

Insegnare in Trentino

Seconda indagine
Istituto IARD e IPRASE
sui docenti
della scuola trentina

a cura di **Arianna Bazzanella**
Carlo Buzzi

© Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione maggio 2009

Stampa: Tipografia Esperia, Trento

Insegnare in Trentino

Seconda indagine Istituto IARD e IPRASE sui docenti della scuola trentina
a cura di Arianna Bazzanella, Carlo Buzzi

p. 260; cm 24

ISBN 978-88-7702-241-7

Presentazione	A. Salatin	5
Introduzione	C. Buzzi	9

PARTE I: IL PROFILO DEGLI INSEGNANTI TARENTINI

Capitolo 1. Come si diventa insegnanti in Trentino	G. Argentin	21
Capitolo 2. Docenti dietro ai banchi: la formazione iniziale e l'aggiornamento professionale	A. Bazzanella	34
Capitolo 3. L'immagine della professione e della scuola	L. Caporusso	68
Capitolo 4. Sindacato e associazionismo	R. Grassi	80

PARTE 2: IL LAVORO DI INSEGNANTE

Capitolo 5. Le metodologie didattiche	F. Pisanu	89
Capitolo 6. La valutazione degli studenti	A. Ressa	104
Capitolo 7. Non solo insegnamento: gli altri incarichi dentro e fuori dalla scuola	M. Anzivino	119
Capitolo 8. Insegnanti e genitori: l'incontro possibile	A. Zanutto	131

PARTE 3: POLITICHE E TEMI EMERGENTI NELLA SCUOLA

Capitolo 9. Le innovazioni della scuola trentina e i temi prioritari per le politiche scolastiche	C. Tamanini	143
Capitolo 10. Gli studenti immigrati	P. Peri	164
Capitolo 11. L'uso dei media digitali nel lavoro degli insegnanti	M. Gui	175
Capitolo 12. Bullismo, violenza, trasgressioni: il lato oscuro della scuola nella percezione dell'insegnante	F. Sartori	190
Capitolo 13. Il "buon" dirigente scolastico	A. Ceredi, B. de Gerloni	205
Capitolo 14. La valutazione degli insegnanti	E. Loner	216

Capitolo 15. La professione docente tra sfide e soddisfazioni		
	A. Bazzanella	226
<hr/>		
Nota metodologica	A. Bazzanella	243
Riferimenti bibliografici		249
<hr/>		
Executive summary		
Insegnare in Trentino	A. Bazzanella	253
<hr/>		

Presentazione

Arduino Salatin

Molti studi evidenziano da tempo come, nel nostro Paese, le istituzioni necessitano di un continuo e incessante accreditamento presso una cittadinanza che si percepisce sempre più distaccata da un sistema delegittimato, generalmente inteso come disfunzionale.

La scuola non si sottrae a questo processo di deterioramento del tessuto sociale e delle istituzioni, ma, anzi, negli ultimi anni è diventata oggetto di sollecitazioni molteplici che, da più parti, ne minano la credibilità: per i giovani essa è sempre meno un luogo di impegno, investimento, disciplina - per quanto sgraditi - e sempre più un luogo di aggregazione e socializzazione; per le famiglie è sempre meno un alleato educativo e sempre più un terreno in cui trasferire la centralità conquistata dal figlio in famiglia; per l'opinione pubblica è sempre meno un'agenzia educativa e sempre più un luogo di degrado, scandalo, devianza.

Inoltre, la scuola rimane terreno di riforme incompiute. Accanto a numerosi (talvolta contraddittori) impulsi innovativi, permangono criticità irrisolte e limiti di un sistema scolastico che fatica a garantire standard minimi di *literacy*, come mostrano anche i risultati comparativi di numerose indagini internazionali - prima fra tutte l'indagine OCSE PISA - che vanno proprio nella direzione di confermare scarsi livelli di *performance* tra gli studenti italiani.

D'altro canto, tali criticità, invece che essere oggetto di riflessioni costruttive, divengono non di rado facile bersaglio di strumentalizzazioni e generalizzazioni improprie che, anziché favorire un recupero del sistema, fomentano atteggiamenti distruttivi e perdita di credibilità di un apparato - quello scolastico e formativo - che, invece, per funzionare al meglio necessita proprio di un riconoscimento esplicito e indiscusso da parte di tutta la società.

In un siffatto contesto, l'autonomia locale rappresenta per la Provincia di Trento un'occasione, ma anche una sfida che, per essere trasformata da risorsa potenziale ad effettivo strumento di crescita e sviluppo territoriale, necessitano di sempre maggiore conoscenza e di partecipazione.

È a partire da queste premesse che il Dipartimento di Istruzione e IPRASE del Trentino hanno aderito con convinzione alla proposta di Istituto IARD di realizzare una ricerca sulle *condizioni di vita e di lavoro dei docenti*, consapevoli del punto di vista privilegiato offerto da questi osservatori, senza i quali nessuna scuola e nessuna riforma sono possibili.

L'indagine - che si configura come la seconda edizione di una ricerca realizzata nel 1999¹ - è stata realizzata nella primavera del 2008 ed ha offerto l'occasione per andare oltre osservazioni impressionistiche e banalizzazioni, spesso ideologiche, al fine di cominciare a tracciare i confini reali del sistema scolastico e formativo trentino non per come è riferito bensì per come è vissuto e costruito concretamente, giorno dopo giorno.

Il quadro spesso pessimistico - quando non catastrofico - della nostra scuola, tracciato da mass-media e opinionisti, è realistico? Al di là di episodi negativi sopradici, spesso aggravati unicamente dalla loro visibilità, quale clima si respira e si costruisce, giorno dopo giorno, nelle nostre scuole? E come si pongono i docenti, attori protagonisti di questa realtà e dei suoi mutamenti?

L'obiettivo dell'iniziativa, dunque, era di porre un primo e importante tassello per ricostruire il mosaico che, spesso banalizzato, rivela un intreccio molto complesso di dinamiche e relazioni, un tessuto eterogeneo che, accanto a problemi, difficoltà, criticità, cela anche entusiasmi, motivazione, successi.

Come mostra il rapporto, primo prodotto del lungo lavoro di questi mesi, i risultati emersi rendono conto di tale complessità: essi offrono numerosi spunti di riflessione, mostrando la necessità di ulteriori investimenti e sperimentazioni, ma anche la conferma che alcune strade percorse dalla Provincia di Trento in questi anni si sono rivelate innovative e fruttuose per il sistema nel suo complesso e per il futuro dei ragazzi in particolare.

D'altro canto, l'investimento richiesto da tale iniziativa avrà dato i suoi frutti quando tali sollecitazioni passeranno dalle pagine stampate all'azione, diventando oggetto di dialogo, confronto, programmazione e azione attiva e condivisa e dando vita a strumenti e dispositivi realmente efficaci ed efficienti per proseguire lungo il tracciato o, laddove necessario, riposizionare e rilanciare il sistema educativo e formativo trentino.

Nello specifico, il rapporto si compone di tre parti: la prima, di carattere introduttivo, descrive il profilo dei docenti trentini prendendo in considerazione le caratteristiche socio-demografiche (capitolo 1), i percorsi di formazione iniziale e di aggiornamento in servizio (capitolo 2), l'immagine e il prestigio della professione e della scuola presso la società (capitolo 3), i livelli e le forme di partecipazione alle associazioni professionali e di categoria (capitolo 4).

La seconda parte, più nello specifico, affronta, invece, i temi legati alla quotidianità della professione docente. Si disamineranno, così, le tecniche di insegnamento, tra tradizione e innovazione (capitolo 5), i criteri e le procedure di valutazione dell'ap-

¹ Per i risultati di tale ricerca a livello nazionale, si veda A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, il Mulino, Bologna, 2000.

prendimento degli studenti (capitolo 6), gli incarichi aggiuntivi alla didattica (capitolo 7), le dinamiche e le problematiche relative alle relazioni con le famiglie degli studenti (capitolo 8).

Infine, la terza parte è dedicata alle questioni emergenti e attuali che pongono nuove sfide e nuove opportunità alla scuola italiana come a quella trentina. In questa sezione, infatti, verranno presi in esame le politiche scolastiche locali (capitolo 9), l'impatto e la gestione dei processi di inserimento e di integrazione degli studenti non italiani (capitolo 10), i livelli di diffusione e di utilizzo di dispositivi tecnologici innovativi (capitolo 11), le percezioni attorno al tema del bullismo e della violenza tra pari (capitolo 12), il rapporto tra docenti e la (relativamente nuova) figura del manager scolastico - il Dirigente (capitolo 13), i criteri e le possibili pratiche di valutazione del corpo docente (capitolo 14) per concludere, infine, con un capitolo sul rapporto tra professione e livelli di soddisfazione dei docenti (capitolo 15).

Facciamo presente che il rapporto è strutturato secondo un doppio livello di analisi: ciascun capitolo si compone di una disamina dei dati emersi nel corso del 2008 e, laddove possibile, di un confronto con i dati relativi al 1999, anno in cui, come accennato, IPRASE del Trentino - sempre in collaborazione con Istituto IARD - realizzò la prima indagine sulle condizioni di vita e di lavoro dei docenti trentini.

Introduzione

Carlo Buzzi

L'indagine condotta in Trentino sul corpo docente della scuola primaria e secondaria ha confermato in molti casi fenomeni che erano già conosciuti dagli addetti ai lavori, ma non sono mancate alcune sorprese che hanno aggiunto elementi di riflessione utili per meglio comprendere le caratteristiche e i vissuti di una componente fondamentale del sistema formativo provinciale. Anche laddove i risultati non si sono discostati dalle previsioni, l'indagine ha offerto comunque quel riscontro quantitativo, tarato su campioni adeguatamente rappresentativi, senza il quale le conoscenze rimangono a livello di semplici impressioni non confermate. La costante comparazione tra tipo di scuola – primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado – ha poi consentito gli opportuni approfondimenti all'interno di realtà profondamente diverse dal punto di vista delle esigenze didattiche e da quello relazionale con gli studenti. Il confronto con la prima indagine provinciale del 1999 ha fornito inoltre un interessante spaccato diacronico che mostra nel contempo la stabilità ma anche l'evoluzione dei processi educativi.

In queste conclusioni riprenderemo, in un'ottica sintetica, quelli che sono i dati più significativi emersi, facilitando così una lettura trasversale dei risultati.

ASPETTI STRUTTURALI

Come succede in ambito nazionale, anche in Trentino il settore scolastico si è fortemente femminilizzato; la presenza di insegnanti donna ha infatti raggiunto livelli elevatissimi anche nella secondaria registrando vistosi incrementi rispetto a dieci anni fa. Nel frattempo anche l'età si è innalzata, in modo particolare nella scuola primaria, che ha quasi raggiunto i livelli già consistenti della secondaria. L'origine sociale di provenienza mantiene inalterata la sua struttura: forte presenza di classe operaia e di piccola borghesia nelle primarie, un maggiore equilibrio con discrete provenienze dalla classe media impiegatizia e dalle classi superiori nelle secondarie. Il capitale culturale delle famiglie di origine è invece aumentato in modo robusto, in sintonia con l'aumento dei livelli di istruzione che da decenni caratterizza la Provincia. Questo fenomeno può essere notato anche sugli insegnanti stessi: maestri e maestre della scuola elementare raddoppiano in dieci anni il tasso di laurea.

L'accesso alla professione si è fatto nel contempo più travagliato. I caratteri della flessibilità e dell'instabilità che segnano il mercato del lavoro nazionale e locale non hanno lasciato indenne il settore scolastico: i processi di transizione si sono allungati e sempre più spesso si arriva all'insegnamento dopo altre e diversificate esperienze lavorative; una volta entrati nel mondo della scuola i trasferimenti interni sono frequenti, anche con cambi di grado o di ordine. Le motivazioni sottostanti alla scelta occupazionale sono assai variegata e prospettano la presenza di una casistica multiforme che spazia dalla vocazionalità alla casualità, in tal senso le strade per accedere alla professione si rivelano scarsamente strutturate.

FORMAZIONE INIZIALE E IN SERVIZIO

Un elemento particolarmente significativo risalta dall'indagine: gli insegnanti diventano tali dopo un iter scolastico ed universitario che dà loro una preparazione disciplinare giudicata adeguata ma con una competenza didattica e per affrontare problemi educativi, una capacità di utilizzare le nuove tecnologie, una conoscenza della normativa scolastica non all'altezza della situazione. Da qui discende l'importanza del ruolo assegnato alla formazione in servizio nelle sue due forme, quello strutturato e quello non strutturato (autoaggiornamento). Il primo vede una cospicua quota di insegnanti, e in modo particolare quelli delle scuole primarie, superare il limite minimo delle dieci ore annue partecipando soprattutto ad iniziative formative tese alle metodologie didattiche, ai contenuti disciplinari, alle nuove tecnologie e ricavandone una percezione positiva di utilità. La richiesta di aggiornamento ricalca in qualche modo ciò che viene poi effettivamente privilegiato; volendo sintetizzare al massimo alle primarie l'orientamento si indirizza in modo più accentuato verso le problematiche relazionali, nella scuola secondaria di primo grado verso la didattica disciplinare e nella scuola secondaria di secondo grado verso gli aspetti contenutistici delle discipline. Ciò che accomuna i docenti è piuttosto la richiesta di una formazione collegata strettamente con la realtà quotidiana dell'insegnamento (modalità attive di tipo laboratoriale, esercitative, con produzione di materiale didattico). Accanto ai corsi istituzionali agiscono in modo rilevante anche forme gestite a livello individuale: i tre quarti degli insegnanti occupano più di cinque ore mensili in attività aggiornative orientate alla professione. In questo contesto un ruolo significativo viene esercitato dalla rivista "Didascalie" e dal portale "Vivoscuola", ampiamente popolari tra la docenza trentina.

PROFESSIONE E PARTECIPAZIONE

La crisi di prestigio che ha caratterizzato il ruolo professionale dell'insegnante nel corso degli ultimi decenni, ha mostrato una preoccupante accentuazione in corrispondenza con l'estendersi della scolarità di massa. Se già nella ricerca del 1999 emergeva una forte insoddisfazione per come la società valutava socialmente i docenti della scuola, nel 2008 la tendenza non solo non si è ridotta ma si è ulteriormente rafforzata: la stragrande maggioranza degli insegnanti trentini è convinta che la considerazione sociale di cui godono i lavoratori della scuola nel nostro Paese sia diminuita negli ultimi dieci anni e una maggioranza sempre molto consistente ritiene che nei prossimi dieci anni la caduta di prestigio continuerà a peggiorare.

Un quadro così pessimistico produce un limitato senso di appartenenza alla categoria ed il prevalere di una via individualistica alla professione, lo dimostra la ben scarsa diffusione della partecipazione ad associazioni professionali di insegnanti ed anche la sindacalizzazione appare piuttosto circoscritta escludendo la maggioranza dei docenti e soprattutto mostrando un progressivo invecchiamento della base associativa, fenomeno che denota la difficoltà del coinvolgimento degli insegnanti più giovani. Questi risultati appaiono particolarmente negativi se si considera che l'associazionismo si accompagna ad una maggiore coscienza del proprio ruolo, ad una maggiore informazione normativa e professionale, ad una maggiore tensione verso l'aggiornamento, ad una maggiore partecipazione alla vita sociale.

DIDATTICA E VALUTAZIONE

Le metodologie didattiche praticate usualmente dal corpo insegnante trentino appaiono ancora legate a modelli tradizionali piuttosto che a metodi che meglio interpretano i nuovi paradigmi dell'apprendimento, così le lezioni frontali (il monologo, la discussione, la lezione dialogica) sono assai più presenti di approcci maggiormente attivi e coinvolgenti (drammatizzazione, ricerca, *problem solving*, *cooperative learning*). Rispetto alla prima indagine di otto anni fa poco è cambiato, rivelando una sostanziale staticità; la scuola primaria rimane ancora la più orientata all'innovazione, così come, per quanto riguarda le discipline, gli insegnanti delle materie umanistiche appaiono più disponibili alla sperimentazione di quelli delle scientifiche o delle tecniche applicative. Se il modo di concepire la didattica rimane piuttosto tradizionale, le metodologie valutative sembrano assumere orientamenti più consapevoli: valutare lo studente viene visto come una procedura per individuare ciò che non ha capito, per stabilire se e come ha raggiunto gli obiettivi prefissati, per intercettare il disagio e le difficoltà; in questa

ottica la valutazione assume anche una validità pedagogica, in quanto contribuisce a creare nei giovani stessi la consapevolezza dei loro progressi e delle loro lacune. In altre parole la valutazione ha un significato di sostegno (nella scuola primaria) pur non perdendo il suo ruolo selettivo ed orientativo (nella secondaria), prevale una visione olistica nella quale si ricerca una valutazione complessiva dello studente che mira ad individuare non solo l'apprendimento *tout court* ma anche i progressi e l'impegno; semmai il problema denunciato dagli insegnanti intervistati è quello di determinare efficaci criteri valutativi (in realtà rispetto alla prima ricerca qualche passo avanti è stato fatto, ma le metodologie oggettive sono ancora poco utilizzate).

ATTIVITÀ EXTRA-DIDATTICHE

Se è vero che non tutti gli insegnanti si dedicano esclusivamente alle attività didattiche è però altrettanto vero che non tutti sono impegnati in attività di servizio presso la scuola oppure in attività extra-curricolari con gli studenti. Per gli incarichi di collaborazione o di coordinamento o di organizzazione che richiedono l'assunzione di una qualche responsabilità nei confronti del dirigente e dei colleghi il coinvolgimento è di circa un insegnante ogni tre (e non a caso emergono in particolar modo coloro che hanno una maggiore esperienza, ovvero i più anziani). Maggiore è elevata la partecipazione alle attività con gli studenti, in discreto aumento rispetto a quanto rilevato nel 1999; l'immagine che ne esce è quella di una scuola trentina che vede i due terzi del corpo docente impegnato con i propri studenti nelle visite a musei, partecipazione a spettacoli, partecipazione a conferenze e dibattiti, viaggi d'istruzione e molto altro ancora. Coloro che non risultano impegnati in attività extra-didattiche nella scuola, siano esse di servizio che con gli studenti, sono tuttavia una minoranza non proprio irrilevante. Si potrebbe pensare che svolgano altre attività al di fuori della scuola ed in effetti un quinto circa dei docenti esercita una libera professione oppure attività di consulenza, attività editoriali, attività di formazione o anche, più semplicemente, lezioni private. In realtà chi risulta impegnato in attività fuori dalla scuola è in genere impegnato anche in attività dentro la scuola mostrando che la dimensione dell'impegno sia raramente selettiva.

INSEGNANTI E GENITORI

L'incontro tra insegnanti e genitori sembra essere circoscritto nei momenti canonici, rara è l'interazione al di fuori degli orari e delle occasioni previste. Gli argomenti

di confronto e discussione sono assai tradizionali riguardando il rendimento e il comportamento in classe, meno frequentemente si tratta delle relazioni tra compagni, del benessere psico-fisico dello studente-figlio, del processo di crescita e di maturazione; praticamente nulla è la trattazione di attività o problemi extrascolastici, come non vengono mai dati consigli né si esplicita in modo palese un disaccordo di vedute. In altre parole l'incontro avviene su un livello piuttosto formale che nella sostanza appare quasi esclusivamente settoriale. Circa l'intensità degli incontri, questi decrescono sensibilmente con l'accrescersi dell'età e del conseguente ordine e grado scolastico di frequenza. Nonostante una certa superficialità di relazione, e nonostante il fatto che quasi tutti gli insegnanti considerino auspicabile la collaborazione con i genitori, tre quinti degli insegnanti della scuola primaria definisce "spesso difficili" i rapporti con i genitori dei propri alunni, mentre due terzi di tutti gli insegnanti lamenta che i genitori spesso vanificano con il loro comportamento, indirettamente con i loro modelli socializzativi o direttamente con le loro intromissioni, gli sforzi della scuola. Ne esce un quadro complessivo piuttosto contraddittorio nel quale da una parte i docenti trentini riconoscono l'importanza del rapporto con i genitori, ma dall'altra lo vedono come piuttosto deludente e limitativo.

STUDENTI IMMIGRATI

La presenza sempre più consistente di alunni stranieri provenienti da culture diverse (le incidenze parlano del 10-11% nella scuola primaria e in quella secondaria di I grado e di oltre il 6% in quella di II grado) ha costretto il sistema scolastico trentino a far fronte a nuove esigenze. Così gli insegnanti hanno definito sia le strategie adottate dalle scuole sia quelle messe in atto personalmente nelle classi. Tra le prime prevale la tendenza ad equidistribuire gli stranieri tra le classi in modo da suddividere l'impatto potenzialmente squilibrante e ad organizzare intense attività di accoglienza per agevolare l'inserimento. Tra le seconde si evidenzia la diffusione di materiali creati *ad hoc* e prove differenziate, prove d'ingresso e criteri di valutazione più flessibili; in altre parole è frequente la tendenza a costruire un percorso almeno parzialmente personalizzato che contempla anche compiti in più allo scopo di colmare il *gap* linguistico. Dunque docenti sensibilizzati, anche se una preparazione specifica sarebbe opportuna dato che si ritengono in grado di affrontare con risultati sufficienti il problema ma sono nel contempo consapevoli di non possedere tutti gli strumenti necessari per poterlo gestire. Cosa ne pensano di questo continuo aumento di studenti stranieri nelle scuole? Pur se il carico di lavoro si appesantisce e se il programma subisce qualche rallentamento, una percentuale veramente bassa vorrebbe

attuare forme di separazione e i più considerano il fenomeno una sfida stimolante che impone un ripensamento dei metodi didattici che possono poi essere a vantaggio di tutta la classe. Il vero problema sta nelle relazioni tra gli studenti stessi: ben il 60% dei docenti avverte un aumento di fenomeni di intolleranza razziale.

NUOVE TECNOLOGIE

Internet e l'uso dei media digitali è ormai diffuso tra la grande maggioranza degli insegnanti. Molti indicatori segnalano come le nuove tecnologie siano diventate uno strumento indispensabile per il corpo docente trentino che, in quanto a disponibilità di connessione e frequenza di navigazione, supera in modo netto le medie riscontrate nella popolazione adulta più in generale. Solo qualche differenza nell'intensità d'uso tra livelli scolastici diversi, accrescendosi passando dalla primaria alle scuole secondarie di secondo grado e, all'interno di queste, dal liceo agli istituti professionali fino ad arrivare al massimo utilizzo negli istituti tecnici. I comportamenti sono dunque radicalmente cambiati rispetto ad otto anni fa, gli atteggiamenti invece sono rimasti immutati, generalmente positivi nei confronti dell'introduzione delle nuove tecnologie in ambito scolastico e in particolare dell'introduzione delle lavagne digitali nelle scuole. Quello che invece non raccoglie l'unanimità dei consensi e che vede molti insegnanti piuttosto dubbiosi è l'uso diretto degli studenti dei nuovi strumenti a fini didattici; le riserve e le cautele sono qui più evidenti, vuoi per la percezione dei rischi connessi all'accesso libero alla Rete da parte dei ragazzi, vuoi per la ragione che non esistono ancora dei modelli didattici consolidati sull'uso di internet. In altre parole i media digitali sembrano utilissimi per preparare le lezioni ma sollevano perplessità se devono essere utilizzati dagli studenti stessi.

BULLISMO E TRASGRESSIONI

Il contatto quotidiano degli insegnanti con i loro studenti consente loro – almeno potenzialmente – un'osservazione costante di comportamenti agiti e opinioni espresse. I dati raccolti su aggressività, violenze, abuso di sostanze, segnalano la presenza di tali fenomeni che in modo prevedibile si differenziano a seconda del grado scolastico. Tuttavia una lettura trasversale mette in luce come due forme particolarmente inaccettabili di sopraffazione – il bullismo e l'intolleranza razziale – siano ben presenti ed osservati dagli insegnanti di tutti i gradi scolastici (in modo particolare nella secondaria di II grado dove sono state osservate dal 70% degli insegnanti). L'abuso di alcol

e droghe, pur mostrando percentuali di segnalazione preoccupanti anche nelle scuole secondarie di primo grado, è in quelle di secondo grado che raggiunge diffusioni assai rilevanti e i tre quarti dei docenti affermano di avere il sospetto che almeno uno dei propri studenti ne sia implicato. Minoritari ma non meno inquietanti le minacce subite direttamente: un terzo afferma che gli è capitato di assistere a episodi di violenza fisica o minacce verbali verso un insegnante da parte di studenti, un quarto da parte di genitori. Tutti questi fenomeni appaiono in grande aumento se si confrontano i dati con quelli dell'indagine condotta nel 1999, ma al di là dei comportamenti osservati è soprattutto la percezione di crescita di casi di bullismo, di violenza fisica tra studenti, di minacce agli insegnanti, di presenza di droga nella scuola ed anche di molestie sessuali tra studenti che si è fortemente incrementata in questi ultimi nove anni. In altre parole è aumentata più la percezione dell'aumento di questi accadimenti di quanto siano aumentate le osservazioni vere e proprie, che comunque hanno registrato un indubbio incremento.

INSEGNANTI, DIRIGENTI E VALUTAZIONE

La ricerca ha inteso anche definire la figura ideale del dirigente per gli insegnanti. Cosa si chiede e si apprezza in un "buon" dirigente? L'esercizio della sua leadership viene visto sotto molteplici aspetti. Innanzitutto viene valutato il ruolo di garante del funzionamento della scuola di fronte a studenti e famiglie e le competenze richieste sono la capacità di "leggere" le normative interpretandole al meglio, la capacità di organizzare e migliorare la didattica, la capacità di avere una visione sistemica della scuola. In seconda istanza emerge l'apprezzamento per la capacità di creare tra il corpo docente un clima cooperativo di fattiva collaborazione. Meno importanti le abilità amministrative di fondi e risorse e ancor meno le capacità di attrarre finanziamenti esterni, tutte cose che evidentemente gli insegnanti tendono un po' a sottovalutare. È invece considerato fondamentale il suo ruolo di punto di riferimento per gli insegnanti, suggerendo soluzioni ai problemi e sostenendoli nei momenti di difficoltà.

Altro elemento che la ricerca ha messo in luce è la posizione degli insegnanti nei confronti dei processi di valutazione della loro professionalità e del loro impegno. Da un punto di vista astratto alla valutazione vengono riconosciuti numerose funzioni positive come quella di individuare gli eventuali inadempienti, di costituire un criterio apprezzabile per supportare la carriera, di essere un mezzo per valorizzare le risorse interne alla scuola, di essere uno strumento per aiutare l'insegnante a migliorarsi (molto più controverso è considerare la valutazione come uno dei criteri per differenziare le retribuzioni). Tuttavia dal punto di vista concreto le opinioni degli insegnanti

trentini sono piuttosto caute: pochi sono coloro che accetterebbero di sottoporsi a valutazione senza precise condizioni, ad esempio vengono esclusi tutti i metodi invasivi. Se da una parte viene ritenuto giusto che il docente risponda a studenti e famiglie del suo operato, dall'altro la questione cozza su di una dicotomia ritenuta insanabile: la necessità di una valutazione equa ed uguale per tutti e il problema, apparentemente insolubile, della diversità delle situazioni valutate. Per quanto riguarda l'applicabilità, l'orientamento prevalente va dunque nella direzione dell'auto-valutazione (singola, di gruppo o magari, ma non sono tutti ad accettarlo, assieme al dirigente).

POLITICHE SCOLASTICHE PROVINCIALI

Apparentemente, se ci si lasciasse influenzare dalla prima impressione, gli insegnanti trentini nella loro quasi totalità conoscono la legge provinciale sul riordino normativo del sistema scolastico e danno in larga parte un giudizio positivo sulle differenziazioni che introduce rispetto agli orientamenti nazionali. In realtà, approfondendo l'analisi, la conoscenza della legge appare assai approssimativa e la valutazione delle ricadute vede una buona parte degli insegnanti senza un'opinione precisa o con una notevole dose di scetticismo: pochi sono infatti, nell'opinione prevalente, i cambiamenti registrati nei rapporti con le famiglie o nella valorizzazione dei meriti professionali. Nondimeno viene riconosciuto all'autonomia il miglioramento dei rapporti scuola-territorio e la maggiore trasparenza nell'assegnazione degli incarichi e dei compensi; contrasta per contro il peggioramento delle formalità burocratiche. L'autonomia, dunque, sembra essere apprezzata dai più a livello ideale ma, in genere, non si è in grado di cogliere con precisione i vantaggi che comporta per la scuola, una scuola dove prevalgono i problemi di sempre: scarse risorse, bassa retribuzione, poche incentivazioni, bullismo crescente, rapporto educativo con gli studenti spesso non facile.

SODDISFAZIONE E GIUDIZI SULLA SCUOLA TRENTINA

L'insegnante trentino è tutto sommato soddisfatto della propria professione. La gran parte del corpo docente rifarebbe la stessa scelta lavorativa e ben pochi hanno considerato la possibilità di cambiare occupazione. La soddisfazione riguarda i rapporti con gli altri attori del sistema educativo, i contenuti intrinseci della professione, gli aspetti organizzativi e strutturali. Tra i primi viene sottolineata la soddisfazione dei rapporti con gli studenti sul piano personale, con i colleghi ed anche con il diri-

gente, mentre le relazioni con i genitori sembrano essere meno distese, assenti quelli rivolte all'esterno, al territorio. Per quanto riguarda i contenuti vengono in particolare apprezzati gli stimoli culturali, quelli professionali, il lavoro sereno. Infine per gli elementi organizzativi sono motivo di grande gradimento gli orari di lavoro e le strutture scolastiche. Gli aspetti che meno soddisfano gli insegnanti sono quelli retributivi e quelli riferibili al riconoscimento sociale. La soddisfazione è massima tra i maestri e decresce aumentando il grado scolastico, ma, nel complesso, possiamo sottolineare come l'indagine abbia messo in luce una buona integrazione della docenza trentina nel sistema scolastico-educativo provinciale. Proprio per questo sarà interessante una comparazione con i dati nazionali quando i risultati della terza indagine dell'Istituto Iard sul corpo docente della scuola italiana saranno a disposizione per il confronto.

Parte I:
Il profilo degli insegnanti trentini

Capitolo 1

Come si diventa insegnanti in Trentino

Gianluca Argentin

Lo scopo di questo capitolo è ricostruire, il percorso che ha portato gli intervistati a svolgere il lavoro di insegnanti. Per fare ciò, articoleremo la nostra analisi su tre aspetti distinti: in primo luogo sulle caratteristiche ascrittive dei soggetti (origini sociali, età e genere) e sul loro titolo di studio, adottando una prospettiva di analisi di stampo strutturalista; a seguire, cercheremo di ricostruire il percorso occupazionale svolto dagli intervistati dentro e fuori la scuola; infine, ci soffermeremo sulle motivazioni che hanno spinto gli insegnanti a “scegliere” questo impiego, portando così l’analisi a un livello ancora più centrato sul soggetto. Si analizzerà, quindi, l’accesso al ruolo di insegnante impiegando di volta in volta prospettive analitiche diverse e cercando di integrare le evidenze provenienti da ciascuna di esse.

1. IL PROFILO SOCIO-DEMOGRAFICO DEGLI INSEGNANTI TRENTINI

Nella tabella 1.1, abbiamo riportato le caratteristiche sociodemografiche degli insegnanti intervistati suddividendole per il grado scolastico in cui operano e per l’anno di rilevazione. Il dato del 2008 ci può quindi dare informazioni utili sul profilo degli insegnanti che operano entro i diversi gradi della scuola trentina, mentre il confronto tra anni diversi (1999 – 2008) nello stesso grado scolastico ci può dare due tipi di indicazioni: da un lato, può dirci come è cambiata la composizione dei campioni fatti oggetto di confronto nei capitoli seguenti del rapporto; dall’altro, almeno a livello tendenziale,¹ ci può dire come è cambiata sotto il profilo socio-demografico la popolazione degli insegnanti operanti entro ogni grado della scuola trentina.

¹ Le condizioni principali per effettuare propriamente questo confronto sono tre: entrambi i campioni devono essere rappresentativi della popolazione di riferimento; gli intervalli di confidenza relativi a ciascuna stima devono essere sufficientemente stretti; infine, le modalità di rilevazione del dato devono essere le stesse nelle due indagini. La terza condizione è in buona misura soddisfatta dall’impostazione costante delle due rilevazioni, la seconda verrà valutata di volta in volta nel testo con i necessari *caveat*, la prima è invece più dubbia. Infatti, le modalità di costruzione del campione 2008, pur nei limiti dell’approccio per quote, sono chiare (si veda la relativa appendice); così non è per il campione del 1999, del quale non si dispone di una adeguata documentazione. Riteniamo comunque utile sviluppare il confronto, pur con le dovute cautele, dal momento che l’anagrafe degli insegnanti della Provincia di

Confrontando i diversi gradi scolastici limitatamente all'indagine del 2008, osserviamo che esiste una differenza marcata tra la composizione che caratterizza gli insegnanti delle scuole primarie e quella delle scuole secondarie (di primo e secondo grado). Nelle prime, troviamo infatti molte più donne prive di un titolo post-diploma e provenienti da famiglie di background economico e culturale più basso, caratterizzate anche da un'età media leggermente più bassa (circa due anni in meno). Evidentemente, nel comparare le risposte di diversi gradi scolastici nel resto del rapporto, si dovrà tenere conto di queste differenze di composizione tra i gruppi. Confrontando invece i risultati emersi dalle due indagini, osserviamo diversi mutamenti nella composizione degli insegnanti trentini nel decennio trascorso. Vi è infatti una generale tendenza alla femminilizzazione del corpo docente, che ha riguardato in particolar modo la scuola secondaria di primo grado e, in misura minore, la secondaria di secondo grado. Ciò va secondo alcuni autori interpretato come un segnale della riduzione del prestigio occupazionale associato alla posizione di insegnante [Schizzerotto 2000].

Osserviamo poi che l'invecchiamento della popolazione insegnante è particolarmente marcato nella scuola primaria e nella secondaria di secondo grado, mentre sembra aver risparmiato il grado intermedio (anche se qui è massima la crescita dell'eterogeneità nell'età degli insegnanti e l'incertezza delle stime, come mostra la deviazione standard). Rileviamo poi una contenuta tendenza alla crescita del livello di istruzione degli insegnanti, più forte però nella scuola primaria, dove è più che raddoppiata la quota di laureati (dal 7,1% al 15,2%). Osserviamo inoltre che nel 2008, unico anno per cui il dato è disponibile, la quota di insegnanti con un titolo di studio post laurea non è affatto trascurabile. Venendo infine alle origini familiari degli insegnanti, riscontriamo una tendenziale stabilità della classe sociale di provenienza in tutti i gradi scolastici e una modesta crescita del background culturale nelle scuole primarie e secondarie di primo grado.

Trento non consente di disporre di informazioni come quelle rese disponibili da questa indagine.

Tab. 1.1. Caratteristiche socio-demografiche degli insegnanti intervistati per grado scolastico e anno della rilevazione (% a eccezione dei dati relativi all'età)

	Primaria		Secondaria di primo grado		Secondaria di secondo grado	
	1999	2008	1999	2008	1999	2008
Anno indagine Istituto IARD	1999	2008	1999	2008	1999	2008
Sesso						
Maschio	11,3	10,3	40,3	28,3	45,9	37,4
Femmina	88,7	89,7	59,7	71,7	54,1	62,6
Età (alla fine dell'anno precedente la rilevazione)						
Media	39,5	44,0	46,1	46,0	43,4	46,0
Mediana	40,0	45,0	47,0	47,0	43,0	47,0
Deviazione Standard	8,6	8,7	6,3	9,2	6,7	8,0
Titolo di studio posseduto						
Titolo post laurea	nd	0,0	nd	3,2	nd	4,4
Laurea tradizionale o quinquennale (nuovo ordinamento)	7,1	15,1	75,9	78,7	86,0	83,8
Laurea breve o altro titolo post secondario	14,4	11,0	8,5	8,4	6,2	5,1
Diploma di scuola secondaria di secondo grado o meno	78,5	74,0	15,6	9,7	7,8	6,8
Classe sociale della famiglia di origine						
Classe superiore	8,8	11,6	14,3	19,7	21,5	22,1
Insegnanti	7,3	8,7	16,1	14,0	10,2	13,5
Classe media impiegatizia	7,6	7,9	9,6	11,1	13,5	12,6
Piccola borghesia	30,9	24,9	26,4	22,0	23,4	22,1
Classe operaia e assimilati	45,4	46,9	33,6	33,1	31,4	29,7
Background culturale della famiglia di origine						
Titolo post secondario	4,8	6,2	14,2	15,3	15,5	20,9
Diploma di scuola secondaria di secondo grado	17,6	17,5	24,3	24,0	23,8	24,1
Qualifica biennale o licenza media	33,7	37,8	24,3	31,1	31,3	28,7
Scuola primaria o meno	44,0	38,5	37,2	29,5	29,4	26,2
<i>Base minima</i>	262	277	278	350	577	548

2. I PERCORSI DEGLI INSEGNANTI NELLA SCUOLA

In questo paragrafo vedremo quali percorsi gli insegnanti intervistati hanno compiuto dentro la scuola per giungere alla posizione in cui si trovano attualmente.

Come previsto dal disegno campionario, la distribuzione per età degli insegnanti è proporzionale a quella della popolazione; l'età media degli intervistati è pari a 46 anni e mezzo (il valore mediano è 47 e la deviazione standard è pari a 8,7). Coerentemente con l'età mediamente elevata degli intervistati, il 79% degli insegnanti del campione dichiara di essere di ruolo, quindi di avere un contratto a tempo indeterminato nella scuola. Chiaramente, questa percentuale è strettamente legata all'età e passa dal 97% tra coloro che hanno più di 50 anni all'86% tra coloro che hanno tra i 40 e 50 anni per scendere al 38% tra coloro che hanno meno di 40 anni, la generazione che sta vivendo la maggiore instabilità in ingresso nella scuola (e nel mercato del lavoro in generale) nella seconda metà del ventesimo secolo [Schizzerotto 2002; Barbieri e Scherer 2007]. Osserviamo anche un leggero innalzamento dell'età media (e mediana) di ingresso nella professione,² che si attesta intorno ai 25 anni per gli under 50 e sui 24 per gli over 50. Al contempo, la quota di soggetti che prima di iniziare il lavoro come insegnante hanno avuto altri impieghi fuori dalla scuola è stabile tra i più giovani e i 40-50enni, attestandosi al 37%, ma è sensibilmente più bassa tra gli ultra50enni (28%). Guardando invece all'età media di entrata in ruolo nella professione, questa è pari a 30,5 anni, ma evidentemente non possiamo qui estendere il confronto per le classi di età, dal momento che la più giovane è ancora nel mezzo della transizione (i casi censurati sono quindi moltissimi). In sintesi, quindi, i nostri dati sembrano mostrare processi di transizione alla professione di insegnante più tardivi e più lunghi che in passato, con al contempo anche più frequenti esperienze di altri lavori prima di entrare nella scuola.

Guardando a cosa avviene dentro la scuola, osserviamo poi che sono molto frequenti le situazioni di insegnanti che hanno cambiato istituto: considerando l'intero campione, gli insegnanti dichiarano di avere in media insegnato in circa 6 scuole prima di quella attuale e, nonostante sia evidente che esiste una relazione tra questo processo e l'età, non troviamo valori molto più bassi nella generazione più giovane del nostro campione. Ciò suggerisce che tra i più giovani sia in crescita il numero di trasferimenti da un istituto all'altro, ancora una volta coerentemente con la crescita dell'instabilità occupazionale nelle fasi di accesso alla posizione di ruolo.

Sempre soffermandosi sui passaggi tra istituti, è interessante osservare che esistono percorsi tipici attraverso i gradi scolastici, come mostra la tabella 1.2. Rileviamo così che è molto improbabile per gli insegnati della scuola secondaria (di primo e secondo grado) aver insegnato nella scuola materna, mentre così non è per quelli

² La domanda chiedeva di indicare l'anno in cui "ha iniziato per la prima volta il lavoro di insegnante, anche come precario o come supplente". Segnaliamo inoltre che nel capitolo impiegheremo il termine professione nel senso di occupazione, quindi come da accezione due in Gallino [1978].

della scuola primaria. Al contempo, è improbabile per un insegnante della scuola secondaria di secondo grado aver insegnato in una scuola primaria, ma lo è un po' meno per chi oggi insegna nella scuola secondaria di primo grado. Il confine più permeabile tra gradi scolastici sembra quindi essere quello tra scuola secondaria di primo e secondo grado: il 43% degli insegnanti nella prima ha insegnato anche nella seconda e il 42,8% ha fatto il contrario. Probabilmente anche la struttura della scuola trentina, caratterizzata da un ampio numero di istituti comprensivi, ha facilitato questo tipo di percorsi intrascolastici. Troviamo invece una barriera quasi totalmente impermeabile relativamente all'insegnamento universitario, che è stato praticato da percentuali molto ridotte nel campione e quasi esclusivamente da insegnanti della scuola secondaria di secondo grado.

Tab. 1.2. Tipo di scuola in cui gli intervistati hanno insegnato in passato, oltre all'attuale, per grado scolastico al momento dell'intervista (%)

Tipo di scuola in cui ha insegnato in passato	Secondaria		
	Primaria	di primo grado	di secondo grado
Materna	28,0	4,0	1,7
Primaria	-	19,0	11,7
Secondaria di primo grado	10,9	-	42,8
Licei	0,7	23,0	-
Istituti tecnici	1,0	23,0	-
Istituti professionali	0,7	12,0	-
Università	0,0	2,5	5,5
<i>Base minima</i>	579	325	401

3. IL PUNTO DI VISTA DEI SOGGETTI: UN TENTATIVO DI ANALISI DEI MOTIVI PER CUI SI È DIVENTATI INSEGNANTI

Nell'indagine realizzata nel 2008, si è dedicato ampio spazio alla ricostruzione delle motivazioni che hanno spinto gli insegnanti a intraprendere questo percorso occupazionale e, coerentemente con l'impostazione del questionario, anche nel nostro capitolo ci soffermeremo più a lungo su questo aspetto.³

³ La situazione di rilevazione ideale per dati di questo tipo è quella in cui le motivazioni non vengono raccolte retrospettivamente (come nel nostro caso), ma in concomitanza con la realizzazione dei processi di scelta. Il rischio principale che caratterizza i dati da noi rilevati è che le motivazioni adottate

Agli intervistati è stata sottoposta una batteria di affermazioni che avevano lo scopo di descrivere le ragioni per cui si era iniziata la professione di insegnanti, chiedendo di esprimere il loro grado di accordo su una scala a quattro modalità (molto, abbastanza, poco, per niente). Il grafico 1.1, mostra il consenso rilevato per ciascuna affermazione, focalizzandosi sulle due modalità di risposta a polarità positiva (molto e abbastanza). Abbiamo così modo di osservare che le affermazioni con il consenso maggiore sono quelle che descrivono l'approdo all'occupazione di insegnante come una scelta dettata da interesse per le caratteristiche di questo impiego. In particolare, l'interesse per un lavoro a contatto con i giovani riguarda la quasi totalità del campione. Ampiamente diffusi sono inoltre l'interesse per la trasmissione dei contenuti disciplinari e l'aspirazione a divenire insegnante, ma anche una descrizione maggiormente connotata da un approdo più "sperimentale" a questa occupazione, ovvero l'aver provato inizialmente con alcune supplenze e avere così capito che si trattava del lavoro che si desiderava fare. Troviamo invece in fondo al grafico, tra le affermazioni con il consenso minore, quelle che vedono l'accesso al lavoro di insegnante per puro caso, per tradizione familiare o per ripiego in assenza di prospettive migliori. Possiamo interpretare questo primo dato descrittivo come un'indicazione a sostegno del fatto che la popolazione degli insegnanti trentini si caratterizza per una marcata vocazionalità e quindi per una componente di scelta forte del proprio impiego. Al contempo, dobbiamo però tenere presenti due fatti: in primo luogo, la nota tendenza dei rispondenti alle indagini a fornire informazioni socialmente desiderabili; in secondo luogo, dobbiamo ricordare ancora una volta che abbiamo rilevato ex post indicazioni dei soggetti su come hanno deciso di diventare insegnanti e non possiamo quindi ignorare il noto fenomeno della dissonanza cognitiva [Festinger 1957]. In altri termini, gli intervistati possono aver manifestato accordo maggiore con le affermazioni connotate da elevata vocazionalità sia perché descrivono un comportamento che meglio si attaglia alla rappresentazione sociale della "missione" di insegnare (una "vocazione" verso i giovani, appunto) sia perché svolgendo questo lavoro, pur magari non avendolo scelto, sono portati a ridurre la loro dissonanza cognitiva in merito, modificando appunto le loro rappresentazioni cognitive sul processo che li ha portati a farlo. Purtroppo entrambi questi fenomeni sono incapsulati nei dati a nostra disposizione e non possono essere eliminati da essi, quindi tutto quel che possiamo fare è

dagli intervistati non rispecchino completamente quelle alla base del processo di scelta effettivamente compiuto a suo tempo, ma che agisca invece una sorta di razionalizzazione ex post. Ancora una volta, quindi, ci accostiamo ai dati disponibili consapevoli che non sono i migliori possibili, ma restano i migliori disponibili; non esistono infatti indagini estensive nel contesto trentino o nazionale che raccontino le motivazioni con cui gli insegnanti scelgono questo mestiere.

limitarci a tenerne conto, adottando un atteggiamento più cauto nel commentare la vocazionalità dichiarata dagli insegnanti intervistati.

L'ampio insieme di descrizioni di come i rispondenti sono giunti a svolgere il lavoro di insegnamento può essere sottoposto a un processo statistico che, da un lato, lo sintetizza in pochi tratti principali e, dall'altro, cerca nelle risposte fornite dagli individui *pattern* coerenti (mediante correlazioni). Possiamo così individuare poche famiglie di descrizioni simili tra loro e coerenti al loro interno. In particolare, abbiamo impiegato una analisi delle componenti principali,⁴ che ci ha portato a raggruppare le descrizioni di come gli intervistati sono diventati insegnanti presenti nella figura 1.1 in quattro grandi gruppi:

- motivazioni vocazionali;
- motivazioni basate su elementi strumentali;
- casualità e assenza di motivazioni forti;
- eterodirezione della scelta.

Per ciascuna delle quattro leve motivazionali è stato successivamente creato un indice additivo; i quattro indici prodotti sono stati poi sottoposti a una analisi di cluster,⁵ al fine di individuare una tipologia in grado di descrivere sinteticamente i diversi modi con cui, a livello soggettivo, gli insegnanti trentini dicono di essere arrivati a ricoprire questo ruolo.

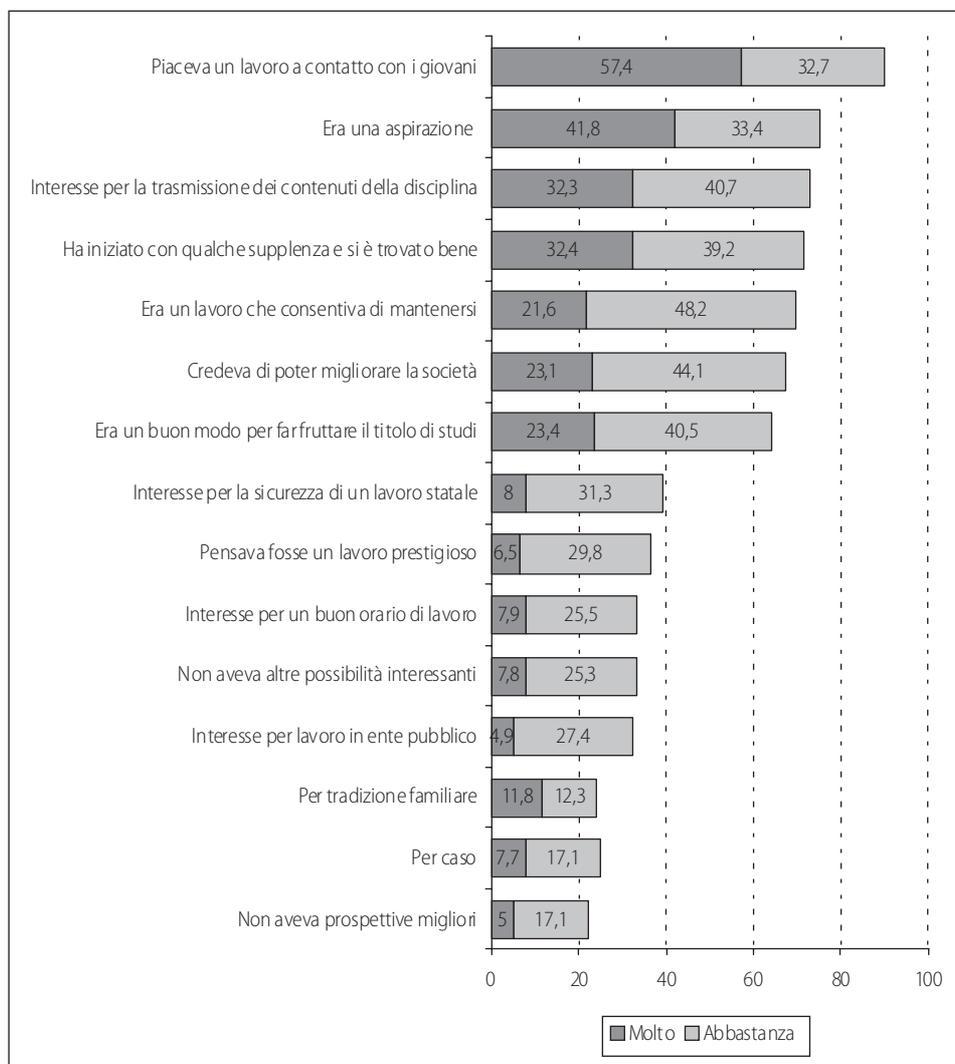
Siamo così giunti a individuare cinque tipi di insegnanti che si caratterizzano per aver dichiarato motivazioni differenti circa il processo di scelta che li ha portati a svolgere la loro attuale professione.⁶

⁴ L'analisi delle componenti principali che abbiamo scelto individua 4 componenti con autovalore maggiore di 1 (la quinta ha autovalore pari a 0.80, presentando quindi un netto gomito nel grafico degli autovalori), giungendo a spiegare il 63% della varianza complessiva generata dai 12 item rimasti nel modello, dopo gli aggiustamenti suggeriti dalle analisi. La comunalità minima è pari a 0.50 e ogni item è prevalentemente associato a una componente (factor loading minimo pari a 0.47).

⁵ Mediante l'approccio *K-means*.

⁶ Una parte consistente del campione, il 9% dei casi, non è stata tipologizzata perché non aveva risposto ad un numero sufficiente di domande della batteria. Le percentuali relative a ciascun tipo si basano quindi su 1.185 casi.

Fig. 1.1. Accordo con diverse descrizioni della scelta di intraprendere la professione di insegnante (% base minima 1.266)



Per descrivere i tratti caratterizzanti ciascun gruppo in un modo direttamente intellegibile al lettore, abbiamo deciso di non presentare i valori medi degli indici additivi, ma la percentuale di insegnanti che entro ogni gruppo si sono dichiarati d'accordo con un'affermazione centrale⁷ per ciascuna delle quattro leve motivazionali elencate in precedenza (tabella 1.3).

⁷ Per ognuna delle componenti principali si è scelta l'affermazione con il factor loading più alto.

Tab. 1.3. Soggetti molto o abbastanza d'accordo con ogni motivazione per gruppo di appartenenza (%)

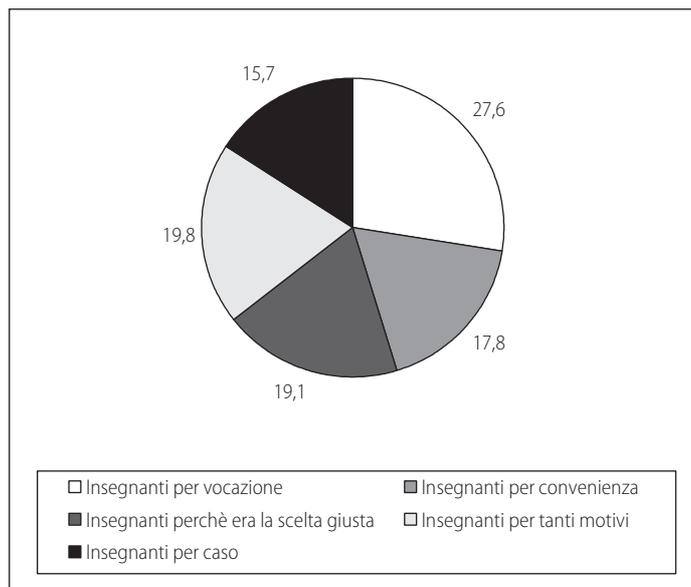
Affermazioni prototipiche dei 4 fattori	Gruppo 1	Gruppo 2	Gruppo 3	Gruppo 4	Gruppo 5	Totale dei casi clusterizzati
Pensavo che il lavoro di insegnante fosse un modo per migliorare la società	87,5	37,9	64,2	86,8	41,9	66,9
Ho iniziato questo lavoro per caso	4,0	17,5	2,2	43,2	78,5	25,5
C'era una tradizione di famiglia nel mondo della scuola e dell'insegnamento	5,5	10,4	30,0	65,8	12,9	24,1
Mi interessava un lavoro statale perché è sicuro	33,0	73,5	15,9	62,8	10,8	39,3
<i>Base</i>	327	211	227	234	186	1.185

Possiamo così descrivere per sommi capi ogni gruppo:

- **gruppo 1:** sono soggetti che manifestano una adesione nettamente al di sopra della media alle affermazioni di stampo vocazionale e nettamente al di sotto per quanto riguarda l'eterodirezione della scelta o l'attribuzione di questa al caso. In una etichetta, possiamo sintetizzare i soggetti che hanno dato queste risposte come gli "insegnanti per vocazione";
- **gruppo 2:** al contrario del gruppo precedente, troviamo in questo tipo una bassa vocazionalità (quella minima nel campione), associata a una marcata strumentalità. Definiremo quindi questi gli "insegnanti per convenienza";
- **gruppo 3:** questi insegnanti presentano un profilo meno nitido, sembrano essere giunti al loro lavoro un po' per vocazione e un po' perché spinti dalla famiglia verso di esso, ma comunque a detta loro non per caso. Alla luce di questo resoconto, potremmo quindi definirli gli "insegnanti perché era la scelta migliore", ovvero soggetti che sentono di avere assunto una decisione corretta in merito sulla base della proprie e delle altrui motivazioni, ma che marcano soprattutto la percezione di aver deciso in merito;
- **gruppo 4:** per questi soggetti il quadro si fa ancora meno chiaro, dal momento che descrivono il processo di approdo alla professione di insegnanti come un inestricabile mix di fattori di auto ed eterodirezione. "Insegnanti per tanti motivi", insomma, caratterizzati però da un'elevata componente sia di autodirezione che di caso. I "tanti motivi" sembrano quindi non tradursi in altrettante motivazioni per questi soggetti e il processo di accesso all'insegnamento sembra essere più frutto di aggiustamenti in itinere che di una scelta predefinita;
- **gruppo 5:** infine, l'ultimo gruppo mostra nuovamente un profilo piuttosto chiaro; questi insegnanti dichiarano esplicitamente un peso prevalente del caso nel loro processo di inserimento occupazionale e li definiremo quindi "insegnanti per caso".

Vediamo ora il peso di questi tipi nel campione degli insegnanti trentini, aiutandoci con il grafico 1.2.

Graf. 1.2. Distribuzione degli insegnanti per gruppo di appartenenza in base alle leve motivazionali (% - base=1.185 casi)



Come già si poteva prevedere sulla scorta dei dati descrittivi del grafico 1.1, prevalgono nettamente gli “insegnanti per vocazione”, anche se questo gruppo si limita a superare di poco un quarto del campione. L’analisi di cluster ci consente quindi di tratteggiare un quadro meno univoco della popolazione oggetto di studio, mostrando come questa sia in realtà composta da più gruppi numericamente rilevanti guidati da mix di motivazioni diverse nell’accesso all’insegnamento.

Abbiamo visto, quindi, che la quasi universale motivazione vocazionale all’occupazione di insegnante si accompagna in realtà ad altre leve motivazionali di volta in volta diverse a seconda del gruppo che analizziamo. Chiaramente, al di là di questa prima indicazione, ciò che interessa ora capire è come questa tipologia motivazionale si distribuisca nella scuola trentina e, a tal fine, la tabella seguente mette a confronto i tre gradi scolastici considerati nell’indagine.

**Tab. 1.4. Distribuzione degli insegnanti per gruppo di appartenenza
in base al grado scolastico (% di riga)**

	Insegnanti per vocazione	Insegnanti per convenienza	Insegnanti perché era la scelta migliore	Insegnanti per tanti motivi	Insegnanti per caso	Totale	Base
Primaria	30,5	24,4	17,1	15,9	12,1	100	521
Secondaria di primo grado	29,2	12,7	17,9	22,7	17,5	100	291
Secondaria di secondo grado	22,5	12,6	22,7	22,7	19,5	100	374
Totale	27,7	17,8	19,1	19,7	15,8	100	1.186

Basi: Primaria N=282; Scuola secondaria di primo grado N=349; Scuola secondaria di secondo grado N=561

Rileviamo così che la scuola primaria si contraddistingue per una presenza maggiore di insegnanti divenuti tali per ragioni vocazionali, ma anche strumentali, mentre sono meno presenti insegnanti giunti a questo impiego per una pluralità di motivi e per caso. La polarizzazione principale entro la scuola primaria sembra quindi essere tra insegnanti vocazionali e strumentali. Nella scuola secondaria di primo grado troviamo un andamento simile, anche se si inverte il peso degli “insegnanti strumentali” rispetto a quelli per molti motivi o per caso. Qui la polarizzazione sembra quindi tra vocazionalità o percorsi che gli stessi intervistati sembrano definire come non scelte (il caso o una inestricabile pluralità di motivazioni intrecciate). Infine, nella scuola secondaria di secondo grado, troviamo una quota decisamente minore di insegnanti vocazionali e, al netto di questa differenza, un profilo degli insegnanti molto simile a quello degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado.

Ciò che resta da capire è se queste differenze nei percorsi motivazionali che hanno portato gli insegnanti a svolgere il loro lavoro siano imputabili alle differenze già illustrate nella composizione dei diversi gradi per genere, età, istruzione, origini sociali oppure se possano essere invece interpretate come elementi caratterizzanti i tre gradi scolastici sul piano prettamente motivazionale. Abbiamo condotto un ampio insieme di analisi statistiche multivariate⁸ e i dati confermano senza dubbio la prima ipotesi: non si diventa quindi insegnanti per motivazioni diverse nei tre gradi scolastici (ad esempio per elementi legati alla selezione che questi esercitano), ma come riflesso delle diverse composizioni delle sottopopolazioni di ogni grado per le caratteristiche personali appena elencate. Abbiamo inoltre sviluppato alcune analisi per comprendere se esistessero caratteristiche individuali associate ai diversi tipi di

⁸ Abbiamo condotto regressioni logistiche binomiali in cui la variabile dipendente era, di volta in volta, l'appartenenza a uno dei cinque tipi. Controllando per le variabili elencate nel testo, le differenze tra gradi scolastici si annullano in tutti i casi.

insegnanti analizzati:⁹ abbiamo così osservato che i maschi sono molto meno presenti nella categoria degli insegnanti vocazionali e che al crescere dell'istruzione cresce la componente di "insegnanti per caso" o per una pluralità di motivi e meno quelli che dichiarano di aver compiuto una scelta strumentale. Quest'ultimo risultato sembra quindi suggerire che il lavoro di insegnante si prospetta (o meglio si è prospettato) come una scelta strumentalmente vantaggiosa per i diplomati, mentre per i laureati si tratta invece di uno sbocco spesso inatteso e frutto delle contingenze. Non abbiamo invece osservato differenze rilevanti per età, a eccezione di una maggior propensione degli insegnanti più anziani (oltre i 50 anni) a collocarsi tra quanti hanno scelto strumentalmente il proprio impiego.¹⁰

OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Nonostante non si disponesse di dati longitudinali sull'accesso all'impiego di insegnanti e sulla transizione a una posizione di ruolo, è stato possibile giungere ad alcune conclusioni in merito a questi processi. Al contempo però, sono molti gli interrogativi che questi risultati sollevano.

