grado di imprevedibilità, l'insegnante ha bisogno di farsi guidare da scelte metodologiche consapevoli che lo aiutino a risolvere problemi e a gestire la prassi formativa quotidiana. Ciò spiega anche la ragione del fare ricerca in educazione: risolvere un bisogno conoscitivo e operativo. A tal fine l'insegnante deve formarsi ad un sapere scientifico, controllabile, esplicitando i passaggi che hanno prodotto risultati, deve formarsi ad una cultura della ricerca come «forma di costruzione del sapere realizzata attraverso un metodo scientifico» (Coggi & Ricchiardi, 2019, p. 19), che comporta padroneggiare i diversi metodi in dipendenza dell'oggetto d'indagine. Un procedimento rigoroso poiché la scientificità non risiede negli oggetti della ricerca, ma nei processi messi in atto per indagare una realtà così complessa come quella educativa. Per Roberto Trinchero (2004, p. 3) «la ricerca educativa è una attività conoscitiva sistematica e controllata» che può essere condotta seguendo prospettive molteplici: teoriche, storiche e comparative, descrittive e sperimentali. Essa mira a far luce su un contesto situato, focalizzandone la specificità al fine di un'approfondita comprensione (ricerca idiografica) oppure a formulare leggi e regole generali (ricerca nomotetica). La ricerca in educazione può avere scopi diversi che si riassumono nell'azione di: «comprendere i fenomeni educativi al fine di assumere decisioni educative che abbiano, in senso lato, maggiori probabilità di essere efficaci» (Lucisano & Salerni, 2015, p. 18).

Nello studio dei fenomeni educativi ha dominato a lungo il paradigma di tipo positivistico, l'approccio quantitativo-sperimentale della ricerca empirica. Il metodo sperimentale consiste nella manipolazione delle variabili (variabili indipendenti) da parte del ricercatore per vedere come possono essere modificate altre variabili che da queste dipendono (variabili dipendenti).

La ricerca quantitativa si dipana in una serie ordinata di momenti che coinvolgono le seguenti azioni (Cristina Coggi e Paola Ricchiardi, 2019):

1. Individuare del tema di ricerca;
2. Identificare lo scopo del lavoro;
3. Definire il problema;
4. Costruire il quadro teorico e fare un esame della letteratura;
5. Formulare le ipotesi e definire le variabili;
6. Pianificare la ricerca;
7. Individuare il campione;
8. Scegliere gli strumenti della rilevazione;
9. Effettuare l'intervento o e rilevazioni;
10. Individuare tecniche di rielaborazione dati; condurre le analisi statistiche; descrivere e interpretare i risultati;
11. Trarre conclusioni e condividerle

Tale procedura può essere applicata anche a ricerche quantitative non sperimentali (o descrittive) che hanno lo scopo di descrivere appunto una situazione tramite l'interpretazione di dati raccolti con questionari, interviste, osservazioni, test per analizzare i quali occorrono a strumenti quantitativi come grafici, tabelle, percentuali, etc. Ulteriori caratteristiche del metodo sono la ripetibilità delle procedure che ne stabiliscono la validità e la misurabilità dei risultati.

Successivamente si è fatta strada l'esigenza di dare maggior rilievo ad altre prospettive e si sono contemporaneamente diffuse posizioni critiche. Luigina Mortari (2007) le riconduce alla impossibilità di applicare a casi singoli

le elaborazioni su vasta scala, al riduzionismo che in nome della profondità d'indagine scientifica si concentra solo su insiemi di variabili precise tralasciando quelle non quantitativamente elaborabili. Si è trattato di una svolta epistemologica che ha portato a modi nuovi di considerare la ricerca educativa, che non si annullano reciprocamente in uno scontro tra paradigmi opposti bensì si ricontestualizzano all'interno di nuovi contesti. Nuovi presupposti ontologici, gnoseologici, epistemologici ed etici offrono altri sguardi sulla realtà educativa. La svolta qualitativa, avvenuta negli anni Ottanta del secolo scorso, ha promosso una ricerca con una struttura meno rigida tra i vari momenti, il cui obiettivo è comprendere la realtà nella sua globalità usando strumenti che sondano in profondità le scelte.

La ricerca attuale converge nel ritenere che si possano adottare sia approcci quantitativi che qualitativi, purché la scelta sia effettuata in relazione al fenomeno educativo da indagare (Gattico & Mantovani, 1998). Poiché «[è] la realtà del problema e delle soluzioni possibili a funzionare da criterio per la scelta degli approcci», (Lucisano & Salerni, 2015, p. 78), si ritiene opportuno operare con una molteplicità di approcci riconducibili a criteri di scientificità, abbandonando la prospettiva classica di un metodo di ricerca in favore di molteplici strategie di ricerca (Trincherò, 2004).

Per affrontare la percezione che gli insegnanti di scuola primaria hanno riguardo il profilo dell'*expertise* docente ai fini della valutazione in servizio, si è deciso di utilizzare un metodo di ricerca di tipo misto per la raccolta e analisi dati, e come disegno di ricerca quello esplorativo sequenziale. Tale scelta consente di indagare più approfonditamente l'ambito d'interesse attraverso l'integrazione tra fonti di dati differenti.

L'ambito delle scienze dell'educazione ha visto negli ultimi anni la pubblicazione di un numero sempre più crescente di studi basati su metodi misti, o *Mixed Methods* (d'ora in poi MM) che comportano la raccolta, analisi e interpretazione di dati in combinazioni varie: da un lato quelli provenienti da metodi di ricerca quantitativa che mirano alla validazione empirica di ipotesi attraverso l'individuazione di variabili rilevate in nessi causa-effetto; dall'altro i

dati derivati da metodi qualitativi che mirano invece alla comprensione dei fenomeni attraverso la mediazione dell'osservatore. Due modi diversi per conoscere la realtà secondo, rispettivamente, il paradigma positivista e costruttivista, che nel tempo hanno però mostrato di avere dei limiti ravvisati nell'eccessiva riduzione della complessità della realtà e nella limitata rappresentatività degli esiti.

L'attenzione per i MM si è sviluppata progressivamente come reazione alla polarizzazione del dibattito epistemologico quantitativo vs qualitativo che ha dominato la ricerca sul campo per lungo tempo¹⁰⁵. Su di essi si concentra il maggior interesse a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso in seguito ad una serie di pubblicazioni in diversi paesi relative alla definizione ed uso di un approccio alla ricerca non più di tipo mono-metodo, sia esso quantitativo oppure qualitativo. Si avverte il bisogno di ricorrere ad una prospettiva di ricerca nuova, basata sul ricorso a più metodi o metodi misti (*Mixed Methods Research*) che viene denominata *the third methodological movement* (Tashakkori & Teddlie, 2003, p. 5), *the third research paradigm* (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 17) e *the third research community* (Teddlie & Tashakkori, 2009) in grado di creare collegamenti tra i due approcci e combinare dati, fornendo anche le ragioni di tale operazioni in un'ottica integrativa al fine di spiegare meglio i problemi di ricerca¹⁰⁶.

Anche in Italia si è sviluppata una riflessione a favore dell'integrazione (Picci, 2012) e ci sono stati autori che hanno messo in luce la complementarità dei due «buoni miti fondativi», come sono stati chiamati i due approcci quantitativi e qualitativi (Amaturo & Punziano, 2016, p. 55) nel ricomporre il

¹⁰⁵ Il fenomeno è conosciuto anche con l'appellativo di “guerra dei paradigmi” ad indicare il dibattito animato sull'uso di un metodo o dell'altro, antagonisti per ragioni epistemologiche e ontologiche. Si veda in proposito l'articolo di Pellerey (1990). Grida di guerra e ipotesi di conciliazione in pedagogia. *Orientamenti Pedagogici*, 2, 217-227.

¹⁰⁶ Creswell e Plano Clark nella recente ultima edizione del loro testo *Designing and Conducting Mixed Method Research* (2018) riportano una lista di ambiti coinvolti nel processo di evoluzione MM della ricerca: quello sociologico negli Stati Uniti e nel Regno Unito (Fielding & Fielding, 1986); valutativo negli Stati Uniti (Green, Caracelli & Graham, 1989); di management nel Regno Unito (Bryman, 1988); infermieristico in Canada e medico negli Stati Uniti, educativo negli Stati Uniti (Creswell, 1994). Link: <https://bit.ly/2xerkED> (verificato in data 10/10/2019).

dibattito in atto e indicare linee di superamento nella loro integrazione metodologica e contaminazione reciproca (Mauceri, 2016; 2017). Di fronte ad una realtà articolata in modo sempre più complesso e mutevole, quasi caleidoscopica, le visioni dualiste *out-out* lasciano intravedere altre sfumature di colore, ulteriori possibilità e differenti o multiple prospettive, quelle appunto dei MM.

Per usare una delle più recenti definizioni che possono aiutare a comprendere meglio la natura dei MM, si può dire che «Mixed methods involves combining or integration of qualitative and quantitative research and data in a research study»¹⁰⁷ (Creswell & Creswell, 2018, p. 14) e che la ricerca di tipo MM rappresenta «the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study»¹⁰⁸ (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 17). Appare evidente come il termine integrazione, nelle sue varianti sinonimiche, sia assunto a principio fondamentale della ricerca. Il valore riconosciuto da subito al nuovo modo di fare ricerca sta nella consapevolezza che ogni metodo abbia dei punti di forza e dei punti di debolezza e che solo se usati insieme si possono neutralizzare i limiti reciproci e capitalizzare le risorse. Integrare assetti, procedure, tecniche quantitative e qualitative in un unico studio può aiutare il ricercatore ad escludere o minimizzare ragioni alternative ai risultati cui sono pervenuti. È compito poi del ricercatore decidere le strategie che intende adottare per rispondere ad una domanda di ricerca affidandosi ad un modello scelto tra tipologie alternative a seconda dello scopo prefissato, in modo che appaia evidente il *rationale* di una scelta consapevole.

I punti fino ad ora esposti verranno ripresi, ampliati e argomentati nel corso del presente capitolo e andranno a costituire il riferimento metodologico e

¹⁰⁷ «I metodi misti comportano la combinazione o l'integrazione di dati qualitativi e quantitativi in uno studio di ricerca» (tr. personale).

¹⁰⁸ «la ricerca in cui il ricercatore mescola o combina tecniche quantitative e qualitative, metodi, approcci, concetti o linguaggio in un unico studio» (tr. personale).

teorico per il disegno adottato e che verrà illustrato dopo aver delineato un quadro teorico della ricerca sui *Mixed Methods*.

3.2 *Mixed Methods Research*: le origini della ricerca e la sua evoluzione metodologica

Nell'analisi dei fenomeni educativi e conoscitivi, i ricercatori sono tradizionalmente guidati dal paradigma positivista-empirista, per il quale la conoscenza della realtà è prodotta in modo oggettivo e replicabile con il fine di spiegare i fenomeni validando empiricamente le ipotesi teoriche, o da quello costruttivista-fenomenologico, nel quale la conoscenza è il frutto della mediazione tra il soggetto e la realtà e il fine ultimo è la comprensione dei fenomeni. I due paradigmi sottendono rispettivamente il ricorso a metodi quantitativi o qualitativi e propongono una visione duale della realtà che è entrata in crisi per il diffondersi di posizioni pragmatiche e meno puriste rappresentate dai metodi misti.

Negli ultimi anni, in ambito di metodologia della ricerca sulle scienze dell'educazione, si è assistito alla pubblicazione di un numero sempre più crescente di studi basati su approcci MM che comportano tecniche di raccolta, analisi e interpretazione di dati quantitativi e qualitativi in combinazioni varie, una tendenza globale ben documentata anche in altri settori e discipline (Creswell, Klassen, C., Plano Clark, & Smith, 2013; Molina-Azorin & Fetters, 2016). Tali approcci consentono una visione più ampia e poliedrica dei fenomeni oggetto di ricerca, coerente con gli assunti ontologici ed epistemologici del periodo storico che stiamo attraversando, caratterizzato da una sorta di complessità fluida in cui è importante la scelta di una metodologia rigorosa per non rischiare di scivolare in falsi miti fondativi.

Per riferirsi alla ricerca iniziale sui metodi misti (*Mixed Methods Research* - MMR) si trovano in letteratura molti termini quali *quantitative and qualitative*

methods, integrated methods, synthesis, mixed research, mixed methodology, methodological triangulation, multi strategies, critical multiplism, multi method e *mixed method*. Alcuni di essi vengono usati come sinonimi per cui gli autori non fanno distinzioni tra di essi (Stange, Crabtree, & Miller, 2006), oppure hanno acquisito nel tempo una propria dimensione peculiare, come *multimethod* che si differenzia da *mixed method* per l'uso in parallelo o in sequenza, ma non integrato sin dal principio, di metodi diversi (Anguera, Blanco-Villaseñor, Sánchez-Algarra, & Onwuegbuzie, 2018). Altri usano il termine *mixed method* e scrivono di *mixed-model studies* (Teddlie & Tashakkori, 2009) oppure ricorrono a *mixed research* per ovviare al rischio di considerare la procedura di *mixing* al solo livello di metodo (Johnson & Onwuegbuzie, 2004) o propongono l'espressione *mixed methodology designs* dove il *mixing* si svolge a livello di metodologia adottata (Creswell, 1999). Negli ultimi tempi ha finito per prevalere la terminologia *mixed methods*¹⁰⁹ sebbene non ci sia ancora un accordo per una definizione univoca (Creswell, 2015; Teddlie & Tashakkori, 2010). Nell'ambito della ricerca MM manca di fatto ancora oggi una definizione ufficiale che ne sigilli il significato e anche la terminologia impiegata dipende da contesti quantitativi e/o qualitativi senza tuttavia essere pienamente inclusiva di entrambi gli approcci. Tuttavia, questa mancanza può essere letta come un aspetto significativo che contraddistingue l'approccio aprendo lo sguardo a nuove possibilità, configurando uno spazio aperto, in progressivo divenire e pur sempre rigoroso.

Alcuni autori hanno rimarcato la necessità di coniare nuovi termini per riferirsi a tecniche qualitative che possano riflettere più precisamente la natura di questo tipo di ricerca con *inference quality* e *legitimation* al posto di *validity* (Fàbregues & Molina-Azorín, 2017). Inoltre, dobbiamo anche considerare che

¹⁰⁹ Una ricerca sulla banca dati ERIC con le parole chiave *mixed methods* e come descrittore *mixed methods research* per cercare pubblicazioni in modalità peer-reviewed ci informa che dal 1999 le ricerche sono state 5942, delle quali 1588 dal 2017; usando invece le altre espressioni come parole chiave, ad esempio "mixed methodology", le ricorrenze sono minori: 227 dal 1999 e solo 41 dal 2017, a conferma dell'affermarsi di una versione univoca (ricerca condotta in data 07/6/2018).

ha finito per prevalere, nel contesto italiano, la traduzione letterale della parola inglese *method* con metodo, quando invece si tratterebbe più di una metodologia, una *mixed methodology* (Tashakkori & Teddlie, 2003) o di una tecnica, ad indicare delle linee guida flessibili, non una struttura rigida, come sostiene Luigina Mortari (2007).

Per usare una delle più recenti definizioni, «Mixed methods involve combining or integration of qualitative and quantitative research and data in a research study»¹¹⁰ (Creswell & Creswell, 2018, p. 14). Uno sguardo alla letteratura di settore fa apparire subito la vasta quantità di definizioni prodotte. Il seguente schema intende proporre alcune delle più rilevanti in ordine cronologico¹¹¹ (Tabella 6):

Green, Caracelli e Graham (1989, p. 256)	We defined mixed-method designs as those that include at least one quantitative method (designed to collect numbers) and one qualitative method (designed to collect words), where neither type of method is inherently linked to any particular inquiry paradigm.	Abbiamo definito i disegni di metodi misti come quelli che includono almeno un metodo quantitativo (progettato per raccogliere dati numerici) e un qualitativo (per raccogliere parole) in cui nessuno dei due è intrinsecamente collegato a un particolare paradigma di indagine.
Tashakkori e Teddlie (1998, p. 9)	The mixture or combination of qualitative and quantitative approaches in the methodology of a study.	Miscela o combinazione di approcci qualitativi e quantitativi nella metodologia di uno studio.
Patton in Johnson et al. (2007, p. 120)	I consider mixed methods to be inquiring into a question using different data sources and design elements in such a way as to bring different perspectives to bear in the inquiry and therefore support triangulation of the findings.	Considero i mixed methods connessi ad una domanda che impiega diverse fonti di dati ed elementi del disegno per portare prospettive differenti nella ricerca e sostenere perciò la triangolazione dei risultati.
Mertens (2003, p. 135)	Mixed methods research, when undertaken from a transformative stance, is the use of qualitative and quantitative methods that allow for the collection of data about historical and contextual factors, with special emphasis on issues of power that can	La ricerca <i>mixed method</i> , se svolta da una prospettiva di trasformazione, riguarda l'uso di metodi qualitativi e quantitativi che consentono la raccolta di dati riguardo fattori storici e contestuali, con attenzione particolare ad aspetti di potere che possono influenzare il

¹¹⁰ «I metodi misti comportano la combinazione o l'integrazione di ricerca e dati qualitativi e quantitativi in uno studio di ricerca» (tr. personale).

¹¹¹ Le traduzioni degli estratti sono a cura dell'autrice.

	influence the achievement of social justice and avoidance of oppression.	raggiungimento della giustizia sociale ed evitare l'oppressione.
Johnson e Onwuegbuzie (2004, p. 17)	Mixed methods research is the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study or set of related studies.	La ricerca sui metodi misti è la classe di ricerca in cui il ricercatore mescola o combina tecniche di ricerca quantitativa e qualitativa, metodi, approcci, concetti o linguaggio in un singolo studio o insieme di studi correlati.
Greene (2007, p. 10)	Mixed method inquiry is an approach to investigating the social world that ideally involves more than one methodological tradition and thus more than one way of knowing, along with more than one kind of technique for gathering, analyzing, and representing human phenomena, all for the purpose of better understanding.	La ricerca sui metodi misti è un approccio allo studio del mondo sociale che idealmente coinvolge più di una tradizione metodologica e quindi più di un modo di conoscere, insieme a più di un tipo di tecnica per raccogliere, analizzare e rappresentare i fenomeni umani, per una migliore comprensione.
Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007, p. 123, p. 129)	Mixed methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration. [...]. It recognizes the importance of traditional quantitative and qualitative research but also offers a powerful third paradigm choice that often will provide the most informative, complete, balanced, and useful research results.	La ricerca sui metodi misti è il tipo di ricerca in cui un ricercatore o un gruppo di ricercatori combinano elementi di approcci di ricerca qualitativi e quantitativi (ad esempio, l'uso di punti di vista qualitativi e quantitativi, raccolta di dati, analisi, tecniche di inferenza) per scopi generali di ampiezza e profondità di comprensione e corroborazione». [...]. Essa riconosce l'importanza della ricerca quantitativa e qualitativa tradizionale, ma offre anche una potente terza scelta di paradigma che spesso fornisce i risultati di ricerca più istruttivi, completi, equilibrati e utili.
Tashakkori e Creswell (2007, p. 2)	Research in which the investigator collects and analyzes data, integrates the findings, and draws inferences using both qualitative and quantitative approaches or methods in a single study or a program of inquiry. A key concept in this definition is integration.	Ricerca in cui lo sperimentatore raccoglie e analizza i dati, integra i risultati e trae conclusioni utilizzando approcci o metodi qualitativi e quantitativi in un singolo studio o in un programma di indagine. Un concetto chiave in questa definizione è quello di integrazione.
Creswell e Clark (2007, p. 22), (2011, p. 5)	Mixed methods research is a research design (or methodology) in which the researcher collects, analyzes, and mixes (integrates or connects) both quantitative and qualitative data in a single study or a multiphase program of inquiry. The use of quantitative and qualitative approaches in combination provides a	La ricerca sui metodi misti è un progetto di ricerca (o metodologia) in cui il ricercatore raccoglie, analizza e mescola (integra o collega) dati sia quantitativi che qualitativi in un singolo studio o in un programma di indagine multifase. L'uso di approcci quantitativi e qualitativi in combinazione fornisce

	better understanding of research problems than either approach alone.	una migliore comprensione dei problemi di ricerca rispetto all'uso di singoli approcci.
Creswell (2014, p. 2)	I see Mixed methods research as an approach to research in the social, behavioral, and health science in which the investigator <i>gathers</i> both quantitative (closed-ended) and qualitative (open-ended) data, integrates the two, and then draws interpretations based on the combined strengths of both sets of data to understand research problem.	Considero la ricerca sui metodi misti come un approccio alla ricerca nelle scienze sociali, comportamentali e sanitarie in cui il ricercatore raccoglie sia dati quantitativi (chiusi) che qualitativi (aperti), li integra e ricava interpretazioni basate sui punti di forza combinati di entrambe le serie di dati per comprendere il problema posto dalla ricerca.
Hesse-Biber e Johnson (2015, p. 39)	What most approaches to mixed methods have in common is the mixing of at least one qualitative and one quantitative method in the same research project or set of related projects (e.g., in a longitudinal study).	Ciò che più approcci ai metodi misti hanno in comune è la miscelazione di almeno un metodo qualitativo e uno quantitativo nello stesso progetto di ricerca o insieme di progetti correlati (ad esempio, in uno studio longitudinale).
Clark e Ivankova (2016, p. 59)	The term mixed method research has come to indicate a process of research when researchers integrate quantitative methods of data collection and analysis and qualitative methods of data collection and analysis to understand a research problem.	La ricerca sui metodi misti ha finito per indicare quel processo in cui i ricercatori integrano metodi quantitativi e qualitativi di raccolta e analisi dei dati per comprendere un problema di ricerca.
Creswell e Creswell, (2017, p. 4)	Mixed method research is an approach to Inquiry involving collecting both quantitative and qualitative data, integrating the two forms of data, and using distinct designs that may involve philosophical assumptions and theoretical frameworks. The core assumption of this form of inquiry is that the integration of qualitative and quantitative yields additional insight beyond the information provided by either the quantitative or qualitative data alone.	La ricerca sui metodi misti è un approccio all'indagine che coinvolge la raccolta di dati sia quantitativi che qualitativi, l'integrazione delle due forme di dati e l'uso di modelli distinti che possono implicare diverse assunzioni filosofiche e quadri teorici. L'assunto principale di questa forma di indagine è che l'integrazione di dati qualitativi e quantitativi fornisce ulteriori considerazioni oltre le informazioni fornite dai soli dati quantitativi o qualitativi.
Bazeley (2018)	I tend to distinguish between mixed methods and multimethod, although, if I need a generic term, I used mixed methods. [...] Mixed methods research involves the use of more than one approach to or method of design, data collection or data analysis within a single program of study, with integration of the different approaches or methods occurring during the program of study, and not just at its concluding point.	Tendo a distinguere tra metodi misti e multi-metodo, sebbene, avendo bisogno di un termine generico, ho usato quello di metodi misti. [...] La ricerca sui metodi misti prevede l'utilizzo di più di un approccio o metodo di progettazione, raccolta di dati o analisi dei dati all'interno di un singolo programma di studio, con integrazione dei diversi approcci o metodi che si verificano durante il programma di studio, e non solo alla sua conclusione.

Poth (2018,
p. 28)

Mixed method research requires the integration of both quantitative data and qualitative data and assumes that their collective contribution mitigates inherent weakness in either type of data.

La ricerca MM richiede l'integrazione sia di dati quantitativi che qualitativi e dà per scontato che il loro contributo possa ridurre le debolezze insite in ciascun tipo di dato.

Tabella 6. Alcune definizioni di *Mixed Methods*.

Dall'analisi dei termini impiegati e dalla loro ricorsività si può tracciare un percorso evolutivo nella ricerca sui MM: se inizialmente appare importante concordare in cosa consista l'impianto metodologico e quali siano i caratteri fondativi (Greene, Caracelli, & Graham, 1989), circa dieci anni dopo si discute su come combinare i due approcci quantitativi e qualitativi nelle fasi della ricerca, spostando l'asse della questione su un orientamento più metodologico: la *mixed methodology* diventa una possibile strategia di ricerca integrata funzionale al raggiungimento degli obiettivi posti dalla domanda di ricerca (Tashakkori & Teddlie, 2003). Dalla iniziale inclusione e combinazione di due approcci differenti, si passa ad un *mixing* di tecniche al fine di raccogliere e analizzare dati, integrandoli in *points of interface* (Guest, 2013) per scoprire e portare alla luce altri aspetti delle questioni indagate. Questa nuova modalità di ricerca ha assunto progressivamente una propria identità come un orientamento metodologico specifico che si differenzia anche da un tipo di approccio *multi-method* proprio in virtù della sua marca integrativa, quell'*additional insight* (Creswell & Creswell, 2018) che mira ad una effettiva integrazione (più che combinazione) di dati/metodi/metodologie e di strategie di ricerca e che rappresenterebbe un valore aggiunto rilevante (Bazeley, 2018; Creswell & Creswell, 2017; Creswell & Clark, 2018; Fetters, 2018; Fetters & Freshwater, 2015). Mentre in un primo momento alcuni autori non hanno fatto distinzione tra MM e approcci multi-metodo, con Bazeley emerge l'esigenza di chiarire i termini: «Multimethod research is when different approaches or methods are used in parallel or sequence but are not integrated until inferences are being

made»¹¹² (Johnson, R. B.; Onwuegbuzie, A. J.; Turner, L. A., 2007, p. 119). Gli studi multi-metodo non contemplano processi di integrazione proprio perché usano diversi modelli per esplorare i vari obiettivi di ricerca e non un unico obiettivo (Anguera, Blanco-Villaseñor, Sánchez-Algarra, & Onwuegbuzie, 2018).

Ma quale vantaggio viene attribuito all'uso di procedure miste? Dati emergenti da ricerche di natura qualitativa e quantitativa possono fornire evidenze più solide sulle conoscenze di un fenomeno sfruttando i punti di forza di ciascuno per neutralizzare i limiti reciproci e capitalizzare le risorse. Questo però non obbliga ad un uso estensivo ed indiscriminato degli approcci misti, altrimenti si ricadrebbe nell'errore del paradigma di scissione o *divide*; ne suggerisce bensì un impiego funzionale solo, quando la combinazione e integrazione di più tecniche può consentire una risposta più precisa alla domanda di ricerca. Uno scopo che riecheggia chiaramente il pragmatismo di John Dewey in base al quale è l'utilità a determinare il ricorso a valori qualitativi e quantitativi (Dewey, 2015). I MM diventano in questo modo uno dei possibili strumenti da impiegare, non l'unico.

Il dibattito sui metodi misti ha riguardo anche l'Italia dove, seppur in modo frammentario e non con la stessa risonanza che ha avuto in contesto anglosassone, si è sviluppata una riflessione a favore dell'integrazione tra modelli, di un uso non esclusivo di un singolo modello, come rileva Patrizia Picci (2012). In proposito, Luigina Mortari (2009) parla di pluralismo di metodi di ricerca, di “meticciamenti metodologici” in cui il criterio di scelta sia dettato dagli scopi dell'indagine.

¹¹² «La ricerca multi-metodo è quando diversi approcci o metodi sono usati in parallelo o in sequenza ma non sono integrati fino a quando non si fanno inferenze» (tr. personale).

3.2.1 Evoluzione storica: nascita e sviluppo dei Mixed Methods

Negli anni Ottanta del secolo scorso si è creato il contesto adatto all'effettivo sviluppo sistematico dei MM a partire da singoli contributi pionieristici; prima di allora non hanno avuto la possibilità di svilupparsi appieno per la forza e ascendenza che avevano acquisito gli altri paradigmi mono-metodo. L'attenzione per questi approcci si è sviluppata progressivamente come reazione alla polarizzazione del dibattito epistemologico quantitativo vs qualitativo che ha dominato e ingessato la ricerca sul campo per lungo tempo¹¹³. Si fa strada una prospettiva di ricerca nuova, una terza via, che diventa progressivamente indipendente e viene denominata «the third methodological movement» (Tashakkori & Teddlie, 2003, p. 5), «the third research paradigm» (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 17) e «the third research community»¹¹⁴ (Teddlie & Tashakkori, 2009) in grado di creare collegamenti tra i due approcci a vari livelli per superare l'*impasse* del *Q divide* (quantitativo vs qualitativo). «(C)on l'introduzione di una possibile terza via tra qualità e quantità, la discussione si sposta dall'affermazione della supremazia di un paradigma sull'altro alla ricerca delle dinamiche relazionali che possano giustificare e creare le basi per un impianto teorico e metodologico per i mixed methods» (Amaturo & Punziano, 2016, p. 72).

Alla diffusione di questo movimento di ricerca hanno poi contribuito la pubblicazione di numerose ricerche, testi teorici (i vari *Handbooks*), la nascita di due riviste (*Journal of Mixed Methods Research* e *International Journal of Multiple Research Approaches*, fondate entrambe nel 2007), conferenze e associazioni come la *Mixed Methods International Research Association* (MMIRA).

¹¹³ Il fenomeno è conosciuto anche con l'appellativo di “guerra dei paradigmi” ad indicare il dibattito animato sull'uso di un metodo o dell'altro, antagonisti per ragioni epistemologiche e ontologiche. Si veda in proposito l'articolo di Pellerey, Grida di guerra e ipotesi di conciliazione in pedagogia, in *Orientamenti Pedagogici*, 2, 1990, pp. 217-227.

¹¹⁴ Le rispettive traduzioni sono: «il terzo movimento metodologico», «il terzo paradigma di ricerca» e «la terza comunità di ricerca» (tr. personale).

Ma per alcuni studiosi è dal 1935 che si può iniziare a parlare di combinazione di elementi quantitativi e qualitativi a seguito della pubblicazione di un articolo da parte di Stephenson ritenuto il creatore della *Q methodology*, recentemente identificata come un MM¹¹⁵. Si tratta di un insieme di tecniche progettate per studiare la soggettività operante o quell'insieme di valori, opinioni, prospettive individuali che devono essere rese manifeste per poterle osservare e studiare. I punti nodali di questa metodologia sono le tecniche di raccolta dei dati e la loro analisi, una sorta di analisi fattoriale invertita come spiega Stephenson, che nello sviluppo successivo della ricerca sociale si caratterizza come una *qualiquantology* per una maggiore ibridazione degli elementi rispetto al *mix* dei MM. In ambito sociologico, nel 1944, Paul Lazarsfeld ha iniziato ad integrare procedure di tipo qualitativo nelle indagini campionarie e già nel 1933 aveva realizzato uno studio sociografico impiegando la tecnica mista (Mauceri, 2017).

Tradizionalmente però, la nascita del dibattito sui MM si fa risalire al 1959, anno in cui Donald T. Campbell e Donald W. Fiske, discutendo riguardo i processi di validazione dei dati nella ricerca quantitativa in ambito psicologico, introducono il concetto di metodi multipli di ricerca (*multi-trait-multi-method matrix*) per dimostrare che la variabilità riscontrata è il risultato del fenomeno e non del metodo usato per studiarlo e per controllare la validità della conoscenza prodotta. Il loro concetto di “operazionalismo multiplo” introduce anche quello di “triangolazione” per la costruzione del dato. Con questo ultimo termine si intende quella procedura per la quale, nel linguaggio della topografia, è possibile determinare l'esatta posizione di un punto attraverso la distanza tra altri due;

¹¹⁵ Stephenson era un fisico-psicologo britannico, studente e assistente dello psicologo Spearman - il pioniere dell'analisi fattoriale - che ha inventato la *QMethodology* per creare un ponte metodologico tra metodo quantitativo e qualitativo nell'analisi dei comportamenti umani. Per approfondimenti cfr. McKeown & Thomas (2018) e Ramlo (2016). La *QMethodology* è impiegata oggi in vari settori come quello politico, delle risorse umane, della salute, psicologico, comunicativo ed educativo. La procedura consiste nella selezione di un campione di affermazioni su un argomento (dai 40 ai 50 item) che costituiscono il Q sample e che il soggetto deve disporre in una griglia distinguendo quelle con le quali concorda di più, non concorda affatto o per le quali non ha opinioni certe, con lo scopo di definire pattern di risposdenze tra opinioni per procedere all'interpretazione dei dati rilevati.

traslato nelle scienze sociali, il termine rimanda alla possibilità di conoscenza di un fenomeno attraverso l'uso di varie tecniche o metodi per garantire una maggiore affidabilità dei risultati. Tale concetto viene pertanto usato come saldatura tra impianti metodologici ed epistemologici di tipo quantitativo e qualitativo per cui la complessità di un fenomeno viene analizzata e spiegata tramite l'integrazione di letture e punti di vista differenti. Norman Denzin (2010) poi sposta l'attenzione da una triangolazione a livello dei dati ad una di tipo metodologico (*between-method*) sostenendo la necessità di combinazioni di metodi all'interno dello studio di uno stesso fenomeno per superare i limiti impliciti nell'uso di un singolo approccio. Per essere compreso, un fenomeno sociale va analizzato e interpretato con metodi diversi affinché gli sguardi non risultino parziali e ne rendano visibile la complessità.

Ripercorrendo la storia dei MM incontriamo diverse periodizzazioni, tendenti ad una progressiva apertura delle *Q boxes*, come sono state definite da Lisa Pearce (2015). Nel primo manuale ad essi dedicato ad opera di Abbas Tashakkori e Charles Teddlie (1998), si fa riferimento a tre fasi: la fase purista (prettamente quantitativa o qualitativa), la nascita dei metodi misti e la diffusione di studi multi-metodo. John W. Creswell e Vicki L. Plano Clark (2018) invece distinguono cinque periodi: 1) il periodo formativo; 2) il dibattito sui paradigmi; 3) il periodo dello sviluppo delle procedure; 4) l'espansione del modello e 5) il periodo della riflessione con una critica costruttiva e uno sguardo al futuro.

Da un orientamento che sostiene l'incompatibilità tra le due scuole di pensiero quantitativo e qualitativo, mantenendole come due dogmi separati (Bryman, Bresnen, Beardsworth, & Keil, 1988), si va verso una complementarità (Krathwohl, 1993; Maxwell, 2016) che le considera come i poli di un *continuum* quantitativo-misto-qualitativo senza linee di demarcazione nette, un passaggio fluido da un livello all'altro che consente di parlare di approccio prevalentemente di un tipo o dell'altro; per poi proseguire verso una convergenza che attenua le differenze per minimizzare i limiti di ciascun approccio grazie ai vantaggi dell'altro. Volendo rappresentare visivamente questo concetto, si potrebbe ricorrere alla rappresentazione grafica di Figura 26

(Johnson, R. B.; Onwuegbuzie, A. J.; Turner, L. A., 2007) dove i tre cerchi parzialmente sovrapposti raffigurano un approccio qualitativo (a sinistra), misto (al centro) e quantitativo (a destra) e le due intersezioni comuni le zone ibride, mentre la freccia a doppia punta indica nelle direzioni opposte la prevalenza purista della procedura di riferimento.

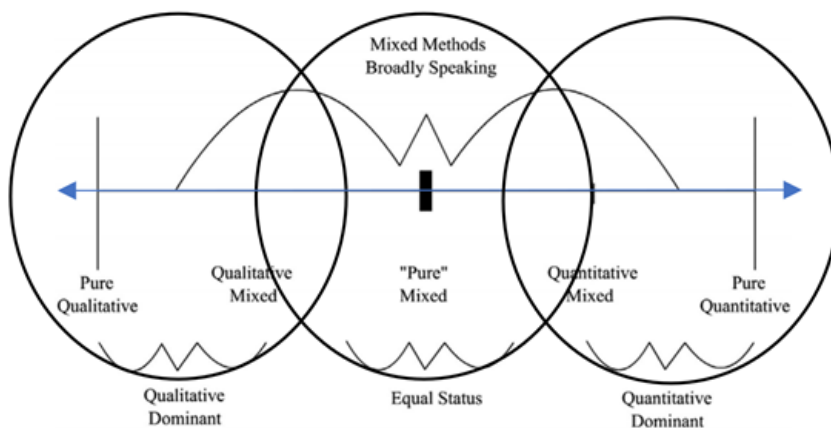


Figura 26. I tre paradigmi di ricerca in un continuum (adattato da Johnson, Onwuegbuzie, Turner, 2007).

In questa ottica finisce per prevalere un tipo di approccio integrativo che evidenzia le differenze come valore distintivo. Da Alan Bryman e colleghi (1988) che ritengono non ci si debba affidare a due metodi distinti nella stessa ricerca poiché i due approcci non sono integrabili tra di loro, si arriva a Joseph A. Maxwell (2016) per il quale il paradigma della incompatibilità resta soltanto una costruzione sociale, un falso problema, dal momento che nella storia della ricerca di tutte le discipline si può rintracciare l'uso combinato di strategie quantitative e qualitative.

L'integrazione nella MMR può avvenire a diversi livelli del processo di ricerca e in base ad essa è possibile classificare le strategie miste secondo schemi di equilibrio (quantitativo + qualitativo) o di prevalenza (quantitativo o qualitativo/ qualitativo o quantitativo) di un approccio rispetto all'altro. Questa combinazione dicotomica consente di identificare un ventaglio di possibili disegni riconducibili sostanzialmente alle seguenti strutture: sequenziale, di tipo

esplorativo ed esplicativo; convergente, con disegni paralleli, di triangolazione e di complementarità, multilivello e trasformativa¹¹⁶.

3.2.2 Critiche e prospettive future

Sulla base di quanto sino ad ora considerato, possiamo quindi riassumere come l'evoluzione metodologica dei MM appare sintetizzabile nei passaggi indicati nella Figura 27 che presenta una piramide invertita dalle origini nell'apice verso una base aperta ad ulteriori sviluppi futuri:



Figura 27. Schema evoluzione metodologica MM.

Da un operazionalismo multiplo che ha comportato una triangolazione di metodi, si è passati ad una combinazione-convergenza di metodologie e poi ad una progressiva integrazione e contaminazione reciproca che ha prodotto il

¹¹⁶ Dobbiamo precisare che lo scopo del presente contributo non è quello di entrare nel dettaglio dei singoli modelli di ricerca, ma di indagare le modalità che li hanno prodotti. Per gli approfondimenti cfr. Creswell, 2015; Clark & Ivankova, 2016; Ponce et al., 2015.

meta-paradigma del pluralismo dialettico il cui principio metodologico comporta per il ricercatore adottare un atteggiamento dialettico nei confronti dei molteplici costrutti metodologici in modo da produrre un mix appropriato in ogni disegno di ricerca.

Anche il pensiero integrativo come il pluralismo dialettico si connatura come uno spazio aperto che accoglie la complessità al suo interno intendendo superare l'originale *divide*. Nel sottotitolo del suo ultimo libro, Cheryl Poth (2018a) definisce questo approccio trasformativo delle pratiche di ricerca come un *integrative thinking with complexity*¹¹⁷.

Non sempre l'integrazione può costituire l'obiettivo auspicabile nella ricerca, soprattutto di quella sociale per le difficoltà che si riscontrano nell'analisi di certi fenomeni complessi. In questo caso, la sfida consisterebbe nell'adottare un approccio diffrattivo che tenga conto di un pluralismo prospettico che non riduce o semplifica la realtà (Uprichard & Dawney, 2019).

Uno sguardo agli attuali approcci sistemici alla ricerca fa intravedere nuove possibilità e suggestioni metodologiche improntate alla contaminazione reciproca, al pluralismo paradigmatico e dialettico come meta-paradigma nelle ricerche miste, ad una nuova fase della ricerca definita *Modern Mixed Method Research* (Fetters, 2016) e *Fully Integrated Mixed Methods Research* (Creamer, 2017) in cui si ricercano ancora modalità innovative per integrare pienamente i metodi e i dati tra loro a più livelli, recuperando anche riflessioni dal passato. Creamer spiega come si possa rintracciare il valore aggiunto dei MM nelle inferenze o meta-inferenze derivate dal processo di *mixing* dei singoli filoni sia separatamente che in modo congiunto, così da generare qualcosa in più rispetto alla somma delle parti (*synergistic*). Invece di considerare l'uso prevalente di un approccio qualitativo piuttosto che di uno quantitativo o misto, o viceversa, dilemma ripetutamente affrontato nella letteratura metodologica del passato, l'autrice sostiene come sia più rilevante focalizzare l'attenzione sul prodotto, in modo da far emergere le inferenze (*inferential transparency*). L'originario *divide*

¹¹⁷ «Pensiero integrativo con complessità» (tr. personale).

sembra essere comunque una presenza latente se è necessario richiamare l'attenzione sul suo superamento (*transcending*) che implica la necessità per i ricercatori di adottare un modo di pensare e lavorare in stile MM, radicato in profondità, di tipo olistico (Poth, 2018b), per attuare strategie di ricerca multidimensionali, statistiche ed ermeneutiche insieme (Bazeley, 2018) in cui l'integrazione possa essere la vera sfida dei MM.

Dobbiamo anche registrare l'insorgenza di posizioni scettiche per cui i MM sono stati definiti *mindless mantra* (Freshwater, 2007) o addirittura un tipo di *methodological poaching* (Denzin, 2010): viene quasi da domandarsi con Pelto (2015) cosa ci sia di così nuovo nei metodi misti, perché, tutto sommato, nelle varie discipline abbiamo sempre fatto una ricerca di tipo *mixed method* (Fetters, 2016). Se questa chiave di lettura è veritiera, l'interesse attuale per i MM non può essere altro che una mania o una moda passeggera, oppure una sorta di *mantra* o *mito* generato nell'ampia eco del fenomeno verso il quale si sta ora timidamente palesando un disincanto (Flick, 2017).

Pur aprendosi a nuove possibilità e implementazioni metodologiche, la MMIRA, ha prodotto un documento nel 2016 contenente le raccomandazioni per il futuro in cui, oltre ad adottare il termine generico di *mixed methods*, ma non necessariamente una sua univoca definizione, afferma due principi *core* minimi che contraddistinguono una ricerca MM: l'uso di più di un metodo, metodologia, approccio, *framework* teorico o paradigmatico e l'integrazione dei risultati (Mertens, et al., 2016).

Tra gli approcci qui esposti, quello di un pluralismo dialettico, sembra essere l'orientamento più accreditato della riflessione contemporanea sulle questioni metodologiche. Esso rappresenta un rinnovamento rispetto alla triangolazione nel *mixing* di approcci, dati, strumenti, tecniche e strategie d'indagine quantitative e qualitative in ogni fase della ricerca, nella raccolta, analisi e interpretazione dei dati. Si tratta, in conclusione, di uscire da una rigida postura paradigmatica per abbracciare prospettive orientate al «pluralismo eclettico», come indica John W. Creswell (2014, p. 216). In questo alveo possono poi sedimentarsi anche gli altri sguardi, quello diffrattivo, il *complexity-*

sensitive cui abbiamo accennato o altri ancora che potranno originarsi e per i quali la ricerca MM dovrà produrre riflessioni credibili, valide e creative per continuare a sostenere la qualità della ricerca.

Congiungere impianti metodologici diversi e attuare strategie di ricerca quantitativa e qualitativa che provino a camminare insieme e che siano funzionali alla risoluzione dei problemi posti dalle domande di ricerca è diventata pratica comune in moltissime ricerche educative che hanno progressivamente affermato l'inclinazione per il pluralismo dialettico e una ricerca dell'integrazione significativa che sia molto di più della somma delle singole parti qualitative e quantitative. In questo modo, per affermare il rigore metodologico di una ricerca, si possono ristabilire le fondamenta qualitative del quantitativo, come già sosteneva Donald T. Campbell (1978) nei suoi studi finali e le pratiche di ricerca mista possono operare in questa direzione.

3.2.3 Questioni di Mixed Methods design: i disegni di ricerca e il modello esplorativo sequenziale adottato

Esistono diverse tipologie per classificare e identificare i disegni di ricerca MM riconducibili sostanzialmente a due modalità di integrazione (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015): a) i disegni a fasi sequenziali e b) i disegni convergenti paralleli. Da queste due modalità derivano sette tipi di strategie di ricerca a disegno misto: due disegni a fasi sequenziali (esplorativo ed esplicativo), tre disegni a fasi parallele (convergente, triangolazione, complementare) e due disegni complessi (multifase e trasformativo) (Figura 28):

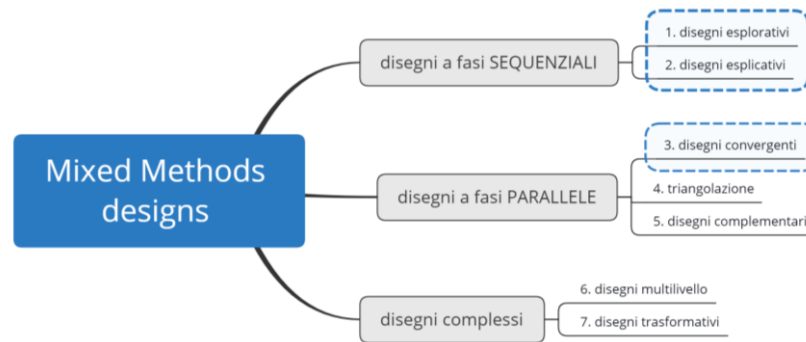


Figura 28. I 7 disegni mixed methods (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015). I tre disegni dal contorno tratteggiato sono indicati i disegni di base.

John W. Creswell e Vicki L. Plano Clark (2011) individuano quattro tipi di disegno: a) il disegno convergente; b) il disegno sequenziale esplicativo; c) il disegno sequenziale esplorativo e d) il disegno integrato. John W. Creswell e J. David Creswell (2018), ricollegandosi a Vicki L. Plano Clark e Nataliya V. Ivankova (2016) si sono soffermati ad analizzare i tre modelli di base: a) il convergente; b) il sequenziale esplicativo e c) il sequenziale esplorativo ¹¹⁸.

Gli aspetti di forza e i limiti di ciascuno di essi sono stati oggetto di ampia discussione in letteratura (Almeida, 2018; Creswell & Creswell, 2018; Maxwell, 2016; Plano Clark & Ivankova, 2016; Poth, 2018a; Teddlie & Tashakkori, 2010).

Il modello convergente (*Convergent mixed method design*) (Figura 29) si realizza nella raccolta e analisi separata e simultanea di dati quantitativi e qualitativi, che producono diversi tipi di informazioni e nella comparazione dei risultati per interpretare il fenomeno osservato. Il design richiama il modello *multimethod* di Donald T. Campbell & Donald W. Fiske (1959).

¹¹⁸ Creswell & Creswell hanno anche elaborato disegni più complessi (*complex mixed methods designs*) che comportano un numero maggiore di passaggi: il disegno sperimentale *mixed method* (o disegno di *intervento*), lo studio di caso MM, il disegno partecipativo di giustizia sociale e quello valutativo, che riporto a titolo esemplificativo ma che non costituiscono oggetto del presente lavoro. Al termine *concurrent designs* usato da Plano Clark e Ivankova nel significato di simultaneità temporale, gli altri autori preferiscono *convergent designs* che rimanda all'obiettivo della ricerca di ottenere risposte ad un problema combinando approcci diversi. Le successive figure sono una rielaborazione personale tratta da Creswell & Creswell (2018).

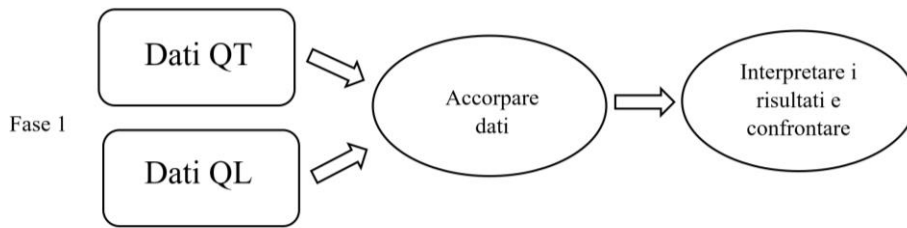


Figura 29. Disegno convergente ad una fase.

Nel modello sequenziale il ricercatore adotta un approccio di ricerca in cui gli esiti ottenuti nella prima fase con un approccio (qualitativo o quantitativo) vengono usati in una seconda fase con un diverso approccio (quantitativo o qualitativo) al fine di spiegare meglio il fenomeno. La scelta del tipo di ricerca con cui partire, se da dati quantitativi o qualitativi, origina due diversi disegni: quello esplicativo e quello esplorativo. Nel disegno sequenziale esplicativo a due fasi (*Explanatory sequential design*) (Figura 30) viene utilizzato prima uno studio quantitativo per la raccolta e misurazione degli attributi della questione indagata e poi uno studio qualitativo per approfondire quanto emerso nella prima parte della ricerca. Ci sono due momenti di integrazione: (1) quando vengono identificati i dati quantitativi rilevanti per procedere alla seconda fase e soprattutto (2) nella fase finale quando entrambi i *set* di risultati vengono combinati. La forza di tale disegno sta nel fatto che, ricorrendo allo stesso campione, diventa possibile rilevare in maniera più approfondita le interazioni tra variabili nel *follow-up* qualitativo.

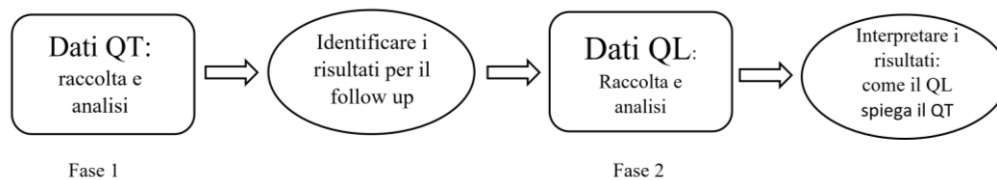


Figura 30. Disegno esplicativo sequenziale a due fasi (Creswell & Creswell, 2018).

Il disegno esplorativo con fasi sequenziali (*Exploratory sequential mixed method design*) (Figura 25) implica uno studio esplorativo iniziale per indagare l'esperienza dei soggetti in merito alla questione indagata e della quale si ha una limitata conoscenza, che consente di rilevare delle variabili oggetto di ricerca.

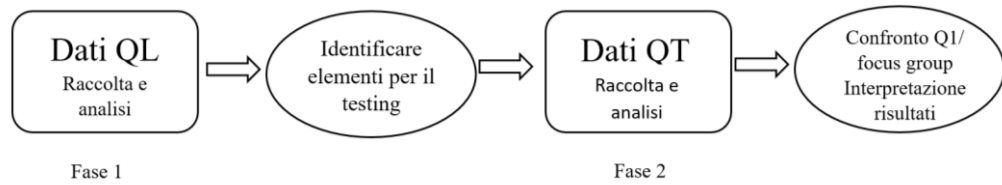


Figura 31. Disegno esplorativo sequenziale a tre fasi.

Quest'ultimo è il modello adottato nella presente ricerca, come illustrerà il prossimo capitolo.

4. L'impianto della ricerca

A fronte della complessità dei fenomeni sociali e formativi che stiamo vivendo, la ricerca in educazione richiede una consapevole problematizzazione delle procedure d'indagine a sostegno di una *cultura* della ricerca. Occorrono solide basi teoriche (ricerca teoretica) per orientare la pratica con il supporto di dati e informazioni rigorose e validate sul campo (ricerca empirica) per capire e spiegare i processi e i fenomeni formativi (Mortari, 2007). I due piani, teorico ed empirico, sono strettamente connessi secondo una logica di tipo dialogico-ricorsivo che comporta un continuo adattamento dell'uno verso l'altro in «reciprocazione evolutiva» (*Ivi*, p. 13). Esiste un piano educativo che orienta le decisioni per le azioni, come scrive John Dewey in *Esperienza e educazione* (1993) in modo che la teoria diventi «la più pratica di tutte le cose» (Dewey, 1984, p. 10). In questo senso la ricerca può diventare trasformativa poiché il suo scopo non è meramente disquisitorio e autoreferenziale, ma trova utilità nel miglioramento della pratica, si pone uno scopo pratico di risolvere problemi e questioni educativo-didattiche attraverso un pensare critico e riflessivo che deve marcare la postura di ricerca del docente (Pastori, 2017), come scritto nel capitolo 1.

Stare con senso nel mondo della ricerca educativa significa, dunque, impegnarsi ad elaborare teorie a partire dall'esperienza, approntare contesti in cui mettere alla prova tali teorie, documentare le esperienze secondo quei criteri che garantiscono il rigore epistemologico della ricerca sul campo e sulla base dei dati emersi rimodulare la teoria in modo che possa fare da riferimento ad ulteriori pratiche educative sempre più adeguate rispetto alla complessità del mondo dell'educazione (Mortari, 2009, p. 35).

Nei precedenti capitoli è stato delineato il quadro teorico di riferimento per il nostro contesto di ricerca: un'indagine esplorativa per rilevare la percezione

degli insegnanti di scuola primaria riguardo le competenze attese del profilo del docente esperto, l'*expertise* dell'insegnante di scuola primaria come indicatore di *leadership* e di professionalità. Il quadro teorico è utile per comprendere il disegno della ricerca che si è definito attorno a degli interrogativi: in quali termini si può parlare di docenza esperta? come si può declinarla? quali tratti peculiari la definiscono? è possibile adottare standard di riferimento percepiti come efficaci dai docenti? è possibile costruire un profilo di docente esperto partendo dalle percezioni degli stessi insegnanti?

Per tale scopo il capitolo presenta il disegno di ricerca e le fasi di cui è composto, i due strumenti impiegati (*focus group* e questionario) e la tipologia dei due diversi campioni, riservando l'analisi dei dati al capitolo successivo.

4.1 Il disegno di ricerca

Come esplicitato nel capitolo relativo all'impianto metodologico adottato, per rispondere alla domanda di ricerca il disegno segue un approccio misto qualitativo-quantitativo di tipo sequenziale esplorativo. In una prima fase si è svolto uno studio esplorativo per indagare il costrutto dell'*expertise* docente e rilevarne le caratteristiche percepite da un campione di insegnanti di scuola primaria tramite *focus group*. I tratti peculiari emersi, raggruppati in categorie e aree, sono stati confrontati con alcuni modelli internazionali di standard per l'*expertise* o *leadership* docente al fine di individuare quello più vicino e compatibile con quanto emerso dall'indagine della prima fase. Il modello scelto, tradotto e adattato in alcuni termini lessicali al contesto scolastico italiano, è stato sottoposto ad un campione più vasto di insegnanti di scuole primarie in Toscana tramite un questionario online in cui i docenti hanno indicato il grado di accordo relativo ad affermazioni che caratterizzano il comportamento e le azioni del docente esperto. Infine, l'analisi dei dati quantitativi del questionario ha

consentito di rilevare empiricamente gli elementi del costrutto e ulteriori spunti per l'analisi del possibile profilo del docente leader, oggetto del presente studio.

Le domande di ricerca sono state: Quali sono i tratti peculiari del docente esperto? È possibile delineare un profilo di *expertise* docente? Per questo scopo il disegno di ricerca si è articolato nelle sei fasi seguenti:

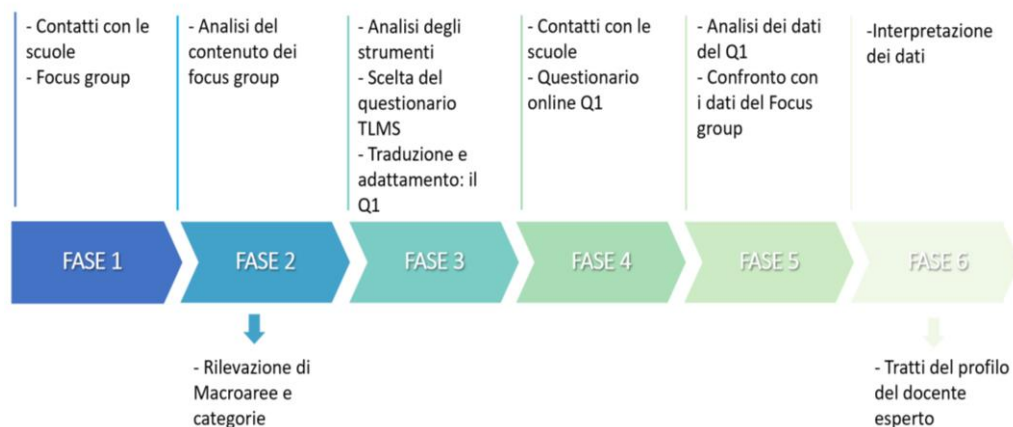


Figura 32. Fasi del disegno di ricerca.

4.2 Gli strumenti impiegati

4.2.1 Il Focus group: definizione e caratteristiche della tecnica

Nella ricerca educativa tra gli strumenti di rilevazione che hanno consolidato la loro posizione come metodo ampiamente riconosciuto e impiegato, si colloca il *focus group*, una tecnica di discussione di gruppo il cui obiettivo è quello di far parlare i partecipanti, in un numero limitato di soggetti, su un dato argomento, capitalizzando le dinamiche interne all'interazione tramite un intervistatore, o moderatore (e talvolta anche con un osservatore¹¹⁹) che

¹¹⁹ La presenza dell'osservatore non è una *conditio sine qua non* per la conduzione dei focus group, anche se la sua funzione è rilevante quando l'intento della ricerca sia quello di indagare

stimoli i contributi con domande prefissate in una scaletta (Barbour, 2018; Cataldi, 2009; Coggi & Ricchiardi, 2005; Hennink, Hutter, & Bailey, 2020; Howitt, 2016; Lucisano & Salerni, 2015; Pastori, 2017; Trincherò, 2004). Gli elementi essenziali per poter realizzare un *focus group* sono dunque un intervistatore, un gruppo che interagisce formato sulla base degli obiettivi di ricerca e una focalizzazione su un argomento o tema specifico.

In letteratura non è rintracciabile una definizione univoca di *focus group* e secondo alcuni autori non è facile dire con esattezza in cosa consista (Howitt, 2016) poiché si possono evidenziare più alcuni aspetti rispetto ad altri. Per alcuni si tratta sostanzialmente di una intervista e la definiscono *focus group interview* (Patton, 2002; Newcomer et al., 2015) oppure di una intervista di gruppo, una *group interview* (Bellenger et al, 1976) o una intervista di gruppo in profondità, una *group depth interview* (Goldman, 1962); in altri casi invece si parla di una discussione di gruppo (Acocella, 2008) o *group discussion* (Barbour, 2018), che comunque non è un'intervista tradizionale, bensì una tecnica che mette a fuoco un tema, un problema, una questione, al fine di ottenere argomentazioni non necessariamente convergenti (Bezzi, 2013). Altra etichetta che spesso troviamo associata è quella di una tecnica *qualitativa* di esplorazione e raccolta dati (Bellenger, Bernhardt, & Goldstucker, 1976; Krueger, 2014). Una definizione che potrebbe riassumere tutti questi aspetti è quella proposta da Acocella (2008) che considera il *focus group*

una tecnica che ricorre a procedure tendenzialmente non standardizzate di rilevazione dell'informazione, basata su una discussione, che è solo apparentemente informale, tra un piccolo gruppo di persone (considerato il più idoneo a soddisfare gli obiettivi cognitivi preposti), alla presenza di un moderatore e di un osservatore e focalizzata su un argomento stabilito dal ricercatore (Acocella, 2008, p. 22).

precipuamente le dinamiche di gruppo e come la formazione dei concetti possa variare in dipendenza del contesto. Nel nostro caso non ci siamo avvalsi di un osservatore poiché lo scopo prefissato dichiarato era quello di far emergere più aspetti possibile del costrutto di *expertise* docente non le modalità con cui ci si arrivava.

Questa tecnica diventa anche occasione di confronto e supporto tra pari, un prezioso «spazio conversazionale [...] dove il ricorso alla riflessività costituisce anche un elemento di monitoraggio dei processi» (Oddone & Maragliano, 2016, p. 159).

La presenza del gruppo che origina un'interazione dinamica e genera dati, seppur limitati al contesto specifico, differenziano il *focus group* dall'intervista individuale (distinta in rigidamente strutturata, strutturata, semi-strutturata, libera o centrata sull'intervistato) così come la presenza di un moderatore esterno al gruppo che ha il ruolo di iniziare il confronto per poi proseguire con una guida poco direttiva e non finalizzata al consenso interno differenziano la tecnica da altre forme di discussione di gruppo, quali il *brainstorming*, il *gruppo nominale*¹²⁰ o il *Delphi*¹²¹.

Allo scopo di una maggior comprensione, sono anche da considerare i possibili *bias* che la tecnica del *focus group* può comportare, che riguardano, ad esempio, la non generalizzabilità dei dati raccolti dal campione limitato e legato al contesto e la mancanza di profondità di indagine, l'azione del moderatore che non intenzionalmente possa produrre dei cambiamenti nel flusso delle idee prodotte con le proprie visioni, la desiderabilità sociale, ovvero la tendenza a produrre enunciati concordanti con quanto detto dagli altri partecipanti e la conferma e sostenibilità di una «pensiero di gruppo» dal quale sia comodo e più facile non discostarsi (Cox & van Gorp, 2018).

Un'altra questione cruciale nei *focus group* riguarda la procedura di campionamento: più che ad una rappresentatività numerica dovrebbe tendere a

¹²⁰ Nel gruppo nominale, non interattivo, vengono limitate le dinamiche interpersonali che potrebbero influenzare i risultati in modo negativo e le opinioni o idee su un tema vengono scritte individualmente; in una seconda fase il conduttore elabora i lavori, rileva il consenso raggiunto oppure predisporre la discussione per quei punti discordanti (Bezzi, 2013).

¹²¹ Il *Delphi* è un tipo di indagine sullo sviluppo futuro di un fenomeno in cui un gruppo di esperti che non si conoscono risponde ad un questionario online; le risposte vengono poi inviate anonimamente a ciascun partecipante che, nel caso di divergenza di opinioni viene invitato a ripensare alle sue risposte.

riflettere e capitalizzare le diversità all'interno del gruppo studiato, a differenza dei campionamenti quantitativi (Kuzel, 1992).