In primo luogo, riteniamo utile ricordare che è nettamente dominante la vocazionalità nella scelta di inserirsi in questa carriera lavorativa, soprattutto per le donne, ma che al contempo esistono molteplici elementi empirici che mostrano come questo processo sia guidato in buona misura anche dal caso. Si tratta quindi di capire se l'approdo casuale a questo impiego sia poi compatibile con il fatto che esso richiede un ampio insieme di competenze eterogenee e una marcata dedizione. In altri termini, ci chiediamo se gli insegnanti che sono arrivati a svolgere questo lavoro non per scelta siano poi in grado di svolgerlo con efficacia. Per rispondere a questa domanda, evidentemente necessitiamo di strumenti di valutazione esterna sull'operato degli insegnanti, che mettano in relazione appunto gli esiti della valutazione con i percorsi pregressi.

Abbiamo inoltre osservato indizi empirici che suggeriscono una riduzione del prestigio associato a questa occupazione e abbiamo anche avuto modo di vedere che al crescere del titolo di studio dei soggetti diminuisce la percezione di vantaggiosità associata a questo sbocco occupazionale. Ciò evidentemente può comportare proble-

⁹ Si sono realizzate sempre delle regressioni logistiche binomiali in cui le variabili indipendenti erano il sesso, la classe di età e il titolo di studio.

¹⁰ Anche se si deve considerare che l'effetto dell'età risulta depurato delle componenti legate alle dinamiche dell'istruzione e del genere nel tempo, illustrate in precedenza.

mi nel momento in cui alla mancata leva di motivazione strumentale non si accompagni una spinta vocazionale forte.

Abbiamo infine osservato elementi empirici a sostegno dell'ipotesi che sia in atto anche in questo settore un processo di crescita dell'instabilità occupazionale per le giovani generazioni in ingresso; si tratta proprio dei soggetti che, disponendo di credenziali più elevate, trovano anche strumentalmente meno vantaggioso approdare all'impiego di insegnante e che più spesso hanno svolto altri impieghi al di fuori dalla scuola prima di intraprendere un percorso lavorativo in essa. Si tratta ancora una volta di capire come questo processo di transizione al ruolo di insegnante è più difficile, ma anche più ricco di esperienze eterogenee, si traduca e si tradurrà nel loro lavoro futuro: darà una spinta ai giovani a fornire prestazioni professionali ancora migliori, dal momento che la selezione è più lunga e faticosa, oppure porterà a una riduzione dell'investimento in ambito lavorativo?

Capitolo 2

Docenti dietro ai banchi: la formazione iniziale e l'aggiornamento professionale

Arianna Bazzanella

Aggiornamento e formazione permanente, pur riconosciuti nella loro legittimità e necessità a livello legislativo, hanno tardato a farsi strada nel nostro sistema scolastico. Nonostante già a partire dagli anni '70 la normativa prevedesse la formazione in servizio come diritto-dovere, la sua realizzazione concreta è stata di fatto demandata alla volontarietà dei singoli, senza prevedere né incentivi né sanzioni. Il risultato è che in Europa i docenti italiani risultano tra quelli che meno investono nella formazione permanente.¹

D'altro canto, la recente normativa contrattuale che regola a livello locale l'inquadramento del corpo docente, ha ribadito la rilevanza sostanziale dell'aggiornamento professionale, introducendone l'obbligo - pari ad almeno dieci ore annue - a fronte di un aumento retributivo.²

Tale scelta del legislatore ha, di fatto, istituzionalizzato due elementi fondamentali: in primo luogo ha affermato che non è possibile conoscere una materia una volta per tutte per poterla trasmettere in modo efficace alle nuove generazioni. E questo vale sia per i contenuti disciplinari - poiché nessun ambito può dirsi onnisciente in via definitiva - sia (e forse ancor più) per le metodologie di insegnamento, alla luce delle continue scoperte e innovazioni nel campo della neuro-scienza e della psicologia cognitiva. In secondo luogo ha riconosciuto l'onere che tale aggiornamento (seppur minimo) comporta.

A partire da queste premesse, il capitolo affronterà il tema della formazione iniziale, delle modalità di aggiornamento e delle principali esigenze di formazione in servizio del corpo docente trentino.

¹ C. Barone, A. Schizzerotto, *Sociologia dell'istruzione*, il Mulino, Bologna, 2006.

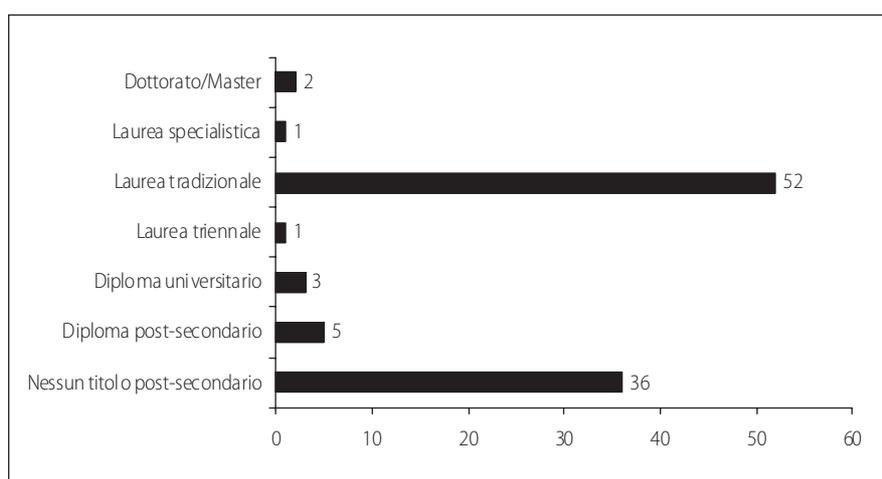
² Va precisato che l'incentivo retributivo riguarda un pacchetto complessivo di 40 ore di servizio, di cui 10 da dedicare all'aggiornamento.

1. LA FORMAZIONE INIZIALE: TITOLI DI STUDIO E PERCORSI FORMATIVI

Al fine di analizzare i fabbisogni di formazione da parte dei docenti, procediamo esaminando innanzitutto le loro condizioni di partenza. La Fig. 2.1 mostra il prospetto della popolazione docente intervistata secondo il titolo di studio posseduto al momento dell'intervista.

Osservandolo è possibile rilevare come la maggioranza qualificata dei docenti (52%) possieda la laurea tradizionale, il secondo gruppo maggioritario il diploma (36%)³ e il gruppo restante si divida tra coloro che hanno conseguito specializzazioni post-diploma (9%) e post-laurea (3%).

Fig. 2.1. Popolazione docente e titolo di studio

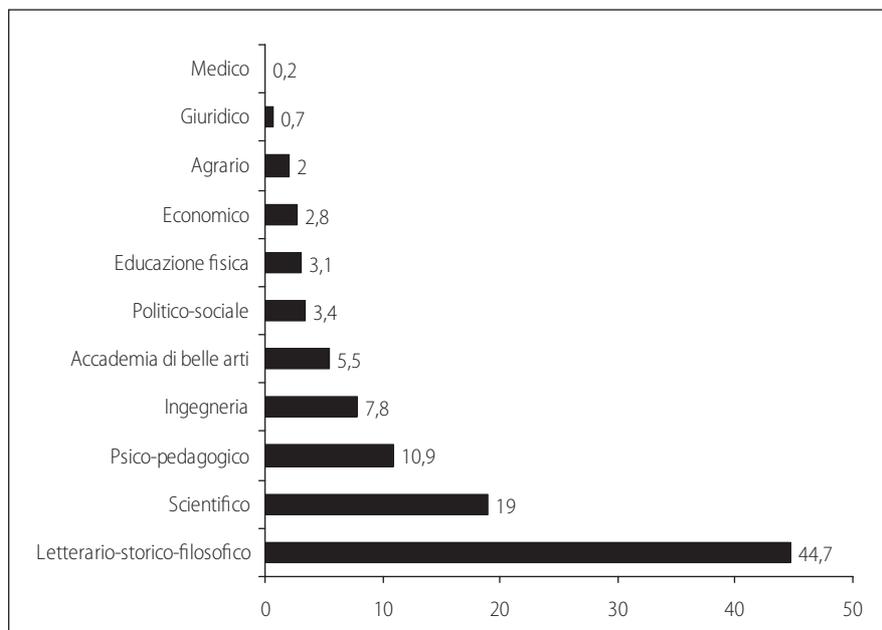


(%, Base=1.250)

Se per coloro che hanno ottenuto un titolo post-secondario si osserva l'ambito disciplinare, si può rilevare come i tre prioritari siano quello umanistico (letterario - storico - filosofico), scientifico e psico-pedagogico. Nel complesso, infatti, tre docenti su quattro si sono specializzati in uno di questi settori disciplinari (Fig. 2.2).

³ Si consideri che la normativa solo recentemente ha imposto un titolo superiore per l'insegnamento alla scuola primaria.

Fig. 2.2. Popolazione docente e ambito disciplinare del titolo di studio posseduto



(%, Base = 779)

Nel corso dell'intervista è stato chiesto ai docenti se possedessero anche un titolo di studio specifico per l'insegnamento (SSIS, SILSIS e laurea in scienze della formazione primaria) o se fossero impegnati nel conseguirlo.

Dalle risposte fornite risulta che l'88% della popolazione docente trentina non frequenta né ha frequentato in passato questi percorsi specifici, il 9% ha conseguito un titolo per l'insegnamento presso la scuola secondaria di secondo grado (SSIS/SILSIS) e l'1% lo sta conseguendo ora; infine, l'1% si è laureato in scienze della formazione primaria e un altro 1% sta frequentando ora questa facoltà.

Il quadro che emerge, dunque, è quello di una popolazione docente per lo più laureata o in possesso di titoli comunque superiori al diploma di maturità, una quota minoritaria (ma non trascurabile) della quale attualmente sta investendo in un'ulteriore formazione specialistica (il 12%).

Se si esaminano i diversi sottogruppi, possiamo rilevare come i docenti abbiano raggiunto più facilmente titoli successivi al diploma di maturità: il 76% dei maschi contro il 60% delle femmine. La distanza non si rileva per quel che attiene ai titoli superiori, ma sulla laurea tradizionale ottenuta dal 62% dei maschi contro il 49% del-

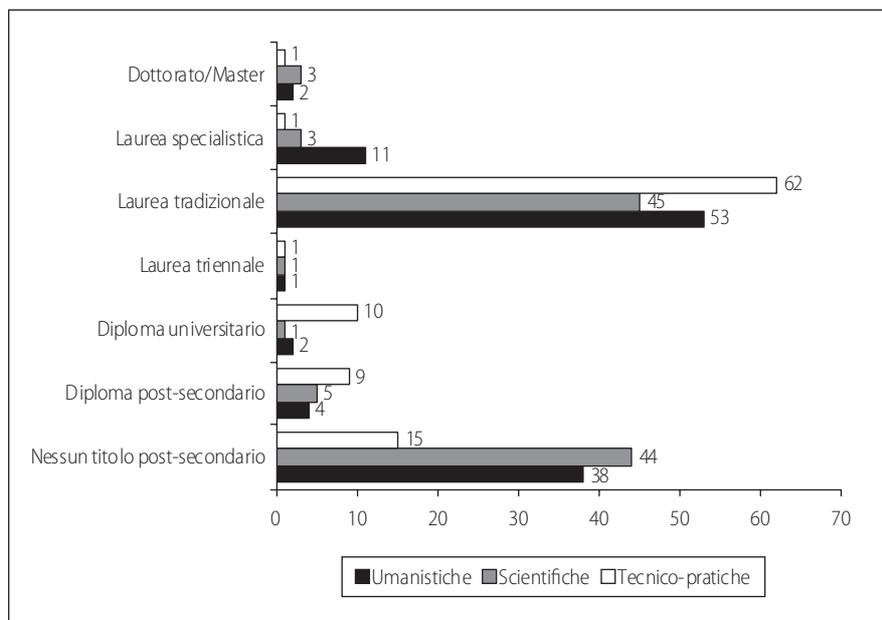
le femmine. Questo si correla solo in parte alla diversa allocazione per ordinamento scolastico: l'effetto genere permane al netto di questo elemento e anche il titolo per l'insegnamento nella scuola secondaria di secondo grado è più diffuso presso i maschi che non presso le femmine. Inoltre, il genere incide anche sull'ambito disciplinare del titolo di studio ottenuto: mentre non sussistono differenze per gli ambiti scientifico, economico, giuridico e politico - sociale, le donne più facilmente degli uomini hanno titoli di studio in ambito umanistico e psico-pedagogico; gli uomini più facilmente detengono titoli «tecnici» in ingegneria, agraria, educazione fisica, arte.

Prevedibilmente anche l'età esercita un'influenza per un effetto generazione causato da più fenomeni di carattere macro: il maggiore investimento in istruzione e formazione da parte delle nuove generazioni, la maggiore selezione in ingresso nel mercato del lavoro, il mutamento normativo in ambito scolastico avvenuto negli ultimi anni che ha imposto criteri più selettivi per l'accesso all'insegnamento. Infatti, i docenti al di sotto dei 39 anni più facilmente degli altri hanno ottenuto titoli superiori al diploma di maturità.

Se consideriamo, infine, la materia, possiamo osservare che essa incide notevolmente sul titolo di studio raggiunto: non è andato oltre il diploma di maturità il 38% dei docenti di materie umanistiche, il 44% di materie scientifiche e il 15% di materie tecnico-applicative.⁴ Tale dato è bilanciato, in particolare, dalla laurea. La laurea tradizionale, infatti, è stata ottenuta dal 53% dei docenti di materie umanistiche, contro il 45% dei docenti scientifici e il 62% di docenti tecnico-pratiche (Fig.2.3).

⁴ Si fa presente che si tratta perlopiù di maestri, cfr. fig. 2.3.

Fig. 2.3. Popolazione docente per materia di insegnamento e titolo di studio



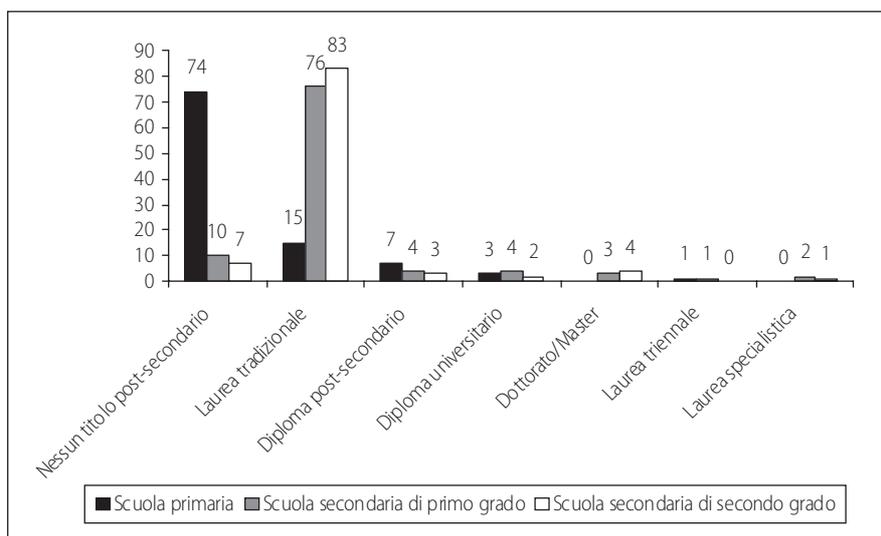
(%, Base=1.238)

Ovviamente, il dato più rilevante si ha se si considerano i gradi scolastici, effetto dovuto ai diversi criteri di accesso alla docenza previsti dalla normativa. Così, alla scuola primaria prevale il profilo della maestra diplomata, mentre alla scuola secondaria di primo grado e alla scuola secondaria di secondo grado sono nettamente prevalenti i docenti laureati (Fig. 2.4).

I dati raccolti in una precedente indagine,⁵ per quanto non perfettamente comparabili con quelli rilevati in questa sede, sembrano indicare un aumento medio della formazione iniziale del corpo docente trentino. Nel 2003, infatti, erano fermi al diploma di scuola superiore quote superiori di docenti: l'86% alla scuola elementare, il 20% alla scuola media inferiore e l'11% alla scuola media superiore.

⁵ G. Cretti, B. de Gerloni, *Insegnanti e formazione in servizio. Domanda e offerta formativa in Trentino*, IPRASE del Trentino, 2005.

Fig. 2.4. Popolazione docente per ordinamento scolastico e titolo di studio post-secondario



(%, Base=1.250)

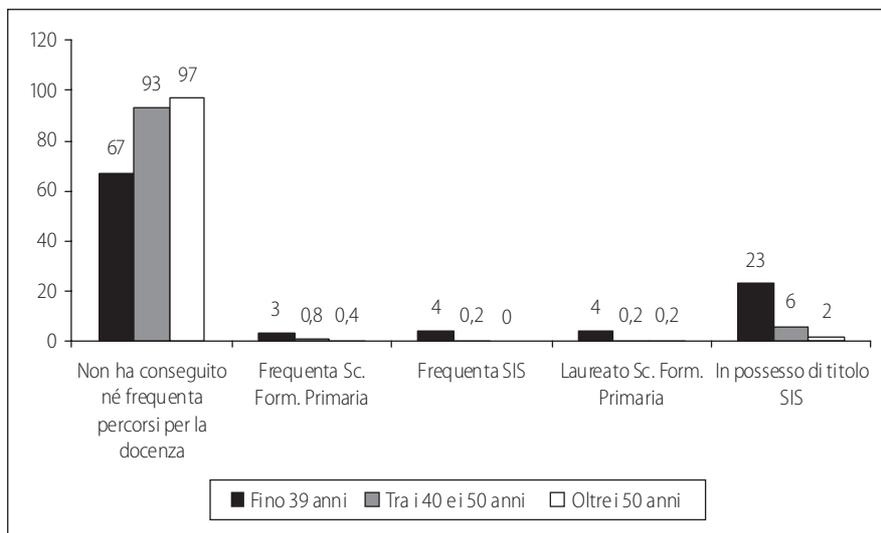
Anche il *tipo* di percorso di studi intrapreso è intrinsecamente connesso all'ordinamento: si verifica una maggiore concentrazione in ambito psico-pedagogico e umanistico presso i docenti della scuola primaria, mentre nella scuola secondaria di primo grado e nella scuola secondaria di secondo grado è presente una maggiore distribuzione nelle varie discipline.

Anche considerando l'impegno attuale in percorsi universitari specificatamente destinati all'insegnamento, la classe di età (Fig. 2.5) e il tipo di ordinamento di appartenenza (Fig. 2.6) determinano delle differenze consistenti: come già detto, la prima si connette ad un effetto generazione (dovuto a molteplici fattori, non da ultimo i cambiamenti normativi), il secondo ai diversi criteri di accesso alle cattedre dei diversi ordini.

Capitolo 2

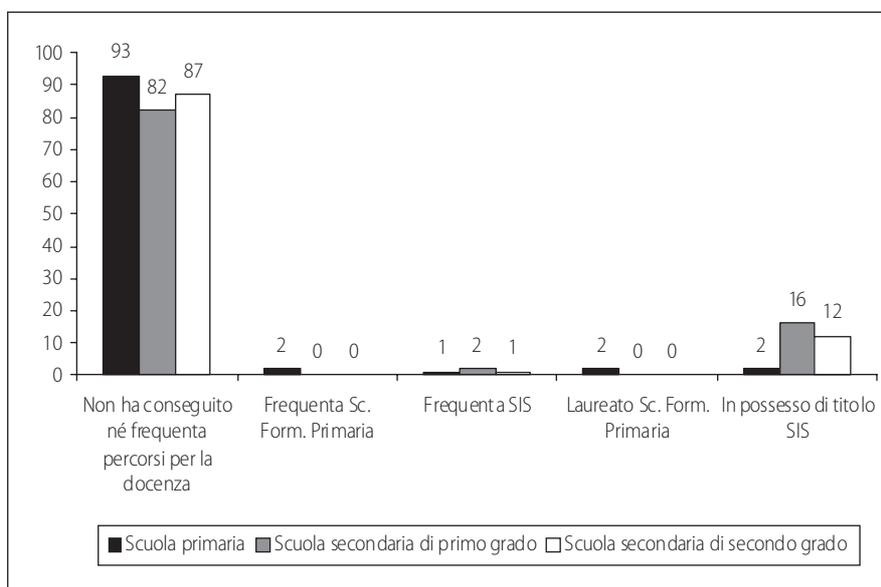
Docenti dietro ai banchi: la formazione iniziale e l'aggiornamento professionale

Fig. 2.5. Popolazione docente per classe di età e attuale impegno formativo istituzionale



(%, Base=1.301)

Fig. 2.6. Popolazione docente per ordinamento e attuale impegno formativo istituzionale



(%, Base=1.305)

2. LA FORMAZIONE INIZIALE: LA PREPARAZIONE RICEVUTA

Ma i docenti come valutano il titolo di studio che consente loro di insegnare? Durante l'intervista, è stata proposta una lista di elementi in base ai quali gli intervistati dovevano indicare il livello di adeguatezza della formazione ricevuta da tale titolo. Si osservi la tabella 2.1 che riporta le distribuzioni percentuali ottenute dai diversi elementi.

Tab. 2.1. Valutazione della preparazione offerta dal titolo di studio che consente l'insegnamento (%)

	Molto adeguata	Abbastanza adeguata	Poco adeguata	Per niente adeguata
La preparazione nei contenuti delle materie che oggi insegna	29	50	16	5
La preparazione nella didattica delle discipline insegnate	9	34	39	18
La preparazione nelle abilità didattiche comuni a tutti gli insegnanti	6	37	39	18
La preparazione nei problemi educativi di carattere generale	8	38	36	19
La preparazione per l'utilizzo a fini didattici delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione	5	21	32	41
La preparazione sulla normativa scolastica	3	22	35	40

Base minima: N =1.270

Il primo risultato che emerge in modo evidente è che solo uno degli item ottiene una valutazione marcatamente positiva in modo diffuso: solo la preparazione relativa ai contenuti disciplinari, infatti, è ritenuta adeguata da oltre tre docenti su quattro, con un 29% degli intervistati che la definisce «molto adeguata» cui si aggiunge un altro 50% che la ritiene «abbastanza adeguata».

In tutti gli altri casi proposti, relativi a didattica, abilità didattiche trasversali, *problem solving* in ambito educativo, capacità di applicare le nuove tecnologie alla didattica e normativa scolastica, la quota dei docenti che ritiene di aver ricevuto una buona preparazione non raggiunge il 10% a fronte, invece, di quote consistenti di docenti che reputano di aver ricevuto una preparazione poco o per niente adeguata (in tutti i casi la percentuale cumulata di queste due opzioni di risposta è superiore al 50%).

Costruendo un indicatore additivo⁶ riportato ad un indice 0 -1 il risultato medio è pari a 0.434, quindi situato al di sotto del punto medio della scala (0.55). Anche se

⁶ L'indice è costruito a partire dalla somma dei punteggi attribuiti ad ogni item. La scala, dunque, va

va detto che tale risultato non è l'esito di una concentrazione degli intervistati attorno a punteggi medi, quanto la compensazione dell'ampia distribuzione degli stessi lungo la scala, con punte, dunque, di delusione come di totale appagamento.

Considerando questo indicatore sintetico e le principali variabili strutturali, risultano più positivi verso la formazione ricevuta i maschi e i docenti con meno di 39 anni. Inoltre, l'aver frequentato la SSIS offre strumenti percepiti migliori. Questa, anzi, è la variabile maggiormente esplicativa.⁷

Andando, poi, a disaminare i singoli item si osservano alcune diverse prospettive in base alle principali variabili di base.

I maschi - che mostrano nel complesso un punteggio medio superiore rispetto alle colleghe - sono particolarmente positivi verso la preparazione ricevuta dal titolo che consente loro l'insegnamento in merito ai contenuti disciplinari e all'integrazione tra nuove tecnologie e didattica.

Per quanto detto più sopra, non stupisce che considerando le diverse classi di età, i più giovani valutino più positivamente la preparazione su tutti gli aspetti. Ricordiamo, infatti, che questo gruppo mediamente detiene titoli superiori e più facilmente ha perseguito titoli specifici per l'insegnamento (SSIS e scienze della formazione primaria).

Considerando l'ordinamento scolastico, invece, i docenti della scuola primaria tendenzialmente valutano poco positivamente la preparazione ricevuta circa i contenuti delle materie che insegnano (appena il 13% valuta la preparazione molto adeguata a fronte del 36% alla scuola secondaria di primo grado e del 46% alla scuola secondaria di secondo grado). Al contrario, però, è proprio nella scuola primaria che maestre e maestri si sentono più preparati per affrontare le questioni di carattere educativo e sulla normativa scolastica.

Infine, prendendo in esame la materia di insegnamento, emerge come presso i docenti di materie tecnico-pratiche sia tendenzialmente più diffusa una valutazione molto positiva della preparazione di base in relazione ai contenuti della materia insegnata e alla sua integrazione con le nuove tecnologie. Inevitabilmente, ciò è dovuto ad una più facile continuità tra materia specifica di formazione e materia insegnata. Inoltre, sono proprio le materie tecnico-pratiche a favorire e consentire un uso più frequente di strumenti e dispositivi tecnologici (si pensi, banalmente, a materie qua-

da un minimo di 6 (punteggio 1 - "Per niente adeguata" attribuito a tutte le voci) ad un massimo di 24 (punteggio 4 - "Molto adeguata" attribuito a tutte le voci). Tale scala è stata poi riconvertita in un indice da 0 a 1.

⁷ Dato per certi aspetti tautologico e che, soprattutto, risente di una base numerica contenuta di coloro che si sono diplomati SSIS.

li informatica, dattilografia/stenografia, gestione database, disegno e progettazione tecnica...).

4. SSIS E SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA: UNA PRIMA VALUTAZIONE DEI PERCORSI

Come accennato, l'ultimo decennio si è caratterizzato per numerose e successive riforme scolastiche anche in relazione alla preparazione dei docenti. In particolare, è solo nel 1998 che il Decreto ministeriale 153 istituisce il corso di laurea in Scienze della Formazione primaria e che il Decreto Interministeriale 460 stabilisce che, per poter accedere all'insegnamento presso la scuola secondaria di secondo grado, è necessario il possesso del titolo presso le scuole di specializzazione (SSIS) - seppure poi aggiornato da deroghe successive.

Questo ha creato un inevitabile contesto di transizione in cui convivono docenti privi di questi titoli specifici (tendenzialmente più anziani e, dunque, con una conoscenza data dall'esperienza molto più consistente) e nuove leve che, invece, vi hanno dovuto ricorrere.

Agli intervistati è stata proposta una batteria di elementi sui quali indicare il livello di preparazione fornita da queste strutture formative. Si tratta - come si può rilevare dalla tabella 2.2 - dei medesimi elementi già sottoposti a giudizio più in generale per il titolo che consente l'insegnamento.

Analizzando i dati, in prima istanza è significativo osservare che il 28% degli intervistati non sa esprimere un'opinione su alcuno di questi elementi e un altro 14% si esprime solo su alcuni di essi.⁸ Inoltre, sui singoli item oltre un terzo degli intervistati non esprime alcuna valutazione.

Infine, i rispondenti - che per la maggior parte inevitabilmente si rifanno ad osservazioni impressionistiche anziché ad un'esperienza o ad una conoscenza diretta - si concentrano per lo più sui due valori intermedi e, in particolare, su quello positivo («abbastanza adeguata»; «poco adeguata»); segnale ulteriore dell'incapacità degli intervistati di esporsi in modo decisivo.

La tabella 2.2 riporta gli item somministrati con le diverse incidenze percentuali al netto di coloro che non si sono esporsi, riportati nell'ultima colonna a destra.

⁸ Il 58% restante, dunque, si espone su tutti gli item proposti.

Tab. 2.2. Valutazione della preparazione offerta dai titoli di studio specifici per l'insegnamento (SSIS e Scienze della formazione primari) (%)

	Molto adeguata	Abbastanza adeguata	Poco adeguata	Per niente adeguata	Non so esprimere un'opinione
La preparazione per l'utilizzo a fini didattici delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione	15	59	19	7	37
La preparazione nei contenuti delle materie che oggi insegna	10	71	15	4	36
La preparazione nella didattica delle discipline insegnate	12	55	26	7	35
La preparazione sulla normativa scolastica	10	56	24	11	38
La preparazione nelle abilità didattiche comuni a tutti gli insegnanti	9	57	27	7	35
La preparazione nei problemi educativi di carattere generale	9	54	29	8	34

Base minima: N = 1.270

I docenti che esprimono un'opinione sono tendenzialmente concordi nel considerare almeno abbastanza adeguata la formazione offerta dai percorsi specificatamente mirati alla docenza per quel che concerne la preparazione e l'uso a fini didattici delle nuove tecnologie, la preparazione nei contenuti disciplinari e, pur se in modo inferiore, la trasmissione di competenze didattiche. Anche se - come detto - la maggior parte dei rispondenti si concentra sull'abbastanza, nel complesso coloro che rispondono molto o abbastanza adeguata a questi tre stimoli sono rispettivamente il 74%, l'81% e il 67%. Su questi tre aspetti, quindi, almeno due docenti su tre (ricordiamo, tra quelli che hanno espresso un'opinione) valutano in modo positivo la preparazione offerta dai titoli necessari - al momento dell'intervista⁹ - per insegnare.

Meno positiva, invece, la percezione per ciò che riguarda la formazione fornita sugli altri elementi proposti.

Anche in questo caso è stato costruito un indice sintetico additivo: esso conferma in modo sintetico lo scenario già visto che delinea una generale «sospensione di giudizio» espressa da una parte con le molte non-risposte, dall'altra con la scelta di opzioni intermedie. Nel complesso, infatti, tale indice sintetico si attesta su un valore intermedio/positivo.

⁹ Si segnala, infatti, che successivamente alla somministrazione il Ministro in carica ha sospeso le Scuole di Specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria di secondo grado e la loro validità nel fornire titoli preferenziali per la docenza presso questo grado scolastico.

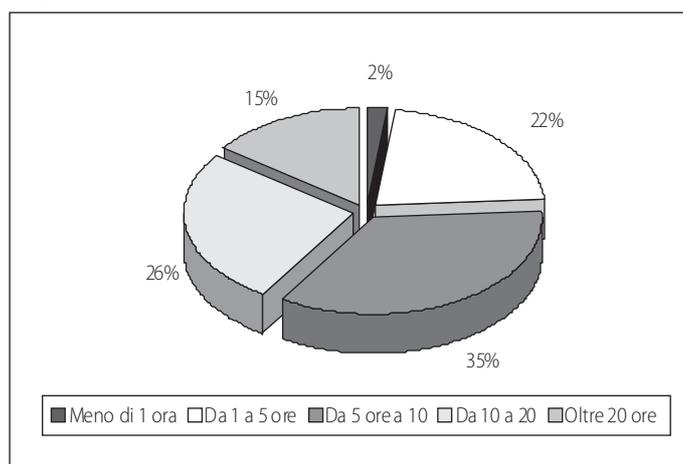
Poiché parti consistenti del campione non hanno espresso opinioni, le analisi per sottogruppi si rendono poco attendibili. Esse sembrerebbero comunque indicare sembrerebbero indicare che l'atteggiamento positivo verso la preparazione offerta da questi percorsi sia più diffuso tra le donne, i docenti di scuola primaria (confermando l'atteggiamento positivo già manifestato verso la formazione necessaria per insegnare) e, in seconda battuta, della scuola secondaria di secondo grado, i docenti di materie umanistiche seguiti da quelli di materie scientifiche e, solo poi, dai docenti di materie tecnico-pratiche.

Per la scarsa attendibilità dei dati, è forse più interessante osservare chi sono coloro che non si esprimono su questi interrogativi. Tendenzialmente, si rifugiano nell'incapacità di esprimere un giudizio le femmine, i docenti non giovani e coloro che non hanno frequentato questi percorsi.

4. L'AGGIORNAMENTO AUTONOMO: L'AUTO-FORMAZIONE

Dopo aver considerato l'esperienza relativa alla formazione iniziale e prima di analizzare le richieste e i fabbisogni di formazione in servizio, consideriamo ora l'auto-formazione e, cioè, il tempo dedicato in autonomia all'aggiornamento. La Fig. 2.7 riporta il tempo medio mensile che gli intervistati dichiarano di dedicare a questa attività, mostrando come la popolazione docente effettivamente si dedichi al reperimento autonomo di materiale di aggiornamento professionale, tanto che solo il 2% dichiara di non farlo.

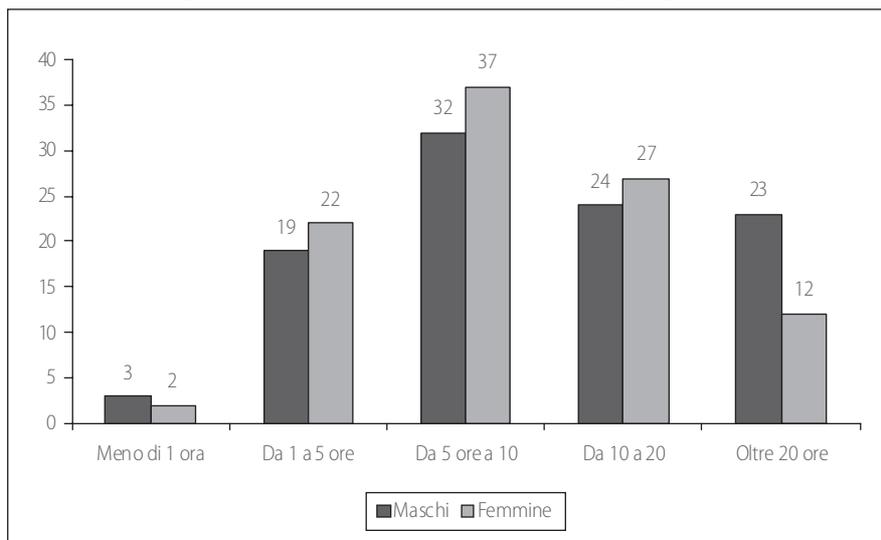
Fig. 2.7. Tempo mensile medio dedicato all'auto-formazione



(Base=1.280)

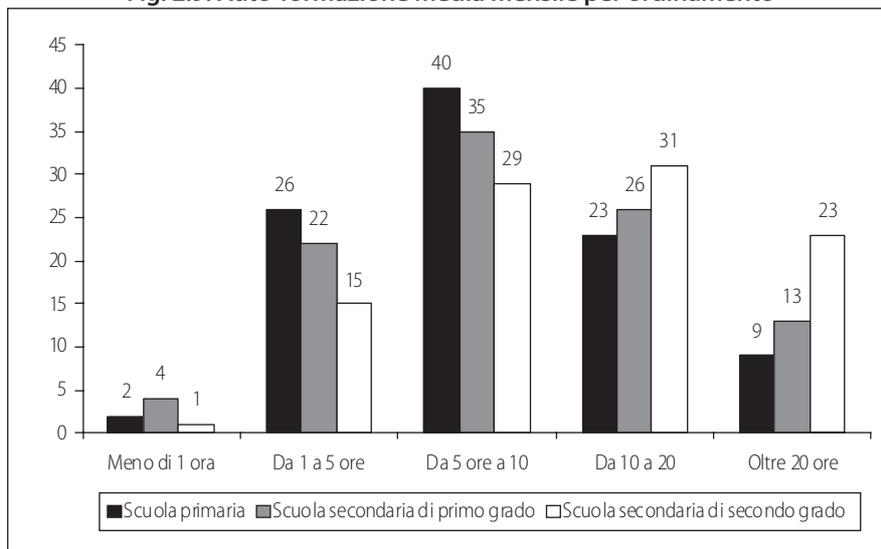
Le Fig. 2.8 e 2.9 mostrano i diversi andamenti per genere e grado scolastico di appartenenza evidenziando come siano soprattutto i maschi a dedicare molto tempo all'auto-formazione e i docenti di scuola secondaria di secondo grado.

Fig. 2.8. Auto-formazione media mensile per genere



(%, Base=1.235)

Fig. 2.9. Auto-formazione media mensile per ordinamento



(%, Base=1.280)

La differenza di genere è probabilmente imputabile ai diversi ruoli assunti all'esterno dell'ambiente lavorativo: come molte ricerche di genere mettono in luce, infatti, ancora presso le nuove generazioni per una donna (se moglie e/o madre) il lavoro extra-domestico non costituisce l'unico onere quotidiano bensì esso si affianca a quello domestico. Più difficile, dunque, per una donna ritagliarsi tempo non istituzionalizzato o non programmato (come può essere, invece, un corso o un seminario) per il proprio aggiornamento. Purtroppo le basi numeriche per status civile non consentono di approfondire e verificare questa ipotesi, ma i dati sembrano andare in questa direzione, confermando che il genere si connette ad una più generale diversità dell'uso del tempo legata al ruolo intra-familiare.

Per quanto riguarda il confronto con la precedente indagine del 2003,¹⁰ il dato diacronico non segnala alcun mutamento nei modelli formativi, anzi - per quanto puramente indicativo - sembrerebbe confermarne appieno la stabilità.

5. LA FORMAZIONE STRUTTURATA: TEMI, SOGGETTI ATTUATORI, TEMATICHE

Passando, invece, ai corsi di formazione nell'anno scolastico 2006/2007 un terzo dei docenti hanno frequentato un corso formativo, un altro terzo ne ha frequentati due, il 16% tre, il 4% quattro, l'1% cinque e il 2% sei o più corsi. In modo non dissimile, nell'anno scolastico successivo, hanno frequentato un corso formativo il 38% dei docenti, due corsi il 34%, tre corsi il 13%, quattro corsi il 5%, cinque l'1% e sei o più corsi il restante 2%.¹¹

Anche in questo caso non sembrerebbero sussistere variazioni nel quinquennio 2003 - 2008: le differenze con la rilevazione precedente vanno lette con una cautela ancora maggiore delle precedenti poiché in quel caso i due anni venivano considerati unitamente. Tuttavia, la differenza è piuttosto contenuta: nel 2003 i docenti dichiaravano di aver frequentato mediamente 3.5 corsi nei due anni scolastici di riferimento (2001/2002 e 2002/2003) mentre il dato aggiornato sale a 4.0 corsi: pur, lo ribadiamo, con le cautele necessarie, tali informazioni sembrerebbero andare nella direzione di confermare il quadro, con un lieve incremento dell'impegno dei docenti nella formazione, almeno in relazione al numero di corsi frequentati. D'altro canto, tale andamento sembra essere confermato anche nel momento in cui si considera il numero di ore medio per

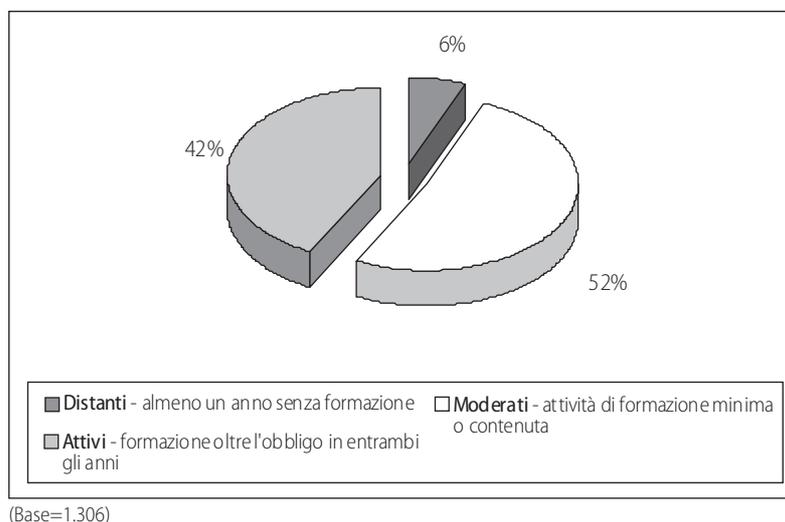
¹⁰ Cfr. nota 5.

¹¹ In entrambi gli anni scolastici, il completamento a 100 è dato da coloro che non hanno effettuato corsi o non hanno dato alcuna indicazione a riguardo.

anno investite in corsi di formazione: nel 2003, infatti, presso i tre ordini scolastici risultava un numero medio di ore per anno scolastico pari a 29 ore alla scuola elementare e 27 ore sia alla scuola media inferiore sia alla scuola media superiore. Per gli anni considerati in questa indagine (2006/2007 e 2007/2008) tale valore si conferma pari a 29 per la scuola primaria e sale a 29 per gli altri ordini. Nel complesso, dunque, il dato diacronico sembrerebbe indicare un quadro sostanzialmente stabile nel corso degli anni.

La Fig. 2.10 propone una tipologia sintetica di docenti costruita a partire dal numero di corsi e dal numero di ore dedicate alla formazione nel corso degli anni scolastici 2006/2007 e 2007/2008 (anno in cui è avvenuta la rilevazione). Essa individua tre tipi: i distanti, i moderati, gli attivi.

Fig. 2.10. Tipologia formazione pregressa



I *distanti* - Il gruppo minoritario (6%) è costituito da coloro che in almeno uno dei casi non ha fatto alcuna formazione nonostante l'obbligatorietà di almeno 10 ore e nell'altro anno si è limitato all'obbligatorietà o poco più. Nello specifico, poi, coloro che non hanno fatto *alcuna* formazione nel corso dei due anni sono pari al 3%.

I *moderati* - Il gruppo a maggioranza assoluta (52%) è costituito da coloro che hanno effettuato la formazione obbligatoria o si sono dedicati ad una formazione poco più impegnativa.

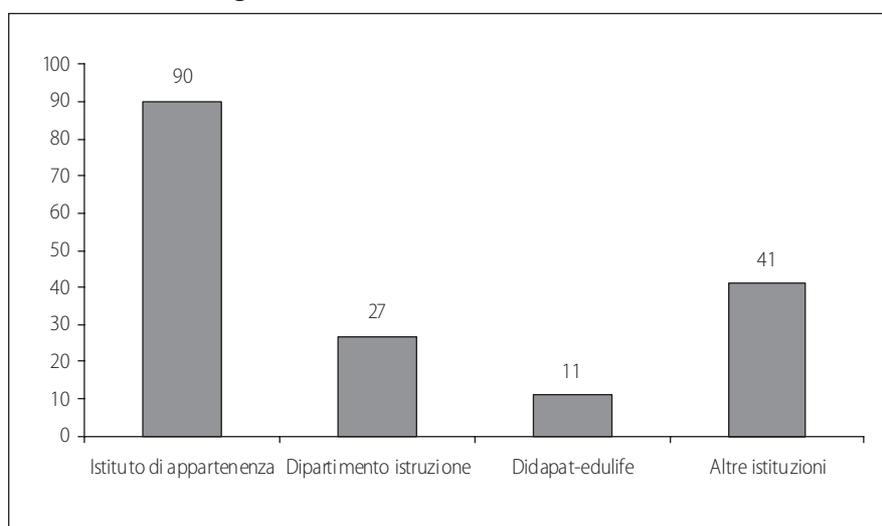
Gli *attivi* - Minoritario, ma comunque consistente (42%), il gruppo di coloro che dichiarano di aver partecipato in entrambi gli anni a più corsi e per un monte ore consistente, al di sopra dell'obbligo.

Nel complesso, dunque, una popolazione docente che si conferma sensibile al tema dell'aggiornamento professionale.

Inoltre, quasi un docente su cinque (il 18%) ha partecipato a viaggi formativi organizzati dal Dipartimento Istruzione.

Se consideriamo i soggetti organizzatori che maggiormente raggiungono i docenti tramite la realizzazione di percorsi formativi, la Fig. 2.11 mostra come l'attore principale sia l'istituto di appartenenza seguito da Università e Enti accreditati (altre istituzioni).

Fig. 2.11. L'offerta di formazione in servizio



(%, Base minima = 1.163)

Anche considerando questo segmento formativo (quello istituzionalizzato dei corsi) è possibile rilevare alcune specificità di comportamento in relazione ad alcune variabili di base.

A differenza dell'auto-formazione, le docenti (come accennato più sopra) si mostrano più coinvolte: sono attive il 46% delle donne contro il 31% dei colleghi che, invece, sono *moderati* nel 62% dei casi contro il 48% delle femmine.

Per quanto riguarda l'età, i giovani sono più facilmente estranei, ma questo può spiegarsi con la loro più recente uscita dal percorso formativo: sono *distanti* nel 16% dei casi contro il 4% dei docenti della fascia di età intermedia e il 2% dei più anziani. Al contrario, sono *attivi* il 35% dei giovani contro il 45% dei medi e degli anziani.

Per quanto riguarda l'ordinamento, si conferma un quadro in cui primeggia l'impegno dei docenti di scuola primaria e di scuola secondaria di primo grado e un

maggior distacco dei docenti di scuola secondaria di secondo grado: sono *attivi* il 46% dei docenti di scuola primaria contro il 44% nella scuola secondaria di primo grado e il 37% nella scuola secondaria di secondo grado.

Considerando, infine, la materia, i più impegnati risultano essere i docenti di materie umanistiche *attivi* nel 44% dei casi contro il 40% nel caso delle materie scientifiche e il 38% delle tecnico-pratiche. Al contrario sono *distanti* il 6% dei primi, il 5% dei secondi e il 10% dei terzi.

Passando a disaminare gli argomenti oggetto di formazione, la tabella 2.3 mostra una sorta di classifica virtuale data dalla percentuale di docenti che hanno dichiarato di essersi dedicati ai temi proposti.

Tab. 2.3. I temi oggetto della formazione in servizio pregressa (incidenze % di «Sì»)

Le metodologie di insegnamento generali	56
I contenuti disciplinari	55
La didattica disciplinare	53
L'uso didattico delle Tecnologie dell'Informazione e Comunicazione	51
Le strategie di intervento sulle diverse forme del disagio scolastico	44
Le educazioni trasversali (ambiente, cittadinanza, salute, intercultura, ecc.)	36
La gestione delle dinamiche relazionali in classe	34
L'individualizzazione dell'insegnamento	30
La valutazione degli alunni	25
L'analisi curricolare	19
I rapporti scuola - territorio	19
La lingua inglese	18
La continuità (o raccordi) con altri ordini di scuola	14
La gestione dei rapporti con le famiglie	14
Le modalità didattiche da usare con studenti di altra nazionalità	14
La nuova normativa scolastica	12
Le modalità didattiche per l'orientamento disciplinare in itinere	12
L'autoanalisi d'Istituto	11
L'integrazione tra scuola, formazione e lavoro	9

Base minima: 1.125

Osservandola è possibile evidenziare che i docenti sono coinvolti principalmente in progetti formativi che hanno come contenuto l'ABC della docenza: uno su due, infatti, ha frequentato percorsi o moduli relativi a metodologia di insegnamento, contenuti e didattica disciplinare, uso didattico delle nuove tecnologie.

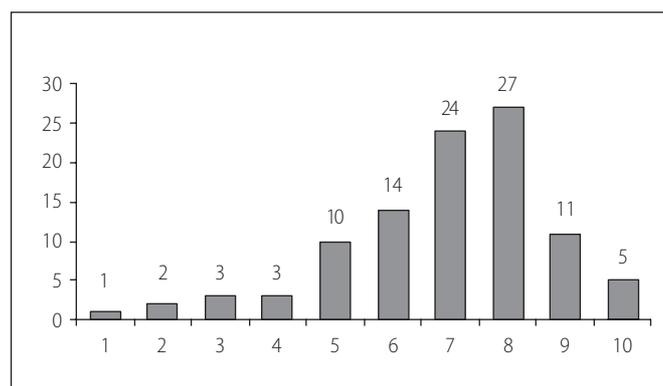
È degno di nota, dunque, che l'adesione dei docenti sia per lo più relativa a elementi che riguardano la loro quotidianità di routine prima che progetti o esigenze speciali, anche se va sicuramente considerato che la partecipazione a percorsi e corsi formativi non discende solo ed esclusivamente dalle esigenze dell'utenza ma è anche l'esito dell'offerta (qui non rilevata).

Il panorama rappresentato in tabella si ripropone anche per i diversi sottogruppi della popolazione in modo pressoché indistinto. Si notano alcune lievi differenze per genere, poiché le insegnanti sembrano prediligere occasioni formative con contenuti di carattere *espressivo* (strategie di intervento al disagio scolastico e gestione di dinamiche di classe) e per ordinamento scolastico: i contenuti disciplinari sembrano interessare maggiormente i docenti di scuola secondaria di secondo grado, mentre alla scuola primaria si aderisce più facilmente a moduli formativi che abbiano come contenuto le metodologie di insegnamento, il processo di individualizzazione dell'insegnamento, le strategie di intervento in casi di disagio scolastico e la gestione delle dinamiche di classe.

Nel primo caso, si conferma il ruolo espressivo delle donne anche all'interno della scuola; nel secondo, le scelte formative non sembrano anomale bensì correlate alla diversa *mission* dei diversi ordini di insegnamento.

Ma questa formazione (obbligatoria) serve? Concludiamo questa sezione considerando un indicatore sintetico di adeguatezza percepita della formazione in servizio. Agli intervistati è stato chiesto di attribuire un voto da 1 a 10 alla formazione in servizio ricevuta nei due anni di riferimento, in relazione alla sua efficacia. La Fig. 2.12 mostra il risultato, evidenziando un livello di utilità percepita piuttosto elevato e, comunque, mediamente positivo: il 43% degli intervistati, infatti, attribuisce un voto pari o superiore a 8 e il voto medio risulta pari a 6.9 (la mediana a 7 e la moda 8).

Fig. 2.12. Valutazione dell'efficacia della formazione in servizio progressa (%)



Tendenzialmente, valutano più positivamente la formazione in servizio i docenti di scuola primaria e coloro che vi investono maggiormente: tra i più attivi, infatti, oltre un intervistato su due attribuisce un voto pari o superiore a 8 contro un terzo circa negli altri due gruppi.

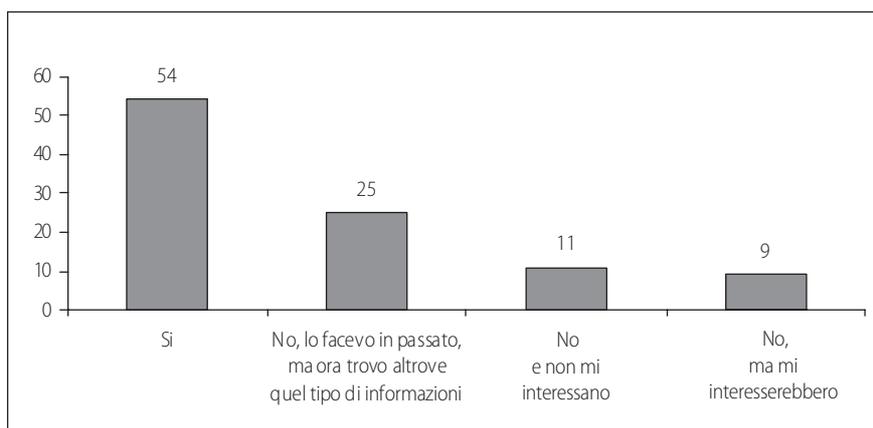
6. LA CONSULTAZIONE DELLE RIVISTE

Le nuove tecnologie informatiche e della comunicazione sviluppatesi negli ultimi decenni, hanno consentito anche in ambito formativo - sia scolastico sia rivolto ad un'utenza più adulta - evoluzioni consistenti verso modalità di apprendimento innovative rispetto al passato e altamente diversificate per modalità, strumenti, contenuti, logistica. Si pensi alla FAD (formazione a distanza), alla proliferazione di pacchetti formativi *on line*, agli ipertesti, ai corsi in CD-rom e via dicendo.

Tutto questo incalza la "scomparsa" dei più tradizionali strumenti cartacei?

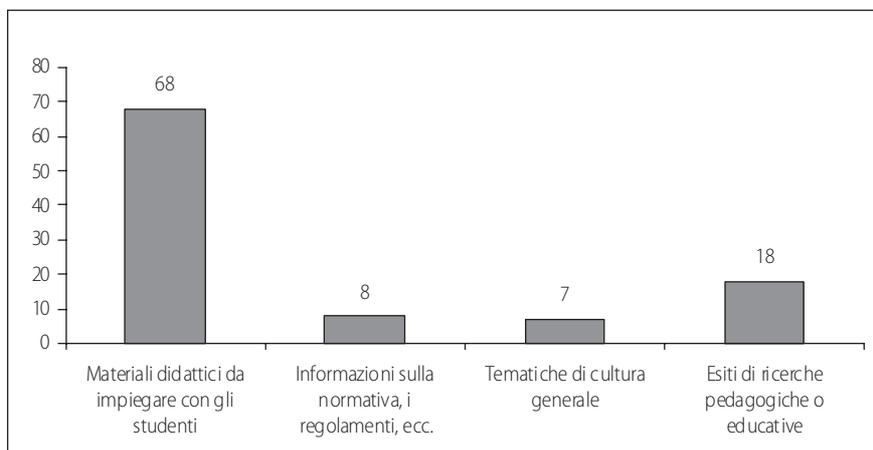
La Fig. 2.13 mostra come, in realtà, un docente trentino su due si rivolga (ancora) a riviste specialistiche cartacee a fronte di un 25% che ha abbandonato questo supporto a favore di altri dispositivi. La figura successiva (Fig. 2.14) mostra, poi, come un elemento attrattivo potrebbe essere rappresentato dalla proposta di materiali didattici da presentare agli studenti: il 68% degli intervistati, infatti, gradirebbe che tale documentazione fosse approfondita nelle riviste a loro rivolte.

Fig. 2.13. La consultazione di riviste cartacee specificatamente rivolte agli insegnanti



(%, Base=1.272)

Fig. 2.14. La consultazione di riviste cartacee rivolte agli insegnanti: i temi richiesti

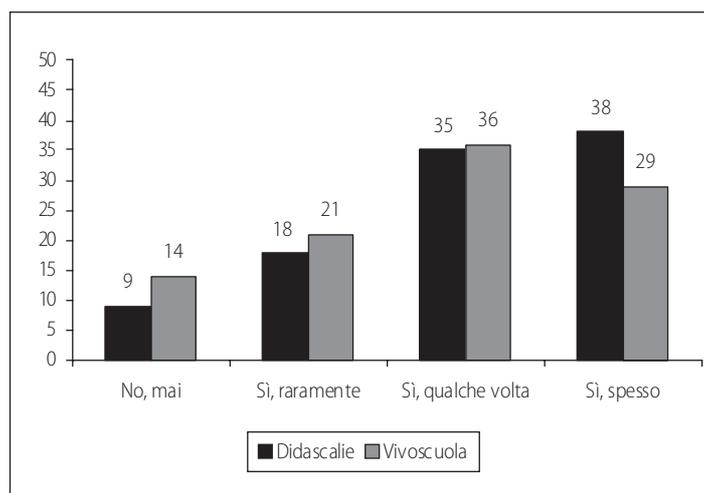


(%, Base=1.093)

Anche la rivista redatta e edita dal Dipartimento Istruzione della Provincia Autonoma di Trento, “Didascalie”, riscuote un discreto successo presso la popolazione docente trentina: oltre nove docenti su dieci, infatti, vi si rivolgono per la consultazione almeno sporadica, con un 38% che dichiara di fruirne spesso (Fig. 2.15).

Relativamente meno popolare il portale “Vivoscuola” (www.vivoscuola.it) che, comunque, è consultato dalla maggior parte dei docenti.

Fig. 2.15. La consultazione di “Didascalie” e del portale “Vivoscuola”



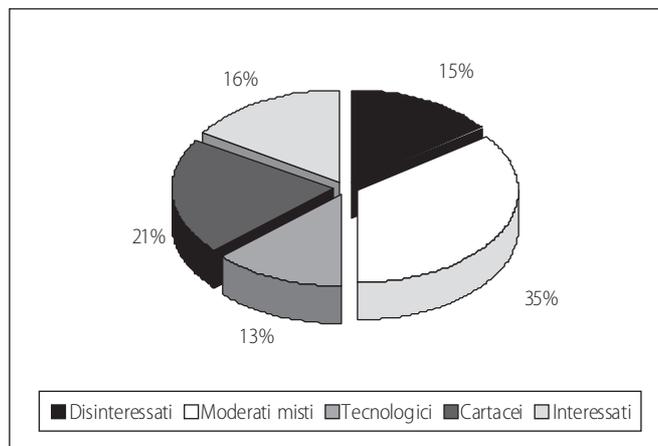
(%, Base = 1.279)

Anche nel caso di questo indicatore indiretto di dedizione alla formazione e all'aggiornamento, le donne si mostrano più attive, soprattutto per quel che attiene la fruizione di riviste: le consulta il 57% di loro contro il 45% dei colleghi mentre, al contrario, non sono interessate ad esse l'8% contro il 21% dei colleghi. Anche per quel che riguarda "Didascalie", è letta regolarmente dal 43% delle donne contro il 25% degli uomini.

Il portale "Vivoscuola", invece, non presenta differenze di consultazione in base al genere. Tuttavia, considerando i diversi livelli medi di alfabetizzazione informatica per genere (con i maschi tendenzialmente più alfabetizzati) e, nel caso dei docenti trentini, del maggior utilizzo quotidiano del PC da parte dei maschi,¹² l'assenza di gap indica, in realtà, una sua presenza ancora una volta a sfavore degli uomini. Cioè: gli uomini, che mediamente sono più attrezzati per utilizzare le nuove tecnologie, non sembrano utilizzare questa loro competenza fino in fondo.

Considerando al contempo la fruizione di "Didascalie" e "Vivoscuola" è stata costruita una tipologia sintetica riportata nella Fig. 2.16 che mostra come nel complesso l'85% dei docenti si informi sul contesto scolastico trentino tramite almeno uno degli strumenti locali proposti.

Fig. 2.16. La consultazione del portale "Vivoscuola"



In base a questa tipologia, la popolazione docente trentina non presenta sottogruppi definiti da modelli di fruizione marcatamente distinti: l'unica eccezione - peraltro coerente con quelle viste in precedenza - riguarda il genere, con gli uomini

¹² Cfr. cap. 11.

che si confermano prevalenti nei gruppi disinteressati, moderati e tecnologici e le donne nettamente più presenti nel gruppo cartaceo e, in parte, interessato.

Inoltre, i docenti di scuola primaria si mostrano più recettivi delle riviste cartacee (in generale) e di “Didascalie” e più degli altri docenti ricercano temi legati alla ricerca pedagogica ed educativa.

La fruizione di “Didascalie” nello specifico, invece, si connette all’età: infatti, lo leggono spesso il 29% dei più giovani, il 39% dei docenti di 40-50 anni e il 42% dei più anziani. Al contrario “Vivoscuola” è più fruito dai più giovani che vi ricorrono spesso nel 41% dei casi contro il 29% dei docenti di classe di età intermedia e il 23% degli *over 50*.