4.2.1.1 *Il campione e l'analisi dei dati del focus group*

Per indagare la percezione del campione di docenti riguardo i tratti di un possibile profilo del docente esperto siamo partiti da due domande guida per la conduzione dei *focus group*:

1. Quali caratteristiche deve possedere un insegnante esperto?
2. Quale ordine di importanza assegnereste alle caratteristiche rilevate?

I partecipanti ai *focus groups* sono stati contattati tramite mail indirizzate ai dirigenti delle scuole primarie toscane, richiedendo la disponibilità per un gruppo ristretto di massimo 15 docenti a far parte di un campione di ricerca per l'individuazione dei tratti di una *expertise* o *leadership* docente. Il progetto di ricerca si sarebbe svolto in due fasi: fase 1, con una sessione di *focus group* per ciascuna scuola e fase 2, con un questionario online mediante la piattaforma Google Form. Il campione della fase 1 doveva rispondere a tre criteri: 1. lavorare nella scuola primaria e avere almeno 5 anni di servizio di ruolo a tempo indeterminato; 2. partecipare su base volontaria e 3. partecipare in rispondenza all'interesse manifestato per l'argomento. In questo modo si intendeva selezionare testimoni privilegiati o esperti del tema indagato con un minimo livello di competenze in base all'esperienza nel contesto lavorativo e con disponibilità a collaborare e di composizione interna omogenea. L'analisi dei tratti di *expertise* docente emersi dai *focus group* ha portato alla scelta, tra modelli diversi, di un questionario con simili aree d'indagine, sottoposto nella fase 2 ad un campione più ampio di insegnanti di scuola primaria, sempre su base volontaria.

Ai fini della ricerca, tali criteri di omogeneità hanno forzato il campionamento limitando il numero dei partecipanti, tuttavia, per avere punti di vista più precisi e interessanti il campione è stato cercato in un contesto omogeneo in termini di *background* e non di attitudini (Morgan, 1997).

Delle 45 scuole contattate inizialmente solo 8 si sono dichiarate disponibili ad organizzare *focus group* presso la loro sede, ma si sono successivamente ridotte a 6 e poi a 5 dopo che gli insegnanti di due circoli della stessa provincia si sono accorpati per aggiungere un numero sufficiente di partecipanti. Pertanto, il campione dei focus group era costituito come segue (Tabella 7):

Scuola	provincia	F	M	Docenti
S1	Lucca	8	0	8
S2	Prato	12	0	12
S3	Firenze	8	0	8
S4	Pistoia	11	1	12
S5	Massa	11	0	11
totale		49	1	50

Tabella 7. Docenti partecipanti ai Focus group per province della Toscana.

Dalla tabella risulta evidente che, pur avendo ciascun campione un'ampiezza che rientra nella generale casistica di riferimento da un numero di sei ad un massimo di dieci/dodici persone (Acocella, 2015, p. 103), non è stato rispettato il criterio di eterogeneità per quanto riguarda il genere con un solo insegnante uomo, anche se ciò riflette la situazione attuale della scuola europea e italiana in modo più marcato dove la presenza maschile a livello di scuola primaria è al 3,6%, notevolmente inferiore rispetto a quella femminile¹²². Le

¹²² Cfr. in proposito l'elaborazione dei dati del MIUR effettuata da Tuttoscuola al seguente link: <https://www.tuttoscuola.com/la-mappa-del-rapporto-genere-cattedra/> (verificato in data 20/5/2019).

caratteristiche dell'intero campione sono riassumibili come segue: i docenti sono prevalentemente di posto comune, l'83% (Grafico 13), con 16-20 anni di servizio di ruolo per il 21% e 6-10 anni di ruolo per il 19% (Grafico 14); hanno ricoperto vari ruoli formali e non formali, (Grafico 15) in prevalenza funzioni strumentali (16), membri di commissioni (10) e referenti di progetti (7). Da notare tuttavia, è anche la presenza di docenti che negli ultimi anni non hanno voluto assumere ruoli ulteriori a quello di docente di classe (9).

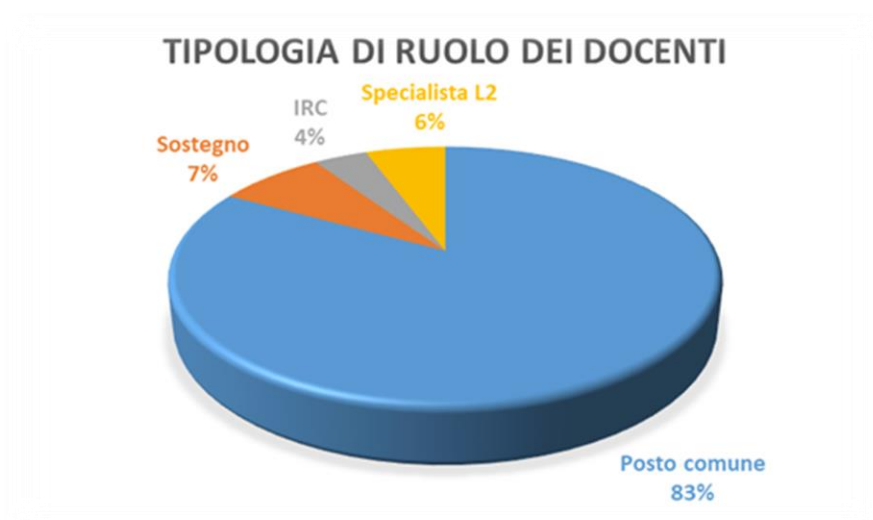


Grafico 13. Tipologie di ruolo dei docenti partecipanti ai focus group.

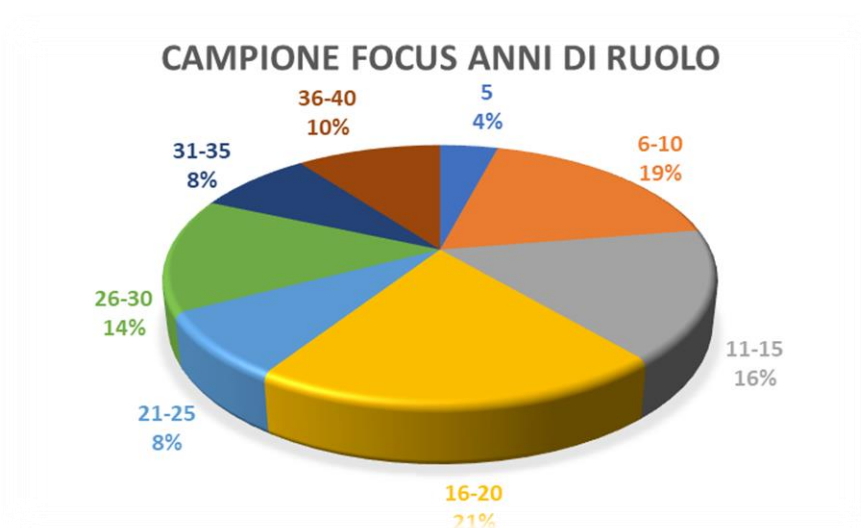


Grafico 14. Anni di ruolo del campione Focus group.



Grafico 15. Incarichi ricoperti dai docenti dei focus group.

La finalità del presente lavoro non era quella di indagare le interazioni e le dinamiche relazionali tra i partecipanti, per il cui scopo viene ampiamente usata la tecnica del *focus group*, piuttosto era quella di focalizzare il contenuto delle discussioni per condurre un'analisi sui tratti della docenza esperta percepita. Per tale motivo non è stata prevista la presenza di un osservatore durante gli incontri ed è stata scelta la tecnica di trascrizione lessicometrica delle registrazioni denominata *Keywords-in-context* (Leech & Onwuegbuzie, 2008) secondo la quale è necessario: 1. rilevare le parole chiave contestualizzandole nella sequenza del discorso e analizzandole assieme alle parole precedenti e successive; 2. contare le parole per rilevare le frequenze lessicali. Questo sistema viene anche definito «smooth verbatim transcript» (Mayring, 2014, p. 45) e «ortographic, secretarial or playscript word-for-word» (Howitt, 2016, p. 157).

Le trascrizioni dei *focus groups* riportate in appendice (Allegato L), trattate secondo un processo di normalizzazione e anonimizzazione, sono state analizzate con un software online per l'analisi testuale qualitativa *Voyant-tools*

nella versione open access¹²³, che ha permesso di rilevare i lessemi più frequenti e le correlazioni con la parola-tema della ricerca e successivamente con un altro strumento per l'analisi qualitativa, il software *QCAMap*,¹²⁴ per l'individuazione di categorie ricorrenti. Si è scelto inoltre di ricorrere ad una versione ridotta delle audio-registrazioni degli incontri senza rilievi sugli aspetti relazionali prossemici, poiché, come dichiarato, questo aspetto non costituisce oggetto del nostro interesse in questa sede.

Il materiale linguistico è stato trattato con strumenti e procedure diverse al fine di rilevare le frequenze di termini ricorrenti riferiti all'*expertise* docente e anche un possibile ordine di priorità da attribuire, secondo questi passaggi:

1. Il conteggio delle frequenze lessicali di termini riferiti all'*expertise* dell'insegnante nel campione complessivo, per individuare aree tematiche;
2. le correlazioni tra la parola-tema e gli altri termini, per rilevare le correlazioni positive;
3. le categorizzazioni, per focalizzare poi i comportamenti attesi di un insegnante esperto.

Riguardo il primo punto sono emerse una serie di ricorrenze lessicali (indicate dai numeri tra parentesi) considerate nelle varianti di genere e numero, accorpate poi per affinità semantica in 5 aree tematiche (Figura 33). Questa operazione fornisce un'idea iniziale generale degli ambiti o macroaree in cui, secondo la percezione del campione, è possibile rintracciare la manifestazione dell'*expertise* docente: 1. l'area metodologica con la progettazione e la valutazione; 2. l'area della formazione professionale 3. l'area della personalità

¹²³ <http://voyant-tools.org> Si tratta di un ambiente open source di analisi testuale online per il text mining, l'analisi e la visualizzazione dei dati. L'interfaccia è composta da panel in cui il corpus del testo, copiato o inserito tramite upload, viene mostrato con word cloud, trend di ricorrenze contestuali e frequenze di occorrenze (verificato in data 28/5/19).

¹²⁴ <http://qcamap.org> Il software è un'applicazione web open source per l'analisi qualitativa dei testi. Assieme al precedente fa parte del gruppo di strumenti denominati CAQDAS, Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software (verificato in data 28/5/19). Per approfondimenti riguardo le funzionalità dello strumento cfr. Mayring (2014, p. 116-122).

declinata in una serie di attributi; 4. l'area delle relazioni (con gli alunni, i colleghi e le famiglie); 5. l'area delle conoscenze, le capacità, le abilità, i saperi, le competenze e il tessuto esperienziale.

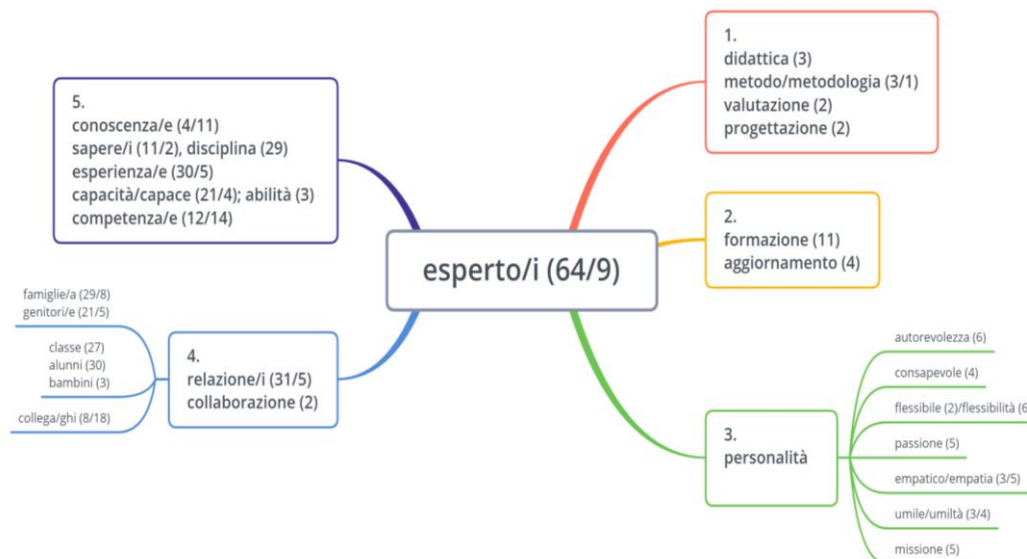


Figura 33. Ricorrenze lessicali più rilevanti nelle trascrizioni dei focus group.

Le parole più ricorrenti, nell'ordine ai primi tre posti, sono attinenti a: 1. relazione (36), esperienza (35), disciplina (29), dove la relazione viene distinta in relazione con i genitori e famiglia (64), con la classe (60) e infine con i colleghi (26). Anche l'area della formazione non ha avuto un numero alto di frequenze (15).

La frequenza lessicale ci fornisce informazioni solo riguardo quante volte una parola è stata usata nella discussione. Occorre andare a considerare anche le relazioni che intercorrono tra le parole avvalendoci delle correlazioni¹²⁵ tra i termini, ovvero di quella misura che indica il grado di associazione tra due variabili, un coefficiente che misuri l'intensità del legame associativo, per

¹²⁵ Il software *Voyant-tools* utilizza la correlazione di Pearson che assume che i valori sono distribuiti normalmente su una scala ad intervalli in valori compresi tra -1 e +1 dove il segno indica la direzione della correlazione. Viene applicato a dati numerici. I valori da -1 a -0.5 indicano una relazione negativa abbastanza elevata; tra -0.5 e -0.2 una tendenza alla relazione negativa; tra -0.2 e 0.2 una trascurabile assenza di relazione, tra 0.2 e 0.5 una tendenza alla relazione positiva e tra 0.5 e 1 una correlazione positiva abbastanza elevata.

stabilire se esista una correlazione (non necessariamente un rapporto di causalità), se tendono a variare insieme (punto 2). Se due termini ricorrono insieme, sono associati in maniera diretta nel *corpus*, si può ipotizzare un nesso tra le variabili¹²⁶. Andando a verificare quali parole correlano con la parole-tema “esperto”, si hanno indicazioni di quali sono quegli attributi legati a questa figura nella percezione dei docenti.

Il criterio adottato dal software è il coefficiente di Pearson o regressione semplice (r), per cui confrontando due termini, se i rispettivi punteggi risultano vicino ad 1, la frequenza dei termini varia in sincronia; varia invece in modo inverso se i punteggi risultano vicini a -1 e sono indice di poca correlazione quando vicini a 0 o nulla se equivalenti a 0. Per la significatività (p)¹²⁷ del valore di correlazione, il punteggio vicino a 0.05 indica una correlazione tendenzialmente positiva e significativa (Tabella 8).

1° termine	2° termine	r	p
<i>esperto</i>	bambini	-0.449	0.192
	alunni	0.639	0.046
	esperienza	0.645	0.043
	competenze	-0.107	0.768
	conoscenze	0.255	0.475
	valutazione	-0.273	0.433
	progett* ¹²⁸	0.049	0.891
	relazioni	0.305	0.390
	famigl*	0.599	0.092
	genitor*	0.212	0.555

¹²⁶ In questo caso le due variabili considerate in relazione non sono manipolabili, ciò esclude la possibilità di poter effettuare un’analisi di tipo sperimentale.

¹²⁷ Il livello di significatività in statistica, chiamato anche *valore p* rappresenta una stima quantitativa della probabilità che le differenze osservate tra due variabili siano dovute al caso. Essendo una probabilità, il valore può assumere solo i valori tra 0 e 1. Un valore vicino a 0 indica una bassa probabilità che la differenza osservata sia imputabile al caso.

¹²⁸ L’asterisco indica il lessema comprendente le variazioni di genere e numero, in questo caso, l’iterazione delle parole bambino, bambina, bambine, bambini. Allo stesso modo accade per gli altri esempi.

didattica	0.744	0.013
disciplina (materia)	0.602	0.065
formazione	-0.047	0.896
collegh*	0.709	0.021
collaboraz*	0.246	0.492
capac*	0.083	0.818
autorevol*	0.077	0.831
flessibil*	0.234	0.513
passione	-0.024	0.946
empat*	-0.246	0.492
missione	-0.273	0.443
umil*	0.237	0.508
consapevol*	-0.50	0.139

Tabella 8. Correlazioni con la parola “esperto”¹²⁹.

Dalla tabella si può ricavare l’ordine dei lessemi che correlano con “esperto” con frequenza superiore allo 0 (correlazione positiva) e inferiore, come riportato di seguito¹³⁰ (Tabella 9):

2° termine	ordine
Didattica	0.744
Colleghi	0.709
Esperienza	0.645
Alunni	0.639
Disciplina/materia	0.602
Famiglia	0.599
Relazioni	0.305

¹²⁹ Dobbiamo rilevare che nelle trascrizioni dei *focus group* la parola dirigente e preside è emersa 1 volta soltanto e per riferire di un commento espresso da una dirigente in merito alla professionalità dell’insegnante, quindi non viene considerata. La citazione tratta dal corpus dei *focus group* allegati è la seguente: «La nostra dirigente diceva che se uno è professionale, lavora con tutti, ma non sempre è così».

¹³⁰ Nello schema sono stati usati i colori corrispondenti alle aree della Figura 33.

Conoscenze	0.255
Collaborazione	0.246
Umiltà	0.237
Flessibilità	0.234
Genitori	0.212
Capacità	0.083
Autorevolezza	0.077
Progettazione	0.049
Passione	-0.024
Formazione	-0.047
Competenze	-0.107
Empatia	-0.246
Valutazione	-0.273
Missione	-0.273
Bambini	-0.449
Consapevolezza	-0.50

Tabella 9. Ordine decrescente delle correlazioni con la parola “esperto”.

Dal momento che un coefficiente di Pearson oltre lo 0.50 indica una correlazione positiva, possiamo notare come i coefficienti oltre questo limite manifestino una correlazione molto positiva poiché più vicini al valore massimo +1. In questo caso la parola tema “esperto” correla molto positivamente, nell’ordine, con: “didattica”, “colleghi”, “esperienza”, “alunni”, “disciplina” o “materia insegnata” e “famiglia” (Figura 34), parole già emerse nella precedente fase di analisi delle frequenze lessicali, ma senza un ordine. Si riporta di seguito la figura con le correlazioni delle parole in senso orario a partire dalla parola “didattica”, con i colori dell’area corrispondente e con il blocco a destra riferito ai lessemi con r maggiore di 0.50.

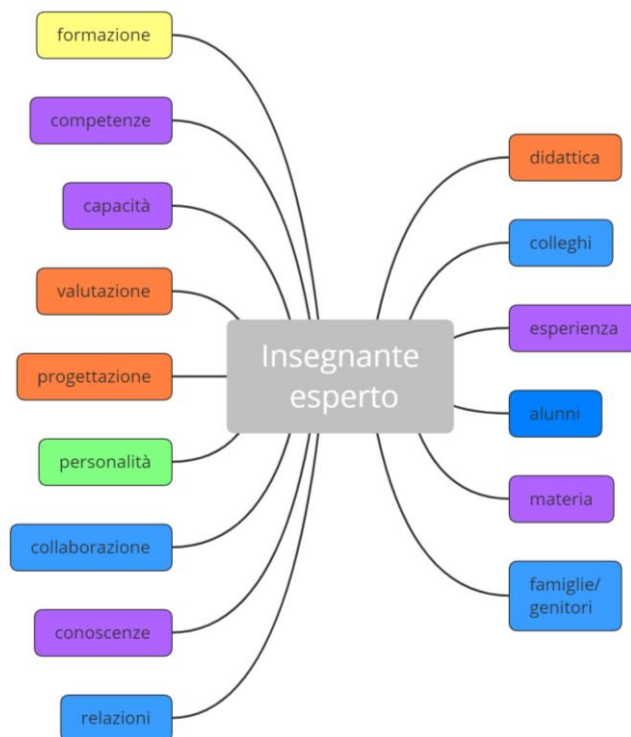


Figura 34. Parole che correlano con la parola tema “esperto”.

L’insegnante esperto è percepito come colui che agisce la propria *expertise* nella didattica, nell’organizzazione metodologica della pratica di insegnamento, per la quale necessita di adeguata esperienza e relazione con i colleghi e gli alunni. Tuttavia, si rileva anche che una pratica essenziale come la progettazione sia invece percepita in una posizione più bassa (0,049); anche la collaborazione, pur essendo positiva, è un elemento che non occupa i primi posti. Ancora meno rilevanti vengono percepite le parole “valutazione” (-0,273), “competenze” (-0,107), “formazione” (-0,047) e “consapevolezza” (-0,50). Ma se per “formazione” l’indice *p* calcolato dal software impiegato è di 0.896, per “valutazione” è di 0.433, ovvero, ha in questo caso una probabilità più bassa che sia dovuto al caso. “Consapevolezza” ha l’indice di significatività ancora più basso (0.139) avvicinandosi di più allo 0.

Questi dati rilevano nel campione una percezione molto bassa della correlazione tra *expertise* e i concetti di valutazione, competenze, formazione e consapevolezza, che sono invece aspetti centrali della pratica didattica, come

emerge dalla letteratura internazionale e nazionale. Tra tutte le caratteristiche attribuibili al docente, alcune delle quali non sono professionalizzanti in senso stretto ma comuni a tutti gli uomini, sicuramente si deve considerare l'abilità nel padroneggiare consapevolmente la cultura didattica e pedagogica, ossia il «rendersi conto da una parte della parzialità delle proprie risposte e dall'altro della complessità della situazione che abbiamo davanti» (Franceschini, 2006, p. 38).

Ciò suggerisce un possibile percorso da intraprendere con una formazione mirata sulla consapevolezza dell'azione docente che vada a trattare e a riconsiderare il valore di tutti gli aspetti. Quanto emerso è raffigurabile con l'aiuto di un diagramma a dispersione (Grafico 16) che presenta un modello curvilineare dei tratti rilevati e un grafico a radar (Grafico 17) che riporta nei cerchi più esterni i termini con una correlazione positiva. Soprattutto in questi ambiti, nella percezione del primo campione l'insegnante può agire la propria *leadership*.

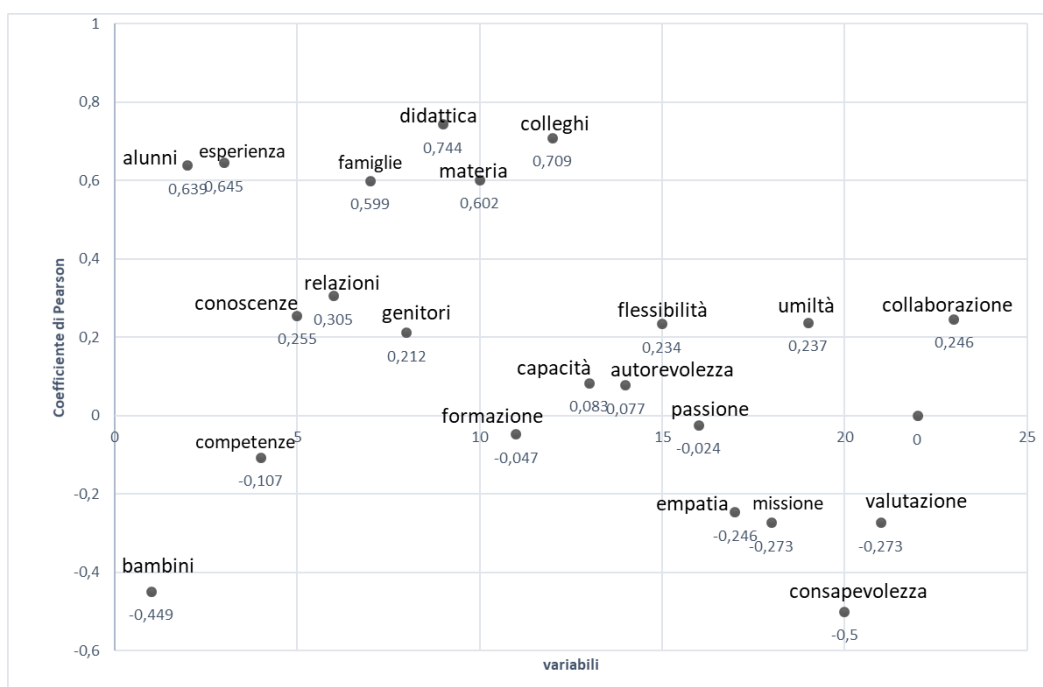


Grafico 16. Dispersione dei termini correlati con la parola tema "esperto".



Grafico 17. Correlazioni esperto - attributi con grafico a radar.

L'analisi delle correlazioni ha confermato la prima fase del percorso di ricerca poiché le *keywords* relative alle cinque aree tematiche della *leadership* docente (Figura 33) ritornano in questa seconda fase.

Una ulteriore conferma delle macro-aree di *expertise* è stata rilevata allargando la prospettiva dalle parole singole al contesto delle frasi, individuando delle categorie (punto 3). Ricorrendo al software *QCAMap*, le frasi del *corpus* sono state etichettate e sono state rilevate 47 categorie, indicate con la lettera B) seguendo l'ordine di occorrenza nelle trascrizioni (Figura 35).

Category System

- B1: relazione
- B2: competenza disciplinare
- B3: saper passare il sapere
- B4: trasmettere conoscenze
- B5: relazione con le famiglie
- B6: relazione con i bambini
- B7: umanità personale
- B8: gestione emotiva
- B9: consapevolezza
- B10: autoriflessione
- B11: flessibilità mentale
- B12: far circolare le informazioni tra colleghi
- B13: esperto come esperienza
- B14: esperto come efficace
- B15: esperto come innovatore di didattica
- B16: umiltà
- B17: passione
- B18: formazione continua
- B19: famiglie demandano troppo alla scuola
- B20: empatia
- B21: imparare a gestire lo stress
- B22: capacità autocritica
- B23: coerenza nei comportamenti
- B24: partecipare alla governance
- B25: esperto non come anni di esperienza
- B26: apertura verso alunni
- B27: relazione con colleghi
- B28: competenze tecnologiche
- B29: disponibilità
- B30: creatività
- B31: conoscenze didattiche
- B32: psicologo
- B33: esperto come dinamico
- B34: gestire le situazioni di classe
- B35: esperienza come lavoro in scuole diverse
- B36: comunicazione efficace
- B37: esperto come efficiente
- B38: manca riconoscimento professionale
- B39: capacità di valutazione
- B40: capacità di adattamento
- B41: pianificare la progettazione
- B42: ricalibrare la progettazione
- B43: capacità di gestire il contesto
- B44: autorevolezza
- B45: aggiornamento
- B46: teatralità
- B47: cambiamento continuo

Figura 35. Lista delle categorie emerse dall'analisi dell'intero corpus dei focus group (screenshot dell'elaborazione del software QCAMap).

Le categorie sono state poi accorpate per affinità arrivando a individuarne sette che inglobano anche le aree individuate nel precedente step (Figura 36) con l'aggiunta dell'area della gestione dei processi e delle regole: Relazione, Didattica, Conoscenze, Competenze, Governance (Gestione), Formazione e Personalità.

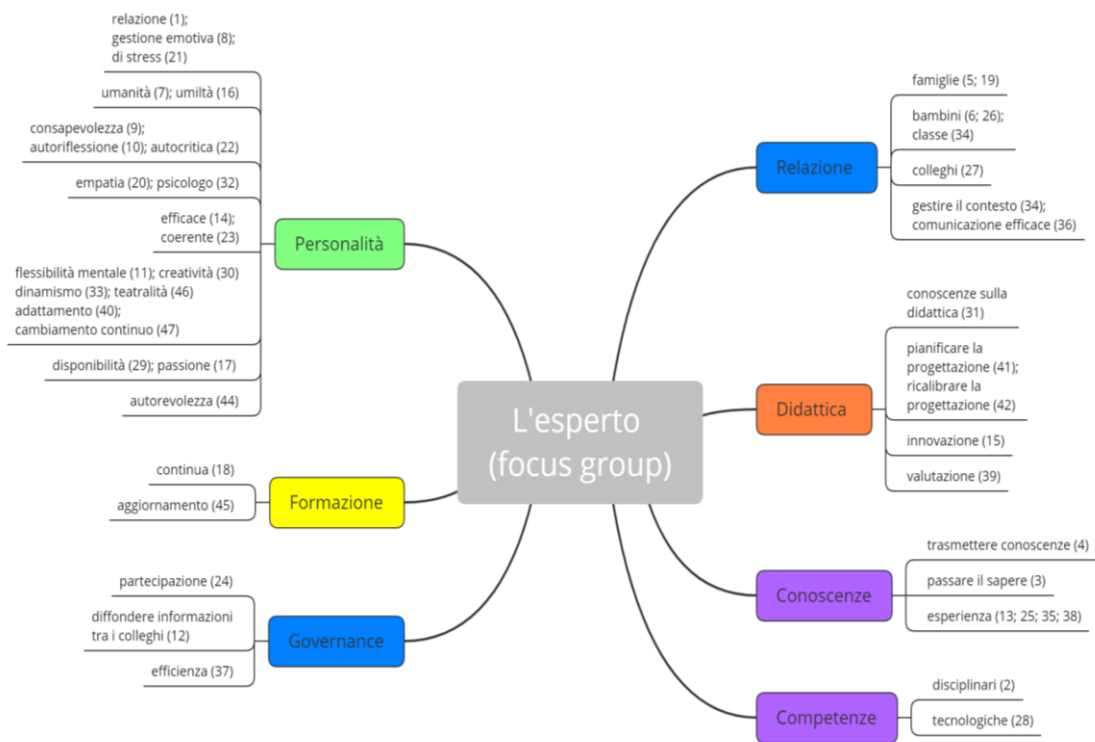


Figura 36. Categorie e sottocategorie dell'intero corpus dei focus group con il numero di occorrenze nel corpus.

I sette ambiti di professionalità qui individuati richiamano i cinque del documento di lavoro ministeriale *Dimensioni della professionalità docente del 2018*¹³¹ come visualizzato nello schema seguente (Figura 37).

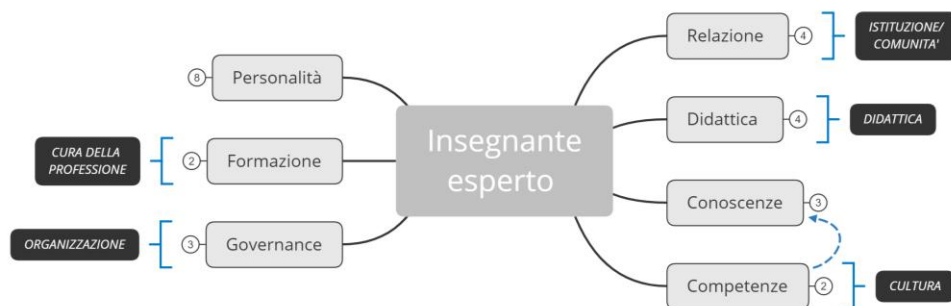


Figura 37. Relazione ambiti emersi dai focus group e dal documento *Dimensioni della professionalità docente del 16/4/2018*.

¹³¹ Cfr. Paragrafo 1.5, Figura 8. Qui sono indicati con i riquadri esterni di colore nero.

A questo punto è stata considerata anche la frequenza delle categorie per individuare quelle più ricorrenti (Tabella 10):

Category	Category Title	Absolute Frequency
B5	relazione con le famiglie	13
B19	famiglie demandano troppo alla scuola	7
B16	umiltà	6
B18	formazione continua	6
B1	relazione	5
B2	competenza disciplinare	5
B11	flessibilità mentale	5
B13	esperto come esperienza	5
B20	empatia	5
B6	relazione con i bambini	4
B9	consapevolezza	4
B12	far circolare le informazioni tra colleghi	4
B25	esperto non come anni di esperienza	4
B27	relazione con colleghi	4
B43	capacità di gestire il contesto	4
B4	trasmettere conoscenze	3
B7	umanità personale	3
B17	passione	3
B24	partecipare alla governance	3
B40	capacità di adattamento	3
B44	autorevolezza	3
B8	gestione emotiva	2
B10	autoriflessione	2
B29	disponibilità	2
B30	creatività	2
B32	psicologo	2
B34	gestire le situazioni di classe	2
B35	esperienza come lavoro in scuole diverse	2
B36	comunicazione efficace	2
B38	manca riconoscimento professionale	2
B46	teatralità	2

B3	saper passare il sapere	1
B14	esperto come efficace	1
B15	esperto come innovatore di didattica	1
B21	imparare a gestire lo stress	1
B22	capacità autocritica	1
B23	coerenza nei comportamenti	1
B26	apertura verso alunni	1
B28	competenze tecnologiche	1
B31	conoscenze didattiche	1
B33	esperto come dinamico	1
B37	esperto come efficiente	1
B39	capacità di valutazione	1
B41	pianificare la progettazione	1
B42	ricalibrare la progettazione	1
B45	aggiornamento	1
B47	cambiamento continuo	1

Tabella 10. Frequenza assoluta delle categorie dei focus group.

La categoria della “relazione con le famiglie” (B5-B19) risulta citata molto più delle altre. Si deve tuttavia precisare che la maggior parte dei riferimenti proviene da un solo *focus group* e precisamente da una scuola che opera in un contesto urbano ad alta densità di popolazione extracomunitaria di varia etnia il cui il problema maggiore è rappresentato proprio dalle differenze culturali che diventano barriere comunicative consistenti. Si deve anche aggiungere una ulteriore riflessione su come il concetto di esperienza sia stato riportato nei *focus group*: il tipo di esperienza cui hanno fatto riferimento i docenti si acquisisce con il lavoro pratico e quotidiano in classe (B35), ma esula dalla dimensione temporale quantificata in numero di anni di servizio (B25), per cui, la variabile dell’*expertise* non è dipendente dal tempo trascorso a lavorare come insegnante, professione per la quale i docenti hanno lamentato uno scarso riconoscimento sociale (B38), fonte di inevitabile insoddisfazione generalizzata.

Riassumendo, l'indagine sul contenuto lessicale del *corpus* è stato condotto con due strumenti distinti che hanno messo in evidenza tre aspetti differenti e complementari della dimensione esperta, confermando i tratti del profilo del docente *leader* secondo quanto percepito dal campione: 1. Le macroaree in cui può esplicitarsi l'*expertise* docente, emerse dalle ricorrenze lessicali; 2. Le correlazioni tra la parola-tema "esperto" e le altre ad essa associabili; 3. Le categorie che identificano comportamenti e contesti per la *leadership* che sintetizzano e completano il quadro.

Fino a qui sono stati analizzati i dati relativi alla prima domanda-guida dei *focus group* (quali caratteristiche deve avere un insegnante esperto?) che hanno permesso di rilevare gli attributi e le aree che nella percezione del campione sono i tratti del profilo di un insegnante esperto.

L'intento della seconda domanda (quale ordine di importanza assegnereste a cosa deve saper fare un insegnante esperto?) è quello di far emergere un ordine di importanza attribuibile ai tratti di *expertise* rilevati da ciascun gruppo individuando le prime dieci posizioni, tramite un processo decisionale condiviso. L'analisi delle risposte non si è però rivelata significativa e non si è approfondito ulteriormente questo aspetto. Ciò che è emerso è che i tratti sono citati più o meno da tutti i gruppi, ma varia l'ordine di importanza percepito poiché è inevitabilmente legato al vissuto personale dei singoli insegnanti che interagiscono in gruppi diversi e in contesti differenti; questi elementi hanno condizionato il modello mentale di riferimento di un insegnante esperto che veniva costruendosi all'interno dei *focus group*. Pertanto, a questo punto della ricerca, è sembrato chiaro che l'ordine non rappresentasse più un elemento significativo, ma risulta importante che questi tratti, emersi durante le discussioni, siano stati comunque riconfermati al termine degli incontri¹³²(Tabella 11).

¹³² Un ulteriore approfondimento in questa direzione potrebbe essere costituito dalla condivisione degli esiti della ricerca con gli insegnanti che hanno partecipato ai *focus group* come occasione di autoriflessione sulla tematica indagata per sviluppare pratiche consapevoli in un contesto formativo di condivisione, una strada per la diffusione di buone pratiche.

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5
1°	Esperienza	Empatia	Autorevolezza	Disponibilità	Passione
2°	Capacità di osservazione	Apertura mentale	Professionalità	Apertura	Empatia
3°	Gestione della classe	Mettersi in gioco	Improvvisazione	Voglia di aggiornarsi	Competenza relazionale
4°	Bisogno di riconoscimento professionale	Conoscenze	Capacità di adattamento	Curiosità	Emotività
5°	Capacità di riflessione	Passione	Empatia	Collaborazione	Cultura di base
6°	Empatia	Imparare a gestire lo stress	Voglia di conoscere	Attenzione	Aggiornamento
7°	Adattamento	Coerenza	Avere esperienza	Essere un po' psicologo	Relazione con le famiglie
8°	Saper ascoltare	Credibilità	Competenze disciplinari	Umiltà	
9°	Flessibilità	Aperto al confronto	Formazione professionale	Osservatore	
10°	Resistenza nelle difficoltà		Relazioni nella scuola	Creativo	

Tabella 11. Ordine dei termini impiegati da ciascuno dei cinque focus group.

Dall'intero corpus non emerge molto il dato sulla collaborazione tra docenti: non emerge dalle 47 categorie ed è citato solo una volta nel *focus group* n.5 al quinto posto, rilievo che pone la pratica ad un basso livello di importanza per la *leadership* nella percezione del campione.

4.2.2 Il questionario Q1

Nella successiva terza fase del percorso di ricerca (Figura 32) sono stati scelti e analizzati dei modelli di standard professionali docenti già validati che presentavano indicatori per la rilevazione della *expertise* docente.

Come esposto nel capitolo secondo, tra di essi è stato scelto il *Teacher Leader Model Standard*¹³³ (TLMS) (Allegato A), elaborato negli Stati Uniti nel

¹³³ Una trattazione dettagliata del modello è stata fornita nel paragrafo 2.3, mentre il modello tradotto dall'Inglese è riportato in Allegato A.

2011, che va ad indagare gli ambiti emersi dall'analisi dei *focus group*. Esso è stato tradotto, adattato nella terminologia al contesto italiano e le funzioni sono state ulteriormente suddivise fino ad ottenere 55 item rispetto ai 37 del modello americano. Il nuovo modello è stato nominato *Q1*.

Il questionario è stato somministrato online ai docenti, mediante un modulo *Google Docs* (fase 4). In esso si descrivono sette domini o settori della *teacher leadership* che definiscono le competenze attese per un insegnante *expert*, ciascuno composto da sotto-settori ad indicare le funzioni o azioni specifiche. Ai docenti è stato chiesto di esprimere il loro grado di accordo rispetto alle frasi in ciascun item, tramite scala Likert a cinque punti e indicare se erano molto in disaccordo, poco d'accordo, d'accordo, molto d'accordo, oppure se non sapevano fornire una risposta.

I dirigenti delle scuole primarie della Toscana sono stati contattati via mail con la richiesta per i docenti di adesione volontaria al progetto senza vincoli, come previsto invece per il campione iniziale dei *focus group* e l'indicazione del link da seguire per la compilazione del questionario. Al fine di sollecitare la maggior partecipazione possibile, è stato deciso di mantenere anonime le risposte. Sul numero totale di 568 risposte, 7 rappresentavano tentativi incompleti¹³⁴, pertanto il campione rispondente al questionario è stato di 561 insegnanti.

4.2.2.1 Caratteristiche del campione del *Q1*

Il campione del *Q1* è costituito da insegnanti che per la maggior parte hanno un'età compresa tra 50 e 60 anni (Grafico 18), nella quasi totalità di genere femminile (Grafico 19) e di varie fasce di anni di servizio, anche se la

¹³⁴ Il riferimento è a stringhe di dati mancanti nella matrice dovuti evidentemente a prove di invio. Ciò non significa però che le risposte considerate siano tutte complete e infatti, nella Tabella 15 sono riportati anche i numeri delle risposte non effettuate.

percentuale maggiore (27%) si riferisce a docenti dei primi anni di servizio (1-5 anni) (Grafico 20) e in servizio nelle varie province toscane (Grafico 21):

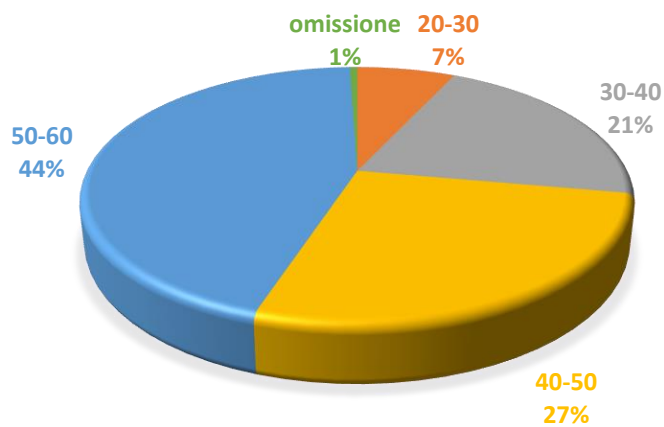


Grafico 18. Ripartizione delle fasce d'età nel campione Q1.

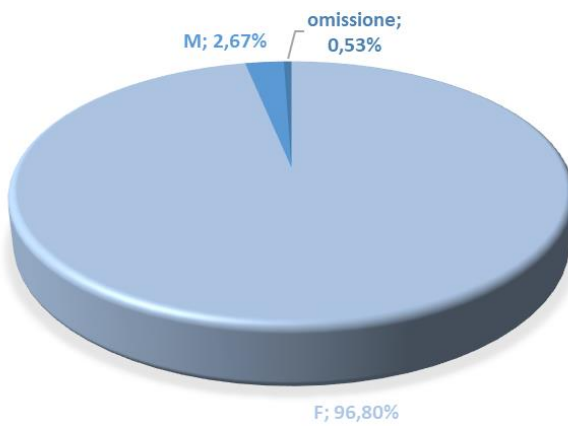


Grafico 19. Ripartizione del genere del campione del Q1.

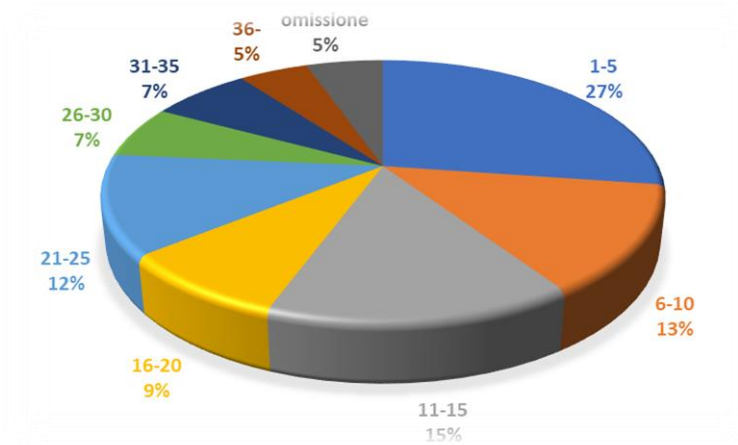


Grafico 20. Anni di ruolo e percentuale relativa al campione Q1.

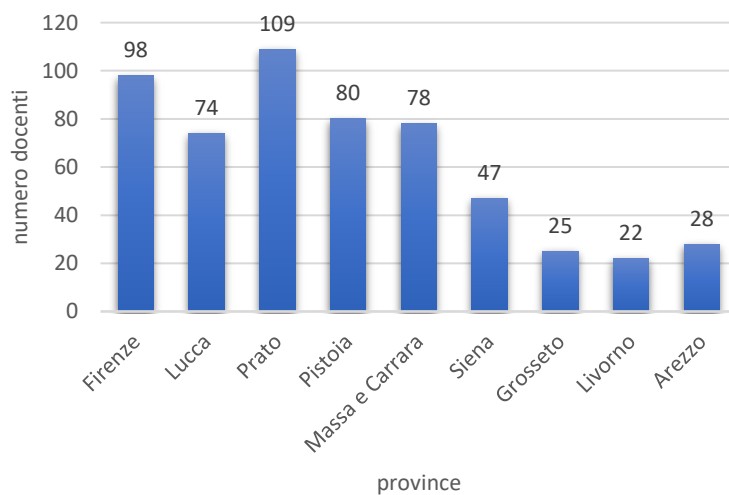


Grafico 21. Sedi di servizio degli insegnanti del campione Q1 per provincia.

5. Analisi dei dati e risultati

5.1 Analisi dei dati del Q1

In questo capitolo verrà affrontata l'analisi dei dati che sono emersi dall'elaborazione del questionario *Q1* e il confronto degli stessi con quelli dei *focus group* (fase 5).

Per le finalità della presente ricerca, rilevare la percezione degli insegnanti di scuola primaria riguardo i tratti peculiari di una *teacher leadership*, è stata condotta un'analisi descrittiva monovariata sul questionario Q1 (Allegato A), una versione tradotta e riadattata del questionario americano *Teacher Leader Model Standards* (Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011) (Allegato B) che stabilisce un set di standard professionali per guidare la preparazione e la pratica di insegnanti *leader* o esperti. L'elaborazione dei dati ha consentito di rilevare le caratteristiche statistiche delle variabili nelle sette aree in cui è articolato il questionario.

Ai partecipanti al Q1 online era stato chiesto di esprimere il loro grado di accordo rispetto ad affermazioni relative ai tratti di una docenza esperta/leader rilevata in sette aree di competenza articolate in un totale di 55 sotto-competenze, ciascuna espressa da un item. Per ciascun item dei 561 questionari¹³⁵, utilizzando i software statistici dedicati come SPSS ed Excel, si è ricavata la frequenza delle scelte effettuate sulla base di cinque punti della scala Likert considerati (1 = molto in disaccordo; 2 = poco d'accordo; 3 = d'accordo; 4 = molto d'accordo; 5 = non saprei) relativamente ai sette ambiti/aree: A. Cultura collaborativa; B.

¹³⁵ È opportuno precisare che in fase preliminare di organizzazione dei dati sono stati tolti i valori mancanti causati da erronei inserimenti degli insegnanti.

Ricerca; C. Apprendimento professionale; D. Processi di insegnamento; E. Valutazione e dati; F. Relazioni con le famiglie e la comunità scolastica; G. Sostegno all'apprendimento degli alunni e alla professione.

La procedura adottata è stata quella di effettuare una analisi descrittiva di ciascuna delle sette aree partendo da un inquadramento generale delle azioni attese riferite alla competenza esperta per poi procedere con focalizzazioni progressive sui singoli indicatori. Verrà presentata l'elaborazione e la rappresentazione grafica della distribuzione e della variabilità dell'insieme dei dati del Q1 attraverso la rilevazione delle forme di distribuzione di frequenze, percentuali e scarti. A tale scopo si è scelto di presentare inizialmente le tabelle dei dati relativi ad ogni ambito (Tabelle 12-18) per poi riprendere alcuni dati in modo dettagliato entro ciascuna area, in modo da individuare l'ordine di preferenze espresso dal campione nel Q1. Consapevoli dell'uguale importanza di tutti i comportamenti attribuibili ad una professionalità esperta, si è scelto tuttavia di rilevare i primi tre indicatori in ciascuna area come espressione della percezione del maggior accordo tra la percezione del campione su quanto indagato dal questionario. Al termine dell'analisi i dati verranno raccolti in una tabella sintetica con la quale si procederà al confronto con i dati dei *focus group*.

Area A. Cultura collaborativa												
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
molto in disaccordo	1	3	3	3	0	3	6	6	6	0	0	0
poco d'accordo	2	12	18	16	12	18	15	24	21	15	12	42
d'accordo	3	240	264	307	312	240	297	303	297	273	246	273
molto d'accordo	4	303	270	214	225	288	237	219	225	252	297	222
non saprei	5	3	6	18	12	12	6	9	9	18	3	24
non risposta	6	0	0	3	0	0	0	0	3	3	3	0
μ 1-5		111,9818										

Tabella 12. Tabulazione delle risposte per l'area A - Cultura collaborativa.

Area B. Ricerca								
		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7
molto in disaccordo	1	1	0	3	0	6	6	6
poco d'accordo	2	42	30	36	12	36	63	78
d'accordo	3	333	330	315	333	330	348	330
molto d'accordo	4	171	174	186	189	162	132	126
non saprei	5	12	24	15	27	24	9	15
non risposta	6	0	3	6	0	3	3	6
μ 1-5		111,5429						

Tabella 13. Tabulazione delle risposte per l'area B - Ricerca.

Area C. Apprendimento professionale										
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9
molto in disaccordo	1	6	6	6	12	3	6	9	9	6
poco d'accordo	2	36	90	42	54	36	19	57	33	27
d'accordo	3	321	312	372	336	369	336	330	330	357
molto d'accordo	4	189	93	117	135	135	126	147	165	141
non saprei	5	9	60	24	24	18	33	18	21	27
non risposta	6	0	0	0	0	0	3	0	0	3
μ 1-5		111,1556								

Tabella 14. Tabulazione delle risposte per l'area C - Apprendimento professionale.

Area D. Processi di insegnamento										
		D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
molto in disaccordo	1	9	6	12	12	18	15	21	21	15
poco d'accordo	2	45	51	21	51	78	69	66	99	12
d'accordo	3	348	336	330	330	327	312	321	297	315
molto d'accordo	4	126	120	160	111	93	111	111	105	201
non saprei	5	30	45	15	54	42	51	39	39	12
non risposta	6	3	3	3	3	3	3	3	0	6
μ 1-5		111,1556								

Tabella 15. Tabulazione delle risposte per l'area D - Processi di insegnamento.

Area E. Valutazioni e dati						
		E1	E2	E3	E4	E5
molto in disaccordo	1	6	9	6	9	6
poco d'accordo	2	27	24	18	27	27
d'accordo	3	381	366	366	312	354
molto d'accordo	4	141	156	156	192	159
non saprei	5	3	3	15	12	12
non risposta	6	3	3	0	9	3
μ 1-5	111,48					

Tabella 16. Tabulazione delle risposte per l'area E - Valutazione e dati.

Area F. Collaborazione con le famiglie e la comunità scolastica								
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
molto in disaccordo	1	6	3	6	9	3	0	3
poco d'accordo	2	30	36	33	30	45	39	45
d'accordo	3	342	339	360	384	354	363	330
molto d'accordo	4	165	162	135	99	141	144	153
non saprei	5	9	18	24	39	15	15	24
non risposta	6	9	3	3	0	3	0	6
μ 1-5	111,5143							

Tabella 17. Tabulazione delle risposte per l'area F - Relazione con le famiglie e la comunità.

Area G. Sostegno all'apprendimento degli alunni e alla professione								
		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7
molto in disaccordo	1	9	6	6	6	9	9	9
poco d'accordo	2	96	21	27	27	24	60	21
d'accordo	3	327	396	312	324	318	315	255
molto d'accordo	4	69	126	186	186	198	108	243
non saprei	5	60	12	15	18	9	69	33
non risposta	6	0	0	15	0	3	0	0
μ 1-5	111,6857							

Tabella 18. Tabulazione delle risposte per l'area G - Sostegno all'apprendimento degli alunni e alla professione.

Osservando le tabelle, appare subito evidente come nella fascia centrale dei dati che esprime “accordo” e “molto accordo” per ciascun item (rispettivamente i punteggi 3 e 4 della scala Likert) si concentrino le maggiori scelte del campione; si vedrà infatti come i dati siano distribuiti nelle immediate vicinanze della media aritmetica, quindi con minima variabilità, fatto che mostra come il campione si sia rispecchiato nello strumento d’indagine prescelto.

I due punteggi 3 e 4 sono stati considerati sia singolarmente che in relazione agli altri punti della scala Likert, quando ritenuti significativi per completare il quadro e sono stati presi in esame anche quei dati meno omogenei rispetto al contesto, al fine di rilevare in modo più attendibile possibile la percezione del campione.

Il calcolo della media delle frequenze dei punteggi 1-5 (escludendo il 6 come non risposta) effettuato per ciascuna area ha consentito di individuare preliminarmente una graduatoria tra le aree per le quali i docenti hanno indicato, mediamente, il loro grado di accordo con le affermazioni, sia esso espresso come “molto accordo” o solo “accordo”. Esse risultano, nell’ordine, l’area della cultura collaborativa (area A), del sostegno all’apprendimento degli alunni e alla professione (area G), l’area della ricerca (area B), delle relazioni con le famiglie e nell’ambiente scuola (area F), della valutazione (area E) e, con lo stesso punteggio, dell’apprendimento professionale (area C) e dei processi di insegnamento (area D) (Tabella 19):

N° Ordine	μ 1-5	Area	Descrittore
1°	111,9818	A	Cultura collaborativa
2°	111,6857	G	Sostegno all’apprendimento degli alunni e alla professione
3°	111,5429	B	Ricerca
4°	111,5143	F	Relazioni con le famiglie e la comunità
5°	111,48	E	Valutazione e dati
6°	111,1556	C	Apprendimento professionale
7°	111,1556	D	Processi di insegnamento

Tabella 19. Ordine decrescente delle aree rispetto alle medie delle frequenze dei punti della scala Likert.

Lo schema consente una prima riflessione riguardo la percezione dei tratti di *leadership*: risulta ragionevole pensare che, mediamente, i docenti del campione Q1 percepiscano la collaborazione e la cultura improntata alla collaborazione come un indice di *expertise* superiore agli altri, seguito dal sostegno all'apprendimento degli alunni e alla professione, la ricerca, le competenze nella relazione con le famiglie e la comunità, nella valutazione, quelle relative all'apprendimento professionale e ai processi di insegnamento.

In questo ordine si procederà ad analizzare i singoli ambiti in modo analogo per poi confrontare i risultati con le opinioni emerse nei focus group, nel tentativo di definire i possibili tratti di una *leadership* esperta.

5.1.1 Analisi dell'area A: Cultura collaborativa

L'area A è composta da undici indicatori che si riferiscono a comportamenti e azioni attese di un insegnante esperto relativamente al suo rapporto con i colleghi, l'aiuto che presta loro per risolvere problemi, gestire conflitti e promuovere cambiamenti significativi. I punti sono stati ricondotti a percentuali in modo da avere una iniziale visione d'insieme che mostra un campione che si riconosce nei tratti previsti dal questionario e ne condivide le affermazioni dell'ambito per il 94,3%, (d'accordo = 49,6%; molto d'accordo = 44,7%) una condizione che, come verrà mostrato, si ripete anche nelle altre aree (Grafico 22).

AREA A: PERCENTUALI INDICATORI

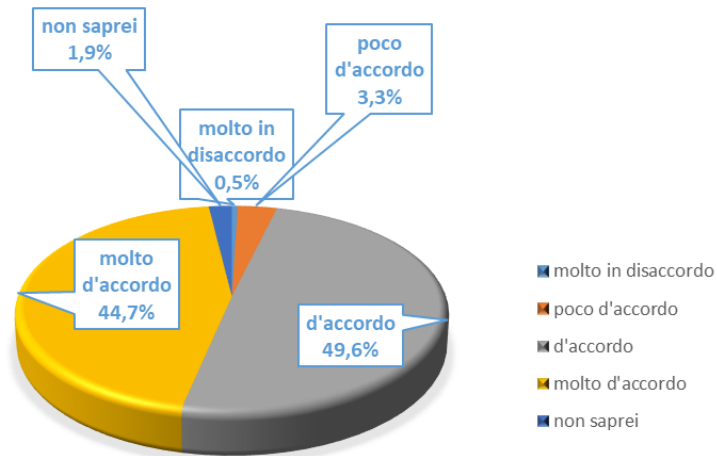


Grafico 22. Percentuali punti scala Likert per l'area A.

Il grafico successivo mostra come sono distribuite le frequenze dei punteggi relativi alla prima area considerata (Grafico 23).

Area A: cultura collaborativa

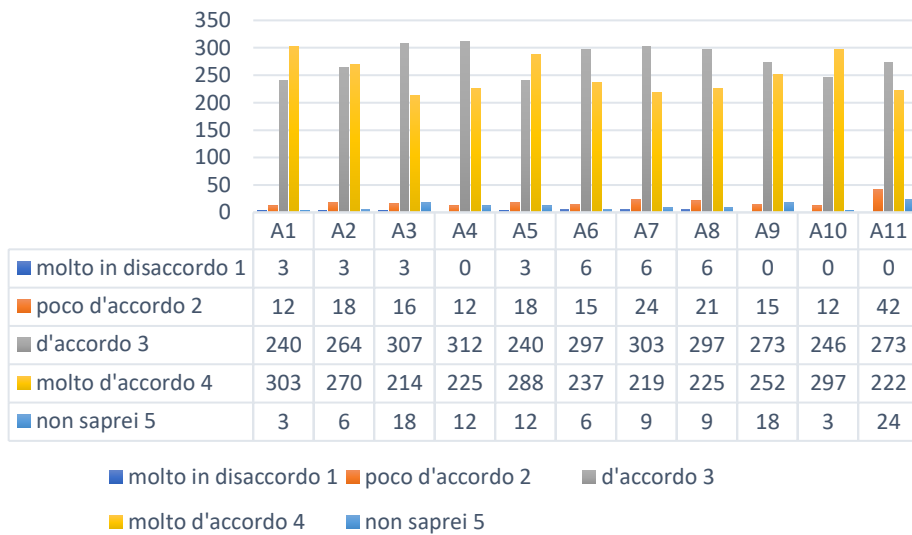


Grafico 23. Frequenze punteggi per l'area A.

Ad una prima osservazione, appare subito evidente che il punteggio 4 (“molto d’accordo”) risulta superiore rispetto al 3 (“d’accordo”) per quattro degli indicatori: A1 = aiutare i colleghi a risolvere problemi e a prendere decisioni; A2 = aiutare i colleghi a gestire i conflitti; A5 = saper ascoltare; A10 = sforzarsi di creare una cultura inclusiva. Lo scarto però varia da item ad item, quindi, per analizzarlo meglio, si è deciso di ricorrere ad un’analisi statistica di tipo descrittivo.

L’analisi statistica descrittiva dei singoli item restituisce un quadro più dettagliato e consente di osservare più attentamente gli indici di forma delle distribuzioni tramite il calcolo dei valori di dispersione, la deviazione standard, le asimmetrie e le curtosi: la Tabella 20 mostra un riassunto dei dati e i grafici seguenti la loro frequenza (Grafici 24-34):

Statistiche descrittive

	N	Media	Deviazione std.	Asimmetria		Curtosi	
	Statistica	Statistica	Statistica	Statistica	Errore std	Statistica	Errore std
dA1	561	3,52	,579	-,736	,103	,708	,206
dA2	561	3,46	,606	-,499	,103	,476	,206
dA3	561	3,42	,653	,347	,103	1,370	,206
dA4	561	3,43	,594	,590	,103	,920	,206
dA5	561	3,51	,624	-,515	,103	,618	,206
dA6	561	3,40	,615	-,497	,103	1,174	,206
dA7	561	3,36	,642	-,373	,103	,960	,206
dA8	561	3,39	,665	-,087	,103	1,714	,206
dA9	561	3,50	,633	,372	,103	,546	,206
dA10	561	3,53	,579	,030	,103	,608	,206
dA11	561	3,41	,691	,046	,103	-,212	,206
N. valido (a livello di elenco)	561						

Tabella 20. Statistiche descrittive per l'area A.

L’indice di deviazione standard (indicato con la lettera greca σ o sigma) si riferisce a quanto ogni valore si allontani dalla media aritmetica per stabilire un ordine decrescente tra gli indicatori da quelli con σ più basso a quelli con σ più alto. L’indice di asimmetria A misura l’assenza di specularità di una distribuzione di frequenza (l’indice positivo, $A > 0$, indica una distribuzione in cui i valori sono raggruppati nella parte bassa della distribuzione, con una lunga

coda verso i valori maggiori; l'indice negativo $A < 0$ indica la situazione opposta con la coda della curva allungata verso sinistra; $A = 0$ indica invece una simmetria). Il coefficiente di curtosi (K) si riferisce all'altezza della curva di frequenza e indica quanto essa è appuntita rispetto alla distribuzione normale, quindi il maggior o minor peso delle code rispetto alla parte centrale della distribuzione (indice di curtosi $K > 0$ = curva più appuntita, valori più vicini alla media e indice di curtosi $K < 0$ = curva più piatta, valori più dispersi rispetto alla media). In tal modo si intende evidenziare quelle affermazioni contenute negli item per le quali il campione mostra una percezione di maggior accordo (Tabella 21).

	σ	K	Indicatore	Descrittori indicatore
1°	,579	A1 = ,708 A10 = ,608	A1-A10	A1 = Aiuta i colleghi a lavorare in modo collaborativo A10 = Si sforza di creare una cultura inclusiva
2°	,594		A4	È in grado di presentare nuove idee ai colleghi
3°	,606		A2	Aiuta i colleghi a lavorare in modo collaborativo per gestire i conflitti
4°	,615		A6	È in grado di condurre discussioni efficaci con i colleghi
5°	,624		A5	Sa ascoltare i colleghi
6°	,633		A9	Sviluppa il senso di appartenenza al gruppo per supportare l'apprendimento degli allievi
7°	,642		A7	È in grado di identificare i bisogni di se stesso e dei colleghi
8°	,653		A3	Aiuta i colleghi a promuovere cambiamenti significativi
9°	,665	1,714	A8	Crea fiducia tra i colleghi
10°	,691		A11	Promuove interazioni efficaci tra i colleghi

Tabella 21. Area A: ordine degli indicatori in base alla loro deviazione standard.

Considerando le asimmetrie, si può rilevare come sei su undici siano negative (con la coda della curva allungata verso sinistra): esse sono, nell'ordine a partire dal valore maggiore, l'item A1 (-,736), seguito da A5 (-,515), A2 (-,499), A6 (-,497), A7 (-,373), A8 (-,087). Sono quelle asimmetrie spostate verso destra, verso il valore più alto della scala Likert rappresentato dal valore 4

(“molto accordo”), come osservabile nei seguenti istogrammi (Grafici 24-34), a significare che per le affermazioni degli item A1, A2 e A5 il campione ha una percezione maggiormente spostata verso il “molto accordo” e più precisamente riguardo ad: aiutare i colleghi a lavorare in modo collaborativo e a creare una cultura inclusiva e saper ascoltare i colleghi.

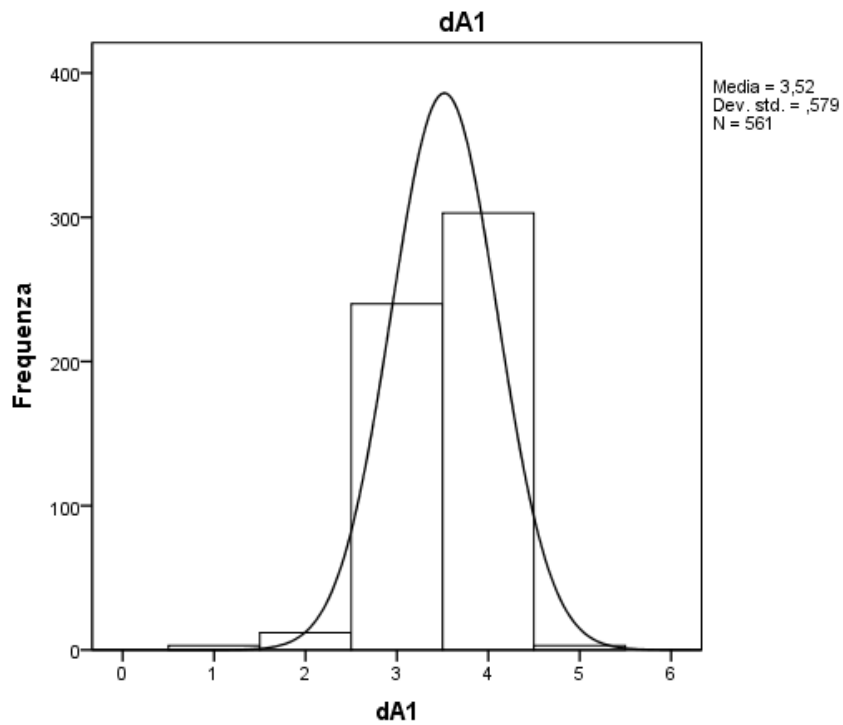


Grafico 24. Istogramma item A1 con indici di media e deviazione standard.

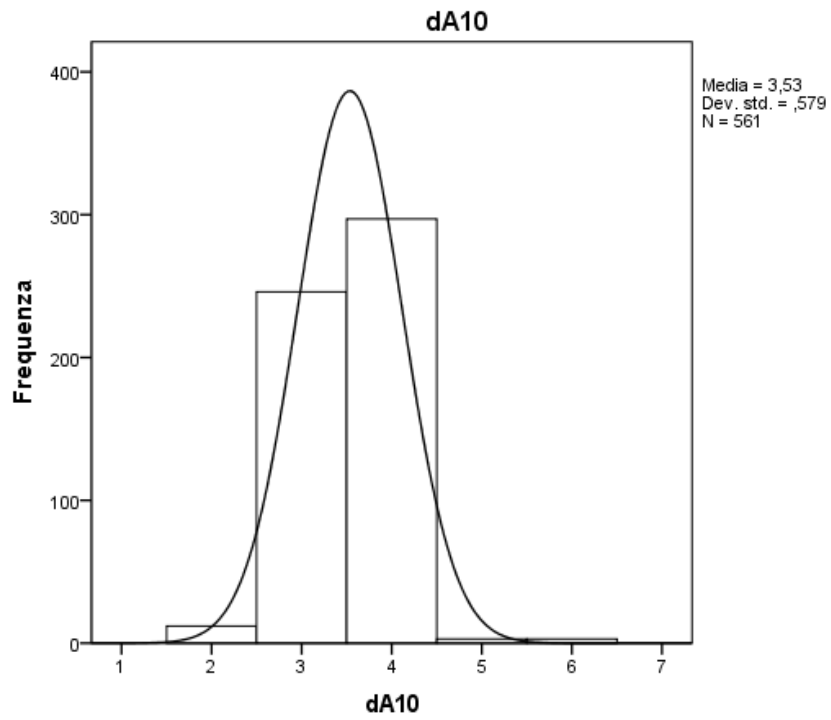


Grafico 25. Istogramma item A10 con indici di media e deviazione standard.

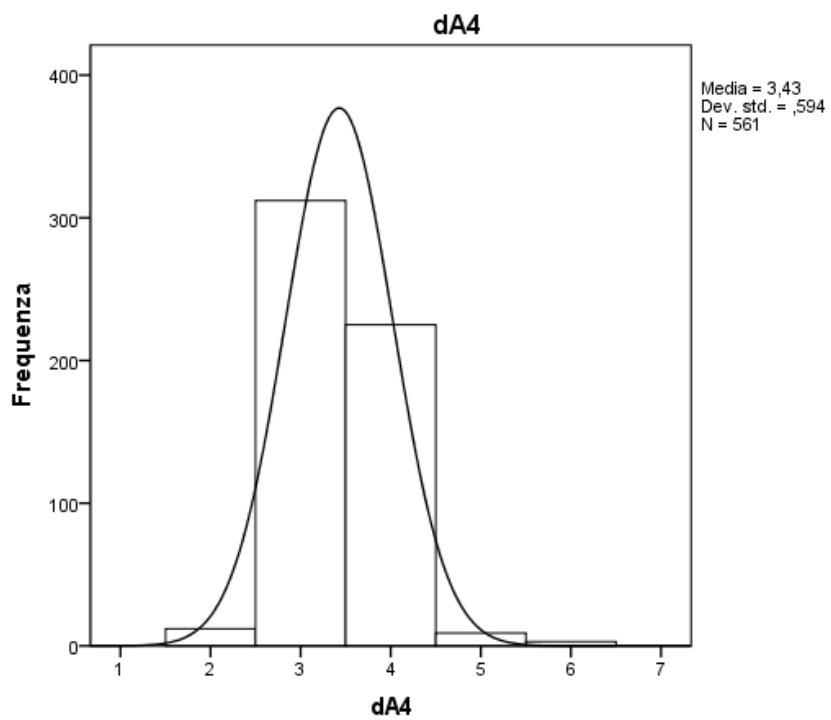


Grafico 26. Istogramma item A4 con indici di media e deviazione standard.

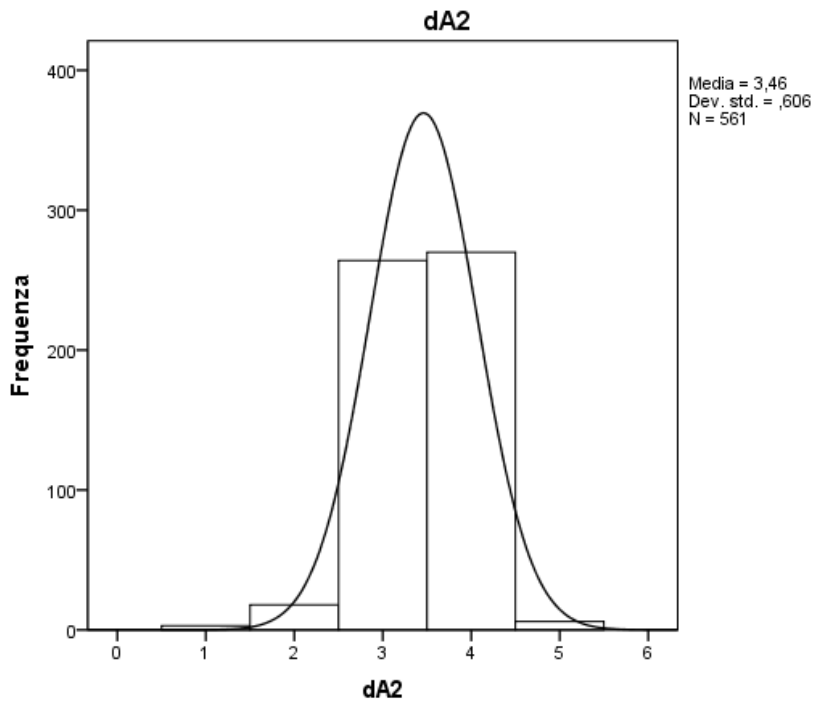


Gráfico 27. Istogramma item A2 con indici di media e deviazione standard.

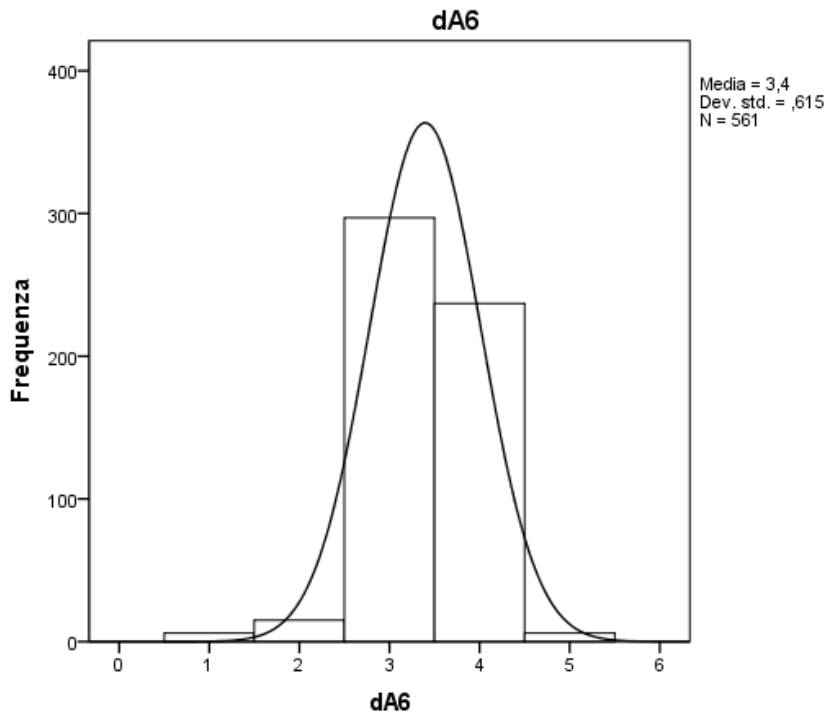


Gráfico 28. Istogramma item A6 con indici di media e deviazione standard.

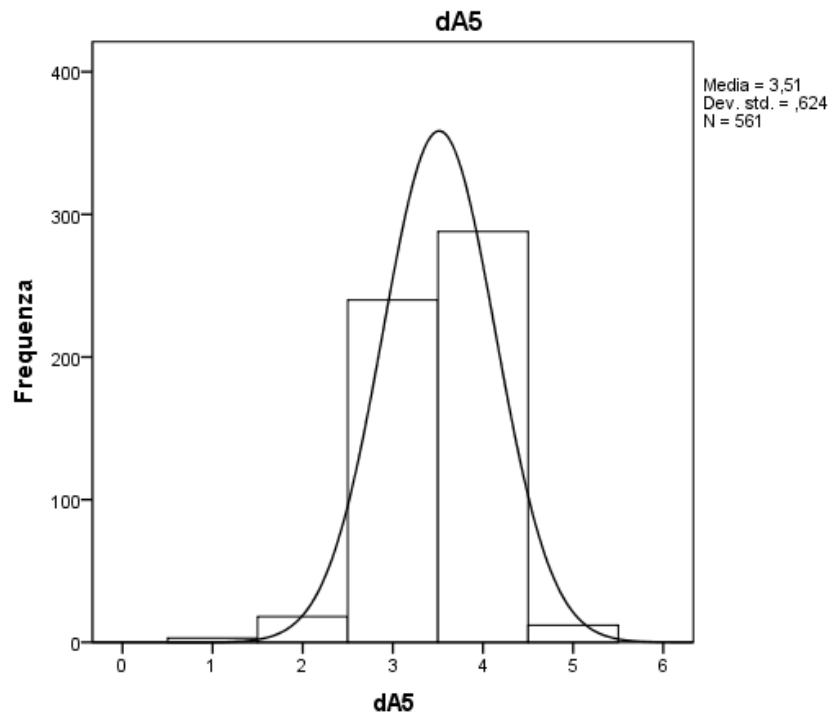


Grafico 29. Istogramma item A5 con indici di media e deviazione standard.

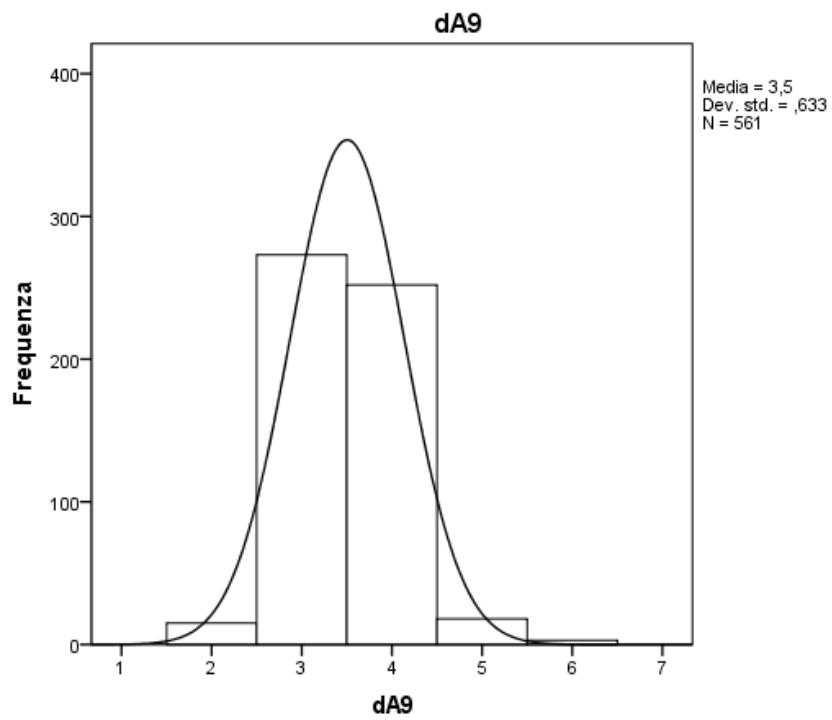


Grafico 30. Istogramma item A9 con indici di media e deviazione standard.

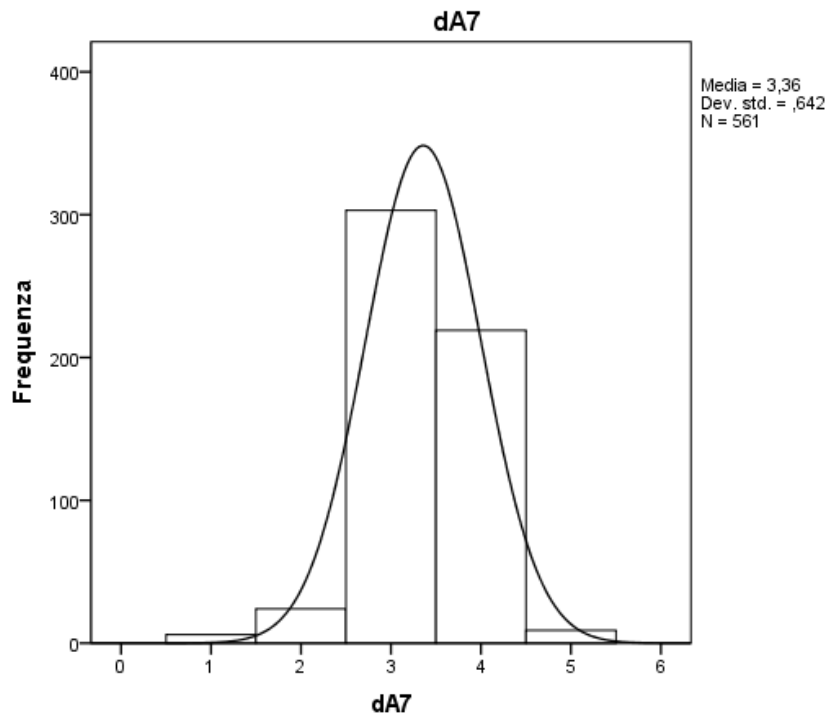


Gráfico 31. Istogramma item A7 con indici di media e deviazione standard.

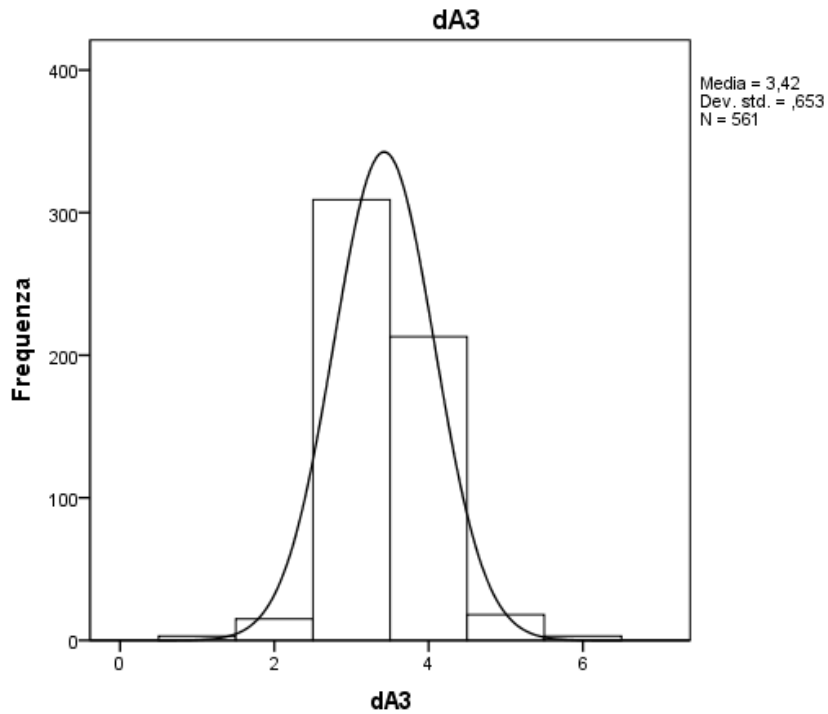


Gráfico 32. Istogramma item A3 con indici di media e deviazione standard.

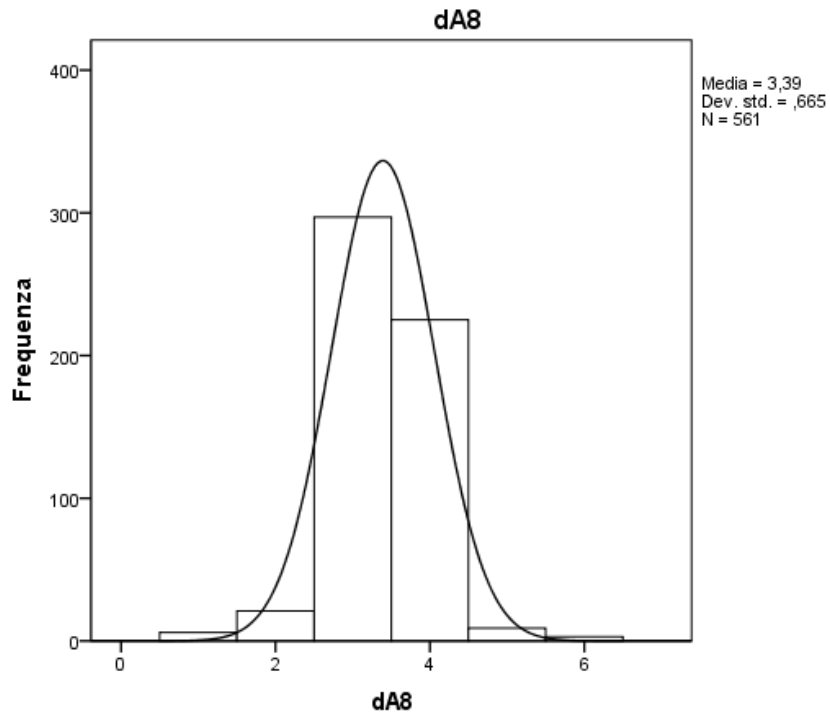


Grafico 33. Istogramma item A8 con indici di media e deviazione standard.

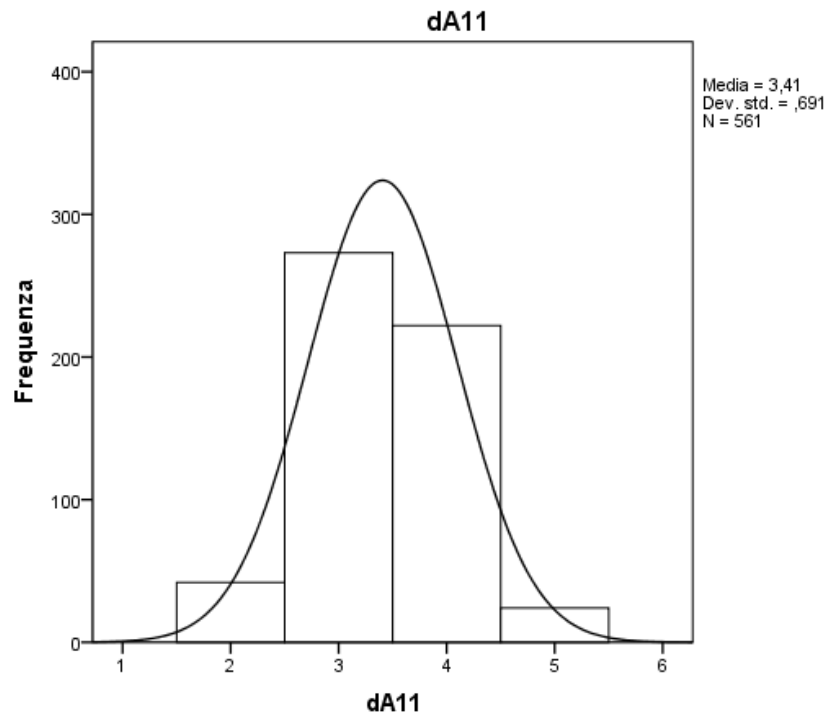


Grafico 34. Istogramma item A11 con indici di media e deviazione standard.

A1 e A10 hanno i valori del σ più bassi, ossia valori concentrati attorno alla media, mentre A11 è l'item con l'indice di curtosi più basso (-,212), ovvero la curva è meno appuntita con una distribuzione maggiore delle scelte tra i valori della scala Likert e deviazione standard più alto degli altri (,691) come si può notare.

Ritornando al Grafico 23 riassuntivo dei dati d'area, volendo focalizzare l'attenzione sugli item le cui affermazioni hanno ottenuto una percezione di maggior accordo (A1, A10, A5 e A2), sono state considerate le seguenti tabelle con i diagrammi a barre e le relative percentuali in ordine decrescente:

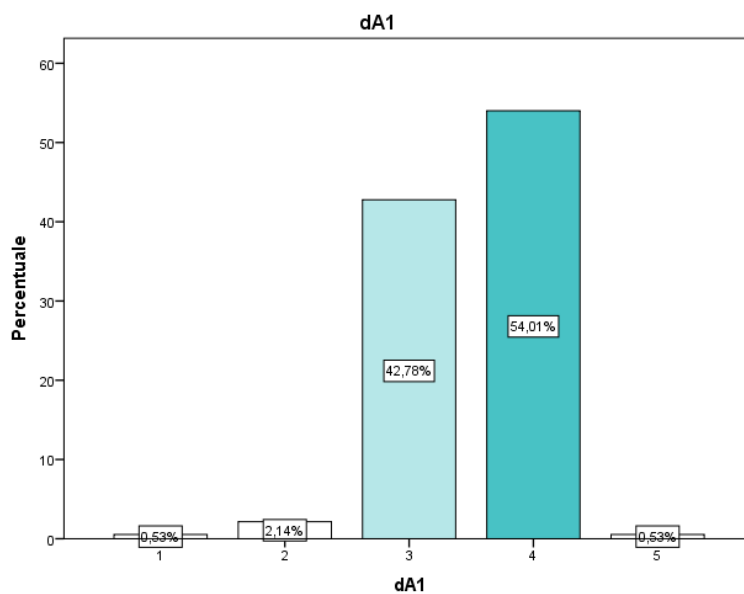


Grafico 35. Confronto percentuali punteggi 1-5 per l'indicatore A1.

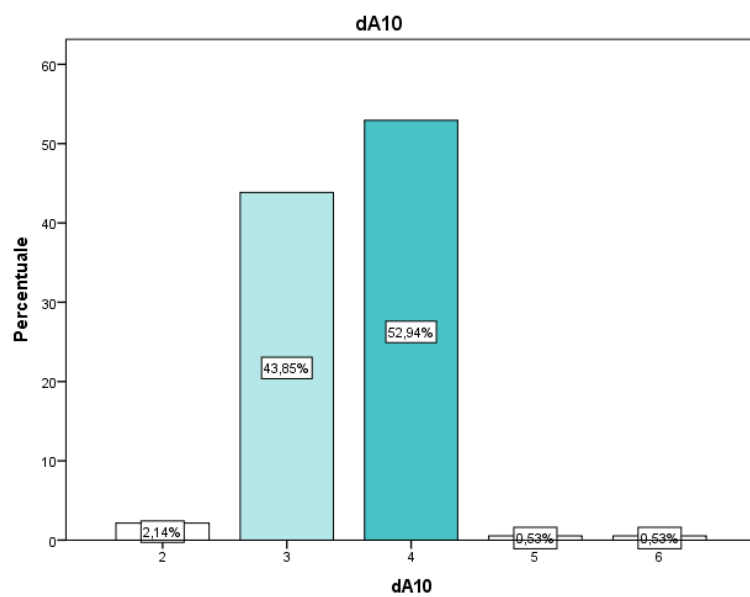


Grafico 36. Confronto percentuali punteggi 1-5 per l'indicatore A10.

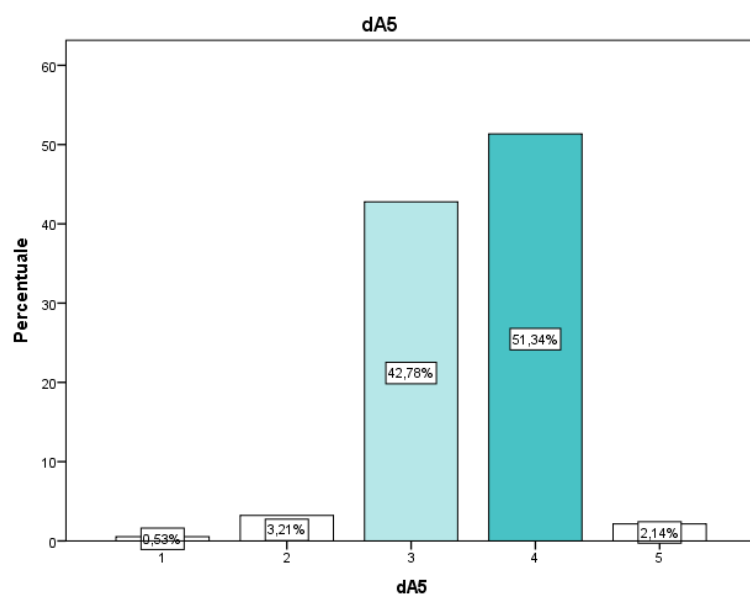


Grafico 37. Confronto percentuali punteggi 1-5 per l'indicatore A5.

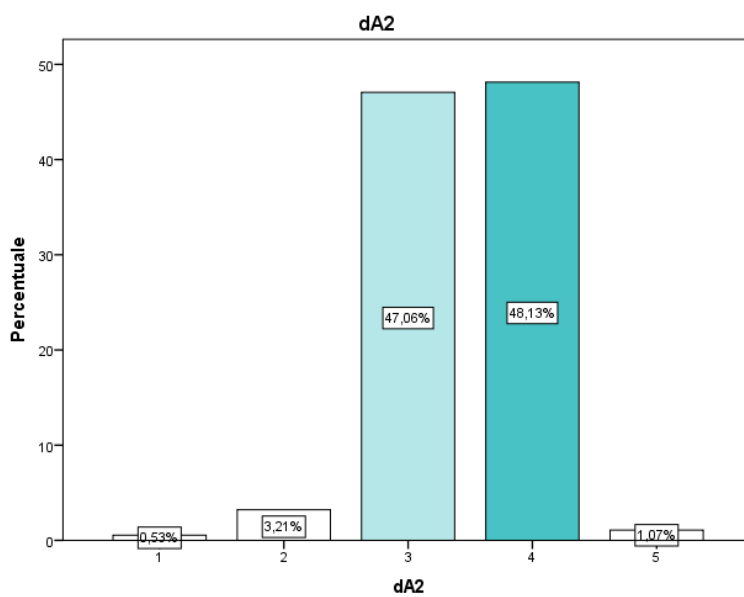


Grafico 38. Confronto percentuali punteggi 1-5 per l'indicatore A2.

Lo stesso procedimento può essere applicato ai restanti indicatori:

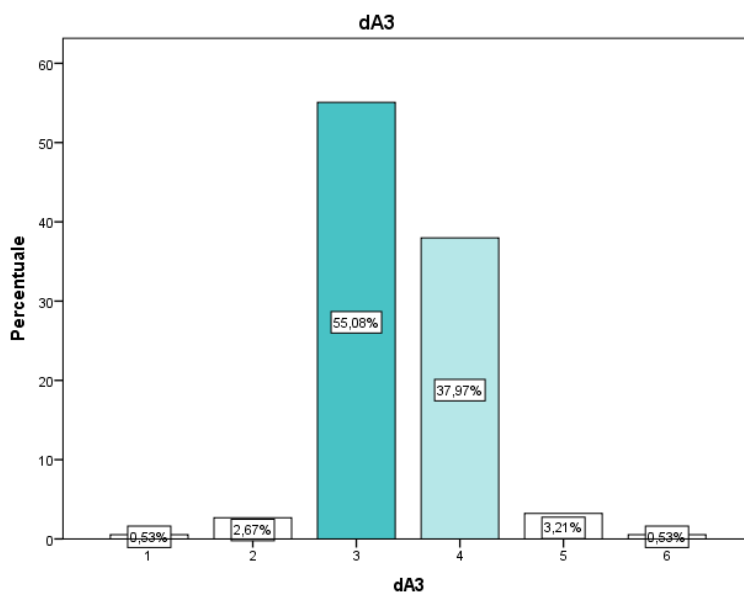


Grafico 39. Confronto percentuale punteggi 1-5 per l'indicatore A3.

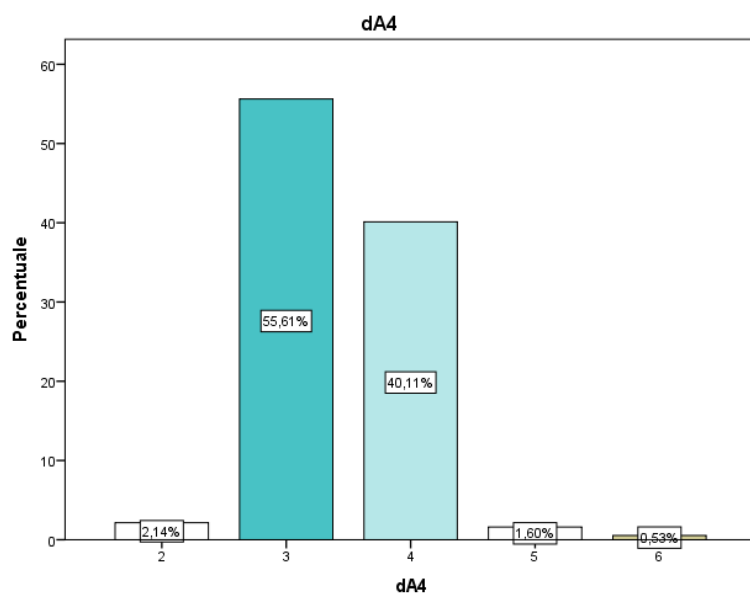


Grafico 40. Confronto percentuali punteggi 1-5 per l'indicatore A4.

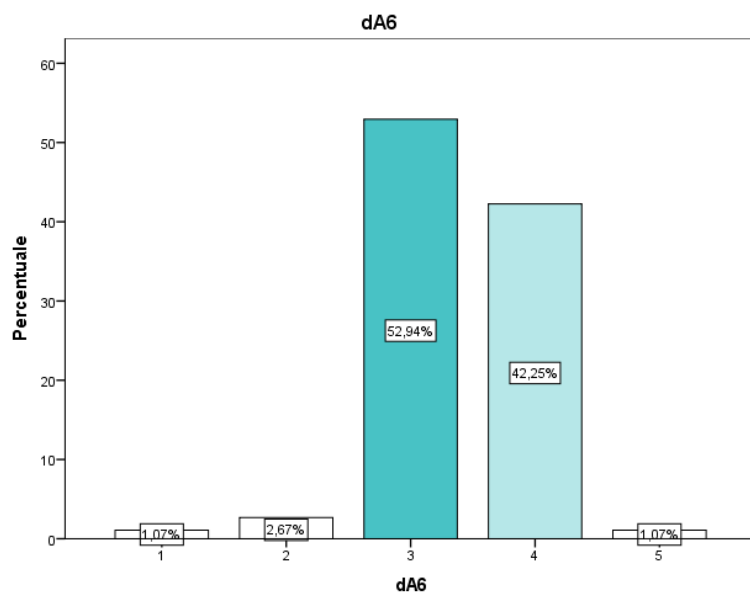


Grafico 41. Confronto percentuali punteggi 1-5 per l'indicatore A6.

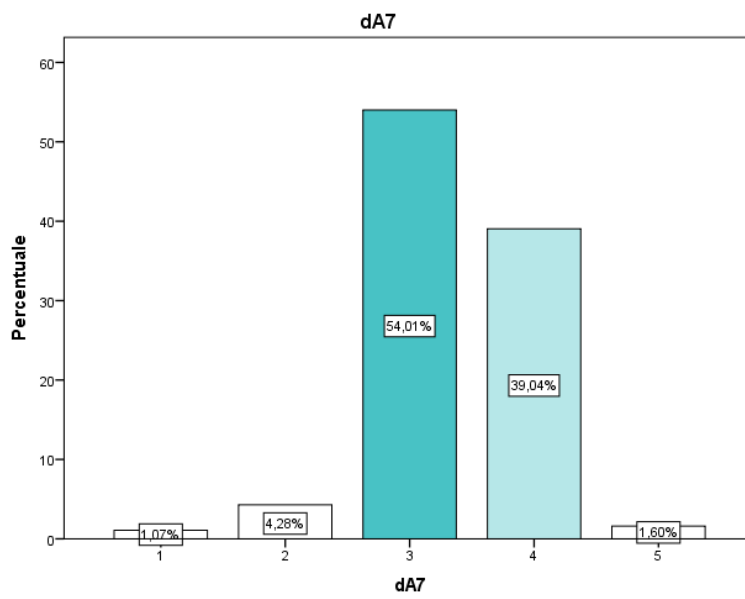


Grafico 42. Confronto percentuali punteggi 1-5 per l'indicatore A7.

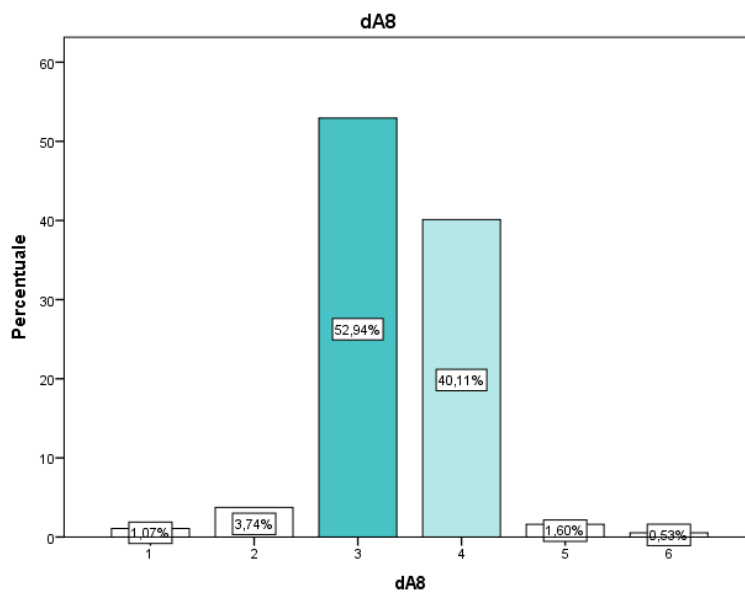


Grafico 43. Confronto percentuali punteggi 1-5 per l'indicatore A8.

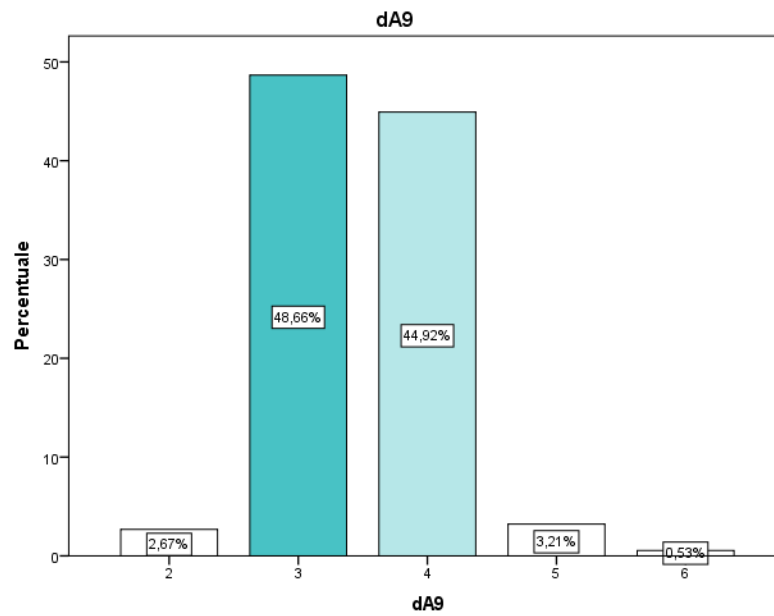


Grafico 44. Confronto percentuali punteggi 1-5 per l'indicatore A9.

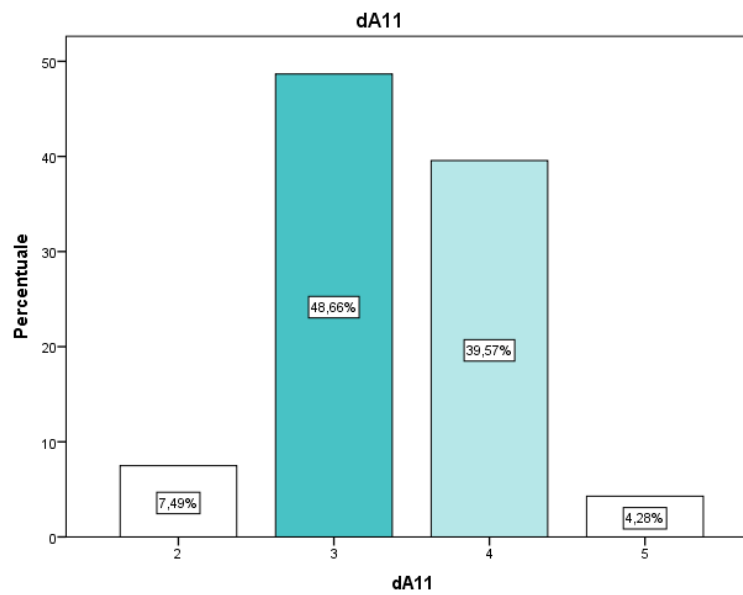


Grafico 45. Confronto percentuali punteggi 1-5 per l'indicatore A11.

A conferma di quanto già rilevato, i dati delle percentuali mostrano che i punteggi di “accordo” (3) sono quantitativamente maggiori quelli di “molto accordo” (4) per le condizioni: aiutare i colleghi a promuovere cambiamenti

significativi (A3), presentare nuove idee ai colleghi (A4), condurre discussioni efficaci con i colleghi (A6), identificare i bisogni di sé e dei colleghi (A7), creare fiducia (A8) e senso di appartenenza al gruppo, una coesione interna (A9) per supportare l'apprendimento degli allievi e promuovere interazioni efficaci tra colleghi (A11). Interessa rilevare altresì come il campione abbia una percezione di maggior accordo relativamente ai tre indicatori A1 (aiuta i colleghi a lavorare in modo collaborativo) = 54,01%; A10 (si sforza di creare una cultura inclusiva) = 52,94%; A5 (sa ascoltare i colleghi) = 51,34%.

Prendendo sempre come punto di riferimento il Grafico 23, un'ultima considerazione va fatta riguardo l'indicatore 11 in cui si richiama la possibilità del docente esperto di promuovere interazioni efficaci tra colleghi utilizzando le conoscenze e le esperienze multiculturali acquisite, per il quale si rileva che 42 risposte sono state assegnate al punto Likert 2 (poco d'accordo) e 24 al punto 5 (= non saprei): sono i valori più alti dell'area A da leggere in senso negativo, ossia come espressione di un tratto non percepito come *expertise*. Quindi, tra le pratiche collaborative come indice di *expertise* dell'insegnante, il 7,5% del campione non concorda (e il 4,3% non prende posizione) riguardo il promuovere interazioni efficaci tra colleghi nelle modalità esplicitate.

Riassumendo i dati e limitandoci alle prime tre posizioni della graduatoria, nella percezione del campione di 561 insegnanti di scuola primaria, relativamente alla competenza di creare una cultura collaborativa, il docente esperto o *leader* è soprattutto colui che, considerando i primi posti della graduatoria, "aiuta i colleghi a lavorare in modo collaborativo per risolvere problemi e prendere decisioni" (A1), "si sforza di creare una cultura inclusiva" (A10) ed "è in grado di presentare nuove idee ai colleghi" (A5). I tratti di *expertise* corrispondono ad un insegnante esperto che assume i seguenti comportamenti, nell'ordine:

1. Aiuta i colleghi a lavorare in modo collaborativo (A1)
2. Si sforza di creare una cultura inclusiva (A10)
3. È in grado di presentare nuove idee ai colleghi (A4)

4. Aiuta i colleghi a lavorare in modo collaborativo per gestire conflitti (A2)
5. È in grado di condurre con i colleghi discussioni efficaci (A6)
6. Sa ascoltare i colleghi (A5)
7. Sviluppa il senso di appartenenza al gruppo per supportare l'apprendimento degli allievi (A9)
8. È in grado di identificare i bisogni di sé e dei colleghi (A7)
9. Aiuta i colleghi a promuovere cambiamenti significativi (A3)
10. Crea fiducia tra i colleghi (A8)
11. Utilizza la conoscenza e le diverse esperienze per promuovere interazioni efficaci tra i colleghi (A11).

5.1.2 Analisi dell'area G: Sostegno all'apprendimento degli alunni e della professione

Come indicato nella Tabella 19 ad inizio capitolo, subito dopo l'area A si posiziona l'area G del Q1 relativa al ruolo di sostegno all'apprendimento che un insegnante esperto può esercitare, con l'86% del campione che ha manifestato accordo+pieno accordo con le affermazioni del questionario (Grafico 46).

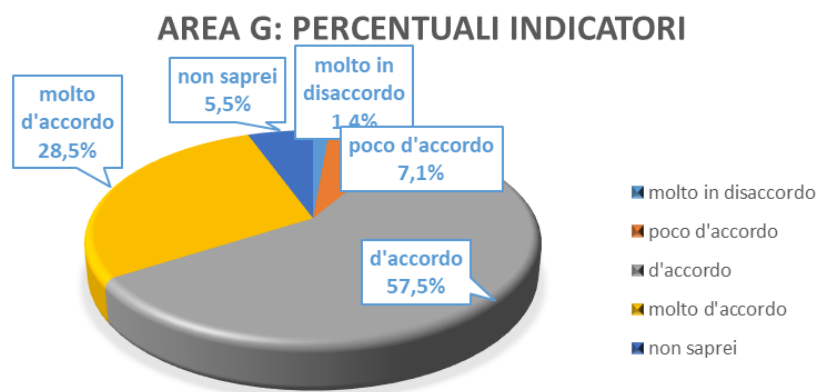


Grafico 46. Percentuali punti scala Likert per l'area G.

Tra i sette indicatori, i primi cinque riguardano le azioni che possono caratterizzare un docente esperto verso i colleghi con i quali condividere informazioni, utilizzare i dati della ricerca e garantire risorse aggiuntive finalizzate all'apprendimento degli alunni; gli ultimi due invece si riferiscono a comportamenti da assumere a sostegno della professione. In G6 il docente esperto “promuove l’accesso a risorse professionali, compreso il sostegno finanziario e umano e altre risorse materiali, che consentono ai colleghi di apprendere pratiche efficaci sviluppare comunità di apprendimento professionale incentrate su obiettivi di miglioramento” e in G7 “sostiene l’autorevolezza del ruolo dell’insegnante a livello sociale, oltre il contesto scolastico”.

Per osservare la distribuzione delle frequenze d’area, si riporta il seguente grafico:

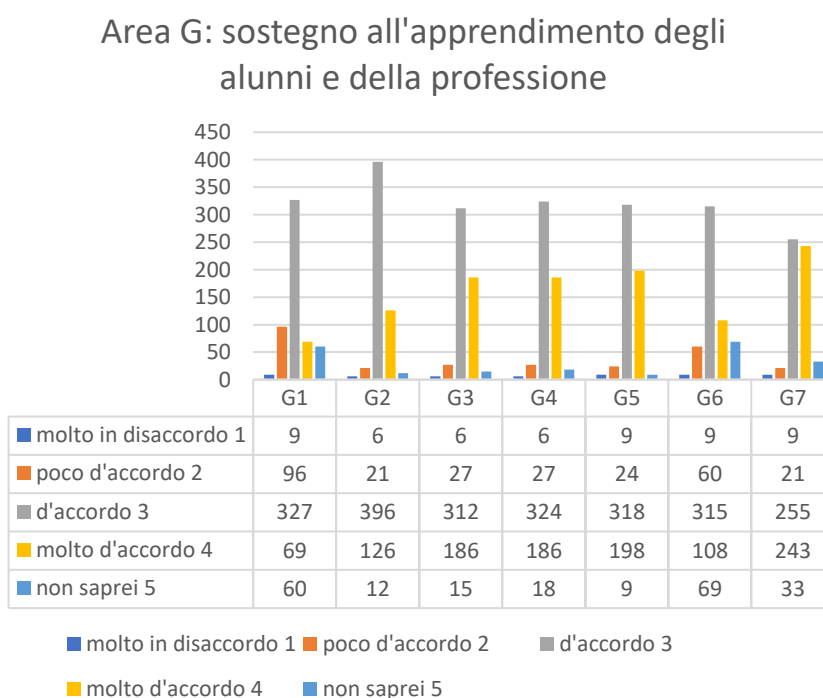


Grafico 47. Frequenze punteggi per l'area G.

Analogamente a quanto osservato per la precedente area A, cercando sempre di definire quei tratti più caratteristici per un docente esperto, si può notare come in tutti gli item i valori 3 (d'accordo) superino i 4 (molto d'accordo) e in un unico caso i due si avvicinino: nell'item G7 (sostenere l'autorevolezza del ruolo dell'insegnante) il valore 4 (243) è vicino al 3 (255), per cui si può affermare che il 43,32% del campione ritiene di essere d'accordo con il fatto che un insegnante esperto sia colui che sostiene l'autorevolezza del ruolo. Ed è anche il valore 4 maggiore in assoluto tra le aree sull'intero Q1. Il dato è anche rafforzato dal 45,45% di accordo (Grafico 48):

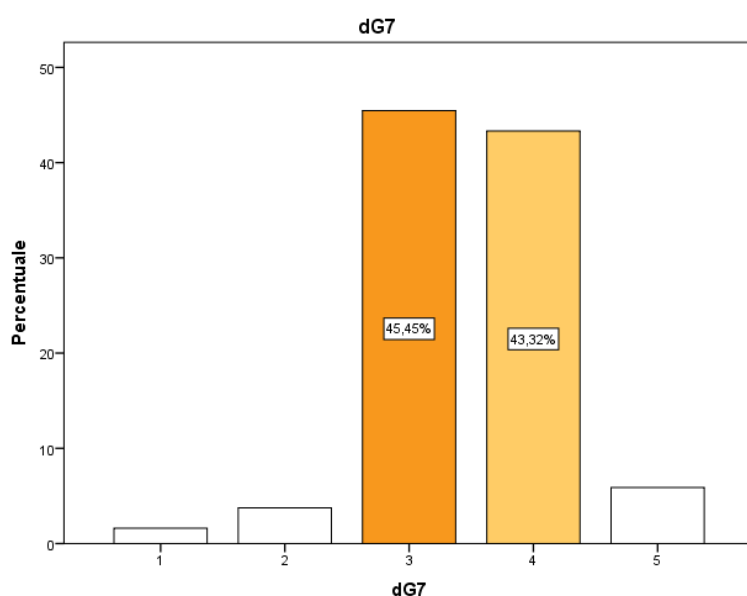


Grafico 48. Confronto percentuali punti 3 e 4 scala Likert per l'indicatore G7.

Per l'88,87% del campione dunque un tratto di *leadership* dell'insegnante si palesa nel suo sostegno e nella sua *difesa* della professione, anche al di fuori del contesto scolastico, ed è una percentuale rilevante.

L'analisi statistica descrittiva dei singoli item restituisce il calcolo della deviazione standard (Tabella 22) che consente di ordinare gli indicatori a partire da quello i cui valori sono più vicini alla media (curva più appuntita) (Tabella 23):

Statistiche descrittive

	N	Media	Deviazione std.	Asimmetria		Curtosi	
	Statistica	Statistica	Statistica	Statistica	Errore std	Statistica	Errore std
dG1	561	3,13	,877	,549	,103	,373	,206
dG2	561	3,21	,589	,229	,103	2,385	,206
dG3	561	3,41	,806	,781	,103	2,304	,206
dG4	561	3,33	,667	-,051	,103	1,014	,206
dG5	561	3,33	,683	-,114	,103	2,009	,206
dG6	561	3,30	,876	,338	,103	,136	,206
dG7	561	3,48	,734	-,383	,103	1,011	,206
N. valido (a livello di elenco)	561						

Tabella 22. Statistiche descrittive per l'area G.

	σ	Indicatore	Descrizione
1°	,589	G2	Lavora con i colleghi utilizzando la ricerca per sostenere i processi di insegnamento
2°	,667	G4	Collabora con i colleghi per garantire risorse aggiuntive
3°	,683	G5	Collabora con i colleghi per comunicare efficacemente con le famiglie
4°	,734	G7	Sostiene l'autorevolezza del ruolo insegnante
5°	,806	G3	Collabora con i colleghi per difendere i bisogni apprenditivi degli allievi
6°	,876	G6	Promuove l'accesso a risorse professionali
7°	,877	G1	Condivide con i colleghi le informazioni riguardo a come le politiche nazionali possano influenzare le pratiche

Tabella 23. Area G: ordine degli indicatori in base alla loro deviazione standard.

Rilevando la frequenza di distribuzione dei dati attraverso la curva di frequenza (Grafici 49-55) si può notare come quasi tutte le curve sino leptocurtiche (appuntite) eccetto che per gli item G1 ($K = ,373$) e G6 ($K = ,136$):

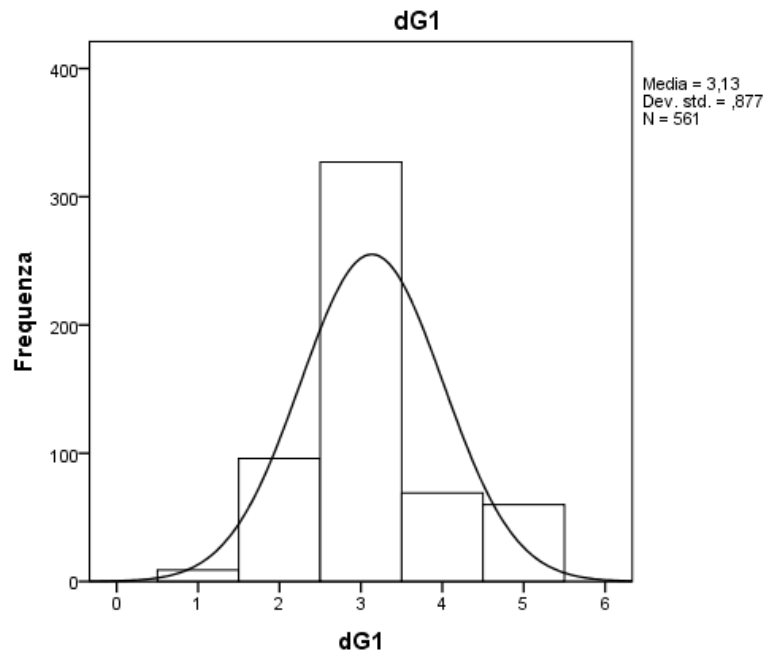


Grafico 49. Istogramma item G1 con indici di media e deviazione standard.

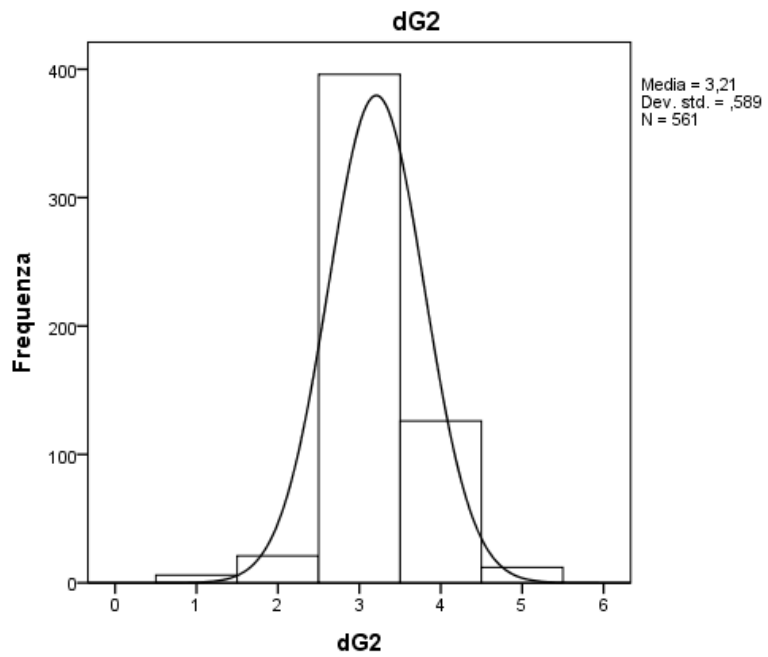


Grafico 50. Istogramma item G2 con indici di media e deviazione standard.

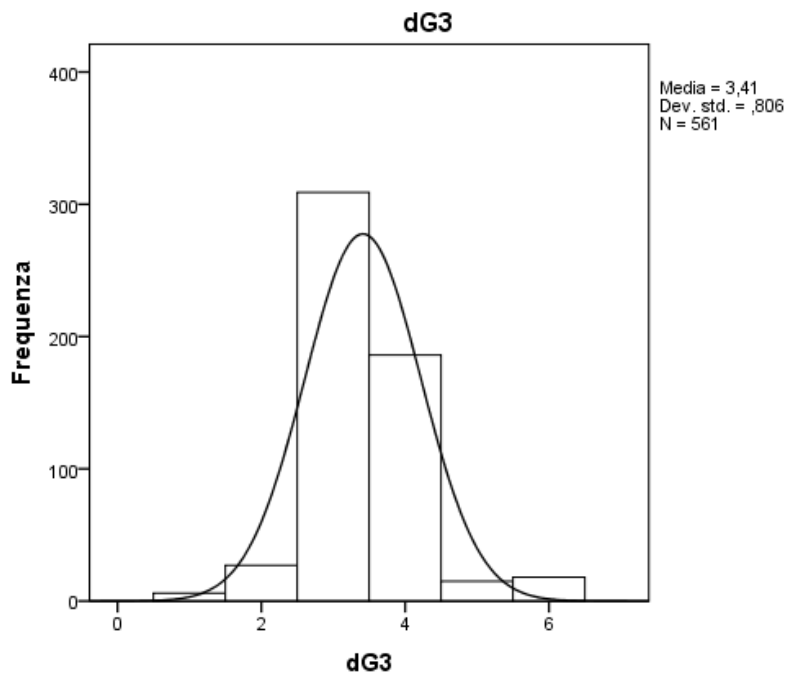


Grafico 51. Istogramma item G3 con indici di media e deviazione standard.

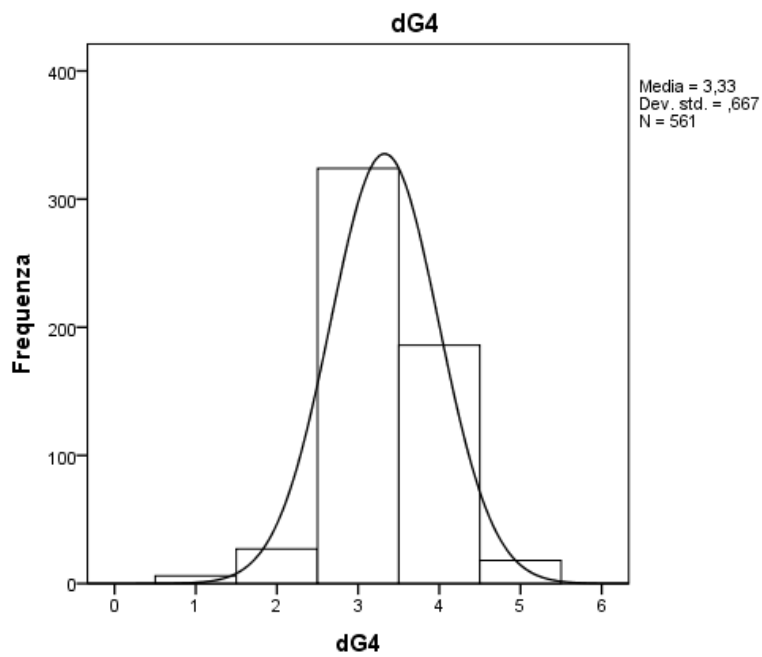


Grafico 52. Istogramma item G4 con indici di media e deviazione standard.

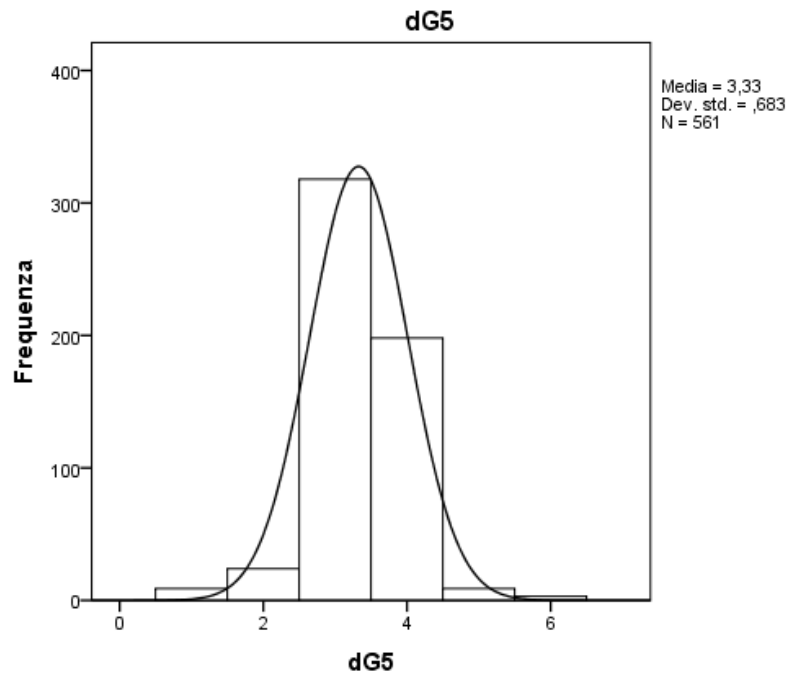


Grafico 53. Istogramma item G5 con indici di media e deviazione standard.

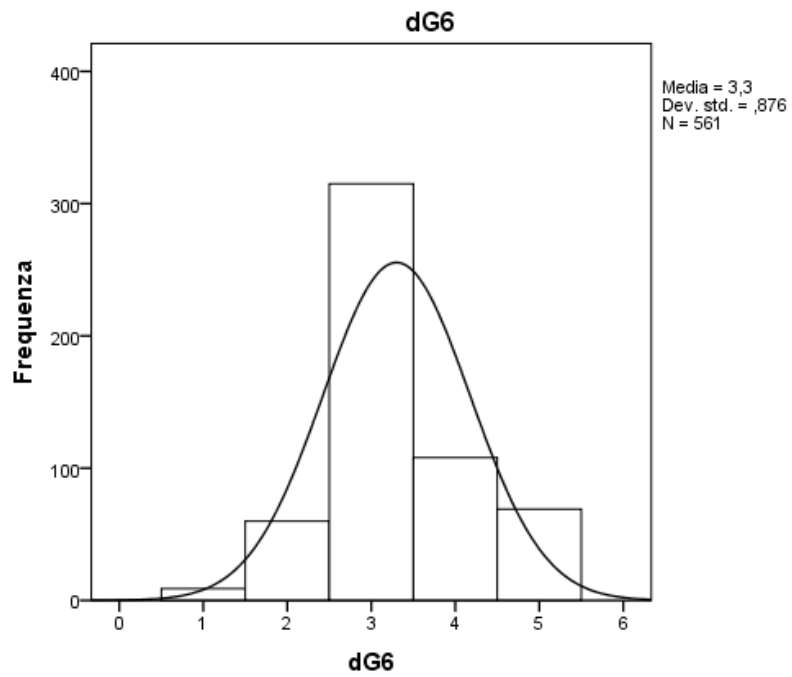


Grafico 54. Istogramma item G6 con indici di media e deviazione standard.