In sintesi, dunque, un ipotetico identikit vede tra i *coinvolti* nella fruizione di questi strumenti soprattutto le insegnanti, di scuola primaria e di età superiore ai 50 anni.

7. L’AGGIORNAMENTO E LA FORMAZIONE IN SERVIZIO: ALCUNI DATI DI ATTEGGIAMENTO

Dopo aver considerato lo stato pregresso e attuale circa l’investimento e il coinvolgimento dei docenti trentini nella formazione in servizio, possiamo ora a considerare le attese e le richieste per quel che riguarda il futuro.

Innanzitutto consideriamo alcuni indicatori di atteggiamento, riportati nella tabella 2.4 suddivisi in base al livello di diffusione dell’accordo. Essa mostra come i docenti non si sentano formati una volta per tutte, bensì, al contrario, percepiscano la necessità di un aggiornamento continuo: il 58% degli intervistati, infatti, si ritiene molto d’accordo con la frase “Gli insegnanti hanno bisogno di formazione in servizio”, cui si aggiunge un altro 37% di docenti abbastanza d’accordo. Nel complesso, dunque, il 95% dei docenti ritiene la formazione in servizio una necessità ineludibile, parte integrante delle attività dei professionisti dell’insegnamento.

Altri due elementi, che godono dell’appoggio pressoché unanime, sono la necessità di una conoscenza diffusa di strumenti di lotta al disagio scolastico e della necessità di fare della scuola di appartenenza un sistema integrato che investa anche le risorse destinate alla formazione per i docenti in un progetto razionale, razionalizzato e organico.

In particolare, la condivisione circa l’opportunità della formazione in ambito di disagio scolastico, sembra mostrare la consapevolezza e il senso di responsabilità della popolazione insegnante dell’importanza del loro ruolo nella gestione di questa *patologia*. Da segnalare come tra le insegnanti tale responsabilità sia molto più diffusa

che non tra i colleghi, poiché sono molto d'accordo con l'affermazione relativa il 54% delle femmine contro il 26% dei maschi.

Tab. 2.4. Grado di accordo con le espressioni (%)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
<i>Accordo diffuso</i>				
1. Gli insegnanti hanno bisogno di formazione in servizio	58	37	4	1
2. Tutti gli insegnanti dovrebbero seguire corsi di formazione sul tema del disagio scolastico	47	39	11	3
3. Un progetto di formazione interno alla scuola deve raccordarsi col progetto d'Istituto	37	43	14	7
<i>Accordo controverso</i>				
4. Gli insegnanti sarebbero più interessati alla formazione se fosse legata ad una progressione di carriera	34	36	23	8
5. Chi organizza attività di formazione in servizio dovrebbe certificare le competenze acquisite più che attestare la frequenza	29	41	19	11
6. È giusto che le attività di formazione che interessano tutta la scuola siano rese obbligatorie	26	33	22	19
<i>Disaccordo diffuso</i>				
7. È opportuno demandare ad altri Enti o Istituzioni (diversi dalla scuola) la formazione in servizio	7	32	38	23
8. È difficile trovare informazioni sulle opportunità di formazione esistenti in provincia	5	29	40	26
9. L'offerta formativa promossa dalla scuola soddisfa tutte le esigenze di formazione degli insegnanti	3	34	48	15

Base minima: 1.281

Più controverse, invece, le affermazioni che coniugano l'investimento formativo con progressione di carriera, certificazione di competenze effettivamente acquisite e obbligatorietà, anche se la percentuale di coloro che è almeno abbastanza d'accordo con queste espressioni supera di gran lunga la metà degli intervistati.

Scarsamente diffuse, invece, l'idea che la titolarità della formazione in servizio debba essere demandata ad attori esterni alla scuola di riferimento, che gli strumenti di comunicazione circa quanto realizzato nella Provincia di Trento siano insufficienti e, d'altro canto, che l'offerta formativa promossa dalla scuola sia in grado di rispondere a tutte le esigenze di aggiornamento provenienti dalla comunità insegnante.

Oltre all'accentuata differenza di genere già citata, altre differenze emergono (ancora una volta) per ordinamento di docenza: gli insegnanti di scuola primaria sono più compatti degli altri attorno all'opportunità della formazione in servizio (sono molto d'accordo il 66% di loro contro il 52% alla scuola secondaria di primo grado e il 50% alla scuola secondaria di secondo grado). Tra i docenti di scuola secondaria di secondo grado il tema del disagio scolastico sembra essere particolarmente ignorato: infatti, sono molto d'accordo con la necessità di una formazione specifica il 58% dei docenti di primaria e il 50% dei docenti di scuola secondaria di primo grado contro il 30% presso la scuola secondaria di secondo grado. Al contempo, tra questi ultimi e i docenti di scuola secondaria di primo grado è presente un accordo più diffuso circa l'ipotetica maggiore disponibilità a fare formazione nel caso in cui questa fosse connessa ad una progressione di carriera: la percentuale di coloro che sono molto d'accordo con l'affermazione, passando dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado, sono rispettivamente il 29%, il 35% e il 39%.

Anche la materia insegnata esercita un'influenza per quel che riguarda la posizione relativa alla necessità di formazione in servizio in generale e sul disagio scolastico in particolare: in entrambi i casi, i livelli di massimo accordo sono meno diffusi tra i docenti di materie tecnico-pratiche. Sono molto d'accordo con il primo aspetto il 60% dei docenti di materie umanistiche e scientifiche contro il 44% dei docenti di materie tecnico-pratiche e con il secondo rispettivamente il 52%, il 44% e il 37%.

In questo caso il confronto con la precedente indagine del 2003, si limita - considerando la tabella 2.4 - ai primi sei item e all'ultimo. Analizzando le due ricerche è possibile rilevare come anche in questo caso, che pure riguarda gli atteggiamenti per definizione soggetti a mutamenti di prospettiva, i dati non presentino scostamenti radicali, ma ripropongano uno scenario che se non perfettamente sovrapponibile presenta comunque forti tratti di continuità con il passato. Anche perché laddove il grado di accordo si modifica, lo scostamento è per lo più verso il livello contiguo (*molto - abbastanza; per niente - poco*).

Altri indicatori di atteggiamento rilevati nel corso dell'indagine riguardano la percezione delle ricadute nella formazione personale e nell'aggiornamento di alcune attività professionali non finalizzate a tale scopo. La tabella 2.5 mostra gli esiti forniti da tali indicatori.

Tab. 2.5. Efficacia formativa di alcune attività professionali (%)

	Molto efficace	Abbastanza efficace	Poco efficace	Per nulla efficace
La produzione di materiali didattici per gli alunni	55	40	4	1
Il confronto con colleghi più esperti	54	39	5	1
La lettura e lo studio di saggi e riviste specializzate	41	49	9	1
La consulenza mirata alla soluzione di problemi specifici	37	46	14	3
La partecipazione a corsi di formazione	37	49	11	3
La documentazione delle attività svolte	24	57	16	3
Il supporto di esperti di area disciplinare	27	49	19	5
Le ricerche in Internet	23	50	22	6
Il supporto di esperti di progetto	16	47	29	8

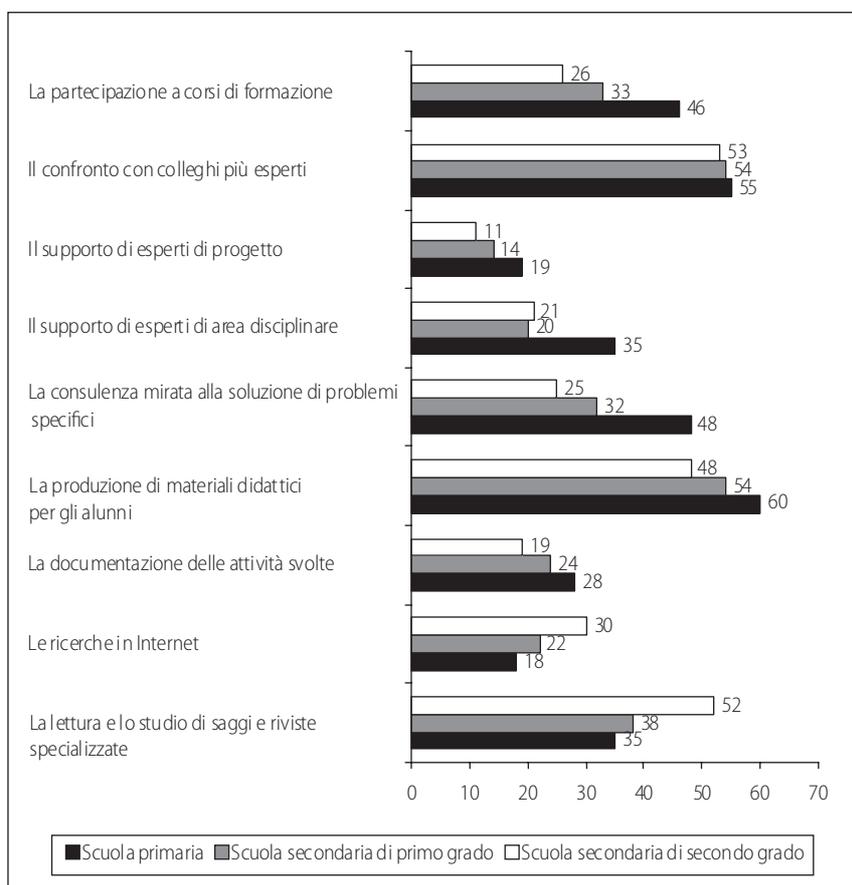
Base minima: 1.281

Tra i dispositivi indicati, quelli ritenuti molto efficaci dalla maggior parte dei docenti sono la produzione del materiale didattico (55%) e il supporto dei colleghi più esperti (54%), molto meno apprezzati gli esterni. Ulteriore indicatore, questo, di una ricerca da parte dei docenti dell'attaccamento alla quotidianità e alla finalità pratica e contestualizzata degli interventi formativi poiché un esterno - per quanto capace e competente - per definizione non conosce il contesto. Forse tale atteggiamento tradisce una qualche diffidenza o una percezione di ingerenza di fronte ad attori avulsi da un ambiente quotidiano che, invece, loro conoscono molto bene e che contribuiscono a creare. Non a caso, come visto in precedenza, i corsi più diffusi sono quelli organizzati dalla scuola di appartenenza.

Altre attività che risultano avere una ricaduta formativa per quote consistenti del campione sono la lettura di saggi e riviste, le consulenze - però, si osservi, mirate - e i corsi. Meno condiviso, invece, l'accordo sull'efficacia elevata della rendicontazione delle attività svolte, il supporto di esperti (come detto) e le ricerche in Internet.

In quasi tutti gli item ci sono differenze sostanziali per genere, con le insegnanti mediamente più positive verso tutti gli strumenti citati ad eccezione delle ricerche in Internet che sono più valorizzate dai colleghi. Non ci sono differenze, invece, per ciò che attiene la lettura e la documentazione delle attività svolte.

Fig. 2.17. Popolazione docente per ordinamento scolastico e efficacia formativa di alcuni supporti



(Base minima = 1.123 - % di «Molto efficace»)

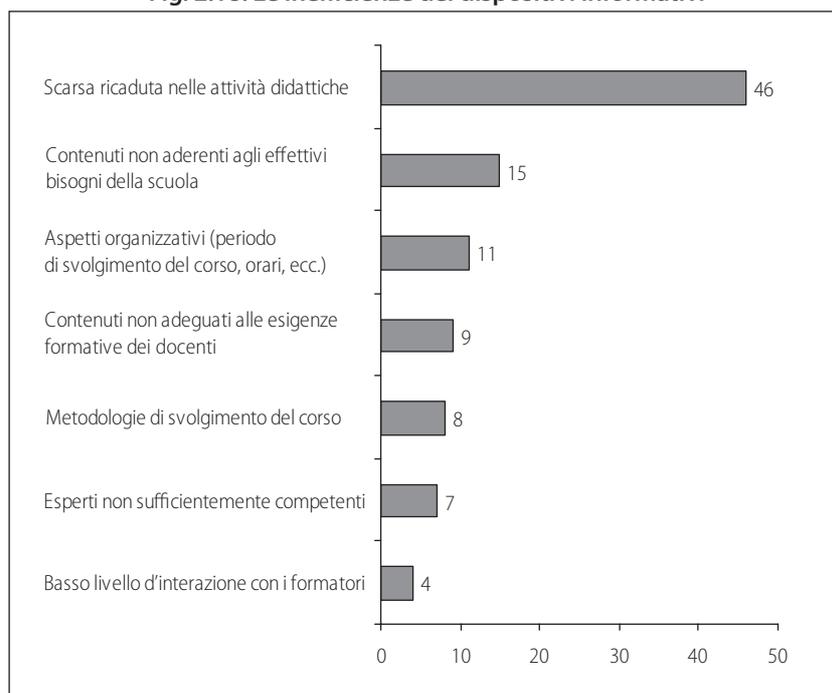
Considerando invece l'età, i più giovani condividono maggiormente il valore formativo delle ricerche in Internet e il supporto dei colleghi più esperti.

I docenti di materie tecnico-pratiche sono più entusiasti delle ricerche in Internet (le reputano molto efficaci il 22% dei docenti umanistici, il 17% di quelli di materie scientifiche e il 34% di tecnico-pratiche), ma meno per la consulenza mirata (rispettivamente 38%, 40%, 28%) e il supporto di esperti di area disciplinare (28%, 28%, 19%).

Per quanto riguarda il grado scolastico di insegnamento, si osservi la Fig. 2.17 che sembra proporre modelli formativi distinti: alla scuola primaria prevalgono confronto e condivisione (corsi, esperti, produzione di materiale per gli alunni, rendi-

contazione delle attività realizzate), mentre alla scuola secondaria di secondo grado sembra più diffuso un modello autonomo (lettura e ricerche in Internet).

Fig. 2.18. Le inefficienze dei dispositivi informativi



(%, Base=1.234)

Anche in questo caso, il dato di confronto temporale 2003 - 2008 presenta tratti di conferma e continuità.

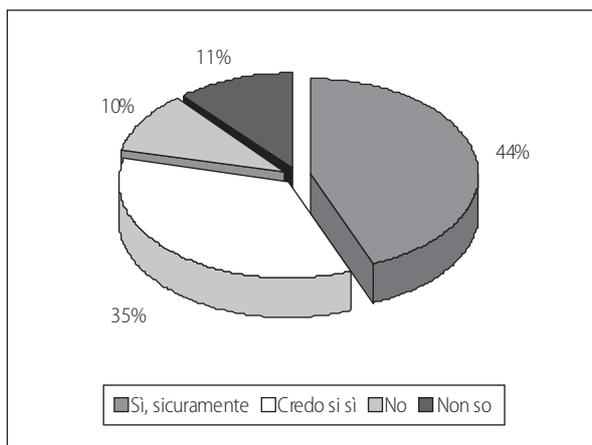
Per quanto riguarda, invece, la scarsa efficacia formativa di alcuni dispositivi specificatamente destinati all'aggiornamento dei docenti, questi - in modo coerente - dichiarano che il primo rischio di inutilità risieda proprio nella scarsa ricaduta nelle attività didattiche (quotidiane), seguita da contenuti non aderenti agli effettivi bisogni della scuola (Fig. 2.18). Ed è interessante notare come su questo indicatore non siano presenti scostamenti per alcuna variabile di base: siamo di fronte ad una percezione fortemente condivisa dai docenti.

Tale quadro conferma, dunque, un elemento già emerso in più punti: la ricerca da parte dei docenti di una formazione in servizio che sia fortemente connessa alla loro quotidianità. Cosa che - come si vedrà poi - emerge anche nel momento in cui si passa ad analizzare i dati relativi alle richieste e alle attese circa l'offerta formativa futura.

8. L'AGGIORNAMENTO E LA FORMAZIONE IN SERVIZIO: INTENZIONI E RICHIESTE

Per analizzare il quadro delle attese e delle richieste formative degli insegnanti trentini, in prima istanza consideriamo che la maggioranza relativa di essi è certa che nell'anno scolastico venturo rispetto al momento dell'intervista (ci riferiamo, dunque, all'anno scolastico 2008/2009) dedicherà alla formazione più tempo di quello richiesto per legge: la Fig. 2.19 mostra che quasi un docente su due (il 44%) ne è convinto cui si affianca un altro 35% che lo ritiene molto probabile. Nel complesso, dunque, il bacino potenziale di docenti cui offrire formazione non obbligatoria è costituito da circa otto docenti su dieci. Ancora una volta è il genere ad influenzare modelli diversi: sono certe che investiranno in formazione oltre l'obbligo il 47% delle insegnanti contro il 35% degli insegnanti e, al contrario, lo escludono il 7% delle prime contro il 17% dei secondi.

Fig. 2.19. Intenzioni di formazione non obbligatoria per il futuro anno scolastico 2008/2009



(%, Base = 1.294)

Tab. 2.6. Quale formazione? I temi prioritari (incidenze %)

	Molto importante	Priorità	Seconda priorità
La didattica disciplinare	75	21	17
Le metodologie di insegnamento generali	71	17	13
I contenuti disciplinari	64	17	12
La gestione delle dinamiche relazionali in classe	64	13	16
Le strategie di intervento sulle diverse forme del disagio scolastico	60	10	10
La valutazione degli alunni	50	2	6
La gestione dei rapporti con le famiglie	45	1	2
L'individualizzazione dell'insegnamento	43	5	6
Le modalità didattiche da usare con studenti di altra nazionalità	41	0	2
L'integrazione tra scuola, formazione e lavoro	38	3	3
Le educazioni trasversali (ambiente, cittadinanza, salute, intercultura, ...)	36	4	3
La continuità (o raccordi) con altri ordini di scuola	33	1	2
L'uso didattico delle Tecnologie dell'Informazione e Comunicazione	33	2	3
La lingua inglese	33	1	1
I rapporti scuola-territorio	31	1	2
Le modalità didattiche per l'orientamento disciplinare in itinere	30	1	2
L'analisi curricolare	22	0	1
L'autoanalisi d'Istituto	13	0	1
La nuova normativa scolastica	12	1	0

Base minima: 1.250

Ma verso quali temi sarà incanalato tale impegno? La tabella 2.6 mostra, al di là delle intenzioni e delle opportunità formative che realmente verranno organizzate e proposte sul territorio, i temi che secondo gli intervistati meriterebbero maggiore investimento. La prima colonna riporta la percentuale di coloro che hanno definito il tema molto importante, la seconda la percentuale di coloro che - in seconda battuta - l'hanno definito il tema prioritario in termini assoluti e la terza quella di coloro che lo considerano la seconda priorità.

In questa classifica virtuale, i temi segnalati come rilevanti dal maggior numero di docenti sono la didattica disciplinare (75%), le metodologie di insegnamento (71%), i contenuti disciplinari (64%) cui fanno seguito la gestione delle dinamiche relazionali in classe (64%) e le strategie di intervento sulle diverse forme di disagio scolasti-

co (60%). Precedentemente si era osservato come i corsi maggiormente seguiti dai docenti negli ultimi due anni scolastici (2006/2007 - 2007/2008) fossero quelli che contemplavano queste tematiche.

Inoltre, dovendo definire le priorità, pur essendo le combinazioni numerose (19 temi per il primo posto e per il secondo) il 26% dei docenti sceglie una combinazione di didattica disciplinare, metodologie di insegnamento, contenuti disciplinari. Se si considerano, poi, le combinazioni che contemplano una di queste tre tematiche accanto a strategie di intervento sulle diverse forme di disagio scolastico e gestione delle dinamiche relazionali in classe si raggiunge un altro 22%: in sintesi, dunque, il 48% dei docenti indica come prioritarie (2 priorità) una combinazione di due di queste cinque tematiche.

Rispetto ai contenuti della formazione in servizio, dunque, sembra emergere una richiesta chiara ed inequivocabile da parte della popolazione docente trentina che necessita di strumenti di base fortemente e immediatamente spendibili nella quotidiana trasmissione di conoscenze agli allievi.

Prevedibilmente (e come già segnalato nel corso della precedente indagine),¹³ sull'aspetto dei contenuti formativi, emergono priorità fortemente differenziate all'interno di alcuni sottogruppi della popolazione docente a seconda delle loro condizioni formative e di lavoro di partenza e attuali. Così, le indicazioni di priorità assoluta (che misura la posizione più radicale) mostrano scostamenti anche rilevanti per le principali variabili di base.

In generale, le docenti rispetto ai colleghi tendono a considerare come prioritarie le tematiche legate alla relazionalità (individualizzazione insegnamento, strategie di intervento contro il disagio scolastico, gestione della dinamica di classe), mentre i docenti tendono a scegliere maggiormente gli aspetti più tecnici della docenza (contenuti disciplinari, valutazione degli alunni, rapporti tra scuola e territorio).

Per quanto riguarda le differenze connesse alla diversa materia insegnata, i docenti di materie tecnico-pratiche attribuiscono maggiore rilevanza ai contenuti disciplinari, gli scientifici alla didattica disciplinare e - con gli umanistici - alle strategie di intervento sul disagio scolastico e alla gestione delle dinamiche di classe.

Se disaminiamo i diversi gradi di insegnamento possiamo rilevare come alla scuola secondaria di secondo grado sia prioritario il tema dei contenuti disciplinari: un terzo dei docenti di questo ordine, infatti, indica la sua priorità a fronte dell'8% alla primaria e del 16% alla scuola secondaria di primo grado. Alla primaria, invece, risulta più diffusa che altrove l'esigenza di formazione in ambito relazionale (intervento sul disagio scolastico e dinamiche di classe). La scuola secondaria di primo grado, invece, è leggermente più sbilanciata degli altri ordini verso la didattica disciplinare.

¹³ G. Cretti, B. de Gerloni, *op. cit.*

In sintesi, dunque, per grado scolastico le richieste emergenti sono molto diversificate ma correlate alle diverse istanze formative e alle diverse età dei target di riferimento.

Osando una schematizzazione interpretativa sintetica si potrebbe ipotizzare che:

- alla scuola primaria si richiede soprattutto una formazione mirata alla costruzione di un ambiente sereno, democratico e che offra reali pari opportunità ai bambini che si accingono ad imparare le competenze di base;
- alla scuola secondaria di primo grado, che interagisce con un target particolarmente critico per la contingenza biografica che si trova ad affrontare, si richiedono aggiornamenti per insegnare meglio i medesimi contenuti, magari ricercando modalità didattiche innovative con maggior appeal per adolescenti impegnati nella loro crescita personale;
- alla scuola secondaria di secondo grado, invece, la richiesta va verso i contenuti stessi dell'insegnamento, non necessariamente definiti una volta per tutte.

Ancora una volta, il confronto nel tempo, con i dati raccolti dall'indagine realizzata da IPRASE nel 2003, rivela una sostanziale invariabilità: già allora si definivano come prioritari i temi connessi alla quotidianità professionale (metodologie didattiche, contenuti disciplinari, etc.)¹⁴ anche se con differenziazioni inevitabili per ordine scolastico di insegnamento.

I docenti trentini, quindi, sono mediamente piuttosto disponibili a dedicarsi ad una formazione in servizio oltre l'obbligo e, a seconda del ruolo, definiscono con chiarezza un ordine di priorità.

Dopo aver parlato di esperienza formativa pregressa, di intenzione, tempi e contenuti passiamo, quindi, a considerare le possibili *modalità* formative predilette dal corpo docente.

La tabella 2.7 mostra l'elenco di possibili strumenti formativi proposto nel corso dell'intervista: per ognuno di essi i docenti intervistati dovevano indicare il livello di efficacia percepito.

La misura ritenuta maggiormente efficace dal più alto numero di docenti è quella relativa a esercitazioni/attività di laboratorio (61%) seguiti da attività di ricerca-azione (35%) e gruppi di lavoro centrati sul compito (32%) o sull'analisi di caso (26%): la scelta ricade (nuovamente) verso una formazione caratterizzata da elevata spendibilità pratica nella quotidianità.

¹⁴ G. Cretti, B. de Gerloni, *op. cit.*, p. 47 e segg.

Dato, questo, ancora una volta coerente con il quadro già delineato in precedenza se si ricorda che il timore più diffuso circa l'inefficacia di dispositivi di formazione risiedeva, al contrario, proprio nella loro scarsa ricaduta nelle attività didattiche.

Tab. 2.7. Le modalità della formazione in servizio: valutazione dell'efficacia (%)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla	Non so
Esercitazioni/Attività di laboratorio	61	31	6	1	1
Attività di ricerca/azione	35	41	18	3	2
Gruppi di lavoro centrati su compito	32	38	22	6	2
Gruppi di lavoro finalizzati all'analisi di caso	26	40	25	7	3
Lezioni/Conferenze	24	46	22	6	1
Attività di consulenza	22	48	24	5	2
Gruppi di discussione	18	40	30	10	2
Formazione a distanza (on line)	9	25	37	21	8

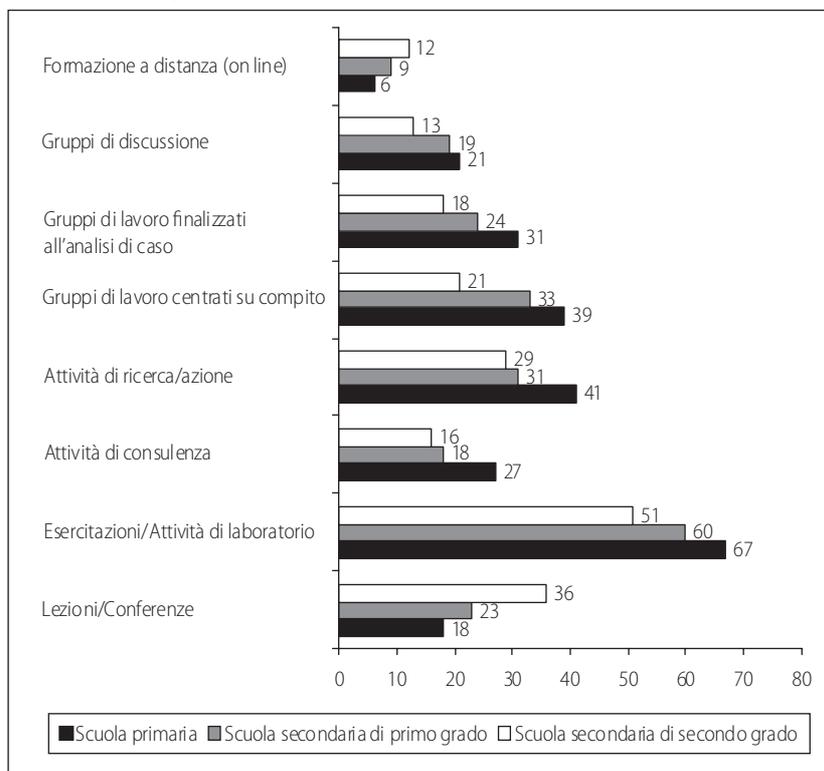
Base minima = 1.118

Anche per quanto concerne l'efficacia dei diversi dispositivi formativi, le insegnanti mostrano una generale maggiore apertura verso la formazione poiché, mediamente, condividono una valutazione più positiva di tutti gli strumenti elencati rispetto ai colleghi. Ad eccezione di lezioni e conferenze e della formazione a distanza *on line* che non presentano, invece, discrasie.

Se si considera la materia, è possibile rilevare che i docenti di materie tecnico-pratiche condividono in misura lievemente minore degli altri l'elevata efficacia di consulenze (25% docenti di materie umanistiche, 21% di materie scientifiche, 13% materie tecnico-pratiche), ricerca-azione (rispettivamente 36%, 36%, 28%), gruppi di lavoro centrati su compito (34%, 35%, 22%) e analisi di caso (28%, 25%, 17%). I docenti di umanistiche, invece, valutano più positivamente i gruppi di discussione.

Infine, la Fig. 2.20 mostra le differenti prospettive emerse all'interno dei tre ordini di insegnamento con una più diffusa valorizzazione di tutti gli strumenti proposti da parte dei docenti di scuola primaria, ad eccezione della formazione a distanza e di lezioni/conferenze meglio apprezzate alla scuola secondaria di primo grado e, ancor più, alla scuola secondaria di secondo.

Fig. 2.20. Popolazione docente per ordinamento scolastico e valutazione di efficacia di possibili strumenti formativi



(Base=1.118 - % «Molto efficace»)

9. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

La formazione in servizio serve: questo è il primo dato inequivocabile che emerge dall'analisi degli indicatori considerati. Tanto più che buona parte dei docenti non è pienamente soddisfatta della preparazione ricevuta dal titolo di studio che consente loro l'insegnamento.

D'altro canto, gli intervistati non sembrano avvertire l'esigenza di una formazione specifica su particolari temi o innovazioni. Al contrario, sembrano chiedere e valutare positivamente tutti quegli elementi che consentano loro di gestire la routine quotidiana che si fonda sulla «semplice» trasmissione di conoscenza. Dato che, peraltro, conferma quanto già emerso nel corso di precedenti indagini: tale stabilità di vedute non può che rafforzarne la validità.

La scuola «normale», dunque, prima della scuola patologica o del cambiamento.

Ciò potrebbe essere indice di una scarsa disponibilità alla novità. Oppure, potrebbe essere un'espressione di rifiuto di tutte le incombenze aggiuntive che la scuola si è vista affidare negli ultimi decenni di cambiamenti normativi e che sembrano aver minato la sua *mission* principale. Oppure - ancora - potrebbe essere indice di un attaccamento a quella «cassetta degli attrezzi» necessaria e indispensabile all'insegnamento: come dire che fare gli insegnanti vuol dire trasmettere conoscenza e farlo bene e che la formazione in servizio deve consentire di migliorare questi presupposti.

Propendendo per questa ultima alternativa, la domanda fondamentale latente che sembra emergere è «cosa devo fare oggi, qui, ora, con questi bambini e questi ragazzi?».

Sembrerebbe quasi che in un momento in cui si auspica la personalizzazione dell'insegnamento per gli studenti, lo stesso valga per il corpo docente: non macro-quadri di riferimento, non esperti di procedure/dispositivi/interventi teorici e generali, bensì una formazione fortemente contestualizzata nel tempo e nello spazio che serva *oggi*, in *questa* scuola, con *questi* ragazzi e *questi* problemi. Non a caso, quindi, la richiesta di modalità formative che abbiano un'immediata spendibilità pragmatica.

Tuttavia, la popolazione docente, che pure condivide questo quadro di fondo, non si presenta come un segmento omogeneo e indifferenziato: al contrario, il diverso ruolo connesso a grado di insegnamento, materia, genere, esperienza pregressa, ecc. determina fabbisogni formativi spesso variegati per tempi, modalità organizzative, contenuti.

La via tracciata, dunque, per gli attori che avranno il compito di rinnovare l'offerta di formazione in servizio, sembra essere quella di istituire alcuni percorsi formativi di carattere trasversale (seppur adattati e adattabili) accanto ad altri più specificatamente rivolti a sottogruppi di docenti con specifiche esigenze di servizio.

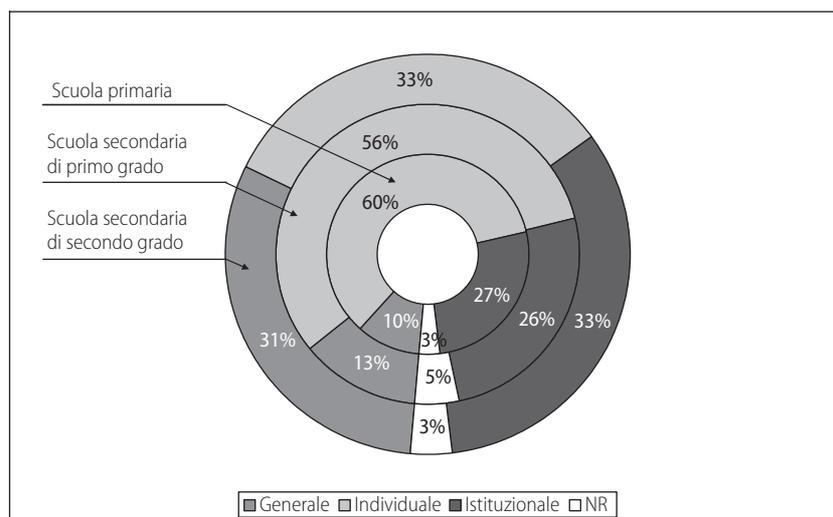
Capitolo 3 L'immagine della professione e della scuola

Letizia Caporusso

1. LA FUNZIONE DELLA SCUOLA

Indipendentemente dal grado scolastico, la funzione principale che la società attribuisce alla scuola è la trasmissione intergenerazionale dei saperi, ovvero delle competenze teoriche e delle abilità pratiche che consentiranno ai futuri cittadini di assumere un proprio ruolo nel mondo, conservando e riproducendo l'ordine sociale in cui sono nati e cresciuti. Il modo in cui questo incarico viene declinato varia, però, a seconda del tipo di scuola in cui il docente è inserito: secondo gli intervistati, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado l'obiettivo cognitivo viene realizzato soprattutto rispondendo ai bisogni di apprendimento di ciascun allievo; solo nella scuola superiore le esigenze individuali vengono gradualmente messe da parte a favore di una trasmissione generalizzata del sapere e delle finalità formative istituzionalmente individuate dal tipo di scuola in cui il docente insegna (fig. 3.1).

Fig. 3.1. La professione di insegnante può essere svolta facendo riferimento a più obiettivi. Dovendo scegliere, lei si concentra maggiormente sulla trasmissione del sapere, sui bisogni di apprendimento di ogni allievo o sulle finalità formative del tipo di scuola in cui insegna? (basi: scuola primaria: 314; scuola secondaria di primo grado: 391; scuola secondaria di secondo grado: 601)



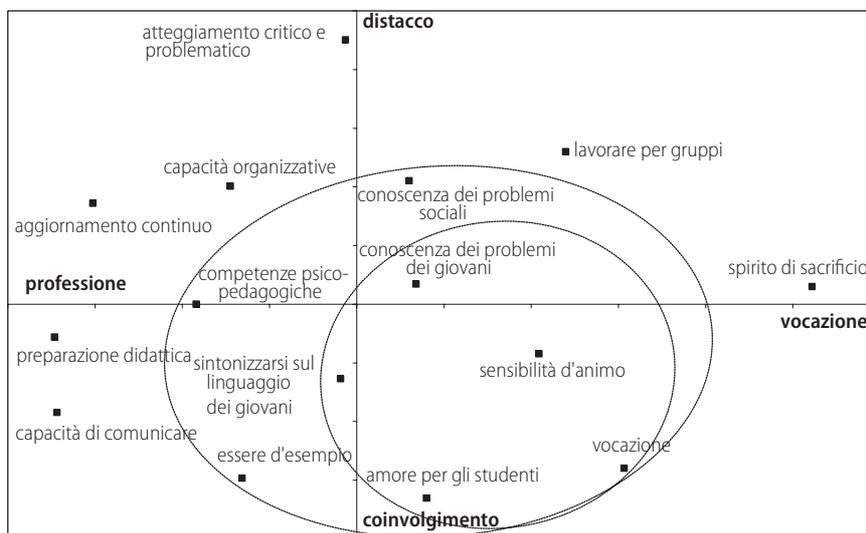
Alla funzione tipicamente cognitiva, basata sulla trasmissione di conoscenze basilari e di tecniche per l'apprendimento, si accompagnano quindi, nella scuola superiore, anche una funzione professionalizzante, basata sulla trasmissione di competenze specifiche utili per la futura attività lavorativa, una funzione socializzante, basata sullo sviluppo di capacità relazionali, ed una funzione morale, o politico-culturale, basata sulla trasmissione dei valori della collettività e delle forme organizzative della convivenza (Bottani 1986). Quest'ultima caratteristica, ritenuta fondamentale nel modello educativo che ha caratterizzato la scuola italiana fino agli anni Cinquanta, ha perso spessore di pari passo con la crescente pluralizzazione dei modelli culturali e l'individualizzazione dei modi di vita (Schizzerotto e Barone 2006): in un'ipotetica graduatoria, oggi solo un insegnante su sette indica la funzione politica come principale, mentre la maggioranza le assegna il quarto posto. Sul terzo gradino del podio ritroviamo la funzione socializzante, che, come anticipato perde d'importanza, nella scuola superiore, rispetto alla funzione cognitiva e a quella professionalizzante. Quest'ultima viene collocata dalla metà degli insegnanti almeno al secondo, quando non al primo posto. Al vertice della classifica spicca comunque la funzione cognitiva, segnalata come principale da almeno un intervistato su due. Questi risultati sono sostanzialmente coerenti con quelli osservati in una precedente indagine sulle condizioni di vita e lavoro nella scuola italiana (Gasperoni 2000) e dimostrano la sostanziale condivisione delle priorità del sistema formativo da parte della classe insegnante, indipendentemente dalle specificità locali trentine.

Ma quali sono le caratteristiche che un insegnante ha – o dovrebbe avere – per meglio rispondere alle diverse funzioni cui deve adempiere il sistema scolastico? Al di là delle ideologiche rivoluzioni invocate dai media e delle miracolose formule spacciate da tuttologi e sedicenti esperti del settore, risulta di fondamentale importanza capire prima di tutto il punto di vista di chi la scuola la vive, sulla propria pelle, tutti i giorni.

2. LE CARATTERISTICHE DEGLI INSEGNANTI

Prima di addentrarsi nell'analisi di alcune caratteristiche individuali ritenute più o meno rilevanti per interpretare efficacemente il ruolo di docente, è opportuno soffermarsi sul significato che ciascuna di esse ricopre nell'immaginario dei rispondenti. La figura 3.2. riproduce la prossimità e la distanza semantica di diversi attributi che denotano la figura dell'insegnante: tanto più due proprietà sono vicine, tanto più sono ritenute simili; tanto più sono distanti tra loro nello spazio bidimensionale, tanto più sono ritenute estranee anche dal punto di vista del significato loro attribuito.

Fig. 3.2. Mappa delle caratteristiche richieste agli insegnanti



I due assi principali possono essere interpretati a partire dalla disposizione degli stessi attributi: risulta immediatamente evidente come ad un atteggiamento di sacrificio, di vocazione e di sensibilità faccia da contrappunto uno stile di insegnamento basato su una percezione professionale del proprio ruolo, dove la preparazione didattica, la capacità di comunicare e le competenze psicopedagogiche si accompagnano alla necessità di un aggiornamento continuo. Il secondo asse ordina le stesse variabili secondo un criterio diverso, un continuum tra coinvolgimento e distacco che vede su un estremo un atteggiamento rivolto agli alunni (l'amore per gli studenti, l'essere di esempio, la capacità di sintonizzarsi sui mutevoli linguaggi dei giovani) e sull'altro un orientamento verso i contenuti (un atteggiamento critico e problematico verso ciò che si insegna, la conoscenza dei problemi sociali, le capacità organizzative e la disposizione a lavorare per gruppi). Naturalmente queste caratteristiche non sono mutualmente esclusive ma si combinano tra loro a formare degli stili di insegnamento che variano a seconda delle esperienze e delle attitudini personali, ma anche a seconda dei diversi ordini di scuola e dei loro specifici obiettivi formativi.

Un secondo livello di analisi consiste dunque nell'entrare nel merito di ciascuna di queste caratteristiche per osservare quanto siano ritenute importanti, e da chi.

La tabella 3.1 evidenzia come vi sia un consenso pressoché totale, trasversale e costante nel tempo sulla centralità delle capacità comunicative e della preparazione didattica. Rispetto alla precedente indagine le competenze psicopedagogiche perdono sensibilmente d'interesse: se la loro importanza è pur sempre riconosciuta dagli

insegnanti delle scuole elementari, i professori delle scuole medie e superiori attribuiscono loro un ruolo meno rilevante, subordinandole, nel primo caso, all'essere un esempio per i propri allievi e relegandole, nel secondo caso, ad un ruolo ancillare rispetto alle altre caratteristiche considerate. Cresce sensibilmente la necessità dei valori affettivi: sensibilità d'animo e amore per gli alunni vengono definiti come molto importanti da un numero crescente di intervistati, indipendentemente dal grado scolastico, mentre, di contro, perdono d'importanza i valori politico-sociali: l'esigenza di un approccio critico e problematico verso quanto si insegna non viene avvertita come saliente e tra gli insegnanti delle scuole elementari e medie cala l'interesse verso la conoscenza dei problemi sociali come caratteristica distintiva di un buon docente. In questo mutamento del peso specifico delle caratteristiche che la società richiede agli insegnanti si può forse intravedere un dinamica analoga a quella dell'“irresistibile ascesa della socialità ristretta” (deLillo 2002; Grassi 2003) che prevede un progressivo contrarsi degli orientamenti politici e sociali a favore di una crescente domanda di affettività.

Tab. 3.1. Caratteristiche più frequentemente richieste agli insegnanti
(incidenze percentuali della modalità di risposta “molto importante”)

	Elementari		Medie		Superiori	
	1999	2008	1999	2008	1999	2008
Capacità di comunicare	92,5	86,9	90,8	90	85,1	88,4
Preparazione didattica	84,2	79,9	75,6	71,9	73,1	69,9
Competenze psicopedagogiche	72,3	70,1	65,1	55,2	44,6	38,6
Sensibilità d'animo	52,1	57	49,5	49,9	37,8	42,9
Aggiornamento continuo	66,1	56,7	42	46	52,3	53,2
Amore per gli alunni	44,5	54,8	33,9	52,4	20,8	39,4
Capacità organizzative	51,7	54,1	52,9	48,1	42,7	44,3
Essere d'esempio	47,6	53,5	54,9	60,4	42,7	53,6
Sintonizzarsi sul linguaggio dei giovani	-	46,5	-	50,1	-	45,4
Conoscenza dei problemi dei giovani	-	42,7	-	51,7	-	42,6
Lavorare per gruppi	42,1	36,6	32,9	38,9	27,4	26,6
Vocazione per il lavoro	-	36,3	-	51,2	-	44,1
Spirito critico e problematico	42,5	36,3	38	33,5	48,5	39,9
Conoscenza dei problemi sociali	48,3	34,1	42	35,8	24,9	30,6
Spirito di sacrificio	16,1	20,1	24,4	27,6	16,2	20,1
<i>Basi</i>	292	309	295	389	606	598

Un terzo passaggio consiste nel cercare di individuare quale sia lo spirito con cui i maestri e le maestre, i professori e le professoresse entrano in classe. Una domanda specifica del questionario proponeva alcune coppie di aggettivi e chiedeva ai docenti

di indicare, su una scala a cinque punti, verso quale dei due termini sentissero maggiore affinità rispetto al proprio modo di vivere l'insegnamento.¹ Il quadro che ne risulta mostra una sostanziale trasversalità negli atteggiamenti, che non subiscono variazioni sostanziali legate al genere, all'età, al titolo di studio, agli anni di insegnamento e di ruolo, nonché rispetto al tipo di scuola in cui si svolge il proprio incarico: non è quindi individuabile alcun "gruppo sociale" definibile a priori da determinate caratteristiche socio-demografiche, che in modo uniforme si presenti con una maggiore o minore positività nei confronti della professione. Di contro, l'aver un orientamento più o meno positivo² esercita un effetto sensibile nei confronti di alcuni comportamenti messi in atto dagli insegnanti ed è legato ad una percezione generalmente più "tiepida" dell'importanza che la società attribuisce ad alcune qualità degli insegnanti.

La tabella 3.2 evidenzia come i valori che più subiscono l'impatto di un atteggiamento negativo siano quelli che implicano una maggiore vicinanza agli alunni: in particolare, i docenti meno a loro agio nella professione ritengono in misura sensibilmente minore al resto del campione che la vocazione sia una caratteristica rilevante per questo mestiere, ma soprattutto riconoscono molto meno degli altri l'importanza di sintonizzarsi sul linguaggio dei giovani, di provare affetto per gli alunni, di conoscere i problemi dei giovani e di essere dotati di una certa sensibilità d'animo.

¹ La polarità semantica delle coppie di aggettivi è stata più volte invertita nella batteria somministrata nel questionario al fine di evitare il *response set*; nella figura 3.3 le coppie sono state tutte orientate nello stesso senso (positivo-negativo) e riordinate in base ai punteggi medi.

² Il campione è stato diviso in due parti: chi si è collocato al di sopra della media in almeno la metà di questa serie di domande è stato classificato come "prevalentemente positivo", mentre i restanti mostrano un atteggiamento "prevalentemente negativo" rispetto alla media.

Tab. 3.2. Caratteristiche più frequentemente richieste agli insegnanti

(incidenze percentuali della modalità di risposta "molto importante" tra coloro che mostrano un atteggiamento positivo o negativo nei confronti della professione e rapporto tra le due frequenze)³

	Atteggiamento		
	Positivo	Negativo	Rapporto
Preparazione didattica	77,6	73,0	0,94
Capacità organizzative	52,6	48,4	0,92
Capacità di comunicare	92,6	84,2	0,91
Aggiornamento continuo	55,3	50,2	0,91
Lavorare per gruppi	35,9	31,2	0,87
Spirito di sacrificio	22,5	19,5	0,87
Spirito critico e problematico	39,9	33,4	0,84
Essere d'esempio	61,2	49,3	0,81
Conoscenza dei problemi sociali	37,1	29,5	0,80
Competenze psicopedagogiche	62,3	48,6	0,78
Sensibilità d'animo	57,1	43,7	0,77
Conoscenza dei problemi dei giovani	51,1	39,1	0,77
Amore per gli alunni	55,8	41,4	0,74
Sintonizzarsi sul linguaggio dei giovani	53,4	39,6	0,74
Vocazione per il lavoro	48,9	33,5	0,69
<i>N. min.</i>	699	505	

Inoltre, un atteggiamento più costruttivo influenza una serie di comportamenti e di orientamenti legati alla riproducibilità della classe insegnante: non sorprende che chi vive meglio la professione, potendo tornare indietro, ripeterebbe le stesse scelte e sia quindi più incline a consigliare questa carriera ai figli e alle figlie degli amici, ma bisogna prestare particolare attenzione a quella quota non irrisoria di docenti il cui atteggiamento negativo si traduce in comportamenti concreti che sottolineano la distanza che essi prendono dal proprio lavoro. Tra chi è affetto da questa insoddisfazione oltre uno su quattro ha pensato seriamente di cambiare lavoro negli ultimi tempi (contro uno su dieci tra coloro che vivono meglio la scuola) e la quota di coloro che hanno preso informazioni per andare in pensione anticipata quasi raddoppia (tabella 3.3); peraltro, anche la valutazione del sistema scolastico in generale è sensibilmente inferiore tra gli insegnanti demotivati rispetto ai più motivati. Inoltre, essi dedicano meno tempo all'autoformazione, non hanno intenzione di seguire corsi al di là di quelli obbligatori per legge, sono meno disponibili a organizzare e a partecipare a conferenze e dibattiti o a viaggi di istruzione fuori dal comune di residenza.

³ Le linee all'interno della tabella individuano gli attributi evidenziati nella figura 3.1

Tab. 3.3. Attaccamento alla professione

(incidenze percentuali delle risposte affermative tra coloro che mostrano un atteggiamento positivo o negativo nei confronti della professione)

	Atteggiamento	
	Positivo	Negativo
Consiglierebbe al figlio di un amico di diventare insegnante	65,6	46,9
Consiglierebbe alla figlia di un amico di diventare insegnante	75,8	55,3
Se potesse tornare indietro, farebbe ancora l'insegnante	94,3	74,5
Ha preso informazioni per andare in pensione anticipata	8,8	16,2
Ha recentemente preso in considerazione di cambiare lavoro	10,1	25,8
<i>N. min.</i>	678	491

Ancora più significativo risulta il confronto diacronico con l'indagine realizzata nel 1999: sebbene gli insegnanti esprimano in media valutazioni positive entro tutte le coppie di aggettivi considerate,⁴ l'area della positività è andata progressivamente contraendosi. Rispetto alla descrizione di sé fornita dieci anni fa, gli insegnanti intervistati oggi sono più insoddisfatti, pessimisti, ansiosi, insicuri, distaccati e demotivati (figura 3.3). Non ci è dato sapere se questa situazione abbia carattere contingente o strutturale, né se rifletta una negatività di ordine esistenziale, che si riprodurrebbe indipendentemente dalla professione svolta dai rispondenti, o piuttosto se non denoti un sentimento di deprivazione relativa dei docenti, che vedono il prestigio del proprio ruolo sociale scemare inesorabilmente in una contemporaneità che sembra prediligere gli aspetti formali (la visibilità, l'apparire, l'immagine) a scapito dei contenuti (la cultura, l'impegno, la serietà).

Per avere un'immagine più nitida di come gli insegnanti vivono la scuola, dunque, è necessario interrogarsi sulla variazione del prestigio di cui godono la professione e i diversi ordini del sistema scolastico.

⁴ Al di sopra del valore soglia di 3.

3. IL PRESTIGIO DELLA PROFESSIONE E LA QUALITÀ DELLA SCUOLA

Negli ultimi anni è andata rafforzandosi anche tra gli stessi insegnanti la percezione di una continua perdita di prestigio di questa figura professionale: se già nel 1999 si osservava un diffuso malcontento rispetto all'importanza che la società riconosce ai docenti di ogni ordine e grado scolastico,⁵ questa tendenza risulta oggi ancora più radicata. Per di più, tale scetticismo non investe solo l'esperienza recente, ma si trasmette, come per osmosi, all'immaginario futuro.

Oltre la metà degli insegnanti intervistati dichiara una prospettiva più che pessimista: negli ultimi dieci anni è stata avvertita una continua flessione della considerazione sociale di cui gode la professione e viene presunta una simile tendenza anche per i prossimi dieci anni. Questa visione costantemente plumbea è ulteriormente rafforzata da quella di un gruppo ristretto di colleghi, pari a circa il 5% del totale, che ha osservato un'inversione di tendenza e prevede, a fronte di un passato prossimo in cui il prestigio dell'insegnamento è rimasto immutato o è addirittura migliorato, un futuro ben meno roseo. Di contro, è moderatamente ottimista un insegnante su quattro: rientrano in questo gruppo tutti coloro che si attendono un miglioramento della percezione sociale del loro ruolo professionale, mentre poco più del 10% non ha osservato alcun mutamento in passato e non ne prevede per gli anni a venire (tabella 3.4).

Tab. 3.4. Secondo lei, il prestigio/la considerazione sociale di cui godono in generale gli insegnanti del livello di scuola nel quale lei lavora...
 (incidenze percentuali)⁶

		Negli ultimi 10 anni			Totale
		È aumentato	È rimasto uguale	È diminuito	
Nei prossimi 10 anni	Aumenterà	0,8	1,0	3,1	4,9
	Rimarrà uguale	0,7	11,1	21,3	33,2
	Diminuirà	0,1	4,4	57,4	61,9
	<i>Totale</i>	<i>1,6</i>	<i>16,5</i>	<i>81,9</i>	<i>100,0</i>

Base: n=1256

Può forse sorprendere che i più ottimisti, e in particolar modo chi si assesta in una prospettiva "statica", abbiano un'età media maggiore dei pessimisti, vengano da posizioni sociali superiori e abbiano un titolo di studio più elevato. I più pessimisti hanno invece un profilo più giovane, sono in buona parte donne, hanno una qualifica

⁵ Fisher 2000; Gasperoni 1999.

⁶ I diversi colori delle celle si riferiscono alla tipologia utilizzata nell'analisi.

meno elevata, insegnano in maggior misura nella scuola primaria e provengono da famiglie con una posizione sociale più svantaggiata: in questi casi l'esperienza dell'insegnamento ha evidenziato il crescente gap fra realtà e aspettative, recepito e tradotto come una inarrestabile perdita di prestigio. Sembra quindi trovare forza l'argomentazione di Schizzerotto e Barone (2006) secondo cui la crisi della considerazione sociale degli insegnanti è associata alla progressiva femminilizzazione della professione e all'ingresso, nel corpo docente, di un numero crescente di persone provenienti dalle posizioni sociali meno elevate. Questa tendenza è in parte spiegabile dal livello retributivo e dall'impegno richiesto: chi aspira a guadagni maggiori – segnatamente gli uomini della borghesia – sceglie altre traiettorie professionali, mentre l'insegnamento risulta più attraente per chi antepone alla realizzazione di tipo economico la necessità di trovare un'occupazione compatibile con le attività di cura, che nella società italiana sono in gran parte affidate alle donne. A conferma di quanto sopra, il 67% degli insegnanti intervistati incoraggerebbe la figlia femmina di un amico a intraprendere questa carriera, a fronte di un 57% che lo consiglierebbe ad un maschio. È peraltro interessante notare che queste percentuali non variano molto neppure tra i pessimisti più radicali che nell'84% dei casi, potendo tornare indietro, ripeterebbero la stessa scelta⁷ a dimostrazione del fatto che l'atteggiamento negativo non si traduce direttamente in comportamento⁸ e che intervengono altre variabili a compensare la perdita di prestigio.

Un altro aspetto dell'immagine sociale del mondo della scuola è costituito dalla qualità dell'istruzione impartita dai diversi ordini e gradi del sistema educativo. Anche in questo caso la valutazione non è oggettiva, ma si rifà al sentire comune, alla considerazione sociale e al prestigio di cui godono i diversi tipi di scuola. Contrariamente con quanto sta avvenendo nei confronti della figura dell'insegnante, si osserva un miglioramento della qualità percepita:⁹ i giudizi formulati dai docenti appaiono nel complesso migliori di quelli registrati durante l'indagine del 1999. In particolare, il fiore all'occhiello del sistema scolastico provinciale risulta essere l'educazione primaria, che viene giudicata di qualità elevata o molto elevata da più della metà dei rispondenti e almeno di qualità media da oltre il 90% dei docenti intervistati. Le uni-

⁷ Contro l'89% degli ottimisti e l'86% registrato dal campione nel suo insieme.

⁸ I pessimisti, moderati ed estremi, hanno pensato di cambiare lavoro e si sono concretamente interessati alla possibilità di chiedere la pensione anticipata in misura pressoché simile agli ottimisti e agli "statici".

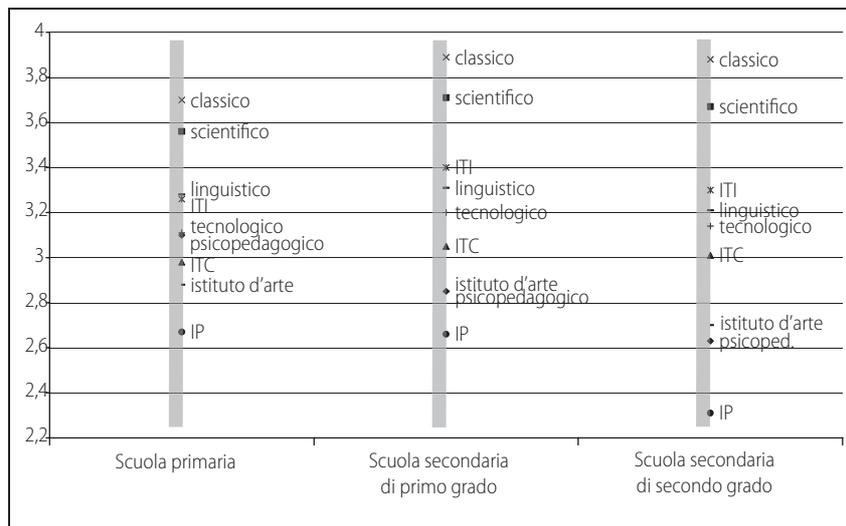
⁹ Va tuttavia ricordato che ai rispondenti non è stato chiesto un confronto diretto tra la condizione della scuola di dieci anni fa e di adesso, ma semplicemente di esprimere un giudizio sulla sua qualità: le valutazioni medie sono state poi messe a confronto con quelle registrate nel 1999.

che due valutazioni che, a livello aggregato, registrano una flessione rispetto al 1999 sono quelle che i docenti di scuola secondaria assegnano alla scuola professionale e al liceo psicopedagogico.

Tra le scuole secondarie di secondo grado gli insegnanti individuano l'eccellenza nel liceo classico e nel liceo scientifico; le altre scuole che si fregiano del titolo di liceo non sembrano godere della stessa considerazione, anzi: l'istituto tecnico industriale sembra offrire maggiori garanzie di qualità del liceo linguistico e del liceo tecnologico, mentre lo psicopedagogico convince addirittura meno dell'istituto tecnico commerciale e dell'istituto d'arte, eccezion fatta per i docenti della scuola primaria che hanno, in buona parte, una formazione di tipo psicopedagogico, politico-sociale o umanistico e sono quindi più indulgenti nei confronti di un percorso di studi simile a quello da loro affrontato (figura 3.4). Lo scarso prestigio di cui gode la figura dell'insegnante è quindi trasmesso anche alla scuola che li forma: è un circolo vizioso che può portare i docenti delle scuole secondarie di primo grado a consigliare agli studenti più preparati il liceo classico, lo scientifico o l'ITI, riservando il percorso psicopedagogico a chi ha più difficoltà e di fatto contribuendo a rendere reale, attraverso questa selezione a monte, la sensazione socialmente diffusa che l'insegnamento sia un ripiego.

Fig. 3.4. Valutazione media (su una scala da 1 a 5) della qualità dell'istruzione impartita da diversi tipi di scuola

(basi: scuola primaria: 309; scuola secondaria di primo grado: 389; scuola secondaria di secondo grado: 598)



4. CONCLUSIONI

La funzione che gli insegnanti attribuiscono alla scuola varia a seconda dell'età degli allievi: se per i più piccoli l'impegno dei maestri è focalizzato sui bisogni del singolo, col passare degli anni i professori si concentrano sempre di più sui contenuti. L'obiettivo fondamentale è quindi rappresentato dalla trasmissione delle conoscenze, mentre la finalità politica – ovvero la riproduzione di un modello culturale e valoriale dominante – costituisce oggi solo un effetto residuale.

Entrando nello specifico delle caratteristiche individuali che la società richiede agli insegnanti, si è voluto innanzitutto mostrare come si strutturi lo spazio semantico entro cui operano i diversi attributi, passando poi ad analizzare l'importanza assegnata a ciascuno di essi, anche in relazione a sentimenti più o meno positivi nell'affrontare la quotidianità scolastica. La tendenza osservata in riferimento a questo ultimo decennio conferma la trasformazione del modello educativo da un sistema di tipo autoritario basato sulla trasmissione di norme sociali dominanti e contenuti rigidamente prefissati ad un modello di tipo affettivo, in cui è centrale la relazione con l'alunno. La salienza di questa impostazione è confermata dal fatto che gli aspetti vocazionali e relazionali sono i primi a entrare in crisi quando l'insegnante esprime disagio per il proprio lavoro.

La perdita di prestigio del proprio ruolo professionale è percepita in modo abbastanza trasversale in tutti gli ordini e gradi scolastici, ma è più pressante tra le donne, gli insegnanti che hanno un basso livello d'istruzione e vengono da una classe sociale più svantaggiata, forse per un senso di deprivazione relativa rispetto ai colleghi che hanno avuto più opportunità. Ci si può domandare quale sia la qualità dell'insegnamento impartito da docenti che vivono la propria professione come un ripiego o che si confrontano con una società che ritiene l'insegnamento una scelta facile, adatta a chi non riesce a trovare spazio in settori professionali più competitivi.

Sta dunque alle politiche scolastiche incentivare l'interesse nei confronti dell'insegnamento non come professione di ripiego, ma come scelta altrettanto impegnativa rispetto ad altre traiettorie professionali, e parimenti selettiva e remunerata. In quest'ottica è cruciale alzare il livello di formazione degli insegnanti migliorando di conseguenza la qualità dell'offerta didattica e la percezione sociale dell'insegnamento come professione altamente specializzata.