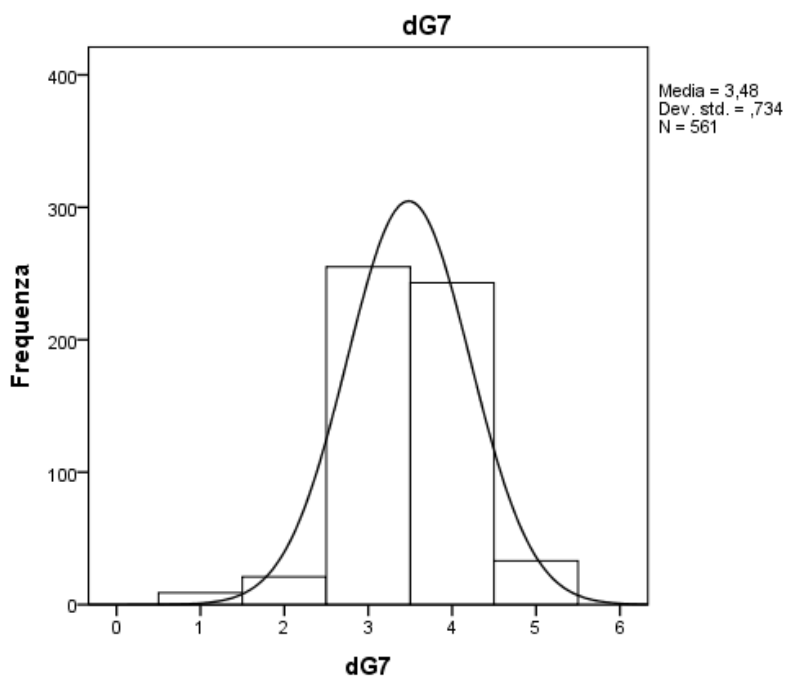


Grafico 55. Istogramma item G7 con indici di media e deviazione standard.

Nell'item G1 si deve anche considerare la percentuale di non accordo (2 = 17,11%) e di non saprei (5 = 10,7%), come indicato nel seguente grafico:

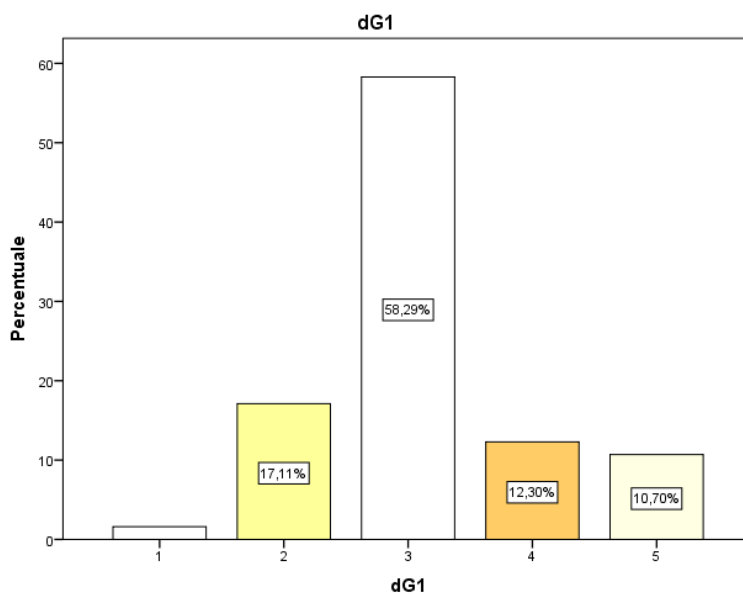


Grafico 56. Confronto percentuali punti 2, 4 e 5 per l'indicatore G1.

I valori in questi due ultimi indicatori sono più lontani dalla media a significare che il campione non percepisce la competenza di promuovere l'accesso alle risorse professionali e le riflessioni sulle politiche educative come tratti rilevanti di *expertise*.

Riassumendo, l'ordine decrescente delle affermazioni che hanno ottenuto un maggiore consenso nella percezione del campione relativamente all'area del sostegno all'apprendimento degli alunni e della professione e considerando i primi tre item, si può affermare che un docente esperto è colui che:

1. Lavora con i colleghi avendo come riferimento i dati della ricerca in modo da sostenere i processi di insegnamento (G2);
2. Collabora con i colleghi per garantire e offrire risorse aggiuntive (G4);
3. Collabora con i colleghi per comunicare con le famiglie in modo efficace (G5).

Per questa area si deve tuttavia considerare anche il quarto posto che riguarda il sostegno alla professionalità, sicuramente molto rilevante per definire una *leadership* esperta.

5.1.3 Analisi dell'area B: Ricerca

L'area B del Q1 è dedicata ad aspetti della ricerca finalizzata a migliorare l'apprendimento degli allievi attraverso l'aiuto e la collaborazione con i colleghi per accedere e adattare i dati di ricerca al contesto delle rispettive classi e si declina in sette indicatori. L'88,8% del campione manifesta il proprio accordo/molto accordo con le azioni degli indicatori (Grafico 57).

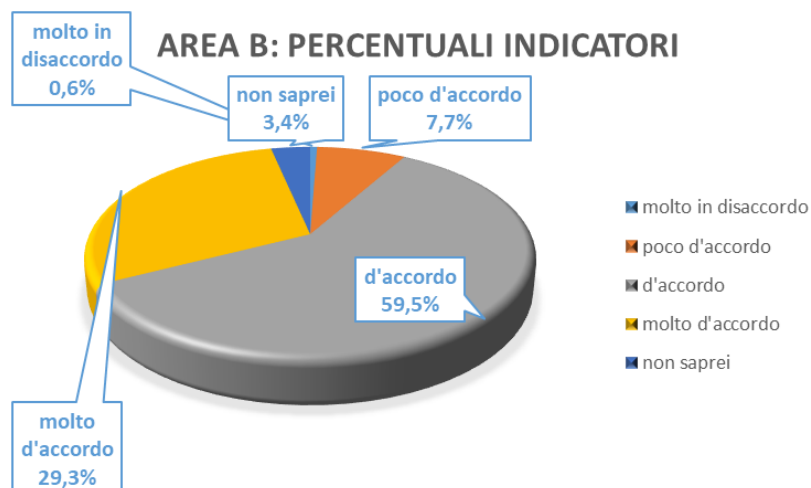


Grafico 57. Percentuali punti scala Likert per l'area B.

Il grafico seguente mostra più in dettaglio i punteggi relativi ai valori 3 e 4 per l'area B:

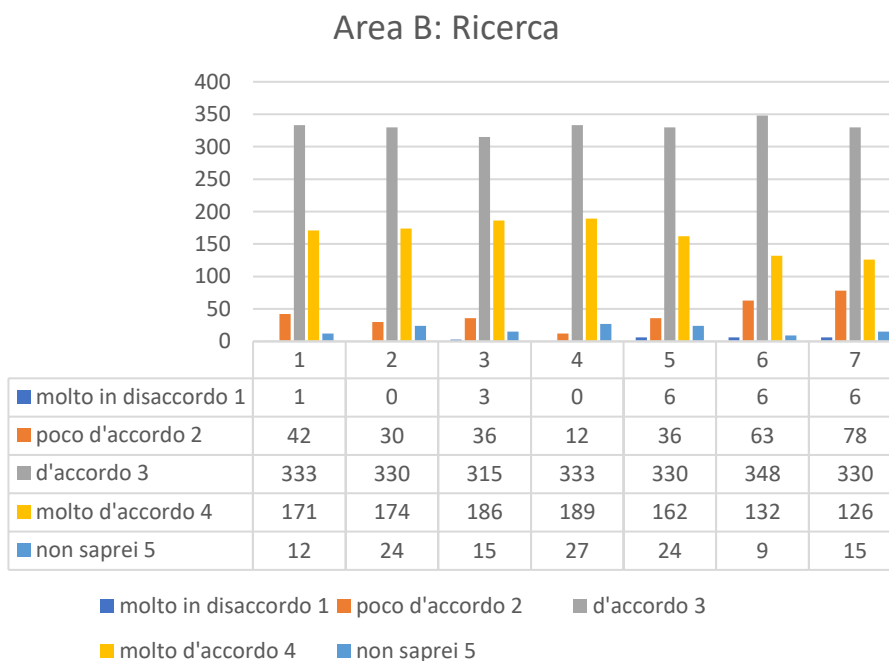


Grafico 58. Frequenze punteggi per l'area B.

Rispetto alle situazioni precedenti, per questa area non si rilevano valori di 4 superiori a 3, né condizioni in cui essi siano ravvicinati. Calcolando la variazione percentuale tra le due opzioni per ciascun item, si può ricavare un ordine decrescente tra gradi di percezione di accordo tra le affermazioni: la percentuale minore starà a significare una minore distanza tra le due coppie di valori e la si ritrova nel seguente ordine:

Item	Punto 3	Punto 4	Variazione %			Ordine decrescente	
B1	333	171	-48,649%	}	1°	-40,952%	B3
B2	330	174	-47,273%		2°	-43,243%	B4
B3	315	186	-40,952%		3°	-47,273%	B2
B4	333	189	-43,243%		4°	-48,649%	B1
B5	330	162	-50,909%		5°	-48,649%	B7
B6	348	132	-62,069%		6°	-50,909%	B5
B7	330	126	-48,649%		7°	-62,069%	B6

Tabella 24. Area B: ordine decrescente degli item dalla minore variazione percentuale tra i punti Likert 3 e 4.

La minor variazione tra “accordo” e “molto accordo” è relativa alla condizione di un insegnante esperto che “collabora con i colleghi per interpretare i risultati” (B3). Il valore maggiore relativo al grado “molto accordo” (189) invece si rileva per l’item B4 “sa applicare le conclusioni ricavate dai dati di ricerca per migliorare l’insegnamento e l’apprendimento”, l’item B3 (“collabora con i colleghi per interpretare i risultati”) e B2 (“facilita l’analisi di informazioni e dati sull’apprendimento degli allievi”) mentre il più basso riguarda l’item B7 (“supporta i colleghi nel comunicare i dati relativi alle proprie classi”) e B5 (“supporta i colleghi nel collaborare con l’istituzione scolastica e le agenzie formative esterne”).

Si riportano di seguito i diagrammi a barre con le percentuali delle due coppie di valori (Grafici 59-61):

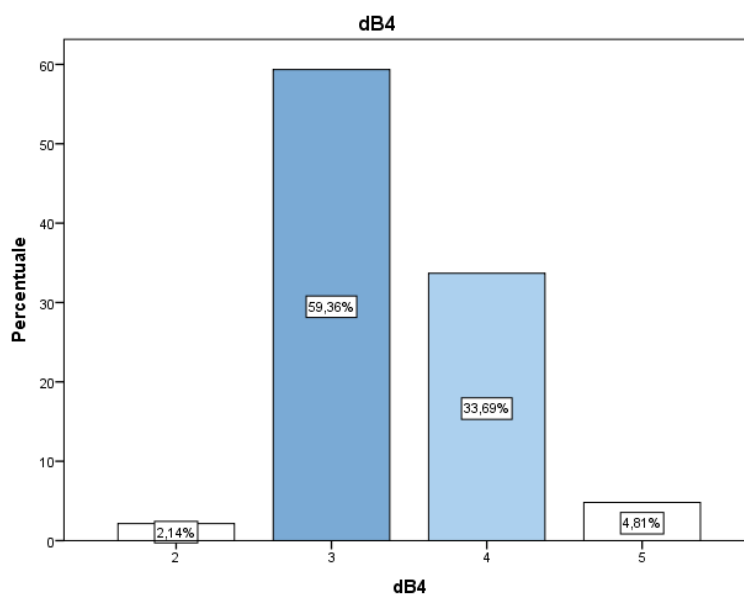


Grafico 59. Confronto tra percentuali punteggi 3 e 4 per indicatore B4.

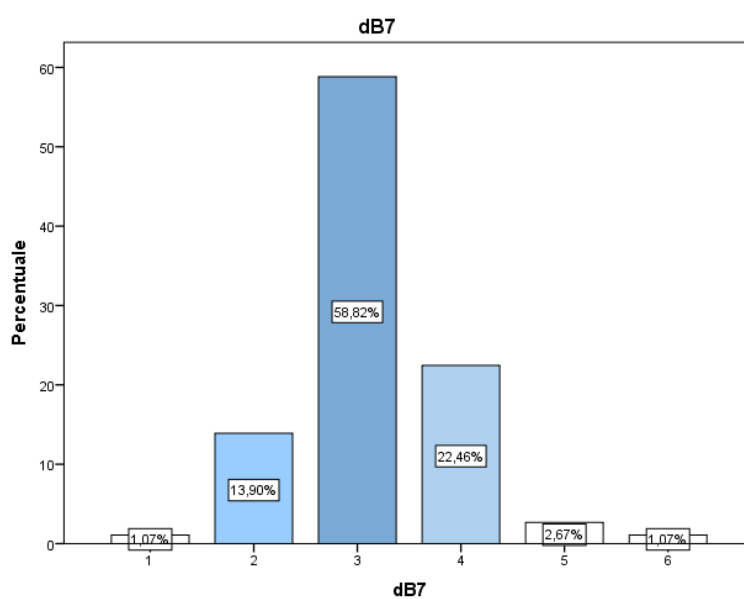


Grafico 60. Confronto tra percentuali punteggi 3 e 4 per l'indicatore B7.

Per l'item B7 si rilevano anche percezioni di “poco accordo” (2) per il 14%; mentre più dell'11% è il grado di “poco accordo” riferito all'item B6 “supporta i colleghi nella raccolta e analisi dei dati relativi alle proprie classi”.

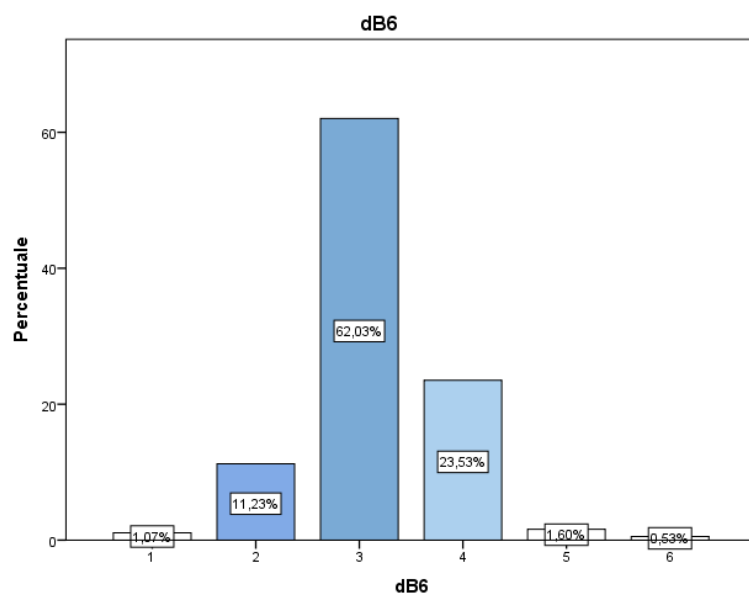


Grafico 61. Percentuali indicatore B6.

Il calcolo dei dati statistici si riassume nella seguente tabella:

Statistiche descrittive							
	N	Media	Deviazione std.	Asimmetria		Curtosi	
	Statistica	Statistica	Statistica	Statistica	Errore std	Statistica	Errore std
dB1	561	3,26	,647	,044	,103	,555	,206
dB2	561	3,36	,675	,683	,103	,967	,206
dB3	558	3,33	,685	,284	,103	1,215	,206
dB4	561	3,41	,618	,680	,103	,098	,206
dB5	561	3,30	,723	,319	,103	1,411	,206
dB6	561	3,15	,694	,274	,103	1,747	,206
dB7	561	3,15	,767	,525	,103	1,690	,206
N. valido (a livello di elenco)	558						

Tabella 25. Statistiche descrittive per l'area B.

In base alla deviazione standard, come per le altre aree, è possibile stabilire un ordine decrescente degli indicatori (Tabella 26) con le relative curve di frequenza (Grafici 62-68):

	σ	Indicatore	Descrizione
1°	,618	B4	Sa applicare le conclusioni ricavate dai dati della ricerca per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento
2°	,647	B1	Assiste i colleghi nell'accesso e uso dei dati della ricerca
3°	,675	B2	Facilita l'analisi di informazioni e dati sull'apprendimento degli allievi
4°	,685	B3	Collabora con i colleghi per interpretare i risultati
5°	,694	B6	Supporta i colleghi nel raccogliere e analizzare i dati sulle proprie classi
6°	,723	B5	Supporta i colleghi nel collaborare con l'istituzione scolastica e le agenzie esterne
7°	,767	B7	Supporta i colleghi nel comunicare i dati alle proprie classi

Tabella 26. Area B: ordine degli indicatori in base alla loro deviazione standard.

Quattro delle curve hanno la forma più appuntita ($K > 0$ in B3, B5, B6 e B7) ad indicare una maggior prossimità dei valori con la media aritmetica e tre invece hanno un indice di curtosi inferiore ($K < 0$ in B1, B2 e B4) ovvero una maggior dispersione.

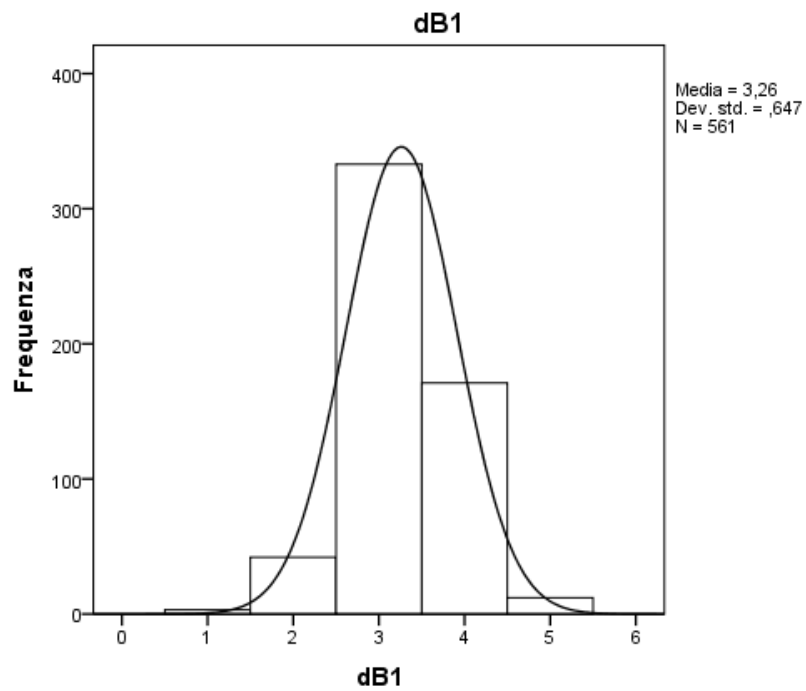


Grafico 62. Istogramma item B1 con indici di media e deviazione standard.

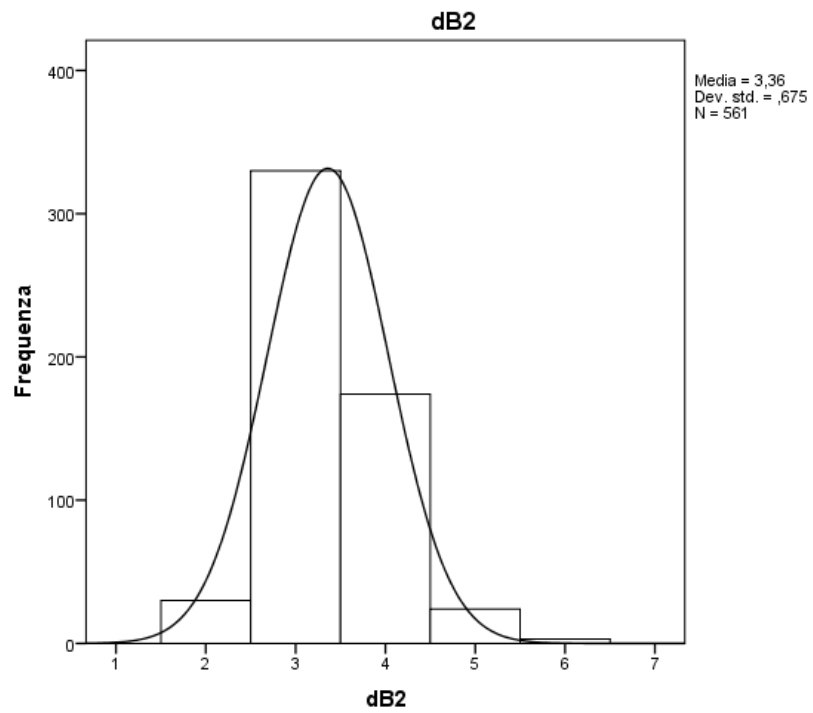


Grafico 63. Istogramma item B2 con indici di media e deviazione standard.

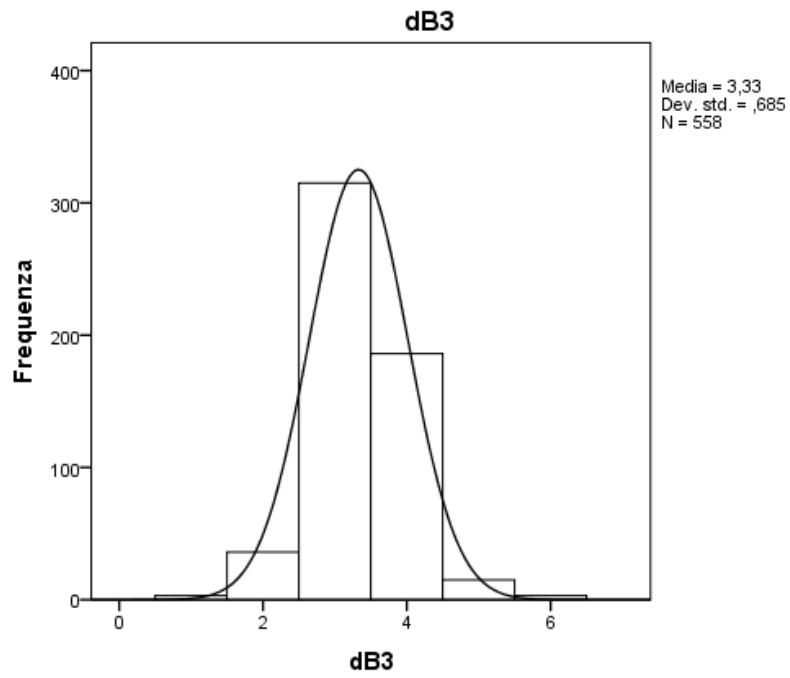


Grafico 64. Istogramma item B3 con indici di media e deviazione standard.

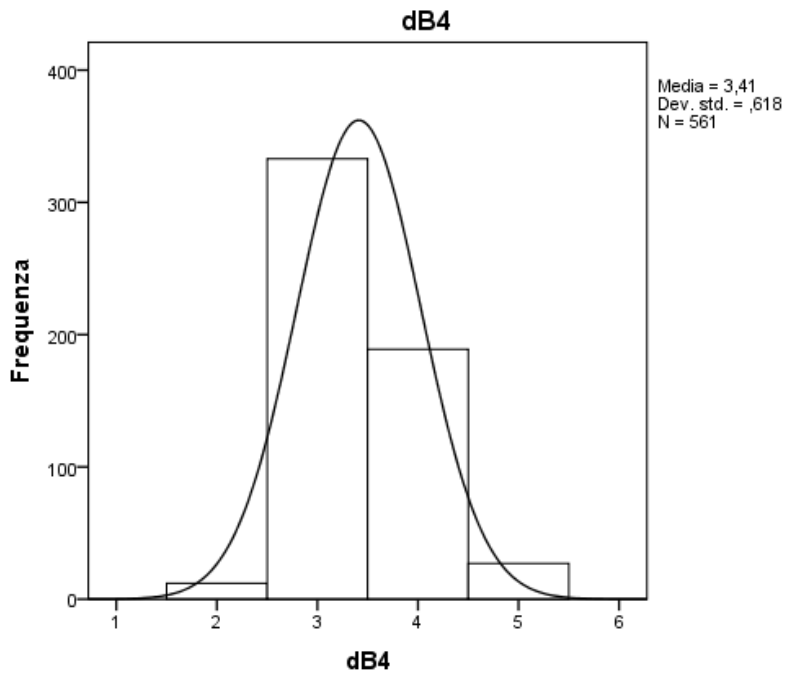


Grafico 65. Istogramma item B5 con indici di media e deviazione standard.

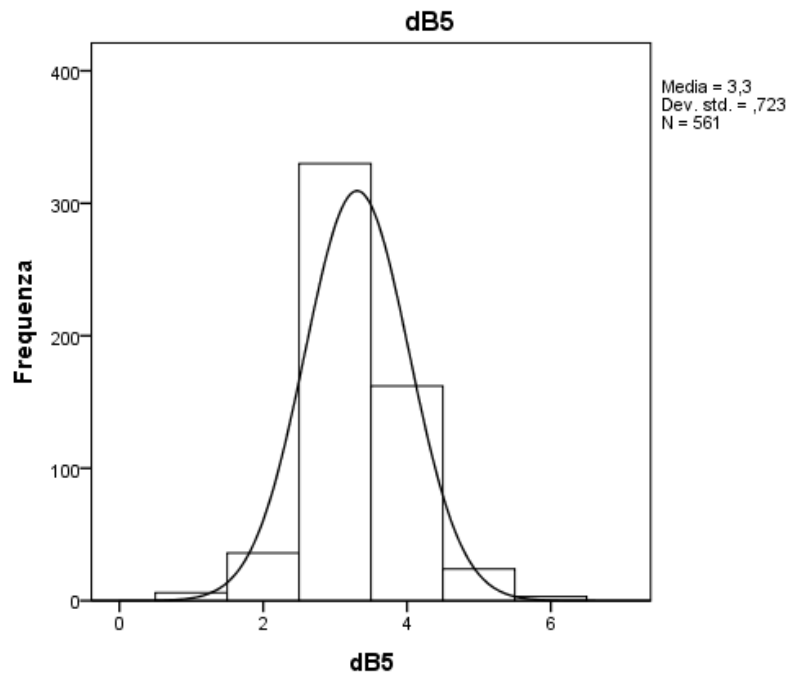


Grafico 66. Istogramma item B5 con indici di media e deviazione standard.

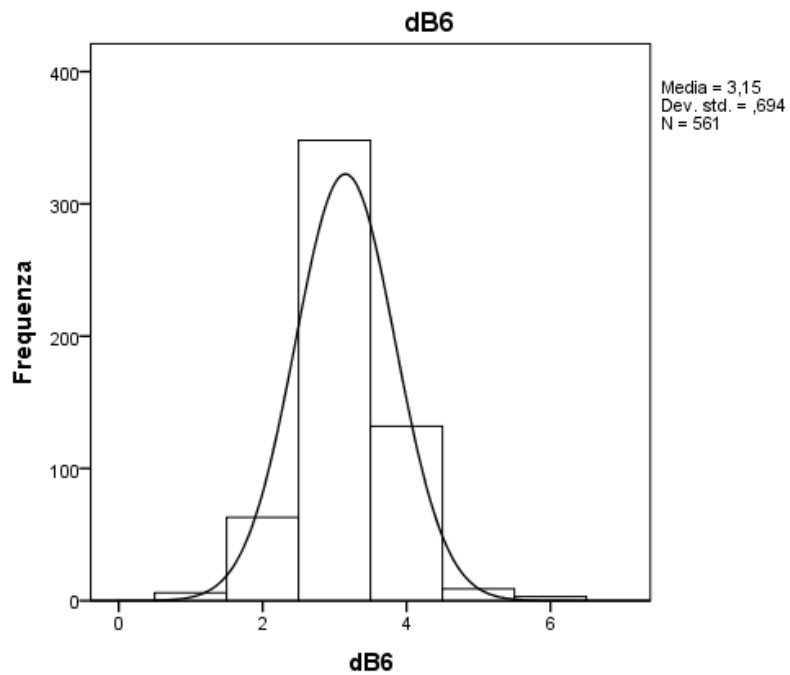


Grafico 67. Istogramma item B6 con indici di media e deviazione standard.

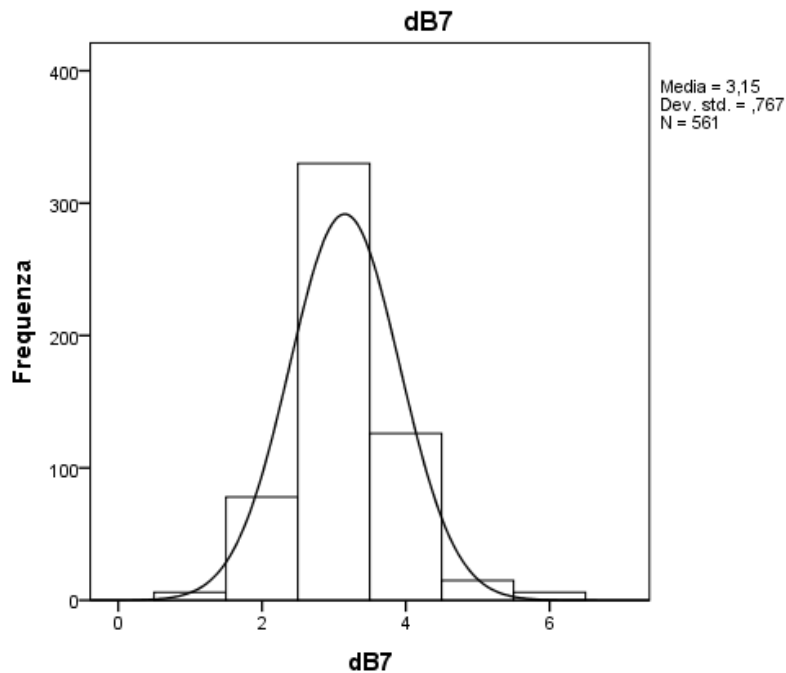


Grafico 68. Istogramma item B7 con indici di media e deviazione standard.

Riassumendo, la percezione del campione relativa all'area della Ricerca, si è rilevata complessivamente in accordo con le affermazioni degli item per quel che riguarda:

1. Saper applicare le conclusioni ricavate dai dati della ricerca per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento degli alunni (B4),
2. Assistere i colleghi nell'accesso e uso dei dati della ricerca (B1);
3. Facilitare l'analisi di informazioni e dati sull'apprendimento degli allievi (B2).

5.1.4 Analisi dell'area F: Collaborazione con le famiglie e la comunità scolastica

L'area F è riferita alle relazioni con le famiglie e la comunità scolastica e l'*expertise* è declinata in sette indicatori nelle forme di promozione e collaborazione per sviluppare interazioni efficaci in tali contesti.

Nell'area si rileva una percentuale maggiore per il punto 3 (63,3%) rispetto al grado 4 di "molto d'accordo" (25,6%) (Grafico 57); in totale il campione è d'accordo/molto d'accordo con le affermazioni degli item per l'88,9%.

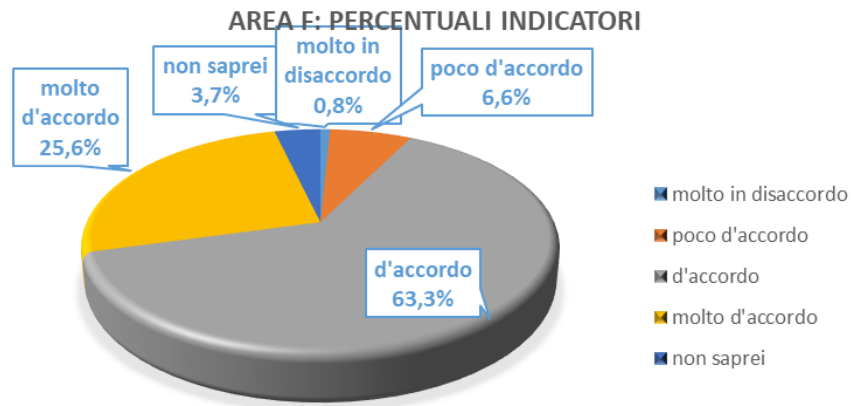


Grafico 69. Percentuali punti scala Likert per l'area F.

La ripartizione delle frequenze dei punti Likert mostra una variazione percentuale maggiore del precedente ambito B:

Area F: Collaborazione con le famiglie e la comunità scolastica

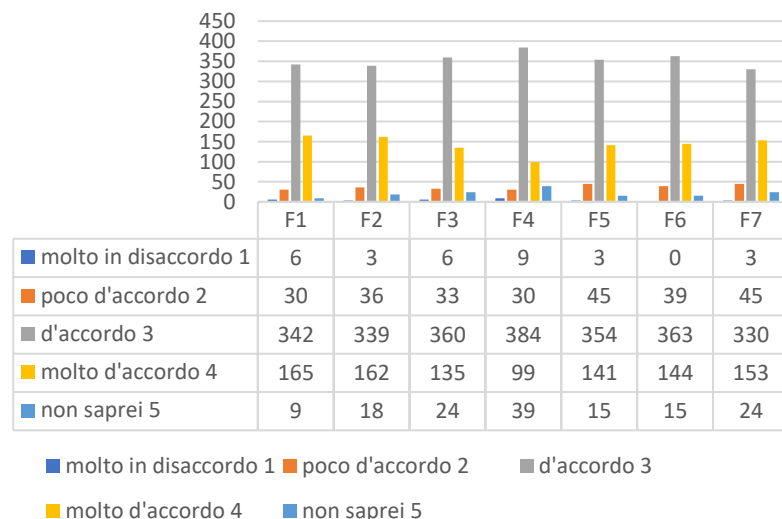


Grafico 70. Frequenze punteggi per l'area F.

Item	Punto 3	Punto 4	Variazione %			Ordine decrescente
F1	342	165	-0,518	}	1°	-0,518
F2	339	162	-0,522		2°	-0,522
F3	360	135	-0,625		3°	-0,536
F4	384	99	-0,742		4°	-0,601
F5	354	141	-0,601		5°	-0,603
F6	363	144	-0,603		6°	-0,625
F7	330	153	-0,536		7°	-0,742

Tabella 27. Area F: ordine decrescente degli item dalla minore variazione percentuale tra i punti Likert 3 e 4.

La minor distanza in percentuale tra i punti 3 e 4 riguarda il comportamento dell'esperto che "agisce entro la comunità scolastica per promuovere interazioni efficaci tra i colleghi" (F1) e con le famiglie (F2) (Grafici 72-73).

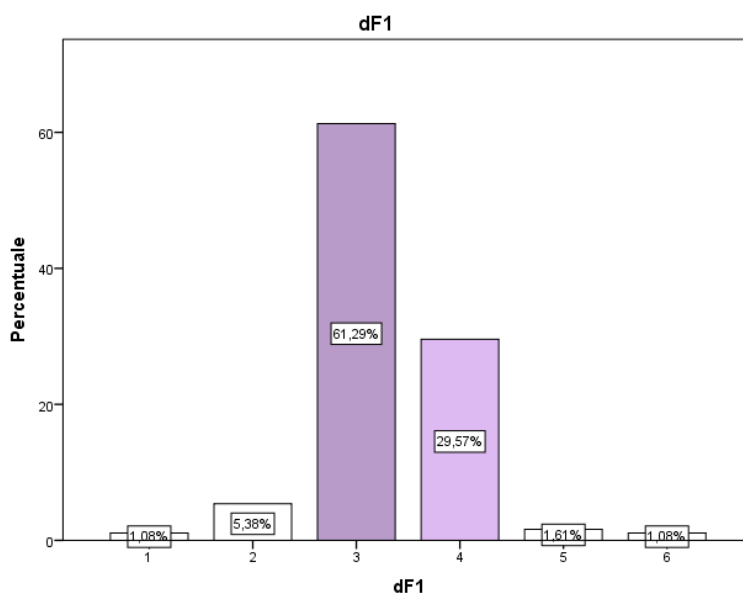


Grafico 71. Confronto percentuali per l'indicatore F1.

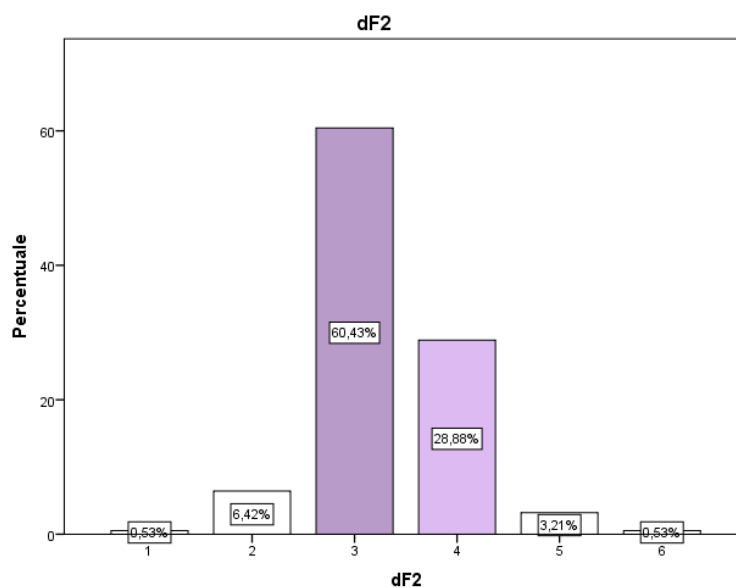


Grafico 72. Confronto percentuali per l'indicatore F2.

Il valore più alto relativo a “molto accordo” (165) è stato espresso per l’item F1: il campione degli insegnanti per circa il 30% è concorde nel ritenere questo aspetto un tratto caratteristico dell’*expertise*.

Per il resto, le scelte del campione sono state relative all’accordo (3) e l’item nel quale esso assume il valore maggiore è F4: “promuovere abilità efficaci di comunicazione/collaborazione per far raggiungere agli allievi risultati di apprendimento equi” (Grafico 73).

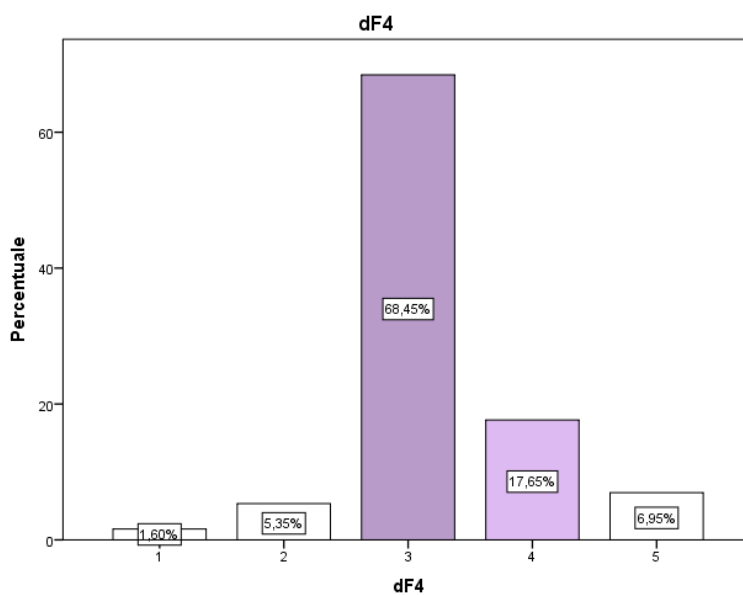


Grafico 73. Valore punteggi scala Likert per indicatore F4.

Si rilevano anche posizioni di poco accordo per gli indicatori F5, F7 (per entrambi 8,02%) e F6 (6,95%) che significa che circa il 7-8% del campione di 561 insegnanti restituisce una percezione di poco accordo relativamente alla competenza del docente esperto di facilitare nei colleghi la definizione di strategie adeguate ad arricchire l'esperienza degli allievi e affrontare i diversi bisogni educativi delle famiglie (Grafici 74-75).

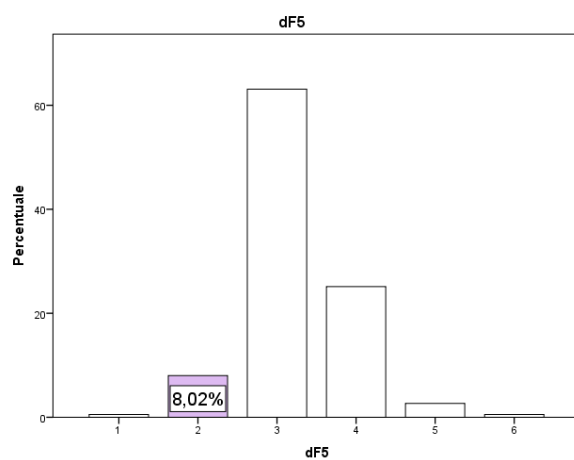


Grafico 74. Percentuale di poco accordo per l'item F5.

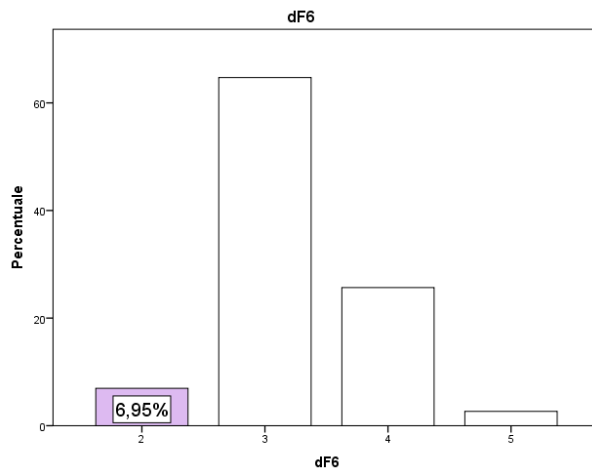


Grafico 75. Percentuale di poco accordo per l'item F6.

Tramite l'analisi statistica descrittiva si rileva l'indice di deviazione standard (Tabella 28).

Statistiche descrittive							
	N	Media	Deviazione std.	Asimmetria		Curtosi	
	Statistica	Statistica	Statistica	Statistica	Errore std	Statistica	Errore std
dF1	558	3,28	,688	,457	,103	2,608	,206
dF2	561	3,29	,682	,468	,103	1,490	,206
dF3	561	3,26	,703	,514	,103	1,946	,206
dF4	561	3,23	,721	,483	,103	1,718	,206
dF5	561	3,23	,675	,524	,103	1,773	,206
dF6	561	3,24	,613	,507	,103	,627	,206
dF7	561	3,30	,744	,631	,103	1,537	,206
N. valido (a livello di elenco)	558						

Tabella 28. Statistiche descrittive per l'area F.

La distribuzione delle frequenze ha tutte asimmetrie positive, con coda della curva più lunga a destra e indici di curtosi superiori allo 0 (curva più appuntita):

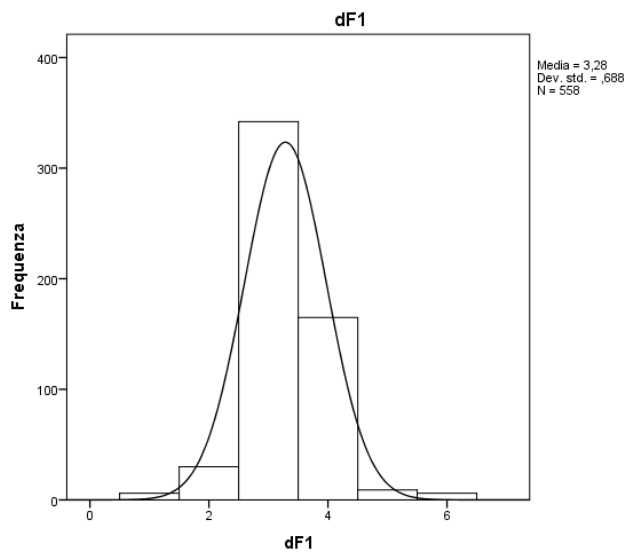


Grafico 76. Istogramma item F1 con indici di media e deviazione standard.

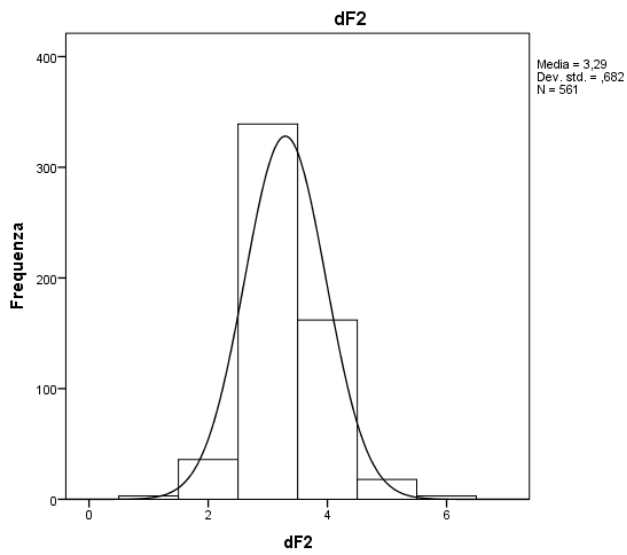


Grafico 77. Istogramma item F2 con indici di media e deviazione standard.

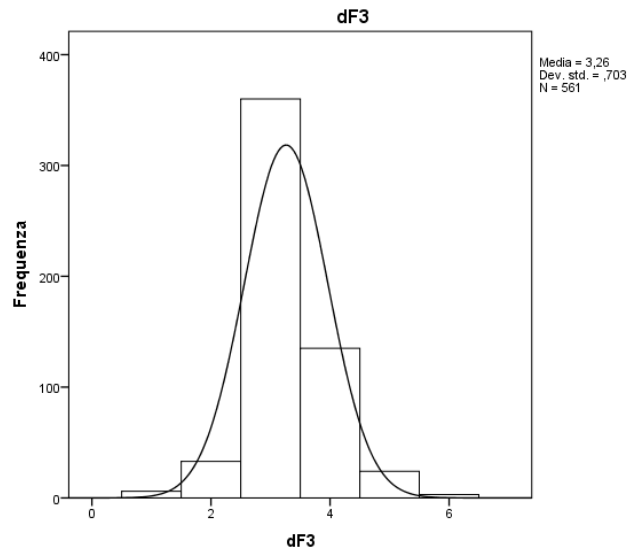


Grafico 78. Istogramma item F3 con indici di media e deviazione standard.

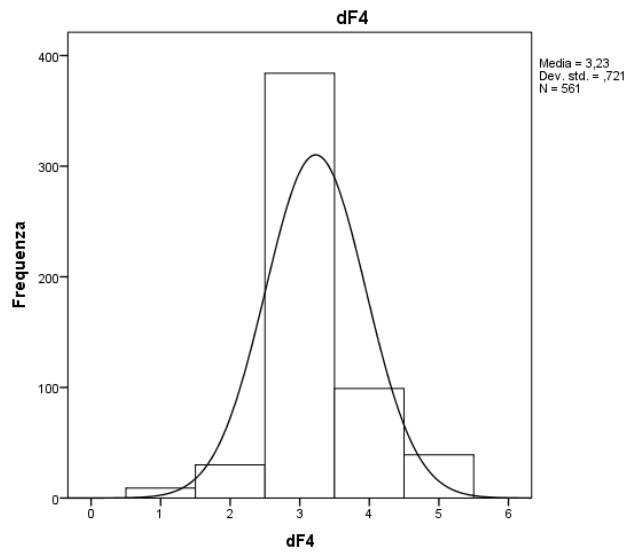


Grafico 79. Istogramma item F4 con indici di media e deviazione standard.

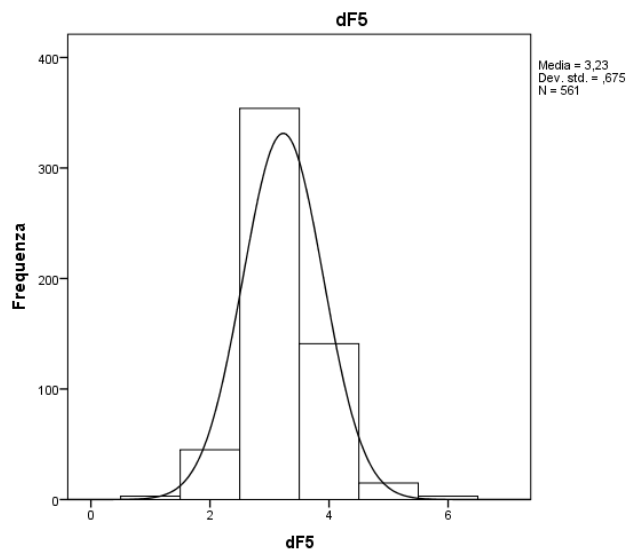


Grafico 80. Istogramma item F5 con indici di media e deviazione standard.

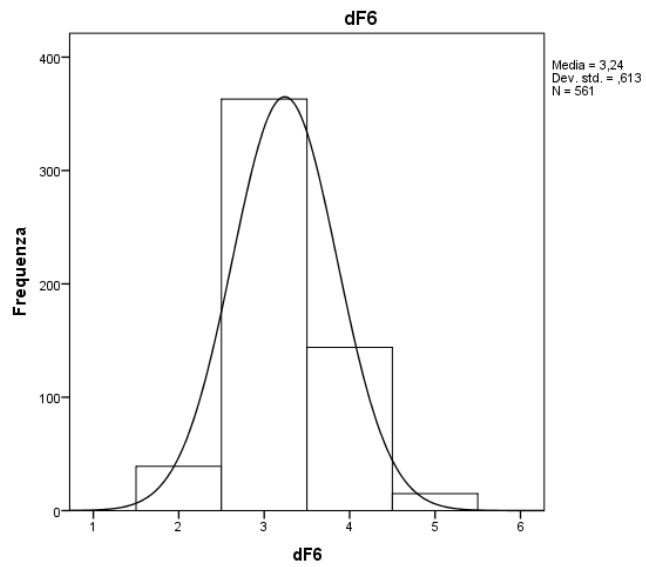


Grafico 81. Istogramma item F6 con indici di media e deviazione standard.

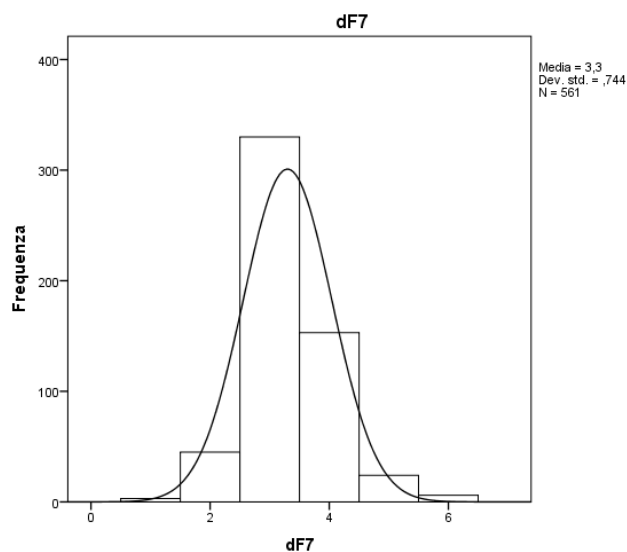


Grafico 82. Istogramma item F7 con indici di media e deviazione standard.

Anche per questa area possiamo ricavare un ordine decrescente tra tutti gli item (Tabella 29):

	σ	Indicatore	Descrizione
1°	,613	F6	Sviluppa una comprensione condivisa con i colleghi dei bisogni educativi delle famiglie
2°	,675	F5	Facilita nei colleghi la riflessione riguardo le diverse culture e la definizione di strategie adeguate per arricchire le esperienze degli alunni
3°	,682	F2	Agisce per promuovere interazioni efficaci con le famiglie
4°	,688	F1	Agisce per promuovere interazioni efficaci con i colleghi
5°	,703	F3	Agisce per promuovere interazioni efficaci con la comunità scolastica
6°	,721	F4	Promuove abilità efficaci di comunicazione e collaborazione con le famiglie affinché gli alunni possano raggiungere risultati di apprendimento equi.
7°	,744	F7	Collabora con famiglie, comunità e colleghi per sviluppare strategie per affrontare i bisogni educativi delle famiglie e della comunità

Tabella 29. Area F: ordine degli indicatori in base alla loro deviazione standard.

Riguardo l'ambito F negli aspetti fin qui considerati, si può affermare che per il campione della ricerca un docente esperto è colui che, limitatamente alle prime tre posizioni della lista:

1. Assieme ai colleghi, riesce a comprendere i bisogni educativi delle famiglie e della comunità (F6);
2. Facilita nei colleghi la riflessione riguardo la definizione di strategie adeguate ad arricchire l'apprendimento degli alunni (F5);
3. Agisce per promuovere interazioni efficaci con le famiglie (F2).

5.1.5 Analisi dell'area E: Valutazione e dati

L'area E si riferisce all'*expertise* nella valutazione e nell'uso dei dati espressa in una serie di azioni in cui l'insegnante esperto si rapporta a diversi strumenti di valutazione (E1) aiutando i colleghi e collaborando con loro (E2, E3, E4) per promuovere cambiamenti nelle pratiche didattiche (E5), al fine di migliorare l'apprendimento degli allievi, per un totale di cinque indicatori.

Una prima immagine della situazione ce la fornisce il grafico a torta con il calcolo delle percentuali dei punteggi della scala Likert con il grado di "accordo" prevalente sul "molto accordo" e con il 92,6% del campione che si dichiara concorde con le affermazioni degli item (Grafico 83):

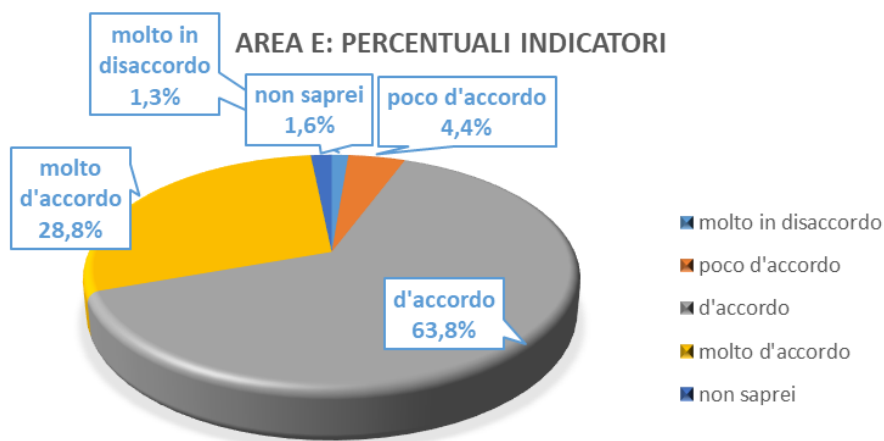


Grafico 83. Percentuali punti scala Likert per l'area E.

Le scelte relative al punto 3 (“accordo”) sono superiori rispetto a quelle per il “molto accordo” con la minor varianza percentuale per l’item E4 (“crea un clima di fiducia tra i colleghi per coinvolgerli nell’analisi dei dati”, dove il valore di 4 (192) è superiore a quello degli altri item; il più basso invece si riferisce ad “aiutare i colleghi a identificare e usare più strumenti di valutazione” (E1) (Grafico 84):

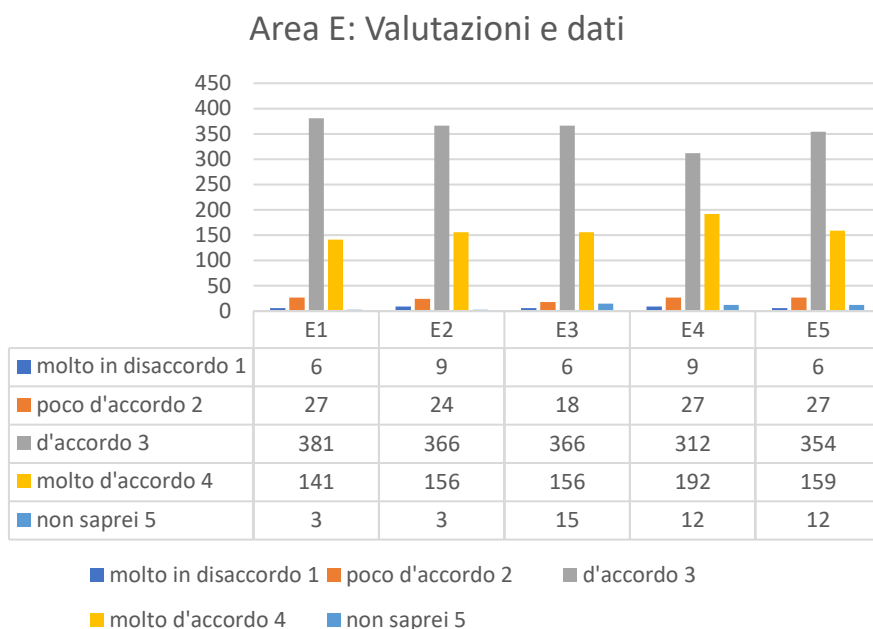


Grafico 84. Frequenze punteggi per l'area E.

Si riportano di seguito i dati in percentuali con diagrammi a barre a partire da E4 (Grafici 85-88):

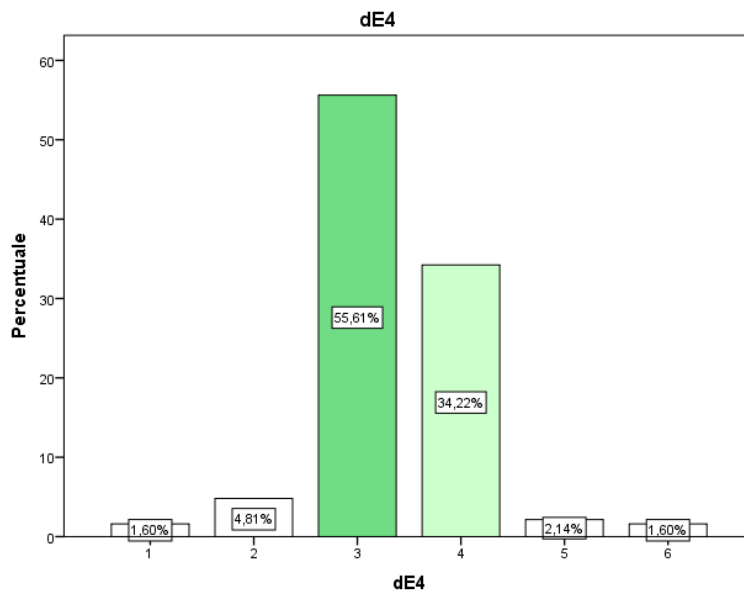


Grafico 85. Confronto percentuali punteggi 3 e 4 per indicatore E4.

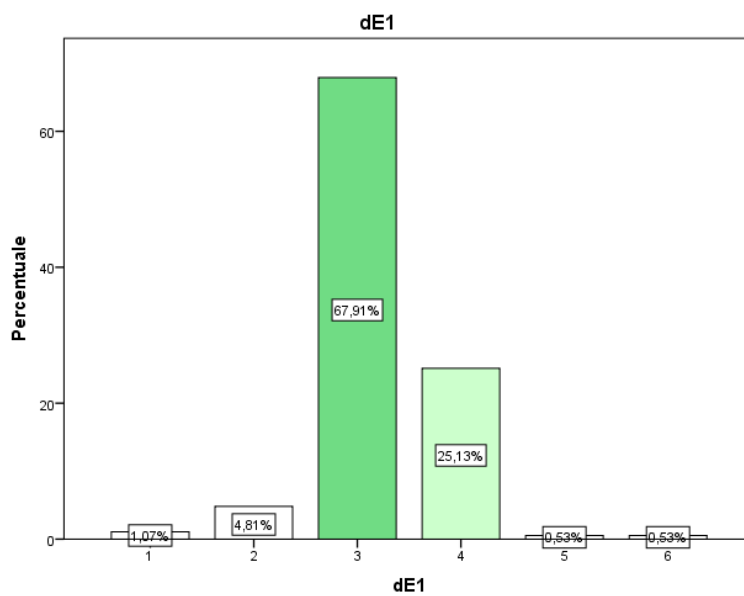


Grafico 86. Confronto percentuali punteggi 3 e 4 per indicatore E1.

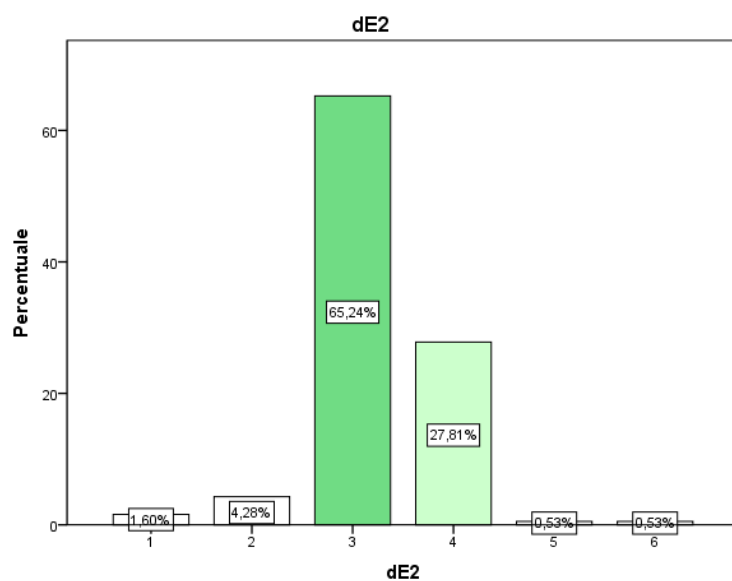


Grafico 87. Confronto percentuali punteggi 3 e 4 per indicatore E1.