Capitolo 4 Sindacato e associazionismo

Riccardo Grassi

In questo capitolo analizzeremo i livelli di partecipazione degli insegnanti trentini ad associazioni professionali e ad organizzazioni sindacali. Si tratta di un aspetto peculiare della condizione di vita e di lavoro dei docenti, che, negli ultimi anni sta attraversando una fase di grande trasformazione.

Le associazioni professionali sono assai numerose e raccolgono al loro interno insegnanti affini per materie disciplinari o che condividono medesimi sistemi di valori. In genere questo tipo di associazioni (variamente articolate a livello territoriale) offrono ai propri iscritti materiali utili per la formazione (soprattutto dal punto di vista della didattica), informazioni circa i provvedimenti e le politiche scolastiche ed altri testi di riferimento, oltre ad occasioni di incontro e scambio di esperienze. Si tratta quindi sostanzialmente di *community professionali*, capaci spesso di interagire sia a livello locale sia *on line*, che consentono ai docenti un allargamento dei confini e delle esperienze al di là del proprio contesto scolastico. Per quanto da sempre presenti nel panorama professionale italiano, si tratta di associazioni che, soprattutto attraverso gli strumenti del web possono rappresentare un importante contesto di innovazione e di sviluppo di un sapere che si produce all'interno di scambi *peer to peer*.

Discorso diverso quello riferito alle organizzazioni sindacali, che appaiono in crisi di rappresentanza e di partecipazione da alcuni anni e che, però, perseguono obiettivi assai diversi da quelli delle associazioni professionali, orientando il loro impegno in misura prioritaria nella rappresentanza dei diritti dei lavoratori sui tavoli politici e di contrattazione tanto a livello locale, quanto a livello nazionale.

Per quanto possano contare in genere su un numero di iscritti assai più ampio rispetto alle associazioni professionali (frutto anche di una tradizione sindacale radicata e diffusa nel nostro Paese), le organizzazioni sindacali faticano ad esprimere in maniera unitaria gli interessi degli insegnanti, scontando sia alcune differenze ideologiche e di indirizzo politico di fondo, sia una progressiva frammentazione delle organizzazioni. Questo non solo per questioni di tipo ideologico, ma soprattutto per la difficoltà che anche gli insegnanti vivono di fare sistema e di far convergere gli interessi individuali o di gruppo con i più generali interessi collettivi.

Il capitolo ci permetterà di esplorare come si articola oggi la partecipazione associativa e sindacale tra i docenti trentini, verificando nel caso della partecipazione sindacale, anche le variazioni intervenute negli ultimi dieci anni.

Le analisi consentiranno innanzitutto di cogliere il dato numerico della partecipazione, dopodiché approfondiranno alcune caratteristiche strutturali degli iscritti ed assoceranno la scelta di partecipazione ad alcuni atteggiamenti che riguardano più in generale l'insegnamento e la vita della scuola.

1. LA PARTECIPAZIONE AD ASSOCIAZIONI PROFESSIONALI DI INSEGNANTI

Il questionario chiedeva agli intervistati di indicare il proprio grado di partecipazione ad associazioni professionali di insegnanti. La scelta di partecipare a questo tipo di organizzazioni rappresenta un elemento significativo nel profilo del docente in quanto può essere indicativa di una ricerca di approfondimento e confronto rispetto alla propria professione, come cercheremo di evidenziare tra poco. Come accennato in premessa, scopo di queste associazioni è principalmente quello di favorire la formazione del personale docente e lo scambio di esperienze, incrementandone quindi la professionalità.

Il dato numerico sulla diffusione di questo tipo di esperienza, tuttavia, evidenzia come nel nostro campione solo una quota minima degli intervistati partecipi attivamente e, anche tra coloro che sono formalmente iscritti ad una associazione (tra il 10 e il 14% degli insegnanti dei diversi ordini), la gran parte non partecipa attivamente alle iniziative promosse (cfr. tab. 4.1).

Il confronto tra i diversi gradi scolastici ci mette di fronte ad una situazione piuttosto simile, anche se gli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado, mostrano un maggiore attivismo in questo senso, con quasi il 6% di docenti iscritti ed attivi in questo tipo di associazioni.

Tab. 4.1 La partecipazione degli intervistati ad associazioni professionali di insegnanti

	Trentino 2008		
	Scuola primaria	Scuola sec. di primo grado	Scuola sec. di secondo grado
Sì e partecipo attivamente con un ruolo di responsabilità	0,4	0,7	1,3
Sì e partecipo attivamente alle iniziative da iscritto	1,6	2,3	4,4
Sì, ma non partecipo attivamente alle iniziative	9,1	7,3	8,3
No	88,9	89,7	86,0

Basi: N = 549; N = 302; N = 388

Il questionario chiedeva agli intervistati di elencare il nome delle associazioni a cui partecipano. La lista che se ne ricava è particolarmente articolata ed elenca più di 30 organizzazioni ed associazioni diverse (per altro non sempre indicate con la denominazione completa) il che non consente analisi di dettaglio. Allo stesso modo non è possibile indagare le ragioni o le aspettative che hanno mosso gli intervistati ad iscriversi ad una associazione. È però possibile provare a costruire una sorta di identikit del docente che si iscrive a questo tipo di organizzazioni.

I dati mostrano che la partecipazione attiva è una prerogativa più maschile che femminile (7% tra i maschi contro il 2% delle femmine), che non varia significativamente al variare dell'età dell'insegnante. Vi partecipano più spesso i docenti di materie tecnico-applicative (6% contro il 3% di coloro che insegnano materie umanistiche e scientifiche) e, come già osservato in precedenza, coloro che insegnano alla secondaria superiore.

Coloro che si dichiarano iscritti ad associazioni professionali senza però parteciparvi attivamente, invece, si caratterizzano per una maggiore diffusione tra gli insegnanti più anziani (13% degli ultra cinquantenni). Infine, vale la pena di segnalare anche che l'adesione è bassissima tra coloro che non sono di ruolo (solo il 4% è iscritto e solo il 2% partecipa attivamente).

Sembra, dunque, che la partecipazione a questo tipo di organizzazioni sia propria della fase centrale dell'esperienza professionale degli insegnanti, quando l'accumulo di esperienze ed il desiderio di condividerle con altri approfondendo la propria conoscenza dei contenuti e delle metodologie didattiche è, forse, più alta.

Questa ipotesi pare essere supportata dal fatto che coloro che partecipano attivamente a questi gruppi professionali utilizzano più spesso degli altri riviste specialistiche (70% contro il 53% dei non iscritti) e consultano sistematicamente portali informativi come "Vivoscuola" (56% contro il 28% dei non iscritti).

Allo stesso modo tra chi è attivo all'interno di associazioni professionali è meno condivisa un'immagine della professione centrata sul ruolo sociale dell'insegnante, mentre è più valorizzata la sua dimensione professionale, con una attenzione diffusa alla formazione e all'auto-formazione, soprattutto come pratica di confronto con colleghi ed altri esperti.

2. LA PARTECIPAZIONE SINDACALE

La partecipazione sindacale si configura come una particolare specie di partecipazione associativa su base professionale, il cui obiettivo è più centrato sulla tutela del lavoro che sullo sviluppo delle capacità professionali.

In questo ambito, la rilevazione 2008 conferma il dato registrato quasi dieci anni prima di una bassa adesione sindacale degli insegnanti trentini. In quasi il 60% dei casi, gli insegnanti intervistati non sono mai stati iscritti ad alcuna organizzazione sindacale, mentre solo il 30% risulta iscritto al momento della rilevazione.

Rispetto al dato del 1999 si evidenzia un forte incremento del tasso di sindacalizzazione degli insegnanti della scuola primaria, mentre rimangono sostanzialmente invariati i dati relativi agli insegnanti delle scuole secondarie.

Tab. 4.2 Intervistati iscritti ad associazioni sindacali. Confronto 1999-2008

	Trentino 1999			Trentino 2008		
	Scuola primaria	Scuola sec. di primo grado	Scuola sec. di secondo grado	Scuola primaria	Scuola sec. di primo grado	Scuola sec. di secondo grado
Mai iscritto	63,0	58,3	56,8	55,2	57,2	56,8
Sono stato iscritto in passato, ma non lo sono più	12,8	12,8	12,1	9,9	14,7	12,5
Sono attualmente iscritto	24,2	28,9	31,1	34,9	28,1	30,7

Basi: N = 289; N = 290; N = 595; N = 545; N = 306; N = 375

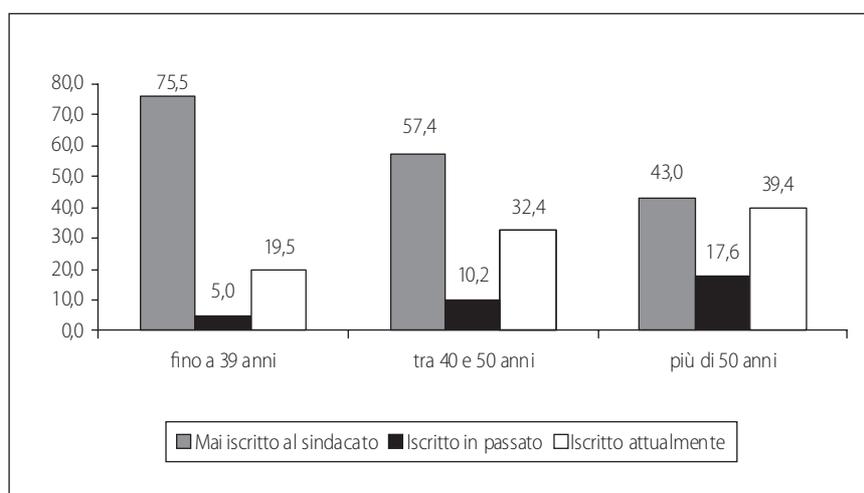
Anche in questo caso è possibile cercare di tracciare un identikit degli insegnanti iscritti, dei non iscritti e dei delusi dall'esperienza sindacale a partire da alcune variabili strutturali. Da questo punto di vista il dato più significativo riguarda la progressiva perdita di interesse per l'iscrizione ad un sindacato nel passaggio da una coorte di insegnanti a quella successiva. Se tra coloro che hanno più di 50 anni la maggior parte è stata iscritta ad un sindacato (e in quasi il 40% dei casi lo è ancora), nelle coorti di età successive la percentuale di chi è o è stato iscritto si riduce drasticamente fino a raggiungere il 75% di non iscritti tra i più giovani. Se poi andiamo a considerare coloro che non hanno rinnovato la propria tessera sindacale, osserviamo che anche tra i più anziani sono in molti ad essere stati presumibilmente delusi e ad avere abbandonato questa esperienza (quasi un terzo del totale degli iscritti).

Se dunque i dati generali sulla partecipazione sindacale mostravano una generalizzata bassa adesione, la differenziazione per classi d'età evidenzia come le organizzazioni di categoria appaiano in difficoltà nel reclutamento di nuovi iscritti, nonostante una sostanziale tenuta degli indici complessivi. Questo potrebbe fare pensare ad un progressivo invecchiamento della base associativa e ad una particolare difficoltà a coinvolgere gli insegnanti giovani e precari.

Le difficoltà della partecipazione sindacale da parte degli insegnanti trentini si evidenzia anche dall'alta percentuale di intervistati che non hanno rinnovato l'iscr-

zione sindacale. Non solo, dunque, i giovani appaiono molto meno attenti ed interessati alla partecipazione sindacale, ma anche una quota significativa dei più anziani mostra un certo disincanto che porta solo una minoranza ad iscriversi e sentire come propria una appartenenza sindacale.

Fig. 4.1 Percentuale di intervistati iscritti ad un sindacato per classe d'età (N = 1223)



Altri fattori di tipo strutturale che discriminano all'interno del campione rispetto alla partecipazione sindacale sono il genere (è iscritto il 36% dei maschi contro il 31% delle femmine) e, come ci si attendeva, il fatto di essere o meno insegnanti di ruolo (36% di iscritti tra i primi contro il 18% di chi non è di ruolo).

Proviamo ora ad osservare se l'appartenenza sindacale è associata ad atteggiamenti particolari nei confronti del mondo della scuola e delle politiche scolastiche. L'ipotesi, in questo caso, è che coloro che hanno un'appartenenza sindacale manifestino un'attenzione più specifica alle questioni collettive che riguardano il sistema scolastico.

A conferma di questa ipotesi si può osservare come tra gli iscritti al sindacato, sia più diffusa la conoscenza della nuova legge provinciale sul sistema educativo di istruzione e formazione (la cosiddetta «legge Salvaterra»). Il 35% degli iscritti ad un sindacato l'ha letta integralmente contro il 22% dei non iscritti; al contrario, solo il 9% degli iscritti non la conosce, a fronte del 20% dei non iscritti. Allo stesso modo, rispetto agli altri temi che riguardano le politiche scolastiche, per quanto anche all'interno del gruppo degli insegnanti sindacalizzati persistano opinioni assai divergenti, si conferma in maniera stabile il fatto che si tratta di soggetti più informati e più capaci di esprimere una loro opinione.

L'appartenenza sindacale, dunque, appare positivamente correlata ad una maggiore attenzione e conoscenza rispetto ai temi generali che riguardano il sistema scolastico, per quanto non comporti una uniformità dei giudizi, in linea con le differenze di opinione che contraddistinguono le diverse sigle.

A questo riguardo, il questionario chiedeva agli intervistati di dichiarare anche le organizzazioni sindacali a cui erano iscritti. La tabella 4.3 riporta i dati distinti per grado scolastico. Come si può facilmente osservare nella scuola primaria le tre sigle confederali raccolgono più del 90% degli intervistati. Negli altri livelli scolastici, invece, si fa decisamente più debole la posizione della CISL, mentre crescono le dimensioni di Snals e Gilda.

Tab. 4.3 Percentuale di intervistati iscritti alle diverse organizzazioni sindacali per ordine scolastico (risp. multiple, Base = intervistati iscritti ad un sindacato)

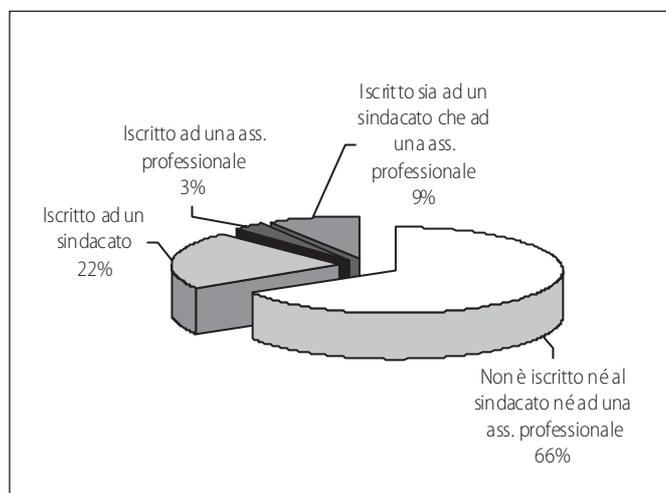
	Scuola primaria	Scuola sec. di primo grado	Scuola sec. di secondo grado
Federscuola CISL	33,1	18,8	9,1
UIL Scuola	22,6	32,2	39,4
FLC CGIL	37,6	36,2	26,1
SNALS	9,8	12,1	11,2
COBAS	-	-	2,1
GILDA	0,8	6,0	13,7
Altro	0,3	1,3	3,3

Basi: N = 133; N = 149; N = 241

3. CONCLUSIONI

Considerando congiuntamente i dati relativi alla partecipazione ad associazioni professionali di insegnanti o ad organizzazioni sindacali, emerge che ben i due terzi degli intervistati dichiarano di non partecipare, al momento dell'intervista né alle une né alle altre. Al contrario, il 22% partecipa ad organizzazioni sindacali, ma non ad associazioni professionali, il 3% ad associazioni, senza essere iscritto ai sindacati e, infine, il 9% partecipa ad entrambe.

Fig. 4.2 Distribuzione degli intervistati in base alla iscrizione ad organizzazioni sindacali e associazioni professionali (%)



Il quadro complessivo è quello di una bassa adesione ad organizzazioni professionali strutturate, siano esse finalizzate alla difesa dei diritti dei lavoratori, che di sostegno alla professionalità individuale.

Tale dato sembra dunque indicare, anche tra gli insegnanti trentini, il predominare di un generale privatismo che rende difficile inserirsi attivamente in una comunità professionale che supera i confini degli istituti di appartenenza.

Parte 2:
Il lavoro di insegnante

Capitolo 5 Le metodologie didattiche

Francesco Pisanu

1. INTRODUZIONE

In questi ultimi anni l'interesse e l'attenzione per l'innovazione della didattica nei contesti scolastici e formativi sono andati aumentando in maniera esponenziale. Basti pensare alla miriade di studi e pubblicazioni prodotte su questa tematica. Solo per concentrarci sulla lingua italiana, una breve esplorazione su "google scholar" con la chiave di ricerca "didattica" ci porta a 55.700 record (articoli di rivista e libri), la maggior parte dei quali concentrati tra gli anni '90 e la prima parte di questo secolo. Oppure, per passare al contesto internazionale, una semplice query su PsycINFO (uno dei database di riferimento per la ricerca in ambito psico-pedagogico) con keywords "teaching practices" porta a circa 2.000 record, mentre su ERIC (*Educational Resources Information Center*), altro database di riferimento, i record diventano 6.500. Si può dunque comprendere l'importanza che attualmente riveste questa tematica per la ricerca empirica e per l'ambito applicativo.

In questo capitolo il focus sarà sulla concezione universalmente accettata di *didattica*, considerata come la teoria e la pratica dell'insegnare. Come si vedrà in seguito, non si considereranno tutti gli aspetti della didattica, ma solo alcuni legati, in senso stretto, alle modalità di insegnamento e alla gestione dei tempi. Si tratterà comunque di affrontare una serie di questioni chiave e tutt'ora in continua evoluzione. L'obiettivo sarà quello di dare una visione descrittiva di ciò che emerge dall'analisi di alcuni item presenti nel questionario del 2008 e nella precedente rilevazione del 1999. Si cercherà di alternare ad una serie di riferimenti teorici, il discorso descrittivo e il commento sui dati. L'organizzazione del capitolo sarà, dunque, la seguente: una prima parte verrà dedicata ad una breve introduzione teorica sulla tematica, per localizzarla dal punto di vista delle riflessioni empiriche e delle applicazioni pratiche e di *policy*, nel contesto europeo, italiano e trentino; una parte verrà dedicata alla presentazione delle variabili prese in considerazione all'interno del set di domande presenti nel questionario del 1999 e nel corrispettivo del 2008; una parte successiva verrà dedicata all'analisi dei dati, con un particolare focus comparativo, ove possibile, tra le versioni 1999 e 2008; una parte conclusiva verrà infine dedicata ai commenti ai risultati e alle indicazioni per eventuali utilizzi degli stessi.

2. INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO

Nello scenario attuale, da un lato i cambiamenti paradigmatici in varie discipline interessate allo studio dell'insegnamento e dell'apprendimento (pedagogia e psicologia *in primis*), gradualmente confermati dalla ricerca empirica e dall'applicazione sul campo, hanno portato a riconsiderare nel suo complesso il sistema di pratiche didattiche in tutte le scuole di ogni ordine e grado. Dall'altro, le indicazioni normative e di *policy* provenienti dalle scelte di sistema di ogni singolo paese stanno portando a profondi ripensamenti sull'azione didattica, con una centratura particolare per il contesto classe. Termini come "partecipazione", "coinvolgimento", "collaborazione", "costruzione comune", "integrazione", per citare solo i più rappresentativi, si stanno sempre più diffondendo nel lessico delle comunità scientifiche, di quelle applicative e di quelle legate allo sviluppo della *policy* educativa.

Come afferma Cisotto [2005], il dibattito in questo ambito, degli esperti di istruzione e di educazione, è stato fino ad ora concentrato su una sorta di "tensione duplice". La prima tensione è legata alla necessità di definire in maniera accurata la dotazione di competenze necessarie per la corretta integrazione dei discenti/alunni nei contesti scolastici prima e professionali poi. La seconda tensione è legata alla parola chiave predominante nel dibattito degli ultimi decenni, e cioè "flessibilità": flessibilità dei curricoli e nell'integrazione dei saperi, per scongiurare eventuali rischi di settorialità e frammentazione legati a pratiche didattiche ancorate a forme specifiche di conoscenza.

È soprattutto l'azione di ripensamento sulla natura della conoscenza, dei processi dell'apprendere e dell'insegnare a guidare questa duplice tensione. Il precipitato delle più recenti teorie psicologiche della cognizione situata (ad esempio Lave, 1988), che propongono una visione contestualizzata della natura del pensiero, è rintracciabile nell'intuizione in ambito educativo che la somma di competenze non è sufficiente a dotare di significato l'esperienza scolastica e che occorre una struttura connettiva a cui ricondurre situazioni spesso parcellizzate. C'è bisogno di capire sia come le conoscenze e competenze trasformino le visioni del mondo degli allievi, le interazioni con gli altri e i contesti di vita, sia come fare in modo che un curriculum fondato su una visione situata della competenza non produca un modello adattivo, piuttosto che generativo di apprendimento.

Nelle concezioni più tradizionali, ancora radicate nei contesti educativi, conoscenze e competenze tendono ad essere viste come oggetti della mente organizzati in repertori distinti, a cui l'individuo attinge in maniera "privata" nell'esecuzione di compiti di apprendimento. Questa concezione individuale è supportata dai modelli di mente e di cognizione diffusi per buona parte del secolo scorso a opera dell'asso-

ciazionismo prima (ad esempio Thorndike, 1949) e del cognitivismo poi (ad esempio Gagnè, 1989). La metafora ricorrente con cui la teoria associazionista si riferì alla mente fu quella di una scatola nera, ossia un sistema impenetrabile di cui non si possono conoscere i processi, né le modalità di funzionamento. Questa concezione indusse a ritenere l'apprendimento un processo etero-diretto e cumulativo e, come conseguenza, a impostare l'insegnamento secondo modelli deterministici e di pura trasmissione delle informazioni da un esperto ad un discente in formazione. Un'altra metafora spesso usata in letteratura, per riferirsi a concezioni più tradizionali, è quella che descrive il processo di insegnamento/apprendimento come un'attività "mimetica" [Brooks, Brooks, 1999], cioè un processo che coinvolge i discenti quasi esclusivamente nella ripetizione o nella mimesi appunto, di nuovi contenuti, valutati attraverso prove standardizzate.

L'affermarsi di una diversa prospettiva da cui considerare la mente e la sua attività si ha verso la fine del secolo scorso ed è segnalata dall'emergere, come già accennato prima, di parole nuove: "menti" invece di "mente", contesti di apprendimento, conoscenza negoziale, cognizione emergente dalle situazioni, autobiografie conoscitive. Esse indicano aree di senso a cui rivolgono l'attenzione gli sviluppi recenti della ricerca sull'apprendimento, che delineano l'acquisizione di conoscenza come un processo dialogico e di sintonizzazione adattiva. Il sostantivo "costruttivismo" è il grande contenitore per questo nuovo tipo di approccio.

In quest'ottica, piuttosto che come contenitore che classifica e organizza conoscenze in solitudine, la mente è descritta come un sistema diffuso, che si avvale del contributo di pensieri altrui, del supporto di numerosi strumenti e opera su problemi e attività in contesti specifici. La sua risorsa principale è la capacità di intrecciare informazioni di natura e provenienza diversa e di comporle in forma adatta alle situazioni. Un genotipo particolare che ha come fenotipo elettivo una nuova connotazione della pratica didattica, più votata alla partecipazione tra discenti e tra discenti ed esperti, cioè educatori, insegnanti etc.

Nella prospettiva cosiddetta "contestualista" dell'apprendimento confluiscono filoni eterogenei di indagine che si richiamano al costruttivismo socio-culturale (ad esempio Wertsch, 1990). Questo orientamento teorico attribuisce un ruolo di primo piano ad aspetti ritenuti abitualmente marginali nell'acquisizione di conoscenza. In particolare, esso riconosce valore agli strumenti simbolici e materiali di cui insegnanti e allievi si servono per lavorare con i saperi, alle interazioni sociali, alle occasioni informali di apprendimento e alla specificità delle situazioni, che impone usi adattati e sottilmente differenti di una stessa conoscenza. Dà rilievo, inoltre, alla storia personale degli apprendimenti, in cui convergono aspetti cognitivi, socio - affettivi e motivazionali.

Queste riflessioni inducono un cambiamento duplice sul piano dell'istruzione. Il primo riguarda la progettazione del sistema didattico, in cui il tradizionale triangolo della relazione educativa, costituito da insegnante, allievo e oggetti di conoscenza, richiede di essere incardinato in un sistema contestuale complesso. In tale sistema l'accento è posto sulle relazioni tra le diverse componenti. Il rapporto tra alunno e conoscenze è mediato dalle interazioni sociali e dagli strumenti, mentre gli elementi di conoscenza sono in relazione duplice con attività ed esperienze dei contesti scolastici ed extrascolastici. La funzione dell'insegnante risulta distribuita poiché egli organizza il complesso delle azioni educative: media le relazioni tra il singolo allievo e il gruppo dei pari, facilita l'approccio alla conoscenza tramite i mediatori didattici, guida la transizione tra gli apprendimenti informali e quelli formali e orienta l'acquisizione di saperi oltre il contesto scolastico [Galliani, 1998].

Il secondo cambiamento investe l'oggetto di studio della didattica e scaturisce dalle trasformazioni in atto sul piano culturale e sociale. Molta parte della ricerca del secolo scorso è stata rivolta allo studio di modalità e strategie per ottimizzare l'apprendimento degli allievi. Tuttavia nella società definita "della conoscenza", il solo obiettivo della formazione di competenze individuali non basta e si impone un'altra priorità formativa, quella di perseguire la crescita e il miglioramento del sapere come patrimonio sociale distribuito, mettendo gli studenti in grado di partecipare all'impresa comune di costruzione delle conoscenze. In questa prospettiva, come fa notare Cisotto [2005], si rende necessaria una teoria della didattica dei processi di insegnamento capace di coniugare la prospettiva dell'apprendimento come processo individuale con quella della costruzione di conoscenza come bene comune e responsabilità condivisa [Bereiter, 200].

Insegnare nella società della conoscenza comporta, in primo luogo, contrastare ogni forma di "conoscenza inerte" [Engestrom, 1991]. Si definisce così quella conoscenza che serve solo all'interno dei compiti in cui è stata appresa e poco o nulla conta per agire in modo intelligente nelle situazioni della vita quotidiana. Molte discipline, allo stato attuale, sono insegnate come conoscenza inerte, poiché teorie e concetti rimangono incapsulati in domini specifici e in compiti scolastici, con scarsa possibilità di entrare in relazione con idee di altri domini e compiti di natura diversa. Questo punto è stato approfondito dalla gran parte delle agenzie di *policy* educativa a livello internazionale, soprattutto in base ai risultati delle indagini comparative sulla condizione dell'educazione nelle diverse realtà nazionali. Ad esempio l'OCSE, che ha come indagine di punta sulle tematiche educative il PISA (*Programme for International Student Assessment*),¹ è impegnata in questi ultimi anni in tutta una serie di ini-

¹ http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html

ziative di tipo conoscitivo e di relative proposte operative a supporto dell'innovazione nei sistemi educativi, anche e soprattutto per quanto riguarda le pratiche didattiche. L'ultima indagine in ordine di tempo, attualmente in corso, è il TALIS (*Teaching and Learning International Survey*)² che ha la finalità di comprendere, in un'ottica comparativa, le caratteristiche dei contesti di insegnamento e di apprendimento all'interno delle singole scuole. Altre attività legate all'innovazione nei contesti educativi da parte dell'OCSE sono riconducibili, ad esempio, al CERI (*Centre for Educational Research and Innovation*),³ che ha dato in questi anni preziosi contributi nell'ambito della personalizzazione dell'insegnamento (OCSE, 2006), altro tema di scottante attualità.

In ambito nazionale e locale (per quanto riguarda la Provincia Autonoma di Trento) è difficile in questa sede fare un elenco esaustivo di tutti i progetti sperimentali di innovazione della didattica. Si può però segnalare una serie di atti legislativi/normativi che hanno dato impulso e sostegno allo sviluppo della didattica. Ad esempio la legge 53 del 2003 (più nota come «Riforma Moratti»), il decreto legislativo 59 del 2004, le circolari ministeriali 84 del 2005 e 85 del 2004, le indicazioni per il curriculum del settembre 2007, il nuovo obbligo dell'istruzione del settembre 2005 e, nel contesto trentino, la legge provinciale nr. 6 del 2005 (cosiddetta «Legge Salvaterra»). In contemporanea a queste indicazioni normative, le attività di raccolta di informazioni sullo *status quo* e sulla creazione e implementazione di progetti di innovazione della didattica si stanno sempre più diffondendo. Solo per fare qualche esempio sulla parte di sperimentazione/applicazione di «nuove didattiche», tra i progetti che l'IPRASE del Trentino sta coordinando, tra i più rilevanti si possono segnalare quelli sulla «didattica laboratoriale per le scienze e la matematica» oppure sulla «personalizzazione dell'apprendimento nel contesto classe».

Le indagini svolte dallo IARD sulle condizioni degli insegnanti coprono anche questo aspetto dello stato attuale della didattica, con un taglio particolare, in questo caso, per le scuole trentine.

3. GLI INDICATORI E LE VARIABILI PRESENTI NEI QUESTIONARI 1999-2008 SULLE METODOLOGIE DIDATTICHE

Le scale che verranno prese in considerazione in questo capitolo, come già accennato, sono tre per il questionario del 2008 e due per il questionario del 1999. Già da ora si può fare una precisazione riguardo la possibilità di confronto diacronico per

² http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html

³ http://www.oecd.org/department/0,3355,en_2649_35845581_1_1_1_1,00.html

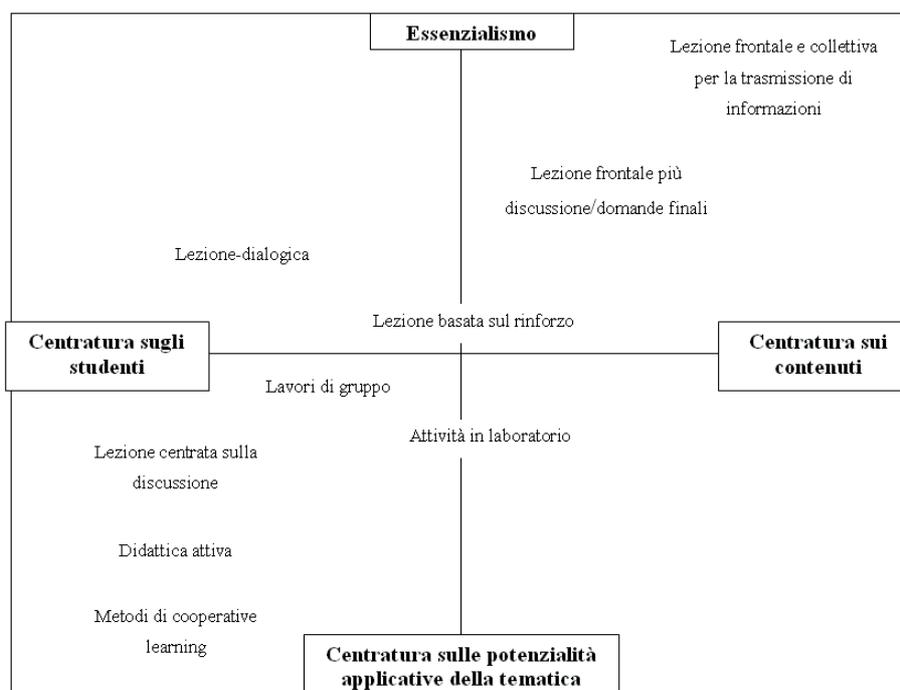
questo tema tra la rilevazione del 1999 e quella del 2008. Visto il disegno della ricerca originario non completamente sovrapponibile, i confronti possono essere fatti in maniera indicativa. Da questo punto di vista verranno utilizzati esclusivamente per argomentare gli scostamenti da alcuni dati del 1999 agli stessi riferibili al 2008. Vediamo, iniziando dallo strumento più completo, cioè quello del 2008, le caratteristiche delle singole scale.

La prima domanda è “Indichi se e quanto utilizza ciascuna delle seguenti metodologie didattiche nella sua attività in aula”. Le singole metodologie didattiche proposte, alle quali l’intervistato deve attribuire la sua frequenza di utilizzo, sono:

- Lezione frontale e collettiva per la trasmissione di informazioni.
- Lezione frontale più discussione/domande finali.
- Lezione-dialogica (guidare il ragionamento degli studenti per induzione verso una soluzione).
- Lezione centrata sulla discussione.
- Lezione basata sul rinforzo (presentazione degli obiettivi, discussione nel gruppo, prova formativa immediata).
- Lavori di gruppo.
- Didattica attiva (drammatizzazione, ricerche, simulazioni, *problem solving*, ...).
- Attività in laboratorio.
- Metodi di *cooperative learning*.

Utilizzando uno schema recentemente proposto da Lam e Kember [2006] su uno spazio cartesiano composto da un’asse “essenzialismo-centratura sulle potenzialità applicative della tematica” (dove essenzialismo significa assenza di potenziale utilizzo strumentale dell’insegnamento di una materia, cioè insegnare la materia di per se stessa) e da un’asse “centratura sullo studente-centratura sui contenuti”, è possibile rappresentare le modalità didattiche proposte nel questionario, così come proposto in figura 1.

Fig. 1. Rappresentazione su spazio cartesiano delle metodologie didattiche presenti nei questionari 1999-2008



Questo *framework* è, in questa sede, una semplice modalità rappresentativa di una possibile disposizione semantica di differenti modalità all'interno di uno spazio cartesiano. Non è legato, dunque, a dati empirici legati alla rilevazione. Da questo punto di vista, una modalità legata alla visione tradizionale didattica, di tipo trasmissivo o "mimetico" [Brooks, Brooks, 1999] è sicuramente la "lezione frontale e collettiva per la trasmissione di informazioni", che si situa ai livelli massimi di centrazione sui contenuti e di essenzialismo. Un'altra modalità che riprende schemi paradigmatici pre-costruttivisti è sicuramente la lezione basata sul rinforzo, modalità di chiara matrice neo-comportamentista (vista la presenza attiva del discente) che comprende l'occasione per l'emissione del comportamento richiesto (informazione e quesito), il comportamento dell'allievo (la risposta operativa), il rinforzo di quest'ultimo (feedback) [Cacciamani, 2002]. In una zona intermedia si situa la modalità lezione frontale più discussione e domande finali, dove alla classica modalità trasmissiva si associa una tensione conclusiva alla condivisione insegnante-alunni.

Proseguendo lo spostamento tra il quadrante in alto a destra e quello in basso a sinistra, la lezione dialogica comprende caratteristiche tradizionali (centratura prevalente sui contenuti, leadership nella discussione da parte dell'insegnante) e caratteristiche maggiormente innovative, in parte legate alla concezione dell'apprendimento come pratica dialogico-discorsiva. Cisotto [2005] fa notare come questa pratica non sia una conquista recente in campo educativo: ad esempio la maieutica socratica⁴ è un antenato rappresentativo di questa azione di insegnamento. Da un punto di vista teorico il dialogo pedagogico è stato a lungo un "monologo" dominato dalla voce dell'insegnante [Bachtin, 1981].

Un altro metodo maggiormente situato nella dimensione dialogica è la lezione centrata sulla discussione, nella quale si ha innanzitutto un marcato interesse per le interazioni discorsive simmetriche, tra pari, intraprese dagli allievi quando confrontano le conoscenze su un argomento e nel quale si stabilisce una stretta interdipendenza tra aspetti conversazionali e apprendimento di concetti [Fasulo, Pontecorvo, 1999]. In questa concezione del dialogo si studiano e si sperimentano gli usi situati nei diversi domini disciplinari, dove allievi e insegnanti dipanano i problemi di conoscenza avanzando spiegazioni, critiche e argomentazioni e utilizzano i discorsi degli altri come parte del proprio ragionamento.

Il set "lavori di gruppo, didattica attiva e *cooperative learning*" delinea una serie di approcci con alcune matrici comuni. La dimensione gruppale viene infatti considerata come una risorsa per l'apprendimento e per l'educazione. Il *cooperative learning*, definibile come quell'insieme di tecniche di conduzione della classe nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti [Comoglio, Cardoso, 1996], è probabilmente lo strumento didattico più avanzato in una prospettiva partecipata, nel quale si fondono classiche istanze di tipo psico-sociale e di tipo pedagogico, come fa giustamente notare Aglieri [2008]. Le caratteristiche principali che differenziano i gruppi di *cooperative learning* da quelli più tradizionali, sono legate all'esplicitazione di alcuni aspetti che nei gruppi tradizionali spesso sono taciti o silenti: la leadership condivisa, la responsabilità condivisa, l'insegnamento e la condivisione delle competenze sociali, il ruolo attivo dell'insegnante.

Chiudono la rassegna di metodi la didattica attiva e le attività in laboratorio. La didattica attiva - in realtà un insieme di varie strategie didattiche come le simulazioni, i giochi di ruolo, la soluzione di problemi - è un tipo di istruzione nel quale i discenti, oltre a seguire le indicazioni dell'insegnante, sono coinvolti in prima persona in atti-

⁴ Metodo con cui il maestro guida il discente nello scoprire verità utilizzando i dubbi e gli errori di quest'ultimo (Cisotto, 2005).

vità che riguardano la tematica trattata. Essi possono così acquisire conoscenze e abilità con la pratica e gli aggiustamenti e non tramite l'osservazione passiva. L'utilizzo del laboratorio non è di per sé una novità nel panorama delle metodologie didattiche. Ciò che può rendere innovativo il suo utilizzo è una configurazione in termini di "didattica laboratoriale" che trasformerebbe l'intero *setting* educativo (o buona parte di esso) in un luogo organizzato secondo logiche di laboratorio. Gli elementi principali, secondo Salati [2008], sono la presenza di una fisicità materiale del contesto di apprendimento; un lavoro di tipo cooperativo, soprattutto in quelle situazioni in cui l'insegnante si fa carico di promuovere, coordinare e poi raccogliere in unità di senso e significati quanto prodotto dai singoli; una tendenza trasformativa e un'originalità; la personalizzazione, che è una sorta di cifra distintiva del laboratorio.

Passando al secondo indicatore, esso riprende le stesse metodologie e richiede all'intervistato un giudizio di preferenza in base all'utilizzo più frequente, per un massimo di due risposte. Nello specifico la domanda è "E dovendo fare una sintesi, nella sua attività in classe quali delle seguenti metodologie didattiche utilizza maggiormente? (al massimo due risposte)". L'unica differenza nella sequenza di metodologie precedentemente indicate è l'assenza del riferimento ai metodi di *cooperative learning*.

Chiude questa sezione una terza domanda che, sotto forma di una scala chiede una stima temporale, in termini di numero di ore, di tempo dedicato ad una serie di attività più o meno inerenti l'attività didattica in senso stretto. Le attività sono:

- Orario scolastico di lezione in classe.
- Supplenze.
- Preparazione delle lezioni.
- Preparazione dei compiti/verifiche.
- Correzione dei compiti/verifiche.
- Programmazione, riunioni con i colleghi a scuola.
- Incontri con i genitori.
- Altre attività (risposta libera).

Come già accennato precedentemente, non è possibile un confronto puntuale tra le edizioni della ricerca realizzate nel 1999 e nel 2008.

4. ANALISI DEI DATI DEI TRE INDICATORI SULLE METODOLOGIE DIDATTICHE 1999-2008

La sezione dedicata all'analisi partirà da uno sguardo descrittivo sui singoli item, con un confronto diacronico 1999-2008 (ove possibile) e con un confronto, in prima battuta,

in base alle tre modalità della variabile di sfondo relativa all'ordine scolastico (scuola primaria, scuola secondaria di primo grado, scuola secondaria di secondo grado).

Come si può vedere in tabella 5.1, partendo dalla scuola primaria, le modalità lezione-monologo, monologo più discussione e la lezione dialogica sono i sottoitem che hanno una maggiore polarizzazione sulla modalità “spesso”, in particolare per quanto riguarda la lezione dialogica (71%). Meno frequente appare l'utilizzo del *pool* di modalità precedentemente inserito all'interno del quadrante in basso a sinistra nella figura 1 (saturazione su studenti e possibilità applicative della tematica). Un dato interessante è quello riferito all'utilizzo di modalità di *cooperative learning*, non tanto per il 40% della modalità “a volte” attribuito dai rispondenti, ma per la presenza di percentuali consistenti sulla modalità “raramente” (26,1%) e “mai” (21,3%). Per il resto i sottoitem lavoro di gruppo e attività in laboratorio risultano maggiormente polarizzate sulla modalità “a volte” (rispettivamente 55% e 53%).

Tab. 1. Frequenza utilizzo delle metodologie didattiche nelle attività d'aula per tipologia scolastica (incidenze %)

	Scuola primaria				Scuola secondaria di primo grado				Scuola secondaria di secondo grado			
	Spesso	A volte	Raramente	Mai	Spesso	A volte	Raramente	Mai	Spesso	A volte	Raramente	Mai
Lezione-monologo (frontale e collettiva) per la trasmissione di informazioni	62,1	27,4	6,1	3,5	65,2	23,8	6,1	2	79,2	14,3	5,2	0,7
Lezione-monologo più discussione/domande finali	60,5	31,5	4,5	2,5	60	29,2	6,6	2	70,4	22,1	4,8	1,7
Lezione-dialogica (guidare il ragionamento degli alunni per induzione verso una soluzione)	71,3	25,5	1,3	1	65,5	29,2	3,6	1,8	57,6	34,8	4,8	2,2
Lezione centrata sulla discussione	30,3	53,2	13,4	1,9	21,7	49,9	21	5,4	17,8	48,8	26,6	6,2
Lezione basata sul rinforzo (presentazione degli obiettivi, discussione nel gruppo, prova formativa immediata)	21	44,6	23,9	9,6	17,1	42,7	27,1	11,3	11,3	32,4	36,9	18,1
Lavori di gruppo	23,6	55,1	17,8	2,2	19	48,9	21,7	7,7	11,6	42,4	33,8	11
Didattica attiva (drammatizzazione, ricerche, simulazioni, <i>problem solving</i> ...)	26,4	45,9	19,1	7,6	20	39,9	27,4	12	10,6	34,1	34,8	19,3
Utilizzo metodologie didattiche - Attività in laboratorio	17,8	52,9	17,8	9,6	28	34,3	20,7	15,1	26,8	35,3	20,6	16,8
Utilizzo metodologie didattiche - Metodi di <i>cooperative learning</i>	9,6	40,1	26,1	21,3	9,5	37,3	27,9	21	5,8	24	30,9	35,4

Chi quadrato significativo per $p < 0,000$ per i confronti tra tipologia scolastica sull'utilizzo delle modalità didattiche; per i confronti su lezione monologo più discussioni finali chi quadrato significativo per $p < 0,022$.

I dati della secondaria non sono molto dissimili dai precedenti. La triade lezione- monologo, monologo più discussione e la lezione dialogica mostra la massima frequenza sulla modalità “spesso” (rispettivamente 65%, 60% e 66%), con un maggior livellamento tra la lezione monologo e la lezione dialogica. Le restanti modalità

mantengono un *pattern* simile alla primaria (prevalenza della modalità “a volte”, con alcune piccole differenze per quanto riguarda le modalità lavoro in gruppo e le attività in laboratorio).

Nella secondaria di secondo grado la lezione monologo è la metodologia didattica con la maggiore polarizzazione (79%), seguito dalla lezione monologo più discussione (70%) e più distaccato dalla lezione dialogica (58%). Maggiore eterogeneità nei *pattern* è riscontrabile nel restante gruppo di sottoitem. Ad esempio sull'utilizzo del *cooperative learning* le risposte si concentrano sul “mai” (35%) e sul “raramente” (31%). Per gli altri sottoitem le modalità centrali sembrano le più ricorrenti, soprattutto per quanto riguarda la didattica attiva (34% per la modalità “a volte” e 35% per “raramente”).

Tab 5.2. Metodologie didattiche usate più frequentemente per tipologia scolastica con confronto con il 1999 per la secondaria di I e II grado (incidenze %)

	1999		2008		
	Scuola secondaria di primo grado	Scuola secondaria di secondo grado	Scuola primaria	Scuola secondaria di primo grado	Scuola secondaria di secondo grado
Lezione-monologo (frontale e collettiva)	8,8	13,9	11,1	13,6	20,1
Lezione-monologo più discussione/domande finali	17,2	23,1	17,7	20,1	26,0
Lezione-dialogica	37,9	34,0	38,2	37,8	32,5
Lezione centrata sulla discussione	6,5	5,6	7,0	6,8	7,6
Lezione basata sul rinforzo	12,2	5,7	9,1	7,4	4,0
Lavori di gruppo	7,4	10,2	7,0	6,9	5,2
Didattica attiva	9,9	8,0	9,9	7,5	4,5

Chi quadrato significativo per $p < 0,000$ per i confronti tra tipologia scolastica sulla preferenza d'utilizzo delle modalità didattiche per il questionario 2008.

Con la tabella 5.2 passiamo ad analizzare la metodologia didattica utilizzata in prevalenza. In questo caso sono possibili alcuni confronti diacronici.

La situazione del 2008 vede la lezione dialogica preponderante nella scuola primaria (38,2%), con la lezione-monologo piuttosto sottodimensionata (11%); la situazione è tendenzialmente simile nella secondaria di primo grado (lezione dialogica al 37,8%), mentre nella secondaria di secondo grado, nonostante la prevalenza della lezione dialogica (32,5%), le modalità monologo e monologo più discussione sono più evidenti (rispettivamente 20,1% e 26%).

Il confronto con il 1999 (possibile solo per le scuole secondarie) mostra una sostanziale stabilità per quanto riguarda la centralità della lezione dialogica; nel 2008 aumentano tuttavia le lezioni monologo nelle due forme considerate mentre diminuiscono sensibilmente sia le lezioni basate sul rinforzo, sia i lavori di gruppo, sia le forme di didattica attiva.

Passando a considerare l'indicatore di tempo dedicato alle attività elencate, nella tabella 5.3 emergono altri risultati interessanti.

Confrontando le due annualità, innanzitutto si può notare un lieve aumento nella percezione della durata settimanale delle attività didattiche complessive. Si passa ad esempio da una media di 36,8 ore nella primaria del 1999 a 38 ore in quella del 2008. Nella secondaria di primo grado si passa da 33,2 a 35,9 ore, mentre nella secondaria di secondo grado il passaggio è da 38,1 a 40. Nella primaria del 1999 il tempo appare polarizzato nell'orario scolastico per le lezioni in classe (20,6 ore), così come nella scuola secondaria (primo grado 17,1 ore, secondo grado 16,4 ore). In base a questi dati nella secondaria di primo e di secondo grado, con totali percepiti anche inferiori (è il caso della secondaria di primo grado), maggiore impegno orario sembra destinato alla correzione dei compiti e delle verifiche (3,3 e 4,7 ore rispettivamente).

Nel questionario del 2008 la polarizzazione rimane comunque sull'orario dedicato alla lezione in classe (19,4, 16,6 e ancora 16,6 ore in media per la primaria, la secondaria di primo grado e la secondaria di secondo grado). Rispetto al 1999 appare più rilevante l'impegno orario percepito dagli insegnanti della primaria del 2008 per quanto riguarda la correzione dei compiti e delle verifiche (4,2 ore).

Tab 5.3. Tempo medio dedicato alle varie attività in una settimana tipica di lavoro per tipologia scolastica e confronto con il 1999 (valori in ore)

	1999			2008		
	Scuola primaria	Scuola secondaria di primo grado	Scuola secondaria di secondo grado	Scuola primaria	Scuola secondaria di primo grado	Scuola secondaria di secondo grado
Orario scolastico di lezione in classe	20,6	17,1	16,4	19,4	16,6	16,8
Supplenze	0,3	0,6	0,9	0,9	1,2	1,4
Preparazione delle lezioni	5,0	4,9	6,6	5,7	6,8	8,2
Preparazione dei compiti/verifiche	2,7	2,0	2,9	3,3	3,2	3,5
Correzione dei compiti/verifiche	3,2	4,0	5,0	4,2	4,4	5,5
Programmazione, riunioni con i colleghi a scuola	3,5	2,8	3,1	2,6	2,4	2,6
Incontri con i genitori	nd	nd	nd	0,8	1,1	1,1
Altre attività	1,5	1,8	3,2	1,4	0,9	1,5
Numero totale di ore settimanali	36,8	33,2	38,1	38,0	35,9	40,0

5. DISCUSSIONE DEI DATI E CONCLUSIONI

In termini generali, sulle due domande centrate sulle metodologie didattiche, il dato principale da cogliere è che appare una consistente differenza, in termini quantitativi, nell'utilizzo dei metodi, come dire, più tradizionali, rispetto a quelli maggiormente legati ai nuovi paradigmi dell'insegnamento e dell'apprendimento. Quella che è stata definita come "triade" (monologo, monologo più discussione e lezione dialogica) appare come il set di modalità prevalente praticamente in tutti gli ordini scolastici, nelle varie tipologie di materie insegnate (umanistiche, scientifiche e tecnico-applicative) e attraverso anche le varie fasce di anzianità professionale. Il quadro che emerge è quello in cui c'è un gruppo di metodi/strumenti didattici consolidato che funge da base fondamentale per la didattica degli insegnanti trentini. Il termine "tradizionali", come già spiegato ampiamente in questo capitolo, non deve necessariamente far pensare a obsoleto o retrivo, o tradizionalista. Questo perché, nella tripletta, le modalità più diffuse sono quelle che prevedono non solo una trasmissione di informazioni, ma anche una partecipazione attiva dei discenti, in termini di discussione, di interazione ricorsiva, feedback, etc. L'impressione, supportata da dati, è quella di un momento di passaggio (sostenuto anche da continue attività progettuali di promozione all'innovazione didattica) tra il quadrante in alto a destra della figura 1 (con maggiore

saturazione sui contenuti) a quello in basso a sinistra (con maggiore saturazione sugli studenti e sulle applicazioni contestuali degli apprendimenti).

La scuola primaria appare senza dubbio il contesto più orientato ad una didattica “diversa”, anche se rimangono, come è stato detto, delle prevalenze verso metodi più legati alla tradizione. Il dato interessante è che non sempre sono gli insegnanti con minore anzianità professionale ad essere gli attori principali del cambiamento, ma spesso lo sono gli insegnanti con più di dieci anni di anzianità. Non solo: il monologo sembra essere la modalità d’elezione degli insegnanti che hanno iniziato la loro carriera all’inizio del nuovo secolo.

Un altro aspetto interessante è legato alle diverse tipologie di materia insegnata: le discipline umanistiche (al di là della polarizzazione sulla classica tripletta) sembrano quelle più malleabili da questo punto di vista, con una percentuale non irrilevante di metodi più partecipativi.

Anche se con tutte le cautele del caso, un interrogativo inevitabile è: cosa è cambiato in dieci anni? Non potendo ragionare in termini più strutturati, si può comunque sostenere che la situazione, rispetto al 1999, è rimasta pressoché invariata. Anche nel 1999 possiamo trovare la polarizzazione su metodi intermedi tra il monologo e l’approccio più discorsivo, e già da allora si poteva notare un discreto interesse per le modalità più attive (come, appunto, la didattica attiva).

Per quanto riguarda le questioni legate alla didattica più in generale, quindi non direttamente collegati al lavoro in aula, si assiste ad un aumento progressivo della stima della durata della settimana lavorativa per insegnante. Nel 2008 si arriva a 40 ore nella secondaria di secondo grado e a 38 nella primaria. Tutto questo carico viene ripartito dagli insegnanti prendendo il tempo lezione come cardine fondamentale, anche se il 2008 segna la presenza consistente di altre attività che richiedono maggior tempo: la preparazione delle lezioni si allunga e, in parte, anche il tempo dedicato alla correzione delle prove. Arretra, invece, o rimane stabile in alcuni casi, il tempo dedicato all’interazione con i colleghi per quanto riguarda la programmazione scolastica. Fanno capolino, nell’edizione del 2008, altre attività su cui dedicare risorse importanti, come l’aggiornamento e la partecipazione a progetti.

In sintesi, facendo ancora riferimento alla rappresentazione proposta da Lam e Kember (2006), si può dire che gli insegnanti trentini, nel focus di questi indicatori sulla didattica, si situano principalmente in una zona intermedia tra la didattica tradizionale e quella maggiormente legata alla condivisione, al discorso e alla negoziazione con i discenti. Quindi il centro dello spazio cartesiano potrebbe essere l’area dove situare la parte principale dei rispondenti. Questo può significare la concretizzazione di un movimento di sviluppo e di cambiamento, poggiato però su solide basi. Il dato sui giovani insegnanti (in termini di carriera) ci fa capire come questo approccio clas-

sico-dialogico, sia quasi necessario allo sviluppo di carriera, al potenziamento di una base di competenze “solide”. Questo è un punto importante, per chiudere il discorso, iniziato nella prima parte, sui rapporti tra insegnamento e società della conoscenza. La complessità va sicuramente affrontata in termini multidimensionali, con metodi che siano principalmente frutto delle esigenze situate e contestuali, più che di mode o trend del momento. Come sostiene Breiter (2002), lavorare per il futuro degli studenti significa assumere la responsabilità di guidarli all'autonomia nell'apprendimento, rendendoli capaci di proporsi degli obiettivi apprezzati e validi, di progettare e gestire percorsi di vita per raggiungere tali obiettivi e di auto sostenere l'impegno richiesto. Il punto principale è proprio questa tensione, che emerge chiaramente dai dati degli indicatori analizzati, tra presidio costante e aggiornamento dei contenuti della disciplina, e maggiore slancio partecipativo nell'interazione tra insegnanti e discenti.

Capitolo 6 La valutazione degli studenti

Anna Ress

*“Tutti sembrano detestare la valutazione esterna,
ma nessuno si fida della valutazione interna.”*

Prof. David Nevo

1. INTRODUZIONE

In un contesto in cui il concetto di conoscenza va ampliandosi e configurandosi sempre più in termini di «competenza», un'attenzione nuova agli aspetti più complessi dell'istruzione e della formazione individuale diventa indispensabile. Strumenti essenziali per acquisire un ruolo consapevole e attivo nella società e per riuscire ad inserirsi in un mercato del lavoro che sempre più richiede mobilità, flessibilità e apprendimento continuo per tutta la vita, le competenze si riferiscono non più soltanto a quelle conoscenze che possono essere trasmesse attraverso i mezzi tradizionali messi in atto dalle istituzioni educative, ma hanno a che fare con un sapere più qualificato e complesso.

Una delle capacità principali della professione docente è allora quella di saper misurare e monitorare l'apprendimento, rintracciando e adottando, anche secondo un approccio docimologico teso all'oggettività, la più ampia varietà possibile di mezzi efficaci. Spesso si compie l'errore di sottovalutare la complessità ed il profondo valore, soprattutto da un punto di vista formativo, del momento della valutazione. Con il ritorno ai voti numerici nella scuola primaria e nel primo grado della secondaria, in controtendenza rispetto a quanto accade nel mondo anglosassone e nei paesi nordici con lo sviluppo del movimento per l'*Authentic Assessment* e la valorizzazione dei metodi più qualitativi, discorsivi e personalizzati (come ad esempio la forma ermeneutica del Portfolio), il tema della valutazione si colloca al centro del dibattito nazionale e della mobilitazione corrente, esplosi a seguito dei provvedimenti legislativi in atto.

Fino agli anni Sessanta valutare significava sancire semplicemente un giudizio sulle prestazioni dell'allievo. Quando si iniziò ad introdurre la distinzione tra l'attività rivolta ad analizzare il risultato conseguito e la verifica del processo di insegnamento-apprendimento, si incominciò a distinguere tra l'idea di *student assessment* e quella di *school assessment*. Oggi, infatti, quando si parla di valutazione, si fa riferimento da un lato alla valutazione degli alunni e dunque alla misurazione degli apprendimenti,

dall'altro alla valutazione del sistema scolastico e della qualità dell'istruzione offerta. Alimentata dal vento degli anni Settanta, dalle critiche accese verso la scuola e dal nuovo interesse intorno alle disparità socio-ambientali, si è diffusa una sensibilità crescente in merito ai processi e alle condizioni in cui vengono ottenuti determinati livelli di apprendimento tra gli studenti, che ha spinto ad interpretarne i risultati non più soltanto in funzione delle loro caratteristiche o doti individuali: un'idea di modificabilità delle performance che ha favorito la ridefinizione di metodologie didattico-pedagogiche e anche di *policy* rivolte ad interventi, pur di diversa natura, di continuo miglioramento del sistema scuola.

Tra gli anni Novanta e l'inizio del secolo si è assistito così ad una diffusione capillare di operazioni di monitoraggio, di autovalutazione, di valutazione esterna di interi sistemi educativi. Una scuola fondata non più soltanto sulla conformità ai programmi ma orientata al perseguimento dei risultati deve essere in grado, infatti, di offrire valutazioni e certificazioni attendibili sulle competenze acquisite soprattutto in alcune capacità chiave.

Le scuole dell'autonomia necessitano di una chiara definizione di standard nazionali relativi a contenuti, oggetto, misure di prestazione dell'apprendimento ovvero di parametri della qualità dello stesso, dovendosi dotare, parallelamente, di adeguati ed efficaci strumenti di verifica.

In Italia la riflessione sulla valutazione è ancora in buona parte approssimativa: negli ultimi anni è emersa una certa consapevolezza della relatività dei giudizi valutativi, ma il tentativo di introdurre criteri più oggettivi è stato condotto in una generale confusione fra i problemi di misurazione, valutazione e modalità di passaggio. In assenza di organicità negli approcci e nelle strategie, è emersa una forma sostanzialmente mista, in cui una parte della valutazione viene condotta all'interno della scuola, attraverso verifiche somministrate dai professori di classe (e valutate anche sulla base dei risultati precedenti), ed un'altra affidata all'esterno, con prove standardizzate tendenzialmente aperte, in parte proposte da organismi diversi. In questa confusione e parziale sovrapposizione degli strumenti, non sono mancati risultati incerti e qualche volta anche spiccatamente discordanti.¹ Da un punto di vista macro, nonostante tutte le difficoltà e il confronto incessante, la ricerca internazionale indica la strada, innanzitutto, verso il tentativo di misurare gli apprendimenti nei loro valori assoluti, comparati, nel loro sviluppo nel tempo e, in secondo luogo, di individuare i fattori

¹ Basti ricordare le rilevazioni Invalsi e IEA, che hanno prodotto performance completamente opposte tra gli studenti rispetto alle note disparità Nord-Sud del Paese, rendendo così necessario l'intervento ministeriale per regolamentare le procedure di rilevazione ai fini dell'autovalutazione attraverso l'ausilio di somministratori esterni (Roma, 5 luglio 2007).

che favoriscono l'apprendimento, con attenzione particolare agli aspetti chiave sui quali è possibile intervenire a livello di sistema educativo e/o di singola istituzione scolastica. Di qui l'utilizzo su larga scala e ai fini della valutazione di sistema delle indagini IEA e degli studi Ocse.

Il confronto con le esperienze di altri paesi è evidentemente sempre più sistematico e si colloca ormai a portata di chiunque: dati oggettivi di valutazione della scuola sono divulgati, pubblicati e rapidamente disponibili negli spazi web dedicati. Il sistema educativo italiano, a fronte di buoni risultati nell'istruzione di base, soffre una perdita di performance all'avanzare del percorso formativo e, nella comparazione internazionale si ritrova oggi in grande difficoltà.² Come accade per molti aspetti della vita pubblica, il contesto provinciale si pone invece in buona misura all'avanguardia anche nel comparto istruzione e formazione, mostrando da un lato una sensibilità peculiare verso il tema della valutazione, ribadita anche dalla Legge provinciale n. 5/2006, dall'altra evidenziando un potenziale di eccellenza consistente tra gli studenti proprio in quelle competenze considerate fondamentali (*reading, mathematical e scientific literacy*). Alla fine degli anni Novanta, infatti, le ottime performance degli alunni trentini posizionavano la Provincia molto al di sopra della media internazionale, affiancando Paesi come Corea, Giappone, Finlandia ai primissimi posti delle classifiche.³ Più recentemente si sta diffondendo, tuttavia, una certa fondata preoccupazione per la salvaguardia di tali livelli di performance in tutte le literacy testate: in attesa dei risultati dell'ultima edizione di IEA-Timss⁴ e nella speranza di osservare un'inversione del *trend* (confermato anche dalle pur discutibili rilevazioni Invalsi), dall'indagine internazionale emerge come nel 2003, rispetto alla rilevazione precedente, si sia evidenziato un calo del rendimento complessivo degli alunni nella scuola primaria, per la matematica e ancor più per le scienze. Equità, inclusività, buoni risultati (in particolare negli istituti tecnici), una quota in linea con il livello di riferimento europeo fissato dall'Agenda di Lisbona al 15,5% per gli studenti che raggiungono il Livello 1 o inferiore di rendimento in Lettura, sono invece gli elementi positivi del sistema scolastico trentino, evidenziati nella scuola secondaria di secondo grado dall'indagine Ocse-Pisa 2006. Parallelamente alle consistenti difficoltà nella formazione professionale, si registra tuttavia un peggioramento rispetto alla rilevazione precedente anche ai livelli più elevati del sistema educativo provinciale, una perdita di performance misurata soprattutto in matematica, laddove ben un terzo degli studenti non raggiunge un livello sufficiente di competenze.

² Si vedano i risultati di IEA-Pirls 2006, IEA-Timss 2007, Ocse-Pisa 2006 ed edizioni precedenti.

³ Si vedano i risultati di IEA-Timss 1996, IEA-Pirls 2001, Ocse-Pisa 2003.

⁴ Il sovracampionamento provinciale è stato condotto con un anno di ritardo rispetto agli altri paesi.

Da una prospettiva più rivolta a quanto identifichiamo come *student assessment*, è evidente che i test non potranno mai diventare gli unici strumenti di verifica, nonostante sia diffusa la propensione a renderli sempre più validi ed attendibili per essere abitualmente utilizzati anche dalle scuole. Il rischio è che un ingresso di massa a livello nazionale delle forme standardizzate di valutazione possa trasformarle da mezzo in fine, orientando pesantemente l'insegnamento al mero superamento dei test (*teach to the test*). Non solo, una generale precauzione deontologica nell'utilizzo di queste procedure è resa necessaria anche dall'interpretazione dei risultati che può scaturire dall'associazione con i test IQ, per esempio nelle percezioni degli studenti stessi. Non sono del tutto assenti, a questo proposito, le vittime di quelle strategie di allontanamento dal contesto analizzato, che possono operare nel corso delle somministrazioni come vere e proprie certificazioni di inadeguatezza e vengono adottate soltanto per innalzare i livelli di performance d'istituto. I test strutturati hanno senso nella valutazione di sistema oppure, nello *student assessment*, come parte integrante di un più complessivo programma di verifiche, perché sono adatti soltanto a misurare aree di competenza e, al più, determinate *performance* di *problem solving*, ma rivelano tutti i loro limiti nel valutare la capacità di analisi e sintesi, di *decision making* e così via.

2. IL SENSO DI VALUTARE TRA MILLE DIFFICOLTÀ

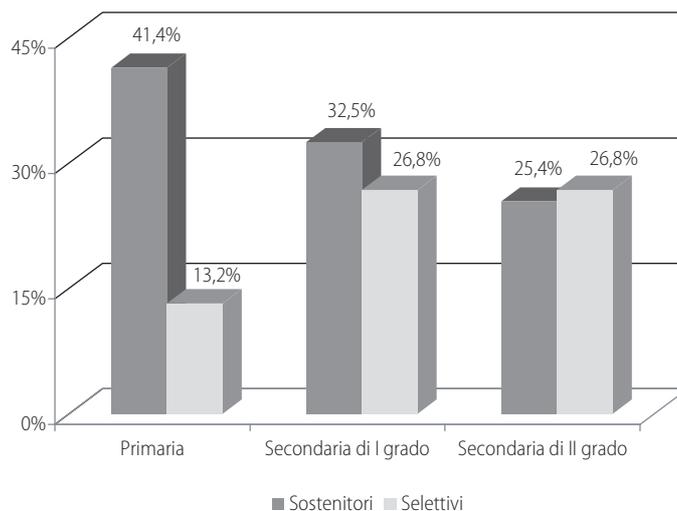
Si può dunque valutare seguendo diverse prospettive. Prima di addentrarci in merito agli strumenti, piuttosto che alle procedure o ai criteri adottati dagli insegnanti trentini per rilevare l'apprendimento dei propri alunni, ci soffermeremo sui significati che vengono attribuiti alla funzione di valutazione e sulle difficoltà che insorgono più frequentemente in questa fase delicata del lavoro del docente.

Si può valutare semplicemente per sancire un giudizio oppure per trovare in un certo senso la strada giusta. Agli insegnanti intervistati è stato chiesto di attribuire diversi gradi di importanza ad alcune funzioni della valutazione. Se si distingue per tipo di scuola di insegnamento, nel passaggio tra i vari gradi educativi possiamo osservare la diminuzione della propensione a valutare per intervenire a sostegno dell'apprendimento, a favore di valutazioni finalizzate alla selezione, nella contrapposizione giudicare/proporre riportata in figura 6.1. Questo conferma l'impostazione prevalentemente educativa tradizionalmente affidata alla scuola primaria, rivolta a promuovere innanzitutto l'acquisizione delle conoscenze di base.

Nel complesso tuttavia, nonostante il divario esistente nell'approccio pedagogico tra i diversi ordini e gradi, la funzione principalmente attribuita alla valutazione, per quasi tre intervistati su quattro, rimane quella di accertare e migliorare il proprio

lavoro di insegnamento, verificando il raggiungimento degli obiettivi di conoscenza e individuando gli argomenti non compresi dagli alunni (tab. 6.1).

Fig. 6.1. Insegnanti che enfatizzano valutazioni finalizzate al sostegno o alla selezione⁵



Nonostante le difficoltà di comparabilità dei dati, rispetto all'indagine precedente appare emergere una diminuzione della crucialità della funzione di monitoraggio delle performance tesa al trasferimento dell'informazione nella relazione scuola-famiglia. Se questo aspetto della consapevolezza e della logica formativa nella comunicazione ai genitori dei progressi e delle lacune dei propri figli era fondamentale alla fine degli anni Novanta per una buona metà degli insegnanti, in tutti gli ordini di scuola sia a livello provinciale sia nazionale,⁶ oggi la valutazione sembra acquisire una centralità e una multidimensionalità che ne arricchiscono enormemente le funzioni e gli obiettivi.

Scarsa attenzione, tra mille difficoltà connesse anche ad un ingresso massiccio di allievi stranieri che richiede grande investimento di risorse e professionalità, viene assegnata alla promozione dell'eccellenza, soprattutto nella scuola primaria, dove

⁵ Frequenza ultimo terzile degli indici di sostegno e selettività, costruiti ad hoc.

⁶ Si rimanda a C. Scurati, *La valutazione dell'apprendimento*, in A. Cavalli, *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna, 2000.

soltanto l'8,4% degli insegnanti considera molto importante sviluppare le doti degli alunni che dimostrano livelli di prestazione migliori.

Tab. 6.1. Funzioni considerate molto importanti oppure collocate al primo posto per ordine di importanza, per ordine di scuola. Confronto 1999-2008 (incidenze %)

Funzioni della valutazione	1999 (Funzione principale)			2008 (Risposte Molto importanti)			Totale
	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	
Verificare il raggiungimento degli obiettivi di conoscenza e/o competenza prefissati	-	-	-	73,9	75,2	70,2	73,1
Individuare gli argomenti che non sono stati compresi adeguatamente in aula per tornarvi sopra	33,9	19,3	23,6	81,4	65,2	62,4	71,6
Rendere gli studenti e i loro genitori consapevoli dei progressi e delle lacune degli studenti	48,6	58,0	51,2	63,1	63,3	58,5	61,7
Individuare gli studenti per i quali servono interventi didattici aggiuntivi o speciali	8,9	7,1	3,3	67,1	55,8	44,3	57,3
Premiare chi si applica nello studio e punire chi non si impegna	3,8	9,2	12,2	12,7	22,5	27,5	19,7
Selezionare gli studenti più bravi affinché possano sviluppare ulteriormente le loro doti	0,0	0,3	1,7	8,4	24,5	24,2	17,2
Stimolare gli studenti allo studio attraverso un meccanismo di emulazione con gli altri	1,0	2,4	2,8	10,6	14,2	12,1	12,0

Basi: 1999: N=606; N=292; N=606; 2008: N=1279-1291

Valutare è uno tra i compiti innegabilmente più complessi che si richiedono al corpo docente nel processo di insegnamento-apprendimento: basti rilevare che un quarto degli insegnanti dichiara di avere difficoltà nel predisporre gli strumenti di verifica (tab. 6.2). Senza entrare nel merito e al di là dei giudizi di valore attorno alla capacità di autovalutazione critica e alla disponibilità a mettere in discussione il proprio lavoro - che potrebbe rappresentare il dato positivo - si tratta indubbiamente di un disagio diffuso che è importante riconoscere ed affrontare a più livelli.

**Tab. 6.2. Problemi incontrati nella valutazione degli alunni, per ordine di scuola.
 Confronto 1999-2008 (incidenze %)**

Problemi di valutazione	1999			2008			Totale
	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	
Individuare criteri oggettivi ed equi per la valutazione delle prestazioni degli studenti	79,1	61,0	61,1	68,1	48,9	47,6	57,1
Trovare il tempo per sottoporre ogni studente a un numero congruo di verifiche	31,2	36,3	59,4	36,0	47,0	61,1	46,5
Far capire agli studenti i criteri e gli esiti della sua valutazione	30,5	29,8	34,0	35,4	28,8	32,3	32,8
Trovare il tempo e il luogo adatto per esaminare le verifiche (correzione compiti...)	21,9	26,8	32,7	24,6	24,6	36,0	28,1
Far capire ai genitori degli studenti i criteri e gli esiti della sua valutazione	39,4	30,5	33,0	33,1	21,4	25,3	27,8
Preparare le verifiche (tracce di compiti scritti o test, formulazione di domande per interrogazioni...)	25,3	24,7	28,1	26,1	21,8	28,5	25,7
Far capire ai suoi colleghi i criteri e gli esiti della sua valutazione	13,7	14,9	15,8	5,8	9,0	10,9	8,2

Basi: 1999: N=606; N=292; N=606; 2008: N=1268-1275

Le difficoltà maggiori riguardano, come nel decennio scorso e come analogamente accade nel contesto nazionale, l'adozione di strumenti di valutazione adeguatamente oggettivi/equi, riportate da ben il 57,1% degli insegnanti intervistati: il disagio maggiore è evidente tra gli insegnanti della scuola primaria, dove la percentuale raggiunge anche il 68,1%. Il dato confortante emerge dal confronto con l'indagine precedente, che evidenzia una certa tendenza alla riduzione delle incertezze rispetto al tema oggettività/equità ad ogni livello del sistema educativo.

Seguono per importanza le difficoltà di natura organizzativa e relative al tempo a disposizione per somministrare (soprattutto nella secondaria di II grado) ed esaminare le verifiche, difficoltà che crescono nel tempo in quasi tutti gli ordini scolastici.

Rispetto al tema dell'oggettività/equità, appaiono, invece, meno rilevanti (risultando questioni sempre meno cruciali anche nel confronto tra le due indagini successive), le problematiche comunicazionali dei giudizi formulati e riportati agli studenti, ai rispettivi genitori e soprattutto ai colleghi: solo un insegnante su tre è in difficoltà a spiegare a studenti e famiglie i criteri e gli esiti delle sue valutazioni e ancora meno percepite sono le discordanze tra insegnanti (8,2%).

3. COME VALUTARE: UNA VARIETÀ DI SOLUZIONI PER COLMARE LE LACUNE

È noto, così come il comune buon senso ci suggerisce, che le scuole migliori usano sistematicamente un'ampia gamma di strategie valutative, un insieme, cioè, di strumenti efficaci in grado di contrastare l'inadeguatezza di verdetti parziali e l'illusione di misure esaustive universalmente valide. Il lavoro di valutazione dell'insegnante diventa allora una sintesi, frutto di una costellazione di documenti: diari informali con osservazioni e annotazioni sistematiche sull'attività degli allievi, sulla lettura e la comprensione dei libri, raccolte documentali degli elaborati e dei prodotti degli studenti, checklist, testimonianze dei progressi compiuti, domande a risposta aperta che rilevano il sistema di pensiero e di utilizzo delle informazioni e delle conoscenze nelle diverse aree disciplinari e infine, anche test strutturati a scelta multipla. Il tutto, nella speranza di sgombrare il più possibile il campo da eventuali pre-giudizi ovunque latenti.

In generale, se si considerano le modalità tradizionali di valutazione come quelle dell'interrogazione o della verifica, possiamo affermare che in Trentino, mediamente il 18% delle ore trascorse in aula dagli insegnanti è dedicato alla valutazione di tipo orale e il 17% invece alla valutazione scritta. Un ulteriore 13% del tempo in classe si utilizza per valutare gli studenti secondo altre modalità.

Anche dalle statistiche riportate in tabella 6.3, è evidente la grande predominanza, con una certa tendenza negli ultimi dieci anni all'aumento in tutti i tipi di scuola, degli strumenti di tipo tradizionale per la valutazione interna, come le prove scritte (83,8%) e le interrogazioni orali non programmate (48,8%): il modello del «controllo improvvisato» è estremamente utilizzato dagli insegnanti nel II grado della scuola secondaria, dove quasi due insegnanti su tre adottano strumenti di verifica di tipo casuale con aspettative di studio costante e sempre puntuale degli studenti.

Meno diffuse sono le procedure gestite insieme agli alunni, come le interrogazioni programmate e le relazioni orali concordate, adottate da meno di un insegnante su quattro: il trend di crescita ai livelli superiori dimostra tuttavia una certa disponibilità all'apertura verso quelle forme che consentono maggiore autonomia organizzativa degli studenti rispetto al proprio apprendimento.

Il lavoro di gruppo è adottato come strumento di valutazione in misura molto esigua e soprattutto durante le prove di laboratorio (19,4%): l'incidenza prevalente nei gradi inferiori del sistema dimostra ancora una volta la percezione delle finalità di integrazione e di promozione della socialità che contraddistinguono il progetto educativo della scuola di base.

Quasi sconosciuti, invece, i test di profitto forniti da organismi esterni (come le prove standardizzate - 4,6%), con una leggera tendenza all'aumento dell'utilizzo nel corso degli anni. Allo stesso modo, introdotto in Italia nel 2004 con lo scopo di pro-

muovere la riflessività dello studente e la metacognizione, lo strumento quasi opposto del portfolio delle competenze (o altro strumento analogo) è adottato regolarmente soltanto dal 2,4% degli insegnanti intervistati.

Di grande interesse è la riduzione della consuetudine di valutare gli alunni sulla base del loro comportamento sociale, nonostante le difficoltà della scuola a contenere i fenomeni di bullismo oggetto della cronache attuali e sebbene i recenti provvedimenti legislativi in merito al tema del voto in condotta nella scuola secondaria siano stati reintrodotti anche come tentativo di arginare il problema. Malgrado questa tendenza, almeno a livello locale, a percepire sempre più la scuola come istituzione prevalentemente orientata all'istruzione e alla conoscenza, rimane comunque evidente che circa un terzo (29,4%) degli insegnanti adottano il comportamento come strumento di valutazione fondamentale, e si tratta soprattutto degli insegnanti del livello primario che sono anche più interessati alle problematiche educative e coinvolti in prima linea nelle finalità socializzative della scuola (40,1%).

Tab. 6.3. Strumenti e procedure di valutazione utilizzati regolarmente, per ordine di scuola. Confronto 1999-2008 (incidenze %)

Strumenti di valutazione	1999			2008			Totale
	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	
Prove scritte tradizionali	84,6	80,3	77,9	85,4	82,0	82,5	83,8
Interrogazioni individuali non programmate	39,0	46,1	59,4	40,6	47,8	61,2	48,8
Domande aperte su argomenti circoscritti con risposte brevi e puntuali ⁷	33,9	34,2	27,7	44,9	46,8	50,4	47,1
Test di profitto costruiti dagli insegnanti	41,4	42,4	43,2	41,3	46,3	39,1	41,8
Annotazioni dei comportamenti sociali	59,9	46,8	14,4	40,1	32,1	12,1	29,4
Test di profitto suggeriti dai libri di testo	19,5	24,1	21,6	28,7	29,4	23,4	27,2
Relazioni scritte individuali	25,7	35,6	24,3	21,0	34,4	20,6	24,1
Interrogazioni individuali programmate	22,3	25,4	16,0	23,5	23,9	22,8	23,4
Relazioni orali su temi concordati coi singoli studenti	22,3	25,8	16,8	15,9	29,7	20,3	20,6
Prove di laboratorio individuali o di gruppo	-	-	-	13,4	24,0	24,4	19,4
Relazioni scritte di gruppo	16,8	12,5	8,7	11,8	9,7	6,6	9,7
Produzioni di altri materiali culturali	7,2	11,9	8,1	2,6	10,2	5,3	5,3
Test di profitto forniti da istituti specializzati	3,8	3,1	2,1	5,5	4,5	3,4	4,6
Portfolio e rubriche	-	-	-	0,7	4,5	3,3	2,4

Basi: 1999: N=606; N=292; N=606; 2008: N=1239-1268

⁷ Il confronto relativo a questa proposta va interpretato con cautela poiché nel 2008 l'affermazione è stata parzialmente modificata rispetto all'indagine precedente.

Nella valutazione di fine anno, agli insegnanti è affidato l'onere di decidere in merito al passaggio verso il percorso formativo/lavorativo successivo. Si tratta di una fase cruciale in cui entrano in gioco i destini individuali degli studenti: per questo gli insegnanti appaiono orientati a considerare una grande varietà di criteri nella decisione verso la promozione piuttosto che la bocciatura. Il raggiungimento di una soglia minima di conoscenze prefissata è considerato in tutte le valutazioni di fine anno scolastico soltanto dal 47,1% degli insegnanti trentini (tab. 6.4).

Ad accompagnare i ragazzi dal primo stadio di acquisizione delle competenze di base verso un mondo che richiede una certificazione di conoscenze minime realmente acquisite (con l'elevamento dell'obbligo formativo più che lavorativo), il canale intermedio della scuola dovrebbe sancire l'esistenza dei requisiti necessari ad affrontare qualsiasi percorso successivo. Eppure, tra molteplici richieste avanzate agli insegnanti e un disagio spesso acuto evidente a questo livello del sistema (complici le problematiche connesse allo sviluppo adolescenziale), nel primo grado della scuola secondaria l'elemento della complessità nella valutazione e l'utilizzo di criteri più diversi per consentire il passaggio degli alunni emerge in tutta la sua evidenza. A questo si aggiunge il fatto che un terzo del campione intervistato nella valutazione di passaggio considera abitualmente anche le difficoltà di natura socio-ambientale e socio-culturale degli studenti, un dato che raggiunge fino al 41,7% degli insegnanti nella secondaria di I grado. Queste osservazioni si collocano presumibilmente alla base della forte incidenza dei fenomeni di dispersione di passaggio (o *differita*), che colpiscono particolarmente il biennio della scuola secondaria di II grado.

I dati raccolti dal campione intervistato dimostrano in definitiva la volontà di tenere conto, più che dei risultati oggettivi e del confronto con gli altri studenti, dell'individuo nel suo complesso. La tendenza olistica a valutare l'andamento dell'anno scolastico sempre sulla base dei progressi compiuti e dell'impegno degli alunni indipendentemente dal livello di preparazione raggiunto, riguarda la grande maggioranza degli insegnanti ed ha a che vedere, ancora una volta, con la dimensione socializzativa e pedagogica di una scuola non soltanto rivolta alla trasmissione di conoscenze e saperi, ma anche alla riproduzione di atteggiamenti, valori e comportamenti sociali. Acquisire la capacità di impegnarsi e la responsabilità del proprio lavoro è infatti spesso uno dei contenuti più premiati dagli insegnanti e dall'istituzione scolastica stessa.

Tab. 6.4. Criteri considerati negli ultimi due anni scolastici per decidere sulla promozione/bocciatura, per ordine di scuola. Confronto 1999-2008 (incidenze % - Risposte In tutti i casi)

Criteri considerati	1999			2008			Totale
	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	
I progressi comunque compiuti dallo studente rispetto al suo livello di preparazione precedente	74,3	79,3	63,7	55,6	69,5	51,4	57,7
L'impegno, la volontà dello studente, a prescindere da ciò che ha imparato	63,7	66,1	49,8	49,1	61,7	43,1	50,3
Il raggiungimento di una soglia minima di conoscenze prefissata	-	-	-	44,0	50,2	48,8	47,1
Le difficoltà di carattere familiare, sociale, culturale dello studente	46,6	43,1	29,4	33,7	41,7	21,7	31,9
Il confronto tra il rendimento del singolo studente e quello degli altri studenti della classe	23,3	20,0	39,6	11,6	15,3	23,2	16,1

Basi: 1999: N=606; N=292; N=606; 2008: N=1238-1245

Quali soluzioni adottare di fronte all'insuccesso scolastico è uno dei temi più discussi nel dibattito sulle scelte in ordine alla dualità selezione/equità che da sempre caratterizza la scuola. Certamente, almeno ai livelli inferiori del sistema, molto si è fatto per garantire l'inclusività e il raggiungimento di risultati minimamente soddisfacenti alla generalità degli alunni, per definizione diversi per attitudine, genere, ambiente sociale e culturale di origine e così via.

La scelta di non reintrodurre gli esami di riparazione a settembre che la Provincia ha compiuto in discontinuità rispetto all'iter nazionale, unita all'organizzazione di un percorso di recupero dei debiti scolastici più lungo e distribuito in due anni, dimostra come la scuola trentina abbia deciso di farsi carico del grande disagio diffuso nei percorsi di apprendimento, alla base anche dei fenomeni di dispersione scolastica, e di offrire una chance in più agli studenti, chiedendo anche agli insegnanti un maggiore impegno, soprattutto in termini di tempo dedicato all'organizzazione dei corsi.

Malgrado le scelte di *policy* a livello locale, come si osserva in tabella 6.5 la visione degli insegnanti trentini nella scuola secondaria di II grado è del tutto contrapposta. Se all'alba della loro abolizione (con la Legge n. 352/95) il consenso rispetto agli esami di riparazione a settembre divideva in due parti il corpo docenti (con appena il 42,8% a sostegno della funzione cognitiva dell'esame di riparazione), oggi, nel contesto di una reintroduzione nel Paese, assistiamo al ritorno della valorizzazione del modello ai fini dell'apprendimento, da più di due insegnanti su tre: un dato che raggiunge la punta dell'84,1% di insegnanti quasi unanimi se si considera la funzione di responsabilizzazione che prefigurerebbe, nelle loro opinioni, l'esame di riparazione.

Scendono di pari passo (legate alle variazioni delle dichiarazioni a favore dell'esame a settembre) le posizioni di consenso rispetto alla promozione con debiti formativi, appoggiata soltanto da una minoranza di insegnanti; allo stesso modo si riduce la propensione ad utilizzare i corsi di recupero come strumenti discriminanti nelle decisioni di passaggio, in quanto considerati validi soprattutto a sostegno degli obiettivi cognitivi.

Queste posizioni sono suffragate dalla percezione dell'inefficacia delle soluzioni in atto al fine di garantire il recupero delle insufficienze e delle lacune nei curricoli di alcune materie. Dalla tabella 6.6 è evidente che secondo i due terzi degli insegnanti trentini la metà o più degli studenti che avevano evidenziato un'insufficienza alla fine dell'anno scolastico, non è riuscita a recuperare le lacune in modo sostanziale.

Se si osserva la ripartizione delle percezioni tra gli insegnanti delle diverse aree disciplinari, il dato è particolarmente incisivo per le materie scientifiche, dove soltanto poco più di un docente su quattro sostiene come gli studenti che non colmano i debiti nelle loro materie rappresentino appena una minoranza o qualche caso sporadico. Un'ulteriore prova, che emerge da molte indagini nazionali e internazionali condotte attraverso complessi strumenti standardizzati di misurazione delle competenze, delle maggiori difficoltà degli studenti in queste materie e che sono alla base anche della crisi delle vocazioni scientifiche che caratterizza oggi il nostro Paese.

Tab. 6.5. Soluzioni ritenute più efficaci per gli studenti che concludono l'anno scolastico con insufficienze in alcune materie. Confronto 1999-2008 (incidenze % - solo insegnanti della scuola secondaria di II grado)

Soluzioni più efficaci per le insufficienze	1999		2008	
	Ai fini dell'apprendimento	Ai fini della responsabilizzazione	Ai fini dell'apprendimento	Ai fini della responsabilizzazione
Esami di riparazione a settembre	42,8	57,2	67,9	84,1
Frequenza di corsi integrativi di recupero e di sostegno	50,5	31,9	27,3	12,3
Promozione all'anno successivo con debito formativo	7,2	10,9	4,8	3,6
Totale	100	100	100	100

Basi: 1999: N=596-598; 2008: N=585-586

Tab. 6.6. Studenti che negli ultimi anni hanno colmato i debiti a Settembre solo da un punto di vista formale ma non sostanziale, per tipo di materia insegnata (incidenze % - 2008)

Studenti che colmano i debiti solo formalmente	Materie scolastiche			
	Umanistiche	Scientifiche	Tecnico-applicative	Totale
Tutti o quasi	16,5	10,1	20,1	16,1
La maggioranza	28,7	36,4	26,4	29,8
Circa la metà	19,5	24,8	18,9	20,5
Una minoranza	24,3	17,8	21,4	22,0
Nessuno o quasi	11,0	10,9	13,2	11,6
Totale	100	100	100	100

Base: N=560

4. CONCLUSIONI

Cercando di tracciare i contorni di un quadro complesso e ricco di stimoli di riflessione sul tema della valutazione, identifichiamo sommariamente alcuni elementi chiave emersi dalle affermazioni degli insegnanti intervistati in Provincia.

Innanzitutto, si rileva una diversità di percezioni tra insegnanti dei diversi gradi d'istruzione, in merito al significato e alle funzioni che vengono attribuite al momento valutativo. Si raffigura uno scenario molto più favorevole alla funzione di sostegno/approfondimento delle difficoltà nel lavoro degli insegnanti della scuola primaria, mentre il significato selettivo/sanzionatorio della valutazione si intensifica all'avanzare del sistema educativo e soprattutto nella secondaria di II grado.

Ampia è, in ogni caso, la disponibilità degli insegnanti a mettersi in discussione così come la persuasione dell'importanza costruttiva di verificare il proprio lavoro attraverso la valutazione dei risultati degli studenti. Il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento dei propri allievi, insieme all'individuazione degli argomenti non compresi per colmare le lacune, è la prima finalità che viene attribuita al momento della valutazione, pur tra numerose priorità, difficoltà organizzative e molteplici richieste avanzate alla scuola.

Valutare è un compito complesso, che necessita di strumenti adeguati e completi e che, senza disperdersi nell'estrema varietà e complessità dei mezzi a disposizione, deve poter dare all'individuo, prima ancora che al sistema, un'idea chiara di come procede il proprio percorso di apprendimento. La difficoltà nel rintracciare strumenti e criteri che garantiscano una certa oggettività ed equità dei giudizi è, per gli insegnanti

intervistati, uno degli elementi di maggiore criticità del momento della valutazione, anche se non mancano le dichiarazioni in merito alla mancanza di tempo sufficiente per la predisposizione di verifiche adeguate, per la relativa somministrazione e per il corretto e accurato esame delle stesse.

Gli strumenti tradizionali come le verifiche scritte e le interrogazioni orali non programmate risultano, come alla fine del decennio scorso, ancora ampiamente prevalenti, anche se si rileva una tendenza diffusa a tutti i livelli del sistema ad adottare forme sempre più diversificate per valutare gli apprendimenti. I test standardizzati non sono ancora conosciuti dagli insegnanti e molto probabilmente anche per questo vengono sottoutilizzati nella valutazione ordinaria della scuola. Mancherebbe, in ogni caso, nell'eventualità della loro introduzione in forme generalizzate, una sufficiente formazione degli insegnanti all'utilizzo di questi strumenti, a volte di difficile contestualizzazione e impiego: l'assegnazione di un punteggio sintetico allo studente e l'interpretazione dei risultati richiedono spesso anche complesse nozioni statistiche.⁸

Anche i criteri adottati per valutare gli studenti alla fine dell'anno scolastico nel passaggio al percorso successivo si contraddistinguono per l'ampia varietà di aspetti considerati, soprattutto allo stadio intermedio del I grado della scuola secondaria, dove vengono messe in luce dagli insegnanti tutte le difficoltà, sintomo di un disagio particolarmente diffuso a questo livello, nel rintracciare forme adeguate di valutazione per decidere la promozione ovvero la bocciatura degli alunni.

Nonostante la rinuncia della Provincia a recepire la normativa nazionale che prevede dal 2007 la reintroduzione degli esami di riparazione a settembre, gli insegnanti intervistati si dimostrano oggi più favorevoli che mai a questa modalità di recupero delle insufficienze in determinate materie, rilevando una predisposizione molto minore rispetto a dieci anni fa verso una valutazione che prevede la possibilità di accumulo dei debiti formativi. Gli insegnanti sostengono che l'esame di riparazione ad inizio anno scolastico è molto più funzionale sia ai fini cognitivi sia (e in particolare) ai fini della responsabilizzazione.

Questo dimostra come il significato attribuito alla scuola abbia ancora oggi a che vedere con le funzioni socializzative delle giovani generazioni, un dato confermato anche dalla quota significativa di insegnanti, soprattutto nella scuola di base, che reputano importante valutare anche in funzione del comportamento sociale dell'alunno. Il tutto si coniuga coerentemente con la percezione dell'ampio numero di studenti che negli ultimi anni non hanno affatto recuperato, da un punto di vista sostanziale, le insufficienze in alcune materie e, in particolare, in quelle scientifiche.

⁸ Per un approfondimento si rimanda a B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Franco Angeli, Milano, 2003.

Assistiamo ad una fase storica in cui è evidente che la delegittimazione progressiva dell'istituzione scolastica, la tendenza di questa a dequalificarsi e a perdere il proprio ruolo e il proprio riconoscimento collettivo, costringono gli interpreti del sapere che, più di tutti, vivono il quotidiano scolastico, ad interrogarsi su quali forme possano garantire un livello sufficientemente elevato degli standard qualitativi e della serietà dell'intero impianto formativo.

Le preziosissime testimonianze degli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca evidenziano come ci sia un grande lavoro da compiere, in merito al riordino del sistema di valutazione, al fine di consentire ed agevolare un'attività complessa e ininterrotta dei docenti e poter offrire loro conoscenze e competenze certificate, coniugando la necessità dell'oggettività alla completezza del giudizio. Verso una valutazione appropriata, che consenta la comparabilità internazionale dei risultati di sistema e che non potrà mai raffigurare semplicemente un verdetto puntuale e impersonale sullo studente, ma neppure cadere nell'estremismo soggettivo né, tanto meno, nell'incertezza assoluta.

Capitolo 7

Non solo insegnamento: gli altri incarichi dentro e fuori dalla scuola

Monia Anzivino

1. INTRODUZIONE

Nel presente capitolo si esplorerà l'impegno degli insegnanti trentini all'interno e all'esterno della scuola. Dentro la scuola, in quanto gli insegnanti spesso non si limitano al proprio lavoro didattico, ma ricoprono incarichi che possono essere continuativi per la durata dell'anno scolastico oppure di natura estemporanea, legati alle necessità contingenti. Fuori dalla scuola, in quanto esperti nella propria disciplina e quindi possibili consulenti o liberi professionisti nel settore di riferimento.

Gli obiettivi delle prossime pagine saranno pertanto rivolti prima di tutto a stimare l'impegno dentro e fuori dalla scuola da parte degli insegnanti; in secondo luogo, a far emergere, se esistono, i differenti profili relativi all'impegno degli insegnanti trentini; infine, si cercherà di valutare se e quanto queste diverse attività si concilino o piuttosto si contrappongano, escludendosi a vicenda.

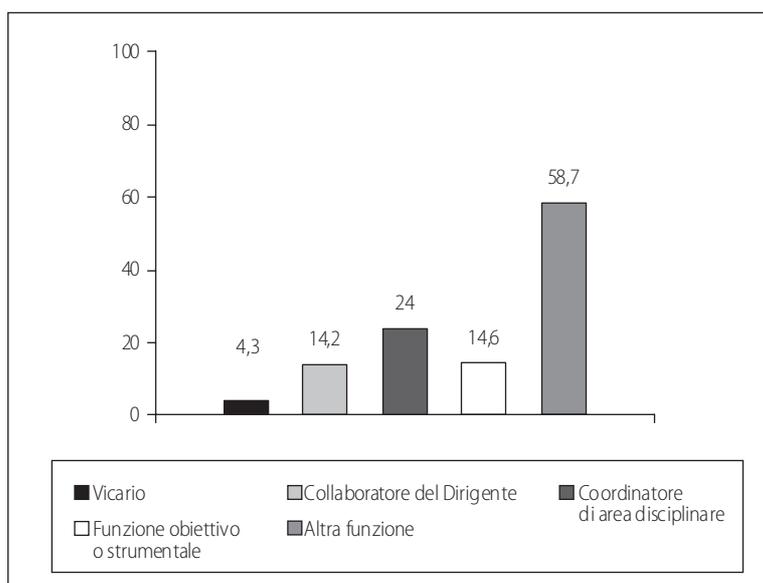
2. GLI INCARICHI DEGLI INSEGNANTI DENTRO LA SCUOLA

La scuola oggi è chiamata ad affrontare e gestire una complessità organizzativa dovuta soprattutto ad esigenze di ampliamento e diversificazione dell'offerta formativa e di risposta alla profonda ristrutturazione che ha interessato l'intero sistema scolastico negli ultimi anni. Gli insegnanti sono stati fra i principali attori su cui è ricaduta questa trasformazione, che li ha coinvolti cercando di valorizzare il loro patrimonio professionale attraverso una serie di incarichi extra-didattici.

Interrogati sulle funzioni che svolgono oltre l'insegnamento, il 33,5% degli insegnanti in Trentino afferma di svolgerne almeno una. Tra questi, la funzione di vicario, che con la scuola dell'autonomia lascia il posto ai collaboratori del dirigente, è svolta da un esiguo 4,3% dei docenti. La figura del collaboratore del dirigente, più attuale e conforme alla nuova normativa, è occupata dal 14,2%, mentre un altro 14,6% è incaricato di una funzione obiettivo, oggi strumentale. Infine, un quarto circa dei docenti interessati da incarichi extra didattici riveste un ruolo di coordinatore per un'area disciplinare. La maggior parte di questi insegnanti, però, dichiara di svolgere

funzioni diverse da quelle specificate nel questionario, che vanno dal coordinamento di classe alla responsabilità della biblioteca, dall'accoglienza degli studenti stranieri al tutoraggio di laboratorio.

**Fig. 7.1. Funzione svolta oltre l'insegnamento
(valori percentuali; Base minima=418)**



L'assunzione di altri incarichi oltre a quello dell'insegnamento, non fa registrare grandi differenze per genere, sebbene si rilevi una tendenza che vede più impegnati gli uomini rispetto alle donne, soprattutto per quanto riguarda incarichi di maggiore responsabilità, come nel caso della funzione di Vicario e di collaboratore del Dirigente e in quello di coordinatore di area disciplinare. È piuttosto la classe di età ad essere interessata nel diversificare gli impegni extra-didattici. I più coinvolti risultano essere a questo proposito gli insegnanti con più di cinquant'anni (39,8%), seguiti da quelli con un'età compresa tra i quaranta e i cinquant'anni (34,7%), ed infine da quelli più giovani, con meno di quarant'anni, dei quali appena un quinto dichiara di svolgere altre funzioni oltre all'insegnamento (21,1%).

Per quanto riguarda invece le caratteristiche che fanno capo alla professione, gli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado emergono come quelli più impegnati, con differenze rispetto alla primaria di oltre dieci punti percentuali. Rispetto ai diversi incarichi però si registra una maggiore presenza di collaboratori del

Dirigente nella scuola primaria, di coordinatori di area disciplinare nella secondaria di secondo grado, mentre di funzioni obiettivo o strumentali nella secondaria di primo grado. Infine, relativamente alla disciplina insegnata dai docenti, non emergono significative differenze in merito all'assumere incarichi o meno, e nemmeno rispetto al tipo di funzione in cui sono coinvolti. Infatti, sebbene i docenti di area umanistica sembra che siano più spesso incaricati dal Dirigente scolastico di ricoprire il ruolo di collaboratori, e quelli di materie tecnico-applicative risultino più spesso degli altri incaricati di coordinare un'area disciplinare, queste differenze sono da considerarsi con una certa cautela, trattandosi, in particolare per gli insegnanti di materie tecnico-applicative, di basi numeriche piuttosto esigue.

Passando ora alle attività svolte dagli insegnanti con gli studenti (tabella 7.1), è il caso di notare che si tratta di situazioni di impegno episodiche durante l'anno scolastico e che quindi non comportano responsabilità e incarichi continuativi. Rispetto a dieci anni fa, su questo fronte, si è verificato un incremento generalizzato dell'impegno dei docenti di ogni grado scolastico. In particolare, si osserva una crescita del coinvolgimento degli insegnanti nell'organizzazione e nella partecipazione alle visite ai luoghi d'arte e a quelli di interesse ambientale ed un discreto aumento della partecipazione alle iniziative europee.

Tab. 7.1. Attività svolte e/o organizzate con gli studenti per grado scolastico: confronto Indagini 1998 - 2008

(valori percentuali delle risposte "Ho anche organizzato"+"Ho solo partecipato")

	Trentino 1999			Trentino 2008		
	Scuola primaria	Scuola sec. di primo grado	Scuola sec. di secondo grado	Scuola primaria	Scuola sec. di primo grado	Scuola sec. di secondo grado
Visite a musei, gallerie d'arte o mostre	74,5	70,3	50,5	81,3	74,0	61,5
Partecipazione a spettacoli (teatrali, musicali...)	84,8	60,4	54,2	71,1	61,0	58,1
Visite a luoghi di interesse ambientale (zoo, parchi...)	71,5	54,5	19,0	78,0	55,1	32,6
Manifestazioni sportive	44,9	61,7	19,0	61,6	62,4	21,6
Viaggi di istruzione o attività con almeno un pernottamento fuori comune	10,4	47,0	42,0	31,1	51,1	49,9
Partecipazione a conferenze o dibattiti	-	42,2	52,8	23,3	37,2	63,3
Visite realizzate presso aziende o altri luoghi di lavoro	42,6	50,4	28,0	42,2	32,3	25,8
Scambi di intere classi nell'ambito dei programmi educativi europei	1,5	9,8	9,5	5,8	11,7	13,0
Stages scuola/lavoro	-	-	19,9	1,0	10,1	34,6
Partecipazione ad altri progetti europei	3,4	7,1	9,8	4,2	9,0	14,4
Tirocini guidati	-	-	7,9	3,9	6,1	11,2
<i>Basi minime</i>	<i>261</i>	<i>252</i>	<i>506</i>	<i>305</i>	<i>371</i>	<i>581</i>

Esaminando più in profondità i dati relativi all'indagine di quest'anno, emerge come il coinvolgimento degli insegnanti sia molto differente rispetto al tipo di attività e in relazione al genere di impegno richiesto. Nella tabella 7.2 è possibile osservare come alcune esperienze siano molto diffuse tra gli insegnanti, su entrambi i livelli di impegno considerati, quello organizzativo e quello solamente partecipativo. È il caso delle visite ai musei, alle gallerie d'arte o alle mostre e a quelle a luoghi di interesse ambientale come zoo o parchi, che vedono la partecipazione della maggior parte degli insegnanti e la loro organizzazione da parte di almeno un terzo di essi. Altrettanto diffuse, ma più sul piano partecipativo che su quello organizzativo, sono poi gli spettacoli e le manifestazioni sportive. Sul fronte delle attività minoritarie, ma che coinvolgono comunque almeno un terzo dei docenti, si trovano i viaggi di istruzione che comportano almeno un pernottamento fuori sede, la partecipazione a conferenze o dibattiti e le visite presso aziende o altri luoghi di lavoro. Di queste tre attività, la partecipazione a conferenze o dibattiti è piuttosto fruita che organizzata, mentre i viaggi di istruzione e le visite a luoghi di lavoro ottengono il coinvolgimento attivo di almeno un quinto degli insegnanti anche nelle fasi progettuali e preparatorie delle attività.

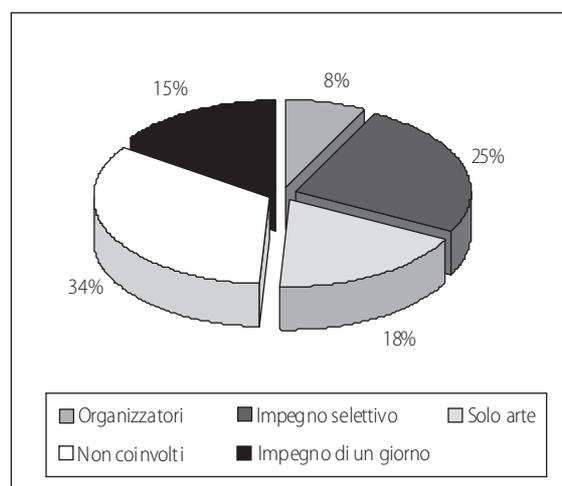
Tab. 7.2. Attività svolte e/o organizzate con gli studenti durante lo scorso anno scolastico (valori percentuali; base minima=1261)

Attività	Si, ho anche organizzato	Si, ho solo partecipato	Non svolta	Totale
Visite a musei, gallerie d'arte o mostre	41,2	32,1	26,6	100
Partecipazione a spettacoli (teatrali, musicali...)	23,4	41,2	35,4	100
Visite a luoghi di interesse ambientale (zoo, parchi...)	34,0	24,4	41,6	100
Manifestazioni sportive	12,2	37,5	50,4	100
Viaggi di istruzione o attività con almeno un pernottamento fuori comune	28,4	13,4	58,2	100
Partecipazione a conferenze o dibattiti	7,5	31,6	60,9	100
Visite realizzate presso aziende o altri luoghi di lavoro	19,8	14,9	65,3	100
Incontri di orientamento al lavoro/ università	3,5	10,0	86,5	100
Scambi di intere classi nell'ambito dei programmi educativi europei	4,2	5,2	90,5	100
Stages scuola/lavoro	3,8	5,3	90,9	100
Partecipazione ad altri progetti europei	3,7	4,8	91,5	100
Tirocini guidati	3,3	3,4	93,3	100

In misura molto più esigua, gli insegnanti partecipano e organizzano attività relative all'orientamento al lavoro, come incontri, stages e tirocini, e ai progetti europei, come gli scambi di intere classi nell'ambito di specifici programmi educativi. Tra le spiegazioni di tale "scarso" coinvolgimento vi è sicuramente il fatto che questo genere di iniziative riguarda esclusivamente le scuole secondarie per lo più di secondo grado, e probabilmente il fatto che all'interno della scuola dell'autonomia sono previste delle figure specifiche per l'attuazione di questo tipo di attività.

Dall'impegno dei docenti su queste singole attività si è tratta una tipologia di insegnanti relativa al grado e al tipo di coinvolgimento che manifestano all'interno della scuola.¹ Si è giunti all'identificazione di cinque tipi specifici, rappresentati quantitativamente nel grafico 7.2.

Fig. 7.2. Tipologia di insegnanti relativa all'impegno nelle attività a scuola (valori percentuali; Base=1166)



Nel gruppo degli "Organizzatori", numericamente il più esiguo, si trovano gli insegnanti coinvolti in prima persona in diverse attività, dalle visite di istruzione di più giorni, alle visite ai musei, ai luoghi di interesse ambientale, fino alle esperienze di natura orientativa verso il mondo del lavoro, come gli stages e i tirocini. Questi docenti non solo partecipano più degli altri, ma si fanno carico spesso anche delle fasi preparatorie delle singole iniziative.

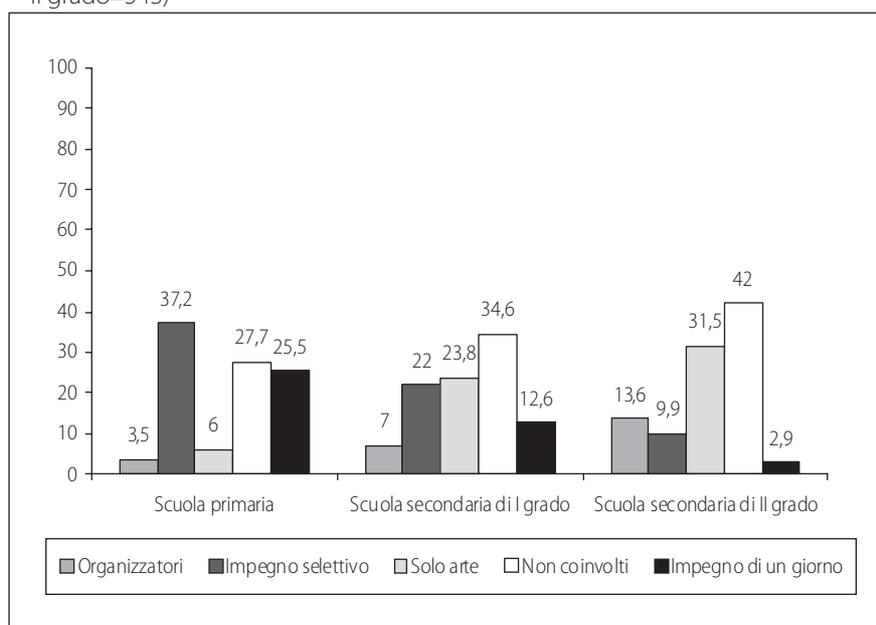
¹ Tipologia ottenuta con la tecnica statistica della Cluster Analysis.

All'estremo opposto, si trova il gruppo dei "Non coinvolti" il quale, costituendo il 34% del campione, è il più numeroso. Si tratta di insegnanti che oltre a non organizzare personalmente le iniziative non partecipano nemmeno ad esse, se non in misura marginale.

Tra questi due tipi estremi, vi sono poi i gruppi che pure partecipano e spesso organizzano, ma non si lasciano coinvolgere in tutte le attività. Il gruppo degli insegnanti chiamato "Impegno selettivo" organizza personalmente (e anche più frequentemente degli "Organizzatori") le visite ai luoghi di interesse ambientale, ai musei e alle mostre e agli spettacoli teatrali o musicali. Rimane, invece, prevalentemente un fruitore delle visite di istruzione e delle manifestazioni sportive, mentre è piuttosto estraneo alle altre attività, in particolare a quelle che riguardano l'orientamento al lavoro. Gli insegnanti del tipo "Solo arte" si incaricano spesso di organizzare le visite ai musei e alle gallerie d'arte, i viaggi di istruzione, le uscite per gli spettacoli, ma per quanto riguarda le altre attività il loro coinvolgimento è scarso quasi quanto quello degli insegnanti "Non coinvolti", ad eccezione dei dibattiti e convegni, ai quali partecipano. Infine, il gruppo dei docenti "Impegno solo per un giorno" è sostanzialmente assente nei viaggi di istruzione che comportano il pernottamento fuori sede per almeno una notte, mentre è piuttosto attivo sul fronte organizzativo per tutte le iniziative di visita che generalmente si portano a termine in giornata (musei, aziende, gallerie, parchi) e su quello partecipativo per le attività ricreative, sia sportive che culturali.

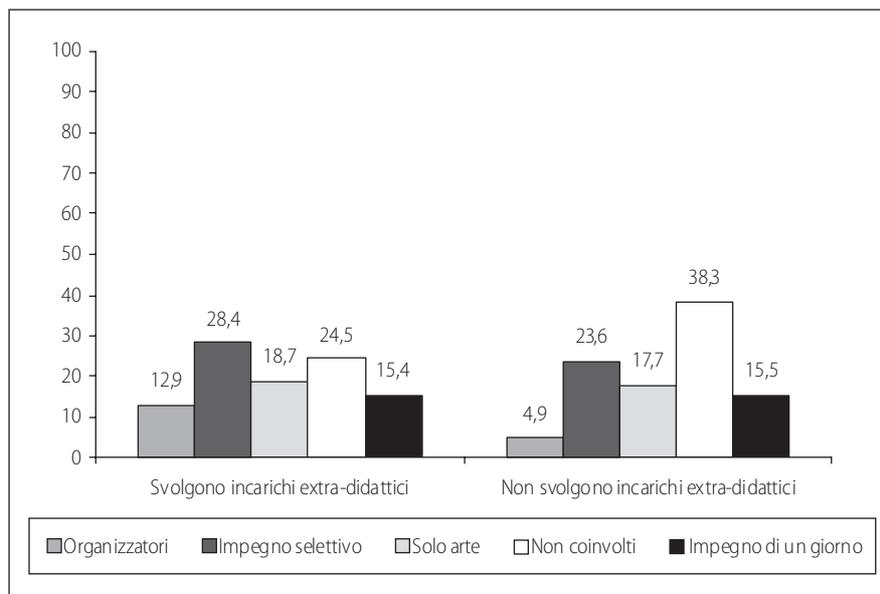
Fig. 7.3. Tipologia di insegnanti relativa all'impegno nelle attività con gli studenti per grado di scuola

(valori percentuali; Basi: Primaria=282; Secondaria di I grado=341; Secondaria di II grado=543)



Per alcuni di questi gruppi le caratteristiche di base degli insegnanti differiscono in modo significativo al loro interno. Tra gli “Organizzatori” sono maggiormente rappresentati i maschi rispetto alle femmine e gli insegnanti con più di cinquant’anni rispetto ai più giovani, i quali si trovano con più frequenza nel gruppo dei “Non coinvolti”. Le donne sono invece maggiormente coinvolte dalle attività che le impegnano in giornata che, peraltro, sono più frequenti nella Scuola primaria dove è più raro che ci siano iniziative che prevedono il pernottamento fuori sede.

Fig. 7.4. Tipologia di insegnanti relativa all'impegno nelle attività con gli studenti per impegno in incarichi extra-didattici
(valori percentuali; Basi: Svolgono incarichi=402; Non svolgono incarichi=733)



La tipologia di coinvolgimento dei docenti nelle attività con gli studenti è anche in relazione con lo svolgimento di altre funzioni oltre a quella dell'insegnamento. Infatti, tra chi dichiara di ricoprire almeno un incarico extra-didattico è sovrarappresentato il gruppo degli "Organizzatori", mentre tra gli insegnanti che non svolgono altre funzioni lo è quello dei "Non coinvolti".²

3. GLI ALTRI INCARICHI DEGLI INSEGNANTI FUORI DALLA SCUOLA

Le competenze che gli insegnanti possiedono li rendono esperti nella propria disciplina. In alcune occasioni, e soprattutto per alcuni settori, questa expertise può trasformarsi in una seconda attività remunerata: si pensi, solo a titolo d'esempio, alla pratica di dare lezioni private agli studenti che hanno difficoltà; alle occasioni di col-

² La relazione tra incarichi extra-didattici e coinvolgimento nelle attività con gli studenti è stata controllata attraverso una regressione logistica in cui era compresa la classe di età degli insegnanti: tale relazione è rimasta significativa anche controllando per questa caratteristica.

laborare o scrivere per case editrici e riviste (soprattutto per gli insegnanti di area umanistica); alla possibilità di fornire consulenze specialistiche, in particolar modo per gli insegnanti di materie tecniche o scientifiche.

Nel complesso, le attività lavorative extra-scolastiche riguardano una minoranza degli insegnanti trentini: circa un quinto di essi dichiara di svolgerne almeno una tra quelle indicate o ne specifica una diversa. Esistono, però, notevoli differenze per il grado scolastico in cui i docenti insegnano. Sono per lo più quelli della Secondaria di secondo grado ad esercitare attività extra (34%), seguiti dai colleghi della Secondaria di primo grado (25,2%), e a grande distanza da quelli della Scuola primaria (7,6%). Sembra sensato ipotizzare a questo proposito che essendoci una forte prevalenza di donne nella Primaria (il 90%), queste differenze siano in parte da imputare al genere degli insegnanti, il quale, è noto, ha una forte influenza sulla possibilità di svolgere un secondo lavoro. In effetti, i dati mostrano che il 38,5% degli uomini è impegnato in attività extra contro il 14,7% delle loro colleghe e il forte divario si manifesta in tutte le forme di attività, ad eccezione delle lezioni private, impartite in eguale misura da entrambi. Inoltre, la quasi totale assenza nella Primaria di insegnanti di discipline tecnico-applicative, le più implicate nelle attività extra-scolastiche, contribuisce a spiegare la sensibile differenza tra i diversi gradi scolastici.³

Relativamente all'evoluzione nel tempo dei comportamenti degli insegnanti si può osservare nella tabella 7.3 come questi abbiano riguardato solo marginalmente le attività extra-scolastiche. In particolare, le variazioni sono troppo esigue per non essere considerate casuali e a livello aggregato si può registrare solo un lieve decremento del coinvolgimento in attività extra-scolastiche degli insegnanti della Scuola Primaria, che passa dall'11,7% del 1999 al 7,6% nel 2008, mentre rimane stabile quello dei docenti della Scuola Secondaria.

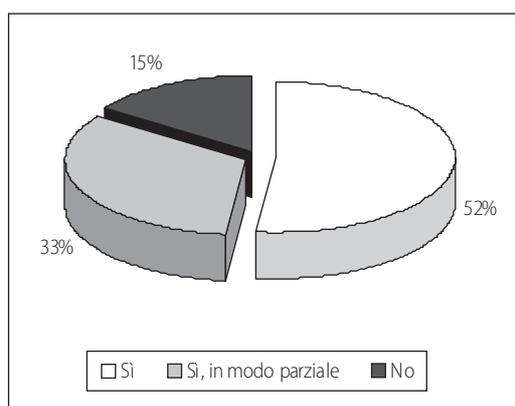
³ Si è controllata la relazione tra lo svolgimento di attività extra scolastiche e il grado scolastico in cui i docenti insegnano attraverso un modello di regressione lineare: l'effetto del grado scolastico perde parte del suo potere predittivo con l'inserimento del genere e del tipo di materia insegnata, ma rimane comunque significativo, mentre la classe di età risulta scarsamente significativa.

Tab. 7.3. Attività lavorative extra-scolastiche esercitate dagli insegnanti per grado scolastico: confronto Trentino 1999 e Trentino 2008 (valori percentuali)

	Trentino 1999			Trentino 2008		
	Scuola primaria	Scuola sec. di primo grado	Scuola sec. di secondo grado	Scuola primaria	Scuola sec. di primo grado	Scuola sec. di secondo grado
Libera professione	0,0	4,6	9,3	1,0	7,9	8,8
Consulenze tecniche	2,2	5,7	7,9	0,3	4,9	6,7
Case editrici	0,7	1,4	3,1	0,3	1,8	2,7
Articoli o saggi	2,2	6,8	9,9	1,0	3,3	8,0
Lezioni private	1,8	2,8	4,8	1,9	6,4	8,3
Formazione	-	-	-	1,6	6,4	6,7
Altre attività	7,7	12,5	9,3	3,2	6,4	8,8
Basi minime	271	280	580	314	388	599

Per i docenti che esercitano attività lavorative aggiuntive, l'insegnamento rimane comunque la principale fonte di reddito (94%), e la grande maggioranza di essi ritiene che i contatti e le competenze acquisite in queste occasioni di autonomia siano di utilità anche al lavoro quotidiano che svolgono a scuola (figura 7.5).

Fig. 7.5. Le attività lavorative aggiuntive al lavoro di insegnante le permettono di sviluppare competenze o contatti utili anche per il suo lavoro di insegnante? (valori percentuali; Base=255)

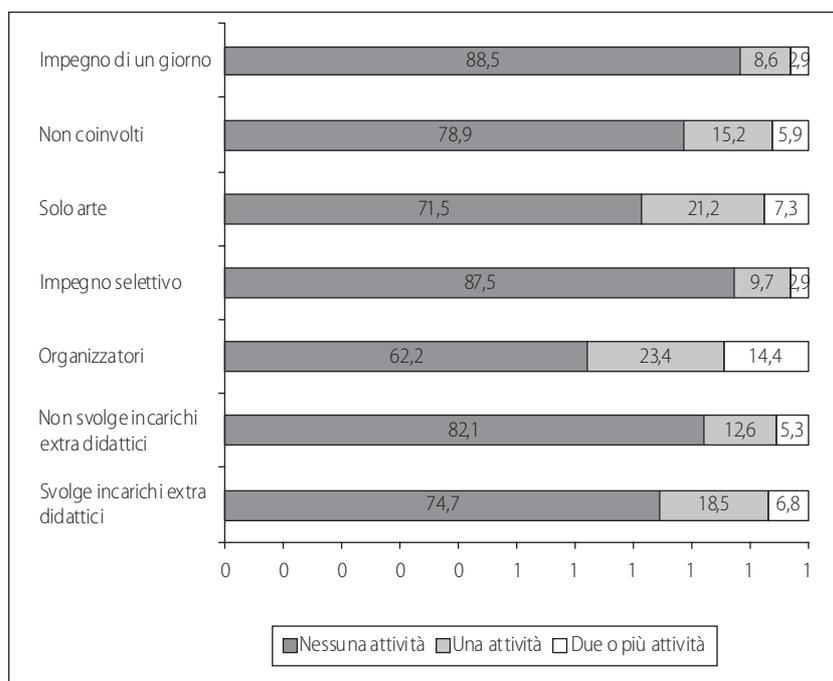


4. IMPEGNO DENTRO E FUORI LA SCUOLA: RAPPORTO DI COESISTENZA O DI ESCLUSIONE?

Quanto si è visto fin qui delinea un diverso tipo di impegno degli insegnanti relativamente alla forma (continuativa o occasionale), all'investimento (attivo o passivo) e alla natura (scolastica o extra-scolastica) degli incarichi che ricoprono e delle attività che svolgono. Ci si può chiedere a questo punto se e come questi diversi tipi si combinino tra loro, se coesistono o se l'uno escluda l'altro, in particolare se l'impegno al di fuori della scuola risulti legato al disimpegno dentro la scuola. I dati mostrano piuttosto una convergenza tra i profili degli insegnanti anziché una contrapposizione. I docenti che sono più impegnati all'interno del mondo scolastico sono anche quelli che più frequentemente di altri svolgono attività lavorative extra.