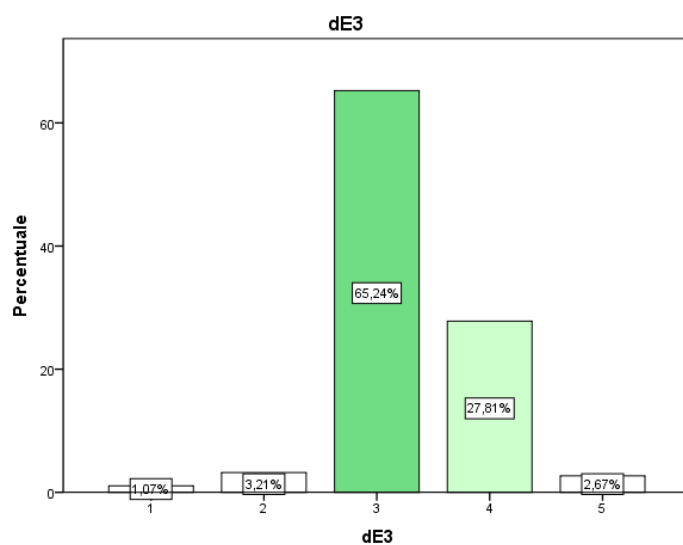


Grafico 88. Confronto percentuali punteggi 3 e 4 per indicatore E1.

La differenza minor tra i gradi 3 e 4 nella percezione del campione riguardano la possibilità di leggere il tratto di *expertise* nella “creazione di un clima di fiducia tra colleghi” (E4); quella maggiore si riscontra per l’item “aiutare i colleghi ad usare più strumenti di valutazione” (E1):

Item	Punto 3	Punto 4	Variazione %			Ordine decrescente	
E1	381	141	-62,992%	}	1°	-38,462%	E4
E2	366	156	-57,377%		2°	-55,085%	E5
E3	366	156	-57,377%		3°	-57,377%	E2
E4	312	192	-38,462%		4°	-57,377%	E3
E5	354	159	-55,085%		5°	-62,992%	E1

Tabella 30. Area E: ordine decrescente degli item dalla minore variazione percentuale tra i punti Likert 3 e 4.

Attraverso il calcolo statistico descrittivo, si può ricavare l'indice di deviazione standard (Tabella 42) con il quale ordinare in modo decrescente gli indicatori sulla base del loro accordo con le affermazioni degli item.

Statistiche descrittive							
	N		Deviazione std.	Asimmetria		Curtosi	
	Statistica	Statistica	Statistica	Statistica	Errore std	Statistica	Errore std
dE1	561	3,21	,607	,293	,103	3,209	,206
dE2	561	3,23	,634	,019	,103	2,997	,206
dE3	561	3,28	,619	,143	,103	1,728	,206
dE4	561	3,35	,749	,319	,103	2,348	,206
dE5	558	3,26	,630	-,004	,103	1,415	,206
N. valido (a livello di elenco)	558						

Tabella 31. Statistiche descrittive per l'area E.

In tutti gli item si riscontrano asimmetrie positive con coda allungata a destra e indici di curtosi superiori allo 0 ($K > 0$), si tratta quindi di curve leptocurtiche in cui i dati sono concentrati nelle vicinanze della media, ma tra di esse, quella che risulta maggiore (più appuntita) è relativa a E1(3,209) (Grafici 89-93):

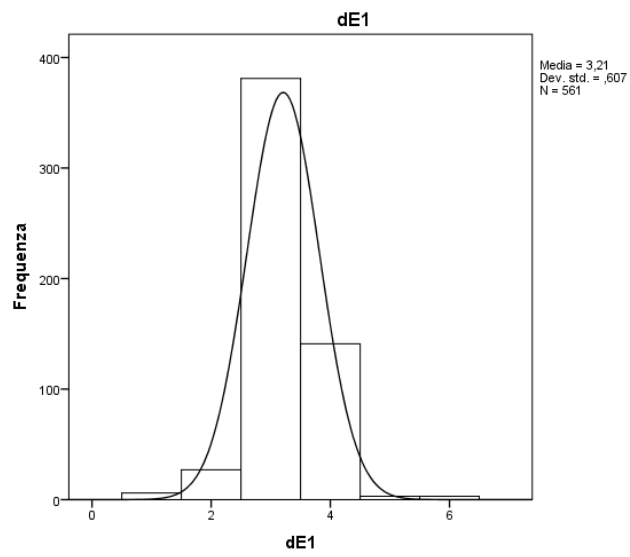


Grafico 89. Istogramma item E1 con indici di media e deviazione standard.

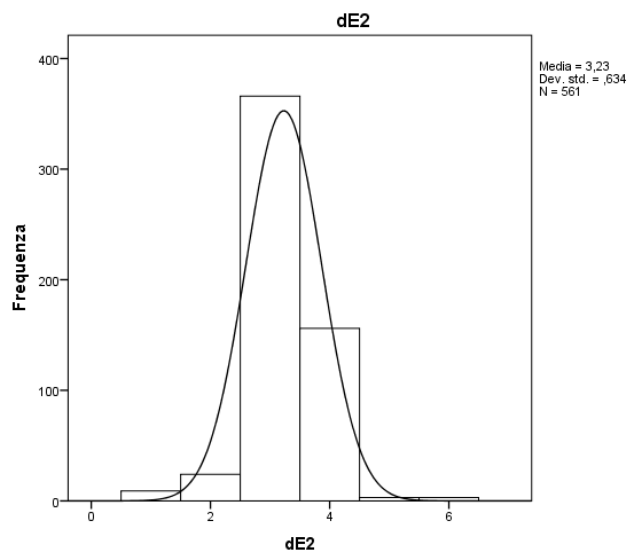


Grafico 90. Istogramma item E2 con indici di media e deviazione standard.

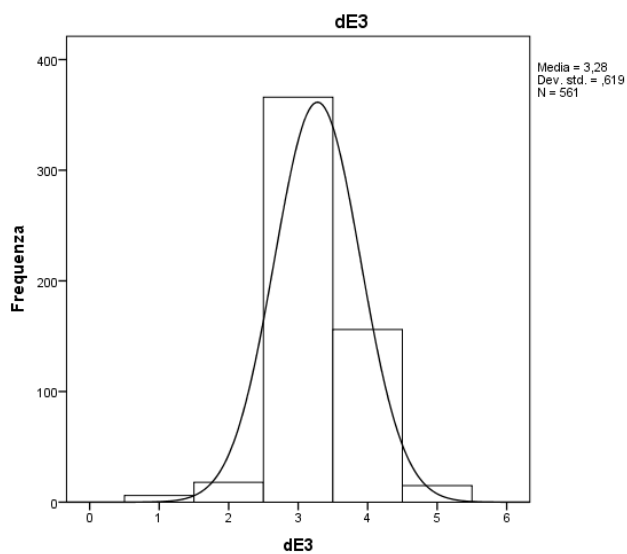


Grafico 91. Istogramma item E3 con indici di media e deviazione standard.

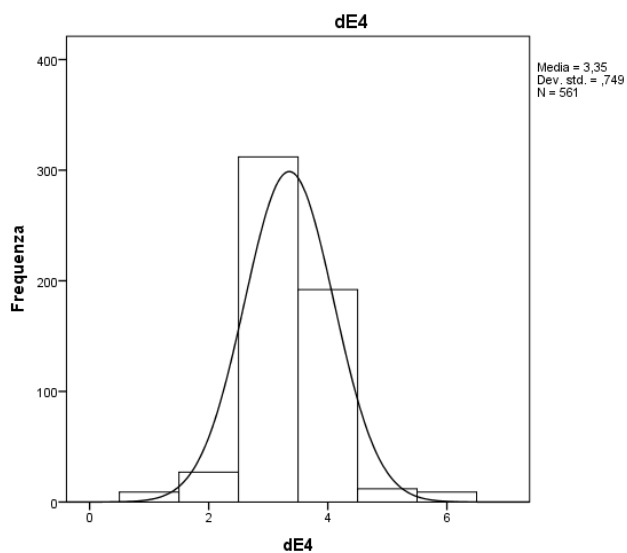


Grafico 92. Istogramma item E4 con indici di media e deviazione standard.

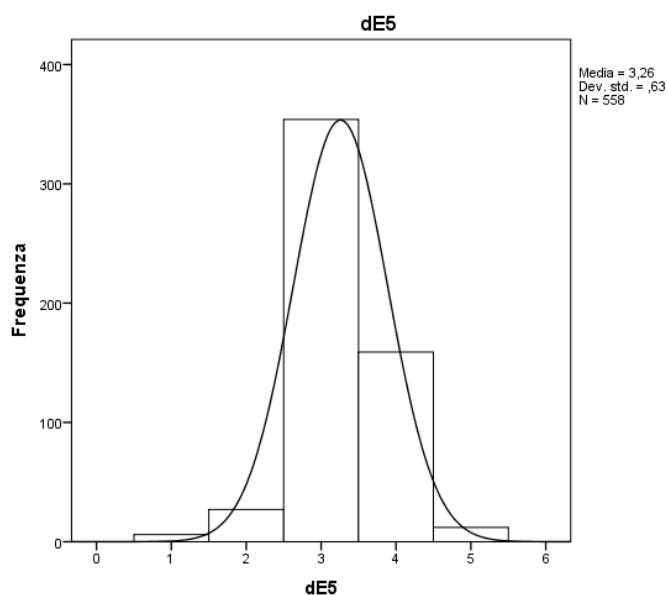


Grafico 93. Istogramma item E5 con indici di media e deviazione standard.

Prendendo a riferimento la deviazione standard, l'item E1, con l'indice σ più basso tra gli altri (.607), risulta essere quello nel quale i valori sono concentrati vicino alla media:

	σ	Indicatore	Descrizione
1°	,607	E1	Aiuta i colleghi a identificare e usare più strumenti di valutazione
2°	,619	E3	Collabora con i colleghi nell'interpretazione e valutazione dei dati
3°	,630	E5	Lavora con i colleghi per utilizzare i risultati di valutazioni e dati al fine di promuovere cambiamenti nelle pratiche didattiche
4°	,634	E2	Collabora con i colleghi nella progettazione e implementazione di dati
5°	,749	E4	Crea un clima di fiducia tra i colleghi per coinvolgerli nella riflessione critica riguardo i dati sugli apprendimenti

Tabella 32. Area E: ordine degli indicatori in base alla loro deviazione standard.

Relativamente alla competenza di valutazione quindi, il campione del questionario ha indicato i seguenti primi tre comportamenti che distinguono un docente esperto:

1. Aiutare i colleghi nell'uso consapevole e condiviso di più strumenti valutativi (E1);
2. Collaborare con i colleghi per interpretare i dati (E3);
3. Utilizzare i risultati di valutazioni e dati al fine di promuovere cambiamenti nelle pratiche didattiche (E5).

5.1.6 Analisi dell'area C: Apprendimento professionale

Nell'area Apprendimento professionale (area C) i nove item si riferiscono alle competenze dell'insegnante esperto di promuovere l'apprendimento e la crescita dei docenti agendo come un mentore, un coach e colui che deve conoscere anche strategie di apprendimento degli adulti per calibrare meglio il proprio intervento nella comunità.

L'86,2% del campione si dichiara d'accordo/molto d'accordo con le affermazioni degli indicatori:

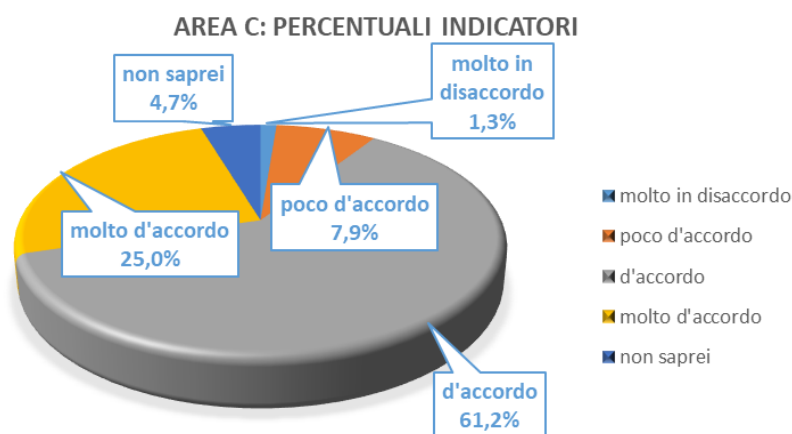


Grafico 94. Percentuali punti scala Likert per l'area C.

Il grafico seguente mostra, anche per questa area, un maggior numero di “accordo” (punto3) rispetto a “molto accordo” (punto 4) (Grafico 95):

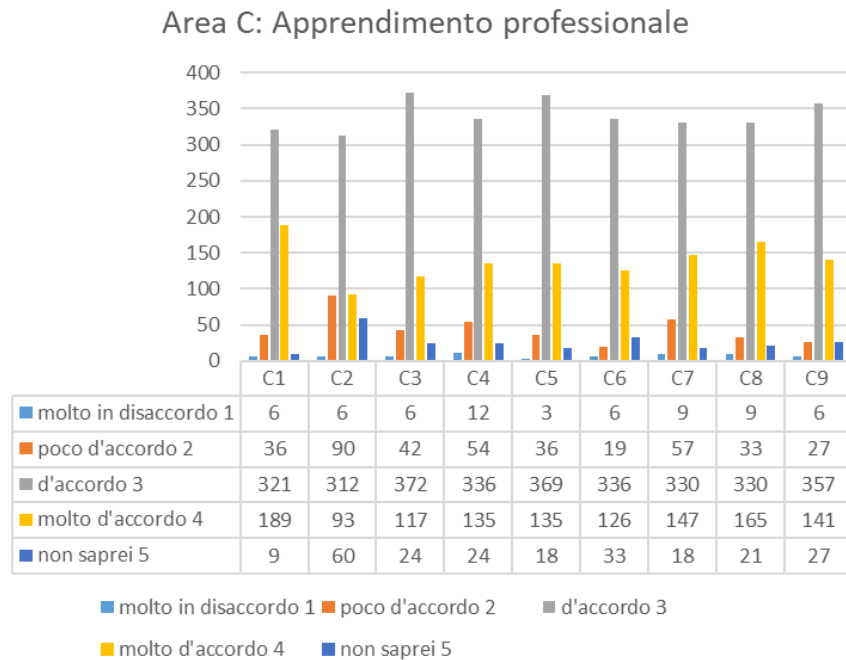


Grafico 95. Frequenze punteggi per l'area C.

I diagrammi seguenti riportano i dati in percentuale:

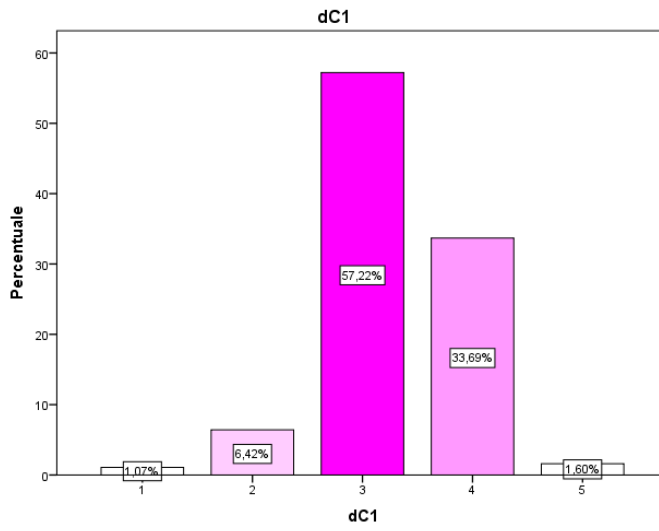


Grafico 96. Confronto percentuali punteggi per indicatore C1.

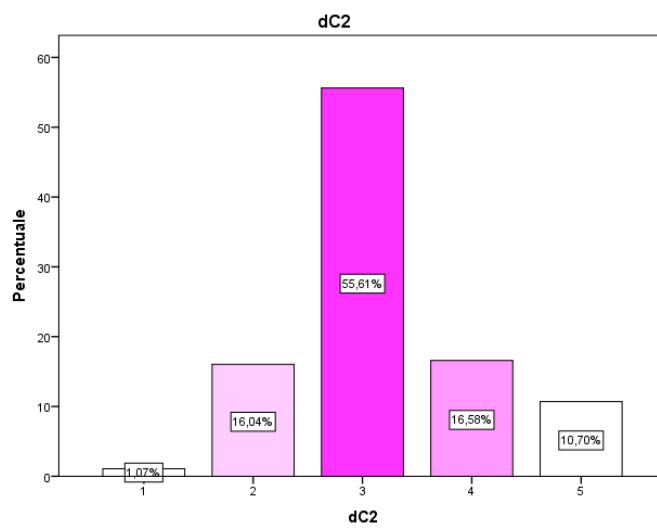


Grafico 97. Confronto percentuali punteggi per indicatore C2.

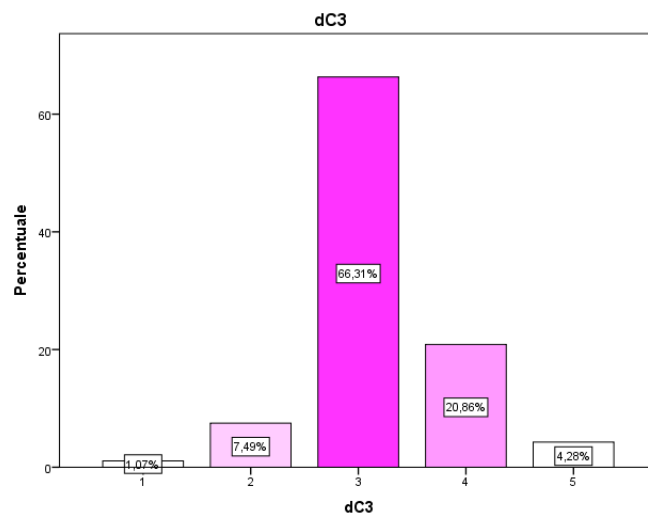


Grafico 98. Confronto percentuali punteggi per indicatore C3.

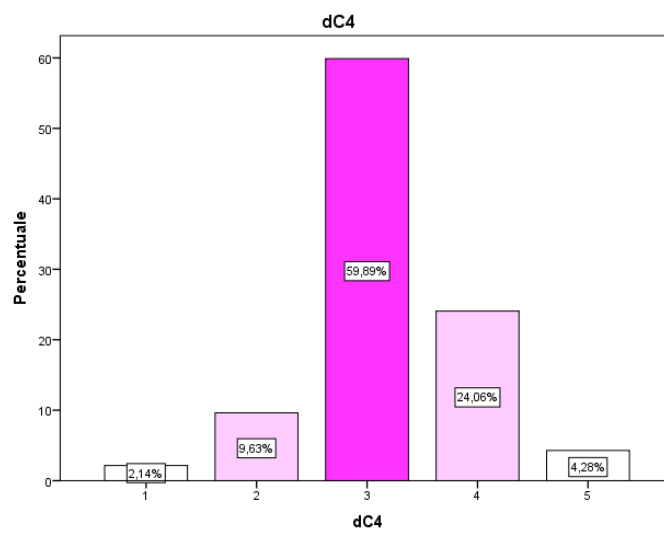


Grafico 99. Confronto percentuali punteggi per indicatore C4.

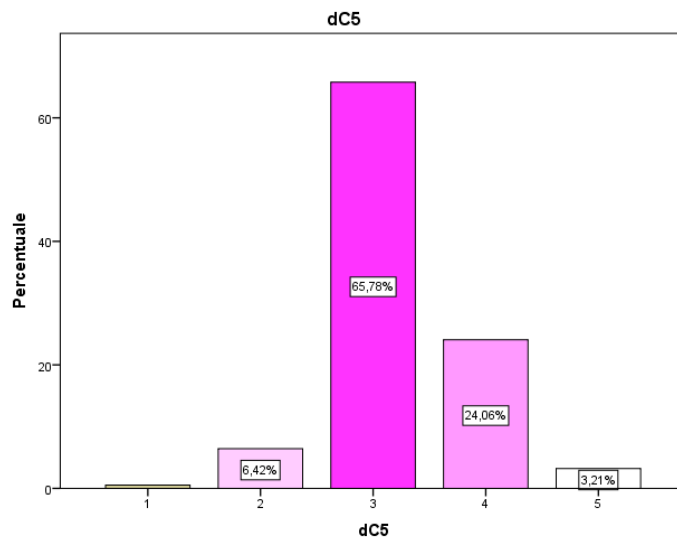


Grafico 100. Confronto percentuali punteggi per indicatore C5.

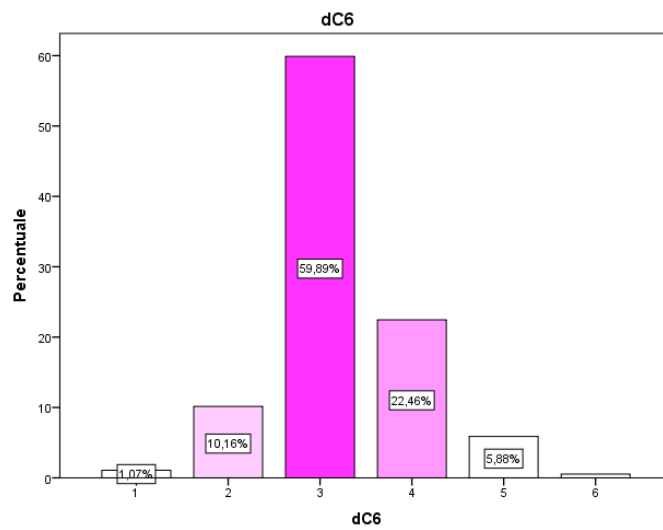


Grafico 101. Confronto percentuali punteggi per indicatore C6.

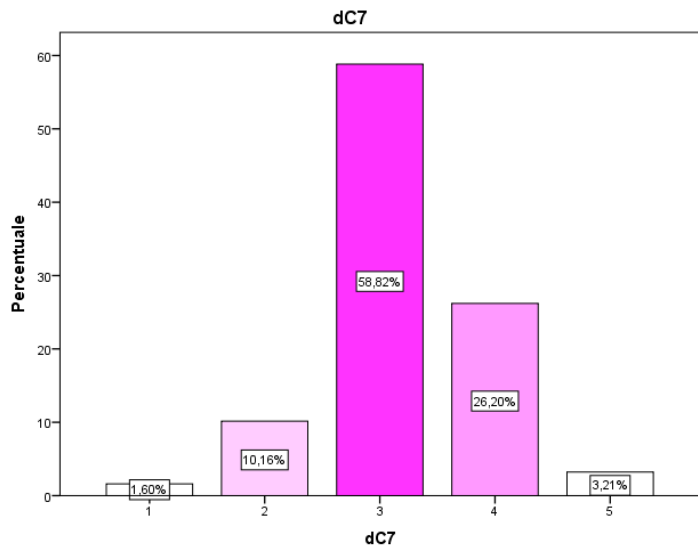


Grafico 102. Confronto percentuali punteggi per indicatore C7.

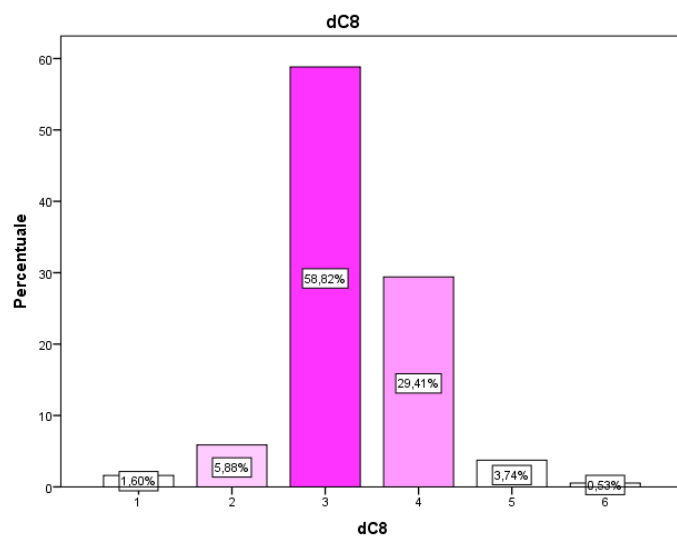


Grafico 103. Confronto percentuali punteggi per indicatore C8.

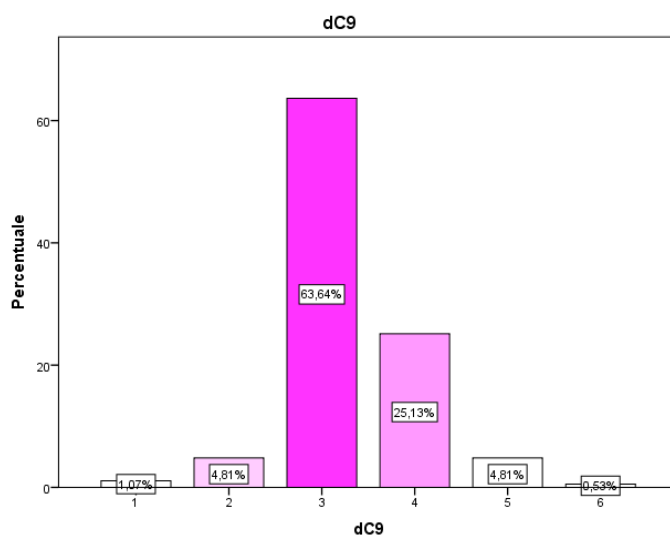


Grafico 104. Confronto percentuali punteggi per indicatore C9.

È possibile osservare meglio i dati calcolando la variazione di percentuale tra i due punti, come calcolato per le altre aree:

Item	Punto 3	Punto 4	Variazione %			Ordine decrescente	
C1	321	189	-41,121%	}	1°	-41,121%	C1
C2	312	93	-70,192%		2°	-50,000%	C8
C3	372	117	-68,548%		3°	-55,455%	C7
C4	336	135	-59,821%		4°	-59,821%	C4
C5	369	135	-63,415%		5°	-60,504%	C9
C6	336	126	-62,500%		6°	-62,500%	C6
C7	330	147	-55,455%		7°	-63,415%	C5
C8	330	165	-50,000%		8°	-68,548%	C3
C9	357	141	-60,504%		9°	-70,192%	C2

Tabella 33. Area C: ordine decrescente degli item dalla minore variazione percentuale tra i punti Likert 3 e 4.

La variazione percentuale minore risulta per l'item C1 ("collabora con colleghi e il dirigente per pianificare l'apprendimento e lo sviluppo professionale collegato agli obiettivi di miglioramento"), mentre la variazione maggiore si verifica per il C2: l'item si riferisce alla competenza del docente leader il quale, dovendo finalizzare il proprio intervento anche sui colleghi, deve essere in grado

di conoscere le modalità e le strategie dell'apprendimento degli adulti. Tale competenza non viene ritenuta un tratto peculiare di *expertise*: a fronte del 55,6% di "accordo", si riscontra solo un 16,6% (93 scelte) di "molto accordo" e un 16% di poco accordo (Grafico 95).

Osservando l'indice *K*, si nota come sei su nove item abbiano valori superiori allo 0 (curve più appuntite), quindi una maggior concentrazione dei dati attorno alla media aritmetica; la forma della curva più abbassata in C1, C2 e C7 (Grafici 105-107) indica che i dati sono più distanti dalla media, più distribuiti:

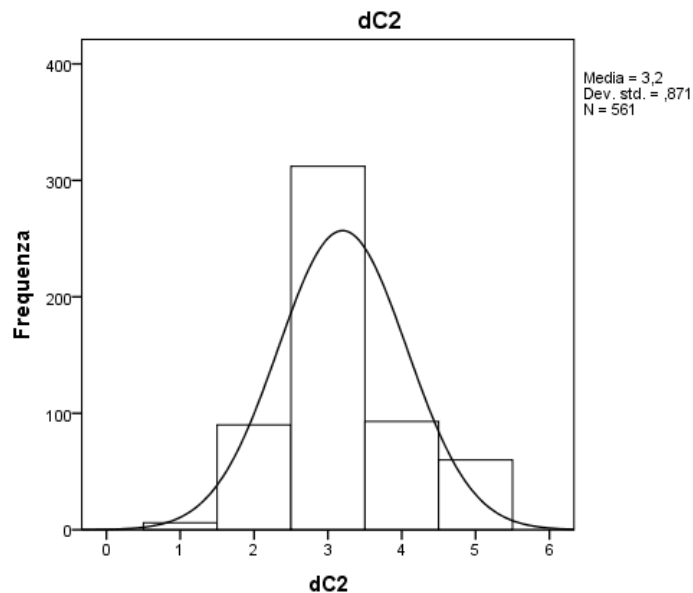


Grafico 105. Istogramma dell'item C2 con indici di media e deviazione standard.

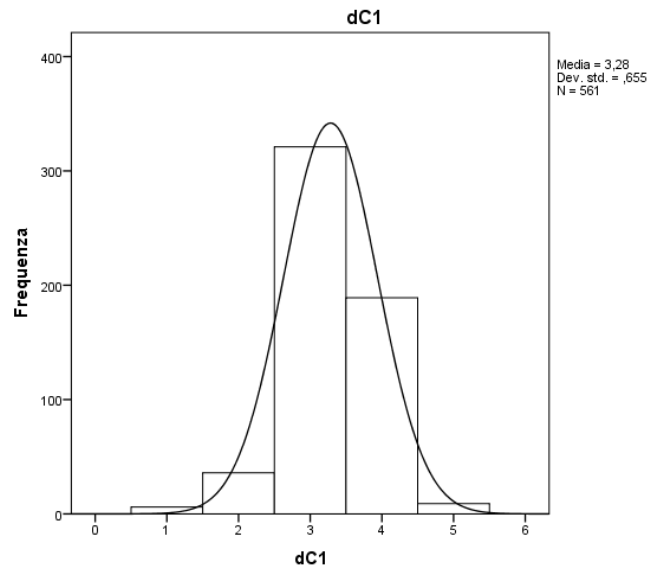


Grafico 106. Istogramma dell'item C1 con indici di media e deviazione standard.

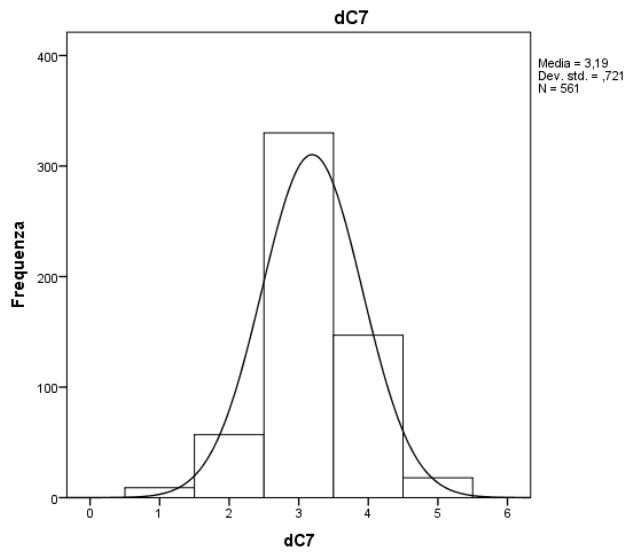


Grafico 107. Istogramma dell'item C7 con indici di media e deviazione standard.

Nell'analisi delle statistiche descrittive si può anche osservare un indice di asimmetria negativo solo per tre item (C1, C4 e C7), per gli altri una simmetria di grado positivo con coda allungata verso destra (Tabella 34):

Statistiche descrittive

	N	Media	Deviazione std.	Asimmetria		Curtosi	
	Statistica	Statistica	Statistica	Statistica	Errore std	Statistica	Errore std
dC1	561	3,28	,655	-,254	,103	,827	,206
dC2	561	3,20	,871	,483	,103	,108	,206
dC3	561	3,20	,677	,358	,103	1,513	,206
dC4	561	3,19	,748	-,011	,103	1,022	,206
dC5	561	3,23	,634	,398	,103	1,240	,206
dC6	561	3,24	,773	,474	,103	1,131	,206
dC7	561	3,19	,721	-,049	,103	,844	,206
dC8	561	3,29	,728	,154	,103	1,646	,206
dC9	561	3,29	,705	,526	,103	1,868	,206
N. valido (a livello di elenco)	561						

Tabella 34. Statistiche descrittive per l'area C.

Con il calcolo della deviazione standard (Tabella 35) si può procedere a stabilire un ordine tra gli item:

	σ	Indicatore	Descrizione
1°	,634	C5	Identifica e utilizza tecnologie appropriate
2°	,655	C1	Collabora con colleghi e Dirigente per pianificare lo sviluppo professionale
3°	,677	C3	Promuove e facilita l'apprendimento professionale dei colleghi
4°	,705	C9	Utilizza informazioni riguardo nuovi approcci all'educazione per pianificare e facilitare l'apprendimento professionale
5°	,721	C7	Organizza spazi, tempi e supporti adeguati ai colleghi per lavorare in gruppo
6°	,728	C8	Fornisce ai colleghi un feedback costruttivo
7°	,748	C4	Facilita l'apprendimento professionale tra i colleghi
8°	,773	C6	Lavora con i colleghi per raccogliere, analizzare, divulgare dati relativi alla qualità di apprendimento professionale e i loro effetti
9°	,871	C2	Conosce le teorie e le strategie di apprendimento degli adulti

Tabella 35. Area C: ordine degli indicatori in base alla loro deviazione standard.

Nell'ambito dell'apprendimento professionale la percezione di accordo degli insegnanti che hanno partecipato al Q1 si concentra nel ritenere che un docente esperto debba

1. Saper usare le tecnologie appropriate (C5);
2. Collaborare con il Dirigente e i colleghi per pianificare la crescita professionale degli altri docenti (C1);
3. Collaborare con il Dirigente e i colleghi per promuovere la crescita professionale degli altri docenti (C3).

5.1.7 Analisi dell'area D: Processi di insegnamento

L'ultimo posto della lista delle aree del Q1 è occupato all'ambito D relativo ai processi di insegnamento: i nove item articolano i comportamenti di un docente leader impegnato nel raccogliere e analizzare i dati riferiti alle classi, diffondere pratiche efficaci, promuovere strategie didattiche adeguate alle esigenze di apprendimento degli alunni e che agisce come un mentore/facilitatore per alunni e colleghi.

Il calcolo delle percentuali di accordo/molto accordo è di 81,1% (Grafico 108):

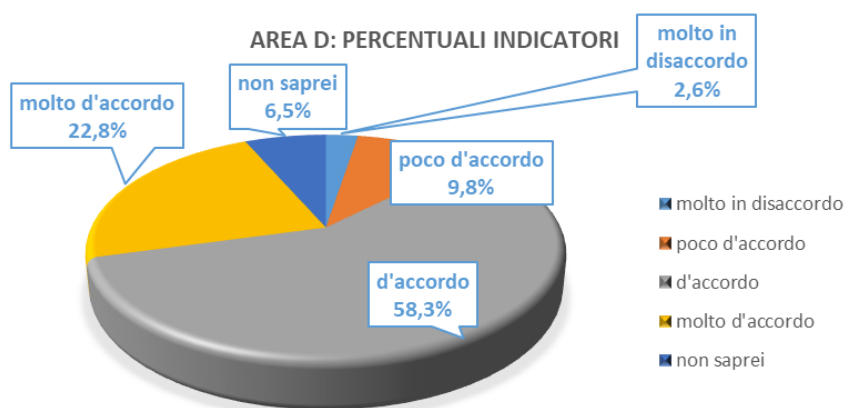


Grafico 108. Percentuali punti scala Likert per l'area D.

Le scelte del campione sono riassumibili nel seguente grafico:

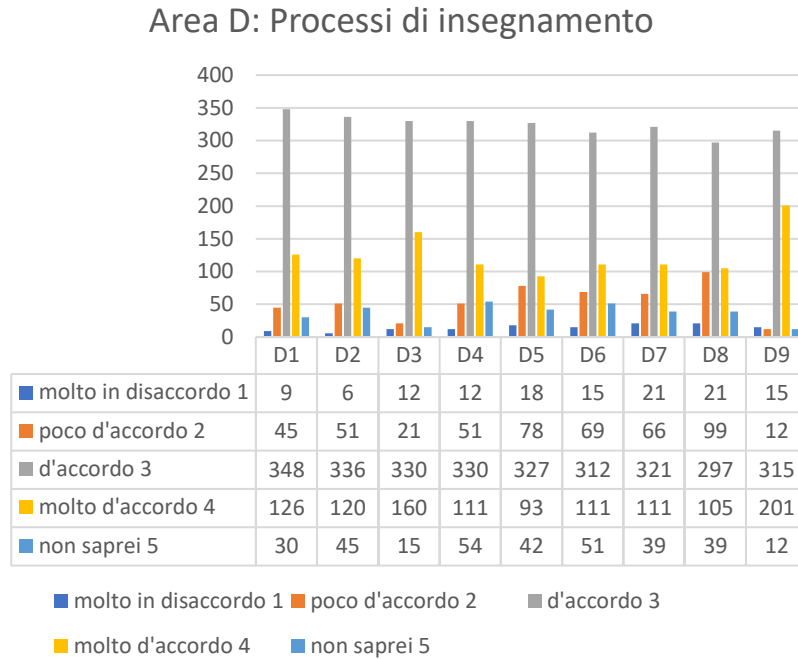


Grafico 109. Frequenze punteggi scala Likert per l'area D.

I grafici successivi mostrano le percentuali dei punteggi della scala Likert:

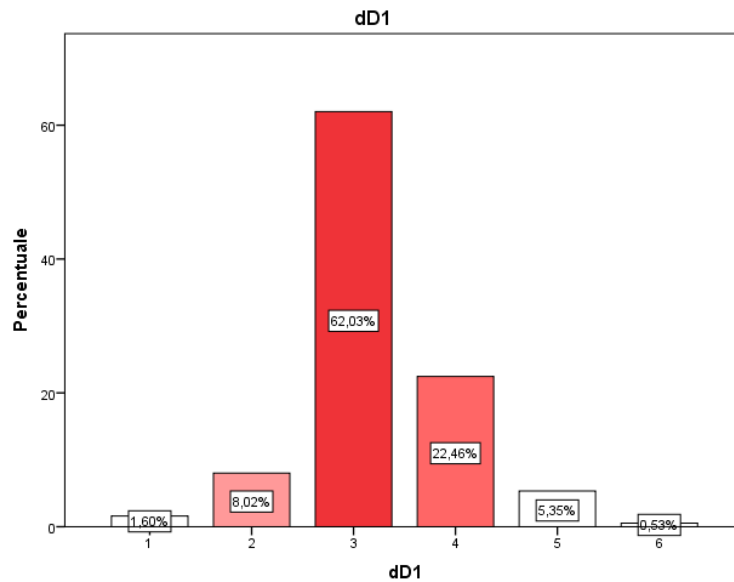


Grafico 110. Confronto percentuali punteggi per indicatore D1.

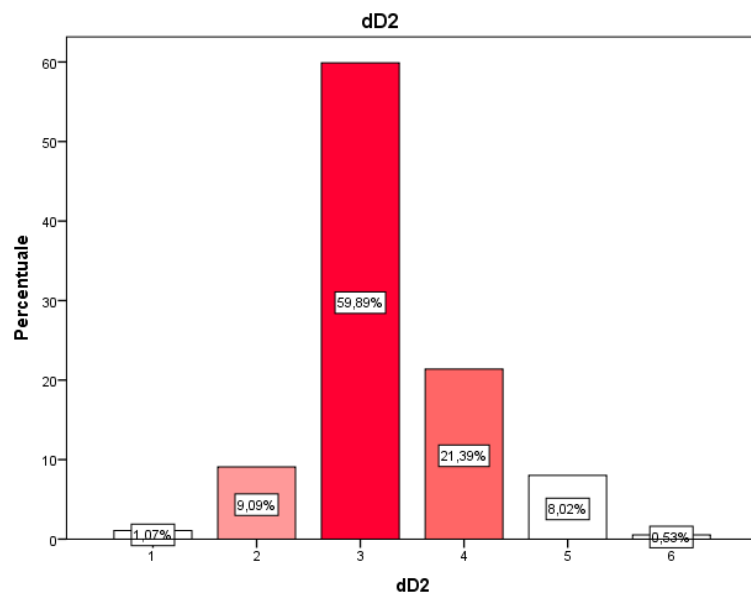


Grafico 111. Confronto percentuali punteggi per indicatore D2.

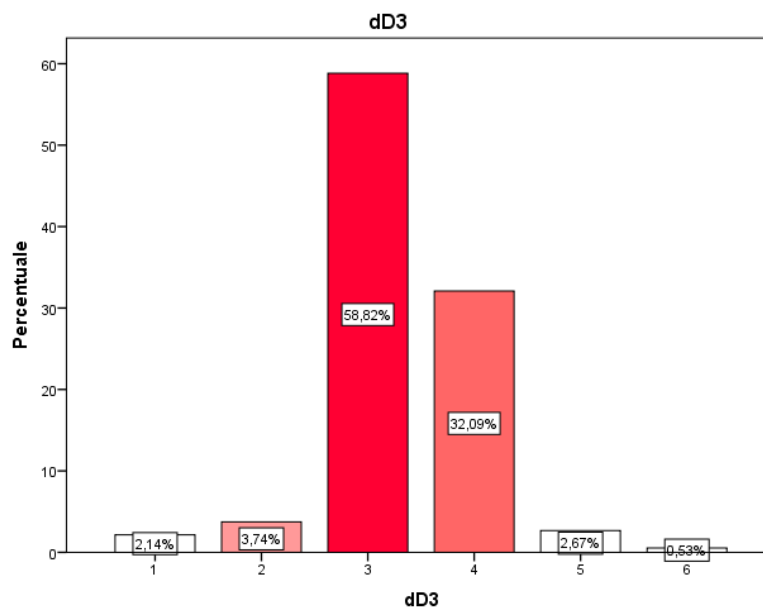


Grafico 112. Confronto percentuali punteggi per indicatore D3.

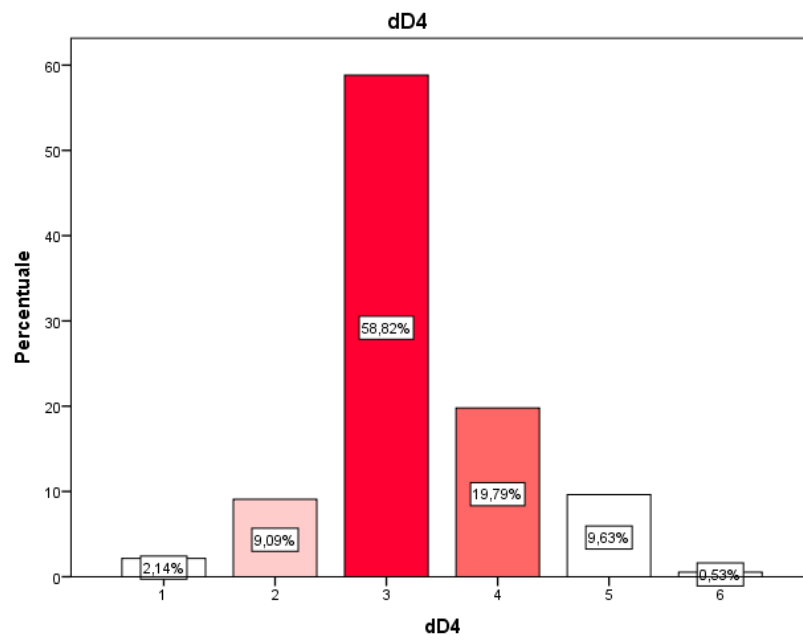


Grafico 113. Confronto percentuali punteggi per indicatore D4.

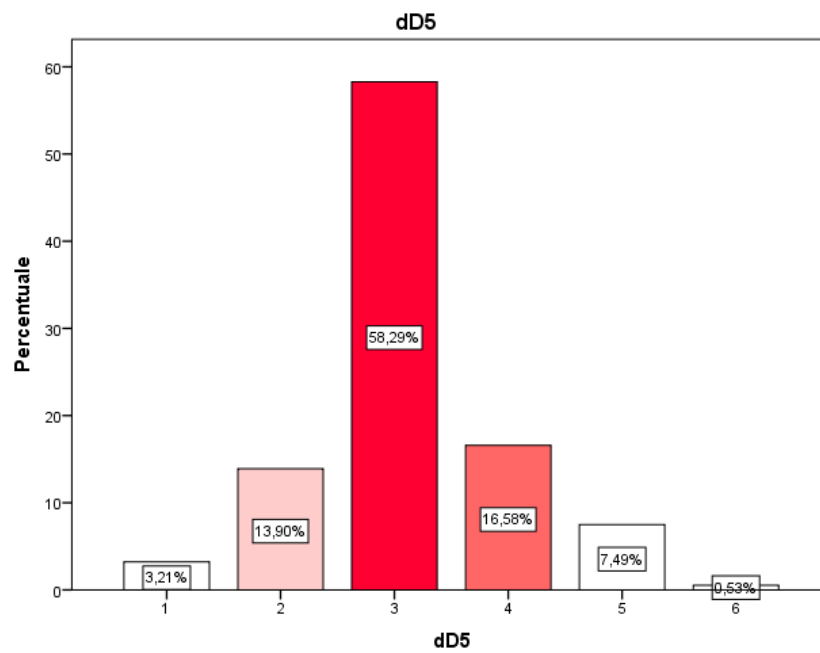


Grafico 114. Confronto percentuali punteggi per indicatore D5.

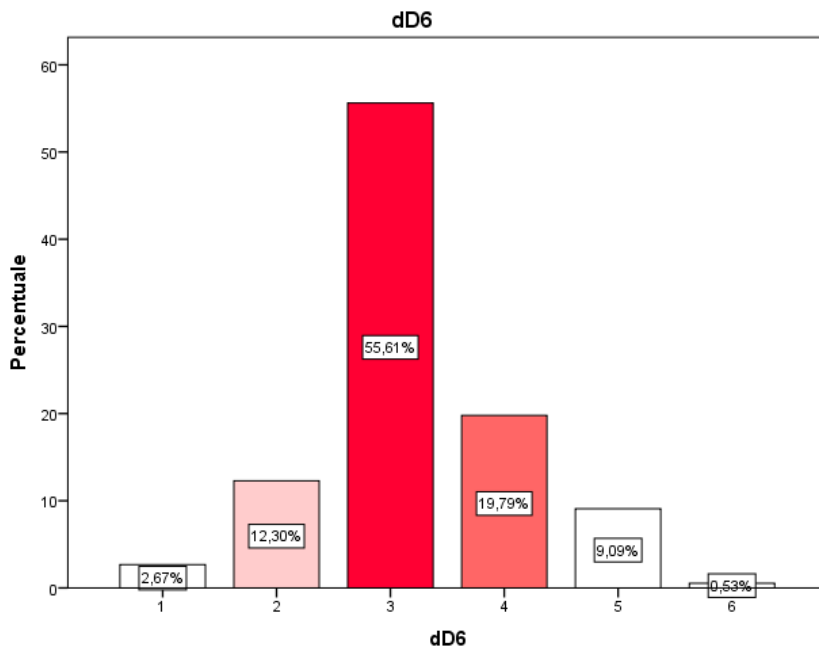


Grafico 115. Confronto percentuali punteggi per indicatore D6.

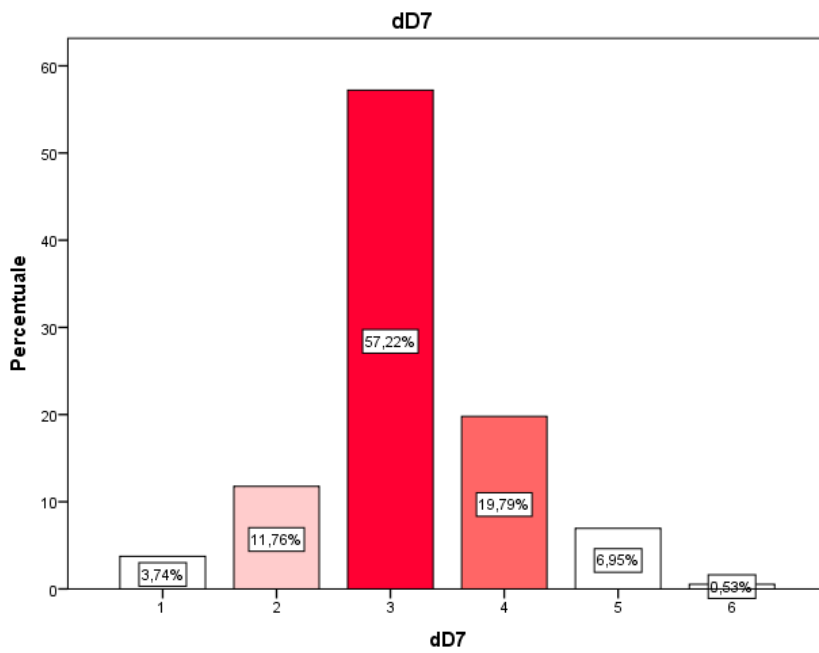


Grafico 116. Confronto percentuali punteggi per indicatore D7.

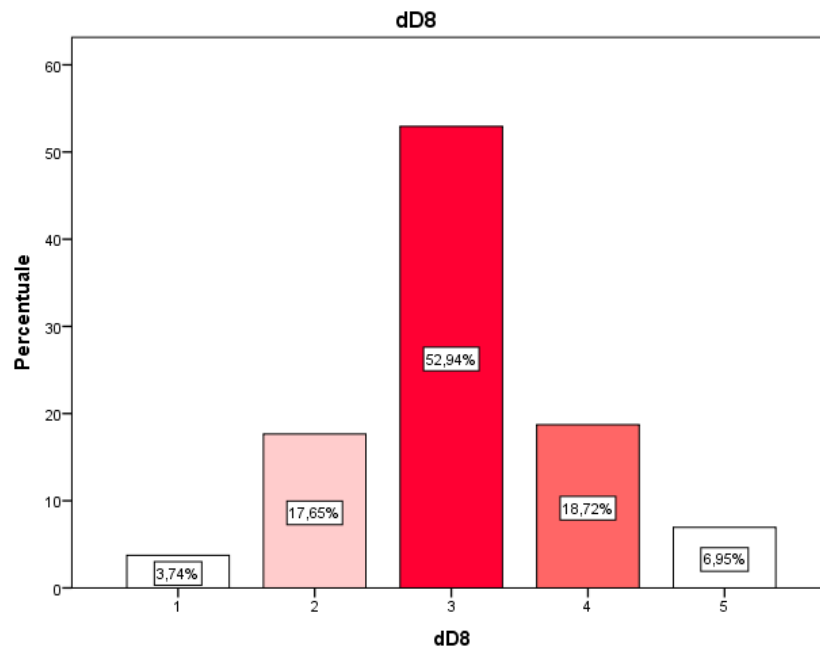


Grafico 117. Confronto percentuali punteggi per indicatore D8.

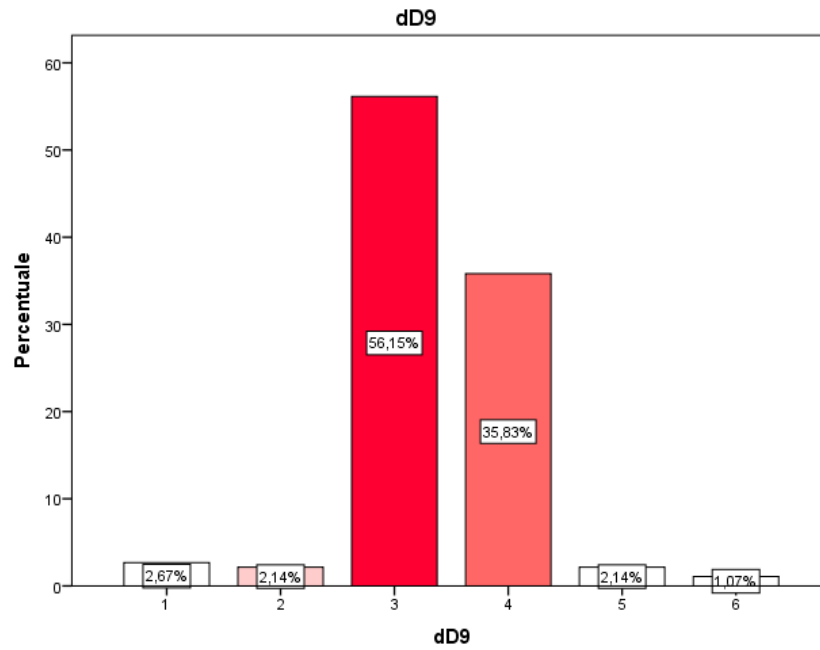


Grafico 118. Confronto percentuali punteggi per indicatore D9.

Sulla base del calcolo della variazione percentuale, l'item D9 (“il docente leader promuove strategie didattiche adeguate all'apprendimento degli alunni”) ha il valore percentuale minore di distanza tra i punti 3-4 (Tabella 36):

Item	Punto 3	Punto 4	Variazione %			Ordine decrescente	
D1	348	126	-63,793%	}	1°	-36,190%	D9
D2	336	120	-64,286%		2°	-51,515%	D3
D3	330	160	-51,515%		3°	-63,793%	D1
D4	330	111	-66,364%		4°	-64,286%	D2
D5	327	93	-71,560%		5°	-64,423%	D6
D6	312	111	-64,423%		6°	-64,646%	D8
D7	321	111	-65,421%		7°	-65,421%	D7
D8	297	105	-64,646%		8°	-66,364%	D4
D9	315	201	-36,190%		9°	-71,560%	D5

Tabella 36. Frequenze 1-5 per l'area D.

Considerando poi la deviazione standard (Tabella 37) e ordinando gli indicatori (Tabella 48), è possibile individuare per quali indicatori il campione ha espresso maggior accordo.

Statistiche descrittive							
	N	Media	Deviazione std.	Asimmetria		Curtosi	
	Statistica	Statistica	Statistica	Statistica	Errore std	Statistica	Errore std
dD1	561	3,24	,759	,388	,103	1,542	,206
dD2	561	3,28	,800	,527	,103	,912	,206
dD3	561	3,31	,710	-,076	,103	2,156	,206
dD4	561	3,27	,857	,368	,103	,777	,206
dD5	561	3,13	,875	,326	,103	,891	,206
dD6	561	3,22	,890	,287	,103	,574	,206
dD7	561	3,16	,876	,163	,103	,892	,206
dD8	561	3,07	,887	,130	,103	,286	,206
dD9	561	3,36	,736	-,110	,103	2,678	,206
N. valido (a livello di elenco)	561						

Tabella 37. Statistiche descrittive per l'area D.

	σ	Indicatore	Descrizione
1°	,710	D3	Si impegna in un dialogo riflessivo con i colleghi basato sull'osservazione dell'insegnamento
2°	,736	D9	Promuove strategie didattiche che affrontano i temi della diversità ed equità e assicura che le esigenze individuali di apprendimento degli allievi rimangano al centro delle intenzionalità educative
3°	,759	D1	Facilita la raccolta, l'analisi e l'utilizzo dei dati delle classi per migliorare i processi di insegnamento
4°	,800	D2	Facilita la raccolta, l'analisi e l'utilizzo dei dati a livello di istituzione scolastica per migliorare i processi di insegnamento
5°	,857	D4	Aiuta i colleghi a far riferimento a pratiche efficaci
6°	,875	D5	Supporta la crescita professionale dei colleghi assumendo ruoli di mentore, coach e facilitatore di contenuti
7°	,876	D7	Utilizza le tecnologie per guidare i colleghi nell'aiutare gli alunni a navigare in internet
8°	,887	D8	Utilizza le tecnologie per guidare i colleghi nell'aiutare gli alunni utilizzare i social media
9°	,890	D6	Agisce come un team leader per sfruttare l' <i>expertise</i> dei colleghi

Tabella 38. Area D: ordine degli indicatori in base alla loro deviazione standard.

Tra le azioni e comportamenti di un insegnante leader che il questionario propone, il campione di 561 insegnanti ha indicato una percezione di maggior accordo sul fatto che un insegnante esperto debba:

1. Osservare in maniera costante le pratiche di insegnamento dei colleghi, il lavoro svolto dagli alunni e i dati derivati dalle valutazioni (D3);
2. Saper attuare pratiche didattiche nel rispetto delle diversità e dei principi etici (D9);
3. Intervenire sulle procedure di raccolta e analisi dati al fine di migliorare i processi didattici (D1).

Anche per quest'ultima area gli istogrammi forniscono l'immagine delle distribuzioni (Grafici 119-127):

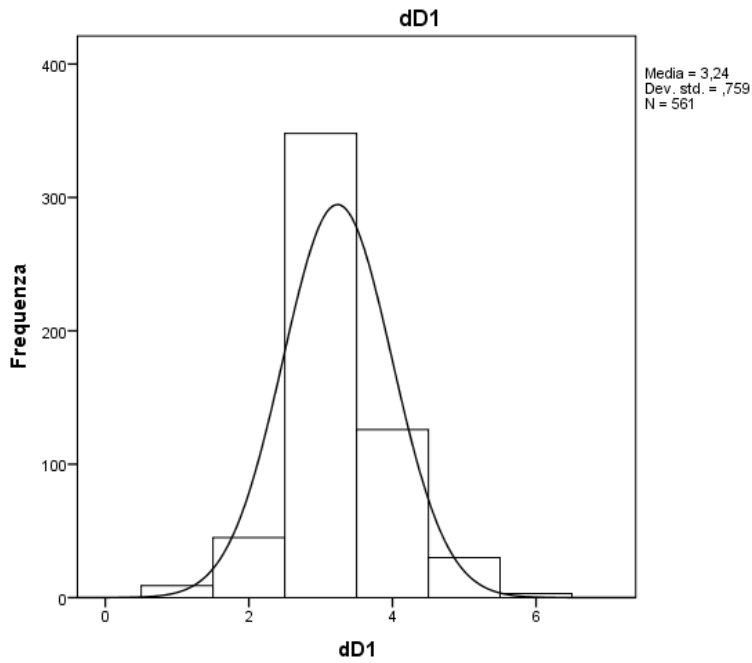


Grafico 119. Istogramma item D1 con media e deviazione standard.

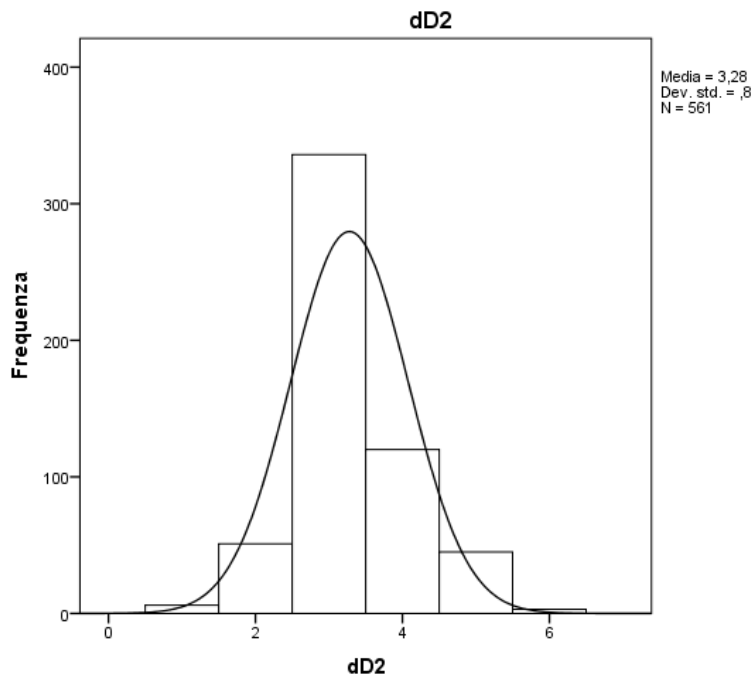


Grafico 120. Istogramma item D2 con media e deviazione standard.

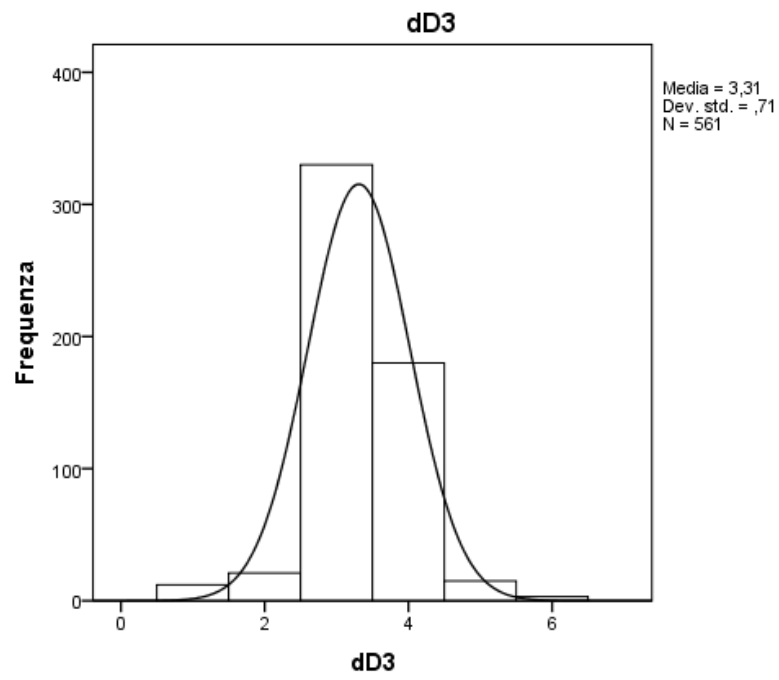


Grafico 121. Istogramma item D3 con media e deviazione standard.