Si è visto in precedenza come chi svolge funzioni extra-didattiche (che per la loro continuità e per il fatto di essere subordinate all'autocandidatura da parte degli insegnanti, sembrano essere un buon indicatore della disponibilità ad assumersi compiti e responsabilità) sia anche più coinvolto degli altri in attività temporanee, anche a livello organizzativo e come tra chi, all'opposto, non svolge alcuna funzione oltre all'insegnamento risulti sovrarappresentato il gruppo chiamato "Non coinvolti", ovvero quello dei docenti che, non solo non organizzano le attività con gli studenti, ma neppure vi partecipano. Ora è possibile osservare come ad entrambi i tipi di coinvolgimento corrisponda anche un maggiore impegno sul fronte extra-scolastico. Le attività lavorative extra sono più diffuse tra coloro i quali a scuola non si limitano alla didattica, ma si assumono incarichi che sono spesso onerosi, almeno dal punto di vista delle ore di tempo dedicate.

Fig. 7.6. Esercizio di attività lavorative extra-scolastiche per svolgimento di incarichi extra-didattici e tipologia di impegno in attività extra-didattiche con gli studenti



(Valori percentuali; Basi minime: Svolge incarichi extra-didattici=456, Non svolge incarichi extra-didattici=810; Organizzatori=108; Impegno selettivo=234; Solo arte=269; Non coinvolti=424; Impegno di un giorno=131)

Inoltre, il fatto che nel gruppo dei “Non coinvolti” la quota interessata da attività professionali extra-scolastiche sia pari a quella del campione nel suo complesso, indica probabilmente che il non coinvolgimento di questi insegnanti in incarichi extra-didattici non sia da imputare ad un forte impegno nelle attività esterne.

Non emergono dunque segnali di inconciliabilità tra attività dentro e fuori dalla scuola. Sembra piuttosto che «*impegno chiama impegno*»: coloro i quali non si dedicano esclusivamente alla didattica, mettono a disposizione le proprie energie e le proprie competenze sia all’interno sia all’esterno della scuola.

Capitolo 8

Insegnanti e genitori: l'incontro possibile

Alberto Zanutto

1. INTRODUZIONE

La relazione tra insegnanti e genitori è una relazione fondamentale ai fini di un corretto sostegno al percorso degli allievi a scuola. Storicamente è una relazione relativamente nuova, nel senso che i genitori, oltre alle rappresentanze formali, solo recentemente sono stati "chiamati" ad una relazione significativa con il sistema scolastico. I genitori sono stati rappresentati da sempre come i "destinatari" del servizio dell'istruzione e tuttavia in questi ultimi anni stanno divenendo soggetto prioritario cui la scuola si rivolge per completare il processo educativo messo in atto con i figli. Infatti, le iniziative volte a fornire anche ai genitori strumenti educativi sono sempre più frequenti, così come viene curato con attenzione il confronto con il personale insegnante. Purtroppo si osserva negli ambienti scolastici che nonostante sia forte l'interesse ad avere genitori attenti e sensibili che collaborano con la scuola, in realtà è alquanto difficile coinvolgerli. Certamente la scuola viene percepita dai genitori come un luogo in cui non è facile trovarsi a proprio agio e spesso, accanto ad una minoranza di genitori molto attiva, rimane nell'ombra una maggioranza silenziosa che non riesce ad entrare in contatto permanente con la scuola. Questo fenomeno peggiora in relazione all'ingresso dei figli nei percorsi scolastici superiori.

Gli studi sul rapporto giovani e genitori ci consegnano un quadro molto interessante in merito alla rilevanza che i genitori assumono nella vita dei figli. La famiglia definita da sempre il luogo primario di socializzazione e spazio protetto in cui muovere i primi passi verso la costruzione piena dell'identità, appare davvero come il luogo chiave in cui prendono forma i saperi sul mondo, le pratiche per potersi orientare e soprattutto le parole per descriverlo.

Allo stesso tempo la scuola è un ente il cui obiettivo, a partire dai servizi di formazione che eroga a favore di tutti i cittadini, è diventare interprete istituzionale della complessità sociale e fornitore di strumenti di competenza di base necessari per affrontare il mondo.

Sul piano pedagogico, dunque, genitori ed insegnanti avrebbero tutto l'interesse ad una cooperazione piena. La realtà dei fatti è molto più complessa. Le semplificazioni di questa relazione "a due" genitori-insegnanti muovono da una visione tutta centrata sulla trasmissione delle competenze disciplinari ad un'altra, opposta, tutta orientata a garan-

tire la maturazione di una serie di esperienze che poi spetta allo studente e all'ambiente familiare circostante far crescere. In questo senso gli studenti fanno di dover condividere con gli insegnanti la responsabilità degli apprendimenti disciplinari e la costruzione di una relazione positiva con essi. Allo stesso modo, ogni scelta rilevante ai fini scolastici, si fonda su un tessuto relazionale di tipo affettivo che invece riguarda quasi esclusivamente la relazione con i genitori. Gli errori nelle scelte scolastiche, infatti, vengono principalmente attribuiti alla pressione dei genitori al momento delle scelte scolastiche.

Inoltre, come vedremo dai dati, è interessante notare che la relazione genitori-insegnanti è attraversata da un orientamento bipolare determinato dagli opposti innovazione-conservazione. A scuola, storicamente, pur essendoci ricorrentemente azioni di riforma, si continua ad assegnare il compito della conservazione alle "buone vecchie consuetudini". Sembra cioè che le posizioni conservative siano comunque le relazioni dominanti nelle istituzioni scolastiche. Le pratiche discorsive presenti a scuola, diversamente da quanto accade nel nord Europa, sembrano sempre uguali a loro stesse e orientate a definire il "nuovo" come meno positivo del "vecchio".

In questo capitolo si analizzano, dunque, le risposte degli insegnanti trentini in merito ad alcune delle questioni che riguardano il rapporto insegnanti-genitori. Com'è stato ampiamente osservato nei capitoli precedenti il personale insegnante nei diversi ordini propone connotati sociali e di genere abbastanza particolari. Questioni che non vengono riportate qui ma che certamente hanno una influenza nella relazione con i genitori e che dovranno essere tenute presenti nelle analisi che seguono.

2. INSEGNANTI E FAMIGLIE DEGLI ALLIEVI

Il primo dato sul rapporto esistente tra insegnanti e famiglie riguarda la frequenza degli incontri che avvengono durante l'anno scolastico. Com'è noto, il canale prevalente è quello delle "udienze" periodiche, organizzate solitamente un paio di volte durante l'anno: i risultati dell'indagine confermano che tali incontri avvengono prevalentemente per discutere dell'andamento scolastico dei figli, dentro contenitori specifici chiamati in genere "ricevimenti" o "udienze".

Emerge, pertanto, un quadro abbastanza definito entro il quale si realizza l'interazione con i genitori. La scuola può essere adeguatamente rappresentata qui come un servizio pubblico che preordina i momenti di accesso "dell'utenza" al sistema. L'utenza, a sua volta, apprende abbastanza in fretta le ragioni "burocratiche" cui il sistema deve sottoporsi per regolare questo accesso. E i genitori, come è noto, imparano presto che la scuola è un sistema che tendenzialmente incontra i genitori soprattutto per discutere dei rendimenti scolastici nelle varie discipline. L'appuntamento a richiesta dei

genitori è una modalità che coinvolge abitualmente non più del 20% degli insegnanti intervistati. Sono invece più diffusi i momenti di incontro organizzati periodicamente dalla scuola non in relazione alla rendicontazione degli apprendimenti ma per altre attività integrative. In questo caso otto su dieci degli insegnanti sostiene che questa modalità permette di vedere i genitori e di confrontarsi con loro informalmente.

Se si differenzia secondo i diversi ordini di scuola si osservano ulteriori particolarità. Ad esempio, sono soprattutto gli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado a riconoscere come prassi abituale i colloqui con i genitori durante i ricevimenti su appuntamento (79% per le secondarie di primo grado e il 74% nelle secondarie di secondo grado). Lo stesso dato per le primarie è del 62%.

Tab. 8.1. Modalità e frequenza di incontro con i genitori degli studenti per parlare della situazione scolastica (% per riga)

	Abitualmente	Raramente	Mai	Totale (v.a.)
Nei ricevimenti con appuntamento	70,0	10,8	19,2	1280
Nei ricevimenti senza appuntamento	48,8	28,4	22,9	1290
Con appuntamento in qualsiasi momento	20,1	47,3	32,6	1289
In qualsiasi momento senza appuntamento	8,0	35,2	56,9	1290
In contesti extrascolastici	2,8	30,2	66,9	1292
Negli incontri organizzati dalla scuola	84,0	8,3	7,7	1296

Base: 1306

L'incontro tra insegnanti in modalità libera, quindi anche senza appuntamento, per tutti e tre gli ordini di scuola abitualmente non supera mai il 10%. Lo sviluppo dei sistemi scolastici territoriali con graduatorie uniche e con provenienze degli insegnanti da fuori dalle sedi delle scuole oppure anche solo la collocazione in contesti urbani articolati sono forse le cause che vedono l'incontro informale in contesti extrascolastici come l'aspetto decisamente meno utilizzato. Solo il 3% degli insegnanti indica questa come una modalità abituale con cui poter incontrare i genitori degli alunni. Inoltre, non si registra nessuna differenza sostanziale tra i diversi ordini di scuole sul riconoscimento dell'efficacia degli incontri periodici con i genitori.

Nell'approfondire il tema, si è chiesto agli intervistati di provare a quantificare le famiglie che incontrano nelle varie attività offerte dalla scuola a questo scopo. Dall'analisi emerge che vi sono sostanzialmente due gruppi di famiglie che si distinguono nettamente: da un lato il 10% degli insegnanti dichiara che almeno 7 famiglie su 20 non si fanno mai vedere a scuola; dall'altro il 13% dice che una quota analoga di famiglie ha un contatto più continuo (che supera almeno le 5 volte all'anno) con la scuola.

Questa proiezione ci mostra che ci sono distribuzioni disomogenee delle frequenze con cui gli insegnanti incontrano i genitori: da un lato vi sono gruppi di famiglie che non vedono mai e dall'altro gruppi che vedono costantemente.

Tab. 8.2. Numerosità degli incontri avuti con le famiglie delle proprie classi nell'ipotesi di un gruppo classe di 20 allievi

	0	1-2	3-4	5-6	7 e più
Mai	40,5	29,7	9,7	8,4	11,6
Solo negli incontri collegiali	18,2	8,1	6,0	7,9	59,7
2 volte l'anno	25,0	14,1	11,0	11,9	38,0
3-4 volte l'anno	30,0	19,9	13,4	10,7	25,9
5 o più volte l'anno	56,4	16,6	7,8	6,6	12,6

Base: 1306

Se, dunque, in media circa il 40% degli insegnanti afferma di vedere almeno una volta all'anno le famiglie a scuola, questo dato è varia nei tre ordini di scuole. Circa il 66% degli insegnanti di scuola primaria dichiara di incontrare abitualmente tutte le famiglie, mentre il dato decresce col proseguire dell'età degli studenti (24% per le medie e 17% delle superiori). Questa tendenza conferma quanto intuito più sopra e cioè che al proseguire dell'età degli allievi cala la frequenza dell'incontro con gli insegnanti e forse pure l'interesse e la capacità di confrontarsi con loro. Sono note le difficoltà delle scuole a coinvolgere maggiormente i genitori negli ordini di scuola superiori.

Il lavoro educativo degli insegnanti e il compito educativo ed affettivo dei genitori sono due processi in cui è difficile raggiungere un equilibrio. È infatti la "relazione" il materiale primario con cui questi due ruoli sociali si confrontano. Nella Tab. 8.3 è possibile vedere quali questioni vengono affrontate spesso con i genitori e se altrettanto spesso si danno consigli o si registra un disaccordo.

In generale gli insegnanti segnalano una piena adesione al compito educativo e con i genitori parlano spesso dei rendimenti scolastici (oltre il 90%) e del comportamento dei figli in classe (circa il 90%). Allo stesso tempo, quando si allarga la visuale agli aspetti che stanno "intorno" al/la figlio/a la frequenza diminuisce considerevolmente. Solo un insegnante su due dichiara di affrontare spesso il tema del benessere psicofisico o di come vive il figlio esternamente alla scuola. Anche il tema della crescita e della maturazione degli studenti non diviene spesso argomento da affrontare con i genitori. Sorprende in questo senso la sostanziale omogeneità che c'è tra i diversi ordini di scuole: ci si attenderebbe che almeno questo ultimo dovesse essere trattato più frequentemente con i genitori nelle scuole primarie e invece di fatto la percentuale è analoga a quella registrata negli altri ordini di scuola.

Tab. 8.3. Argomenti trattati «Spesso» con i genitori nei diversi ordini di scuola (%)

	Primaria	Secondaria di primo grado	Secondaria di secondo grado
<i>Affrontare argomenti tipo:</i>			
Rendimento scolastico del figlio/a	92,7	95,0	95,7
Comportamento del figlio/a in classe	91,9	92,0	87,7
Relazioni del figlio/a con i compagni	76,0	60,1	49,6
Benessere psico-fisico del figlio/a	51,1	50,2	40,5
Problemi extrascolastici del figlio/a	8,7	10,9	10,1
Attività extrascolastiche del figlio/a	7,1	10,9	9,6
Processo di crescita/maturazione psicologica	61,2	62,5	54,2
<i>Dare consigli su:</i>			
Attività extrascolastiche	12,1	16,0	13,4
Strumenti didattici extra scolastici	12,4	23,3	25,1
Metodi educativi da tenere con il figlio/a	16,3	14,3	12,8
Percorsi di studio o lavoro per il futuro	9,5	39,3	24,5
<i>Essere in disaccordo su:</i>			
I modi con cui educare il figlio/a	7,1	4,1	5,8
La valutazione da lei data al figlio/a	2,6	3,8	3,5
Cosa spetta insegnare alla scuola e cosa spetta alla famiglia	7,1	7,8	7,3
I modi con cui risolvere insieme un problema del figlio/a	15,5	17,4	12,3
La descrizione dei genitori circa il carattere del figlio/a	9,4	9,7	9,3

Base: 1306

Elaborare e fornire consigli è una seconda modalità tra quelle esplorate con il campione di insegnanti coinvolti in questa ricerca. Emerge che il registro del “consigliare” non viene usato spesso dagli insegnanti. Sarebbe interessante approfondire questo aspetto poiché stiamo parlando di percezioni relative a relazioni comunicative tra insegnanti e genitori. Si può infatti immaginare che, probabilmente, ciò che gli insegnanti percepiscono come suggerimento può essere recepito dai genitori in molti modi. In ogni caso, gli insegnanti si approfondono in consigli soprattutto quando si avanza negli ordini di studio. Almeno un insegnante su quattro offre pareri ai genitori dei figli delle scuole superiori sul tema degli strumenti extra scolastici e sui percorsi di studio e lavoro. Periodo in cui più frequentemente le trasformazioni adolescenziali portano i loro effetti dentro e fuori le famiglie e maggiore è la richiesta di aiuto da parte dei genitori anche in termini di orientamento.

Gli insegnanti affermano di ritrovarsi sempre più spesso in disaccordo con i genitori a proposito dei figli. Essi riferiscono soprattutto del cambiamento dei “modi” con cui si affrontano eventuali sofferenze o debolezze nella relazione con i figli, ed infatti

circa il 15% degli insegnanti afferma di trovarsi spesso in disaccordo sulla strategia per affrontare i problemi dei figli. Non si registrano differenze a questo proposito nei tre ordini di scuola. Chi svolge funzioni educative si trova sempre più spesso a prendere atto di sentimenti di protezione miope da parte dei genitori nei confronti dei propri figli, invece che di uno stile di cooperazione con il corpo insegnante per affrontare, ad esempio, comportamenti inadeguati. Gli insegnanti registrano, infatti, un progressivo decadimento della capacità da parte delle famiglie di comprendere le complessità della funzione educativa il cui esito è spesso l'elaborazione di un giudizio svalutante nei confronti del corpo docente.

3. LE RAPPRESENTAZIONI DELLA RELAZIONE GENITORI-INSEGNANTI

Agli insegnanti sono state sottoposte anche una serie di affermazioni di uso comune per verificarne il grado di consenso e di condivisione. Alcune di esse riguardano il ruolo ricoperto da genitori e insegnanti e le difficoltà a mettere in contatto queste due figure, altre riguardano i compiti specifici che solitamente si attribuiscono a questi due ruoli.

Il quadro complessivo offre alcune conferme ed alcune sorprese. Ad esempio, come in parte discusso più sopra, la Tab. 8.4 evidenzia che sei insegnanti su dieci delle scuole elementari dichiara di essere molto o abbastanza d'accordo con l'affermazione che definisce come difficili i rapporti con i genitori. Il dato per gli insegnanti delle scuole medie inferiori e superiori si attesta attorno al 40%. Pur nella sua complessità il dato segna una sofferenza di cui forse oggi si parla molto ma che si fatica a considerare per quello che è: la relazione tra insegnanti e genitori nella metà dei casi è definita dagli insegnanti come problematica. E il personale docente registra e riconosce come questa relazione sia davvero uno spazio mancato di sostegno al percorso formativo offerto dalle scuole.

Tuttavia, si percepiscono dalle risposte raccolte due fenomeni: da un lato, l'identificazione di un gruppo di insegnanti che "chiede" di essere lasciato ai margini dei processi educativi e formativi dei figli; dall'altro, il riconoscimento che il rapporto con i genitori è purtroppo assente, proprio quando con i loro figli le relazioni risultano più complesse e bisognose di considerazione congiunta da parte dei ruoli adulti vicini.

Il primo fenomeno è adeguatamente rappresentato dal quel terzo di insegnanti che ritengono che il rapporto tra insegnanti e famiglie debba riguardare solo le "questioni scolastiche" non meglio definite (in cui, tuttavia, sembra di intuire non debbano essere inclusi aspetti inerenti la dinamica educativa al di là delle competenze previste dai programmi didattici) accompagnato da quel 30% circa che ritiene che "non sia

compito degli insegnanti provvedere all'educazione degli studenti". È implicitamente anche una richiesta di deresponsabilizzazione consapevole rivolta al gruppo dei genitori probabilmente, ma certo lascia in parte sorpresi che queste affermazioni siano ritenute "molto o abbastanza" condivisibili da un così nutrito gruppo di insegnanti.

L'altro aspetto relativo alla "necessaria" collaborazione tra insegnanti e genitori proprio nei casi degli allievi più difficili ottiene risposte che si attestano intorno all'85-90%.

Tab. 8.4. Affermazioni riguardanti la relazione con i genitori nei diversi ordini di scuola (percentuali delle risposte "molto e abbastanza" d'accordo)

	Primaria	Secondaria di primo grado	Secondaria di secondo grado
I rapporti tra insegnanti e genitori sono spesso difficili	59,9	44,5	41,7
Non è compito degli insegnanti provvedere all'educazione degli studenti	23,6	28,3	33,8
I rapporti tra insegnanti e famiglie dovrebbero riguardare esclusivamente le questioni scolastiche	38,1	35,3	34,6
Per sostenere adeguatamente alcuni studenti sarebbe necessaria un'azione combinata tra insegnanti e servizi sociali	84,0	85,0	73,9
È possibile coinvolgere attivamente i genitori nella vita scolastica	71,9	62,3	58,8
I genitori sono spesso assenti nelle questioni educative dei figli	66,6	66,9	73,4
I genitori chiedono agli insegnanti di sostituirsi a loro per insegnare l'educazione e la disciplina ai propri figli	74,3	73,2	74,4
Il confronto positivo tra genitori e insegnanti è più difficile proprio per gli studenti che ne avrebbero più bisogno	90,6	88,5	84,8
I genitori spesso vanificano con il loro intervento il lavoro educativo che l'insegnante compie con lo studente	66,2	64,5	59,8

Base: 1306

Sul fronte delle relazioni non "difficoltose" tra insegnanti e genitori si deve evidenziare come due insegnanti su tre registrano non solo l'assenza dei genitori, ma addirittura il tentativo di "vanificare" quanto realizzato a scuola (oltre il 60% nei tre ordini di scuola). Questa presenza "avversa" potenzialmente conflittuale e a volte svalorizzante, è probabilmente il segnale maggiore del forte cambiamento che il corpo docente ha registrato negli ultimi trent'anni presso l'opinione pubblica. Il fatto che almeno due insegnanti su tre riconoscano questa tentazione antagonista nei confronti del lavoro fatto a scuola, è un segnale quanto meno di una difficoltà comunicativa che le scuole e le famiglie registrano a proposito degli orientamenti educativi.

È in definitiva un quadro molto contraddittorio quello che emerge dalla Tab. 8.4 in merito alle affermazioni comuni che si sentono negli ambienti scolastici. Esso indica da un lato il forte potenziale che può nascere da questo incontro e dall'altro il grave li-

mite che un percorso avverso da parte delle famiglie può portare all'attività educativa. Si noti, tuttavia, come al crescere dell'età dei figli si riduca sensibilmente il numero degli insegnanti che ritengono possibile il coinvolgimento dei genitori. Infatti, dal 72% degli insegnanti della scuola primaria che ritengono possibile il coinvolgimento si scende al 59% alla scuola secondaria di secondo grado. Un segnale anche questo che fa percepire la sfiducia che il corpo docente ritiene di dover evidenziare a proposito della relazione con le famiglie all'aumentare dell'ordine scolastico. Questa sfiducia è confermata dal fatto che oltre due insegnanti su tre ritiene di essere "molto o abbastanza" d'accordo con l'affermazione che i genitori sono spesso assenti nelle questioni educative dei figli.

Un indicatore, invece, tutto da interpretare è la sottolineatura offerta dagli insegnanti sulla collaborazione con i servizi sociali. Circa l'85% degli insegnanti delle scuole primarie e delle secondarie di primo grado afferma il bisogno di una collaborazione più fattiva con i servizi sociali territoriali. Segnale anche questo che il personale docente percepisce una fatica relazionale che probabilmente dovrebbe essere meglio presidiata anche con l'aiuto degli operatori sociali. È noto che in Trentino questo tipo di attenzione è molto diffuso e che l'investimento in servizi sociali è sopra la media nazionale. Tuttavia, se la domanda è crescente, forse, si dovrebbero considerare con maggiore attenzione la relazione tra insegnanti e operatori dei servizi con particolare riferimento ai criteri di efficienza e di incisività di questa relazione istituzionale.

4. CONCLUSIONI

L'analisi delle valutazioni espresse dagli insegnanti in merito alle relazioni instaurate con le famiglie conferma per un verso la qualità *possibile* dello scambio e per un altro gli aspetti di preoccupazione che sembrano rendere *impossibile* un incontro reale ed efficace tra l'esperienza condotta in aula e il processo educativo messo in campo dai genitori. Servirebbe sempre più un approccio globale applicato alla relazione educativa messa a punto in modo paritetico tra genitori e personale della scuola.

Gli insegnanti presentano un quadro che lascia immaginare un forte orientamento alla funzionalità della relazione tra insegnanti e genitori. Essi sembrano evidenziare il bisogno di uno scambio positivo con le famiglie e l'aspettativa che questo scambio rinforzi e potenzi il "loro" lavoro anche all'interno dei progetti didattici. Questo bisogno è testimoniato dalle risposte che riguardano il contenuto delle relazioni che si costruiscono tra genitori ed insegnanti. Esse coprono gli aspetti cognitivi, gli aspetti comportamentali, gli atteggiamenti in classe e, più in generale, il benessere psicofisico degli studenti. Se tuttavia si osservano le indicazioni rispetto alla "qualità" delle

relazioni, il quadro si fa più incerto e il reciproco coinvolgimento sembra presentare ampie aree di dissonanza. Certamente vi sono gruppi di insegnanti che tendono ad una “presa in carico” complessiva degli allievi e quindi spingono il loro ruolo a sostenere le famiglie anche per aspetti extrascolastici. Allo stesso tempo coesistono gruppi consistenti di insegnanti che, invece, ritengono, probabilmente con l'accordo tacito dei genitori, che il loro compito si esaurisca con la funzione didattica e la valutazione delle prestazioni cognitive.

Questo breve percorso d'analisi permette di concludere che la scuola rimane un terreno complesso ed articolato. Al suo interno coesistono molte visioni e molte elaborazioni culturali. Le rappresentazioni del personale docente orientano le azioni didattiche e formative messe in campo e il “controverso” rapporto con i genitori, che continuano con molta probabilità a sentirsi gli unici realmente responsabili dei destini dei propri figli, non sostiene particolarmente questo processo. Le micro sperimentazioni dimostrano a questo proposito che gli interventi che la scuola pone in essere spesso coinvolgono soprattutto le famiglie che già possiedono strumenti educativi e approcci pedagogici responsabili. Rimane il sospetto che nemmeno le iniziative più convinte e articolate riescano a modificare questa invisibile frontiera che divide i genitori attenti (per lo più inclusi) da quelli dotati di minori risorse (per lo più esclusi) da una relazione abituale con la scuola. Divisione che molto probabilmente finisce per incidere sulle reciproche prestazioni che insegnanti e genitori mettono a frutto per preparare il futuro degli alunni.

Ogni anno si producono numerosi e convinti tentativi per ridurre questa differenza e certo sembra si possa fare ancora molto. I genitori rimangono in contatto con gli stessi insegnanti per cicli di durata medio-breve (circa tre anni) e quindi si sentono ripetutamente dei neofiti nel confronto con gli insegnanti. Da ciò sorge anche l'insicurezza del genitore in questa relazione e la sua “impreparazione” al compito che li aspetta. È probabilmente questa insicurezza che spinge il genitore a proteggere i figli prima che a riconoscere e a supportare il ruolo dell'insegnante.

Una seria politica di coinvolgimento fin dai primi anni e, forse, l'attivazione di attività partecipative più convinte nel segmento delle scuole dell'infanzia, potrebbero aumentare l'efficacia e la probabilità di questo importante confronto. Più si procede nei gradi successivi della scuola più questo divario tra genitori ed insegnanti si amplia e i rischi di dissonanze aumentano, soprattutto per quei nuclei familiari che dispongono di minori “risorse interpretative” rispetto all'esperienza che vivono i propri figli a scuola. Queste esperienze sono spesso analizzate comparativamente confrontandole con le proprie che però risalgono ad almeno due o tre decenni prima e quindi vissute in contesti relazionali e sociali completamente diversi.

Parte 3:
Politiche e temi emergenti nella scuola

Capitolo 9

Le innovazioni della scuola trentina e i temi prioritari per le politiche scolastiche

Chiara Tamanini

1. INTRODUZIONE

Il percorso che ha portato la Provincia di Trento ad imboccare, utilizzando la propria autonomia speciale, la via dell'innovazione e della riforma nell'ambito del sistema d'istruzione e formazione ha radici lontane. Non è questo il contesto per ricapitolare le tappe principali di tale percorso.¹ Si accenna soltanto al fatto che, a partire dal DPR n. 670 del 1972 che attribuisce allo Statuto di autonomia alcune competenze esclusive (scuola materna e professionale) e concorrenti (istruzione) e dall'importante divulgazione del decreto n. 404 del 1988 che emana le norme di attuazione in materia di ordinamento scolastico,² la Provincia, pur attraverso momenti di stasi e accelerazioni, ha acquisito sempre più ampie funzioni sul sistema scolastico.

Uno snodo importante in questo processo è rappresentato dalla recente legge provinciale sul «Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino» (legge n. 5, agosto 2006) che intende disciplinare l'intero sistema educativo provinciale, semplificando «le fonti normative di riferimento per tutto il settore» e introducendo «i principi fondanti del sistema educativo trentino, che dovranno caratterizzare l'azione di tutte le amministrazioni interessate dalla riforma, dalla Provincia, ai comuni, alle istituzioni scolastiche e formative».³ Si tratta pertanto di una legge che, da un lato, ricapitola e razionalizza tutto il percorso fatto e che, dall'altro lato, apre ad una fase di riforme e innovazioni di cui si sono già visti alcuni effetti significativi. Tra essi si cita, in quanto ultimo in ordine di tempo, il percorso avviato nel maggio 2008 per la realizzazione dei Piani di studio provinciali.⁴

¹ M. C. Antonacci in una relazione dedicata a *L'autonomia scolastica: il caso della Provincia autonoma di Trento* [2003b] ripercorre le fasi principali attraverso cui la Provincia si dota, specialmente a partire dal 1988 e fino alla modifica del 2003 alle norme d'attuazione sull'ordinamento scolastico per la Provincia di Trento, degli strumenti ed organismi indispensabili all'esercizio delle proprie funzioni. Della stessa autrice si veda *La scuola in codice* [2001a].

² Il DPR n. 405 del 1988 trasferisce l'esercizio di tutte le funzioni amministrative relative all'ordinamento scolastico alla Provincia. Nel decreto non è compreso il trasferimento delle funzioni relative al personale insegnante che rimane statale fino al 1996 (DL n. 433).

³ M. C. Antonacci [2006c], p. 7.

⁴ L'elaborazione dei Piani di studio provinciali ha preso il via con la redazione del documento *Proposte*

L'autonomia speciale della Provincia nel settore della scuola non è dunque caratterizzata solo da un *corpus* normativo piuttosto vasto e da una riorganizzazione delle strutture e degli organismi del sistema scolastico,⁵ ma anche dall'intenzione di utilizzare l'autonomia per rispondere in modo efficace alle grandi sfide socioeconomiche della contemporaneità, nella consapevolezza che l'investimento in educazione, istruzione e formazione è fondamentale per lo sviluppo del capitale umano.⁶

L'orientamento è infatti quello di collocarsi nell'ottica dell'innovazione e delle riforme,⁷ in modo che il sistema scolastico, e più in generale la comunità, non si trovi nelle condizioni di subire i grandi cambiamenti, ma sia in grado di mobilitare le risorse per rispondere al meglio alle sfide del futuro; ciò mantenendo un saldo riferimento sia al piano nazionale, sia a quanto avviene a livello europeo ed internazionale. Innovare implica infatti «la volontaria introduzione e applicazione, in un ruolo, in un gruppo o in un'organizzazione, di idee e processi nuovi e importanti per la rilevante unità d'adozione, messi in pratica per apportare dei benefici significativi all'individuo, al gruppo, all'organizzazione o all'intera società» (West, M. A., & Farr, J. [1990], p. 9).⁸

In questo quadro diventa interessante capire come si pongano le e gli insegnanti trentini rispetto a talune peculiarità del sistema scolastico provinciale, quale sia la loro conoscenza di alcune norme, la loro opinione sul percorso di differenziazione intrapreso dalla Provincia rispetto a certi indirizzi nazionali, il giudizio che danno sulle principali conseguenze dell'autonomia scolastica e le valutazioni che manifestano rispetto ad una serie di problemi della scuola italiana.

Per meglio contestualizzare le opinioni delle e degli intervistati è utile ricordare che il questionario è stato somministrato nel periodo tra aprile e giugno 2008, dopo l'emanazione della direttiva provinciale «Valutazione degli studenti e attuazione degli interventi per favorire il successo formativo» (23/1/2008) che non recepisce l'or-

per la redazione dei Piani di studio provinciali [2008].

⁵ Si veda il Titolo II della Legge provinciale n. 5 del 2006. Nell'organizzazione del Dipartimento Istruzione dell'Amministrazione provinciale «la precedente logica per filiera è stata sostituita con una nuova logica per funzioni» (Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo [2006b], p. 11).

⁶ Sugli «effetti forti e pervasivi» dell'istruzione sullo stato di salute degli individui, sulla possibilità di essere occupati, sulla produttività, sui livelli di competenze e remunerazione e sulla mobilità sociale» cfr. il *Quaderno bianco sulla scuola* [Ministero dell'Economia e delle Finanze e Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, pp. IV-V].

⁷ Secondo *Il Sabatini Coletti. Dizionario della Lingua Italiana 2004*, «innovazione» significa «Modificazione, perlopiù in meglio, dello stato di cose esistente». Il termine «riforma» è indicato come sinonimo di «innovazione».

⁸ Sul tema cfr. anche C. Odoardi [2007].

dinanza ministeriale che reintroduce di fatto un meccanismo simile a quello degli esami di riparazione,⁹ ma prima del coinvolgimento di dirigenti e insegnanti nel processo di elaborazione dei Piani di studio provinciali, avvenuto soprattutto dal settembre 2008.¹⁰ La somministrazione e compilazione del questionario precede inoltre la delineazione delle linee di governo del nuovo Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Mariastella Gelmini.¹¹

2. L'ATTEGGIAMENTO DEGLI INSEGNANTI RISPETTO ALL'EVOLUZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO TRENTINO

Come detto nel paragrafo precedente, la legge provinciale n. 5 del 2006 rappresenta un momento significativo nel processo di revisione del sistema trentino in quanto disciplina il riordino normativo complessivo dell'intero sistema di istruzione e formazione provinciale. I docenti conoscono tale legge e come la valutano?

L'esistenza della «Legge sul sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino» è nota al 90% degli intervistati, e soprattutto agli insegnanti ultracinquantenni (93%), mentre gli insegnanti più giovani ne hanno sentito parlare nell'81% dei casi. Questi dati non devono però ingannare, in quanto un'analisi più approfondita rivela una situazione più problematica.

Infatti tra coloro che conoscono il testo della legge, ad averne effettuato una lettura integrale è il 26%, mentre il 58% dichiara di averne fatto una lettura parziale e il 16% afferma di non averla letta. Ciò significa che mettendo insieme il numero di intervistati che nulla sanno dell'esistenza della legge, con il numero di coloro che, pur avendone sentito parlare non sono al corrente dei suoi contenuti, si può inferire che

⁹ Con l'O.M. n. 92 del 5 novembre 2007 sulle «Modalità di recupero delle carenze scolastiche», il Ministero dell'Istruzione, guidato da Giuseppe Fioroni, ha dato indicazioni affinché i debiti vengano recuperati entro il termine dell'anno scolastico. Come è noto la P.A.T. ha deciso di non applicare l'ordinanza, emanando la citata direttiva, firmata dal Presidente della Giunta e Assessore all'Istruzione e alle Politiche giovanili L. Dellai. Tale scelta ha dato luogo ad un vivace dibattito a livello provinciale, con prese di posizione non sempre favorevoli alla scelta locale. Sul sito dell'Associazione Docenti Italiani si trova un approfondimento su questo tema (cfr. in www.adiscuola.it: «Scuola trentina: una decisione autonoma sui debiti», febbraio 2008).

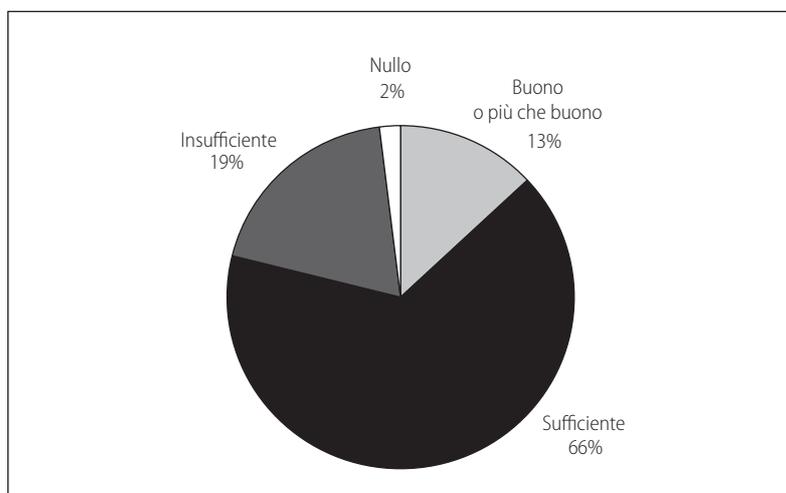
¹⁰ In «Didascalie informa» n. 12 del 2008, sono ricapitolate le tappe del percorso di elaborazione dei Piani di studio provinciali (cfr. www.vivoscuola.it).

¹¹ La XVI Legislatura, guidata da Silvio Berlusconi, è iniziata il 29 aprile 2008 e la maggior parte dei provvedimenti nel settore dell'Istruzione (maestro unico di riferimento, cambiamento nel sistema di valutazione ecc.) sono stati annunciati nell'estate 2008.

circa *un quarto* dei docenti che insegnano in Trentino non conosce la legge di riordino del sistema educativo provinciale.

La fig. 1 mostra come coloro a cui è nota l'esistenza della norma in questione valutino il proprio grado di conoscenza dei suoi contenuti.

Fig. 9.1. Distribuzione di frequenza del giudizio da parte dei docenti sul proprio grado di conoscenza dei contenuti della legge sul sistema educativo del Trentino



(Base=1.151)

Come si può vedere, solo il 13% degli insegnanti a cui è nota l'esistenza della legge n. 5 del 2006, (e tra essi in misura maggiore gli insegnanti che hanno superato i 50 anni e che sono di ruolo) considera buona la propria conoscenza della stessa, mentre il 66% la considera appena sufficiente e quasi un quarto degli intervistati (il 22%) la valuta insufficiente o nulla. I docenti della scuola secondaria di secondo grado (licei e tecnici) dichiarano in percentuale più alta una familiarità insufficiente o nulla con la legge (35% rispetto al 25% degli insegnanti della scuola primaria).

Pur non essendo informati adeguatamente sui contenuti della norma, il giudizio degli intervistati sul suo significato rispetto alla scuola non è cauto e, come si può vedere dai dati seguenti, non si rivela particolarmente lusinghiero.

Escludendo coloro che dichiarano nulla la propria conoscenza della legge, è stato costruito un indice incrociando la domanda che indaga il grado di conoscenza dei contenuti della legge con la domanda che richiede una valutazione della ricaduta della legge sulla scuola trentina. Sono state quindi individuate le seguenti categorie di atteggiamento degli insegnanti verso la norma:

1. Atteggiamento positivo: è proprio degli insegnanti che ritengono che essa comporti un *miglioramento* per la scuola trentina; costoro corrispondono al 18% dei rispondenti.
2. Atteggiamento scettico: è palesato da coloro che ritengono che la legge *non incida per nulla* sulla scuola e che essa, alla fine, «non cambi un granché»; tale valutazione è manifestata dal 31% degli intervistati.
3. Atteggiamento negativo: è mostrato da chi sostiene che la legge rappresenti un *peggioramento* per la scuola; questa posizione è espressa da un quarto degli insegnanti.
4. Atteggiamento agnostico: un altro quarto degli intervistati dichiara di *non sapere* dare un giudizio sull'impatto della legge sul sistema scolastico.

La tabella seguente sintetizza quanto sopra espresso.

Tab. 9.1. Distribuzione di frequenza dell'atteggiamento verso gli effetti della legge provinciale da parte dei docenti che dichiarano di conoscerne i contenuti

	%
Atteggiamento positivo	18,4
Atteggiamento scettico	31,1
Atteggiamento negativo	25,4
Atteggiamento agnostico	25,1
Totale	100

(Base=1.052)

Come si può constatare, la legge del 2006, che è il riferimento di base per tutta la materia dell'istruzione e della formazione professionale, secondo la gran parte degli insegnanti non apporta miglioramenti alla scuola provinciale.

Di passaggio può essere interessante notare che tra gli «scettici» (coloro che ritengono che con la legge non cambi un granché) il 13% dichiara di averne conoscenze insufficienti, mentre tra i «negativi» (coloro che ritengono che essa costituisca un peggioramento) è il 19% a dichiarare insufficiente la propria informazione sulla legge. Sembra pertanto di poter affermare che una certa quota di insegnanti manifesti un giudizio pregiudizialmente negativo verso tale norma.

I docenti con atteggiamento più negativo sono quelli della scuola secondaria di secondo grado (licei e tecnici): il 30% di essi ritiene che la legge costituisca un peggioramento per la scuola rispetto al 21% degli insegnanti della primaria. Specularmente, i più positivi sono gli insegnanti della primaria (19% *versus* il 13% dei docenti della scuola secondaria di secondo grado). Tra i docenti più anziani (ultracinquantenni) si

trovano sia persone più «positive» (21% rispetto al 13% degli insegnanti più giovani), sia più «scettiche» della media (33%).

La scarsa attenzione e consapevolezza verso i percorsi di cambiamento e di innovazione del mondo dell'istruzione e della formazione, è confermata dalla conoscenza che gli intervistati dichiarano di avere di uno dei regolamenti attuativi della Legge provinciale di riforma del sistema educativo, cioè del nuovo regolamento dell'IPRASE del Trentino approvato il 3 aprile 2008 (n. 10-117/Leg).

La legge di istituzione dell'Istituto provinciale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi quale ente funzionale della Provincia dotato di personalità giuridica risale al 1990¹² e prevede che l'istituto svolga principalmente attività di aggiornamento culturale e professionale del personale docente (art. 15) e di sperimentazione scolastica e ricerca educativa (art. 17). Tuttavia l'IPRASE, negli anni successivi, viene di fatto identificato dalla comunità scolastica come istituto che provvede soprattutto all'aggiornamento e alla formazione degli insegnanti.

Già nel 2002 i compiti dell'IPRASE vengono modificati e all'istituto viene assegnato come compito l'«attività di studio, di ricerca e documentazione nell'ambito pedagogico, didattico e formativo»;¹³ tuttavia è la legge n. 5 del 2006 che conferisce all'istituto primariamente il compito di «promuovere e realizzare la ricerca, la sperimentazione, la documentazione, lo studio e l'approfondimento delle tematiche educative e formative, ivi compreso quello relativo alla condizione giovanile» (art. 41). Per la formazione degli insegnanti la stessa legge prevede invece di istituire «un'agenzia denominata “Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante”» (art. 41bis).

Al di là dei cambiamenti giuridici, gestionali e organizzativi, il nuovo regolamento IPRASE focalizza dunque la *mission* dell'istituto essenzialmente - anche se non esclusivamente - sulla *ricerca didattica ed educativa* e sul supporto alle ricerche dell'«Osservatorio permanente sulla condizione dell'infanzia e dei giovani».¹⁴

Come si può intuire da questa sommaria descrizione, i cambiamenti in atto e quelli prospettati non sono di poco conto e riguardano aspetti assai importanti per lo sviluppo professionale dei docenti, come, da un lato, la ricerca e la sperimentazione didattica ed educativa e, dall'altro lato, i processi di formazione iniziale e in servizio. Ebbene, la figura 9.2 mostra come la stragrande maggioranza dei docenti non conosca per nulla o solo approssimativamente le nuove funzioni attribuite all'IPRASE e che solo un esiguo 6% le conosca bene o abbastanza bene. Sono soprattutto gli insegnanti dei licei

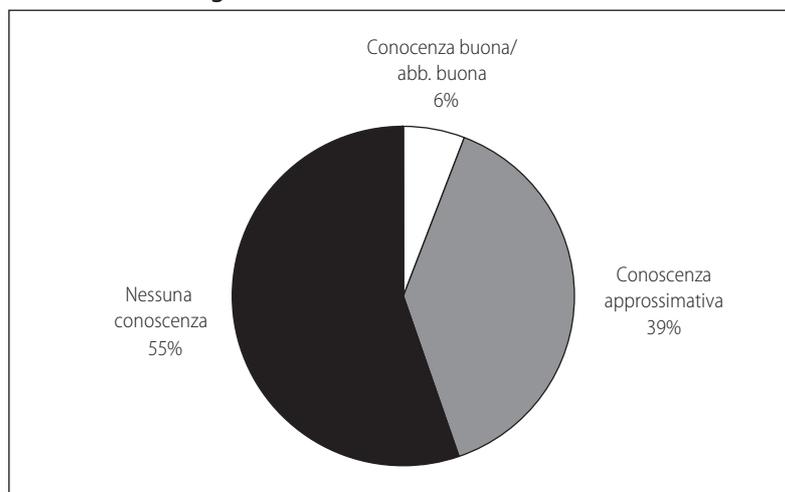
¹² Si tratta della legge n. 15 del 1990, emanata dopo il decreto del 1988 (cfr. la precedente nota 2).

¹³ Legge provinciale n. 1 del 2002.

¹⁴ L'«Osservatorio permanente sulla condizione dell'infanzia e dei giovani» è stato istituito presso l'IPRASE con la legge provinciale n. 5 del 2007 (art. 11).

ad ignorare i nuovi compiti dell'IPRASE (64%, rispetto al 51% degli insegnanti della scuola primaria). Anche gli insegnanti più giovani (fino ai 39 anni) conoscono poco le funzioni dell'istituto, mentre ad essere un po' più consapevoli dei cambiamenti sono i docenti con più esperienza (oltre i 50 anni e di ruolo) che conoscono tali funzioni «bene» nell'8% dei casi e «approssimativamente» nel 44% dei casi.

Fig. 9.2. Distribuzione di frequenza del livello di conoscenza del nuovo regolamento IPRASE



(Base=1.275)

I dati e le considerazioni fin qui esposte portano a rilevare che, dapprima l'elaborazione e poi l'emanazione di norme significative per il sistema scolastico, non sono state probabilmente accompagnate in modo sufficiente ed adeguato presso gli operatori della scuola. A molti di questi mancano, pertanto, alcune informazioni e chiavi interpretative utili per capire i cambiamenti e le riforme avviate; manca quindi anche la possibilità di partecipare in modo appropriato ad alcuni processi innovativi.

Per quanto riguarda più specificatamente l'IPRASE, si può ricavare una sollecitazione per l'istituto ad instaurare uno scambio più organico con gli insegnanti, in modo da fare capire meglio le sue funzioni e valorizzare le opportunità che la ricerca in campo educativo e valutativo offre per la qualità della didattica e per la professionalità docente [Commissione Europea, 2005; F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson (a cura di), 2000; M. Costa, 2003]. Dall'indagine sull'attuazione dell'autonomia scolastica realizzata nel 2005 dal Comitato Provinciale di Valutazione, si evince, peraltro, che un'alta percentuale di insegnanti ritiene importante che l'Ammi-

nistrazione provinciale offra un sostegno alla ricerca educativa e alla sperimentazione di attività didattiche [Comitato provinciale di Valutazione del sistema scolastico e formativo, 2006c, pp. 127-8]. Anche dall'indagine esposta in questo volume emergono segnali in questo senso.¹⁵

Il questionario richiede agli insegnanti anche di formulare un giudizio complessivo sulla scelta del sistema scolastico trentino di individuare percorsi propri, differenziandosi da alcune disposizioni nazionali. Gli intervistati non rispondono in modo sfavorevole e la maggioranza (57%) valuta positivamente gli orientamenti autonomistici.

Tab. 9.2. Distribuzione di frequenza del giudizio degli insegnanti sui percorsi autonomi della scuola trentina

	%
Molto positivo	8,2
Positivo	49,1
Negativo	24,3
Molto negativo	7,0
Non sa rispondere	11,4
Totale	100

(Base=1.276)

È del resto un dato acquisito che la scuola provinciale abbia caratteristiche specifiche e che ottenga buoni risultati in vari campi, come, ad esempio, nella percentuale di scolarità secondaria che è allineata a quella europea (92,6% nel 2007) [A. Schizzerotto, E. Zaninotto, 2007], nel livello di inclusività e nel tasso di passaggio dalla scuola all'università [C. Buzzi, F. Sartori, 2007]. Per quanto riguarda il piano degli apprendimenti, indagini internazionali e numerosi rapporti del Comitato di Valutazione confermano che gli studenti raggiungono buoni livelli [M.T. Siniscalco e D. Zuccarelli, 2007; M. Gentile, 2008; Comitato provinciale di Valutazione, 2001a; 2006b]. Anche il confronto con gli indicatori del quinto rapporto OCSE sull'educazione [2008] mostra che il Trentino regge in alcuni ambiti il confronto internazionale.¹⁶

È però altrettanto vero che circa un terzo degli intervistati (31%) si pronuncia negativamente o molto negativamente sulle scelte autonome della scuola trentina e

¹⁵ Si veda, ad esempio il cap. 2 in cui si evidenzia che l'attività di ricerca-azione è una delle modalità di formazione in servizio ritenuta più valida dagli insegnanti.

¹⁶ Ad esempio, l'investimento in istruzione e formazione in Trentino rispetto al PIL si attesta al 6,2% rispetto resto d'Italia dove è tra il 4,8 e il 4,7, ed è superiore alla stessa media OCSE (5,8%).

che circa il 12% non si sa esprimere in proposito. Sono soprattutto i docenti della scuola secondaria di secondo grado a giudicare negativamente o molto negativamente le differenziazioni provinciali (48%), mentre gli insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado sono più positivi (il 22% dei primi e il 26% dei secondi dà una valutazione «negativa» e «molto negativa»). Tra gli insegnanti delle superiori, particolarmente critici sono quelli dei licei (53% di giudizi «negativi» e «molto negativi»); seguono gli insegnanti degli istituti tecnici (46%) e dei professionali (38%).

Questi ultimi dati fanno ipotizzare che il giudizio negativo degli insegnanti della secondaria superiore possa essere in qualche modo legato alla decisione della Provincia di non dare applicazione al decreto ministeriale che reintroduce di fatto gli esami di riparazione¹⁷ e che risenta dunque della vivace discussione che ha accompagnato tale decisione nei primi mesi del 2008. Forse anche questo pur motivato provvedimento provinciale non è stato adeguatamente accompagnato presso i docenti che si trovano quotidianamente ad affrontare i problemi di molti alunni con carenze da recuperare.¹⁸ La già citata direttiva sulla «Valutazione degli studenti e attuazione degli interventi per favorire il successo formativo» può, invece, costituire un'ottima occasione per ragionare sui modelli e sugli strumenti di valutazione degli apprendimenti e di recupero dei debiti scolastici tramite un coinvolgimento delle scuole e degli insegnanti.

A conclusione di questo paragrafo si può osservare che, all'interno del 57% degli intervistati che valuta positivamente le scelte di autonomia del sistema scolastico provinciale, a fronte un po' più del quarto (27%) che reputa la «Legge sul sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino» un miglioramento per la scuola, per il 33% essa non cambia un granché e per il 14% costituisce un peggioramento; il 26% infine non si pronuncia su di essa. Sembra quasi che la legge n. 5 del 2006 non venga percepita da un buon numero di insegnanti come una norma che possa contribuire al percorso di innovazione e riforma della scuola trentina (cfr. tab. 9.3).

Tab. 9.3. Distribuzione di frequenza del giudizio degli insegnanti sulla legge n. 5 del 2006

La legge n. 5 del 2006...	%
...ha costituito un miglioramento	27,4
...non cambia granché	32,9
...ha costituito un peggioramento	14,1
Non sa rispondere	25,6
Totale	100

(Base=633)

¹⁷ Cfr. la precedente nota 9.

¹⁸ Nell'anno scolastico 2007 il 35% circa di studenti scrutinati ha avuto debiti [C. Tamanini, 2008, pp. 18-23].

3. I CAMBIAMENTI DOVUTI ALL'AUTONOMIA SCOLASTICA

Il regolamento provinciale relativo alle «Norme per l'autonomia delle istituzioni scolastiche» è stato approvato nell'ottobre 1999¹⁹ e, pur riproducendo gli aspetti fondamentali del regolamento nazionale, contiene «quei riferimenti indispensabili a sottolineare la peculiarità della scuola trentina» [M. C. Antonacci, 2003b, p. 317]. La legge provinciale n. 5 del 2006 introduce ulteriori novità significative per l'autonomia delle istituzioni scolastiche e formative provinciali [PAT, 2006, pp. 41-56].

L'autonomia scolastica è dunque una riforma che è in vigore da quasi nove anni ed ha avuto tutto il tempo di coinvolgere in modo significativo l'organizzazione e la didattica della scuola trentina. Diventa perciò interessante rilevare i giudizi degli insegnanti sulle sue ricadute sulla qualità della scuola e sui cambiamenti avvenuti dopo la sua introduzione.

La tabella 9.4 descrive l'opinione degli intervistati sugli effetti dell'autonomia sulla qualità della scuola nel suo complesso.

Tab. 9.4. Distribuzione di frequenza della valutazione degli effetti dell'autonomia scolastica sulla qualità della scuola

L'autonomia scolastica...	%
...ha generato un considerevole miglioramento	9,4
...ha generato un lieve miglioramento	39,5
...non ha cambiato nulla nella sostanza	27,1
...ha generato un lieve peggioramento	8,6
...ha generato un considerevole peggioramento	5,6
Non sa rispondere	9,7
Totale	100

(Base=1.215)

Il 63% degli insegnanti ritiene che l'autonomia abbia inciso sulle istituzioni scolastiche, ma tale cambiamento è migliorativo per il 49% degli intervistati, mentre il 14% ritiene che esso sia stato peggiorativo. È importante sottolineare che la gran parte degli intervistati (circa il 40%) ritiene che la legge abbia apportato solo *miglioramenti lievi*. L'altra metà degli intervistati (51%) non coglie i vantaggi apportati dalla riforma: di questi, poco più di un quarto (27%; i più «scettici» sono gli ultracinquantenni) ritiene che con l'autonomia non sia cambiato sostanzialmente nulla o che essa abbia

¹⁹ 18 ottobre 1999, n. 13-12/Leg; l'autonomia era stata attribuita alle istituzioni scolastiche con l'art. 83 della legge provinciale n. 10 del 1998.

addirittura generato peggioramenti, lievi per il 9% e gravi per il 6%; i più «negativi» sono gli insegnanti della secondaria superiore. Infine il 10% non si pronuncia sulla questione.

Questi risultati confermano quanto rilevato dall'indagine condotta nel 2005 dal Comitato provinciale di Valutazione. Tale indagine è molto articolata e per molti versi non è confrontabile con quella qui illustrata, tuttavia colpisce che anche nel 2005 in media non più del 41,2%²⁰ degli insegnanti valutasse positivamente i cambiamenti prodotti dall'autonomia e che il 13% esprimesse un giudizio negativo sulla riforma (i rimanenti non avevano notato mutamenti significativi). Nel rapporto del Comitato si legge che «è da più parti emerso come, nell'opinione di molti insegnanti, l'autonomia sia calata dall'alto senza che vi sia stato un adeguato dibattito e informazione-formazione sui suoi contenuti e sulle sue opportunità» [2006c, p. 134].

Quest'ultima osservazione sembra in una qualche misura confermata dalla seguente tabella che segnala gli aspetti che secondo gli intervistati sono migliorati, peggiorati o rimasti invariati con l'autonomia scolastica.

Tab. 9.5. Distribuzione di frequenza delle opinioni sull'impatto dell'autonomia Scolastica su alcuni aspetti della scuola (incidenze %)

	Migliorato	Invariato	Peggiorato	Non so	Totale
Il contatto tra la scuola e il suo territorio	40,9	46,2	3,5	9,4	100
La trasparenza nell'assegnazione di incarichi e compensi	32,2	36,2	8,4	23,2	100
L'equità nell'assegnazione di incarichi e compensi	24,6	39,6	11,1	24,8	100
La partecipazione degli insegnanti alle decisioni importanti per la scuola in cui lavorano	23,6	53,1	15	8,3	100
La libertà degli insegnanti nei contenuti da insegnare	23,2	61,7	8,8	6,4	100
La disponibilità di risorse dal mondo delle imprese per le scuole migliori	15,8	44,8	4,4	34,9	100
La relazione tra insegnanti e direzione della scuola	14,1	56,6	20,1	9,2	100
Il riconoscimento del merito degli insegnanti nella scuola in cui lavorano	12,6	64,7	11,5	11,2	100
I rapporti tra scuole e famiglie	8,8	74,5	9,5	7,2	100
Le formalità burocratiche a cui adempiere	5,3	34,1	53,1	7,5	100

(Base minima=1197)

L'aspetto che la maggioranza degli intervistati ritiene cambiato in meglio è quello del *rapporto tra la scuola e il territorio*. Questo è senza dubbio un risultato positivo, dato che la riforma dell'autonomia ha come obiettivo essenziale quello di mirare ad

²⁰ Il dato è peraltro inferiore a quello presentato nella tab. 9.4 da cui risulta che l'autonomia scolastica ha portato miglioramenti - se pur lievi - per il 49% degli intervistati.

una scuola che, in una società policentrica e complessa, sappia rispondere alla propria utenza territoriale [M. Ceruti, 1986; G. Bocchi e M. Ceruti, 2004; N. Capaldo e L. Rondanini, 2002]. Il sistema scolastico provinciale ha del resto una tradizione di attivismo nei legami con la comunità [Comitato provinciale di Valutazione del sistema scolastico e formativo, 2001, p. 203]. Non si può però ignorare che quasi la metà degli intervistati ritenga che il rapporto scuola-territorio sia rimasto invariato (46%) e che, dall'altro lato, non ci sia molta percezione che il mondo delle imprese sia interessato ad investire sulla qualità dell'istruzione (il 45% ritiene che il rapporto scuola-imprese non sia cambiato e il 35% non ha opinioni in proposito).

Particolarmente utili sono ritenuti *gli stages e i tirocini in impresa* organizzati dalle scuole per i propri studenti. La tabella 9.6 mostra che queste esperienze sono reputate molto efficaci soprattutto per lo sviluppo di abilità pratiche, per la conoscenza del mondo del lavoro e per l'orientamento, ma anche per mettere in pratica gli apprendimenti scolastici, avviare contatti fruttuosi per una futura professione e per acquisire nuove conoscenze teoriche.

Tab. 9.6. Distribuzione di frequenza sull'utilità delle esperienze di stage/tirocinio organizzati dalle scuole per il conseguimento di una serie di obiettivi

(domanda solo per gli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado - incidenze %)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla	Totale
Sviluppare abilità pratiche	62,3	32,5	4,4	0,8	100
Capire l'organizzazione del lavoro (gerarchia, orari...)	64,4	29,6	4	2,1	100
Acquisire informazioni utili per orientare le future scelte scolastiche e/o lavorative	57,2	37,1	4,7	1	100
Mettere in pratica le conoscenze scolastiche	43,4	42,4	13,1	1,2	100
Attivare contatti utili per trovare lavoro dopo la scuola	34,8	45,1	16,6	3,5	100
Acquisire nuove conoscenze teoriche	28,3	46,5	22,4	2,8	100

(Base=679)

Sono specialmente gli insegnanti del ciclo secondario di primo grado e dei professionali ad apprezzare stages e tirocini, seguiti dai docenti degli istituti tecnici e liceali.

Ritornando ora a considerare la tabella 9.5, l'autonomia sembra anche avere inciso in modo relativamente positivo sulla *trasparenza e sull'equità nell'assegnazione degli incarichi e compensi*: lo sostiene rispettivamente un terzo (32%) e un quarto (25%) degli intervistati. Ciò significa che un buon numero di scuole ha in qualche misura

acquisito una cultura organizzativa che permette di valorizzare le disponibilità personali. È interessante notare che sono soprattutto gli insegnanti della scuola primaria e le docenti femmine a dichiararsi soddisfatti delle dinamiche di reclutamento e ricompensa economica.

Non altrettanto positivamente è valutata la possibilità per gli insegnanti di *partecipare alle decisioni importanti per la scuola* in cui lavorano. Solo un quarto degli intervistati trova migliorato questo aspetto, mentre il 15% ritiene che esso sia peggiorato e la metà degli intervistati lo giudica invariato. Secondo molti docenti - i più negativi nei loro giudizi sono le femmine, gli insegnanti più anziani e i docenti delle scuole superiori - l'autonomia scolastica non ha dunque portato maggior coinvolgimento nelle procedure decisionali della propria scuola. Ciò dovrebbe far riflettere sui modelli organizzativi assunti dalle scuole autonome della nostra provincia che, a dar retta alle risposte degli insegnanti, non sempre puntano ad una progettazione partecipata [V. Cogliati Dezza, 2002]. Ciò sembra confermato anche dalle risposte alle altre domande relative agli effetti dell'autonomia scolastica. Ad esempio, riferendosi alla *relazione tra insegnanti e direzione della scuola*, la maggioranza dei rispondenti (57%) ritiene che essa sia rimasta invariata o che sia addirittura peggiorata (lo sostengono specialmente per gli insegnanti delle superiori e, più specificamente, dei licei), a fronte di un 14% che la ritiene migliorata. Il problema di un complesso rapporto insegnanti-direzione era già stato evidenziato nelle citate indagini del 2001 e del 2005 del Comitato di Valutazione [2006c, p. 139] e sembra persistere nel tempo.

Con l'autonomia scolastica sono rimaste immutate per la maggioranza anche *il riconoscimento del merito nel trattamento degli insegnanti* nella scuola in cui lavorano (65%: tale affermazione è sostenuta in percentuale più alta dagli insegnanti di ruolo e da quelli più anziani) e *la libertà nei contenuti da insegnare* (62%): quest'ultimo elemento è sottolineato soprattutto dai maschi e dagli insegnanti delle elementari, mentre gli insegnanti delle superiori affermano in numero più alto che tale aspetto è peggiorato.

I due aspetti della scuola dell'autonomia giudicati più negativamente sono però i *rapporti tra scuole e famiglie*, che sono rimasti invariati per il 75% dei rispondenti e le *formalità burocratiche* da espletare. Quest'ultimo elemento merita particolare attenzione in quanto ben il 53% degli intervistati giudica peggiorato il carico burocratico. Sono soprattutto gli insegnanti che hanno superato i cinquant'anni a vivere con maggior sofferenza questa situazione (60%), mentre la percezione di un peggioramento negli obblighi burocratici decresce con l'età (56% dei docenti tra i quaranta e cinquant'anni; 37% degli insegnanti più giovani). Per quanto riguarda il tipo di scuola è specialmente nei licei che si vive più negativamente questo aspetto (60%).

Il quadro generale, ma specialmente queste ultime considerazioni, inducono ad osservare che molte scuole non hanno ancora colto le opportunità offerte dall'auto-

nomia scolastica di valorizzare le diverse competenze e il differente impegno degli insegnanti nell'esercizio della propria professione, né le possibilità di mobilitare una progettualità collettiva innovativa in ambito curricolare [Treille, 2004]. Inoltre, poiché uno dei sensi più profondi della realizzazione piena dell'autonomia è una maggior partecipazione e responsabilizzazione dei genitori nella vita della scuola, il lavoro da fare nel migliorare i rapporti tra scuole e famiglie sembra ancora notevole.²¹

Se, infine, è vero che «la realizzazione dell'autonomia nella scuola si colloca all'interno delle dinamiche di passaggio da uno Stato gestore dei servizi a uno Stato garante della soddisfazione dei bisogni elementari dei cittadini, che opera per promuovere il senso di responsabilità e le capacità di risposta, e non per soffocare i mondi vitali presenti nella società civile» [Comitato Provinciale di Valutazione, 2006b, p. 79], la percezione di un aumento o di una invarianza delle formalità amministrative da espletare secondo l'87% degli intervistati dovrebbe far riflettere sulla persistenza di un modello organizzativo che molti insegnanti avvertono come ancora troppo burocratico, e ciò probabilmente sia a livello di istituto scolastico, sia provinciale e nazionale.

4. I PROBLEMI DELLA SCUOLA ITALIANA

Una batteria di domande chiede agli insegnanti trentini di segnalare i problemi della scuola italiana che giudicano più gravi.²² La tabella 9.7 restituisce le risposte degli intervistati e segnala gli argomenti che essi ritengono più preoccupanti, ordinandoli dal valore più alto a quello più basso.²³

²¹ Al rapporto insegnanti-genitori è dedicato il cap. 8 di questo volume.

²² La domanda precisa è: «Di seguito elenchiamo alcuni problemi della scuola italiana. Le chiediamo ora di valutarne la gravità. Esprima il suo parere su una scala da 1 a 10, dove 1 significa che il problema è irrilevante e 10 che è estremamente grave».

²³ Più precisamente, è stato calcolato il valore medio delle risposte date sui singoli item. Un valore medio elevato indica quindi che il problema è percepito come grave.

Tab. 9.7. Valutazione della gravità di alcuni problemi della scuola italiana

(valore medio e deviazione standard su una scala da 1 a 10, dove 1 = problema irrilevante e 10 = problema estremamente grave)

	Media	DS
Le risorse troppo scarse per la scuola	7,69	2,115
La bassa retribuzione degli insegnanti	7,65	2,060
Il bullismo (minacce e soprusi)	7,59	2,200
Il basso livello delle conoscenze e competenze in uscita degli studenti	7,55	2,160
L'assenza di un sistema di incentivazione degli insegnanti	7,48	2,200
Il fatto che per molti studenti sia difficile dare senso all'esperienza scolastica	7,46	2,368
L'incapacità della scuola di trasmettere valori civici agli studenti	7,41	1,989
La bassa motivazione al lavoro degli insegnanti	7,16	2,631
La dispersione scolastica	7,07	1,880
Lo scarso raccordo della scuola con il mondo del lavoro	6,97	2,013
La scarsa spendibilità nel lavoro delle competenze apprese a scuola	6,92	2,184
La debolezza del sistema di orientamento scolastico e lavorativo	6,73	2,500
L'integrazione degli studenti di altra nazionalità	6,25	2,141
L'assenza di un sistema di valutazione degli insegnanti	6,05	1,833
L'incapacità di contrastare il peso delle origini sociali sul rendimento degli studenti	6,00	2,141
L'età mediamente elevata degli insegnanti operanti nelle scuole	5,43	2,292

(Base minima=1245)

Molte delle questioni presenti nella tabella sono state approfonditamente affrontate in altri capitoli di questo libro (la scarsa retribuzione e il debole riconoscimento sociale degli insegnanti, il fenomeno del bullismo, la difficoltà di integrazione degli alunni stranieri, la relazione con gli studenti, la posizione verso la valutazione della professionalità docente ecc.) e non è dunque il caso di riproporle singolarmente.

La batteria delle domande relativa ai principali problemi della scuola italiana è stata pertanto esaminata utilizzando l'analisi delle componenti principali (tab. 9.8). L'obiettivo è quello di descrivere la variabilità di una batteria di item nei termini di un numero minore di variabili non osservate dette fattori o componenti.

Capitolo 9**Le innovazioni della scuola trentina e i temi prioritari per le politiche scolastiche****Tab. 9.8. Analisi delle componenti principali, soluzione a quattro componenti²⁴**

	Comunalità	Problemi degli studenti	Carenza di risorse	Carenza nella qualità e valutazione	Scarso rapporto con la realtà extrascol.
Il bullismo (minacce e soprusi)	0,60	0,77			
L'incapacità della scuola di trasmettere valori civici agli studenti	0,64	0,76			
La scarsa spendibilità nel lavoro delle competenze apprese a scuola	0,56	0,61			0,60
La dispersione scolastica	0,40	0,58			
Il fatto che per molti studenti sia difficile dare senso all'esperienza scolastica	0,43	0,55			
L'incapacità di contrastare il peso delle origini sociali sul rendimento degli studenti	0,34	0,49			
La bassa retribuzione degli insegnanti	0,73		0,85		
Le risorse troppo scarse per la scuola	0,63		0,74		
L'assenza di un sistema di incentivazione degli insegnanti	0,76		0,71	0,52	
Il basso livello delle conoscenze e competenze in uscita degli studenti	0,62			0,72	
L'assenza di un sistema di valutazione degli insegnanti	0,64			0,68	
La bassa motivazione al lavoro degli insegnanti	0,58			0,62	
L'integrazione degli studenti di altra nazionalità	0,37			0,57	
Lo scarso raccordo della scuola con il mondo del lavoro	0,72				0,84
La debolezza del sistema di orientamento scolastico e lavorativo	0,66				0,80
L'età mediamente elevata degli insegnanti operanti nelle scuole	0,37				0,58
Autovalori		3,22	2,71	2,70	3,29
% di varianza spiegata		20,10	16,95	16,89	20,59

Metodo di estrazione: analisi delle componenti principali.

Metodo di rotazione: oblmin con normalizzazione di Kaiser.

I factor loadings con valore inferiore a 0,45 non sono riportati.

Dall'analisi emergono chiaramente quattro fattori distinti: «Difficoltà nell'affrontare i problemi degli studenti», «Carenza di risorse per la scuola», «Carenza nella

²⁴ Nella tabella 9.8 le comunalità rappresentano la quota di varianza di ciascuna variabile originaria riprodotta dal fattore latente. La prassi suggerisce di considerare come buoni valori superiori allo 0,3. I valori presenti al di sotto delle dimensioni latenti sono detti pesi fattoriali e altro non sono che la correlazione tra i nostri item e i fattori latenti. In generale, i pesi fattoriali con valore superiore a 0,71 sono eccellenti, a 0,63 sono molto buoni, a 0,55 sono buoni, a 0,45 sono accettabili e a 0,32 sono poveri. Prendendo questo criterio come base, nel nostro caso i pesi fattoriali risultanti dall'ACP sono tutti buoni (cfr. G. Di Franco e A. Marradi, *Analisi fattoriale e analisi in componenti principali*, Bonanno Editore, Roma, 2003).

qualità e nella valutazione del sistema scolastico», «Difficoltà nel rapporto tra la scuola e la realtà extrascolastica».²⁵

Al fine di sintetizzare le informazioni presenti negli item considerati, sono stati costruiti quattro indici.²⁶ Gli indici sono stati quindi categorizzati prendendo come punti di taglio la media e la media più e meno la deviazione standard. In questo modo è stato possibile identificare quattro categorie (alto; medio-alto; medio-basso; basso). La tabella 9.9 propone le distribuzioni di frequenza degli indici creati.

Tab. 9.9. Distribuzione di frequenza degli indici relativi ai problemi scolastici (Incidenze %)

	Alto	Medio/ alto	Medio/ basso	Basso	Totale
Carenza di risorse per la scuola	19,1	38,5	28,5	13,9	100
Difficoltà nell'affrontare i problemi degli studenti	15,6	37,2	32,1	15,1	100
Carenze nella qualità e nella valutazione del sistema scolastico	17,0	31,0	34,8	17,2	100
Difficoltà nel rapporto scuola-realtà extrascolastica	14,1	33,9	35,6	16,5	100

Base minima=1196

La tabella mostra che i docenti della nostra provincia pensano che la scuola italiana soffra soprattutto per la mancanza di risorse, sia in generale, sia più specifica-

²⁵ Come mostra la tab. 9.8, il fattore «Difficoltà nell'affrontare i problemi degli studenti» fa riferimento ai seguenti items: Il bullismo (minacce e soprusi); L'incapacità della scuola di trasmettere valori civici agli studenti; La scarsa spendibilità nel lavoro delle competenze apprese a scuola; La dispersione scolastica; Il fatto che per molti studenti sia difficile dare senso all'esperienza scolastica; L'incapacità di contrastare il peso delle origini sociali sul rendimento degli studenti.

Il fattore "Carenza di risorse per la scuola" fa riferimento ai seguenti items: La bassa retribuzione degli insegnanti; Le risorse troppo scarse per la scuola; L'assenza di un sistema di incentivazione degli insegnanti.

Il fattore "Carenza nella qualità e nella valutazione del sistema scolastico" fa riferimento ai seguenti items: Il basso livello delle conoscenze e competenze in uscita degli studenti; L'assenza di un sistema di valutazione degli insegnanti; La bassa motivazione al lavoro degli insegnanti; L'integrazione degli studenti di altra nazionalità.

Il fattore "Difficoltà nel rapporto tra la scuola e la realtà extrascolastica" fa riferimento ai seguenti items: Lo scarso raccordo della scuola con il mondo del lavoro; La debolezza del sistema di orientamento scolastico e lavorativo; L'età mediamente elevata degli insegnanti operanti nelle scuole.

²⁶ Più precisamente, sono stati calcolati quattro indici additivi, sommando tra loro gli item che identificano i diversi fattori latenti. Gli indici sono stati poi normalizzati, al fine di ottenere per tutti lo stesso campo di variazione (da 0 a 10).

mente in riferimento alla bassa retribuzione e alla mancanza di incentivazioni per gli insegnanti: il 58% degli intervistati evidenzia infatti questo problema come di gravità alta o medio-alta.

Il secondo argomento per gravità (53% di alto o medio-alto) è considerato la difficoltà della scuola nell'affrontare i problemi degli studenti, tra cui il bullismo, la dispersione, l'incapacità della scuola di fare percepire agli studenti il senso dell'esperienza scolastica, di trasmettere loro valori civici e competenze spendibili nel lavoro. Sono soprattutto le femmine a rilevare di più tale questione (57% *versus* il 40% dei maschi) e gli insegnanti di discipline umanistiche. Inoltre la tematica è segnalata più dagli insegnanti della scuola primaria (gravità alta e medio-alta: 60%), che non da quelli della scuola secondaria di primo (48%) e secondo grado (46%).

I problemi riferiti alle carenze nella qualità e nella valutazione del sistema scolastico - e più precisamente nella qualità degli apprendimenti degli studenti alla fine del ciclo secondario e dell'integrazione degli studenti stranieri, nonché nella scarsa motivazione al lavoro dei docenti e nella mancanza di un sistema di valutazione degli insegnati - sono ritenuti rilevanti da un po' meno della metà degli intervistati (48% di giudizio di gravità alta e medio-alta di tale aspetto). Più preoccupati della media appaiono gli insegnanti ultracinquantenni e i docenti di discipline umanistiche.

La stessa percentuale (48%) giudica alta e medio-alta la mancanza di un buon raccordo tra la scuola e la realtà extrascolastica che si manifesta nello scarso collegamento con il mondo del lavoro, nella debolezza del sistema di orientamento e nell'età mediamente elevata degli insegnanti operanti nelle scuole. Anche in questo caso il problema è più avvertito dai docenti delle discipline umanistiche; ad essi si aggiungono i docenti della primaria: questi ultimi vivono probabilmente con più difficoltà il divario di età con i loro alunni.

In definitiva, pur mostrandosi preoccupati in una certa misura di tutte le questioni elencate nelle domande del questionario (cfr. tab. 9.7), gli insegnanti segnalano in modo diffuso come problemi prioritari per la scuola italiana quelli legati alla *carezza di risorse* e quelli connessi alle *manifestazioni di disagio degli studenti e alle difficoltà nei processi di insegnamento-apprendimento*. Le risposte degli intervistati, coerentemente con i contenuti della domanda (cfr. la nota 22), sono date in riferimento al sistema scolastico nazionale, ma si può ipotizzare che esse risentano in qualche misura di problemi avvertiti anche a livello locale.

Se l'ipotesi fosse corretta, se ne potrebbe ricavare l'indicazione a riflettere sull'insoddisfazione dei docenti verso le remunerazioni e gli incentivi, pur in un contesto provinciale in cui i salari, a fronte di un numero maggiore di ore lavorative erogate, sono più alti che nel resto d'Italia. Si può anche notare come, parallelamente, la mancanza di un sistema di valutazione degli insegnanti non sia avvertito come partico-

larmente significativo e come i due aspetti – compensi economici e valutazione della professionalità – non siano percepiti come collegati.

L'altra indicazione importante è l'invito a tener presenti le difficoltà crescenti e quotidiane della relazione educativa e didattica con i giovani. È da questi problemi e dall'ascolto attento e non superficiale del disagio manifestato dagli insegnanti, che bisogna partire per impostare le pur necessarie proposte di riforme e percorsi innovative.

5. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Quale immagine delle e degli insegnanti trentini si può ricavare dalle analisi delle loro risposte sul percorso di differenziazione intrapreso dalla Provincia rispetto ad alcuni orientamenti nazionali, sui principali effetti dell'autonomia scolastica e sull'individuazione dei problemi prioritari della scuola?

In estrema sintesi si può dire che la maggioranza degli intervistati è senz'altro favorevole al decentramento e alle scelte autonome del sistema scolastico provinciale, anche se circa un terzo dei docenti rimane contrario a tale processo e una parte non proprio inconsistente preferisce non prendere posizione sull'argomento.²⁷ La gran parte degli insegnanti, inoltre, non ha informazioni adeguate sulla nuova normativa scolastica e non possiede dunque un quadro sistemico delle riforme e delle innovazioni avviate o da intraprendere.

Rispetto alla riforma che ha portato all'autonomia delle istituzioni scolastiche, che al momento dell'intervista era in vigore da otto anni, circa la metà di docenti non riesce ancora a coglierne i vantaggi. Gli insegnanti sono aperti e attivi nella collaborazione con il territorio, apprezzano stages e tirocini in condivisione con le imprese e colgono dentro le scuole un nuovo modo di distribuire incarichi e compensi. Tuttavia la maggioranza non si sente partecipe delle decisioni importanti del proprio istituto, rileva che con l'autonomia il rapporto con la dirigenza non è molto migliorato, non ritiene che nelle scuole sia dato adeguato valore al merito professionale e neppure che si sia acquisita più libertà e autonomia didattica. Sottolineano inoltre che i rapporti con le famiglie non sono evoluti in meglio e che è aumentato il carico burocratico (lo sostiene il 53% degli intervistati).

Per quanto riguarda i problemi prioritari della scuola italiana, dalle analisi emerge il tema di una maggiore valorizzazione economica e sociale della propria professione - anche se gli insegnanti non ritengono parimenti importante la realizzazione di un

²⁷ Cfr. la tabella 9.2.

sistema di valutazione del lavoro svolto - e il tema del disagio degli studenti, della loro fatica a dare un senso all'esperienza scolastica e di pervenire, entro la fine del percorso scolastico, a livelli di apprendimento adeguati.

Rispetto a molte delle questioni illustrate, i docenti relativamente meno convinti dalle innovazioni e dalle riforme appartengono alla secondaria superiore e, più precisamente, ai licei. Probabilmente gli insegnanti liceali sono per tradizione più abili nel gestire il rapporto con gli studenti sotto l'aspetto cognitivo, ma meno abituati a confrontarsi con le dinamiche relazionali legate alle diverse manifestazioni di disagio e ai mutamenti delle nuove generazioni.

Nel complesso sembra di poter cogliere negli insegnanti un sentimento di disillusione, stanchezza e talvolta di disorientamento, probabilmente dovuti, in parte, a diversi tentativi di riforma mai realizzati compiutamente, a frequenti cambiamenti di rotta nella politica scolastica, a instabili "mode" pedagogiche e didattiche, a numerose emanazioni di norme e disposizioni a livello nazionale e locale. Dall'altro lato, molti docenti si trovano incerti di fronte ad una generazione di studenti che, nati nell'epoca digitale, cambiano i propri modi di apprendere e di relazionarsi in una società complessa e caratterizzata dalla multiculturalità. Anche il rapporto con le famiglie può risultare defaticante, dato che si assiste talvolta ad una certa confusione tra le competenze dei docenti e i diritti dei genitori.

Di fronte ad una molteplicità disorganica di realtà problematiche e a incombenze professionali quotidiane pressanti, è comprensibile che, in certi momenti e in certe circostanze, la reazione dei docenti sia quella di sottrarsi agli stimoli esterni e alle occasioni di innovazione e di affidarsi a pratiche didattiche ed educative consolidate, concentrandosi soprattutto sul rapporto con i propri alunni;²⁸ ciò nella considerazione che in un mondo che non appare come "il migliore dei possibili", è opportuno, come sostiene Candide, «coltivare il nostro orto» [Voltaire, 1759, trad. it. 1974, p. 157].

Prima di tutto appare dunque importante prendere atto di questa situazione, comprendendone a fondo le motivazioni. È contemporaneamente essenziale la consapevolezza che, se la finalità principale delle innovazioni e delle riforme è il miglioramento della qualità del processo di insegnamento-apprendimento, al centro dell'attenzione, assieme agli studenti, vanno posti gli insegnanti: sono i docenti, infatti, la risorsa da cui dipendono in buona misura i risultati degli alunni.

²⁸ Dalla compilazione del questionario si ricava che i docenti sono peraltro fundamentalmente soddisfatti della propria professione e che a gratificarli maggiormente è proprio la relazione con i propri studenti: cfr. cap. 15.

Tornando dunque ai risultati dell'indagine, se ne ricava il suggerimento di curare maggiormente l'informazione degli insegnanti rispetto al senso delle norme e delle riforme promosse dalla Provincia, rendendo espliciti gli obiettivi, le fasi, gli eventuali ostacoli e il significato complessivo dei cambiamenti. Va da sé che le innovazioni, per avere successo, richiedono il coinvolgimento e la responsabilizzazione degli insegnanti come, se pur in modi diversi, delle famiglie. Ciò implica anche una maggiore valorizzazione delle capacità e dei meriti dei docenti, con provvedimenti che rafforzino, anche economicamente e con possibili avanzamenti di carriera, l'attrattività della professione. La ricerca in ambito educativo può contribuire, in tale contesto, ad individuare, anticipare ed affrontare i problemi cruciali, in modo da produrre risultati che siano utili alla crescita professionale e alla formazione continua dei docenti.

Un ruolo importante nel favorire una maggiore attenzione dei docenti verso le norme e il senso complessivo delle innovazioni provinciali, potrebbe essere svolto dai dirigenti scolastici attraverso l'assunzione di una leadership che permetta di coniugare le esigenze del centro con le istanze del territorio. Essi potrebbero promuovere la crescita culturale e la responsabilità professionale degli operatori della scuola, valorizzando le persone e incoraggiandole a mettersi in gioco, stimolando e orientando i processi di cambiamento, tendendo così alla realizzazione di una vera e propria comunità professionale.²⁹

L'amministrazione potrebbe, da parte propria, promuovere un alleggerimento dei vincoli burocratici, in modo da permettere la mobilitazione delle energie dei docenti verso la qualità educativa e didattica. Sarebbe possibile inoltre, in tal modo, cercare un giusto equilibrio con il livello statale da un lato, e con le istituzioni autonome dall'altro lato. L'obiettivo potrebbe essere quello di realizzare con esse uno scambio continuo in cui l'emergere dei problemi sia colto come opportunità e come parte del processo di miglioramento, in modo da prevenire il possibile profilarsi di un neocentralismo locale.

Gran parte delle indicazioni emerse dall'indagine sono peraltro già recepite dalla politica educativa della Provincia e alcuni processi di ampio coinvolgimento sono già stati intrapresi e dunque, se pur con la lentezza, la gradualità e la flessibilità richieste dai cambiamenti che intendono essere sostanziali e non di facciata, sembra che la scuola trentina possa avviarsi verso processi autenticamente innovativi.

²⁹ Sulle caratteristiche che, secondo gli intervistati, dovrebbe avere il dirigente scolastico si veda il cap. 13 del presente rapporto di ricerca.

Capitolo 10 Gli studenti immigrati

Pierangelo Peri

1. PREMESSA

L'immigrazione extracomunitaria (legale e illegale), diventa costante e massiccia a partire dall'inizio del 1990, oltre ad aver fatto sentire i suoi effetti sulla struttura demografica italiana ha inciso fortemente sul tessuto sociale, culturale, economico e politico del Paese. Da un punto di vista strettamente demografico il fenomeno migratorio ha da un lato mitigato l'effetto dell'invecchiamento della popolazione (gli immigrati sono in larga parte abbastanza giovani) e dall'altro contenuto l'impatto del calo della natalità che si è avuto nella popolazione italiana poiché il tasso di fertilità delle donne immigrate è notoriamente superiore a quelle delle donne italiane. Dal punto di vista sociale, il fenomeno migratorio è stato ed è tuttora uno dei temi più controversi e che ha diviso e divide la popolazione italiana. I problemi che ogni massiccia migrazione si porta dietro, con inevitabili rotture di assetti sociali consolidati, i timori per la sicurezza, la competizione per l'accesso alle risorse sociali (case, servizi, posti di lavoro, etc.) sono calati in un paese non abituato a confrontarsi con la diversità, che aveva vissuto in modo altrettanto drammatico le migrazioni interne dal sud verso il nord nella seconda metà del secolo scorso. Ora come allora si è venuta a creare una sacca di marginalità verso la quale vi è un diffuso atteggiamento di ostilità che spesso scivola in aperte manifestazioni di discriminazione e di più o meno velate forme di razzismo. Sembra essere andata fortemente in crisi quella cultura della convivenza, dell'accoglienza e della solidarietà che è stata tante volte sbandierata in un paese in cui la cultura cattolica, promotrice di questi valori, ha sempre avuto un ruolo di primo piano.

Sul versante culturale la prospettiva di una società multietnica e multiculturale non sembra sollevare grandi entusiasmi e appare a molti più subita che accettata. Anche su questo tema il Paese appare diviso tra chi teme l'annientamento della propria identità da parte di culture esterne, chi è più aperto a prospettive di convivenza e tolleranza reciproca di stili di vita e orientamenti religiosi da parte di gruppi diversi, chi intravede e propende per un processo di "acculturazione" (nel quale il contatto e la convivenza fra gruppi diversi determini una influenza reciproca), chi ritenendo inevitabile (anche se non sempre gradita) la presenza di immigrati, opterebbero per

una loro totale “assimilazione” (che significa l’abbandono dei tratti culturali originari facendo propri valori, cultura e norme della società che li accoglie).¹

Sul versante economico gli immigrati rappresentano ormai una forza lavoro senza la quale l’intero sistema economico italiano rischierebbe di collassare. Gli immigrati di più recente arrivo operano prevalentemente in settori che non richiedono elevata specializzazione, occupati in molti dei lavori che gli italiani – in particolare i giovani – non appaiono più propensi a svolgere sia perché inadeguati rispetto al livello di scolarità conseguito, sia perché di basso prestigio sociale o in settori che richiedono l’impegno anche nei fine settimana (agricoltura, ristorazione, assistenza, etc.), sia perché poco retribuiti. Alcuni immigrati ormai da molto tempo in Italia sono in molti casi usciti dalla precedente condizione di marginalità e divenuti a loro volta imprenditori, avviando attività autonome o rilevandole dalla popolazione autoctona.

Il versante politico è certamente l’arena nella quale tutti i problemi fino ad ora citati sono divenuti oggetto di contrapposizione e spesso veicoli di cattura del consenso popolare. Non pochi hanno costruito le loro fortune politiche utilizzando il tema dell’immigrazione, alimentando pericoli e timori verso i diversi, diffondendo l’idea che dietro ogni immigrato si nasconda un criminale, un terrorista o quantomeno qualcuno da cui diffidare. Ma la politica è anche quella che governa il paese, che indirizza gli interventi sociali e culturali e che destina le risorse per realizzarli o mantenerli in vita. Al di là delle parole, degli annunci, delle promesse, vi sono gli interventi legislativi le cui ricadute coinvolgono sì gli immigrati, ma incidono anche sull’aspetto istituzionale e disegnano il futuro di un paese sia sul versante del suo apparato economico e sociale sia su quello culturale e valoriale.

2. IMMIGRAZIONE E SCUOLA TRENTINA

In questo quadro problematico la scuola rappresenta forse una delle istituzioni che si è trovata più da vicino a fare i conti con la realtà dell’immigrazione avendo avuto la necessità di modificare il proprio assetto didattico e organizzativo per poter svolgere il suo ruolo educativo contemperando le esigenze degli alunni italiani con quelle dei nuovi arrivati. Come affermano G. Favero e L. Luatti,² “l’inserimento degli alunni stranieri ha rappresentato una delle trasformazioni più significative e profonde che la scuola italiana abbia attraversato” e questo cambiamento pare destinato a

¹ Si veda, reattivamente ai concetti di “acculturazione” e “assimilazione”, M. Ambrosini, *Sociologia delle Migrazioni*, Il Mulino, Bologna, 2005.

² G. Favero, L. Luatti, *L’interculturalità dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano, 2004.

durare nel tempo e a diffondersi ulteriormente. Nella geografia del paese, la presenza di alunni immigrati nelle scuole è ovviamente andata di pari passo con l'incidenza delle popolazione extracomunitaria nelle aree dove maggiore era la domanda di manodopera e le possibilità di occupazione offerte.

Per quanto riguarda il Trentino, questi i dati sulla presenza di alunni stranieri nelle scuole.

Tab. 10.1. Presenza di alunni stranieri nei vari ordini di scuola del trentino (incidenza %)

Anno scolastico	2006/07	2007/08	2008/09
Scuola primaria	10,06	10,39	10,60
Scuola secondaria di primo grado	10,70	11,38	11,55
Scuola secondaria di secondo grado	4,33	5,26	6,22
Formazione Professionale	17,23	19,06	17,40

Fonte: Sistema SAP- Anagrafe unica studenti IRIS

Questi dati strutturali ci forniscono una prima importante fotografia della situazione delle scuole trentine anche se vanno valutati con un minimo di cautela in quanto la distribuzione degli immigrati non è omogenea su tutto il territorio e quindi in aree a maggiore concentrazione le classi evidenziano una presenza di alunni stranieri più massiccia di altre. Questi dati ci danno tuttavia informazioni importanti: evidenziano che l'incidenza complessiva di alunni stranieri nella scuola dell'obbligo si attesta intorno al 10-11%; che si contrae nel passaggio alla scuola secondaria di secondo grado (sia per motivi legati ad un minore tasso di proseguimento, sia perché gli studenti in età post obbligo appartengono a "leve" di immigrati meno consistenti sul piano numerico). I dati evidenziano altresì un massiccia presenza (in termini di incidenza percentuale) nei centri di formazione professionale, ad indicare da un lato la tendenza ad orientarsi verso un più precoce avviamento al lavoro ma può anche essere un segnale delle possibili difficoltà incontrate nell'inserimento scolastico dell'obbligo che sconsigliano una scelta verso percorsi scolastici più impegnativi.

Fin qui i dati strutturali. Passiamo ora ad esaminare più in dettaglio quanto emerso dall'indagine condotta sugli insegnanti trentini ai quali era stato chiesto di esprimersi, fornendo informazioni, valutazioni e giudizi su come le diverse realtà scolastiche si sono organizzate per affrontare la sfida che la presenza sempre più massiccia di alunni stranieri pone alle istituzioni educative.

Una prima notazione riguarda aspetti relativi alla evoluzione di fenomeni e comportamenti degli allievi che peraltro saranno oggetto di disamina nel capitolo 12. In questa sede ci limiteremo a ricordare come gli insegnanti dichiarino in larga maggioranza (poco meno dei due terzi) che vi è stato nella scuola un aumento di fenomeni

di intolleranza culturale, linguistica, religiosa. Colpisce il fatto che si tratta di una valutazione trasversale che non presenta significative differenze fra i docenti dei diversi ordini di scuole (rispettivamente 60,9% scuola primaria; 58,9% secondaria di primo grado; 61,0% secondaria di secondo grado).

Maggiori differenze si riscontrano delle risposte date alla domanda relativa all'esperienza diretta di assistere a episodi di razzismo, intolleranza culturale, linguistica e religiosa fra gli studenti (nel corso dell'anno scolastico 2007/2008).

Tab. 10.2. È capitato di assistere nell'anno scolastico 2007/08 a episodi o situazioni di razzismo, intolleranza culturale, linguistica, religiosa fra gli studenti per tipo di scuola dove insegna (incidenza %)

Numero volte capitato di assistere	Tipo di scuola dove insegna			Totale
	Scuola primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	
3 o più volte	6,7	18,6	19,1	16,0
1-2 volte	36,5	51,2	39,5	42,3
No, mai	56,9	30,2	41,4	41,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0

Basi minime: Primaria N=299; Scuola secondaria di primo grado N=387;
Scuola secondaria di secondo grado N=592

Come si può facilmente rilevare da questi dati, almeno per quanto gli insegnanti hanno potuto direttamente osservare, gli episodi di intolleranza appaiono più marcati nella scuola secondaria di primo grado (circa il 70% degli insegnanti ha assistito ad almeno un episodio), mentre è meno marcato nella secondaria superiore di secondo grado e nella scuola primaria. Sono comunque dati preoccupanti, figli di un clima diffuso nel Paese, del quale le nuove generazioni certamente risentono e che portano anche all'interno dell'istituzione scolastica rendendo ancora più impegnativo e arduo il compito degli educatori che si trovano a contrastare una cultura dell'intolleranza sulla quale sembra si siano allentati i livelli di riprovazione sociale.

Fin qui gli elementi strettamente legati alle relazioni fra studenti e ai problemi che gli insegnanti si trovano ad affrontare nella loro missione educativa. Ma i problemi non sono solo di questa natura; la scuola, in seguito alla sempre più massiccia presenza di studenti stranieri ha dovuto adeguare la propria struttura organizzativa e ogni istituto ha dovuto fare autonomamente delle scelte non solo di tipo burocratico-organizzativo, ma anche per rendere più agevole l'impatto con la nuova composizione del corpo studentesco.

Una di queste scelte riguarda certamente i criteri nell'attribuzione degli studenti di altra nazionalità alle classi e agli insegnanti.

Tab. 10.3. Criteri adottati dalla scuola di appartenenza nell'attribuzione degli studenti di altra nazionalità alle classi e agli insegnanti (incidenza % di «Sì»)

Criteri adottati	Tipo di scuola dove insegna		
	Scuola primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado
Equidistribuzione numerica nelle classi	58,0	71,3	42,5
Accorpamento degli studenti di uguale nazionalità nelle stesse classi	13,8	18,7	11,6
Distribuzione nelle classi meno numerose	46,8	47,8	28,5
Distribuzione nelle classi meno problematiche	41,5	48,3	26,3
Attribuzione maggiore agli insegnanti con maggiore esperienza	11,1	19,2	13,2
Attribuzione maggiore agli insegnanti più preparati sull'interculturalità	16,6	33,2	22,5
Attribuzione casuale degli studenti alle classi	27,3	16,9	17,1
Accorpamento in poche classi	3,7	4,5	3,2

Basi minime: Primaria N = 296; Scuola secondaria di primo grado N = 359; Scuola secondaria di secondo grado N = 559

Notiamo da questi dati che appare largamente diffusa in tutti gli ordini di scuole la politica di equidistribuire gli studenti stranieri nelle varie classi in modo da rendere più agevole l'integrazione ed evitare la concertazione di situazioni problematiche. Assai diffusa appare anche la scelta di collocare gli studenti stranieri nelle classi meno numerose al fine di poterli seguire con più attenzione così come largamente praticata è anche la scelta di inserirli nelle classi meno problematiche, al fine di non gravare su situazioni di difficoltà già presenti. Tutte queste scelte appaiono più diffuse nella scuola dell'obbligo rispetto alla scuola secondaria di secondo grado dove le classi sono comunque minori e al presenza di studenti stranieri più limitata. Rileviamo anche che una certa attenzione viene dedicata alla collocazione di studenti in classi nelle quali vi sono gli insegnanti più preparati sull'interculturalità e dove i docenti hanno maggiore esperienza. Viene anche perseguita da un certo numero di scuole la politica di distribuire in modo casuale gli studenti stranieri all'interno delle classi mentre appare marginale la scelta di accorpate in poche classi gli studenti stranieri.

Colpisce tuttavia un dato, non riportato nella tabella, ossia il numero di docenti che dichiara di "non sapere" se la loro scuola utilizza o no i criteri sopra esposti. Questa area di "non conoscenza" varia da un 14-16% nella scuola primaria, ad un 19-26% nella secondaria di I grado, ad ben il 46-52% nella scuola secondaria di secondo grado. Il dato è assai sorprendente e certamente indica una scarsa informazione o quantomeno di disinteresse verso le politiche adottate dalla scuola e evidentemente delegate ai suoi vertici o ad ristretto numero di colleghi.

Una ulteriore nota va fatta relativamente alla ammissione di studenti di altra nazionalità giunti in seguito a ricongiungimenti familiari. Si tratta solitamente di giovani che hanno già avuto un percorso scolastico nel paese di origine e il cui inserimento nella scuola italiana richiede un ulteriore sforzo organizzativo. Da quanto sostengono gli insegnanti che dichiarano di conoscere la politica seguita dalla loro scuola su questa questione, le scuole accettano senza problemi questi studenti nella quasi totalità dei casi, anche a fronte di un iter burocratico a volte difficoltoso. Ancora una volta è sorprendente il numero di coloro che dichiarano di “non sapere”; sono circa uno su dieci alla primaria, uno su quattro alla secondaria di primo grado e circa la metà degli intervistati nella secondaria di secondo grado.

Oltre a quelli precedentemente citati vi sono altri strumenti che la scuola può mettere in atto per facilitare l'integrazione degli studenti di altra nazionalità. Alcuni di questi attengono direttamente ad interventi nell'attività didattica (ore di sostegno disciplinare, ore di italiano, materiali didattici mirati, mediatori culturali), altri di ordine normativo e conoscitivo (protocollo per l'accoglienza, prove di ingresso linguistiche e disciplinari), altre di tipo formativo per il personale della scuola al fine di essere meglio in grado di gestire l'interculturalità.

Per semplicità espositiva riporteremo solo dati relativi alle risposte concernenti iniziative “attuate in modo adeguato” ricordando però che la domanda prevedeva anche altre modalità di risposta (“attuate ma scarse”, “attuate in modo eccessivo”, “non attuate ma necessarie”, “non attuate e non necessarie”).

Tab. 10.4 Strumenti e azioni messe in atto dalle scuole per facilitare l'integrazione degli studenti di altra nazionalità secondo la valutazione degli insegnanti intervistati (incidenza % di « In modo adeguato»)

Strumenti e azioni messe in atto in modo adeguato	Tipo di scuola dove insegna		
	Scuola primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado
Protocollo di accoglienza per l'inserimento iniziale	55,8	65,8	58,5
Ore di sostegno disciplinare	39,5	66,5	57,7
Ore di italiano L2	45,2	71,8	63,4
Attività di aiuto allo studio	31,0	56,9	51,4
Presenza di mediatori culturali	40,3	54,9	38,2
Promozione di corsi di formazione e aggiornamento per i docenti su temi interculturali	42,2	37,9	31,3
Fornitura di materiale e strumenti didattici facilitanti	45,9	52,7	34,7
Prove di ingresso per valutare le competenze nella lingua italiana	38,8	58,7	43,5
Prove di ingresso per valutare le competenze in altre discipline es, Matematica, Scienze ecc.)	34,4	48,9	35,6

Basi minime: Primaria N = 284; Scuola secondaria di primo grado N = 348; Scuola secondaria di secondo grado N = 486

Come si evidenzia da questi dati oltre la metà degli insegnanti intervistati dichiara che nella loro scuola è attivato il protocollo di accoglienza per l'inserimento iniziale degli alunni stranieri. Il sostegno disciplinare appare particolarmente diffuso nella scuola secondaria di primo e secondo grado; meno presente nella scuola primaria dove probabilmente vi è minore necessità essendo più omogenea la base di partenza e più agevole l'inserimento. Lo stesso vale per le ore di italiano (lo dichiarano oltre il 70% degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e oltre il 60% di quella di secondo grado). La ragione di questa necessità è in parte riconducibile ai ricongiungimenti familiari che vede l'inserimento di alunni nella secondaria con competenze linguistiche precarie avendo avuto buona parte delle loro pregresse esperienze scolastiche nei paesi di origine. Notiamo altresì che sono assai diffuse, soprattutto nella scuola secondaria, le attività di aiuto allo studio, il ricorso a mediatori culturali, prove di ingresso per valutare le abilità linguistiche e le competenze disciplinari. Abbastanza estesa risulta anche l'attività di promozione di corsi di formazione e aggiornamento per i docenti su tematiche connesse all'interculturalità e su tutti quegli argomenti che hanno attinenza con la presenza di studenti di nazionalità non italiana nelle scuole trentine.

Fin qui gli interventi che, secondo gli insegnanti, le scuole hanno messo in atto per affrontare la nuova situazione che si è venuta a creare con la presenza di studenti non italiani nelle scuole.

Vediamo invece ora che cosa fanno gli insegnanti intervistati nello svolgimento della loro attività didattica, ossia quali azioni e interventi mettono in atto.

Tab. 10.5 Azioni e interventi didattici da parte dell'insegnante con gli studenti di altra nazionalità (incidenza % di uso regolare o saltuario)

	Tipo di scuola dove insegna		
	Scuola primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado
Adozione di prove di verifica differenziate	78,1	79,4	50,9
Adozione di libri di testo ad hoc	48,7	45,8	20,0
Realizzazione di materiali didattici semplificati	81,7	79,2	53,2
Impiego degli standard L2 nei materiali da lei prodotti	63,1	54,1	27,0
Lavori di gruppo in classe con gruppi omogenei per nazionalità	26,2	22,2	11,0
Prove d'ingresso nella sua disciplina	64,9	61,2	45,3
Assegnazione di compiti aggiuntivi da fare a casa	48,1	38,7	42,9
Prove di verifica da fare nella lingua madre	10,9	11,2	8,3
Impiego di studenti italiani con compiti di aiuto e tutoraggio	68,2	72,2	53,4
Revisione dei programmi in funzione degli studenti di altra nazionalità	52,4	54,3	39,1
Adozione di criteri di valutazione più "morbidi" per questi studenti	79,9	81,9	65,6

Basi minime: Primaria N = 261; Scuola secondaria di primo grado N = 307; Scuola secondaria di secondo grado N = 422

Rileviamo che è assai diffuso, l'utilizzo di prove di verifica differenziate; nella scuola dell'obbligo vengono utilizzate da circa i due terzi dei docenti e dalla metà di quelli della scuola secondaria di secondo grado. Estremamente diffuso si rivela pure l'utilizzo di studenti italiani con compiti di aiuto e tutoraggio. Questa modalità, oltre al suo valore sul piano didattico e sui risultati che si possono conseguire, ha un elevatissimo valore educativo al sostegno reciproco, alla solidarietà e all'attenzione verso i più deboli e le persone in difficoltà. E di questo gli insegnanti sono ben consci e lo testimonia la diffusa attivazione e promozione di questa attività. Assai comune appare pure la predisposizione di materiali didattici semplificati, l'adozione di prove d'ingresso alla disciplina, in modo da avere il polso del livello conoscitivo degli studenti e operare di conseguenza. Diffusissima appare pure una maggiore flessibilità nei giudizi rispetto agli standard conoscitivi richiesti per gli alunni italiani; ampia è la percentuale di insegnanti, in tutti gli ordini di scuole, che dichiara di attuare prove di verifica più semplici per gli studenti di altra nazionalità tenendo conto della maggiori difficoltà di apprendimento che questi incontrano. Ciò non significa una "tolleranza passiva" in quanto in numero consistente dichiarano di assegnare compiti aggiuntivi da svolgere a casa, proprio per accelerare il processo di integrazione e di raggiungimento degli standard conoscitivi dell'intera classe. Assai presente soprat-

tutto nella scuola dell'obbligo, la pratica di utilizzare libri *ad hoc* e di impiego degli standard L2 nella produzione dei materiali didattici.

Poco diffusa appare essere la pratica di far svolgere lavori di gruppo in classe creando gruppi di lavoro omogenei per nazionalità. Riteniamo che questa modalità sia utilizzata saltuariamente e su tematiche di lavoro molto precise e non sia il criterio generale con il quale alcuni insegnanti formano i gruppi di lavoro nella classe. Allo stesso modo poco frequente appare la pratica di far svolgere le prove di verifica nella lingua madre dello studente.

Interessante è invece notare come oltre la metà degli insegnanti abbiano dichiarato di aver proceduto ad una revisione e aggiustamento dei programmi scolastici in funzione della presenza di studenti di altra nazionalità nella classe.

Fin qui abbiamo visto i comportamenti della scuola e degli insegnanti trentini nell'affrontare a livello organizzativo e didattico i nuovi problemi che alla scuola pone la presenza di studenti di altra nazionalità. Appare però importante verificare le loro opinioni e giudizi sul compito che sono chiamati a svolgere e le implicazioni che questo ha sulla immagine della propria professione e del modo in cui essi la vivono.

Come si può vedere dai dati (tabella 10.6), gli insegnanti riconoscono a larga maggioranza che questa nuova situazione incide fortemente sul loro carico di lavoro che a volte si rivela eccessivo. Mettere in atto quelle misure di cui prima abbiamo discusso e predisporre nuovi materiali didattici e strutture organizzative non è certo privo di costi sul piano del tempo e delle energie dedicate. Ma, pur con queste implicazioni, non pare che gli insegnanti trentini abbiano allentato i loro sforzi o le loro motivazioni. La stragrande maggioranza di essi considera la presenza di studenti di altra nazionalità nella scuola italiana una sfida stimolante per i docenti, un modo per attivare e mettere in moto energie intellettuali e creatività didattica per raggiungere obiettivi formativi. Gli stessi infatti riconoscono che proprio questa nuova situazione costituisce una occasione per rinnovare e ripensare i propri metodi di insegnamento e allo stesso tempo un'opportunità per gli studenti di aprirsi e di confrontarsi in un ambiente educativo in cui l'insegnante li guida a questa apertura e confronto. Non a caso in larga parte sostengono che l'opportunità di confronto multiculturale all'interno della scuola è un segno di modernità e di progresso per l'istituzione educativa stessa.

Indubbiamente non mancano i problemi, e gli insegnanti ne sembrano essere consci. Appare a oltre la metà inevitabile che questa nuova situazione costituisca un freno per lo svolgimento del programma scolastico. Un insegnante su quattro nella scuola primaria e uno su cinque nella secondaria lamenta che la qualità dell'insegnamento si contragga in virtù di questi nuovi problemi che la scuola si trova ad affrontare. Tuttavia, solo una minoranza vedrebbe come soluzione il fatto che la presenza di studenti non italiani venga circoscritta in alcune classi o scuole.

Tab. 10.6 Grado di accordo rispetto alle affermazioni riportate relative alla presenza di studenti stranieri (valori % di «Molto» e «Abbastanza»)

	Tipo di scuola dove insegna		
	Scuola primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado
Rappresenta una sfida stimolante per gli insegnanti	70,3	74,0	67,1
Comporta un carico di lavoro eccessivo per i docenti	76,7	70,9	60,3
Costituisce un freno per il regolare svolgimento del programma	50,5	37,7	35,4
Offre la possibilità di rinnovare il proprio metodo d'insegnamento	70,6	67,6	61,1
Provoca un abbassamento della qualità dell'insegnamento	25,7	20,6	20,6
È un segno di modernità e progresso della scuola	58,8	68,6	68,5
Dovrebbe essere circoscritta ad alcune classi o scuole	10,7	15,5	17,9
È un'opportunità per gli studenti per confrontarsi e aprirsi	87,7	90,9	90,3

Basi minime: Primaria N = 308; Scuola secondaria di primo grado N = 372; Scuola secondaria di secondo grado N = 566

Per finire è interessante il dato relativo alla percezione che gli insegnanti trentini hanno circa la loro preparazione ad affrontare i problemi connessi con la presenza di studenti di altra nazionalità nella scuola. È stato chiesto loro di indicare quanto si sentano preparati dando un punteggio su una scala da 1 a 10 (1 per nulla preparato, 10 decisamente preparato). Come si può vedere dalla tabella 10.7 il punteggio medio dell'intero campione di intervistati è di 5,77, ossia si ritengono mediamente in grado di affrontare il problema ma sono consci di non possedere tutti gli strumenti necessari per poterlo gestire in modo adeguato. Se vediamo i punteggi medi disaggregati per tipo di scuola, rileviamo che pur non essendoci scostamenti estremamente rilevanti nei punteggi, gli insegnanti della scuola primaria si sentono mediamente più preparati rispetto ai loro colleghi della secondaria di primo e secondo grado.

Tab. 10.7 Autovalutazione della preparazione per affrontare i problemi legati alla presenza di studenti di altra nazionalità (Valore medio e deviazione standard su una scala da 1 (per nulla preparato) a 10 (decisamente preparato))

Tipo scuola	Valore medio	Dev. standard
Primaria	5,94	2,251
Secondaria di primo grado	5,83	2,197
Secondaria di secondo grado	5,64	2,370
Totale	5,77	2,293

Basi: Primaria N = 302; Scuola secondaria di primo grado N = 371; Scuola secondaria di secondo grado N = 584

3. NOTE CONCLUSIVE

A conclusione di questa pur breve e limitata analisi possiamo affermare che, almeno per quanto ci hanno detto gli insegnanti, la scuola trentina appare abbastanza attrezzata ad affrontare le sfide che la presenza di studenti di nazionalità non italiana pongono al sistema educativo. Pur nell'autonomia decisionale dei singoli istituti sulle strategie e sulle misure da adottare per rendere più agevole l'inserimento di alunni con diverso *background* culturale e educativo senza che questo incida sul processo di apprendimento e sulla qualità dell'insegnamento, sono emerse alcune linee di azione che appaiono condivise dalla maggior parte degli istituti. Gli stessi insegnanti, pur non nascondendo i problemi derivanti dall'impatto culturale e organizzativo che questo fenomeno comporta, sembrano in larga parte essere propensi ad accettare questa sfida vista anche come occasione per ripensare e riaggiornare pratiche didattiche e strutture organizzative che si erano consolidate nel tempo. Di certo la scuola, che già si fa carico di cercare di supplire a *deficit* educativi di altre agenzie di socializzazione, si trova ora a svolgere una ulteriore e gravosa funzione. Non a caso viene sottolineato l'eccessivo carico di lavoro che l'assunzione di questi nuovi compiti comporta. Un dato certamente sorprendente emerso da questa prima analisi è il numero di insegnanti che dichiara esplicitamente di non essere a conoscenza delle politiche che la loro scuola attua per affrontare il problema degli studenti di nazionalità non italiana. Vi è stato e vi è, in molte situazioni, una carenza di comunicazione fra gli organismi di governo della scuola e il corpo insegnante e questo dato è anche sintomo del fatto che un vero e proprio dibattito e una riflessione collettiva su come affrontare le sfide che la nuova situazione propone è ancora da venire.

Capitolo 11

L'uso dei media digitali nel lavoro degli insegnanti

Marco Gui

1. INTRODUZIONE

La diffusione dei “nuovi media” di oggi influenza il mondo della scuola molto più di quanto fecero i “nuovi media” del passato (radio e televisione, soprattutto). Il motivo è che i media digitali sono estremamente più pervasivi nella vita delle persone rispetto sia ai media analogici sia a quelli a stampa. La digitalizzazione ha, infatti, unificato nelle sue logiche comunicative attività un tempo svolte in situazioni molto diverse. Mentre radio e televisione - ad esempio - erano limitate allo svago e alla informazione generale, i nuovi media sono gli stessi con cui si lavora, si riceve formazione, si amministra il proprio denaro, si partecipa alla vita dei gruppi sociali. L'uso dei nuovi media ha perciò un più esteso potenziale di influenza sulla vita culturale, professionale e sociale delle persone.

Questa situazione ha avuto un impatto tanto rilevante quanto difficile sul mondo scolastico. Da un lato la scuola, come già rilevato [Buzzi 1999],¹ perde sempre più esplicitamente il suo tradizionale monopolio sul sapere, incalzata dalla ricchezza di contenuti e facilità di accesso delle reti digitali. Dall'altro, il suo approccio alla conoscenza tradizionalmente lineare, argomentativo e organizzato stride con le nuove logiche dell'ipertestualità, della reticolarità e modularità portati dalla digitalizzazione.

L'ingresso delle nuove tecnologie della comunicazione nella vita delle persone sta avvenendo per di più in maniera molto veloce. Per fare un esempio che ci conduce subito al tema oggetto di questo capitolo, nella scorsa indagine IARD sugli insegnanti trentini (1999) emergevano i seguenti dati: affermavano di navigare su Internet regolarmente o saltuariamente il 14,7% degli insegnanti delle elementari, il 21,1% degli insegnanti delle medie e il 47,2% di quelli delle superiori.² Nell'indagine attuale

¹ C. Buzzi, *Partecipazione e fruizione culturale extrascolastica degli insegnanti*, in A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, 1999, p. 281.

² Il dato si riferisce alla navigazione per questioni attinenti la didattica nei tre mesi precedenti alla rilevazione. Le percentuali del 1999 sono più alte di quelle rilevate lo stesso anno su un campione nazionale (Seconda indagine IARD sugli insegnanti italiani). Nel 1999 navigavano l'8,8% degli insegnanti delle elementari italiane, il 15,6% degli insegnanti delle medie e il 36,6% di quelli delle superiori.

(2008) le percentuali salgono rispettivamente al 93% (elementari), 93,2% (medie) e 96,5% (superiori).³ Una crescita di questo genere testimonia una diffusione a velocità inedita nella storia della tecnologia, che ha toccato per i primi i lavoratori della conoscenza e della cultura ma che coinvolge sempre di più l'intera popolazione.

Questa stessa velocità è anche causa di forti differenze generazionali negli atteggiamenti e nelle pratiche d'uso delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (d'ora in poi TIC). Dapprima la differenza tra giovani e meno giovani riguardava la quantità d'uso e le possibilità di accesso. Ora, come indicano anche i dati presentati poco sopra, sia gli studenti che i loro insegnanti hanno ampio accesso alle TIC, ma ciò non significa che l'uso che ne fanno sia sovrapponibile. Se i ragazzi sono stati in questi anni il segmento più innovatore nell'uso dei nuovi media, è anche vero che le novità hanno riguardato in larga misura lo svago e i rapporti interpersonali (pensiamo alla diffusione del lettore *mp3*, alla condivisione dei file, a fenomeni come "Youtube" e, più recentemente, "Facebook"). Molto meno si sono diffuse pratiche di tipo formativo, e scolastico in particolare. Su questo terreno non solo i ragazzi sono meno propensi ad avventurarsi autonomamente, ma mancano spesso di figure adulte di riferimento.

Nell'ambito italiano, il Trentino è stato ed è un'area di avanguardia per ciò che riguarda l'attenzione, la riflessione e la pratica di nuove forme didattiche che comprendono l'uso delle TIC. In questi dieci anni, tante iniziative si sono susseguite in ambito provinciale per incentivare la diffusione e l'uso delle TIC nella formazione.⁴ Oggi perciò il Trentino si può considerare un'area geografica - e culturale - di sperimentazione, dove si possono scorgere più chiaramente che in altre parti d'Italia le conseguenze dell'introduzione dei media digitali nella scuola.

In questo capitolo abbiamo l'opportunità di indagare le pratiche, gli atteggiamenti e le prospettive degli insegnanti trentini dopo più di dieci anni dall'inizio della diffusione dei nuovi media su larga scala.

³ La domanda posta nel 1999 sulla navigazione su Internet non è presente nel questionario 2008. È possibile tuttavia ottenere un confronto affidabile tra 1999 e 2008 incrociando i risultati di due domande nel questionario 2008.

⁴ Per citare le iniziative più recenti, si veda il Programma di Sviluppo Provinciale (PSP) per la XIII legislatura al cui interno è stato promosso il progetto "La Società dell'Informazione (*e-society*)"; le "Linee guida in materia di formazione per la *e-society*" che mirano a ridurre il digital divide attraverso l'aumento del numero di persone in grado di usare le nuove tecnologie; la riforma della scuola (legge provinciale n. 5 del 7 agosto 2006) che disciplina l'intero sistema educativo di istruzione e formazione della provincia di Trento.

Non appena saranno pubblicati i risultati dell'indagine "Le competenze digitali dei giovani trentini" promossa da IPRASE e IRST, sarà anche interessante mettere a confronto la prospettiva degli insegnanti che emerge dai dati qui presentati con quella dei loro stessi studenti.

2. DOTAZIONI TECNOLOGICHE E FREQUENZA D'USO

Gli insegnanti trentini, in grande maggioranza, hanno accesso nella propria abitazione a un PC con collegamento Internet a banda larga (68%). Un altro 15,6% di essi ha un PC con connessione tradizionale. Ad essi possiamo sommare un ulteriore 3,3% che non ricorda le caratteristiche della connessione di cui è dotato. In totale quindi l'86,9% del campione dispone in casa propria di un PC connesso a Internet (tabella 11.1). L'accesso ad una connessione è uno degli indicatori di base per misurare la diffusione dei nuovi media. Da questo punto di vista gli insegnanti trentini presentano percentuali molto superiori a quelle della popolazione italiana, anche in confronto al segmento tra i 25 e i 65 anni con un titolo di studio universitario rispetto al quale il nostro campione presenta più di dieci punti percentuali di vantaggio (cfr. Multiscopo Istat 2006).⁵

Gli insegnanti che invece a casa non dispongono della possibilità di navigare (il 13,2% rimanente) sono costituiti a loro volta da un 9,8% che ha in casa un PC senza collegamento, da un altro 3,4% che non dispone nemmeno del PC e infine da uno 0,3% che manca del PC sia a casa che a scuola. In questo 13,2% di "non connessi" sono rappresentati proporzionalmente i due generi e i diversi gradi scolastici. Se ne deduce che su questo indicatore le influenze del genere e del grado scolastico - che poi vedremo essere importanti per altre variabili - sembrano trascurabili.

⁵ Il dato si riferisce alla disponibilità di connessione Internet a casa. Bisogna considerare tuttavia che c'è un lasso di tempo di circa un anno e mezzo tra la Multiscopo Istat del 2006 e la rilevazione della presente indagine. Questo significa che il dato attuale relativo alla popolazione italiana potrebbe essere un po' più alto.

Tab. 11.1. La presenza di diverse dotazioni informatiche relative al PC e alla connessione Internet presso la propria abitazione (valori percentuali)⁶

PC con connessione a Internet a banda larga (ad es. ADSL, fibra ottica)	68,0
PC con connessione a Internet mediante modem tradizionale	15,6
PC con connessione a Internet, ma non so proprio di che tipo	3,3
PC ma senza connessione a Internet	9,5
Manca il PC a casa (anche se a scuola il soggetto può accedervi)	3,4
Manca il PC a casa (e anche a scuola)	0,3
Totale	100

La diffusione dell'accesso a Internet da casa non sembra subire particolari variazioni nemmeno per tipo di materia insegnata, se si eccettua un lieve svantaggio degli insegnanti di materie umanistiche. Per quanto riguarda la classe d'età emerge che la fascia dei meglio attrezzati è quella tra i 40 e i 50 anni, mentre quella dei giovani (fino a 39 anni) risulta ultima. È possibile che questo dato si colleghi alla precarietà abitativa ed economica che caratterizza in molti casi le prime fasi della vita lavorativa.

In ogni caso, la mancanza di grandi differenze in rapporto a questo primo indicatore rivela probabilmente che tra gli insegnanti trentini esso ha perso ormai il suo ruolo discriminante, a causa del processo ormai avanzato di diffusione delle TIC. Nella popolazione italiana, invece, l'accesso a Internet da casa continua a presentare delle differenze sostanziali tra diversi segmenti, soprattutto rispetto al titolo di studio e alla generazione di appartenenza (vedi Multiscopo Istat, 2006).

Ci spostiamo ora dalla disponibilità del collegamento a Internet ad un altro indicatore importante della familiarità con le nuove tecnologie della comunicazione: la frequenza d'uso del PC. Tra gli insegnanti del campione il 55% usa il computer tutti i giorni e il 91,8% lo fa almeno una volta a settimana. Anche questi valori sono significativamente più alti della media nazionale. Per avere un termine di paragone, tra le persone di età compresa tra i 24 e i 65 anni in Italia solo il 28% usava il PC tutti i giorni nel 2006 e il 40% lo faceva almeno una volta a settimana (Istat, 2006). Anche considerando solo le persone con titolo di studio universitario il dato resta di molto superiore.

Questo dimostra che la professione di insegnante oggi costituisce un fattore di avvicinamento ai media digitali. Vanno considerati a questo proposito anche gli investimenti fatti a livello provinciale negli ultimi anni per la formazione degli insegnanti in

⁶ La somma delle percentuali per colonna può essere leggermente diversa da 100 perché i valori nelle celle sono stati arrotondati.

ambito informatico (vedi nota 4) che hanno probabilmente avuto degli effetti diretti - sui partecipanti - e indiretti, sul mondo insegnante più in generale.