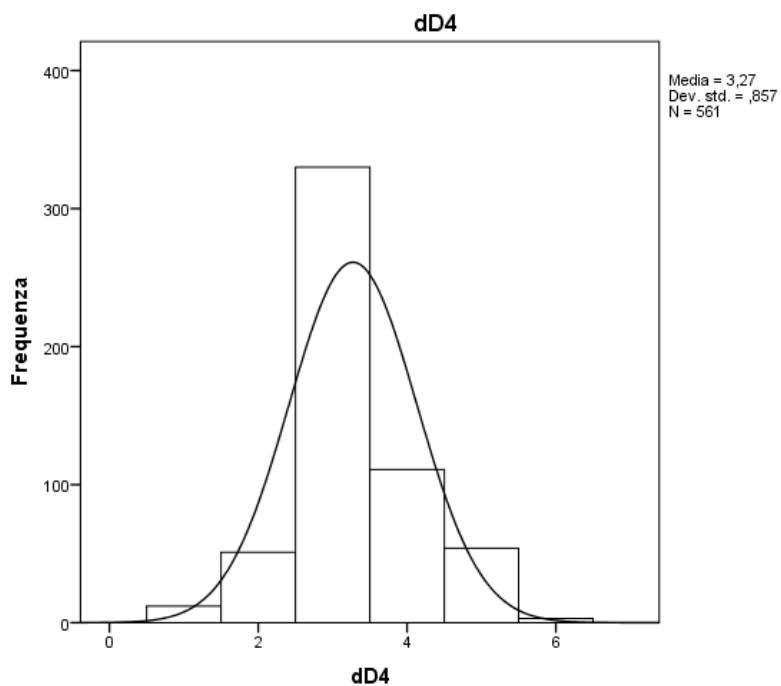


Grafico 122. Istogramma item D4 con media e deviazione standard.

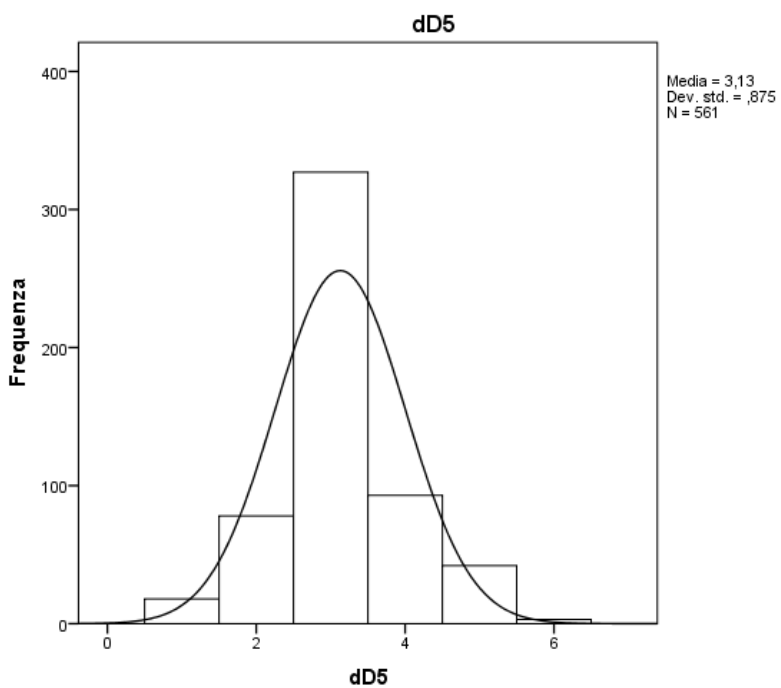


Grafico 123. Istogramma item D5 con media e deviazione standard.

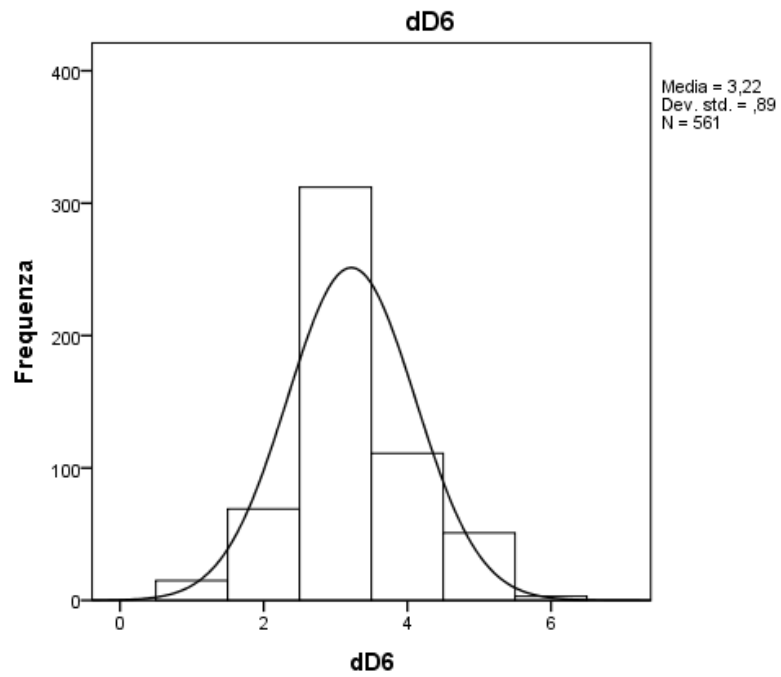


Grafico 124. Istogramma item D6 con media e deviazione standard.

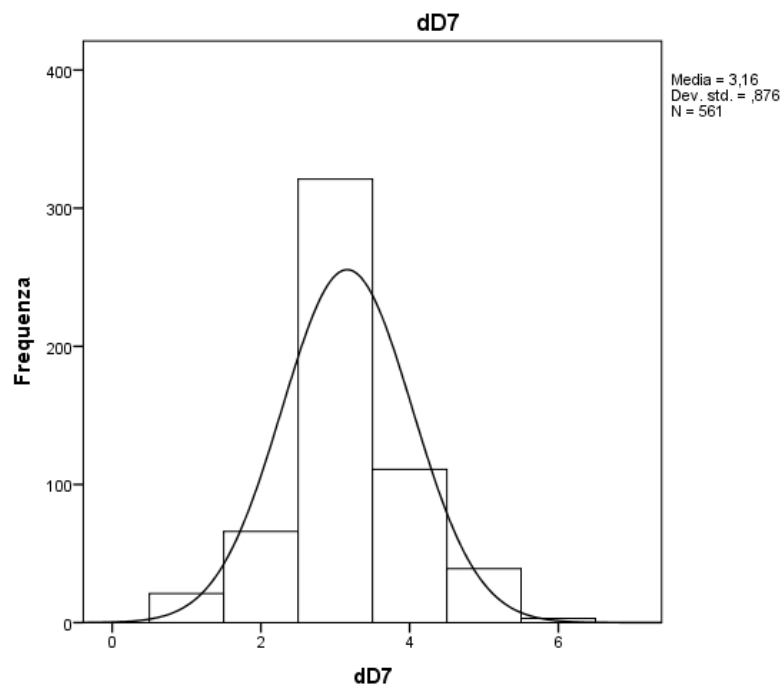


Grafico 125. Istogramma item D7 con media e deviazione standard.

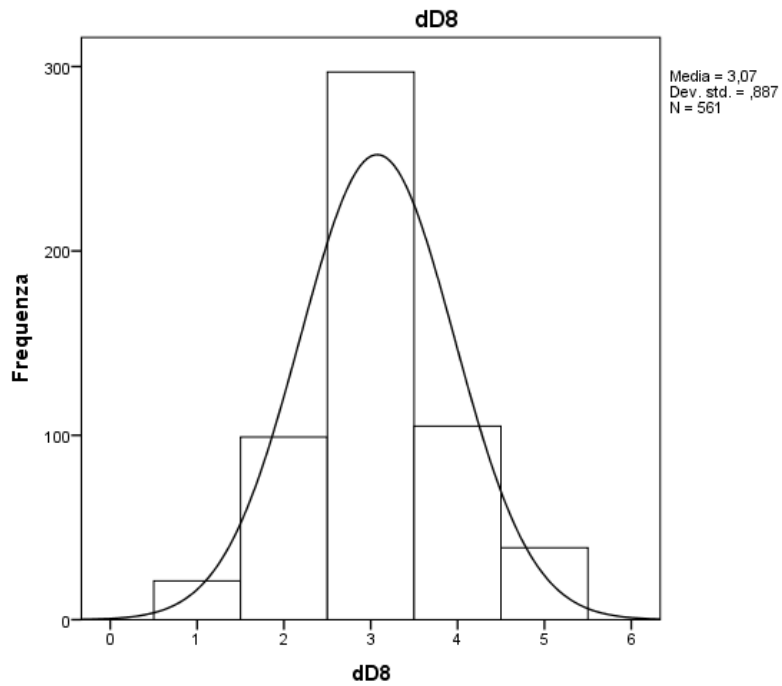


Grafico 126. Istogramma item D8 con media e deviazione standard.

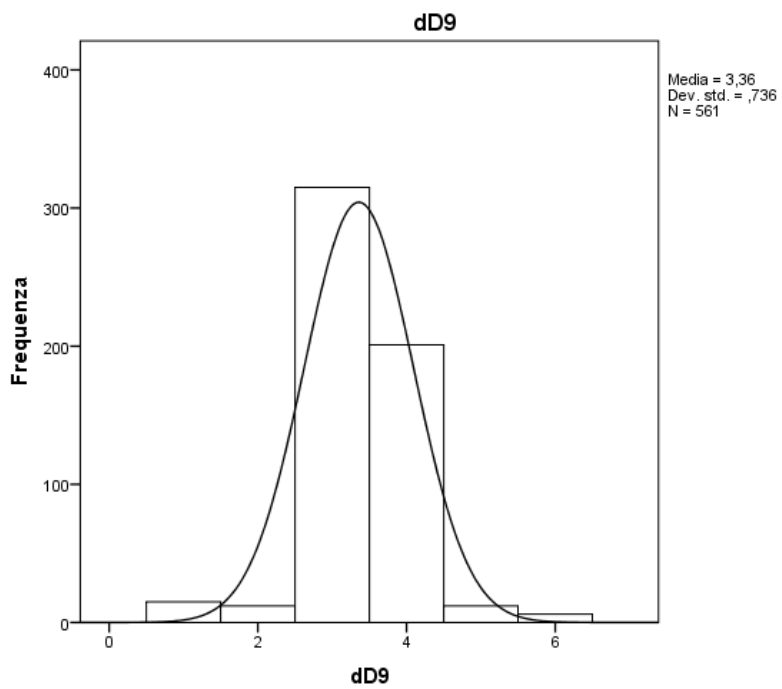


Grafico 127. Istogramma item D9 con media e deviazione standard.

Nonostante i valori siano molto vicini, si può osservare che l'item con una distribuzione più orizzontale quindi una curva più schiacciata verso il basso

è il D6: “il docente leader agisce come un team leader per sfruttare l’*expertise* dei colleghi”.

Al termine di questa analisi, si procede con una sintesi dei passaggi realizzati (Tabella 39) per rispondere alla domanda di ricerca e si fornisce la seguente scheda riassuntiva dei valori e dei dati considerati. Il passaggio ulteriore sarà il confronto dei dati del questionario con i dati del *focus group*.

Area	% accordo -molto accordo	Cfr punti 3 e 4	Asimmetria A (- o +)	Curtosi K	Ordine dei primi tre item per Deviazione standard σ
A	94,3%	3 > 4 (A3, A4, A6, A7, A8, A9, A11) 4 > 3 (A1, A2, A5, A10)	Positiva Negativa: A1, A2, A5, A6, A7, A8	K > 0: A3, A6, A8 K < 0: A11	A1 e A10 A4 A2
B	88,8%	3 > 4 Variazione minore in B3	Positiva: Negativa: B1, B2, B4	K > 0: B3, B5, B6, B7 K < 0: B1, B2, B4	B4 B1 B2
C	86,2%	3>4 Variazione minore in C1	Positiva Negativa: C1, C4, C7	K > 0: C3, C4, C5, C6, C8, C9	C5 C1 C3
D	81,1%	3>4 Variazione minore in D9	Positiva Negativa: D3	K > 0: D1, D3, D9 K < 0: D2, D4, D5, D6, D7, D8	D3 D9 D1
E	92,6%	3>4 Variazione minore in E4	Positiva Negativa: E5	K > 0: E1, E2, E3, E4, E5	E1 E3 E5
F	88,9%	3>4 Variazione minore in F1	Positiva	K > 0: F1, F2, F3, F4, F5, F7 B < 0: F6	F6 F5 F2
G	86%	3>4; variazione minore in G7	Negativa: G4, G5, G7	K > 0 (G2, G3, G4, G5, G6, G7) – K < 0 (G1, G6)	G2 G4 G5

Tabella 39. Sintesi dei dati delle sette aree del Q1.

Per tutte le aree del questionario si sono riscontrate alte percentuali di “accordo” e “molto accordo” con le affermazioni degli item proposti, da 81,1%

(area D) a 94,3% (area A). In base alle percentuali, si è proceduto a stilare una graduatoria delle aree indagate, ovvero dei contesti in cui il campione ritiene di poter riscontrare una *leadership* esperta: nella collaborazione, nel sostegno all'apprendimento degli studenti e alla professione, nella necessità di effettuare ricerca, nelle relazioni con le famiglie e la comunità scolastica, nei processi valutativi, nell'apprendimento professionale e nei processi didattici.

La rilevazione di alte percentuali di “accordo” e “molto accordo” ha determinato la necessità di quantificare lo scarto tra i due punti Likert tralasciando i valori più bassi per individuare le percezioni di maggior preferenza del campione e definire i tratti di *expertise* docente. Le percezioni si sono attestate ampiamente sul valore di accordo (3); solo in riferimento alla collaborazione tra docenti si sono registrate percezioni di molto accordo (4) relative ad aiutare i colleghi a lavorare in modo collaborativo, saperli ascoltare e sforzarsi di creare una cultura inclusiva.

Nella percezione dei 561 docenti del campione di ricerca i valori di disaccordo (1-2) sono stati limitati ad alcuni item. Seppur in numero minimo, i docenti sono stati molto in disaccordo riguardo la determinazione di *expertise* in termini di capacità di utilizzare le conoscenze delle tecnologie per aiutare i colleghi (D7, D8) (Grafici 116-117). Inoltre, per l'item D8 si può rilevare anche che il dato negativo è rafforzato dalla ricorrenza del valore 2 (99 scelte) (Grafico 109).

Valore 1

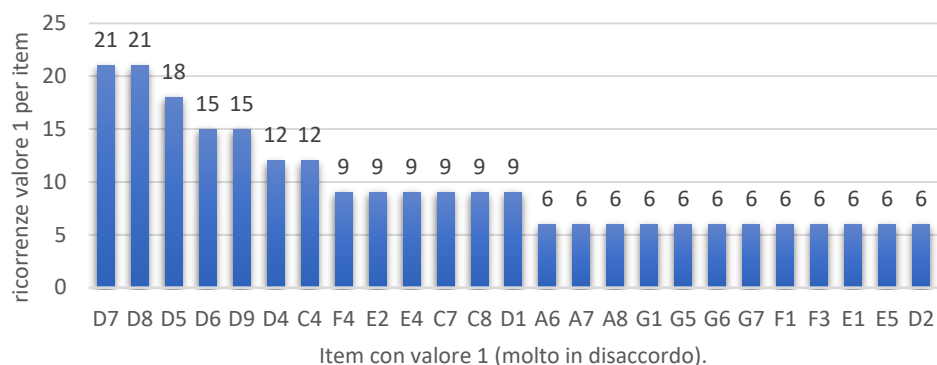


Grafico 128. Ricorrenze dei punti 1 (molto in disaccordo).

Valore 2

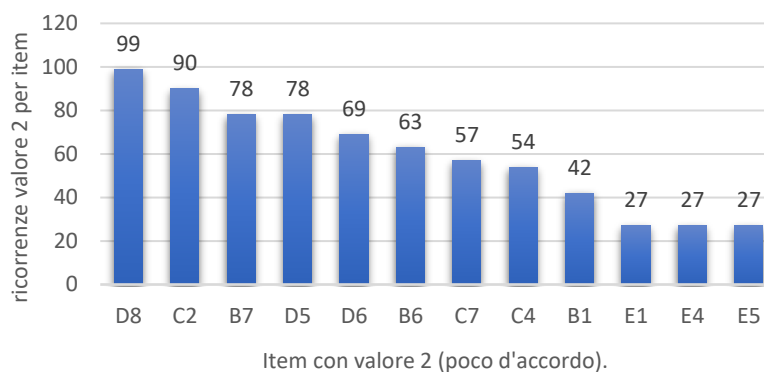


Grafico 129. Ricorrenze dei punti 2 (poco d'accordo).

Selezionando i primi tre item secondo l'ordine risultante dall'analisi descrittiva prendendo come punto di riferimento l'indice δ , emergono dei tratti peculiari di una *teacher leadership*. L'insegnante esperto è colui che mostra i seguenti tratti:

I 3 tratti più rilevanti in ciascuna area del Q1



Figura 38. I primi 3 tratti dell'expert teacher per ciascuna area come emerge dal Q1.

5.2 Confronto dei dati del Q1 con i dati del focus group: il profilo del docente esperto

Al fine di procedere al confronto dei dati, è necessario ripercorrere sinteticamente le tappe del percorso fin qui esposto. La ricerca si è avvalsa di una procedura di indagine mista qualitativa e quantitativa (*mixed method*) e di un disegno di tipo sequenziale esplorativo tramite due strumenti, *focus group* e questionario. Il primo step è stato la conduzione di *focus group* con campioni privilegiati di alcune scuole primarie toscane (50 docenti) per rilevare la percezione riguardo i tratti di una possibile figura del docente esperto o *leader*. Il materiale raccolto è stato trattato secondo una procedura qualitativa con software online in due modalità successive: individuazione di un ordine di keywords attinenti alla *leadership* esperta e di un ordine di categorie, sette ambiti

di professionalità, per focalizzare meglio i comportamenti attesi di un docente esperto (fase 2).

Con il conteggio delle frequenze lessicali correlanti con “esperto”, a partire dalla considerazione che maggiori sono le frequenze e più è ritenuto importante il concetto da parte del campione, è stato possibile stabilire il seguente ordine di rilevanza dei lessemi:

1. Didattica
2. Colleghi
3. Esperienza
4. Alunni
5. Materia insegnata
6. Famiglia
7. Relazioni
8. Conoscenze
9. Collaborazione

L’analisi delle categorie semantiche ha permesso di individuare sette aree tematiche espressione di *leadership* docente:

1. Relazione
2. Didattica
3. Conoscenze
4. Competenze
5. Governance
6. Formazione
7. Personalità

La ricerca ha mostrato anche che, in ciascun *focus group* sono emersi ordini diversi di importanza dei tratti di *leadership* individuati, conseguenza dei diversi contesti di esperienza che ogni gruppo ha maturato, per cui non è stato possibile procedere alla rilevazione di un unico ordine di importanza. Del resto, i tratti di *expertise* sono talmente molteplici e tutti hanno una importanza rilevante che non è facile stabilire una priorità; piuttosto, ogni istituto dovrebbe curare un’offerta professionale diversificata, accogliendo e sostenendo le specificità di ciascun docente esperto in un ambito specifico.

A questo punto (fase 3) la ricerca ha proceduto all'individuazione, scelta, traduzione e adattamento di un questionario somministrato online ad un campione più vasto di insegnanti (561), per indagare la percezione riguardo alcuni tratti di *leadership* (fase 4). L'analisi del questionario (fase 5) ha fatto emergere un ordine tra gli ambiti, determinato sulla base delle medie delle percentuali delle risposte, così riassumibile:

1. Area A - Cultura collaborativa
2. Area G - Sostegno all'apprendimento degli alunni e alla professione
3. Area B - Ricerca
4. Area F - Collaborazione con le famiglie e la comunità scolastica
5. Area E - Valutazioni e dati
6. Area C - Apprendimento professionale
7. Area D - Processi di insegnamento

Confrontando le aree del questionario con le categorie del *focus group*, è stato possibile individuare delle corrispondenze a conferma che il questionario è stato condiviso dal campione, ovvero che il campione si è rispecchiato nel Q1:

aree Q1	descrittori	Categorie <i>Focus group</i>	descrittori
A	Cultura collaborativa	1, 5	Relazione con le famiglie; Governance
G	Sostegno all'apprendimento degli alunni e della professione	2, 3, 4, 7	Didattica; Conoscenze; Competenze; Tratti di personalità
B	Ricerca	2, 6	Didattica; Formazione
F	Collaborazione con le famiglie	1	Relazione con le famiglie
E	Valutazione e dati	3, 4	Conoscenze; Competenze
C	Apprendimento professionale	6	Formazione
D	Processi di insegnamento	2, 5	Didattica; Governance

Tabella 40. Corrispondenza aree Q1 e categorie del *focus group*.

Come emerge dalla Tabella 40, tutti gli ambiti del questionario erano presenti anche nei *focus group*. Tuttavia, si possono rilevare alcuni aspetti peculiari riguardo: 1. La cultura collaborativa, poiché nei *focus group* non compare nei termini in cui è esposta nel questionario e 2. Gli attributi relativi ai tratti di personalità emersi nei *focus group* (categoria 7), non presenti nel questionario. Nei *focus group*, anche se la parola “colleggi” è la seconda in termini di numero di ricorrenze, non è tuttavia espressa in relazione a “collaborare/collaborazione” e la correlazione tra la parola-tema “esperto” e “collaborazione” ricorre al nono posto della lista. Nel Q1 invece l’area della collaborazione ha raccolto la media di punteggi più alta rispetto alle altre.

Quindi, dal campione dei *focus group* emerge l’idea che tra i tratti che definiscono meglio l’*expertise* docente, la collaborazione non viene considerata tra i primi posti. Considerando le trascrizioni, appare chiaro come il contesto d’utilizzo della stessa parola rimandi a significati diversi da quelli indagati nel Q1 e soprattutto a:

- Relazioni e interazioni tra colleghi (FG 1, 2, 3);
- Necessità di far circolare le informazioni tra i colleghi (FG 2);
- Lavoro con i colleghi per affrontare meglio i problemi con le famiglie (FG 2);
- Confronto con i colleghi per trovare le giuste strategie di azione nelle classi (FG 4);
- Conforto e rassicurazioni garantite dai colleghi (FG 4);
- Coerenza nei rapporti con i colleghi (FG 5).

La condizione di collaborazione dell’esperto si declina in termini di relazioni, confronto, lavorare insieme, dove prevale una dimensione orizzontale del rapporto, un agire professionalmente insieme in cui, apparentemente, non spiccano i tratti identitari specifici del docente *leader* se non nella posizione, semmai, di dare conforto e rassicurazioni ai colleghi in situazioni problematiche.

Nel Q1 la concettualizzazione della collaborazione tra insegnanti implica qualcosa di aggiuntivo. Il docente esperto si caratterizza come una figura che si *differenzia* dagli altri colleghi per una *expertise* maggiore da re-investire su di loro e per la loro formazione oltre che sul contesto educativo.

Tuttavia, una volta messi di fronte alle sollecitazioni del questionario, i docenti del campione sono in grado di distinguere dei tratti specifici indicandone l'ordine di rilevanza, per cui, ad esempio, aiutare i colleghi a lavorare in modo collaborativo per risolvere problemi e gestire conflitti, saperli ascoltare e sforzarsi di creare una cultura inclusiva, emergono come tratti di *expertise* più rilevanti rispetto ad altri.

Come leggere questi cambiamenti registrati nel passaggio dalle sollecitazioni dei *focus group* alle rilevazioni del questionario? Si può ragionevolmente dedurre che il questionario ne sia la causa, che esso abbia guidato le risposte di percezione nel campione di 561 insegnanti, costringendoli a riflettere sul ruolo che potrebbe avere una cultura collaborativa che, nella letteratura e ricerca internazionale è considerata di primaria importanza. Ciò significa che i docenti, se e quando orientati, possono riconoscere la cultura collaborativa come importante tratto della *leadership*. Questo aspetto sembra rafforzato anche dal secondo posto nella graduatoria delle aree riferito al “sostegno alla professione” (gli ultimi due indicatori nell'area G, 6 e 7) e in modo particolare all'indicatore G7: “il docente esperto sostiene l'autorevolezza del ruolo insegnante”. In esso il punteggio della scala Likert che indica molto accordo, il numero 4, ha una frequenza del 43,32% rispetto all'area. Nella percezione del secondo campione quindi, un insegnante esperto è colui che, oltre a collaborare con i colleghi, opera per sostenere la professione.

Qualche indicazione in più a sostegno di questo aspetto collaborativo del docente possiamo ricavarla dai dati dell'indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (*Teaching and Learning International Survey – TALIS*) del 2018 pubblicata da OCSE, che ha considerato anche i temi del miglioramento dell'insegnamento attraverso lo sviluppo professionale e

l'autoefficacia lavorativa degli insegnanti. Dall'elaborazione dei dati emerge che i docenti italiani si considerano soddisfatti del loro lavoro per il 94,4% (contro una media EU del 90%), la maggior parte di loro si sforza di sviluppare nuove idee per l'insegnamento e l'apprendimento (73,4%), sono aperti al cambiamento (69,9%) e si supportano reciprocamente nell'attuazione di nuove idee (74,4%), come indicato nella tabella:

	Percentage of teachers who "agree" or "strongly agree" with the following statements							
	Most teachers in the school strive to develop new ideas for teaching and learning		Most teachers in the school are open to change		Most teachers in the school search for new ways to solve problems		Most teachers in the school provide practical support to each other for the application of new ideas	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Alberta (Canada)	86,1	(1,3)	79,0	(1,6)	81,9	(1,3)	85,9	(1,3)
Australia	83,2	(0,9)	74,4	(0,9)	74,8	(0,8)	84,2	(0,8)
Austria	82,0	(0,7)	71,1	(1,1)	71,2	(0,9)	77,4	(1,0)
Belgium	68,1	(1,0)	61,1	(1,0)	65,9	(1,0)	64,7	(1,0)
- Flemish Comm. (Belgium)	69,8	(1,1)	63,7	(1,2)	71,4	(1,1)	76,5	(1,0)
Brazil	84,4	(0,9)	80,0	(1,2)	83,7	(1,1)	80,0	(1,2)
Bulgaria	86,2	(1,0)	88,0	(0,8)	83,7	(1,0)	86,3	(0,9)
CABA (Argentina)	83,3	(0,9)	75,4	(1,3)	82,5	(1,2)	80,0	(1,2)
Chile	79,7	(1,3)	71,9	(1,4)	75,1	(1,5)	72,0	(1,7)
Colombia	83,3	(1,2)	76,1	(1,6)	80,9	(1,3)	77,7	(1,7)
Croatia	73,7	(1,0)	70,8	(1,3)	71,4	(1,1)	72,4	(1,3)
Cyprus	64,0	(1,5)	65,6	(1,7)	69,9	(1,4)	73,0	(1,3)
Czech Republic	67,6	(1,0)	68,3	(1,3)	71,7	(1,0)	76,7	(1,2)
Denmark	82,0	(1,1)	77,6	(1,3)	77,3	(1,5)	86,5	(1,3)
England (UK)	82,1	(1,2)	76,0	(1,4)	76,6	(1,4)	84,2	(1,0)
Estonia	74,0	(1,2)	82,1	(0,9)	79,3	(1,0)	78,1	(1,2)
Finland	79,1	(1,1)	68,7	(1,5)	74,4	(1,3)	74,9	(1,1)
France	76,7	(1,0)	69,1	(1,1)	67,7	(1,0)	73,5	(1,2)
Georgia	91,6	(0,8)	91,9	(0,7)	92,0	(0,7)	93,2	(0,7)
Hungary	86,0	(1,1)	80,4	(1,0)	82,5	(1,0)	81,0	(0,9)
Iceland	81,1	(1,3)	78,2	(1,4)	82,4	(1,1)	82,9	(1,2)
Israel	72,7	(1,4)	69,9	(1,3)	73,0	(1,2)	78,4	(1,4)
Italy	73,4	(0,9)	69,9	(0,9)	72,6	(1,0)	74,4	(1,0)
Japan	81,7	(0,9)	70,1	(1,1)	77,5	(1,0)	70,6	(1,1)

Tabella 41. Opinione degli insegnanti riguardo l'attitudine all'innovazione dei colleghi - Tabella 1.2.35 OECD Stat¹³⁶.

Un aspetto sul quale si è concentrata l'attenzione nei *focus group* è stato quello dell'esperienza, concetto molte volte richiamato (è in effetti la terza parola con maggiori frequenze) in associazione con quello di tempo con il quale si relaziona in un legame non necessariamente causale e consequenziale. Un insegnante non diventa automaticamente esperto raggiungendo una soglia

¹³⁶ La tabella è reperibile online al seguente link: <https://doi.org/10.1787/888933933045> (Consultato in data 10/10/2019).

minima di anni di servizio. Dagli insegnanti è emersa non solo la consapevolezza che per caratterizzare la *leadership* docente e le sue competenze, non basti considerare la somma degli anni di lavoro svolto perché “l’esperienza non si calcola in anni” (*focus group* 1), bensì anche la certezza che l’esperienza non sia mai sufficiente per attuare cambiamenti: non lo è perché deve essere accompagnata da altri comportamenti, ma soprattutto non lo è se si immagina un profilo dell’insegnante dinamico e aperto al cambiamento. In tal senso, la dimensione dell’*expertise* implica quanto sostenuto da John Hattie (2003, 2008): il discrimine tra insegnanti esperti e non esperti va cercato nella consapevolezza dell’impatto e degli effetti sulle classi di docenti *expert/accomplished*.

Nonostante nel campione dei *focus group* il lessema “consapevolezza” abbia raccolto pochi consensi (indice di significatività più basso degli altri), si sono registrate anche posizioni opposte. Un docente ha affermato in proposito: «nel tempo siamo più consapevoli e con il confronto tra colleghi si cerca di capire i motivi delle situazioni» (vd. trascrizione 5 *focus group* 4) così che un insegnante esperto può diventare colui che «mette a disposizione degli altri la sua esperienza, la sua capacità di gestione, quello che ha imparato nel corso della sua carriera scolastica» (insegnante n. 4, *focus group* 1). Nella ricerca effettuata da Anne Podolsky et al. (2019) dove sono stati analizzati con approcci differenti gli effetti dell’esperienza di insegnanti sui risultati raggiunti dai loro studenti, è emersa, come già riferito, l’efficacia del fattore esperienza soprattutto dall’esame longitudinale delle singole carriere, piuttosto che nella comparazione di diverse coorti di docenti. Poi ci sono anche dei tratti di personalità che delineano il profilo esperto in termini di umiltà ed empatia e che non sono presenti nel questionario.

Dai *focus* era emerso anche che un altro tratto specifico del profilo esperto è quello della flessibilità e dell’adattamento perché «non si è mai esperti fino in fondo» (insegnante n.2 *focus* 4). Un insegnante ha dichiarato «a me viene in mente la parola «adattamento» e penso al camaleonte: un animale che si adatta alla classe per cercare di fornire ad ogni alunno quello di cui ha bisogno. Non

basarsi su schemi prefissati ma cercare di adattarmi agli allievi per avere il meglio da loro» (insegnante n. 7, focus 2).

Da un insegnante è stata inoltre manifestata la consapevolezza che le competenze indagate dovrebbero essere possedute da tutti i docenti, attuando quella condizione definita *shared leadership*: «un insegnante esperto non è perfetto, ma deve avere competenze a tutto tondo, le più vaste e a parer mio tutti gli insegnanti devono esserlo, esperti» (insegnante n. 5, focus group 5).

6. Conclusioni e linee di sviluppo

Lo scopo del presente lavoro è stato quello di cercare di definire i tratti di un possibile profilo professionale esperto per l'insegnante di scuola primaria, attraverso una metodologia di ricerca mista e con un disegno di tipo sequenziale esplorativo. L'analisi del materiale emerso dai *focus group* confrontato con quello del questionario ha consentito di identificare un modello di riferimento attorno al quale il campione ha manifestato il proprio consenso, andando a rivelare che quei possibili tratti di *leadership* appartengono già alla cultura pedagogica dell'insegnante, sebbene vengano riconosciuti dopo aver sollecitato una riflessione in tale direzione tramite il questionario. L'analisi delle frequenze lessicali condotta nelle trascrizioni dei focus group ha rilevato nel campione una percezione di *expertise* riscontrabile principalmente nelle pratiche didattiche, relegando il fattore di collaborazione con i colleghi all'ultimo posto. L'analisi del questionario online ha invece ribaltato quest'ultimo dato, portando la cultura collaborativa al primo posto.

Il lavoro ha utilizzato un modello di indicatori (il questionario Q1) testati e validati sul campo negli Stati Uniti e del quale è stata fatta una prima sperimentazione anche con un campione di insegnanti italiani mediante la presente ricerca.

In Italia, la normativa ha cercato di delineare l'immagine del docente in termini di merito; tuttavia, un modello di riferimento standardizzato a livello nazionale non è stato ancora elaborato, ad esclusione di quanto prodotto dal documento *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio* del 2018 che però si è arenato senza ulteriori sviluppi e non è ancora stato portato a sistema.

Attingendo alla letteratura internazionale, si è scelto di considerare anche altri sguardi tramite gli approcci dell'*Educational Expertise* e soprattutto della

Teacher Leadership, assumendo come principio guida l'idea di equipaggiare "tutti" i docenti in modo da farli diventare esperti qualificati e pedagogicamente responsabili, scommettendo su una professionalità *in fieri* e in trasformazione, da generarsi in un professionalismo collaborativo, un'idea di *leadership* come *framework* per formare tutti i docenti, comprese le figure di sistema, in un'ottica volutamente strabica sui possibili futuri che ci attendono.

Il processo richiede un nuovo *mind-frame* a livello non di singolo docente ma di sinergia tra docenti, scuola e sistema scolastico per identificare i motori positivi del cambiamento nelle competenze situate e generate nella pratica piuttosto che in ruoli predefiniti. Emerge una *expertise* condivisa da costruire con modalità inclusive per adattarsi al dinamismo dei processi di apprendimento dei nostri giorni e che consenta di affinare le pratiche e le strategie didattiche tramite una *leadership* distribuita, non irrigidita in incarichi formali e garante di uno sviluppo professionale continuo, anche attraverso quel processo di ritorno dell'*expertise* docente.

Il contributo innovativo che questo lavoro può offrire alla ricerca empirico-sperimentale sulla professionalità docente si inserisce nella prospettiva del miglioramento continuo delle competenze di tutti gli insegnanti, non solo di scuola primaria: la professionalità è una variabile essenziale per qualificare la didattica e ai fini di uno sviluppo professionale continuo.

Si ritiene necessario stabilire un consenso attorno al ruolo del docente esperto/*leader* che la ricerca ha proposto in una serie di modi incarnati e in una condizione quasi "aumentata": egli costruisce la propria identità professionale adottando una postura da ricercatore, riflessiva, in condivisione con la comunità scolastica, che comporta un mettersi in cammino insieme agli altri, mettersi al loro "servizio", una disponibilità a formarsi, nonostante diffuse resistenze al cambiamento, diventando un professionista di qualità dell'educazione e della formazione, efficace, competente e consapevole.

La figura del docente esperto è ritenuta strategica alla luce dei recenti indirizzi di politica scolastica, tuttavia, non ha ancora un'identità ben definita nel nostro paese. Per costruirla è necessario lavorare ad un'identità professionale

coerente tramite percorsi di formazione validi curvati su una postura caratterizzata dai tratti emersi con gli strumenti qui impiegati, a garanzia di una continua crescita professionale che informa la prassi educativa quotidiana. La professionalità che ha bisogno di formarsi oggi negli insegnanti è quella di una consapevole *advocacy* per la *teacher leadership*. Le sollecitazioni arrivano dalla ricerca nazionale e internazionale, dai tavoli di lavoro ministeriali, dalle pratiche realizzate in vari paesi.

Le ricadute applicative potranno interessare le scuole impegnate nella definizione delle competenze costitutive il profilo professionale del docente, supportando il dirigente scolastico e il Comitato di Valutazione e indirizzando le scelte operative in modo da incidere positivamente sul miglioramento dei processi formativi.

In *Le fonti di una scienza dell'educazione* John Dewey (2015) affermava che «gli insegnanti sono i canali tramite i quali gli effetti della teoria educativa arrivano fin dentro la vita scolastica» e che sono anche «una miniera pressoché inutilizzata» (*Ivi*, p. 21) immagine che riecheggia quella degli insegnanti come giganti dormienti di Marilyn Katzenmeyer e Gayle Moller (2009).

Alla comunità scolastica la ricerca offre l'immagine di un insegnante esperto come una nuova dimensione identitaria che va oltre le abilità tecniche e strumentali e crea opportunità per scambi di buone pratiche.

All'insegnante *practitioner*, non più *bricoleur*, la ricerca consegna lo strumento del Q1, una cassetta degli attrezzi per acquisire e sviluppare la pratica professionale, occasione di riflessione e orizzonte di senso per formare la propria identità esperta. In tal senso la *leadership* può diventare un mezzo per migliorare i processi di insegnamento attraverso la formazione dinamica dell'identità esperta del docente come stile marcatore della sua professionalità, da strutturarsi in una dimensione di condivisione e nella necessità di collaborare, poiché:

Collaborative professionalism is a necessity rather than an option in the schools of today. Our problems are so great and our goals are so complex in today's rapidly changing and uncertain world that we can no longer drive change from the top through stronger assessments, more specific standards or the establishment of teams and clusters to implement the relatively simple wishes of others. No profession, nor

the people served by it, can progress without the ability and willingness of professionals to share their knowledge and expertise and to figure out complex problems of practice together. Learning for all requires teachers who can and will work together in relationships of trust and solidarity, using methods that have impact. It is the job of leaders of all kinds to help them do that.¹³⁷ (Hargreaves & O'Connor, 2018).

¹³⁷ «La professionalità collaborativa è una necessità piuttosto che un'opzione nelle scuole di oggi. I nostri problemi sono così grandi e i nostri obiettivi sono così complessi nel mondo in rapida evoluzione e incerto, che non possiamo più guidare il cambiamento dall'alto attraverso valutazioni più forti, standard più specifici o la creazione di team e cluster per attuare i desideri relativamente semplici degli altri. Nessuna professione, né le persone che vi si relazionano, possono progredire senza la capacità e la volontà dei professionisti di condividere le loro conoscenze e competenze e di capire insieme complessi problemi legati alla pratica. L'apprendimento per tutti richiede insegnanti che possano e vogliano lavorare insieme nelle relazioni di fiducia e solidarietà, usando metodi che abbiano un impatto. È compito dei leader di ogni tipo aiutarli a farlo» (tr. personale).

Bibliografia

- Acocella, I. (2015). *Il focus group: teoria e tecnica*. Milano: FrancoAngeli.
- Adams, D., & Mire, A. F. (2018). Teacher leadership within and outside the classroom. In D. Adams (A cura di), *Mastering Theories of Educational Leadership and Management* (p. 139-158). Kuala Lumpur: University of Malaya Press.
- Adams, D., Samat, S. N., & Samah, H. A. (2018). Teacher Leadership: Going Beyond Classroom. *International Online Journal of Educational Leadership*, 2(1), 1-3.
- Almeida, F. (2018). Strategies to perform a mixed methods study. *European Journal of Education Studies* 5(1), 137-151.
- Altet, M. (2006). Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi. In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie?, Quali competenze?* (R. Rigo, Trad., p. 31-44). Roma: Armando Editore.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (R. Rigo, Trad.) Roma: Armando Editore.
- Amaturo, E., & Punziano, G. (2016). *I Mixed Methods nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2010). A four factor model of teacher leadership: Construction and testing of the Teacher Leadership Inventory. *Annual meeting of the American Educational Research Association*. Denver, CO.
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *Nassp Bulletin*, 95(2), 141-160.
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2016). Comparison and evaluation of four models of teacher leadership. *Research in Educational Administration & Leadership (REAL)*, 1(1), 85-118.

- Angelle, P., & M. Teague, G. (2014). Teacher leadership and collective efficacy: Teacher perceptions in three US school districts. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 738-753.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A. L., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name? *Quality & Quantity*, 52(6), 2757-2770.
- Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. (G. Asquini, A cura di) Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- Baldacci, M., & Colicchi, E. (A cura di). (2016). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma: Carocci Editore.
- Baldacci, M., Brocca, B., Frabboni, F., & Salatin, A. (2016). *La buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*. Milano: FrancoAngeli.
- Bandura, A. (A cura di). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge university press.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology* 2, 21-41.
- Barbour, R. (2018). *Doing focus groups*. London: Sage.
- Batini, F., & Surian, A. (2015). Passando attraverso la didattica. *Gornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8 (14), 287-303.
- Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo, M. (2017). Ripensare la professionalità docente imparando ad ascoltare la voce degli studenti. In P. Magnoler, A. M. Notti, & L. Perla (A cura di), *Ripensare la professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (p. 1-12). Lecce-Rovato: Pensa-Multimedia.
- Bellenger, D. N., Bernhardt, K. L., & Goldstucker, J. L. (1976). Qualitative research techniques: Focus group interviews. *Qualitative research in marketing*, 3(2), 7-28.
- Berg, J. H., Carver, C. L., & Mangin, M. M. (2014). Teacher leader model standards: Implications for preparation, policy, and practice. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(2), 195-217.
- Berliner, D. C. (2004a). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200-212.

- Berliner, D. C. (2004b). Expert teachers: Their characteristics, development and accomplishments. *De la teoria? a l'aula: Formacio del professorat ensenyament de las ciències socials*, 13-28.
- Berry, B., & Farris-Berg, K. (2016). Leadership for Teaching and Learning: How Teacher-Powered Schools Work and Why They Matter. *American Educator*, 40(2), 11-17.
- Bertagna, G., & Ulivieri, S. (2017). *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea: Problemi e Prospettive*. Roma: Edizioni Studium .
- Bezzi, C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche (Vol. 12)*. Milano: FrancoAngeli.
- Biagioli, R., & Zappaterra, T. (A cura di). (2010). *La scuola primaria. Soggetti, contesi, metodologie e didattiche*. Pisa: Edizioni ETS.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Micheletta, S., & Vivinet, G. (2014). Bonaiuti, G., Calvani, A., Micheletta, S., Evidence Based Education: un'opportunità epistemologica per i nuovi professionisti della formazione. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 7(13), 231-244.
- Bond, L., Smith, T., Baker, W. K., & Hattie, J. A. (2000). *A distinction that matters: Why national teacher certification makes a difference*. . Arlington, VA: National Board for Professional Teaching Standards. Tratto da http://www.nbpts.org/resources/research/browse_studies?ID=16
- Bond, N. (A cura di). (2014). *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact*. New York: Routledge.
- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement: Executive summary*. East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research* 1(1), 8-22.
- Bryman, A., Bresnen, M., Beardsworth, A., & Keil, T. (1988). Qualitative research and the study of leadership. *Human relations*, 41(1), 13-29.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719.

- Bufalino, G. (2018). Teacher leadership: la nuova frontiera della professionalità docente. Una prospettiva internazionale. *Nuova Secondaria*, 4, 23-35.
- Bush, T. (2015). Teacher leadership: Construct and practice. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(5), 671-672.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Calvani, A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica? *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 91-101.
- Cambi, F. (2014). La formazione dell'insegnante oggi: la funzione della riflessività. In A. Mariani, & A. Mariani (A cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (p. 31-36). Firenze: Firenze University Press.
- Cambi, F. (2017). Quale scuola per il XXI secolo? Un'identità possibile. *Studi sulla Formazione*, 20(2), 21-28.
- Cambi, F., Catarsi, E., Colicchi, E., & Fratini, C. (2003). *Le professionlità educative. Tipologie, interpretazione e modello*. Roma: Carocci .
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 56(2), 81-105.
- Capperucci, D. (2014). Verso un nuovo modello di formazione iniziale degli insegnanti. In A. Mariani (A cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (p. 89-103). Firenze: Firenze University Press.
- Capperucci, D. (2017). Valutazione degli apprendimenti e calcolo del valore aggiunto nelle rilevazioni nazionali per il primo ciclo d'istruzione. *Form@re*, 17(3), 188-204.
- Capperucci, D., & Piccioli, M. (2015). *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Cardarello, R. (2014). L'insegnante tra efficacia e responsabilità. In L. Balduzzi, M. T. Mantovani, I. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini, D. Mantovani, L. Balduzzi, M. T. Tagliaventi, D. Tuorto, & I. Vannini (A cura di), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (p. 65-76). Roma: Aracne.

- Cardarello, R., Bertolini, C., Antonietti, M., Pintus, A., & Scipione, L. (2016). Aspetti di qualità dell'insegnante attraverso una scala di self efficacy. In P. Magnoler, A. M. Notti, & L. Perla (A cura di). Pensa Multimedia.
- Carr, D. (1999). Professional Education and Professional Ethics Right to Die or Duty to Live? *Journal of Applied Philosophy*, 16(1), 33-46.
- Carr, M. L. (2012). *The Invisible Leader: a self-mentoring guide for higher education faculty*. Wilmington: University of North Carolina Wilmington, Watson College of Education.
- Carr, M. L. (2015). Teacher Leaders and the Art of Self-Mentoring. In B. N. (Ed), *The power of Teacher Leadwrs. Their role, Influence, and Impact* (p. 31-42). New York and London: Kappa Delta Pi, Routledge.
- Castellana, G. (2017). Quale formazione degli insegnanti per la promozione della qualità dell'insegnamento e l'efficacia degli apprendimenti degli studenti. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(3), 29-44.
- Castellana, G., & Corsini, C. (2018). Valutazione formativa vs accountability: l'impiego del Valore Aggiunto nella Ricerca-Formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 56-78.
- Cataldi, S. (2009). *Come si anallizzano i focus group*. Milano: FrancoAngeli.
- Cattaneo, A. (2009). *L'altra formazione. Un'indagine sullo sviluppo professionale degli insegnanti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cenerini, A., & Drago, R. (2000). *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*. Trento: Edizioni Erickson.
- Coggi, C. (2017). Formazione iniziale degli insegnanti alle competenze di ricerca, di inclusione e promozione del successo scolastico: il Programma Fenix. In G. Domenici (A cura di), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (p. 119-122). Roma: Armando.
- Coggi, C., & Notti, A. M. (2002). *Docimologia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2014). Educazione ai valori per i professionisti in formazione-I. Rilevare la sensibilità etica degli insegnanti durante la formazione universitaria-II. Formare la competenza etica dei futuri insegnanti. In C. Coggi, B. Bruschi, M. Castoldi, C. D'Alessio, P. Damiani, & F. A., *Valori in form-azione* (p. 15-60). Lecce: Pensa Multimedia.

- Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity . *Integrated Education*, 6 (5), 19-28.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, 95-120.
- Commissione Europea. (2005). Common European principles for teacher competences and qualifications. Bruxelles: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Commissione Europea. (2007). Comunicazione della commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio. Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti. COM (2007) 392, 3.8.2007. Bruxelles.
- Commissione Europea. (2012). *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni*. Strasburgo.
- Commissione Europea. (2013). Education and Training. Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Bruxelles.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea: Rapporto Eurydice.
- Concina, E. (2016). L'insegnante efficace: definizione e caratteristiche nella ricerca educativa. *Form@re*, 2(16), 20-31.
- Cornali, F. (2012). Effectiveness and efficiency of educational measures: Evaluation practices, indicators and rhetoric. *Sociology Mind*, 2(3), 255-260.
- Corsini, C. (2015). *Valutare scuole e docenti: Un'indagine sul punto di vista di chi insegna (Vol. 2)*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Corsini, C. (2018). Scuola, prove Invalsi e culture della valutazione. In S. Ulivieri (A cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (p. 937-941). Lecce: Pensa Multimedia.
- Cosenza, M. N. (2015). Defining Teacher Leadership: Affirming the Teacher Leader Model Standards. *Issues in teacher education*, 24(2), 79-99.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale: principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Cox, K., & van Gorp, A. (2018). Focus groups. Evaluating interventions that prevent or counter violent extremism. In J. Hofman, & A. Sutherland (A cura di), *Evaluating interventions that prevent or counter violent*

extremism: A practical guide (p. 69-73). Santa Monica, CA: RAND Corporation. Tratto da <https://www.rand.org>: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2094.html

- Creamer, E. G. (2017). *An introduction to fully integrated mixed methods research*. Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Creemers, B. P. (1994). Effective instruction: An empirical basis for a theory of educational effectiveness. In D. Reynolds, B. P. Creemers, N. P. S., E. C. Shaffer, F. Stringfiels, & C. Teddlie (A cura di), *Advances in School Effectiveness Research and Practice* (p. 189-205). Pergamon.
- Creemers, B. P. (2005). The school effectiveness knowledge base. In R. Bollen, B. P. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, & N. Lagerweij (A cura di), *Making good schools* (p. 49-72). London, New York: Routledge.
- Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2010). Using the dynamic model to develop an evidence-based and theory-driven approach to school improvement. *Irish Educational Studies*, 29(1), 5-23.
- Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2013). *Improving quality in education: Dynamic approaches to school improvement*. London, New York: Routledge.
- Creemers, B. P., & Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School effectiveness and school improvement*, 16(4), 359-371.
- Creemers, B. P., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research*. London, New York: Routledge.
- Creemers, B. P., Scheerens, J., & Reynolds, D. (2000). 10 Theory Development in School Effectiveness Research. In C. Teddlie, & D. Reynolds (A cura di), *The international handbook of school effectiveness research*, 283. (p. 283-298). London, New York: Falmer Press.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In *Handbook of educational policy* (p. 455-472). San Diego, CA: Academic Press.
- Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. *Journal of Mixed Method Research*, 3(2), 95-109.

- Creswell, J. W. (2015). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Los Angeles, CA: Sage Publication.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles, CA: Sage Pub.
- Creswell, J. W., Klassen, C., A., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2013). *Best practices for mixed methods research in the health sciences*. Bethesda (Maryland): National Institutes of Health: National Institutes of Health.
- Crowther, F., Kaagan, Ferguson, S. S., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante: identificazione di una professione*. Brescia: La scuola.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza: temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La scuola.
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational leadership*, 65(1), 14-19.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1, 1-44. Tratto da <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>
- Darling-Hammond, L. (2007). Recognizing and enhancing teacher effectiveness: A policy maker's guide. In L. Darling-Hammond, & C. Prince (A cura di), *Strengthening Teacher Quality in High-Need Schools: Policy and Practice*. Washington, DC: The Council of Chief State School Officers.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.

- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2014). *Teaching in the flat world: Learning from high-performing systems*. New York and London: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., & Low, E. L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- De Villiers, E., & Pretorius, S. G. (2011). Democracy in schools: are educators ready for teacher leadership? *South African Journal of Education*, 31(4), 574-589.
- Denzin, N. K. (2010). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs. *Qualitative inquiry*, 16(6), 419-427.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. (A. G. Monroy, Trad.) Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1993). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2015). *Le fonti di una scienza dell'educazione. Edizione, traduzione e saggio introduttivo di Antonio Cosentino*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.
- Domenici, G. (2011). Leadership educativa, cultura dell'autonomia e della valutazione come contributi per il risanamento del sistema formativo. In G. Domenici, & G. Moretti (A cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi* (p. 19-30). Roma: Armando Editore.
- Domenici, G., Lucisano, P., & Biasi, V. (2017). *La ricerca empirica in educazione*. Roma: Armando Editore.
- Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's Future: Report of a review of teacher education in Scotland*. Edimburg, UK: The Scottish Government. Tratto da <http://training.cpdbytes.com/file.php/1/0110852.pdf>
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44.
- Dozier, T. K. (2007). Turning good teachers into great leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 54-55.

- Dreyfus, H., Dreyfus, S. E., & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.
- Ellerani, P. G. (2016). La leadership per l'apprendimento e la supervisione in-service: una direzione per le pratiche della Teacher Education? In L. Perla, & M. Tempesta (A cura di), *Teacher education in Puglia. Università e scuola per lo sviluppo della professionalità docente*. Lecce: Pensa Multimedia.
- europa/EACEA/Eurydice, C. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea.
- Europa/EACEA/Eurydice, C. (2018). *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione e sostegno*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fàbregues, S., & Molina-Azorín, J. F. (2017). Addressing quality in mixed methods research: A review and recommendations for a future agenda. *Quality & Quantity*, 51(6), 2847-2863.
- Federighi, P., & Boffo, V. (A cura di). (2014). *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*. Firenze: Firenze University Press.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers college record* 107(1), 186-213.
- Fetters, M. D. (2016). Haven't We Always Been Doing Mixed Methods Research? Lessons Learned. From the Development of the Horseless Carriage. *Journal of Mixed Method Research*, 10(1), 3-11.
- Finster, M. (2016). Teacher Leadership Program Readiness Surveys. Toolkit/Guide. Teacher Incentive Fund. US Department of Education. Tratto da <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573892.pdf>
- Fiore, B., & Pedrizzi, T. (. (2016). *Valutare per migliorare le scuole*. Milano: Mondadori Università.
- Flick, U. (2017). Mantras and myths: the disenchantment of mixed-methods research and revisiting triangulation as a perspective. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 46-57.
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. Los Angeles: Sage.

- Franceschini, G. (2003a). *Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata: aspetti metodologici e profili professionali*. Pisa: ETS.
- Franceschini, G. (2003b). *Il dilemma del dirigente scolastico: amministratore, manager o pedagogo?* Milano: Guerini.
- Franceschini, G. (2006). Formazione e consapevolezza: dal profilo professionale ai bisogni formativi degli insegnanti di scuola secondaria. In F. G. (A cura di), *La formazione consapevole. Studi di pedagogia e di didattica per le scuole secondarie* (p. 9-42). Pisa: Edizioni ETS.
- Franceschini, G. (A cura di). (2006). *La formazione consapevole. Studi di pedagogia e di didattica per le scuole secondarie*. Pisa: Edizioni ETS.
- Franceschini, G. (2012). *Insegnanti consapevoli: saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*. Bologna: Clueb.
- Franceschini, G. (2019). Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(2), 253-270.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. Chicago: University of Chicago press.
- Freshwater, D. (2007). Reading mixed methods research: Contexts for criticism. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 134-146.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional development in education*, 38(2), 205-227.
- Frost, D. (2014). *Non-positional teacher leadership: A perpetual motion miracle*. Porto, Portugal: ECER.
- Frost, D. (2017). *Empowering teachers as agents of change: a non-positional approach to teacher leadership*. (D. Frost, A cura di) Cambridge: University of Cambridge.
- Frost, D., Ball, S., & Lightfoot, S. (2018). *Teachers as agents of change. A masters programme designed, led and taught by teachers*. Letchworth: HertsCam Publication.
- Galliani, L. (A cura di). (2015). *L'agire valutativo: manuale per docenti e formatori*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Gattico, E., & Mantovani, S. (A cura di). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi (Vol. 2)*. Milano: Bruno Mondadori.

- Giovannini, M., & Tordi, C. (2009). Misura del valore aggiunto e miglioramento dell'insegnamento. Riflessioni da un'indagine empirica nelle scuole primarie bolognesi. In G. Domenici, & R. Semeraro (A cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (p. 655-668). Roma: Monolite.
- Glaser, R. (1996). Changing the agency for learning: Acquiring expert performance. In K. A. Ericsson, *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games*. (p. 303-311). New York: Psychology Press.
- Gola, G. (2015). Ricercare un sapere sull'insegnamento attraverso la visione professionale di insegnanti esperti. *Ricercazione*, 7(2), 277-298.
- Goodwyn, A. (2017). *Expert Teachers: An international perspective*. New York: Routledge.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Grissom, J. A., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2015). Using Student Test Scores to Measure Principal Performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 3-28.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational management & administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2010). Leadership: Its genealogy, configuration and trajectory. *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 405-435.
- Guerriero, S. (A cura di). (2017). *Educational Research and Innovation Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD Publishing.
- Guest, G. (2013). Describing mixed methods research: An alternative to typologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(2), 141-151.
- Gulamhussein, A. (2013). The core of professional development. *American School Board Journal*, 197(1), 22-26.
- Hairon, S., & Goh, J. W. (2015). Pursuing the elusive construct of distributed leadership: Is the search over? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 693-718.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.

- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hanushek, E. A. (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement: Estimation using micro data. *American Economic Review*, 61(2), 280-288.
- Hanushek, E. A. (1986). The economics of schooling: Production and efficiency in public schools. *Journal of economic literature*, 24(3), 1141-1177.
- Hanushek, E. A. (1989). The impact of differential expenditures on school performance. *Educational researcher*, 18(4), 45-62.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A., & O'Connor, T. (2018). *Leading collaborative professionalism - Seminar Series n. 274*. East Melbourne, Australia: CSE Centre for Strategic Education.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way. The quest for educational excellence*. Thousand Oak, CA: Corwin.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School leadership & management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of educational administration*, 46(2), 172-188.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational leadership*, 65(1), 74-77.
- Hattie, J. (2003). Distinguishing expert teachers from novice and experienced teachers. Teachers make a difference. What is the research evidence. *Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality*. Melbourne.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. London, New York: Routledge.

- Hattie, J. (2016). *What doesn't work in education: The politics of distraction*. British Columbia Teachers' Federation.
- Hedges, L. V., Laine, R. D., & Greenwald, R. (1994). An exchange: Part I: Does money matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes. *Educational researcher*, 23(3), 5-14.
- Helterbran, V. R. (2010). Teacher leadership: Overcoming 'I am just a teacher's syndrome'. *Education*, 131(2), 363-372.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: Qualitative research methods. SAGE Publications Limited.
- Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569.
- Howitt, D. (2016). *Introduction to qualitative research methods in psychology*. Harlow UK: Pearson.
- Howsam, R. B. (1985). *Educating a Profession. Reprint with Postscript 1985. Report of the Bicentennial Commission on Education for the Profession of Teaching of the American Association of Colleges for Teacher Education*. Washington DC.
- Hunzicker, J. (2017). From Teacher to Teacher Leader: A Conceptual Model. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(2), 1-27.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Bianco, L., & Demo, H. (2019). *Il manuale dell'esperto teacher. 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente*. Trento: Edizioni Centro Studi Erikson.
- Ingvarson, L., Beavis, A., & Kleinhenz, E. (2007). Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: implications for accreditation policy. *Fact European Journal of Teacher Education*, 30(4), 351-381.
- Isidori, M. V. (A cura di). (2019). *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., & Cohen, D. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (p. 297-319).

- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B.; Onwuegbuzie, A. J.; Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Katzenmeyer, W., & Katzenmeyer, M. (2004). *Teacher leader self assessment*. Tampa, FL: Professional Development Center.
- Katzenmeyer, W., & Katzenmeyer, M. (2005). *Teacher leader school survey*. Tampa, FL: Professional Development Center.
- Killion, J., & Harrison, C. (2017). *Taking the lead: New roles for teachers and school-based coaches*. Oxford: Learning Forward.
- King, H., & Nomikou, E. (2018). Fostering critical teacher agency: the impact of a science capital pedagogical approach. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(1), 87-103.
- Krathwohl, D. R. (1993). *Methods of educational and social science research: An integrated approach*. Longman/Addison Wesley Longman.
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oads: Sage Publications.
- Kuzel, A. J. (1992). Sampling in qualitative inquiry. In B. F. Miller, & W. L. Crabtree (A cura di), *Research methods for primary care. Doing qualitative research* (p. 31-44). Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- La Marca, A. (2016). La consapevolezza professionale del docente: resilienza ed autoregolazione. *Formazione e Insegnamento* 14(3), 189-205.
- Leading Educators. (2019). *Teacher Leadership Toolkit 2.0. Strategies to Build, Support and Sustain Teacher Leadership Opportunities*. Tratto il giorno 10 10, 2019 da <https://gtlcenter.org/sites/default/files/GTL-TeacherLdrshipToolkit-508.pdf>
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2008). Qualitative data analysis: A compendium of techniques and a framework for selection for school psychology research and beyond. *School psychology quarterly*, 23(4), 587-605.
- Liang, J. G., & Wang, F. (2019). Teacher Leadership? Voices of Backbone Teachers in China. *Journal of School Leadership*, 29(3), 229-247.

- Lisimberti, C. (2006). *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lisimberti, C., & Montalbetti, K. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lisimberti, C., & Montalbetti, K. (2016). La ricerca nella formazione iniziale degli insegnanti: da competenza a dimensione identitaria. In P. Magnoler, A. M. Notti, & L. Perla (A cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (p. 261-274). Lecce: Pensa Multimedia.
- Lockheed, M. E., & Hanushek, E. A. (1994). *Concepts of educational efficiency and effectiveness*. Washington, DC: World Bank.
- Loiodice, I. (2017). *Apprendimento e formazione per la costruzione dell'identità del professionista adulto*. Tratto da <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/971-2017-07-10-10-27-50.html>
- Lovett, S. (2018). *Advocacy for teacher leadership: opportunity, preparation, support, and pathways*. Springer International Publishing.
- Lucisano, P. (2013). Costruire esperienze educative. In P. Lucisano, A. Salerni, & P. Sposetti (A cura di), *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e insegnare* (p. 15-49). Roma: Carocci editore.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2015). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lumby, J. (2016). Distributed leadership as fashion or fad. *Management in Education*, 30(4), 161-167.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (2008). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. London, New York: Routledge.
- MacBeath, J., Dempster, N. F., D., J. G., & Swaffield, S. (2018). *Strengthening the connections between leadership and learning: Challenges to policy, school and classroom practice*. London and new York: Routledge.
- Magnoler, P., Notti, A. M., & Perla, L. (A cura di). (2016). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mangin, M. M., & Stoelinga, S. R. (2010). Instructional Teacher Leadership in Action. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 13(2), 1-4.
- Mantovani, D., Balduzzi, L., Tagliaventi, M. T., Tuorto, D., & Vannini, I. (A cura di). (2015). *La professionalità degli insegnanti. Valorizzare il passato, progettare il futuro*. Roma: Aracne.

- Mantovani, S. (A cura di). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando Editore.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2016). Una “buona scuola” potrà generare una “scuola dei talenti”? *Scienze e Ricerche S23*, 15-17.
- Margiotta, U. (A cura di). (2018). *Teacher education agenda: linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*. Trento: Centro studi Erickson. University & Research.
- Mariani, A. (A cura di). (2014). *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: Firenze University Press.
- Marradi, A., & Gasperoni, G. (A cura di). (s.d.). *Costruire il dato. Le scale Likert 3*. Milano: FrancoAngeli.
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Ascd.
- Mauceri, S. (2016). Integrating quality into quantity: survey research in the era of mixed methods. *Quality & Quantity*, 50(3), 1213-1231.
- Mauceri, S. (2017). L'avvento dell'era dei mixed methods. Nuovo paradigma o deadline di un dibattito? *Sociologia e ricerca sociale*, 113, 39-61.
- Maxwell, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 12-27.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt, Austria. Tratto da https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf
- McMahon, M., Forde, C., & Murray, R. (2017). The development of accomplished teaching. In M. A. Peters, B. Cowie, & I. Menter (A cura di), *A companion to research in teacher education* (p. 87-100). Singapore: Springer.
- Melchiori, R. (2014). Per una leadership scolastica efficace: un framework per l'analisi. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(3), 25-40.

- Mertens, D. M., Bazeley, P., Bowleg, L., Fielding, N., Maxwell, J., Molina-Azorin, J. F., & Niglas, K. (2016). Expanding thinking through a kaleidoscopic look into the future: Implications of the Mixed Methods International Research Association's Task Force Report on the future of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, *10*(3), 221-227.
- Minello, R. (2012). Educational Effectiveness Research e politiche educative. L'evoluzione del quadro teorico. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, *10*(2), 215-238.
- Molina-Azorin, J. F., & Fetters, M. D. (2016). Mixed methods research prevalence studies: Field-specific studies on the state of the art of mixed methods research. *Journal of Mixed Method Research*, *10*(2), 123-128.
- Montalbetti, K. (2015). Competenza di ricerca e pratica professionale docente. *Education Sciences & Society*, *6*(1), 83-109.
- Montalbetti, K. (2017). La ricerca come risorsa per l'insegnante. *Edetania*, *52*, 125-143.
- Monteiro, A. R. (2015). *The teaching profession: Present and future*. Dordrecht: Springer International Publishing.
- Morgan, D. L. (1997). *The focus group guidebook (Vol. 1)*. London: Sage publications.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, *12*(1/2), 33-46.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and teacher education*, *22*(8), 961-972.
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational administration quarterly*, *49*(2), 310-347.
- Nigris, E. (2017). Introduzione. La formazione degli insegnanti primari e secondari. *Le emergenze educative della società contemporanea* (p. 303-309). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nuzzaci, A. (2016). Saggio introduttivo: Promuovere e sostenere le competenze metodologiche di insegnanti e formatori per la riuscita dell'insegnamento e la qualità della formazione. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione* *14*(3), 15-36.

- Oddone, F., & Maragliano, A. (2016). Il focus group: un duplice strumento per la ricerca educativa e la formazione docenti. *Italian Journal of Educational Technology*, 24(3), 156-156.
- OECD. (2016). *Risultati TALIS 2013: una prospettiva internazionale sull'insegnamento e sull'apprendimento*. OECD Publishing.
- Ostinelli, M. (2016). Il codice di condotta dell'insegnante tra valori interni e valori esterni della professione. In M. Ostinelli, & M. Mainardi (A cura di), *Un'etica per la scuola* (p. 37-56). Roma: Carocci.
- Paletta, A. (2015a). Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento. *Ricercazione*, 7(1), 93-109.
- Paletta, A. (2015b). Leadership per l'apprendimento: una revisione della letteratura internazionale. *Ricercazione*, 7(1), 17-37.
- Papay, J. P., & Kraft, M. A. (2015). Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement. *Journal of Public Economics*, 130, 105-119.
- Papay, J. P., & Kraft, M. A. (2016). The Myth of the Performance Plateau. *Educational Leadership*, 73(8), 36-42.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Parma: Spaggiari-Junior.
- Pearce, L. D. (2015). Thinking outside the Q boxes: Further motivating a mixed research perspective. In S. Hesse-Bieber, & R. B. Johnson (A cura di), *Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (p. 42-57). New York: Oxford University Press .
- Pelto, P. J. (2015). What is so new about mixed methods? *Qualitative Health Research*, 25(6), 734-745.
- Pentucci, M. (2016). Formare gli insegnanti per trasformare le pratiche didattiche. Uno studio di caso. *Form@ re*, 16(2).
- Pentucci, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Perillo. (2017). La scuola come Comunità di Pratica: l'insegnante ricercatore. In P. Perillo, F. E., & F. Sirignano (A cura di), *School Sharing. Dalla rete dei saperi alla rete sociale. Un progetto di ricerca-azione partecipativa su "benessere" e "intercultura"* (p. 185-211). Napoli: Università degli Studi Suor Orsola Benincasa.

- Perla, L. (2016). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2015(1), 9-22.
- Perla, L. (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Perla, L., & Castelli, G. (2019). Dagli standard professionali al bilancio di competenze. In L. Perla (A cura di), *Valutare per valorizzare. la documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti* (p. 121-172). Brescia: Scholé, Editrice Morcelliana.
- Perla, L., & Tempesta, M. (2016). *Teacher Education in Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Perla, L., Stellacci, L., Castelli, G., & Vinci, V. (2017). Lo sviluppo professionale del docente: dal Piano di Miglioramento alla valorizzazione del merito. In P. Magnoler, A. M. Notti, & L. Perla (A cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare: invito al viaggio*. (G. Michele, Trad.) Roma: Anicia.
- Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti. Studi sulla Formazione. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 15(2), 191-201.
- Piccioli, M. (2019). Educational research and Mixed Methods. Research designs, application perspectives, and food for thought. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(2), 439-450.
- Plano Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed Methods Research. A guide to the field*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Podolsky, A., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 286-308.
- Poekert, P., Alexandrou, A., & Shannon, D. (2016). How teachers become leaders: An internationally validated theoretical model of teacher leadership development. *Research in Post-Compulsory Education*, 21(4), 307-329.
- Ponce, O. A., & Pagán-Maldonado. (2015). Mixed methods research in education: Capturing the complexity of the profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111-135.

- Poth, C. N. (2018a). *Innovation in mixed methods research: A practical guide to integrative thinking with complexity*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Limited.
- Poth, C. N. (2018b). The curious case of complexity: Implications for mixed methods research practices. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 10(1), 403-411.
- Prairat, E. (2009). Vers une déontologie de l'enseignement. *Éducation et didactique*, 3(2), 113-131.
- Profumo, F. (A cura di). (2018). *Leadership per l'innovazione nella scuola. I protagonisti e le leve del cambiamento: dirigenti e docenti, formazione e tecnologie*. Bologna: Il Mulino.
- Ramlo, S. (2011). Operant Subjectivity. *The International Journal of Q Methodology*, 34(3), 172-191.
- Ramlo, S. (2016). Mixed method lessons learned from 80 years of Q methodology. *Journal of Mixed Method research*, 10(1), 28-45.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). 11 School Effectiveness Research and the Social and Behavioural Sciences. In R. David, C. Teddlie, & D. Reynolds (A cura di), *The international handbook of school effectiveness research*, 301 (p. 316-321). Psychology Press.
- Ricchiardi, P., & Torre, E. M. (2007). *Le competenze dell'insegnante: strumenti e percorsi di autovalutazione*. Trento: Edizioni Erickson.
- Riva, M. (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS.
- Robasto, D. (2014). *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone prattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). Robinson, V. M., Lloyd, C. The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rosa, A. (2013). *Il valore aggiunto come misura di efficacia scolastica. Un'indagine empirica nella scuola secondaria di primo grado (Vol. 5)*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Rossi, P. G. (2015). Ripensare la ricerca educativa nell'ottica della professionalità docente e della generalizability . *Pedagogia Oggi*, 2, 49-64.

- Salatin, A. (2015). La valutazione degli insegnanti: modelli e pratiche europee. In L. Galliani, & L. Galliani (A cura di), *L'agire valutativo*. Brescia: La scuola.
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher efficacy: A review of the literature. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 9-26.
- Sammons, P., Thomas, S., & Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments*. London: Paul Chapman.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School effectiveness and school improvement*, 1(1), 61-80.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for educational planning.
- Scheerens, J. (2015). School effectiveness research. In J. D. Wright (A cura di), *International encyclopedia of social and behavioral sciences*, 2nd edition (p. 80-85). Elsevier.
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Dordrecht: Springer.
- Scheerens, J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa: esame critico della knowledge base*. Springer.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J., & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School effectiveness and school improvement*, 16(4), 373-385.
- Scheerens, J., & Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform. Lessons from around the world. International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. (M. Striano, A cura di, & D. Capperucci, Trad.) Milano: FrancoAngeli.
- Scott-Williams, P., Lakin, J. M., & Kensler, L. A. (2015). Measuring the impact of teacher leaders. In B. Nathan (A cura di), *The power of teacher*

- leaders: Their roles, influence, and impact* (p. 210-222). New York and London: Routledge.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher, 15*(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The elementary school journal, 98*(5), 511-526.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdiSES.
- Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record, 102*(4), 779-804.
- Smulyan, L. (2016). Symposium introduction: Stepping into their power: The development of a teacher leadership stance. *Schools, 13*(1), 8-28.
- Smylie, M. A., & Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration & Leadership, 46*(4), 556-577.
- Snow, C., Griffin, P., & Burns, M. S. (A cura di). (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum, 69*(2), 143-150.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies, 36*(1), 3-34.
- Stange, K. C., Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (2006). Publishing multimethod research. *The Annals of Family Medicine, 4*(4), 292-294.
- Stoelinga, S. R., & Mangin, M. (2010). *Examining effective teacher leadership: A case study approach*. New York: Teachers College Press.
- Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori Editore.
- Stringfield, S. C., & Slavin, R. E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In B. Creemers, & G. Reezigt (A cura di), *Evaluation of educational effectiveness* (p. 35-69).
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Washington DC: ASCD.

- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of teacher Education*, 62(4), 339-355.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of personnel evaluation in education*, 20(3-4), 165-184.
- Sugliano, A. M., & Chiappini, M. (2019). "Aumentare" la figura professionale del docente. *Didamatica*, 16-17 maggio 2019, (p. 249-256). Reggio Calabria.
- Tammaro, R., Calenda, M., Ferrantino, C., & Guglielmini, M. (2016). Il profilo professionale dell'insegnante di qualità. *Form@re*, 2(16), 8-19.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (A cura di). (2003). *Sage Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. California: Sage.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium. (2011). Teacher leader model standards. Tratto da <http://www.education.udel.edu/wp-content/uploads/2013/07/Exploratory-Consortium.pdf>
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2001). Countering the critics: Responses to recent criticisms of school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 12(1), 41-82.
- Teddlie, C., & Springfield, S. (1993). *Schools make a difference. Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. In C. Teddlie, & A. Tashakkori, *Overview of contemporary issues in mixed methods research*, 2 (p. 1-41).
- Tessaro, F. (2015). La valutazione di sistema e le politiche educative tra accountability e improvement. In L. Galliani, *La valutazione di sistema e le politiche educative tra accountability e improvement. L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (p. 265-279). Brescia: La Scuola.
- Thorndike, R. L. (1973). The Relation of School Achievement to Differences in the Backgrounds of Children. *Conference on Educational Achievement*. New York: Harvard University .

- Thrupp, M. (2001). Sociological and political concerns about school effectiveness research: Time for a new research agenda. *School effectiveness and school improvement*, 12(1), 7-40.
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146-164.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Editori Laterza.
- Trincherò, R. (2013). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 3(6), 75-96.
- Trincherò, R. (2016). L'expertise dell'insegnante, la rappresentazione delle sue competenze e i percorsi per formarle e valutarle. *Form@re*, 2, 1-7.
- Trincherò, R. (2017). Models and best practices for a quality school. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(3), 1-8.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.
- Trisciuzzi, L., & Corchia, F. (1995). *Manuale di pedagogia sperimentale. metodi e problemi*. Pisa: Edizioni ETS.
- Tuinamuana, K. (2011). Teacher professional standards, accountability, and ideology: Alternative discourses. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 72-82.
- Ulivieri, S. (2006). *La formazione degli insegnanti della Secondaria e l'esperienza della SSIS*. In *Formazione e società della conoscenza*. Firenze: Firenze University Press.
- Ulivieri, S. (2015). La mission sociale dell'educazione e della scuola. *Pedagogia Oggi*, 2, 7-9.
- Ulivieri, S. (A cura di). (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Ulivieri, S., Orefice, P., & Cambi, F. (A cura di). (2010). *Cultura e professionalità educative nella società complessa: l'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di scienze della formazione di Firenze: atti del convegno, 15-17 maggio 2008*. Firenze: Firenze University Press.
- UNESCO. (2015). Incheon declaration: Education 2030-Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. *Symposium*

conducted at the meeting of World Education. Incheon, Republic of Korea.

- Uprichard, E., & Dawney, L. (2019). Data diffraction: Challenging data integration in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 13*(1), 19-32.
- Van Nieuwerburgh, C. (A cura di). (2018). *Coaching in education: Getting better results for students, educators, and parents*. London, New York: Routledge.
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In G. Asquini (A cura di), *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Vivanet, G. (2014). *Che cos' è l'evidence based education*. Roma: Carocci Editore.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2004). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucharest: Unesco-Cepes.
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and realities of practice*. New York: Teachers College Press.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research, 87*(1), 134-171.
- Xodo, C. (2002). I problemi dell'identità professionale. *Nuova Secondaria, 2*, 23-26.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research, 74*(3), 255-316.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research, 74*(3), 255-316.
- Zanniello, G. (2008). *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*. Roma: Armando Editore.

Normativa di riferimento

- CCNL, Comparto Istruzione e Ricerca, triennio 2016-2019, del 19 aprile 2018.
- D. Lgs. 33 del 14 marzo 2013 *Riordino della disciplina riguardante il diritto di accesso civico e gli obblighi di pubblicità, trasparenza e diffusione di informazioni da parte delle pubbliche amministrazioni.*
- D. Lgs. 59 del 2017 *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione.*
- DM 11/2014, *Priorità strategiche del Sistema nazionale di Valutazione per gli anni 2014-2017.*
- DM 797 del 19 ottobre 2016 *Piano nazionale di formazione del personale docente per gli anni scolastici 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019.*
- DPR 80, *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*, 28 marzo 2013.
- DPR 62 *Regolamento recante codice di comportamento dei dipendenti pubblici*, a norma dell'articolo 54 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, 16 aprile 2013.
- L. 107/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, 13 luglio 2015.
- MIUR, *Piano Triennale per la Formazione dei Docenti 2016-2019.*
- NOTA MIUR prot. N. 35 del 07.01.2016, *Indicazioni e orientamenti per la definizione del Piano Triennale per la Formazione del Personale.*
- TU 297/1994 *Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado* (GU n.115 del 19/5/1994).

Indice delle Figure

Figura 1. Alcuni fattori determinanti per lo status professionale degli insegnanti.	24
Figura 2. Percentuale docenti scuola secondaria di 1° grado che hanno partecipato ad attività di sviluppo professionale nell'anno precedente la rilevazione (OECD, TALIS 2018 Database, Tabella I.5.1.)	26
Figura 3. Correlazione stimata tra anni di esperienza di un insegnante e risultati sui test degli studenti in matematica (tratta da Papay e Kraft, 2016, p. 37).	43
Figura 4. Quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti emanati dalle autorità di livello superiore, istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) 2016/17.....	45
Figura 5. Livello di dettaglio fornito nei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti emanati dalle autorità di livello superiore, istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17: aree di competenze specificate e generali.	46
Figura 6. Utilizzo di quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti emanati dalle autorità di livello superiore, istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17: formazione iniziale e in servizio.	47
Figura 7. Fasi dello sviluppo professionale docente negli Stati Uniti.....	49
Figura 8. Dimensioni della professionalità docente e standard (Documento MIUR Sviluppo Professionale e qualità della formazione in servizio, 2018)..	56
Figura 9. Fasi dello sviluppo della ricerca sull'efficacia educativa (adattamento personale da Teddlie, Reynolds, 2000).	73
Figura 10. Modello dinamico dell'efficacia educativa (tradotto e adattato da Creemers e Kyriakides, 2010).	78
Figura 11. Modello integrato di efficacia scolastica (Scheerens, 1990).	81
Figura 12. I 5 stadi della carriera professionale degli insegnanti secondo Dreyfus e Dreyfus (1986).....	82
Figura 13. Rappresentazione della tipologia di conoscenza prevalente nei tre momenti della carriera docente (Snow, Griffin e Burns, 2005, p. 7)	84
Figura 14. Differenze nelle medie tra insegnanti expert ed experienced per ciascuno dei 16 attributi (Hattie, 2003, p. 13).	86

Figura 15. Rappresentazione dell'expertise come processo.	88
Figura 16. I quattro profili dell'expert teacher nel Syllabus Erickson (Ianes et al., 2019).....	89
Figura 17. Syllabus area 1 – Competenze relative alla professionalità docente.	90
Figura 18. Syllabus area 2 – Competenze relative ai contenuti e processi di insegnamento/apprendimento.....	90
Figura 19. Syllabus area 3 – Competenze relative alla partecipazione scolastica.	90
Figura 20. Il Modello Leadership for Learning (Adattato da MacBeath et al., 2018).....	100
Figura 21. Teacher Leadership for Student Learning (York-Barr e Duke, 2004, p. 289).....	104
Figura 22. Fasi dello sviluppo della Teacher Leadership (rielaborato da Adams e Mire, 2018, p. 141).	Errore. Il segnalibro non è definito.
Figura 23. Teacher Leader Progression and Influences Model (Hunzicker, 2017, p. 17).....	111
Figura 24. Quadrante della collaborazione (tratto da Hargreaves e O'Connor, 2018, p. 5).....	112
Figura 25. Aree in cui esercitare la leadership secondo il modello TLMS. ...	118
Figura 26. I tre paradigmi di ricerca in un continuum (adattato da Johnson, Onwuegbuzie, Turner, 2007).....	134
Figura 27. Schema evoluzione metodologica MM.....	135
Figura 28. I 7 disegni mixed methods (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015). I tre disegni dal contorno tratteggiato sono indicati i disegni di base.	139
Figura 29. Disegno convergente ad una fase.....	140
Figura 30. Disegno esplicativo sequenziale a due fasi (Creswell & Creswell, 2018).....	140
Figura 31. Disegno esplorativo sequenziale a tre fasi.	141
Figura 32. Fasi del disegno di ricerca.....	145
Figura 33. Ricorrenze lessicali più rilevanti nelle trascrizioni dei focus group.	153

Figura 34. Parole che correlano con la parola tema “esperto”.....	157
Figura 35. Lista delle categorie emerse dall'analisi dell'intero corpus dei focus group (screenshot dell’elaborazione del software QCAMap).....	160
Figura 36. Categorie e sottocategorie dell'intero corpus dei focus group con il numero di occorrenze nel corpus.....	161
Figura 37. Relazione ambiti emersi dai focus group e dal documento Dimensioni della professionalità docente del 16/4/2018.	161
Figura 38. I primi 3 tratti dell'expert teacher per ciascuna area come emerge dal Q1.....	252

Indice delle Tabelle

Tabella 1. l'Australian Professional Standards for Teachers: descrittori e aree di insegnamento.....	50
Tabella 2. Esempio di declinazione di uno standard nei quattro stadi di carriera.	51
Tabella 3. Aree individuate per l'attribuzione del merito docente.	59
Tabella 4. Confronto tra approcci SER - SIR (rielaborato da Teddlie e Reynolds, 2000).....	77
Tabella 5. Frameworks per misurare la leadership docente.	115
Tabella 6. Alcune definizioni di Mixed Methods.....	129
Tabella 7. Docenti partecipanti ai Focus group per province della Toscana.	149
Tabella 8. Correlazioni con la parola “esperto”.	155
Tabella 9. Ordine decrescente delle correlazioni con la parola “esperto”.....	156
Tabella 10. Frequenza assoluta delle categorie dei focus group.	163
Tabella 11. Ordine dei termini impiegati da ciascuno dei cinque focus group.	165
Tabella 12. Tabulazione delle risposte per l'area A - Cultura collaborativa..	170
Tabella 26. Tabulazione delle risposte per l'area B - Ricerca.	171
Tabella 27. Tabulazione delle risposte per l'area C - Apprendimento professionale.....	171
Tabella 28. Tabulazione delle risposte per l'area D - Processi di insegnamento.	171
Tabella 29. Tabulazione delle risposte per l'area E - Valutazione e dati.....	172
Tabella 30. Tabulazione delle risposte per l'area F - Relazione con le famiglie e la comunità.	172
Tabella 31. Tabulazione delle risposte per l'area G - Sostegno all'apprendimento degli alunni e alla professione.	172

Tabella 32. Ordine decrescente delle aree rispetto alle medie delle frequenze dei punti della scala Likert.	173
Tabella 33. Statistiche descrittive per l'area A.	176
Tabella 34. Area A: ordine degli indicatori in base alla loro deviazione standard.	177
Tabella 35. Statistiche descrittive per l'area G.	194
Tabella 36. Area G: ordine degli indicatori in base alla loro deviazione standard.	194
Tabella 37. Area B: ordine decrescente degli item dalla minore variazione percentuale tra i punti Likert 3 e 4.	201
Tabella 38. Statistiche descrittive per l'area B.	203
Tabella 39. Area B: ordine degli indicatori in base alla loro deviazione standard.	204
Tabella 40. Statistiche descrittive per l'area F.	213
Tabella 41. Area F: ordine degli indicatori in base alla loro deviazione standard.	217
Tabella 42. Statistiche descrittive per l'area E.	222
Tabella 43. Area E: ordine degli indicatori in base alla loro deviazione standard.	225
Tabella 44. Area C: ordine decrescente degli item dalla minore variazione percentuale tra i punti Likert 3 e 4.	232
Tabella 45. Statistiche descrittive per l'area C.	235
Tabella 46. Area C: ordine degli indicatori in base alla loro deviazione standard.	235
Tabella 47. Statistiche descrittive per l'area D.	242
Tabella 48. Area D: ordine degli indicatori in base alla loro deviazione standard.	243
Tabella 49. Sintesi dei dati delle sette aree del Q1.	249
Tabella 50. Corrispondenza aree Q1 e categorie del focus group.	254
Tabella 51. Opinione degli insegnanti riguardo l'attitudine all'innovazione dei colleghi - Tabella 1.2.35 OECD Stat	257

Indice dei Grafici

Grafico 1. Istituti comprensivi della Toscana.	62
Grafico 2. Numero degli Istituti Comprensivi che hanno pubblicato criteri del merito docente e l'ammontare del bonus assegnato.....	62
Grafico 3. Criteri per la valorizzazione dei docenti per l'indicatore A1: Qualità dell'insegnamento.	63
Grafico 4. Criteri per la valorizzazione dei docenti per l'indicatore A2: Contributo al miglioramento dell'istruzione scolastica.....	64
Grafico 5. Criteri per la valorizzazione dei docenti per l'indicatore A3: Successo formativo e scolastico degli studenti.	64
Grafico 6. Criteri per la valorizzazione dei docenti per l'indicatore B1: Risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni.	65
Grafico 7. Criteri per la valorizzazione dei docenti per l'indicatore B2: Risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione all'innovazione didattica e metodologica.	66
Grafico 8. Criteri per la valorizzazione dei docenti per l'indicatore B3: Collaborazione alla ricerca didattica.	67
Grafico 9. Criteri per la valorizzazione docenti per l'indicatore B4: collaborazione alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche.	67
Grafico 10. Criteri per la valorizzazione docenti per l'indicatore C1: Responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo.	68
Grafico 11. Criteri per la valorizzazione docenti per l'indicatore C2: Responsabilità assunte nel coordinamento didattico.	69
Grafico 12. Criteri per la valorizzazione docenti per l'indicatore C3: responsabilità assunte nella formazione del personale.....	69
Grafico 13. Tipologie di ruolo dei docenti partecipanti ai focus group.	150
Grafico 14. Anni di ruolo del campione Focus group.....	150
Grafico 15. Incarichi ricoperti dai docenti dei focus group.	151
Grafico 16. Dispersione dei termini correlati con la parola tema "esperto". ..	158

Grafico 17. Correlazioni esperto - attributi con grafico a radar.	159
Grafico 18. Ripartizione delle fasce d'età nel campione Q1.	167
Grafico 19. Ripartizione del genere del campione del Q1.	167
Grafico 20. Anni di ruolo e percentuale relativa al campione Q1.....	168
Grafico 21. Sedi di servizio degli insegnanti del campione Q1 per provincia.	168
Grafico 22. Percentuali punti scala Likert per l'area A.....	175
Grafico 23. Frequenze punteggi per l'area A.	175
Grafico 24. Istogramma item A1 con indici di media e deviazione standard.	178
Grafico 25. Istogramma item A10 con indici di media e deviazione standard.	179
Grafico 26. Istogramma item A4 con indici di media e deviazione standard.	179
Grafico 27. Istogramma item A2 con indici di media e deviazione standard.	180
Grafico 28. Istogramma item A6 con indici di media e deviazione standard.	180
Grafico 29. Istogramma item A5 con indici di media e deviazione standard.	181
Grafico 30. Istogramma item A9 con indici di media e deviazione standard.	181
Grafico 31. Istogramma item A7 con indici di media e deviazione standard.	182
Grafico 32. Istogramma item A3 con indici di media e deviazione standard.	182
Grafico 33. Istogramma item A8 con indici di media e deviazione standard.	183
Grafico 34. Istogramma item A11 con indici di media e deviazione standard.	183
Grafico 35. Confronto percentuali punteggi 1-5 per l'indicatore A1.....	184
Grafico 36. Confronto percentuali punteggi 1-5 per l'indicatore A10.....	185
Grafico 37. Confronto percentuali punteggi 1-5 per l'indicatore A5.....	185
Grafico 38. Confronto percentuali punteggi 1-5 per l'indicatore A2.....	186
Grafico 39. Confronto percentuale punteggi 1-5 per l'indicatore A3.	186
Grafico 40. Confronto percentuali punteggi 1-5 per l'indicatore A4.....	187

Grafico 41. Confronto percentuali punteggi 1-5 per l'indicatore A6.....	187
Grafico 42. Confronto percentuali punteggi 1-5 per l'indicatore A7.....	188
Grafico 43. Confronto percentuali punteggi 1-5 per l'indicatore A8.....	188
Grafico 44. Confronto percentuali punteggi 1-5 per l'indicatore A9.....	189
Grafico 45. Confronto percentuali punteggi 1-5 per l'indicatore A11.....	189
Grafico 46. Percentuali punti scala Likert per l'area G.	191
Grafico 47. Frequenze punteggi per l'area G.	192
Grafico 48. Confronto percentuali punti 3 e 4 scala Likert per l'indicatore G7.	193
Grafico 49. Istogramma item G1 con indici di media e deviazione standard.	195
Grafico 50. Istogramma item G2 con indici di media e deviazione standard.	195
Grafico 51. Istogramma item G3 con indici di media e deviazione standard.	196
Grafico 52. Istogramma item G4 con indici di media e deviazione standard.	196
Grafico 53. Istogramma item G5 con indici di media e deviazione standard.	197
Grafico 54. Istogramma item G6 con indici di media e deviazione standard.	197
Grafico 55. Istogramma item G7 con indici di media e deviazione standard.	198
Grafico 56. Confronto percentuali punti 2, 4 e 5 per l'indicatore G1.	198
Grafico 57. Percentuali punti scala Likert per l'area B.	200
Grafico 58. Frequenze punteggi per l'area B.	200
Grafico 59. Confronto tra percentuali punteggi 3 e 4 per indicatore B4.....	202
Grafico 60. Confronto tra percentuali punteggi 3 e 4 per l'indicatore B7.	202
Grafico 61. Percentuali indicatore B6.	203
Grafico 62. Istogramma item B1 con indici di media e deviazione standard.	205
Grafico 63. Istogramma item B2 con indici di media e deviazione standard.	205
Grafico 64. Istogramma item B3 con indici di media e deviazione standard.	206

Grafico 65. Grafico 49. Istogramma item B5 con indici di media e deviazione standard.....	206
Grafico 66. Grafico 54. Istogramma item B5 con indici di media e deviazione standard.....	207
Grafico 67. Istogramma item B6 con indici di media e deviazione standard.	207
Grafico 68. Istogramma item B7 con indici di media e deviazione standard.	208
Grafico 69. Percentuali punti scala Likert per l'area F.	209
Grafico 70. Frequenze punteggi per l'area F.....	209
Grafico 71. Area F: ordine decrescente degli item dalla minore variazione percentuale tra i punti Likert 3 e 4.....	210
Grafico 72. Confronto percentuali per l'indicatore F1.....	210
Grafico 73. Confronto percentuali per l'indicatore F2.....	211
Grafico 74. Valore punteggi scala Likert per indicatore F4.....	212
Grafico 75. Percentuale di poco accordo per l'item F5.	212
Grafico 76. Percentuale di poco accordo per l'item F6.	213
Grafico 77. Istogramma item F1 con indici di media e deviazione standard.	214
Grafico 78. Istogramma item F2 con indici di media e deviazione standard.	214
Grafico 79. Istogramma item F3 con indici di media e deviazione standard.	215
Grafico 80. Istogramma item F4 con indici di media e deviazione standard.	215
Grafico 81. Istogramma item F5 con indici di media e deviazione standard.	216
Grafico 82. Istogramma item F6 con indici di media e deviazione standard.	216
Grafico 83. Istogramma item F7 con indici di media e deviazione standard.	217
Grafico 84. Percentuali punti scala Likert per l'area E.	219
Grafico 85. Frequenze punteggi per l'area E.....	219
Grafico 86. Confronto percentuali punteggi 3 e 4 per indicatore E4.	220
Grafico 87. Confronto percentuali punteggi 3 e 4 per indicatore E1.	220
Grafico 88. Confronto percentuali punteggi 3 e 4 per indicatore E1.	221

Grafico 89. Confronto percentuali punteggi 3 e 4 per indicatore E1.	221
Grafico 90. Area E: ordine decrescente degli item dalla minore variazione percentuale tra i punti Likert 3 e 4.	222
Grafico 91. Istogramma item E1 con indici di media e deviazione standard..	223
Grafico 92. Istogramma item E2 con indici di media e deviazione standard..	223
Grafico 93. Istogramma item E3 con indici di media e deviazione standard..	224
Grafico 94. Istogramma item E4 con indici di media e deviazione standard..	224
Grafico 95. Istogramma item E5 con indici di media e deviazione standard..	225
Grafico 96. Percentuali punti scala Likert per l'area C.	226
Grafico 97. Frequenze punteggi per l'area C.	227
Grafico 98. Confronto percentuali punteggi per indicatore C1.....	228
Grafico 99. Confronto percentuali punteggi per indicatore C2.....	228
Grafico 100. Confronto percentuali punteggi per indicatore C3.....	229
Grafico 101. Confronto percentuali punteggi per indicatore C4.....	229
Grafico 102. Confronto percentuali punteggi per indicatore C5.....	230
Grafico 103. Confronto percentuali punteggi per indicatore C6.....	230
Grafico 104. Confronto percentuali punteggi per indicatore C7.....	231
Grafico 105. Confronto percentuali punteggi per indicatore C8.....	231
Grafico 106. Confronto percentuali punteggi per indicatore C9.....	232
Grafico 107. Istogramma dell'item C2 con indici di media e deviazione standard.	233
Grafico 108. Istogramma dell'item C1 con indici di media e deviazione standard.	234
Grafico 109. Istogramma dell'item C7 con indici di media e deviazione standard.	234
Grafico 110. Percentuali punti scala Likert per l'area D.....	236
Grafico 111. Frequenze punteggi scala Likert per l'area D.....	237

Grafico 112. Confronto percentuali punteggi per indicatore D1.....	237
Grafico 113. Confronto percentuali punteggi per indicatore D2.....	238
Grafico 114. Confronto percentuali punteggi per indicatore D3.....	238
Grafico 115. Confronto percentuali punteggi per indicatore D4.....	239
Grafico 116. Confronto percentuali punteggi per indicatore D5.....	239
Grafico 117. Confronto percentuali punteggi per indicatore D6.....	240
Grafico 118. Confronto percentuali punteggi per indicatore D7.....	240
Grafico 119. Confronto percentuali punteggi per indicatore D8.....	241
Grafico 120. Confronto percentuali punteggi per indicatore D9.....	241
Grafico 121. Frequenze 1-5 per l'area D.	242
Grafico 122. Istogramma item D1 con media e deviazione standard.....	244
Grafico 123. Istogramma item D2 con media e deviazione standard.....	244
Grafico 124. Istogramma item D3 con media e deviazione standard.....	245
Grafico 125. Istogramma item D4 con media e deviazione standard.....	246
Grafico 126. Istogramma item D5 con media e deviazione standard.....	246
Grafico 127. Istogramma item D6 con media e deviazione standard.....	247
Grafico 128. Istogramma item D7 con media e deviazione standard.....	247
Grafico 129. Istogramma item D8 con media e deviazione standard.....	248
Grafico 130. Istogramma item D9 con media e deviazione standard.....	248
Grafico 131. Ricorrenze dei punti 1 (molto in disaccordo).....	251
Grafico 132. Ricorrenze dei punti 2 (poco d'accordo).....	251

Allegati

Allegato A: *Q1 (The Teacher Leadership Model Standard tradotto e rivisto)*

	La preghiamo di indicare con una “x” l’opzione che meglio esprime il suo tipo di accordo per la frase corrispondente. Ogni frase inizia con: L’insegnante esperto/leader...	Molto in disaccordo	Poco d’ accordo	D’ accordo	Molto d’ accordo	Non saprei
	A. Cultura collaborativa					
A1	Aiuta i colleghi a lavorare in modo collaborativo per risolvere problemi e prendere decisioni					
A2	Aiuta i colleghi a lavorare in modo collaborativo per gestire i conflitti					
A3	Aiuta i colleghi a promuovere cambiamenti significativi					
A4	È in grado di presentare nuove idee ai colleghi					
A5	Sa ascoltare i colleghi					
A6	È in grado di condurre discussioni efficaci con i colleghi commentando e mediando tra diverse posizioni					
A7	È in grado di identificare i bisogni di sé e degli altri colleghi per promuovere obiettivi condivisi					
A8	Crea fiducia tra colleghi					
A9	Sviluppa il senso di appartenenza al gruppo per supportare l’apprendimento degli allievi					
A10	Si sforza di creare una cultura inclusiva in cui le diverse prospettive siano accolte					
A11	Utilizza la conoscenza e la comprensione di diverse esperienze, etnie, culture e lingue per promuovere interazioni efficaci tra colleghi					
	B. Ricerca					
B1	Assiste i colleghi nell’accesso ed uso di dati della ricerca al fine di identificare le strategie appropriate per migliorare l’apprendimento degli allievi					
B2	Facilita l’analisi di informazioni e dati sull’apprendimento degli allievi					
B3	Collabora con i colleghi per interpretare i risultati					

B4	Sa applicare le conclusioni ricavate dai dati della ricerca per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento					
B5	Supporta i colleghi nel collaborare con l'istituzione scolastica e le agenzie formative esterne					
B6	Supporta i colleghi nel raccogliere e analizzare dati relativi alle proprie classi					
B7	Supporta i colleghi nel comunicare i dati relativi alle proprie classi					
	C. Apprendimento professionale					
C1	Collabora con colleghi e il Dirigente per pianificare l'apprendimento e lo sviluppo professionale collegato agli obiettivi di miglioramento del proprio istituto					
C2	Conosce le teorie e le strategie di apprendimento degli adulti per rispondere ai diversi bisogni formativi					
C3	Impiega le proprie conoscenze per identificare, promuovere e facilitare l'apprendimento e lo sviluppo professionale rispondente alle diverse necessità dei colleghi					
C4	Facilita l'apprendimento professionale tra i colleghi					
C5	Identifica e utilizza tecnologie appropriate per promuovere un apprendimento professionale collaborativo e differenziato					
C6	Lavora con i colleghi per raccogliere, analizzare e divulgare i dati relativi alla qualità di apprendimento professionale e ai loro effetti sull'insegnamento e sull'apprendimento degli allievi					
C7	Organizza spazi, tempi e supporti adeguati ai colleghi per lavorare in gruppo					
C8	Fornisce ai colleghi un feedback costruttivo per rafforzare la pratica e migliorare l'insegnamento e apprendimento degli allievi					
C9	Utilizza informazioni riguardo nuovi approcci all'educazione per la pianificazione e facilitazione dell'apprendimento professionale					
	D. Processi di insegnamento					
D1	Facilita la raccolta, l'analisi e l'utilizzo di dati ricavati a livello di classi per identificare opportunità di migliorare il curriculum, i processi di insegnamento, la valutazione e l'organizzazione scolastica;					
D2	Facilita la raccolta, l'analisi e l'utilizzo di dati ricavati a livello di istituzione scolastica per identificare opportunità di migliorare il curriculum, i processi di insegnamento, la valutazione e l'organizzazione scolastica;					

D3	Si impegna in un dialogo riflessivo con i colleghi basato sull'osservazione dell'insegnamento, del lavoro degli allievi e dei dati delle valutazioni					
D4	Aiuta i colleghi a fare riferimento a pratiche efficaci basate sulla ricerca di settore					
D5	Supporta la riflessione individuale, collettiva e la crescita professionale dei colleghi assumendo i ruoli di mentore, coach e facilitatore dei contenuti					
D6	Agisce come un team leader per sfruttare le abilità, l' <i>expertise</i> e le conoscenze dei colleghi per l'apprendimento degli alunni					
D7	Utilizza la conoscenza delle tecnologie esistenti ed emergenti per guidare i colleghi nell'aiutare gli allievi a navigare l'universo della conoscenza disponibile su Internet					
D8	Utilizza la conoscenza delle tecnologie per guidare i colleghi nell'aiutare gli allievi a utilizzare i social media per promuovere un apprendimento collaborativo					
D9	Promuove strategie didattiche che affrontano i temi della diversità e equità in classe e assicura che le esigenze individuali di apprendimento degli allievi rimangano al centro delle intenzionalità educative					
E. Valutazioni e dati						
E1	Aiuta i colleghi ad identificare e utilizzare più strumenti di valutazione					
E2	Collabora con i colleghi nella progettazione e implementazione di dati per migliorare la pratica educativa e l'apprendimento degli allievi					
E3	Collabora con i colleghi nella interpretazione e valutazione di dati per migliorare la pratica educativa e l'apprendimento degli allievi					
E4	Crea un clima di fiducia tra i colleghi per coinvolgerli nella riflessione critica riguardo i dati sugli apprendimenti emersi					
E5	Lavora con i colleghi per utilizzare risultati di valutazione e dati per promuovere cambiamenti nelle pratiche didattiche o nelle strutture organizzative al fine di migliorare l'apprendimento degli allievi.					
F. Collaborazione con le famiglie e la comunità scolastica						
F1	Agisce all'interno della comunità scolastica per promuovere interazioni efficaci tra colleghi					
F2	Agisce all'interno della comunità scolastica per promuovere interazioni efficaci con le famiglie					

F3	Agisce all'interno della comunità scolastica per promuovere interazioni efficaci con la più ampia comunità scolastica					
F4	Promuove abilità efficaci di comunicazione e collaborazione con le famiglie e gli altri stakeholders per far sì che gli allievi possano raggiungere risultati di apprendimento equi					
F5	Facilita nei colleghi la riflessione riguardo le diverse culture e la definizione di strategie adeguate ad arricchire le esperienze educative degli allievi					
F6	Sviluppa una comprensione condivisa con i colleghi dei diversi bisogni educativi di famiglie e comunità					
F7	Collabora con famiglie, comunità e colleghi per sviluppare strategie adatte ad affrontare i diversi bisogni educativi delle famiglie e della comunità.					
	G. Sostegno all'apprendimento degli alunni e alla professione					
G1	Condivide con i colleghi le informazioni riguardo a come politiche locali, statali e nazionali possono influenzare le pratiche e le aspettative per l'apprendimento degli allievi					
G2	Lavora con i colleghi utilizzando la ricerca per sostenere i processi di insegnamento e apprendimento che soddisfano le esigenze di tutti gli allievi					
G3	Collabora con i colleghi per selezionare opportunità di difendere i diritti e/o i bisogni apprenditivi degli allievi					
G4	Collabora con i colleghi per garantire risorse aggiuntive all'interno dell'istituzione scolastica che supportino l'apprendimento degli allievi					
G5	Collabora con i colleghi per comunicare efficacemente con le famiglie					
G6	Promuove l'accesso a risorse professionali, compreso il sostegno finanziario e umano e altre risorse materiali, che consentono ai colleghi di apprendere pratiche efficaci e sviluppare comunità di apprendimento professionale incentrate su obiettivi di miglioramento					
G7	Sostiene l'autorevolezza del ruolo dell'insegnante a livello sociale, oltre il contesto scolastico					

Allegato B: The Teacher Leader Model Standards
(Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011)

Domains	Functions
<p>Domain I: Fostering a Collaborative Culture to Support Educator Development and Student Learning</p>	<p>The teacher leader:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Utilizes group processes to help colleagues work collaboratively to solve problems, make decisions, manage conflict, and promote meaningful change; b. Models effective skills in listening, presenting ideas, leading discussions, clarifying, mediating, and identifying the needs of self and others in order to advance shared goals and professional learning; c. Employs facilitation skills to create trust among colleagues, develop collective wisdom, build ownership and action that supports student learning; d. Strives to create an inclusive culture where diverse perspectives are welcomed in addressing challenges; and e. Uses knowledge and understanding of different backgrounds, ethnicities, cultures, and languages to promote effective interactions among colleagues.
<p>Domain II: Accessing and Using Research to Improve Practice and Student Learning</p>	<p>The teacher leader:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Assists colleagues in accessing and using research in order to select appropriate strategies to improve student learning; b. Facilitates the analysis of student learning data, collaborative interpretation of results, and application of findings to improve teaching and learning; c. Supports colleagues in collaborating with the higher education institutions and other organizations engaged in researching critical educational issues; and d. Teaches and supports colleagues to collect, analyze, and communicate data from their classrooms to improve teaching and learning.

Domains	Functions
Domain III: Promoting Professional Learning for Continuous Improvement	The teacher leader: <ol style="list-style-type: none"> a. Collaborates with colleagues and school administrators to plan professional learning that is team-based, job-embedded, sustained over time, aligned with content standards, and linked to school/district improvement goals; b. Uses information about adult learning to respond to the diverse learning needs of colleagues by identifying, promoting, and facilitating varied and differentiated professional learning; c. Facilitates professional learning among colleagues; d. Identifies and uses appropriate technologies to promote collaborative and differentiated professional learning; e. Works with colleagues to collect, analyze, and disseminate data related to the quality of professional learning and its effect on teaching and student learning; f. Advocates for sufficient preparation, time, and support for colleagues to work in teams to engage in job-embedded professional learning; g. Provides constructive feedback to colleagues to strengthen teaching practice and improve student learning; and h. Uses information about emerging education, economic, and social trends in planning and facilitating professional learning.
Domain IV: Facilitating Improvements in Instruction and Student Learning	The teacher leader: <ol style="list-style-type: none"> a. Facilitates the collection, analysis, and use of classroom- and school-based data to identify opportunities to improve curriculum, instruction, assessment, school organization, and school culture; b. Engages in reflective dialogue with colleagues based on observation of instruction, student work, and assessment data and helps make connections to research-based effective practices; c. Supports colleagues' individual and collective reflection and professional growth by serving in roles such as mentor, coach, and content facilitator; d. Serves as a team leader to harness the skills, expertise, and knowledge of colleagues to address curricular expectations and student learning needs; e. Uses knowledge of existing and emerging technologies to guide colleagues in helping students skillfully and appropriately navigate the universe of knowledge available on the Internet, use social media to promote collaborative learning, and connect with people and resources around the globe; and f. Promotes instructional strategies that address issues of diversity and equity in the classroom and ensures that individual student learning needs remain the central focus of instruction.

Domains	Functions
<p>Domain V: Promoting the Use of Assessments and Data for School and District Improvement</p>	<p>The teacher leader:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Increases the capacity of colleagues to identify and use multiple assessment tools aligned to state and local standards; b. Collaborates with colleagues in the design, implementation, scoring, and interpretation of student data to improve educational practice and student learning; c. Creates a climate of trust and critical reflection in order to engage colleagues in challenging conversations about student learning data that lead to solutions to identified issues; and d. Works with colleagues to use assessment and data findings to promote changes in instructional practices or organizational structures to improve student learning.
<p>Domain VI: Improving Outreach and Collaboration with Families and Community</p>	<p>The teacher leader:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Uses knowledge and understanding of the different backgrounds, ethnicities, cultures, and languages in the school community to promote effective interactions among colleagues, families, and the larger community; b. Models and teaches effective communication and collaboration skills with families and other stakeholders focused on attaining equitable achievement for students of all backgrounds and circumstances; c. Facilitates colleagues' self-examination of their own understandings of community culture and diversity and how they can develop culturally responsive strategies to enrich the educational experiences of students and achieve high levels of learning for all students; d. Develops a shared understanding among colleagues of the diverse educational needs of families and the community; and e. Collaborates with families, communities, and colleagues to develop comprehensive strategies to address the diverse educational needs of families and the community.
<p>Domain VII: Advocating for Student Learning and the Profession</p>	<p>The teacher leader:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Shares information with colleagues within and/or beyond the district regarding how local, state, and national trends and policies can impact classroom practices and expectations for student learning; b. Works with colleagues to identify and use research to advocate for teaching and learning processes that meet the needs of all students; c. Collaborates with colleagues to select appropriate opportunities to advocate for the rights and/or needs of students, to secure additional resources within the building or district that support student learning, and to communicate effectively with targeted audiences such as parents and community members; d. Advocates for access to professional resources, including financial support and human and other material resources, that allow colleagues to spend significant time learning about effective practices and developing a professional learning community focused on school improvement goals; and e. Represents and advocates for the profession in contexts outside of the classroom.

Allegato C: *The Teachers as Leaders Framework*
(Crowther, Kaagan, Ferguson & Hann, 2002)

The Teachers as Leaders Framework (TLF).

Teacher leaders:.....

Convey convictions about a “better world”, by, for example:

- articulating a positive future for students
- showing a genuine interest in students’ lives
- contributing to an image of teachers as “professionals who make a difference”
- gaining respect and trust in the broader community
- demonstrating tolerance and reasonableness in difficult situations

Strive for authenticity in their teaching, learning and assessment practices, by, for example:

- creating learning experiences related to students’ needs
- connecting teaching, learning and assessment to students’ futures
- seeking deep understanding of tacit teaching and learning processes
- valuing teaching as a key profession in shaping meaning systems

Facilitate communities of learning through organisation-wide processes, by, for example:

- encouraging a shared, school wide approach to pedagogy (Schoolwide Pedagogy)
- approaching professional learning as consciousness-raising about complex issues
- facilitating understanding across diverse groups while also respecting individual differences
- synthesising new ideas out of colleagues’ dialogue and activities

Confront barriers in the school’s culture and structures, by, for example:

- “testing the boundaries” rather than accepting the status quo
- engaging administrators as potential sources of assistance and advocacy
- accessing political processes in and out of the school
- standing up for children, especially marginalised or disadvantaged individuals or groups

Translate ideas into sustainable systems of action, by, for example:

- organising complex tasks effectively
- maintaining focus on issues of importance
- nurturing networks of support
- managing issues of time and pressure through priority-setting

Nurture a culture of success, by, for example:

- acting on opportunities for others to gain success and recognition
- adopting a "no blame" attitude when things go wrong
- creating a sense of community identity and pride

Allegato D: *Teacher Leadership Self-Assessment*
(Katzenmeyer & Katzenmeyer, 2004)

Teacher Leadership Self-Assessment

Marilyn and Bill Katzenmeyer

Please respond in terms of how frequently each statement is descriptive of your professional behavior.

	Never	Rarely	Sometimes	Often	Always
1. I reflect on what I do well and also how I can improve as a classroom teacher.	①	②	③	④	⑤
2. I understand how my strengths and needs for development will impact my new role as a leader in my school.	①	②	③	④	⑤
3. I am clear about what I believe about teaching and learning.	①	②	③	④	⑤
4. I act in ways that are congruent with my values and philosophy when dealing with students and colleagues.	①	②	③	④	⑤
5. I seek feedback on how I might improve in my work setting.	①	②	③	④	⑤
6. At work I behave in ways that are ethical and meet expectations for a high level of professional performance.	①	②	③	④	⑤
Enter the total of items 1–6 in the space to the right	Total Items 1–6 _____				
7. I invite colleagues to work toward accomplishment of the vision and mission of the school.	①	②	③	④	⑤
8. I lead others in accomplishing tasks.	①	②	③	④	⑤
9. I involve colleagues when planning for change.	①	②	③	④	⑤
10. I understand the importance of school and district culture to improving student outcomes.	①	②	③	④	⑤
11. I work toward improving the culture of the school.	①	②	③	④	⑤
12. I am willing to spend time and effort building a team to improve my school.	①	②	③	④	⑤
Enter the total of items 7–12 in the space to the right	Total Items 7–12 _____				
13. I listen carefully to others.	①	②	③	④	⑤
14. I adjust my presentations to my audience.	①	②	③	④	⑤
15. I seek perspectives of others and can reflect others' thoughts and feelings with accuracy.	①	②	③	④	⑤
16. When facilitating small groups I keep the group members on-task and on-time.	①	②	③	④	⑤

Teacher Leadership Self-Assessment, Page 2
Respond in terms of how frequently each statement is descriptive of your professional behavior.

Never	Rarely	Some-times	Often	Always
-------	--------	------------	-------	--------

17. When leading meetings I am able to get almost everyone to participate.	①	②	③	④	⑤
18. I use electronic technology effectively to communicate with individuals and groups.	①	②	③	④	⑤
Enter the total of items 13-18 in the space to the right.	Total Items 13-18 _____				
19. I understand that different points of view may be based on an individual's culture, religion, race or socioeconomic status.	①	②	③	④	⑤
20. I respect values and beliefs that may be different from mine.	①	②	③	④	⑤
21. I enjoy working with diverse groups of colleagues at school.	①	②	③	④	⑤
22. I work effectively with non-educators and persons with special interests.	①	②	③	④	⑤
23. I make special efforts to understand the beliefs and values of others.	①	②	③	④	⑤
24. I am willing to share my beliefs even when they are different from the beliefs of others.	①	②	③	④	⑤
Enter the total of items 19-24 in the space to the right	Total Items 19-24 _____				
25. I promote a positive environment in the classroom.	①	②	③	④	⑤
26. I use research-based instructional practices.	①	②	③	④	⑤
27. I persist to assure the success of all students.	①	②	③	④	⑤
28. I have a reputation for being competent in the classroom.	①	②	③	④	⑤
29. I am approachable and open to sharing with colleagues.	①	②	③	④	⑤
30. I act with integrity and fairness when working with students or adults.	①	②	③	④	⑤
Enter the total of items 25-30 in the space to the rights	Total Items 25-30 _____				
31. I seek out all pertinent information from many sources before making a decision or taking action.	①	②	③	④	⑤
32. I set goals and monitor progress towards meeting them.	①	②	③	④	⑤

Teacher Leadership Self-Assessment, Page 3
Respond in terms of how frequently each statement is descriptive of your professional behavior.

Never	Rarely	Some-times	Often	Always
-------	--------	------------	-------	--------

33. I analyze and use assessment information when planning.	①	②	③	④	⑤
34. I participate in professional development and learning.	①	②	③	④	⑤
35. I am proactive in identifying problems and working to solve them.	①	②	③	④	⑤
36. I work side-by-side with colleagues, parents and / or others to make improvements in the school or district.	①	②	③	④	⑤
Enter the total of items 31-36 in the space to the right	Total Items 31-36 _____				
37. I plan and schedule thoroughly so that I can accomplish tasks and goals.	①	②	③	④	⑤
38. I exhibit self-confidence when under stress or in difficult situations.	①	②	③	④	⑤
39. I work effectively as a team member.	①	②	③	④	⑤
40. I show initiative and exhibit the energy needed to follow through to get desired results.	①	②	③	④	⑤
41. I prioritize so that I can assure there is time for important tasks.	①	②	③	④	⑤
42. I create a satisfactory balance between professional and personal aspects of my life.	①	②	③	④	⑤
Enter the total of items 37-42 in the space to the right	Total Items 37-42 _____				

Scale Descriptions and Scoring Protocol

Scales of the Teacher Leadership Self-Assessment
Self-Awareness: Teacher has an accurate picture of self in terms of strengths, values, philosophy and behaviors.
Leading Change: Teacher uses effective strategies to facilitate positive change.
Communication: Teacher exhibits effective listening, oral communication, presentation skills and expression in written communication.
Diversity: Teacher demonstrates respect for and responds to differences in perspectives.
Instructional Proficiency and Leadership: Teacher possesses and uses professional knowledge and skills in providing the most effective learning opportunities for students and adults.
Continuous Improvement: Teacher demonstrates commitment to reaching higher standards and readiness to take action to improve.
Self-Organization: Teacher establishes course of action and implements plans to accomplish results.

Self Scoring Procedure

- ✓ **Self-Awareness:**
Enter Total of Items 1-6
- ✓ **Leading Change:**
Enter Total of Items 7-12
- ✓ **Communication:**
Enter Total of Items 13-18

- ✓ **Diversity:**
Enter Total of Items 19-24

- ✓ **Instructional Proficiency:**
Enter Total of Items 25-30

- ✓ **Continuous Improvement:**
Enter Total of 31-36

- ✓ **Self-Organization:**
Enter Total of 37-42

Allegato E: *Teacher Leadership School Survey*
(Katzenmeyer & Katzenmeyer, 2005)

		Never	Rarely	Some-times	Often	Always
1.	At my school administrations and teacherstry hard to help new teachers be successful.	1	2	3	4	5
2.	At my school, teachers are provided with assistance, guidance or coaching if needed.	1	2	3	4	5
3.	Administrators at my school actively support the professional development of faculty and staff.	1	2	3	4	5
4.	We gain new knowledge and skills through staff development and professional reading.	1	2	3	4	5
5.	We share new ideas and strategies we have gained with each other.	1	2	3	4	5
6.	Teachers at my school are supportive of each other personally and professionally.	1	2	3	4	5
7.	Teachers at my school are engaged in gaining new knowledge and skills.	1	2	3	4	5
Enter the total of items 1-7 in the space to the right		Total Items 1-7				
8.	Many of the faculty and staff at my school are recognized for their work.	1	2	3	4	5
9.	My professional skills and competence are reccognized by the administrators at my school.	1	2	3	4	5
10.	Other teachers recognize my professional skills and competence.	1	2	3	4	5
11.	It is apparent that many of the teachers at my school can take leadership roles.	1	2	3	4	5
12.	The ideas and opinions of teachers are valued and respected at my school.	1	2	3	4	5
13.	At my school we celebrate each others' successes.	1	2	3	4	5
14.	Many of the faculty and staff at my school are recognized for their work.	1	2	3	4	5

Enter the total of items 8-14 in the space to the right	Total Items 8-14				
15. In my role as a teacher, I am free to make judgements about what is best for my students.	1	2	3	4	5
16. At my school I have the freedom to make choices about the use of time and resources.	1	2	3	4	5
17. I know that we will bend the rules if it is necessary to help children learn.	1	2	3	4	5
18. Teachers are encouraged to take initiative to make improvements for students.	1	2	3	4	5
19. I have input in developing a vision for my school and its future.	1	2	3	4	5
20. At my school teachers can be innovative if they choose to be.	1	2	3	4	5
21. Administrators and other teachers support me in making changes in my instructional strategies.	1	2	3	4	5
Enter the total of items 15-21 in the space to the right	Total Items 15-21				
22. Teachers in my school discuss strategies and share materials.	1	2	3	4	5
23. Teachers at my school influence on another's teaching.	1	2	3	4	5
24. Teachers in my school observe one another's work with students.	1	2	3	4	5
25. I talk with other teachers in my school about my teaching and the curriculum.	1	2	3	4	5
26. Teachers and administrators work together to solve students' academic and behavior problems.	1	2	3	4	5
27. Other teachers at my school have helped me find creative ways to deal with challenges I have faced in my classes.	1	2	3	4	5
28. Conversations among professionals at my school are focused on students.	1	2	3	4	5

Enter the total of items 22-28 in the space to the right		Total Items 22-28					_____
29.	Teachers have input to decisions about school changes.	1	2	3	4	5	
30.	Teachers have a say in what and how things are done.	1	2	3	4	5	
31.	Teachers and administrators share decisions about how time is used and how the school is organized.	1	2	3	4	5	
32.	Teachers and administrators at my school understand and use the consensus process.	1	2	3	4	5	
33.	Teachers participate in screening and selecting new faculty and/or staff at my school.	1	2	3	4	5	
34.	My opinions and ideas are sought by administrators at my school.	1	2	3	4	5	
35.	We try to reach consensus before making important decisions.	1	2	3	4	5	
Enter the total of items 29-35 in the space to the right		Total Items 29-35					_____
36.	Because teachers and administrators share ideas about our work, I stay aware of what is happening.	1	2	3	4	5	
37.	At my school everybody talks freely and openly about feelings and opinions they have.	1	2	3	4	5	
38.	Faculty and staff at my school share their feelings and concerns in productive ways.	1	2	3	4	5	
39.	Teachers at my school discuss and help one another solve problems.	1	2	3	4	5	
40.	Faculty and staff talk about ways to better serve our students and their families.	1	2	3	4	5	
41.	When things go wrong at our school, we try not to blame, but talk about ways to do better the next time.	1	2	3	4	5	
42.	Faculty meeting time is used for discussions and problem solving.	1	2	3	4	5	

Enter the total of items 36-42 in the space to the right		Total Items 36-42					_____
43.	Teachers are treated as professionals at my school.	1	2	3	4	5	
44.	Teachers at my school look forward to coming to work every day.	1	2	3	4	5	
45.	There is a general satisfaction with the work environment among teachers at my school.	1	2	3	4	5	
46.	Teachers and administrators at my school work in partnership.	1	2	3	4	5	
47.	Teachers at my school are respected by parents, students and administrators.	1	2	3	4	5	
48.	The principal, faculty, and staff at my school work as a team.	1	2	3	4	5	
49.	We feel positive about the ways we are responding to our students' needs.	1	2	3	4	5	
Enter the total of items 43-49 in the space to the right		Total Items 43-49					_____

Scales of the Teacher Leadership School Survey

Developmental Focus: Teachers are assisted in gaining new knowledge and skills and are encouraged to help others learn. Teachers are provided with needed assistance, guidance and coaching.

Recognition: Teachers are recognized for roles they take and the contributions they make. A spirit of mutual respect and caring exists among teachers. There are processes for the recognition of effective work.

Autonomy: Teachers are encouraged to be proactive in making improvements and innovations. Barriers are removed and resources are found to support teachers' efforts.

Collegiality: Teachers collaborate on instructional and student-related matters. Examples of collegial behavior include teachers discussing strategies, sharing materials, or observing in one another's classrooms.

Participation: Teachers are actively involved in making decisions and having input on important matters. Department chairpersons, team leaders, and other key leaders are selected with the participation of teachers.

Open Communication: Teachers send and receive information relevant to the effective functioning of the school in open, honest ways. Teachers feel informed about what is happening in the school. Teachers easily share opinions and feelings. Teachers are not blamed when things go wrong.

Positive Environment: There is general satisfaction with the work environment. Teachers feel respected by one another, by parents, students and administrators. Teachers perceive the school as having effective administrative leadership. Appointed or informal teams work together effectively in the interests of students.

Allegato F: Teacher's Perception of Teacher Leadership Survey (Scott Williams, Lakin & Kensler, 2015)

	None	Few	Some	Most	All	
Domain I: Fostering a Collaborative Culture to Support Educator Development and Student Learning						
Teachers at my school respond to their own and others' needs as they advance shared goals.						
Teachers at my school talk with other teacher about the curriculum.						
Teachers at my school create an inclusive culture where diverse perspectives are welcomed.						
Teachers at my school share successful instructional strategies.						
Teachers at my school consult with other teachers when addressing student learning challenges.						
Domain II: Accessing and Using Research to Improve Practice and Student Learning						
Teachers at my school use research based practices.						
Teachers at my school gain new knowledge through reading professional articles.						
Teachers at my school participate in action research to improve student learning.						
Teachers at my school learn about educational research from reading journal articles or books.						
Teachers at my school facilitate analysis of research to improve student learning.						

	None	Few	Some	Most	All	
Domain 3: Promoting Professional Learning for Continuous Improvement/						
Teachers at my school actively support the professional learning of other teachers by coaching and/or mentoring.						
Teachers at my school work together with school administrators to plan professional learning that is linked to school/district improvement goals.						
Teachers at my school engage in professional learning experiences aligned with their needs.						
Teachers at my school direct professional learning activities that correlate with school's improvement goals.						
Teachers at my school seek support from professionals who have specialized expertise (e.g., special educators, media specialist, reading coach, ESL specialist) to design learning experiences.						
Teachers at my school model effective instructional practices for colleagues.						
Domain 4: Facilitate the Improvements in Instruction and Student Learning						
Teachers in my school engage in reflective dialogue to improve teaching.						
Teachers at my school use school based student test results to identify opportunities to improve instruction and student learning.						
Teachers at my school use instructional strategies that promote diversity and equity in the classroom.						
Teachers at my school observe other teacher's classroom instruction to improve student learning.						
Teachers at my school connect with other educators around the globe to improve teaching and learning.						
Domain V: Promoting the Use of Assessments and Data for School and District Improvement						
Teachers at my school engage colleagues in conversations about student learning data.						
Teachers at my school facilitate collaborative interpretation of data results (e.g., data meetings, data rooms).						
Teachers at my school use assessment data results to promote changes in instructional practices.						

	None	Few	Some	Most	All
Teachers at my school use a variety of data (e.g., systematic observation, information about learners, research) to evaluate the outcomes of teaching and learning.					
Teachers at my school use data to differentiate instruction.					
Domain VI: Improving Outreach and Collaboration with Families and Community					
Teachers at my school model and/or teach effective communication and collaboration skills with families.					
Teachers at my school develop a shared understanding among colleagues of the diverse educational needs of families.					
Teachers at my school collaborate with families to develop comprehensive strategies to address the diverse educational needs of students.					
Teachers at my school collaborate with community members to develop comprehensive strategies to address the diverse educational needs of students.					
Teachers at my school work with colleagues to promote ongoing systematic collaboration with families.					
Domain VII: Advocating for Student Learning and the Profession					
Teachers at my school advocate for the profession in contexts outside of the classroom (local, state, or national level).					
Teachers at my school advocate for access to professional resources (e.g., financial support, human, and other material resources).					
Teachers at my school advocate for the rights and needs of students.					
Teachers at my school advocate for teaching and learning processes that meet the needs of all students.					
Teachers at my school share information with colleagues within and/or beyond the district regarding how state policies can impact classroom practices.					
Teachers at my school work in partnership with organizations engaged in researching critical educational issues (e.g., universities, Alabama Education Association [AEA]).					

Allegato G: Readiness for Teacher Leadership Survey
(Katzenmeyer & Moller, 2009)

Respond to the following statements in terms of how strongly you agree or disagree	Strongly Disagree	Disagree	No Opinion	Agree	Strongly Agree
1. My work as a teacher is both meaningful and important.					
2. Individual teachers should be able to influence how other teachers think about, plan for, and conduct their work with students.					
3. Teachers should be recognized for trying new teaching strategies whether they succeed or fail.					
4. Teachers should decide on the best methods of meeting educational goals set by policymaking groups (e.g., school boards, state departments of education).					
5. I am willing to observe and provide feedback to fellow teachers.					
6. I would like to spend time discussing my values and beliefs about teaching with my colleagues.					
7. It is important to me to have the respect of the administrators and other teachers at my school.					

Respond to the following statements in terms of how strongly you agree or disagree	Strongly Disagree	Disagree	No Opinion	Agree	Strongly Agree
8. I would be willing to help a colleague who was having difficulty with his or her teaching.					
9. I can see the points of view of my colleagues, parents, and students.					
10. I would give my time to help select new faculty members for my school.					
11. I try to work as a facilitator of the work of students in my classroom and of colleagues in meetings at my school.					
12. Teachers working collaboratively should be able to influence practice in their schools.					
13. I can continue to serve as a classroom teacher and become a leader in my school.					
14. Cooperating with my colleagues is more important than competing with them.					

Respond to the following statements in terms of how strongly you agree or disagree	Strongly Disagree	Disagree	No Opinion	Agree	Strongly Agree
8. I would be willing to help a colleague who was having difficulty with his or her teaching.					
9. I can see the points of view of my colleagues, parents, and students.					
10. I would give my time to help select new faculty members for my school.					
11. I try to work as a facilitator of the work of students in my classroom and of colleagues in meetings at my school.					
12. Teachers working collaboratively should be able to influence practice in their schools.					
13. I can continue to serve as a classroom teacher and become a leader in my school.					
14. Cooperating with my colleagues is more important than competing with them.					

Respond to the following statements in terms of how strongly you agree or disagree	Strongly Disagree	Disagree	No Opinion	Agree	Strongly Agree
15. I would give my time to help plan professional development activities at my school.					
16. My work contributes to the overall success of our school program.					
17. Mentoring new teachers is part of my responsibility as a professional teacher.					
18. School faculty and university faculty can mutually benefit from working together.					
19. I would be willing to give my time to participate in making decisions about such things as instructional materials, allocation of resources, student assignments, and organization of the school day.					
20. I value time spent working with my colleagues on curriculum and instructional matters.					
21. I am very effective in working with almost all of my colleagues.					

Respond to the following statements in terms of how strongly you agree or disagree	Strongly Disagree	Disagree	No Opinion	Agree	Strongly Agree
22. I have knowledge, information, and skills that can help students be successful.					
23. I recognize and value points of view that are different from mine.					
24. I am very effective in working with almost all of my students.					
25. I want to work in an environment where I am recognized and valued as a professional.					

Assessing Your Readiness for Teacher Leadership

Scoring Protocol

- 1) Count the number of times you chose "strongly disagree." Multiply by minus two (-2), and write the number here:
- 2) Count the number of times you chose "disagree." Multiply by minus one (-1), and write the number here:
- 3) Ignore the number of times you chose "no opinion."
- 4) Count the number of times you chose "agree." Write the number here:
- 5) Count the number of times you chose "strongly agree." Multiply by two (2), and write the number here:
- 6) Write the sum of these four numbers here:
 - ~ If the number on line 6 is between 35 and 50: Virtually all of your attitudes, values, and beliefs parallel those related to teacher leadership.
 - ~ If the number on line 6 is between 20 and 34: The majority of your attitudes, values, and beliefs parallel those related to teacher leadership.
 - ~ If the number on line 6 is between -5 and 19: Some of your attitudes, values, and beliefs parallel those related to teacher leadership. Several do not.
 - ~ If the number on line 6 is -6 or below: Few of your attitudes, values, and beliefs parallel those related to teacher leadership.

Allegato H: *Teacher Leadership Program Readiness Surveys* (Finster, 2016) – Teacher version

Domains	Item number	Survey items	Response scale			
School culture	T1	Teachers and administrators share a common vision of the mission/purpose of this school.	disagree (0)	somewhat disagree (1)	somewhat agree (2)	agree (3)
	T2	At this school, I am expected to improve my practice by gaining new knowledge and skills.				
	T3	At this school, I am encouraged to take initiative to make improvements.				
	T4	At this school, my ideas and opinions are valued and respected.				
	T5	At this school, I collaborate with other teachers on instructional and student related matters.				
	T6	At this school, I participate in decisions that affect me.				
	T7	At this school, the principal, faculty, and staff work as a team.				
	T8	At this school, I am recognized for my professional accomplishments.				
	T9	I am generally satisfied with the work environment among teachers at my school.				
	T10	At this school, there are opportunities for me to participate in decisionmaking.				
	T11	At this school, administrator(s) work(s) to provide teachers with time and space for collaboration.				

Domains	Item number	Survey items	Response scale				
Teacher leadership work		<i>How should teacher leaders be involved in each of the following:</i>	not be involved (0)	be consulted by school or district administrators (1)	share role/ responsibility with school or district administrators (2)	share role/ responsibility equally with school or district administrators (3)	take primary responsibility with oversight from school or district administrators (4)
	T12	mentoring new teachers					
	T13	mentoring struggling veteran teachers					
	T14	modeling valued practices to peers					
	T15	designing staff development and in-service programs					
	T16	choosing textbooks and instructional materials					
	T17	shaping the curriculum					
	T18	providing professional development for other teachers					
	T19	setting standards for student behavior					
	T20	setting promotion and retention policies					
	T21	developing school budgets					
	T22	evaluating teacher performance					
	T23	selecting new teachers					
	T24	selecting new administrators					
	T25	setting promotion and retention policies					

Domains	Item number	Survey items	Response scale			
Teacher leadership demand		<i>My school could benefit from a teacher leader taking the lead on improving:</i>				
	T26	curriculum functions	disagree (0)	somewhat disagree (1)	somewhat agree (2)	agree (3)
	T27	instructional functions				
	T28	professional development activities				
	T29	mentoring function				
	T30	evaluation functions				
T31	administrative tasks					
Teacher leader supply	T32	I am interested in taking on a teacher leadership position.				
	T33	I have the necessary knowledge, skills, experience, and expertise to fill a leadership position.				
	T34	I would be willing to lead instructional pedagogy training for other teachers.				
	T35	I would be willing to mentor new or struggling teachers.				
	T36	I would be willing to model excellent instruction in my content area to other teachers.				
	T37	I would be willing to lead professional development activities.				
	T38	With additional release time, I could manage the additional responsibilities and duties of a leadership position.				
	T39	I would take on a leadership position for an additional compensation (e.g., stipend).				

Domains	Item number	Survey items	Response scale			
School culture	T1	Teachers and administrators share a common vision of the mission/purpose of this school.	disagree (0)	somewhat disagree (1)	somewhat agree (2)	agree (3)
	T2	At this school, I am expected to improve my practice by gaining new knowledge and skills.				
	T3	At this school, I am encouraged to take initiative to make improvements.				
	T4	At this school, my ideas and opinions are valued and respected.				
	T5	At this school, I collaborate with other teachers on instructional and student related matters.				
	T6	At this school, I participate in decisions that affect me.				
	T7	At this school, the principal, faculty, and staff work as a team.				
	T8	At this school, I am recognized for my professional accomplishments.				
	T9	I am generally satisfied with the work environment among teachers at my school.				
	T10	At this school, there are opportunities for me to participate in decisionmaking.				
	T11	At this school, administrator(s) work(s) to provide teachers with time and space for collaboration.				

Domains	Item number	Survey items	Response scale				
Teacher leadership work		<i>How should teacher leaders be involved in each of the following:</i>					
	T12	mentoring new teachers	not be involved (0)	be consulted by school or district administrators (1)	share role/ responsibility with school or district administrators (2)	share role/ responsibility equally with school or district administrators (3)	take primary responsibility with oversight from school or district administrators (4)
	T13	mentoring struggling veteran teachers					
	T14	modeling valued practices to peers					
	T15	designing staff development and in-service programs					
	T16	choosing textbooks and instructional materials					
	T17	shaping the curriculum					
	T18	providing professional development for other teachers					
	T19	setting standards for student behavior					
	T20	setting promotion and retention policies					
	T21	developing school budgets					
	T22	evaluating teacher performance					
	T23	selecting new teachers					
	T24	selecting new administrators					
T25	setting promotion and retention policies						

Domains	Item number	Survey items	Response scale			
Teacher leadership demand		<i>My school could benefit from a teacher leader taking the lead on improving:</i>				
	T26	curriculum functions	disagree (0)	somewhat disagree (1)	somewhat agree (2)	agree (3)
	T27	instructional functions				
	T28	professional development activities				
	T29	mentoring function				
	T30	evaluation functions				
	T31	administrative tasks				
Teacher leader supply	T32	I am interested in taking on a teacher leadership position.				
	T33	I have the necessary knowledge, skills, experience, and expertise to fill a leadership position.				
	T34	I would be willing to lead instructional pedagogy training for other teachers.				
	T35	I would be willing to mentor new or struggling teachers.				
	T36	I would be willing to model excellent instruction in my content area to other teachers.				
	T37	I would be willing to lead professional development activities.				
	T38	With additional release time, I could manage the additional responsibilities and duties of a leadership position.				
	T39	I would take on a leadership position for an additional compensation (e.g., stipend).				
Teacher leader supply—continued.	T40	I would take on a leadership position for recognition by my peers and administrators.				
	T41	I would take on a leadership position to improve the current conditions at my school regarding curriculum, instruction, mentoring, and/or professional development.				
	T42	I would take on a leadership position for my own professional growth and stimulation.				

Allegato I: *The Teacher Leadership Inventory* (Angelle & DeHart, 2010)

	Never	Seldom	Sometimes	Routinely
Item 4: Teachers discuss ways to improve student learning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Item 5: Teachers are involved in making decisions about activities such as professional development, cross curricular projects, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Item 6: Teachers are actively involved in finding ways to improve the school as a whole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Item 7: As a faculty, we stay current on education research in our grade level/subject area.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Item 8: Teachers willingly stay after school to work on school improvement activities.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Item 9: Teachers willingly stay after school to help other teachers who need assistance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Item 10: Teachers willingly stay after school to assist administrators who need volunteer help.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Item 11: Administrators object when teachers take on leadership responsibilities.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Item 12: The principal responds to the concerns and ideas of teachers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Item 1: Teachers ask one another for assistance when we have a problem with student behavior in the classroom.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Item 2: Other teachers willingly offer me assistance if I have questions about how to teach a new topic or skill.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Item 3: Teachers here share new ideas for teaching with other teachers such as through grade level/department meetings, schoolwide meetings, professional development, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Never	Seldom	Sometimes	Routinely
Item 13: Teachers plan the content of professional learning activities at my school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Item 14: Teachers have opportunities to influence important decisions even if they do not hold an official leadership position.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Item 15: The principal consults the same small group of teachers for input on decisions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Item 16: Time is provided for teachers to collaborate about matters relevant to teaching and learning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Item 17: Most teachers in leadership positions only serve because they have been principal appointed.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

How many total years of experience in teaching do you have?

How many years have you taught at your present school?

If you are an administrator, how many years have you been in administration at your present school? If you are a teacher, please proceed to the next question.

Allegato L: Trascrizioni dei *focus group*

Focus group 1

D1: Quali caratteristiche deve avere un insegnante esperto?

1: Le diverse situazioni di classe, l'esperienza te la fanno fare i bambini secondo le diverse situazioni che trovi, saper gestire le situazioni di classe, insegnare in scuole diverse significa avere esperienza, nei primi anni occorre lavorare in scuole diverse per avere esperienza.

2: Aldi là del fatto che il docente esperto debba conoscere i contenuti di base della disciplina, ciò che lo completa sono gli aspetti personali e relazionali che l'insegnante nel tempo matura: un insegnante esperto deve avere una comunicazione efficace, efficiente, non lo so...sennò come fa a trasmettere abilità, conoscenze, deve avere una abilità cognitiva per relazionarsi con famiglie, coi bambini, colleghi, perché non puoi pensare di essere un insegnante esperto e stare solo dentro la tua classe.

3: Penso sia un insieme di tutte queste cose che si costruiscono nel tempo perché, anche uscendo da un corso di laurea che ti prepara tantissimo, non ci prepara mai abbastanza per avere a che fare con Pierino che dà di matto, la cui famiglia dà di matto peggio di Pierino e con i colleghi che fanno finta di non avere mai conosciuto né Pierino, né la sua famiglia.

4: Anche io concordo con questa immagine perché al di là della disciplina occorre affiancare una grande capacità di osservazione, di gestione dei propri alunni, della classe in modo da riuscire a renderli partecipi tutti, a coinvolgerli e a confezionare ad ogni alunno un abito personale, nel senso di trovare una chiave di insegnamento per ciascuno; cercare di cavare da ogni alunno il meglio di se stessi, le loro potenzialità, capacità, sfruttare i loro punti di forza. Anche una capacità di progettazione e programmazione, non trincerandosi dietro la frase "ho sempre fatto così" ma mettersi in gioco trovando nuove strategie sfuggendo alla routine quotidiana.

1: Sfruttare gli errori che aiutano a crescere a relazionarsi con i bambini e si impara con il tempo, prima si fa magari lezione frontale e noiosa, accademica, poi con il tempo si imparano nuove modalità di relazionarsi con i bimbi.

3: Per me l'esperto è anche colui che riesce ad affrontare qualsiasi situazione senza scoraggiarsi, quindi affrontare di petto riuscendo a giustificare le scelte che va ad operare perché credo che questo stia alla base della professionalità del

docente, la capacità di spiegare agli altri perché ha compiuto delle scelte; inoltre saper creare nella classe un ambiente sereno, e comunicativo al massimo perché la comunicazione sta alla base di tutto.

8: Noi non ci sentiamo professionisti come gli altri insegnanti di scuola secondaria, come gli infermieri per esempio...ci manca il riconoscimento di noi stessi come professionisti, accogliere tutti i valori professionali che in realtà in capo all'insegnante sono tantissimi e che incidono sulla vita del cittadino di domani perché gli alunni stanno a scuola praticamente quasi sempre.

7: Io penso che la nostra professionalità non ha certezza di nessun genere, perché non abbiamo certezze cui aggrapparci: non c'è una unica pedagogia, non ci sono formule, dati oggettivi (purtroppo spesso mode) che ci fanno essere tranquilli di aver preso la via giusta, non ci sono ricette; poi siamo sotto l'occhio giudicante del pubblico, dei genitori che sanno insegnare meglio di noi, qualunque pediatra o parrucchiera trova le strategie educative migliori delle nostre, giuste...tutto questo ci fa un po' barcollare come professionisti. Non abbiamo assolutamente certezze, secondo me è anche il bello della professione, sennò logora.

5: Per me il docente esperto è caratterizzato dalla riflessione su ciò che fa e sul potenziale che si crea nel senso della trasformazione esempio quando prendiamo i bambini subiscono dei cambiamenti nel tempo; la riflessione consente di non perdere orientamento da mantenere, riuscire sempre a stare in una dimensione potenziale dello sviluppo del bambino, la riflessione consente di non perdere le direttive, l'orientamento per raggiungere il traguardo.

4: L'insegnante esperto non è spettatore passivo ma è un attore, partecipa alla vita istituto portando il suo contributo nelle scelte organizzative, metodologiche, la sua esperienza, si mette in gioco e porta il suo contributo, e ricopre ruoli nel suo istituto nell'ottica che tutti abbiamo qualcosa da dare.

6: Insegnante esperto riesce a progettare lezione anche tenendo conto dei bisogni dei bambini con cui lavora; può avere avuto esperienze di lavoro diverse anche in grandi o piccole città; anche confronto con colleghe più anziane è utile ed un arricchimento.

8: Si tratta di un regista consapevole di quanto va a fare, che non lascia al caso ma crea percorso ben delineato.

3: Sa valutare e auto-valutarsi.

2: Prima ancora per me deve essere empatico, perché se non nasce quel rapporto speciale con ogni singolo bambino, non hai la materia su cui lavorare. È come una magia che si crea, a volte non si crea anche se un insegnante ha esperienza, ma se si crea quella magia, allora si ottengono risultati. Come si fa? scendendo a livello dei bambini, cercando di entrare nel loro modo di pensare. Io la chiamo empatia, penso sia la parola che la definisce meglio.

8: Devi pensare all'insegnante che avresti voluto essere tu. Penso alla mia esperienza, perché mi trattavano sempre come una bestiolina, io ero la figlia di due insegnanti e per loro me la dovevo sempre cavare da sola, a destra e a manca. Io avrei voluto un insegnante competente, equo, io ero una bimbinina come tutti gli altri. Per questo capisco la collega quando parla di competenza: è un'abilità cognitiva che ogni insegnante deve avere e che se non ce l'ha va a fare altro lavoro, altrimenti si fanno danni grossi.

2: Purtroppo, con mio rammarico, mi sono resa conto di non essere entrata in questo rapporto empatico con tutti i bambini. Forse dipendeva anche da me, il bambino non ha responsabilità in questo, d'altra parte siamo noi i docenti ed è un nostro preciso dovere quello di riuscirci. A volte non ci si riesce per tanti motivi, perché siamo anche essere umani e subentrano sensazioni a pelle di simpatia, antipatia. Però bisogna sforzarsi perché i bambini percepiscono se da parte tua c'è interesse per loro come persone.

7: A me viene in mente la parola adattamento e penso al camaleonte: un animale che si adatta alla classe per cercare di fornire ad ogni alunno quello di cui ha bisogno. Non basarsi su schemi prefissati ma cercare di adattarmi agli allievi per avere il meglio da loro.

8: L'adattamento è una delle componenti dell'intelligenza no? Per adattarsi all'ambiente in cui ti trovi.

D2: riuscite a sintetizzare in parole chiave quanto avete espresso?

1: Saper ascoltare, farsi carico dei bisogni, altrimenti non si può creare quel rapporto che serve in una classe; creare un clima sereno e da lì possiamo lavorare e aiutare i nostri bambini a crescere.

5: Importante è anche riuscire a leggere tra le righe, perché non tutto è palese. Riuscire a cogliere da una determinata azione cosa sta sotto, per essere efficaci poi.

3: Un insegnante esperto agisce nella pianificazione della progettazione, nella flessibilità di interventi, nel contesto di apprendimento in genere funzionale ai bambini. Si tratta di un contesto di maturazione per i bambini quando loro riescono ad applicare quanto hanno appreso in diversi contesti; occorrono anche tempi flessibili, strutturazione spaziale dell'aula.

1: Grande flessibilità e capacità di adattare il proprio intervento per strutturare percorsi rispondenti alle esigenze dei bambini.

4: Ci sono momenti per noi informali che hanno un potenziale di apprendimento, ma anche in quelli si può lavorare in profondità in ogni singolo alunno perché

emerge quanto l'alunno ha imparato e se usa le abilità o se deve maturare ancora certe competenze trasversali.

5: Siccome sono meno giovane, devo dire che ora questa idea che tutto debba essere programmato, preparato...dobbiamo stare molto attenti. Secondo me il docente esperto si vede lì, quando, pur avendo preparato il suo lavoro, sa cogliere sollecitazioni dei bambini e le sa re-incanalare magari spostando quanto preparato al giorno dopo, non le fa cadere nel vuoto e non so se una neolaureata uscita dall'università riesce a fare lo stesso.

2: Insegnante meno esperto ha chiaramente bisogno di aver tutto ben preparato, mentre il più esperto va più a braccio e a grandi linee ha in mente il percorso che deve fare. L'altro giorno dovevamo fare un percorso sull'autostima e il talento e mi è venuto in classe un bambino piangendo che non voleva lasciare la mamma. Allora abbiamo iniziato a parlare dell'argomento delle emozioni con un *circle time*, sono venute fuori le paure come la paura dell'abbandono...abbiamo trovato letture in tal senso e si è lavorato tutta la mattina su questa cosa. Utile per il bambino che dopo un'ora rideva e scherzava con i compagni. E non è stato fatto comunque un lavoro avulso dal contesto, ma che comunque rientra nel progetto più generale.

8: È proprio lì il ruolo dell'insegnante esperto, nella capacità di gestirsi il contesto anche informale quando sono fuori che giocano. La tecnica viene da tanti anni di formazione e dalla mia capacità di gestirmi il contesto. L'insegnante che ha meno esperienza ha più difficoltà ed è questo che rimprovero alla scuola italiana che un giovane insegnante viene buttato lì nella classe completamente in balia di sé stesso e dei colleghi.

6: Manca l'esperienza sul campo nello studio universitario e con i colleghi in pratica ai quali chiedere come fare. Non con quell'atteggiamento dell'io so tutto, ma mettendosi a disposizione degli altri il suo aiuto. Però ci vuole anche l'umiltà di chiedere aiuto da parte dei nuovi docenti...l'insicurezza porta anche a chiusura, dipende dai caratteri dei docenti, perché c'è paura di essere giudicati.

4: Un insegnante esperto mette a disposizione degli altri la sua esperienza, la sua capacità di gestione, quello che ha imparato nel corso della sua carriera scolastica.

7: Non dimentichiamoci della relazione con i genitori che è difficile: atteggiamento amichevole vs professionale. Con i bambini siamo portati ad avere un atteggiamento amichevole, poi diventare professionali con i genitori, è veramente un passo in cui si inciampa spesso: ti porta ad essere disponibile, ma ti porta fuori strada. Se sei troppo amichevole, rischi di non apparire professionale e rischi la credibilità; se sei troppo professionale, rischi di apparire distante e risultare inavvicinabile. Anche con i genitori occorre rapporto empatico e adattarsi a gestire situazioni diverse.

4: È cambiato il modo di fare scuola e le aspettative verso la scuola; prima si intendeva come trasmissione di conoscenze, adesso si vede l'alunno nella sua completezza, con le potenzialità da tirare fuori.

8: Bisogna essere consapevoli della necessità del cambiamento sociale e la scuola deve adattarsi: oggi la scuola chiede *expertise* diverse. I genitori non sanno come fare e demandano alla scuola, mentre se la maestra fa presente ai genitori che qualcosa non va nel figlio non viene creduto. C'è uno scollamento oggi tra i comportamenti a casa e a scuola. Le famiglie pretendono che l'educazione passi dalla scuola non dalle famiglie. Le famiglie sono più fragili oggi, chiedono aiuto alle famiglie per interagire con i figli.

5: Per contro, quando ti rendi conto che c'è un malessere nel bambino, e cerchi di comunicarlo alle famiglie, spesso è avvertito come ingerenza in qualcosa che non ti dovrebbe preoccupare perché si sentono giudicati. Quando dici ad un genitore che il figlio manifesta un malessere che non ha origine dentro la scuola, sono subito sulla difensiva e non è vero quello che stai dicendo perché dicono che a casa sono bravissimi. D'altra parte, c'è la delega alla scuola per l'educazione ai figli: ma se a casa lo fai mangiare alla tv sul divano senza coltelli e forchette, è inutile che io a mensa mi batta per farlo mangiare seduto con le posate...

8: Scollamento di comportamenti tra famiglia e scuola è forte. Non possiamo più incidere oggi su certe cose sulle quali prima era possibile; se ora ti permetti di scrivere a casa che Giovanni non ha fatto il compito, ti convoca la preside. Non riusciamo più ad incidere su certi aspetti, forse perché no abbiamo più il riconoscimento sociale? Non so... Non possiamo più sostituirci a tutto nella famiglia e mettere le pezze a tutto...

7: Dopo un po' non ce la facciamo più; credo non ci sia più rispetto per la figura dell'insegnante, non siamo percepiti a livello sociale come professionisti... solo alle superiori l'insegnante è ritenuto esperto per le competenze disciplinari. L'esperto nella materia. Siamo "compressi" come insegnanti da chi dirige per richieste molteplici e situazioni in classe non semplici e i genitori con le loro richieste che si fanno avanti anche sui social non direttamente a te... e ti viene voglia di dire: andrò in pensione...

3: Siamo un po' stanchi di adattarci al contesto, non con i bimbi. Difficoltà sono più con i genitori che con i bambini. Poi penso che ci siano in questa scuola docenti esperti che non si arrendono, ma li vedo anche logorarsi, qualcuna dice che vuole andare via per una serie di situazioni in cui l'adattamento non è più possibile.

2: Ho sempre sentito la consapevolezza che noi lavoriamo con materiale umano che non può essere scartato (come chi lavora in fabbrica che scarta sul cesto), noi non ce lo possiamo permettere, quindi dobbiamo essere sempre pronti e vigili per intervenire.

1: Non è sempre stato così, ai miei tempi non era così: se Pierino era maturo per andare avanti, Giuseppina no ed era meglio rimanesse nella classe...la mia maestra ricordo era una persona di una levatura straordinaria, però aveva impostazione ben precisa e diceva “questa poverina è dura e non andrà lontano”, si faceva la scrematura e portava avanti chi era pronto. La nostra visione del bambino è diversa, non esiste più un bambino maturo, ma bambini in difficoltà, per cui se sai che un bambino ha difficoltà, è proprio lì che ti spendi, vai a fare un corso, provi tutte le strategie...se non è un DSA, allora è un BES...

3: Le famiglie sono più in allerta oggi, ci sono più drammi se diciamo ad un ragazzo che non passa alla classe successiva. La famiglia che non accetta aggrava la condizione del bambino. Ogni tanto trovi qualche genitore grato che capisce il tuo intento, molto spesso trovi resistenza, perché trovi il muro, le difficoltà del contesto.

7: Per insegnanti nuove il meccanismo complesso crea situazioni che frastornano per cui credo che per fare l'insegnante esperto occorre volontà e piacere a fare questo lavoro.

5: Un insegnante esperto si accorge prima e con maggiore precisione delle richieste di aiuto dei bambini, sa trovare soluzioni più rapidamente di un nuovo insegnante, sa gestire situazioni improvvise, sa gestire meglio la classe. Ma occorre aver il coraggio al cambiamento.

Mediatore: grazie, avete detto tantissime cose...emerge, per sintetizzare... che il fattore chiave sia l'esperienza..., oltre alla volontà di capire gli altri, a voler mantenere una relazione di cura con l'altro, interessarsi all'altro che sia bambino, genitore, collega...l'attitudine è la voglia di agire e portare il proprio contributo, interagire, al di là delle difficoltà e nonostante le deleghe che la società ripone nella scuola. C'è una certa resistenza nelle difficoltà che ci fa andare avanti, una corazza, perché crediamo in questo lavoro...

4: non molliamo...io speriamo che me la cavo...

1: Altro aspetto per insegnante esperto è la capacità alla fine di appropriarsi di alcune cose che si imparano nei corsi e farli diventare percorsi propri...ogni volta che cambia il governo si cambiano idee, ma più o meno sono le stesse cose...si usano parole diverse per le stesse cose...Riuscire a prendere quello che ci serve nella formazione. In tanti anni ho frequentato tanti corsi e sperimentato innovazioni che ci venivano prima dagli USA, ora dalla Finlandia...comunque, occorre riuscire a prendere da ciascuna cosa quello che è rilevante per me per arrivare a catturare anche il Pierino della situazione. Non innamorarsi del progetto in sé stesso, ma saper apprendere quello che ci può servire nella pratica per catturare anche Pierino ...

7: Sono i nuovi che si sgomentano di più perché non hanno esperienza e quindi devono avere il coraggio anche di fare la cosa drastica ma risolutiva. Avere coraggio per affrontare tutto il lavoro.

Focus group 2

D1: Quali caratteristiche deve avere un insegnante esperto?

1: Occorrono competenze ma non sono prioritarie, conta più la relazione che è alla base di ogni apprendimento, specialmente nella scuola primaria. Quindi se non si hanno esperienze di relazione ma anche ludiche con i bambini, tante competenze rimangono lì. Perché ho avuto l'esperienza di stare in contatto con docenti anche plurilaureati ma che non riuscendo ad entrare in contatto con il bambino, questi strumenti venivano un po' vanificati. Ecco, per me è un po' questo,

2: Penso che la competenza disciplinare e relazionale siano entrambe indispensabili, perché se si ha capacità di stare con le persone in generale e con il bambino in particolare e poi non si ha niente da trasmettere, o si trasmettono messaggi devianti, è ugualmente dannoso. Quindi credo che le due competenze debbano andare per forza di pari passo.

1: Io volevo dire quello. Non è possibile che solamente perché mi so relazionare con i bambini io possa essere un insegnante esperta ma solo valida, è ovvio, ma volevo dire prioritaria perché bisogna saperle passare, non sapere e basta, perché se non il sapere rimane nostro. Difficile saper passare il sapere.

3: Secondo me insegnamento è proprio questo, avere la capacità di trasmettere le conoscenze che abbiamo, se non si ha capacità di stare con i bambini e sapersi relazionare con loro, è importante sapersi relazionare con le famiglie, ma fondamentale relazionarsi con i bambini.

4: Volevo dire che condivido quello che hanno detto le colleghe, aggiungerei che un insegnante esperto riesce a saper trasmettere i contenuti di una disciplina sapersi relazionare ma ha anche una ricchezza di umanità personale. Andando avanti mi rendo conto sempre più che i bambini hanno bisogno di adulti da guardare, una persona che vive e sa trasmettere non a parole ma a fatti la bellezza della vita, ma non in maniera filosofica.

3: Ci troviamo davanti un bambino che ha difficoltà nell'apprendere: questa non può essere una sua sfortuna, ma una occasione da attraversare, da guardare. La prima figura che deve farlo è il docente. Ricchezza di umanità intesa come una persona protagonista nella vita e nel lavoro, quindi una persona che i bambini guardano con attesa, fiducia e speranza, non per forza sempre...stare con loro nella realtà dei fatti, ci sono giornate positive, giornate che non vanno, per tanti motivi, ma con una positività di fondo. E si cammina insieme.

5: Anche io concordo con la collega. Però penso ci voglia una gestione emotiva e di consapevolezza da dove si parte con i nostri bambini e un interrogarsi sul nostro mestiere per capire come cambia, una flessibilità mentale di capire che ci sono

situazioni stressanti ma non per questo devono diventare motivo di chiusura anche tra colleghi. Ci deve essere un circolare di informazioni anche tra di noi che fanno sì che il collega ci dia aiuto e un interessamento per affrontare il quotidiano anche con ragazzi che non hanno problemi ma che hanno comunque bisogno. Anche un lavoro personale.

6: Io invece volevo dire altra cosa; dal punto di vista storico dell'evoluzione dell'insegnante una volta la scuola doveva insegnare a leggere, scrivere e far di conto, quindi un insegnante bravo ed esperto era colui che riusciva in queste cose. Da allora ad oggi è cambiato il mondo e il ruolo dell'Insegnante, quindi, cosa vuole dire la nozione di esperto è una domanda molto impegnativa, anche perché... la collega diceva che ci sono dei mestieri che si fanno bene non solo per quello che si sa ma per quello che si è... penso a lavori come i medici, infermieri che sono a contatto con persone particolari, non sono per tutti, passa prima quello che noi siamo come persone e poi quello che si sa, ma non facile trasmettere le due cose perché uno deve essere molto consapevole di sé, perché lo faccio in un ambiente istituzionale come la scuola che mi chiede un compito specifico che ora è cambiato.

5: Noi in qs scuola con alta incidenza famiglie straniere ci dobbiamo porre delle domande che attraversano il nostro mondo e ci chiedono di fare scelte di natura etica e noi, esplicitamente o inconsciamente prendiamo posizioni e le trasmettiamo ai bambini. Oggi l'insegnante esperto non ha forse molte certezze, però si sforza di essere consapevole e altro aspetto che non va sottovalutato è che facciamo lavoro nel contesto pubblico...questo lavoro dà possibilità di incontri corali nella scuola primaria.

4: Volevo aggiungere una cosa i bambini dopo 15 giorni ci hanno già fatto la radiografia, ci osservano e capiscono quello che siamo. Portiamo esempio della nostra vita.

1: Non per nulla, quando in classe ci sono due insegnanti che hanno 2 modalità diverse di gestione, i bambini cambiano, si permettono delle cose che non fanno con l'altra.

4: Posso fare una domanda? Non ho capito bene se in questa definizione di E si intende esperta nel senso che ha lunga esperienza o che è efficace, perché qui mi sembra che tutti abbiano risposto nel senso di efficace. La mia risonanza è stata quella di dire che E ha anche una lunga carriera, ma non basta essere esperti per essere efficaci, quindi, qual è la definizione giusta?

4: È perché la mia risonanza della definizione di E non è proprio così positiva, perché quando vengono da noi in classe gli esperti, sono persone che fanno un sacco di cose su quello che vengono a fare con i bambini ma hanno bisogno della nostra mediazione per poter arrivare a loro, quindi credo non basta essere esperti o avere un lungo vissuto nella scuola, quindi la parola mi lascia un senso di freddezza,

4: La parola “esperto” per me non basta, non posso intendere una persona di lungo corso. La definizione in questo senso dà idea di I che non esiste più, perché oggi ci vuole I che rimetta in discussione giorno per giorno il suo essere esperto, anzi, deve essere un insegnante che sia capace di una apertura tale da non fare quello che faceva 20 anni fa, ma rinnovarsi alla luce delle conoscenze, un nuovo cammino

11: Per me deve essere anche umile. Io sono vicina alla pensione, ma spesso vado dalle colleghe per confrontare quello che facciamo e mi reputo una brava insegnante perché ho passione, ho tanta esperienza. La chiave è l’umiltà perché se ti senti arrivata è lì che rimani indietro.

7: Ci sono dei lavori che richiedono formazione continua, quindi riuscire a cambiare il proprio lavoro giorno per giorno sulla base dei bisogni dei bambini saltare quello che abbiamo programmato. Noi siamo un’istituzione nella quale però le famiglie demandano troppo alla scuola. Manca la genitorialità, le famiglie demandano troppo alla scuola. La scuola secondo me dovrebbe anche entrare nelle famiglie per farli rendere conto della genitorialità che spesso non c’è, specialmente nelle scuole come la nostra multiculturale o nella società in genere.

4: Non è solo fattore multiculturale; noi siamo in un contesto di povertà culturale nel ns quartiere, disagio profondo.

7: Per questo dico che la scuola dovrebbe avvicinarsi alle famiglie e no permettere che la scuola sia solo un posteggio dove lasciare i bambini occorre nuovo rapporto con le famiglie, questa è una loro urgenza. La scuola deve avvicinarsi alle famiglie, fare il patto educativo.

1: Ma dov’è questo patto educativo? Siamo in un contesto difficile con i genitori. La nostra forza deve essere la famiglia senza paura, perché se li avviciniamo e li rendiamo complici del nostro lavoro ne possiamo solo beneficiare.

11: La non conoscenza è la paura, quando uno non conosce l’altro ha paura...prima di tutto formare una complicità, i genitori devono capire che siamo insieme importanti per la crescita del bambino. Possono imparare l’uso della acca, la divisione, ma senza di loro non riusciamo a formare gli uomini di domani. E i genitori devono conoscere che i nostri obiettivi non sono solo didattici, ma formativi, e noi andargli incontro.

9: Allora un insegnante esperto è anche colui che non ha paura a condividere dei momenti con i genitori, mentre nella nostra scuola sono state tolte tutte le occasioni per incontrarci con i genitori. Noi abbiamo cercato di organizzare pizzate con le famiglie, senza paura di confondere i ruoli perché la stima reciproca la faccio sulla base della conoscenza. La vivo anche come mamma, non intendo conoscenza sul personale, ma sapere come siamo in momenti anche meno formali come una cena di classe. Occasione importante che si costruisce con l tempo condiviso.

11: La nostra scuola è cambiata nel tempo, non era così all'inizio, ricordo la scuola con i giardini aperti...Teatro, mostre...è stata la conseguenza di classi multietniche...

7: Però occorre tempo per fare queste attività fuori della scuola, non è detto che tutti le possano fare.

10: Per me un insegnante esperto non ha paura di interagire con le famiglie e le coinvolge nel lavoro che fa, è consapevole dei ruoli specifici, ma non tutti hanno questa cifra. Ed è chi riesce ad interagire efficacemente con famiglia, bambini e istituzione scolastica (colleghi e DS).

6: La scuola oggi deve formare cittadini consapevoli e necessariamente deve coinvolgere la famiglia. Un insegnante esperto è esperto di relazioni non lasciate al caso, neppure alla buona volontà, deve saper costruire la relazione, mentre i genitori ci accorgiamo non sono esperti di relazioni.

3: Non possiamo aspettare che i genitori diventino esperti di relazione facendo dei corsi...intanto noi dobbiamo instaurare relazioni con loro, avendo pazienza di aspettarli.

11: Ad un esperto attribuisco anche questo tipo di competenza, di sapere entrare in relazione, ma non vuol dire solo stabilire buoni rapporti, ma costruire la partecipazione.

2: A me non interessa solo lo scambio umano. Parlo di un insegnante di un ruolo stabilito nell'istituzione

8: Ma come fai a dividere ruolo insegnante e ruolo umano?

5: Stiamo parlando di Insegnanti, quindi I è un ruolo specifico che esercito in un posto, in un tempo e questo richiede consapevolezza. A casa mia posso fare delle cose in piena libertà, ma a scuola sono esempio per i bambini quindi devo comportarmi secondo delle regole. Es. a casa posso no fare la raccolta differenziata perché non ci credo, ma a scuola, per formare cittadini consapevoli, devo lavorare favorendo la raccolta differenziata.

1: Per me se non ci credi tu per prima, no lo fai. Il ruolo è quello che sei.

2: Devo cercare di dare informazione più corretta possibile, anche se per me un argomento piace meno, devo fare bene anche quello che mi interessa meno. Insegnante esperta è un ruolo, non parlo di Anna come persona. Noi pensiamo che il nostro lavoro sia svincolato dal contesto e ci piace fare il ns lavoro, ma ci dimentichiamo la prescrittività del nostro ruolo. Quando mi sento dire: non ce la faccio con quel bambino, devo comunque fare il mio lavoro.

3: Abbiamo fatto un'esperienza di formazione con colleghe per relazionarci con le famiglie in una scuola precedente. Laboratori per bambini stranieri hanno funzionato molto, così come i gruppi con insegnanti e genitori a scuola. Ci siamo

arricchite nella formazione. La collaborazione o coalizione tra colleghi è stata fondamentale per affrontare questioni di rapporto con famiglie e bambini di altre culture. Occorre lavorare con i colleghi.

10: L'insegnante deve essere umile, non può essere sicuro sempre al 100% che quello che si fa sia il meglio sempre. Nella relazione con le famiglie ci si scontra spesso con famiglie che non sono interessate ad essere coinvolte e lì non vedo grosse soluzioni, bisogna fermarsi...

5: L'insegnante esperto è dotato di umiltà e empatia e deve riuscire a creare con tutti i bambini un rapporto e riuscire a capire chi ha di fronte per modulare la propria attività. L'ambito in cui un I è esperta è nell'aiutare il bambino a formare il libero pensiero come educazione permanente.

D2: riuscite a sintetizzare in parole chiave quanto avete espresso?

10: Empatia, apertura mentale, mettersi in gioco, conoscenze,

1: Passione

11: Occorre anche imparare a gestire lo stress. Un insegnante deve avere ogni giorno la capacità di rimettersi in discussione pur avendo un obiettivo da raggiungere.

6: Consapevolezza del mio ruolo e rimettermi anche in discussione quando manca qualcosa. Percorso che non finisce mai.

1: Io lo chiamo lavoro di bottega, perché ho imparato nei miei 10 anni di supplenze a fare la maestra e oggi mi ricordo chi me lo ha insegnato perché io gliel'ho rubato con gli occhi agli insegnanti bravi, con grande umiltà.

4: Deve essere persona credibile, no buonista, c'è bisogno di persone che si fanno percepire come persone che sanno quello che stanno facendo e fanno testimonianza.

7: Anche coerenza.

Focus group 3

D1: Quali caratteristiche deve avere un insegnante esperto?

6: Deve essere una persona che ha autorevolezza, sicurezza di sé, deve avere la situazione ben chiara, almeno far finta di sapere cosa fare. Far sentire agli alunni che ha la situazione in mano, avere sicurezza su se, deve avere la situazione ben chiara, anche se va a fare una supplenza un giorno qui e giorno là, deve almeno far finta di sapere cosa deve fare. Se i bambini capiscono che gli sta sfuggendo qualcosa è finita, prendono loro il sopravvento. Credere anche nel nostro lavoro.

4: Non sentirsi svalutati perché spesso di fronte ai genitori la nostra categoria appare in questo modo, sembriamo dei fannulloni, quindi dobbiamo credere prima noi in quello che siamo, nel nostro ruolo.

1: Un insegnante esperto deve continuare nella sua formazione permanente: voglia di andare avanti, approfondire, sento che mi manca qualcosa, conoscere di andare avanti di approfondire le metodologie, gli approcci didattici anche con i bambini, anche dal punto di vista psicologico, conoscere le varie sfaccettature della realtà di un bambino, essere empatici, stabilire buone relazioni verso la componente genitori, alunni e colleghi.

5: Anche un po' di duttilità, non dire sono arrivato, ho finito, ma sentirsi sempre in marcia, in cammino.

1: Nasce dal campo, dall'attività in aula, dai bambini...Gli insegnanti sono stimolati dai bambini che ha davanti e ogni ciclo cambia continuamente per cui sei spinto a cercare un aggiornamento, un approfondimento dal di dentro, più che dall'esterno a mettersi in discussione e per cercare di dare il meglio a loro, perché fai volentieri il tuo mestiere che sei spinto a cercare aggiornamento.

4: Conta stimolo interno, ma ci vuole anche certa umiltà, ho le mie conoscenze ma devo anche affidarmi ad altre colleghe con esperienza.

5: Si parla dunque di una persona intelligente, che si adatta, si adegua, ha senso critico. Io mi pongo davanti alle cose io mi pongo le domande. La formazione mi nasce da dentro

7: Per me occorre essere competenti, come prima cosa, una cultura e formazione personale che sia di competenza base di quello che vai a insegnare. Poi competenze personali nei confronti di bambini, genitori, colleghi e dirigenza, persone che sanno adeguarsi, non sono invadenti, stanno al loro posto e che siano professionali = avere approccio giusto, non "siamo al mercato" perché i rapporti di amicizia devono arrivare dopo. Anche l'approccio fisico di quando ti relazioni al collega o al genitore.

1: Secondo me i rapporti di amicizia non devono arrivare dopo. Nella scuola non devono esserci. Non devo essere amico del genitore e bisogna farsi dare del lei.

7: Usare spesso la frase “la maestra sono io”, che non è di arroganza, ma affermazione che nasconde il fatto che io sono conscia del mio ruolo, padrona della situazione che non vuol dire non sbagliare, ma devo sapere chi sono, cosa sono a fare e quale è il mio ruolo rimarcandolo in certi momenti. L’empatia è una parola che mi piace: con i bambini bisogna essere *double-faces*: accattivanti, simpatici, però quando c’è da brontolare si deve fare, senza esitazioni, il bambino necessita di sentire il polso, che non vuol dire una scuola fascista.

1: Vuol dire che sei lì e che lo puoi aiutare e rimproverare nel momento adeguato poi la brontolata passa e finisce lì se c’è autorevolezza; devono sentire la tua presenza con autorevolezza.

4: Visto che manca a casa questa autorevolezza da quello che si può vedere, essere meno accondiscendenti è importante

3: Una dote che non è obbligatoria e che rivedo in molti insegnanti è la teatralità e improvvisazione, un buon canale per passare dei contenuti e poi, siccome non siamo in una catena di montaggio e quello che fai non è mai uguale perché tutti i giorni non sono uguali...tu hai un canovaccio, però in classe ad un certo punto il canovaccio si perde e devi improvvisare.

2: Non mi definisco un insegnante esperto perché noi facciamo un lavoro particolare in cui tutto ciò che sapevi fino al giorno prima cambia, per cui il nostro modo di essere insegnanti è una continua evoluzione perché dipende dalla situazione che hai davanti per cui non posso considerarmi esperta in un nuovo problema; una delle grandi doti che non solo un insegnante esperto, ma un insegnante in generale, deve avere è quella di essere empatica con tutti, non vuol dire essere simpatica, ma capire l’altro e fare in modo che l’altro dia il meglio di se.

5: Condivido la professionalità, autorevolezza, teatralità, ma prima di tutto qs gioco continuo di cambiamento. Aggiornarsi è una esigenza che nasce dentro e conseguenza del fatto che ti trovi davanti situazioni sempre diverse che nn sono mai come quelle precedenti e qs ti porta a informarti. Non possiamo pensare di essere uguali ora con le prime rispetto alle quinte precedenti.

2: Esperto è colui che continua a cambiare, esperto è colui che ha un bagaglio ma è in evoluzione, si adatta in divenire. Ha una base di conoscenze, esperienze, psicologiche, pedagogiche, poi deve avere capacità di cambiare, di saper cambiare.

1: Un insegnante quando entra nella scuola non è ancora esperto, quando entra con tutte le sue conoscenze ed è disposto a stare con i bambini. ancora non è esperto. Esperto visto allora come esperienza, cioè, tutte le mie esperienze mi

fanno diventare esperto e autorevole. E non ha solo conoscenze, quindi i tuoi anni ti sono serviti per diventare esperto, per avere esperienza.

6: Ti devi adattare ai bambini che hai davanti. Quando facevi i moduli e avevi due classi, non facevi mai una lezione uguale perché i bambini erano differenti. Ti devi adattare quindi alla richiesta dei bambini. L'insegnante deve essere capace di adattarsi agli scolari che ha davanti.

2: Sono d'accordo con voi, però volevo dire che il mio sentirmi non esperta lo è nell'affrontare la nuova situazione che ho davanti perché cambio adattandomi alla nuova posizione.

3: Io invece mi sento una esperta, il che non vuol dire sentirsi arrivata; sono concorde che ci sono modi diversi e situazioni diverse da affrontare, mi sento di avere quelle competenze di base che mi consentono di gestire una situazione nuova. Poi tutto quello che viene in più con aggiornamento è un tassellino che si aggiunge a quello che già ho.

2: Altre cose da aggiungere al profilo dell'insegnante esperto, una concreta, una più idealista. Quella concreta è che l'insegnante non deve chiudersi nella sua classe, chi si chiude nella classe non è un buon insegnante, occorre vedere la scuola a 360°, capire il territorio, le richieste del Ministero, avere una visione della scuola anche fuori della classe ti permette di capire dove stai andando, partecipare ad impegni extra didattici. Oggi non è più insegnare a leggere scrivere e far di conto, si tratta di prendere un bambino per mano, accompagnarlo nelle peripezie della sua vita e ti serve anche una visione esterna. Occorre partecipare a impegni extra-didattici.

5: La cosa più idealista invece è che non si fa questo mestiere per la gloria o per i soldi, quindi credere in quello che si sta facendo, è la passione, quasi una missione, sapere che avrai di fronte tanti fallimenti e pochi riconoscimenti perché se cominci a vedere i lati negativi, si vede e i bambini sono i primi a sentirli.

2: E quello non è esperto, anche se ha 40 anni di esperienza.

6: Avere senso critico. Come chiedi ai bambini di cambiare, devi essere capace di cambiare anche te

3: L'esperienza te la costruisci come in altro lavoro, ma come Competenze di base intendo il sapere quello che insegni, le competenze disciplinari...perché da nessuna parte ti insegnano a insegnare all'università.

4: Noi insegnanti della scuola primaria e infanzia siamo sempre andati avanti, della scuola secondaria sono rimasti fermi a vecchio modo di insegnare, modello trasmissivo che non va più che non appassiona i ragazzi. Nei viaggi Erasmus che abbiamo fatto in Germania e Inghilterra, abbiamo visto che hanno un approccio completamente diverso dal ns nella scuola primaria, quindi bisogna essere

prepararti ad affrontare una classe, perché non tutti sono in grado di entrare a insegnare. È molto difficile insegnare ai bambini dai 3 ai 6 anni e poi dai 6 ai 10. Bisogna essere preparati ad affrontare una classe perché non tutti sono preparati...

3: Comunque ora abbiamo un gruppo di insegnanti che stanno uscendo dall'università che sono ben preparati, hanno un approccio diverso, anche se non di buttano nel fare commissioni, extra scuola.

D2: riuscite a sintetizzare in parole chiave quanto avete espresso?

1: L'insegnante svolge una missione nel senso che quando faccio questo lavoro ci devo credere, la consapevolezza che comunque darò qualcosa e farò in modo che questo bambino cambi diventando adulto, ma anche missione come terra terra...nel senso che "la scuola non ti abbandona": appena sono a casa non smetto di essere insegnante neppure a casa. È una cosa che non ti lascia mai, penso a cosa devo fare quando arrivo a casa.

6: È un amore rovinoso che ci cambia, qualcosa che non ti lascia, una forma di amore, ancora gioco e come mi diverto! Sembro scema, lo so, è così...è una forma di amore che è un po' obsoleta, ma una spinta appassionata...a volte abbiamo tanti legami burocratici che frenano il mio modo di rapportarmi con questi ragazzi.

1: Il mio marito che lavora al Mobil-market quando è a casa ha finito il lavoro e non ci pensa più, anche la mia amica che ha un negozio...

5: E non la chiami missione questa? Un insegnante esperto dovrebbe essere consapevole della scelta, farlo in modo non superficiale.

3: Secondo me un po' di sacrificio come fatica lo prevede, fatica mentale, fisica, occorre equilibrio personale: non puoi portare i tuoi problemi in classe, bisogna filtrare altrimenti degenera la situazione. Non posso permettermi di mandare a quel paese qualcun altro...diversamente da altri lavori.

4: Siamo sempre insegnanti, non solo quelle 4 ore che stai in classe. Sto cercando di imparare a tenere fuori le cose di scuola a casa perché mi rendo conto che crea problemi...è un allenamento che dobbiamo fare. E lo acquisiamo con l'esperienza. Dobbiamo acquisire una autorevolezza empatica.

Focus group 4

D1: Quali caratteristiche deve avere un insegnante esperto?

8: Generalmente siamo portati a dire che già il termine “esperto” si associa ad una competenza, formazione personal rispetto alla propria professione, penso che ancora più peso ce l’abbia la capacità di relazione, perché un bravo insegnante può essere portatore di tanti saperi ma deve saperli veicolare mettendosi in relazione con gli altri e mettersi in discussione con gli altri, altrimenti è una competenza un po’ monca.

1: Aggiungerei anche il fattore esperienza, sia dal punto di vista personale che lavorativo. Un docente esperto ha esperienza di vita e lavorativa e mi collego al fattore tempo, alla possibilità aver sperimentato svariate situazioni, relazionali, a livello disciplinare, di gestione, pesarle e confrontarle con le capacità personali e di gruppo, di team, mi porta a saperle gestire e a prevedere determinate situazioni. Come gestire la competenza si sperimenta con l’esperienza.

2: Quando ti trovo davanti ad una situazione già sperimentata emotivamente e so come comportarmi, non mi faccio prendere dall’ansia, la gestisco in maniera matura, so attendere il momento in cui la situazione si sbroglierà da sola. Faccio l’esempio del rapporto con genitori: avendo poca esperienza questo mi procura una certa ansietà, sapendo che si possono evolvere in certo modo se mi comporto in un certo modo, posso evolvere in una situazione produttiva per entrambi gestendo il rapporto in altro modo.

10: Ricoprire ruoli diversi in carriera, “stare dietro le quinte”, conoscere la scuola da dietro, partecipare a riunioni, Consiglio Istituto, avere visione più ampia dell’organizzazione della scuola, la scuola è un meccanismo più grande di quello che è lo spazio dell’aula. Bisogna sperimentare la scuola anche fuori dell’aula, fare il Consiglio d’istituto dà una visione diversa della scuola, stessa cosa fare il fiduciario.

2: Esperto non si è mai fino in fondo, hai esperienza ma non è mai sufficiente, perché B, famiglie, i saperi cambiano, c’è bisogno quindi di aggiornarsi e cambiare modalità di lavoro perché la cosa che hai presentato 5 anni fa, non è più uguale, la devi cambiare, modificare, si deve aggiornare.

5: Occorre capacità di flessibilità e adattamento in questo

6: Ad esempio, nell’ apprendimento della letto-scrittura in prima classe. In passato si presentavano 3 caratteri stampato maiuscolo, minuscolo e corsivo, però si è visto nel tempo che il corsivo presentava problemi ai bambini seguendo corsi di formazione abbiamo capito che lo stampato maiuscolo va introdotto dopo la lettura....dove ci sono problemi con classi occorre trovare giuste strategie, anche confronto con i colleghi per trovare le giuste strategie, strade

alternative avere chiaro dove si vuole arrivare, esperienza ti fa diventare consapevole. In una classe ho trovato difficoltà di partecipazione e ho cercato di mettere in atto strategie per aumentare interesse dei bambini Osservare le interazioni del gruppo classe e tener conto dell'obiettivo cui arrivare e trovare strade adeguate ai gruppi.

5: In pratica questo dovrebbero farlo tutti, ma l'insegnante che non ha esperienza non se ne rende conto. E non come esperienza ma come conoscenza precisa del traguardo, obiettivo dove vuoi arrivare. Nel tempo siamo più consapevoli e con il confronto tra colleghi si cerca di capire i motivi delle situazioni.

7: Nel mio insegnamento di IRC mi sono resa conto di dover lavorare molto sulle emozioni.

10: Essere esperto significa non dire "lo faccio come ho sempre fatto" anche se potrebbe dare l'impressione di essere così esperti, ma è non essere sicuri. Non è legato agli anni di esperienza.

7: Essere esperto potrebbe essere ravvicinabile all'essere aperto ad alunni, famiglie, all'aggiornamento, ai colleghi, alle tecnologie, come la lim, al territorio.

3: Apertura nel senso di apertura verso la famiglia, l'aggiornamento, colleghi, le nuove tecnologie.

1: Una flessibilità a 360° del docente esperto.

7: Dare ai colleghi anche parola di confronto, a volte ci si sente inefficaci e il collega ti dà una parola di conforto, anche se non risolve. Ci sentiamo inefficaci in certe situazioni e ci chiediamo perché e lo chiediamo al collega per chiedere dove secondo te ho sbagliato...la collega ti rassicura...anche se non c'è risposta, l'importante è sentirsi ascoltati.

8: Non ci sentiamo capiti dalle famiglie, a volte si ha la sensazione di impegnarsi tanto e c'è qualcuno che rema dall'altra parte, quindi occorre un ascolto da parte loro. il 30 novembre la scuola sarà chiusa per aprirsi alle famiglie. Saremo a gruppi come oggi e sarà l'occasione per ritrovarsi a scuola ma i ruoli diversi con le famiglie.

1: Tentativo di far vedere ai genitori di essere insieme al fianco, sguardo verso una direzione ma passando attraverso l'informalità.

D2: riuscite a sintetizzare in parole chiave quanto avete espresso?

9: Un insegnante esperto è flessibile.

4: disponibile con tutti, collaborativo

8: Aperto

6: Aggiornato

5: Un po' psicologo

7: Umile nel senso di mettersi sempre in discussione perché esperto è in divenire, in costruzione.

2: Creativo

10: Severo con sorriso.

Focus group 5

D1: Quali caratteristiche deve avere un insegnante esperto?

8: Ci deve essere una competenza dell'insegnare, devi dare molto, quindi devi avere competenze per formarti, come me che ho passato tutta la vita a studiare le tecnologie poi sei esperto, sei in grado di insegnare e trasferire queste competenze agli altri, deve avere un settore approfondito da dare agli altri. Chi ha competenze si forma e studia e diventa esperto.

2: Non è sufficiente conoscere, occorre passione, che diventa empatia con l'altro. Io posso anche avere meno competenze come insegnante, ma posso riuscire ad ottenere dal mio alunno con l'empatia la mia voglia di trasmettere

5: La competenza didattica non può prescindere dalla comunicativa e relazionale.

11: Anche io concordo, aggiungo la competenza emotiva, disponibilità verso l'altro che ti ascolta, trovare le chiavi di lettura di ogni persona con l'ascolto.

4: Mettersi in ascolto dell'altro è saper dare e prendere dall'altro; capacità di cambiare, innovare, non fare sempre la stessa cosa, anche no insegnare sempre la stessa disciplina, la capacità di progettare che è anche sognare assieme alle persone che stanno con te.

3: Oltre alla competenza tecnica di base occorre quella relazionale che non è così scontata, ma credo dia caratteristica principale di un insegnante esperto.

8: Ma forse non ho capito la definizione di insegnante esperto, io intendevo un insegnante che riveste ruoli esperti quindi non stavo parlando di come insegnare, perché io sono insegnante tra i colleghi. Quando preparo un corso per adulti, mi preparo 4 volte di più per queste persone, non posso essere divertente, ma non è il modo con cui mi interfaccio con i bambini.

1: Un insegnante esperto deve avere una buona cultura di base, conoscenze di didattica, aggiornarsi, sapere di psicologia.

11: Gli anni non fanno un insegnante esperto. Esperienza non vuol dire essere esperto ma con esperienza aggiusti il tuo modo di insegnare, aiutano ad individuare strategie. L'esperienza non si calcola in anni. L'insegnante non è mai esperto ma è dinamico e flessibile. A volte ci sono supplenti che non chiedono niente, quando sono entrato io a scuola ero una spugna. Un insegnante esperto è un "faro" che ti aiuta.

2: Secondo me quando uno si chiama Insegnante non è mai esperto, è sempre dinamico. A seconda delle realtà ...Io lavoravo nel 1977 a Palmanova ma i bambini hanno insegnato a me a fare la maestra, volevano trovare una persona che fosse dalla loro parte, una sorta di collaborazione.

10: Il 1° passo sarebbe proprio sviluppare capacità relazionale non solo con alunni ma anche con gli insegnanti e imparare a conoscere l'utenza. I bambini cambiano e non possiamo adottare la stessa metodologia.

7: Un buon insegnante deve guardare negli occhi i propri alunni, deve prima educare poi didattica, un insegnante non è un esperto ma un buon insegnante. quando sa prima di tutto educare da un adulto esperto, poi sa fare la didattica, vedere i bisogni di alunni e delle famiglie

10: Non possiamo sottovalutare che lavoriamo con colleghi: occorre coerenza nei rapporti con altri colleghi, se c'è unione di intenti, si lavora meglio però.

5: Abbiamo un po' denigrato la parola esperto, ma secondo me non è da confondere; un insegnante esperto non è perfetto, ma deve avere competenze a tutto tondo, le più vaste e a parer mio tutti gli insegnanti devono esserlo esperti.

2: Aggiungo che una caratteristica che bisogna avere è umiltà cioè non credere di sapere tutto, ma capire dove possiamo rivedere le cose.

6: L'insegnamento non è mai uguale, anche la stessa disciplina in classi diverse parallele non è mai la stessa.

9: Purtroppo ho notato che l'insegnante si mette in ascolto delle famiglie, ma veniamo molto poco ascoltati. Ho notato che solo quando gli insegnanti si sono scelti e con mentalità affini erano complementari e si lavorava benissimo. A

volte capiti con colleghe con 30 anni di esperienza ma sono talmente agli antipodi da come ragioni tu che comunque tutta questa esperienza non viene trasmessa, nascono delle rivalità che i bambini sentono e di cui approfittano.

8: La nostra Dirigente diceva che se uno è professionale lavora con tutti.

9: Ma non è sempre così.

4: Occorre distinguere l'esperienza dagli anni di esperienza e lavoro perché si tratta di percorsi di vario tipo.

9: L'insegnante deve possedere una vocazione educativa.

D2: Riuscite a sintetizzare in parole chiave quanto avete espresso?

4: Passione

11: Empatia

10: Competenza relazionale

5: Flessibilità

6: Emotività

2: Cultura di base

7: Aggiornamento

3: Relazione con e famiglie