Abbiamo visto che il genere conta poco nel differenziare le dotazioni tecnologiche domestiche degli insegnanti trentini. Quando invece si passa a considerare la frequenza d'uso del PC esso diventa una variabile molto rilevante, soprattutto se prendiamo in considerazione la frequenza quotidiana. Gli insegnanti uomini usano il PC tutti i giorni nel 71,2% dei casi mentre le insegnanti solo nel 50,8% (tabella 11.2). Questa differenza viene in realtà recuperata quasi interamente negli usi più rari ma sempre relativamente frequenti: due o tre volte la settimana e una volta a settimana.

Nella letteratura internazionale, il genere è stato individuato come una variabile importante per ciò che riguarda gli atteggiamenti, gli usi e le competenze d'uso delle TIC. Già da qualche anno, tuttavia, emergono dati che confermano una diminuzione quantitativa del gap di genere rispetto alle possibilità di accesso fisico alle nuove tecnologie (Van Dijk 2005; Katz e Rice 2002; Castells 2002b; Liff e Shepherd 2005, Sartori, 2006). I dati visti prima sulla disponibilità di accesso da casa lo confermano anche nel nostro campione. Ciò che rimane però rilevante - e che contribuisce a spiegare i dati sulla frequenza d'uso - è una più strutturale differenza tra uomini e donne nell'interesse, nell'investimento psicologico nelle TIC e nelle conseguenti competenze e opportunità d'utilizzo (Liff e Shepherd 2005). Gli uomini sembrano prediligere un uso della Rete più "esplorativo", traendo gratificazione dell'avanzamento nella conoscenza dello strumento in sé, mentre le donne appaiono più interessate a raggiungere obiettivi specifici, in un'ottica "strumentale" (*ibidem*). I dati della tabella 11.2 ci dicono che, anche in una realtà avanzata come il Trentino, le differenze di genere nella frequenza d'uso del PC appaiono persistenti.

**Tab. 11.2 Frequenza d'uso complessiva (tra casa, scuola e altri luoghi)
del personal computer per genere tra gli insegnanti italiani e quelli trentini**

	Maschi	Femmine
Quotidianamente	71,2	50,8
Due o tre volte alla settimana	20,4	26,2
Una volta alla settimana	3,5	13,7
Una volta al mese	1,4	3,1
Qualche volta all'anno	1,1	2,3
Mai ma lo so usare	0,7	1,2
Mai e non lo so usare	1,8	2,6
Totale	100	100
	<i>Basi</i>	
	285	954

Analizzando gli scarti tra uomini e donne per fasce d'età non riportati in tabella, si nota che le differenze di genere sono presenti in tutti i segmenti, e vanno dai 26 punti percentuali della fascia dei 40-50enni ai 22 punti degli over 50.

Nell'ambito della frequenza d'utilizzo si manifestano alcune differenze rilevanti anche tra gli insegnanti dei diversi gradi scolastici. La frequenza d'uso quotidiana, infatti, presenta un salto di venti punti percentuali passando dagli insegnanti delle primarie a quelli delle secondarie di primo grado, per poi crescere ancora per i licei e soprattutto per gli istituti tecnici e professionali (tabella 11.3).

Tab. 11.3 Frequenza d'uso complessiva (tra casa, scuola e altri luoghi) del personal computer

	Primaria	Secondaria di I grado	Liceo	Istituto tecnico	Istituto professionale
Quotidianamente	40,7	60,8	66,5	76,3	72,7
Due o tre volte alla settimana	30,4	24,4	20,7	17,0	12,1
Una volta alla settimana	19,0	6,6	5,9	3,7	9,1
Una volta al mese	3,8	2,2	2,1	0,7	,0
Qualche volta all'anno	1,9	1,9	3,2	0,7	3,0
Mai ma lo so usare	1,2	,9	,5	0,7	3,0
Mai e non lo so usare	3,0	3,2	1,1	0,7	,0
Totale	100	100	100	100	100

Dato il ruolo discriminante del genere, visto prima, e data la grande concentrazione di donne nella scuola primaria (dove i maschi sono quasi assenti) viene il dubbio che le differenze della tabella 11.3 possano dipendere in qualche modo dalle differenze di genere. In realtà sia gli uomini che le donne presentano percentuali diverse nei diversi gradi scolastici, solo che questo avviene su intervalli diversificati per genere. L'uso quotidiano passa per i maschi da 50% (primarie) all'88,9% (professionali) mentre per le femmine va dal 40,5% al 65,2%. Sembra perciò che genere e grado scolastico costituiscano fattori discriminanti indipendenti: il grado scolastico fa variare la frequenza d'uso all'interno di un *range* determinato dal genere.

Anche il tipo di materia d'insegnamento influisce sulla frequenza d'uso: gli insegnanti di materie scientifiche presentano una percentuale di uso quotidiano superiore di più di 10 punti rispetto a quelli di materie umanistiche, e altri 10 punti si interpongono tra questi e gli insegnanti di materie tecnico-applicative. Il gap viene in gran parte recuperato nelle altre voci, relative a frequenze minori. Ciò a dire che gli insegnanti di materie umanistiche usano il PC quasi quanto i loro colleghi di materie scientifiche e applicative, solo che lo fanno meno spesso.

Si può affermare in sintesi che, mentre per ciò che riguarda le dotazioni e l'accesso a Internet gli insegnanti trentini presentano un quadro interno omogeneo, nella frequenza d'uso si manifestano invece differenze ancora rilevanti. In particolare persiste un forte ruolo del genere e del grado scolastico. Su quest'ultimo, è opportuno tuttavia considerare anche le diverse esigenze che la didattica impone nei diversi gradi scolastici, e che potrebbero differenziare fisiologicamente la quantità d'uso delle TIC, per esempio tra la scuola elementare e le superiori.

3. GLI ATTEGGIAMENTI NEI CONFRONTI DEI NUOVI MEDIA A SCUOLA

Alcune domande del questionario indagavano da diverse angolature le opinioni sull'introduzione delle TIC nel mondo della scuola. In linea di principio, gli insegnanti trentini mostrano un approccio positivo verso queste novità senza grandi differenze interne. Il 61,1% considera l'introduzione dei media digitali "un elemento importante della didattica moderna", il 21,9% "una condizione indispensabile per inserire gli studenti attivamente nella realtà contemporanea" e il 5,9% addirittura "un supporto insostituibile per il lavoro dell'insegnante". Le risposte negative raccolgono l'accordo solo del 11,1% del campione. Non si riscontrano in questo ambito né differenze rilevanti per classi di età, né per genere, né per tipo di scuola e neppure per tipo di materia (se si eccettua qualche punto in meno di risposte negative per gli insegnanti di materie tecnico-applicative). È interessante notare che non ci sono differenze rilevanti neppure se confrontiamo questi dati con quelli raccolti nella scorsa indagine del 1999. Sembra, insomma, che venga condiviso un giudizio generale positivo e che esso non muti nel tempo.

Gli insegnanti trentini si mostrano favorevoli anche all'investimento fatto dalla Provincia Autonoma di Trento per introdurre delle lavagne digitali nelle classi.⁷ Il 47,9% ne dà un giudizio pienamente favorevole e il 27,5% è favorevole con qualche cautela. Il 15% esprime un giudizio più contrario che favorevole oppure contrario, mentre il 9,6 non si esprime, non essendo probabilmente venuto in contatto con l'iniziativa. La distribuzione sulle modalità di risposta non presenta particolari differenze per genere, classe d'età e materia insegnata.

⁷ "La Provincia Autonoma di Trento, nel corso del 2006, ha offerto a tutte le scuole a carattere statale di ogni ordine e grado e agli Istituti di formazione professionale provinciali, la possibilità di richiedere la fornitura di alcune lavagne interattive multimediali dotate di software specializzato per la didattica, previa presentazione di un progetto didattico per l'anno scolastico 2006/07 volto alla sperimentazione di questa nuova risorsa tecnologica. Il progetto ha coinvolto 77 su 80 istituzioni scolastiche e formative per complessive 603 richieste, la fornitura di 225 lavagne ed erogazione di 100 pacchetti formativi della durata di 4 ore ciascuno" (Relazione Finale della Task Force "Formazione per la *e-society*", Giugno 2008).

Tab. 11.4 Come considera l'introduzione nella didattica di tecnologie e attrezzature multimediali (valori percentuali)

	Percentuale
Una moda passeggera che, nella maggior parte dei casi, non cambia il modo di insegnare	7,8
Un elemento importante della didattica moderna	61,1
Un elemento di confusione per docenti e studenti	1,4
Una condizione indispensabile per inserire gli studenti attivamente nella realtà contemporanea	21,9
Un supporto insostituibile per il lavoro dell'insegnante	5,9
Un intralcio alle già scarse possibilità di interazione tra docente e studenti	1,9
Totale	100

Tab. 11.5. Giudizio sull'investimento fatto per l'introduzione delle lavagne digitali nelle scuole trentine (valori percentuali)

	Percentuali
Favorevole	47,9
Più favorevole che contrario, ma vedo alcuni rischi	27,5
Più contrario che favorevole, vedo rischi rilevanti	10,9
Contrario	4,1
Non so proprio esprimere un'opinione	9,6
Totale	100

Un'altra domanda del questionario chiedeva, invece, più direttamente se l'insegnante fosse favorevole o meno (con diversi gradi di intensità) all'uso di Internet da parte dei propri allievi per le attività di studio. Parallelamente alla maggiore specificità della domanda si manifestano qui - a differenza che nelle due domande precedenti - alcune differenze rilevanti, come si nota nella tabella 11.6. Le donne si mostrano meno propense a dirsi del tutto favorevoli, collocandosi in misura maggiore su una posizione positiva, ma con riserve.

Tab. 11.6 Favorevole o contrario all'uso di Internet da parte dei suoi studenti per genere (valori percentuali)

	Maschi	Femmine
Favorevole	39,9	27,1
Più favorevole che contrario, ma vedo nello studio con Internet alcuni rischi gravi	41,7	49,0
Più contrario/a che favorevole, vedo nello studio con Internet troppi rischi gravi	12,5	15,9
Contrario/a	2,4	3,5
Non so proprio esprimere un'opinione	3,5	4,4
Totale	100,0	100,0

Qualche differenza si riscontra anche tra i gradi scolastici (non riportati in tabella). Si va dal 26% di pienamente favorevoli delle primarie al 40,6 degli istituti tecnici. Genere e grado scolastico giocano un ruolo complementare per cui i maschi degli istituti professionali risultano il segmento più favorevole (55,6%) e le femmine delle primarie le più contrarie.

Per ciò che riguarda il tipo di materia, è da segnalare la maggiore propensione a dichiararsi pienamente favorevoli degli insegnanti di materie tecnico-applicative (nel 44,3% dei casi), circa 15 punti in più dei loro colleghi delle materie umanistiche e scientifiche (che si situano entrambi tra il 26% e il 28%).

Si può dire, in sintesi, che a livello di principio gli insegnanti trentini mostrano un approccio positivo condiviso, così come valutano positivamente le politiche di introduzione delle lavagne elettroniche per innovare la didattica. Invece, avanzano qualche riserva in più, e si differenziano al loro interno, quando viene loro chiesto - più nel concreto - se i propri studenti debbano o no fare i compiti con Internet. I giudizi qui si differenziano per genere, grado scolastico e tipo di materia insegnata. La classe d'età invece non risulta essere un fattore discriminante.

Quest'ultima evidenza ci porta a una considerazione: in pressoché tutte le analisi finora proposte l'età risulta un fattore poco discriminante. Questo è probabilmente il segno di una diffusione capillare dei nuovi strumenti, che ha avuto - almeno nell'ambito delle scuole trentine - la forza e la possibilità di raggiungere per molti versi anche le persone meno giovani.

4. L'USO DEI NUOVI MEDIA PER LA DIDATTICA

A partire da due batterie di domande riguardanti la frequenza di diverse pratiche d'uso di PC e Internet, è stata effettuata un'analisi delle componenti principali. Le cinque dimensioni emerse coprono il 71% della varianza complessiva⁸ e identificano diverse categorie di attività degli insegnanti con i media digitali: utilizzare i nuovi media in classe, a contatto diretto con gli studenti; usare le TIC per preparare materiali da presentare però in forma stampata; consultare cd-rom didattici ed enciclopedici; partecipare alla creazione di contenuti in Rete (in forum, *blog*, siti personali o enciclopedie come "Wikipedia"); informarsi tramite la Rete sulla vita organizzativa, sulla legislazione e le novità del mondo scolastico. La sesta e settima riga della tabella

⁸ Si è usata una analisi delle componenti principali con rotazione Varimax. Diverse ricodifiche delle modalità di risposta, che attribuivano una metrica diversa alle distanze tra queste, hanno condotto a risultati in buona misura coerenti. Le elaborazioni sono disponibili su richiesta all'autore.

11.7 rappresentano invece due delle domande che abbiamo ommesso nell'analisi delle componenti principali perché presentavano correlazioni troppo basse con i componenti. Tuttavia abbiamo poi aggiunto queste due voci separatamente perché rappresentano aspetti interessanti da prendere comunque in considerazione. Riportiamo in tabella le percentuali relative alla quantità di insegnanti che hanno risposto "tutti i giorni" oppure "settimanalmente o quasi" ad almeno una delle domande associate ad ogni componente.

Si nota innanzitutto una differenza importante tra l'uso delle TIC in classe, da una parte, e il loro utilizzo per la preparazione di materiale stampato dall'altra (vedi la prima e seconda riga della tabella). Mentre per la prima variabile c'è uno stacco molto forte tra i gradi scolastici inferiori e superiori, la seconda indica invece delle pratiche applicate ormai in modo indifferenziato tra gradi e tipi di scuola. Per ciò che riguarda l'uso in classe (prima riga) si noti anche un vistoso distacco tra i licei e le altre scuole superiori. Lo stesso avviene - anche se in misura minore - nell'ultima riga, relativa all'uso delle TIC per preparare le lezioni.

Tab. 11.7 Pratica almeno settimanale dei componenti principali che spiegano la varianza nell'uso del PC e la Rete nell'ambito del lavoro di insegnante per grado/tipo scolastico (valori percentuali relativi alle modalità "Tutti i giorni" e "settimanalmente o quasi")

	Primaria	Secondaria di I grado	Liceo	Istituto tecnico	Istituto professionale	Totale
Usare le TIC in classe durante le lezioni	15,3	31,9	26,9	46,3	53,1	26,2
Usare le TIC per preparare documenti da presentare in forma stampata agli studenti	68,5	67,2	73,8	67,2	75,8	69,2
Consultare cd-rom didattici e informativi	35,9	35,4	31,6	32,8	33,3	34,6
Usare le TIC per contribuire con materiali sulla Rete (web 2.0)	8,4	12,3	13,0	17,8	21,9	11,6
Usare la Rete per informarsi e consultare informazioni di carattere organizzativo	30,2	27,3	41,4	35,0	59,4	32,8
Partecipare a corsi di formazione o aggiornamento <i>on line</i> (<i>e-Learning</i>)	2,4	3,4	5,5	6,7	9,7	4
Usare le TIC per documentarsi per preparare la lezione	38,7	44,7	39,7	53,0	53,1	42,8

Colpiscono poi i dati molto bassi delle attività connesse al cosiddetto web 2.0 (quarta riga) e quelli della penultima riga, quella sull'*eLearning*. Per quanto riguarda la creazione di contenuti in Rete, si tratta probabilmente di un'attività con la quale la familiarità e la consuetudine degli insegnanti si differenzia maggiormente da quella dei propri studenti. Quanto all'*e-Learning*, dati così bassi stupiscono se consideriamo l'entusiasmo con cui qualche anno fa era stata accolta in vari ambiti la formazione a distanza tramite Internet. Questo risultato rispecchia con tutta probabilità il fatto che

l'*e-Learning* - almeno fino ad oggi - è un settore applicativo del mondo digitale che non ha soddisfatto appieno le aspettative.

È interessante analizzare il ruolo del genere (tabella 11.8): gli uomini presentano percentuali superiori alle donne nell'uso delle TIC in classe (prima riga), nelle pratiche di inserimento di propri contenuti sulla Rete (quarta riga) e nella preparazione delle lezioni (ultima riga). Nelle altre voci non ci sono differenze rilevanti e addirittura le donne sorpassano i colleghi maschi nell'uso delle TIC per preparare documenti stampati.

Tab. 11.8 Pratica almeno settimanale dei componenti principali che spiegano la varianza nell'uso del PC e la Rete nell'ambito del lavoro di insegnante per genere (valori percentuali relativi alle modalità "Tutti i giorni" e "settimanalmente o quasi")

	Maschi	Femmine
Usare le TIC in classe durante le lezioni	36,7	22,8
Usare le TIC per preparare documenti da presentare in forma stampata agli studenti	65,7	70,7
Consultare cd-rom didattici e informativi	33,2	35,0
Usare le TIC per contribuire con materiali sulla Rete (web 2.0)	17,1	9,6
Usare la Rete per informarsi e consultare informazioni di carattere organizzativo	34,6	32,2
Partecipare a corsi di formazione o aggiornamento <i>on line</i> (<i>e-Learning</i>)	6,1	3,2
Usare le TIC per documentarsi per preparare la lezione	52,3	39,6

5. L'INCENTIVO ALL'USO DEI NUOVI MEDIA PER LE ATTIVITÀ FORMATIVE DEGLI STUDENTI

Dopo aver considerato l'uso che gli insegnanti fanno delle TIC nel loro lavoro, è interessante capire quanto essi stimolino e guidino i loro studenti ad usarle. Una batteria di domande chiedeva agli insegnanti di indicare quanto spesso avessero chiesto ai loro studenti di utilizzare i media digitali per una serie di pratiche formative.

Guardando la tabella 11.9 si nota che in totale (ultima colonna) l'attività più incentivata dagli insegnanti è l'uso di software come Word o Excel. Solo a grande distanza c'è la ricerca su Internet su siti suggeriti dall'insegnante e l'uso di software specialistici. Le altre voci, a scendere, presentano percentuali che le pongono in una posizione ancora marginale.

Si nota, inoltre, lo scarto tra questa tabella e la precedente (11.8). L'abitudine ad incentivare i propri studenti all'uso delle TIC appare dunque una realtà ancora marginale rispetto all'uso che ne fanno gli insegnanti stessi.

È interessante anche rilevare che in questa tabella, a differenza delle altre tabelle per grado scolastico (11.7 e 11.3) i licei hanno valori anche molto inferiori a quelli delle altre scuole superiori, e in molte voci valori più bassi anche rispetto alle scuole secondarie di primo grado.

Tab. 11.9. Durante l'anno ha chiesto ai suoi studenti di per grado/tipo scolastico (valori percentuali relativi alle modalità "Tutti i giorni" e "settimanalmente o quasi")

	Primaria	Secondaria di I grado	Liceo	Istituto tecnico	Istituto prof.	Totale
Utilizzare software comuni (es. Word, Excel, Powerpoint) per predisporre elaborati o esercizi	21,1	27,5	14,4	34,8	53,1	24,5
Utilizzare software specialistici per realizzare elaborati o esercizi	7,3	11,9	7,0	27,0	29,0	11,4
Fare test di auto-verifica con appositi programmi di software	3,6	3,5	4,3	5,9	6,5	4,0
Fare ricerche in Internet su siti da lei suggeriti	5,5	18,0	10,6	16,8	31,3	12,0
Fare ricerche in Internet su siti scelti da loro	2,3	9,6	7,0	11,0	28,1	6,8
Scaricare materiale da lei inserito sul sito scolastico	1,1	4,5	4,8	11,0	12,5	4,1
Consultare enciclopedie <i>on line</i> o su cd-rom	1,6	9,5	6,5	10,1	16,1	6,0
Utilizzare cd-rom allegati ai libri di testo	3,2	11,1	12,2	10,3	21,9	8,3
Acquistare libri con allegati cd-rom	,0	2,6	5,9	2,2	9,4	2,4
Comunicare con lei mediante internet (mail, ecc.)	1,6	4,5	8,1	8,0	9,4	4,7

Si potrebbe però notare, dopo aver visto le percentuali relative alle incentivazioni frequenti (tutti i giorni o settimanalmente), che forse ciò che importa di più è che l'insegnante ponga l'attenzione dei suoi studenti su queste pratiche almeno ogni tanto, in modo da fornire delle occasioni di confronto anche non frequenti.

Per questo vediamo nella tabella 11.10 quanto salgono le percentuali se agli usi frequenti sommiamo quelli meno frequenti ("mensilmente" e "più raramente"). Restano escluse perciò solo le risposte "mai". In questo modo è possibile valutare quale percentuale degli insegnanti dà agli studenti delle occasioni per cimentarsi in queste attività almeno ogni tanto.

Come si vede subito, le tre attività che, nella colonna del totale, superano il 50% sono l'utilizzo di software comuni, le ricerche in Internet su siti suggeriti dall'insegnante e la consultazione di enciclopedie online e cd-rom. La prima attività, in particolare, è l'unica che resta maggioritaria anche nelle scuole primarie.

I licei, che nella tabella precedente mostravano percentuali molto più basse delle altre scuole recuperano un po' di distacco, soprattutto nelle due righe relative alla ricerca su Internet, in cui superano le secondarie di primo grado.

Tab. 11.10. Durante l'anno ha chiesto ai suoi studenti di per grado/tipo scolastico (valori percentuali relativi alle modalità "Tutti i giorni", "settimanalmente o quasi", "mensilmente" e "più raramente")

	Primaria	Secondaria di I grado	Liceo	Istituto tecnico	Istituto prof.	Totale
Utilizzare software comuni (es. Word, Excel, Powerpoint) per predisporre elaborati o esercizi	51,2	72,8	65,2	81,5	81,2	63,5
Utilizzare software specialistici per realizzare elaborati o esercizi	32,1	49,4	41,7	68,6	71	43,6
Fare test di auto-verifica con appositi programmi di software	25,8	32,8	27,7	46,3	45,2	31,1
Fare ricerche in Internet su siti da lei suggeriti	33,5	71,1	72,9	83,2	81,2	56,8
Fare ricerche in Internet su siti scelti da loro	24,6	57,6	68,1	74,3	71,9	47,5
Scaricare materiale da lei inserito sul sito scolastico	11	21,6	23,1	40,4	46,9	20,3
Consultare enciclopedie <i>on line</i> o su cd-rom	43,3	62,5	55,1	58	64,5	52,9
Utilizzare cd-rom allegati ai libri di testo	34	53,3	50,3	56,6	59,4	45,1
Acquistare libri con allegati cd-rom	15,3	32,1	33,3	39,9	40,6	26,5
Comunicare con lei mediante internet (mail, ecc.)	5,6	19,6	41,4	37	56,2	20,3

È importante notare che anche in questo ambito non emergono differenze rilevanti per classe d'età. Questo dato - per alcuni versi controintuitivo - ci fa capire che la bassa frequenza di occasioni di incentivazione all'uso delle TIC non è un problema di ricambio generazionale. Esso rimanda più probabilmente a una questione più generale relativa ai modelli didattici utilizzati, sulla quale proveremo a trarre una sintesi nelle conclusioni.

6. CONCLUSIONI

Il Trentino è una realtà avanzata per ciò che riguarda la diffusione delle TIC nella scuola. Dai dati emerge che l'uso dei media digitali è ormai diffuso tra la netta maggioranza degli insegnanti. Alcuni indicatori (la disponibilità di connessione a casa propria e la navigazione su Internet negli ultimi tre mesi) risultano non essere più discriminanti grazie alla diffusione quasi generalizzata e omogenea tra i segmenti della popolazione insegnante.

Su altri indicatori più specifici relativi all'uso delle TIC (la frequenza d'uso del PC in generale e la frequenza di alcune pratiche in ambito scolastico) gli insegnanti fanno registrare differenze soprattutto in relazione al genere, al grado scolastico e alla materia insegnata. Meno rilevante sembra invece il ruolo della classe d'età.

Per quanto attiene gli atteggiamenti, emerge un approccio generalmente positivo nei confronti dell'introduzione delle TIC in ambito scolastico e più specificamente sulle politiche provinciali di introduzione delle lavagne digitali nelle scuole. In questi due ambiti le opinioni positive inoltre sono ugualmente rappresentate in tutti i segmenti di età, grado scolastico, genere e materia di insegnamento. Dove, invece, emerge qualche riserva in più è nell'ambito dello studio dei ragazzi con Internet. Qui inoltre gli insegnanti si differenziano per genere e grado scolastico, con le femmine e gli insegnanti delle primarie in posizione più conservatrice.

Si profila così un quadro interpretativo in cui gli insegnanti sono positivi nei confronti delle TIC ma avanzano cautele quando è previsto il loro uso autonomo da parte degli studenti.

Questa ipotesi è confermata dal confronto tra i dati del paragrafo 4, relativi alle pratiche d'uso degli insegnanti, e quelli del paragrafo 5, che riguardano invece le proposte d'uso delle TIC che gli insegnanti fanno agli studenti. Le percentuali sono molto più basse nel secondo paragrafo che nel primo; non sono cioè diffuse e non sono frequenti le occasioni in cui gli insegnanti si confrontano con i loro studenti sull'uso dei media digitali.

Sembra perciò che il consenso che gli insegnanti rivelano nei confronti delle TIC sia limitato all'ambito del "retroscena" del loro lavoro: soprattutto preparare materiale da stampare e preparare le lezioni. Quando si scende nel rapporto diretto degli studenti con i nuovi strumenti le percentuali si fanno più basse ed emergono delle riserve più rilevanti.

Ci sono due possibili interpretazioni di queste evidenze. Da un lato c'è sicuramente la percezione dei rischi connessi all'accesso libero ad Internet da parte dei ragazzi. Come tutti gli strumenti che accrescono le possibilità, i media digitali aumentano certamente anche i rischi e rendono più facile copiare, comunicare illegalmente durante i compiti (si veda la varietà degli usi "illeciti" del cellulare e del lettore mp3 emerso nell'indagine di Colorni 2006).⁹ L'altra riflessione è che non si vedono ancora dei modelli didattici accettati che prevedano un confronto tra insegnanti e ragazzi sull'uso delle Rete e delle TIC in generale. In assenza di tali modelli, è facile che i rischi superino le opportunità.

Se consideriamo - come accennato nel paragrafo 5 - che l'età non è una variabile discriminante nei dati presentati, si intuisce che lo sviluppo di modelli didattici integrativi delle TIC non nascerà automaticamente con l'ingresso di nuove generazioni di insegnanti.

⁹ A. Colorni (a cura di), *KIWI, L'uso di canali non tradizionali nella didattica*, Pubblicazione del centro METID, Politecnico di Milano. Si veda in particolare il capitolo di Gui e Accorsi, *Fare i compiti con i nuovi media*.

Questa appare perciò la sfida principale per le scuole trentine di oggi. Dopo aver diffuso l'accesso e agevolato l'uso dei nuovi media nelle scuole, occorre concentrarsi probabilmente sui come si possa rendere l'uso critico dei media digitali parte della formazione scolastica. Non stiamo pensando a attività o ore specifiche dedicate a questo, ma a delle occasioni di confronto tra insegnanti e studenti, che siano trasversali alle discipline e alle diverse attività scolastiche. D'altronde, il fatto che le riserve di cui parlavamo si concentrino tra gli insegnanti di materie umanistiche denota un non totale superamento di una visione tecnicistica dei nuovi media, che sono, invece, probabilmente destinati a diventare strumenti universali di accesso alla cultura.

Soprattutto per le famiglie che meno hanno da insegnare ai loro figli in questo ambito, la scuola sembra essere l'unico possibile agente di socializzazione all'uso consapevole dei nuovi media. Si tratta, dunque, di offrire degli strumenti critici per fare delle TIC - già così diffuse tra i giovanissimi per altre applicazioni - anche un canale di crescita civile e culturale.

Capitolo 12

Bullismo, violenza, trasgressioni: il lato oscuro della scuola nella percezione dell'insegnante

Francesca Sartori

1. INTRODUZIONE

Il bullismo può essere definito l'insieme di atteggiamenti e comportamenti aggressivi, prevaricatori o manipolativi messi in atto volutamente dal bullo/bulla ripetutamente nel tempo nei confronti di soggetti deboli - le vittime - che li subiscono senza essere in grado di reagire.¹ Gli atti di bullismo hanno dunque carattere volontario e vengono reiterati nel tempo; i due attori principali si trovano comunemente in un rapporto disuguale dal punto di vista socio-economico o di potere; il bullo è spesso un individuo fisicamente più dotato (vale soprattutto per i maschi) e con personalità dominante (vale per entrambi i sessi).

Tale fenomeno si palesa in forma *diretta*, di tipo fisico, tramite manifestazioni aggressive o violente quali estorsioni, molestie, calci, spintoni, graffi, sgambetti, ecc. e/o di tipo verbale (minacce, derisioni, offese, prevaricazioni, insulti razzisti o altro); o *indiretta*, di tipo prevalentemente psicologico, attraverso maldicenze, calunnie, sguardi minacciosi, comportamenti atti ad emarginare la vittima rispetto al gruppo dei pari.

Una modalità legata allo sviluppo delle nuove tecnologie viene definita come *cyber bullismo*: essa si esprime via internet o mezzo cellulare, strumenti che consentono di trasmettere immagini o frasi volgari, offensive o violente, diffondere fotografie o materiale riservato o, ancora, mettere in rete episodi di bullismo in modo da amplificare gli effetti stessi di atti prevaricatori o brutali.

È importante osservare il fenomeno del bullismo in un'ottica di *genere* dato che assume differenti caratteristiche se interpretato dai maschi, che agiscono solitamente con manifestazioni fisiche e verbali facilmente rilevabili perché esplicite, o dalle femmine che operano in modo più subdolo e nascosto - e quindi più difficile da scoprire - cercando di escludere e isolare uno o più componenti dal gruppo, di causare rotture di amicizie, di creare dissidi e conflitti (Fonzi 1997).

Il ruolo del *bullo* può assumere qualità specifiche: il *dominante* agisce in modo aggressivo, è dotato di notevole autostima, è indisciplinato e insofferente nei confronti della scuola. Il *gregario* invece si mostra ansioso, insicuro e non ben integrato nella

¹ Per altre definizioni vedi: Sharp e Smith 1995; Olweus 1996; Genta 2002; Menesini 2003; Buccoliero, Maggi 2005.

classe; si fa coinvolgere come aiutante o *supporter* nelle azioni del bullo dominante riuscendo così ad ottenere riconoscimento dai compagni.

La *vittima* identificata come *passiva* spesso soffre di scarsa autostima, è fragile e molto sensibile, si colloca inoltre in una posizione marginale all'interno della classe; quando invece è *provocatrice* reagisce secondo due modalità contraddittorie: una ansiosa tipica della vittima e l'altra aggressiva propria del bullo (Olweus 1993). Essa induce l'attacco che inevitabilmente subisce ma tende lei stessa a prevaricare i compagni più deboli.

Agli episodi di bullismo normalmente assistono altri soggetti che sostengono il bullo, con cui condividono l'antipatia nei confronti della vittima, o addirittura lo aiutano senza assumere però una posizione preminente nelle dinamiche attuate; c'è però anche chi si attiva con l'obiettivo di difendere la vittima consolandola dei torti subiti (Menesini e Gini 2000).

Possiamo complessivamente affermare che il bullismo è l'espressione di un generale malessere evolutivo, di un disagio esistenziale diffuso nell'età preadolescenziale e adolescenziale, che può essere predittivo di disadattamento sociale in età adulta (Olweus 1993; Fonzi 1997). È, quindi, un fattore di rischio nel percorso psico-evolutivo. Ciò è valido sia per il bullo sia per la vittima anche se cause ed effetti del loro comportamento sono diversi.

La scuola e la famiglia sono le agenzie socializzative che hanno maggiore responsabilità nel prevenire, riconoscere e contrastare il fenomeno del bullismo. Da auspicare in particolare un dialogo costante tra insegnanti e genitori al fine di evitare gli effetti che possono rivelarsi drammatici soprattutto sulle vittime a livello psicologico e sull'apprendimento.

Varie ricerche sono state svolte in Italia per approfondire le conoscenze relative al bullismo. In particolare lo studio della psicologa Ada Fonzi (1997), che mirava a misurarne l'entità e le sue caratteristiche, ha evidenziato differenze nella sua diffusione sul territorio nazionale: più radicato al Sud rispetto al Nord e soprattutto nelle grandi città; da aggiungere, inoltre, come pur risultando un fenomeno accentuatamente maschile, sia emerso che nelle regioni meridionali non vi sono sostanziali differenze di genere tra coloro che sono coinvolti in atti di prevaricazione. Tale indagine ha studiato solo i primi due livelli scolastici, evidenziando come le scuole primarie siano decisamente più coinvolte nel fenomeno rispetto alle secondarie di primo grado.

Anche in Trentino si è indagato per comprendere il grado di diffusione di tale fenomeno nelle scuole provinciali e le modalità secondo cui esso si manifesta. In particolare, una ricerca svolta tra il 1998 e il 2001 su 90 classi delle primarie e delle secondarie di primo grado,² oltre a coglierne l'ampiezza e a rilevare gli elementi di-

² La ricerca è stata condotta sotto la responsabilità scientifica di Oliviero Facchinetti all'interno di un

stintivi dei comportamenti prepotenti, era tesa a mettere in evidenza le caratteristiche anagrafiche dei soggetti coinvolti. È emerso che complessivamente gli episodi di bullismo sono diffusi in misura simile nei primi due livelli scolastici (il 20% degli scolari più piccoli e il 22% dei preadolescenti è stata parte attiva o passiva di tali atti) ma sono i maschi ad esserne maggiormente coinvolti, ricoprendo principalmente il ruolo di bullo tuttavia nelle secondarie di primo grado cresce il numero delle femmine – in genere nella parte della vittima. Interessante, inoltre, constatare come il fenomeno decresca nella scuola primaria all'aumentare dell'età degli scolari: tuttavia, raggiunge un picco nella prima classe della secondaria di primo grado tanto da far supporre si manifesti una sorta di “nonnismo scolastico” all'ingresso della nuova scuola da parte dei compagni più grandi. Le situazioni di sopruso non vengono inoltre denunciate dalle vittime, anche se le femmine godendo di migliori capacità comunicative dei maschi avrebbero maggiori possibilità di chiedere e quindi di ricevere aiuto.

Un'altra indagine realizzata nel corso del 2001 in Val di Fiemme su bambini del secondo ciclo delle primarie e delle secondarie di primo grado³ è stata un'occasione per la partecipazione attiva di studenti ed insegnanti di un liceo locale (interventuti nella fase di somministrazione del questionario) e ha prodotto risultati non molto dissimili dalla precedente pur svolta in una realtà urbana. È interessante, ma al contempo prevedibile, osservare in particolare che i luoghi in cui si manifestano i soprusi sono principalmente quelli meno sorvegliati dagli insegnanti, come il cortile scolastico alle elementari mentre alle medie si verificano all'interno della classe durante l'intervallo o al cambio d'insegnante ma anche davanti a scuola o lungo il percorso casa-scuola. Vengono nel complesso confermati i dati raccolti a livello nazionale che vedono una maggior diffusione del fenomeno nelle primarie rispetto alle secondarie di primo grado; si è rilevato infine che le vittime sono più numerose rispetto ai bulli/bulle, pur tuttavia questi ultimi non agiscono sempre in modo solitario.

Un ultimo studio svolto nel Trentino ha visto indagati gli studenti in età adolescenziale ed in particolare quelli frequentanti i centri di formazione professionale provinciali (Santamaria 2002). I dati raccolti evidenziano come circa un quarto del campione (24%) sia stato coinvolto in qualche episodio di prepotenza nell'ultima

progetto sperimentale per il Servizio delle Attività sociali del Comune di Trento. I dati sono stati raccolti tramite un questionario somministrato a 1.696 alunni e alunne tra i sette e i quattordici anni.

³ L'indagine si è svolta in una fase preliminare (2000) su un campione ridotto di 237 alunni delle primarie e successivamente su una gran parte dei bambini e dei ragazzi di Cavalese, Tesero e Predazzo (1036 intervistati tramite uno strumento simile a quello utilizzato nell'indagine svolta nel comune di Trento) per poi accedere ad un'ultima fase in cui sono stati individuate - con la partecipazione di insegnanti e studenti del liceo psico-pedagogico - metodologie didattiche volte a migliorare il clima di classe e prevenire quindi comportamenti prevaricatori.

settimana mentre arrivano ad un terzo (33%) gli studenti frequentemente vittime di violenza nell'arco temporale dei sei mesi precedenti la rilevazione. Prevalgono le sovrappressioni verbali rispetto a quelle fisiche (più maschili) che si esprimono attraverso prese in giro, offese e calunnie; solitamente il bullo/la bulla (in genere l'aggressore viene però supportato da altri compagni) si trova nella stessa classe della vittima (31%) ma di frequente (21%) non appartiene alla stessa scuola e ciò accade soprattutto negli episodi aggressivi subiti dalle ragazze. I coetanei presenti si dimostrano abbastanza disponibili ad intervenire per contrastare il fenomeno mobilitandosi in difesa dei compagni aggrediti (circa un quinto tuttavia non reagisce in alcun modo); i pari risultano altresì interlocutori più affidabili rispetto agli adulti (genitori e professori) in quanto ragazzi e ragazze si confidano con essi riguardo ai torti e ai soprusi subiti. La stessa indagine ha coinvolto anche gli insegnanti dei centri di formazione professionale che appaiono allarmati dato che quattro su cinque sostengono che negli ultimi due o tre mesi antecedenti la rilevazione si sono verificati episodi di violenza nella propria scuola (il 16% dichiara che la frequenza è stata particolarmente elevata ossia pari a uno o più volte alla settimana). I destinatari delle violenze sono in genere i più deboli e psicologicamente fragili ma particolare accanimento viene rivolto a chi ha difficoltà di apprendimento, agli stranieri, ai più bravi e a chi appare come "diverso".

Il fatto che la stampa di recente si sia occupata in modo insistente di prepotenze e abusi nella scuola archiviandoli sotto la voce bullismo non significa che in tale istituzione non si verificano altre situazioni cariche di aggressività e/o violenza che, seppur meno visibili, possono comunque contribuire a rendere il clima scolastico problematico e inadatto a creare relazioni positive tra gli alunni. In questa indagine, gli insegnanti trentini sono stati invitati, pertanto, ad esprimere la loro opinione non solo rispetto agli atti da loro interpretati come bullismo ma anche riguardo a eventuali circostanze critiche da loro sperimentate direttamente o indirettamente durante loro attività scolastica.

Si ricorda infine che l'obiettivo dell'indagine di cui si stanno qui esponendo i risultati non è quello di misurare il grado di violenza e di intolleranza presente oggi nella scuola ma di capire se e quanto gli insegnanti percepiscano le varie forme di aggressività che li coinvolgono in quanto educatori ma che possono interferire sulla loro attività didattica o addirittura produrre conseguenze psicologiche significative su loro stessi.

2. EPISODI DI VIOLENZA E INTOLLERANZA VISSUTI DAGLI INSEGNANTI

Andremo ad evidenziare innanzitutto la percezione degli insegnanti riguardo ai vari aspetti in cui si manifesta l'aggressività o la violenza all'interno della scuola; sono

state, inoltre, raccolte le loro testimonianze relativamente a eventuali esperienze negative vissute dagli alunni in famiglia o nel gruppo dei pari che possono avere ripercussioni sul loro sviluppo oltre che sul loro rendimento scolastico.

Frequentare i primi due gradi scolastici vuol dire vivere l'età dell'infanzia e della preadolescenza, il che comporta sensibilità, capacità intellettive e relazionali, modalità reattive che differiscono da quelle che vengono sperimentate nell'adolescenza, durante la scuola superiore. Non si può dunque non tener conto nell'analisi delle differenze nella percezione dei docenti che operano nella scuola primaria e secondaria di primo e di secondo grado per i diversi rapporti che essi stabiliscono con i discenti e per la differente gravità che si può attribuire a determinati comportamenti al variare dell'età.

Circa la metà degli insegnanti della secondaria di primo grado rileva forme di *violenza fisica tra studenti*, in misura decisamente più accentuata rispetto ai colleghi delle superiori (meno di uno su cinque di questi ultimi li mette in evidenza) come pure dei docenti delle primarie dato che accapigliamenti, risse e spintoni tra i propri scolari sono stati segnalati dai due quinti di maestri e maestre (tab.12.1). In misura preponderante i rispondenti sostengono, indipendentemente dal livello scolastico, che tali episodi si sono verificati una o due volte nell'ultimo anno scolastico ma sono maggiormente rappresentati i docenti delle secondarie di primo grado tra coloro che hanno affermato di aver vissuto/assistito a situazioni di questo tipo tre o più volte (14,2%). È importante riflettere su tali risultati: il fatto che ci siano molti bambini che reagiscono "fisicamente" nel momento in cui sorgono conflitti con i compagni è un indicatore di scarso controllo delle proprie reazioni e incapacità di mediazione ma se l'aggressività permea le relazioni anche in soggetti di un'età più elevata le preoccupazioni aumentano, dato che ci si deve aspettare da loro maggiore consapevolezza di sé e autocontrollo.⁴

⁴ Parliamo in generale di studenti aggressivi e violenti, è importante tuttavia tenere presente la diversa articolazione del fenomeno in termini di genere dato che tali aggettivi rappresentano principalmente i maschi; anche bambine e ragazze possono arrivare a manifestare fisicamente diverbi in atto tirandosi i capelli, spintonandosi e graffiandosi ma normalmente hanno modi diversi di comunicare il disaccordo o esplicitare il conflitto.

Tab. 12.1. È capitato di assistere, venire a conoscenza, avere il sospetto di comportamenti aggressivi, violenti e/o illeciti nell'ultimo anno scolastico per grado scolastico (%)

	Tipi di scuole			Totale
	Primarie	Secondarie di I grado	Secondarie di II grado	
Assistere a forme di razzismo e intolleranza culturale o religiosa	43,1	69,8	58,6	54,7
Assistere a episodi di bullismo (minacce, soprusi)	49,1	71,1	44,9	53,3
Assistere a forme di violenza fisica tra studenti (risse, pestaggi)	39,7	50,2	19,4	36,1
Avere il sospetto che uno o più studenti abusavano di alcolici	5,8	38,2	74,1	35,1
Avere il sospetto che uno o più studenti che usavano droghe	3,4	25,1	75,0	31,1
Assistere a episodi di violenza fisica o minacce verbali da parte di studenti verso insegnanti	29,7	32,9	29,8	30,5
Assistere a episodi di violenza fisica o minacce verbali da parte di genitori di studenti verso insegnanti	33,2	22,5	20,6	25,5
Ricevere la confidenza da parte del diretto interessato o da un suo compagno di maltrattamenti fisici in famiglia	15,6	11,5	13,0	13,7
Notare in classe studenti che portavano segni di maltrattamenti fisici	16,1	12,8	9,1	13,0
Venire a conoscenza di molestie sessuali tra studenti	5,7	14,4	6,1	7,9
Avere il sospetto di abusi sessuali all'interno della famiglia di uno studente	7,9	8,4	6,1	7,5
Assistere a episodi di violenza fisica da parte di insegnanti verso studenti	3,2	5,9	1,8	3,5
<i>Basi</i>	580	326	401	1306

D'altronde l'alta esposizione ai media (in particolare televisione e giochi elettronici) - che diffondono esempi di relazionalità fortemente competitiva, permeata di cinismo e violenza - e la presenza di adulti scarsamente consci della propria responsabilità educativa nei confronti delle nuove generazioni o, addirittura, promotori inconsapevoli di modelli negativi, non aiutano certo a promuovere legami equilibrati e costruttivi tra i più giovani. Il bullismo non è attribuibile tanto al disagio sociale quanto al fatto che gli adulti spesso soffrono di scarsa autorevolezza in quanto non definiscono regole con cui i giovani debbono confrontarsi; la soglia della tolleranza nei confronti della prepotenza e della violenza risulta inoltre sempre più elevata mentre si rileva carente la trasmissione efficace di valori alternativi all'interno della famiglia e nella società.

Non bisogna dunque sottovalutare l'immagine della realtà delineata dagli insegnanti perché una buona convivenza scolastica è essenziale per l'apprendimento così come per uno sviluppo democratico dei cittadini delle nuove generazioni in quanto dovrebbe radicare i principi del rispetto e della comprensione reciproci. Il rischio è

evidenziato dal fatto che non solo le *aggressioni fisiche* appaiono come notevolmente diffuse (almeno secondo più di un docente su tre) ma anche, e in misura superiore, il *bullismo* (che riguarderebbe la metà degli intervistati e in misura più accentuata quelli che operano nelle secondarie di primo grado). Una conferma dello scarso riconoscimento e rispetto verso gli educatori e della posizione di difesa in cui si trova a vivere il docente, è che quasi un terzo degli studenti viene presentato come una *minaccia* da cui difendersi visto che può arrivare a *reagire violentemente* contro gli insegnanti.

Gli insegnanti appaiono dunque notevolmente impauriti e colpisce, in particolare, data l'età degli scolari, come quasi un maestro su tre abbia vissuto tale stato d'animo nell'ultimo anno scolastico (in misura non molto dissimile rispetto ai colleghi e agli altri ordini scolastici).

Rappresentativo della presenza di modelli genitoriali problematici e di difficoltà nei rapporti tra scuola e famiglia il fatto che circa un quarto degli insegnanti abbia assistito o subito *aggressioni o minacce da parte di genitori degli studenti*. Tali comportamenti possono essere spiegati dalla tendenza all'iperprotettività di padri e madri e dalla loro convinzione di avere diritto a intervenire anche sulle decisioni degli insegnanti per difendere i propri figli a parer loro ingiustamente trattati o non sufficientemente considerati.

Appaiono poco diffuse le *reazioni violente di docenti nei confronti di studenti* ma dobbiamo naturalmente tener presente che tale domanda può far scattare istintivamente la difesa corporativa oltre che far notare che difficilmente tali manifestazioni si svolgono di fronte a colleghi; la maggioranza degli intervistati risponde infatti che non è in grado di rilevare tale fenomeno.

Gli insegnanti percepiscono invece in misura consistente *intolleranza culturale e religiosa* tra gli alunni; dilleggi, battute pesanti, prese in giro che possono diventare minacce o a vere persecuzioni, appaiono quindi piuttosto comuni dato che più della metà degli intervistati ne è a conoscenza. Ancora una volta l'ambiente più a rischio rispetto a forme di razzismo è quello della scuola secondaria di primo grado; i pregiudizi e la scarsa accettazione del diverso appaiono tuttavia diffusi anche tra bambini e adolescenti.

Le *molestie sessuali tra studenti* sono rilevate da una percentuale ridotta di docenti, del resto questo fenomeno è praticamente tanto grave quanto sotterraneo e difficilmente arriva all'attenzione degli adulti,⁵ invece si raddoppia la percezione della *violenza all'interno della famiglia* derivata da confidenze dirette degli interessati o di

⁵ Anche in questo caso abbiamo una maggioranza di soggetti che dichiarano di non essere in grado di rispondere.

loro compagni: quasi un sesto degli insegnanti parla di maltrattamenti subiti dai propri studenti e di riconoscimento di *segni di violenza* su bambini e ragazzi o esprime il sospetto di abusi sessuali (meno di uno su dieci). Si ribadisce come tali esperienze riguardino (seppur indirettamente) la scuola dato che segnalano vissuti problematici di studenti che vivono uno stato di malessere e che possono manifestare di conseguenza disagio relazionale e difficoltà nell'apprendimento.

Le risposte degli insegnanti relative all'*uso di sostanze psicotrope* da parte dei propri studenti evidenziano una forte tendenza giovanile alla trasgressione e a mettere a rischio la propria salute. Il sospetto di *abuso di alcol e droghe* risulta espresso da circa un terzo dei docenti trentini ma il dato più allarmante è l'anticipazione dell'età in cui tali abitudini paiono diffondersi tra i giovani. Già nella scuola primaria emerge una percentuale seppur minima di sospetti abusi di sostanze che alterano le funzioni psichiche; la situazione si aggrava con il passaggio alle scuole secondarie di primo grado: un quarto degli insegnanti rileva tra gli alunni dagli undici e ai quattordici anni l'uso di droghe e quasi uno su cinque di alcolici. La situazione diventa emergenziale nelle scuole superiori dove tali abitudini riguarderebbero la grande maggioranza degli studenti dal momento che circa i tre quarti degli insegnanti ne hanno il sospetto.

3. LA PERCEZIONE DELL'AUMENTO DEI FENOMENI DI VIOLENZA E INTOLLERANZA

Abbiamo già più volte sottolineato che i dati riportati nel presente capitolo fanno riferimento non ad una realtà oggettiva ma sono il prodotto della capacità di vedere e di interpretare di "osservatori" che possiamo considerare testimoni privilegiati delle nuove generazioni. Gli insegnanti, tuttavia, per il loro stesso ruolo e per la distanza generazionale che li separa dai loro studenti, non sempre sono in grado di cogliere correttamente e comprendere i fenomeni in atto. Non si può comunque sottovalutare la preoccupazione che emerge dalle loro risposte relative all'incremento nel tempo di alcuni comportamenti trasgressivi e/o violenti nella scuola: viene a delinearsi un forte aumento di aggressività da parte degli studenti nei confronti dei pari, come nei confronti degli insegnanti stessi; tale fenomeno risulta decrescere, in relazione grado scolastico di appartenenza (tabella 12.2). Colpisce in particolare come siano i docenti delle primarie a cogliere in misura più elevata l'aggravarsi di tali fenomeni all'interno della scuola.⁶

⁶ Una spiegazione sicuramente parziale sta nella presenza di molti istituti comprensivi e quindi di una maggiore contiguità rispetto al passato di maestri e maestre con la realtà evolutivamente più complessa e trasgressiva della secondaria di primo grado che tende a produrre valutazioni più negative.

Il *bullismo* appare come il fenomeno che ha subito lo sviluppo maggiore: lo sostengono infatti più di quattro intervistati su cinque, mentre meno dei due terzi sono coloro che ritengono siano aumentate le *violenze tra studenti*, la *presenza di droghe* nella scuola, l'*intolleranza culturale* e l'*aggressività nei confronti degli insegnanti*; una quota più contenuta di docenti (pari a due quinti) sostiene che le *molestie sessuali tra studenti* siano più diffuse rispetto a dieci anni fa.

Tab.12.2. La percezione degli insegnanti dell'aumento negli ultimi dieci anni di comportamenti aggressivi, violenti e/o illeciti degli studenti per grado scolastico

	Tipi di scuole			Totale
	Primarie	Secondarie di I grado	Secondarie di II grado	
Il bullismo (minacce e soprusi)	88,1	80,0	75,3	82,1
La violenza fisica tra studenti	74,5	67,0	55,3	66,6
La presenza di droghe all'interno della scuola	67,5	62,2	65,1	65,4
Intolleranza culturale, linguistica, religiosa	61,0	59,0	61,1	60,5
La violenza fisica verso gli insegnanti	62,3	57,9	51,3	57,8
Le molestie sessuali tra studenti	50,4	40,2	24,8	39,9
<i>Basi</i>	580	326	401	1306

Da sottolineare, inoltre, come gli insegnanti tendano a enfatizzare maggiormente la crescita dei fenomeni in oggetto (tabella 12.2) rispetto a quanto abbiano direttamente sperimentato (tabella 12.1).⁷ Una spiegazione può essere attribuita agli effetti della campagna mediatica che ha portato l'attenzione al fenomeno del bullismo e in generale alla violenza e sopraffazione nella scuola producendo una convinzione più forte del peggioramento del clima al suo interno. Da aggiungere inoltre che la distanza tra percezione ed esperienza si attesta intorno ai trenta punti percentuali per tutti gli item considerati ma non per l'*intolleranza culturale, linguistica e religiosa* per la quale risulta più contenuta (cinque punti percentuali). Quest'ultima dimensione viene ritenuta in crescita in misura simile dai docenti dei tre livelli scolastici; minima appare anche la differenza rispetto alla valutazione del fenomeno della droga. Per quanto riguarda i rimanenti aspetti considerati il giudizio più allarmato proviene da maestre/i e a scendere dai docenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado; la differenza rilevata tra gli insegnanti delle primarie e quelli delle secondarie è

⁷ Non possiamo tuttavia non rilevare che le due domande sono legittimamente analizzate come strettamente connesse in quanto riguardano gli stessi fenomeni ma nella prima viene richiesto di fare riferimento all'esperienza personale in un breve arco temporale mentre nella seconda si intende rilevare l'impressione, la percezione appunto, relativa all'entità dei fenomeni indagati in generale negli ultimi dieci anni.

doppia rispetto alla percezione dell'aumento delle molestie sessuali tra studenti, rilevante (intorno ai 20 punti percentuali) quella relativa alla violenza fisica tra studenti, nuovamente maggiore per i docenti delle primarie. Si può pensare che il giudizio, soprattutto per gli insegnanti delle primarie, non riguardi necessariamente la propria realtà scolastica ma dipenda dal fatto che i fenomeni indagati abbiano assunto una rilevanza sociale generale.

4. LA PERCEZIONE DI AGGRESSIVITÀ E SOPRAFFAZIONE NEL TEMPO

Nella tabella 12.3 vengono messi a confronto i dati relativi all'aumento della violenza percepita nelle due ricerche svolte in Trentino (1999 e 2008) su un campione rappresentativo di insegnanti provinciali. Le differenze tra le due indagini appaiono nel complesso contenute (non superiori ai sette punti percentuali) sia per quanto riguarda i docenti delle scuole secondarie di primo che quelle di secondo grado,⁸ tranne che in relazione a quattro tra i fenomeni rilevati: in primis il *bullismo* che appare quello in maggiore espansione (in misura più consistente tra i professori delle superiori rispetto ai colleghi delle secondarie inferiori: +11,2 e +19,2 punti percentuali), insieme alle *minacce nei confronti degli insegnanti* (rispettivamente +10,5 e +16,5 punti percentuali), all'*abuso di sostanze stupefacenti* (+11,4 e +14,9 punti percentuali) e all'*abuso di bevande alcoliche* (+17 e +19,5 punti percentuali).

Il clima scolastico si è andato quindi ulteriormente deteriorando nell'ultima decade, rispetto ad una realtà già problematica rilevata alla fine degli anni novanta, non solo per i comportamenti aggressivi messi in atto tra pari ma anche per i segnali di mancanza di rispetto e di stima verso gli adulti, tanto da portare a delineare una crisi di fiducia e di stima fondamentali in un rapporto educativo. Pure i rapporti all'interno delle famiglie appaiono più negativi (sospetti di violenze e di abusi sessuali) ma, rispetto a dieci anni fa, viene soprattutto percepita più critica la prossimità degli studenti a sostanze proibite o comunque dannose alla salute quali droga e alcool.

⁸ Nella prima indagine provinciale tale domanda non era stata sottoposta agli insegnanti delle primarie.

Capitolo 12**Bullismo, violenza, trasgressioni: il lato oscuro della scuola nella percezione dell'insegnante****Tab. 12.3. È capitato di assistere, venire a conoscenza, avere il sospetto di comportamenti aggressivi, violenti e/o illeciti per grado scolastico nelle ricerche insegnanti 1999 e 2008 (%)**

	Secondarie di I grado		Secondarie di II grado	
	1999	2008	1999	2008
Assistere a episodi di bullismo	60,9	71,1	25,7	44,9
Assistere a forme di violenza fisica tra studenti	48,8	50,2	11,9	19,4
Assistere a episodi di violenza fisica o minacce verbali da parte di studenti verso insegnanti	22,2	32,9	13,3	29,8
Avere il sospetto che uno o più studenti abusavano di alcolici	21,2	38,2	54,6	74,1
Avere il sospetto che uno o più studenti usavano droghe	13,7	25,1	60,5	75,0
Notare in classe studenti che portavano segni di maltrattamenti fisici	11,0	12,8	4,4	9,1
Riceve la confidenza da parte del diretto interessato o da un suo compagno di maltrattamenti fisici in famiglia	10,6	11,5	6,4	13,0
Venire a conoscenza di molestie sessuali tra studenti	10,0	14,4	2,7	6,1
Avere il sospetto di abusi sessuali all'interno della famiglia di uno studente	8,6	8,4	3,2	6,1
Assistere a episodi di violenza fisica da parte di insegnanti verso studenti	2,4	5,9	0,8	1,8
<i>Basi</i>	295	326	606	401

Il confronto sulla percezione dell'aumento, stabilità o diminuzione nel tempo di alcuni fenomeni indagati palesa una crescita costante dell'allarme all'interno della scuola (tabella 12.4). Gli insegnanti fanno emergere come violenza e sopraffazione si siano ulteriormente diffuse nell'ultimo decennio rispetto agli anni precedenti l'ultima rilevazione fatta in Trentino (1999).

Tab. 12.4. La percezione degli insegnanti dell'aumento negli ultimi dieci anni di comportamenti aggressivi, violenti e/o illeciti degli studenti per grado scolastico nelle ricerche insegnanti 1999 e 2008 (%)

	Secondarie di I grado		Secondarie di II grado	
	1999	2008	1999	2008
Il bullismo (minacce e soprusi)	53,6	80,0	33,7	75,3
La violenza fisica tra studenti	32,5	67,0	15,7	55,3
La presenza di droghe all'interno della scuola	31,3	62,2	48,3	65,1
La violenza fisica verso gli insegnanti	13,5	57,9	8,0	51,3
Le molestie sessuali tra studenti	12,7	40,2	4,9	24,8
<i>Basi</i>	295	326	606	401

L'incremento maggiore per quanto riguarda gli *episodi di violenza fisica tra studenti* si riferisce agli alunni delle secondarie superiori, rispetto a quelli delle secondarie di primo grado (rispettivamente +39,6 e +34,5 punti percentuali) e tale differenza è ancora più consistente dell'aumento percepito del *bullismo* (41,6 e 25,4 punti percentuali). L'aumento maggiore in assoluto si riscontra rispetto alla *violenza verso gli insegnanti* che risulta però distribuita in misura simile tra i due ordini scolastici (per entrambi supera i 40 punti percentuali) mentre la *presenza di droghe* viene percepita in crescita in misura quasi doppia nelle secondarie di primo grado rispetto al successivo livello scolastico. Colpisce infine la crescita nella percezione della presenza di *molestie sessuali* tra preadolescenti (27,5 punti percentuali) e adolescenti (19,9 punti percentuali) che rimane comunque più forte tra gli insegnanti delle secondarie inferiori.

5. ALCUNI FATTORI CHE INCIDONO SULLA PERCEZIONE DELLA VIOLENZA NELLE AULE SCOLASTICHE

La costruzione di un indice additivo che misura il grado di violenza rilevata strettamente nell'ambito scolastico può essere utile per capire se e quanto vari il fenomeno, tenendo conto dei molteplici aspetti osservati, in relazione a variabili specifiche quali i diversi modi di intendere e di porsi degli insegnanti nel proprio lavoro.⁹ L'ipotesi da cui si parte è che l'impressione negativa possa aumentare o ridursi in presenza di particolari stati d'animo, in rapporto alla qualità delle relazioni con studenti e genitori dei propri allievi e più in generale al clima più o meno positivo avvertito all'interno della scuola dagli insegnanti che vi lavorano.

Si possono innanzitutto fare alcune considerazioni analizzando i valori medi assunti dall'indice per il *tipo di scuola* in cui i rispondenti insegnano. Il grado scolastico in cui si percepisce mediamente maggiore violenza è, come abbiamo più volte affermato, quello della secondaria inferiore, in successione abbiamo la scuola primaria (-4,4 punti di differenza in un range teorico di variazione dell'indice da 0 a 100) e la scuola secondaria di secondo grado (7,3 punti in meno) che presenta dunque il valore inferiore.

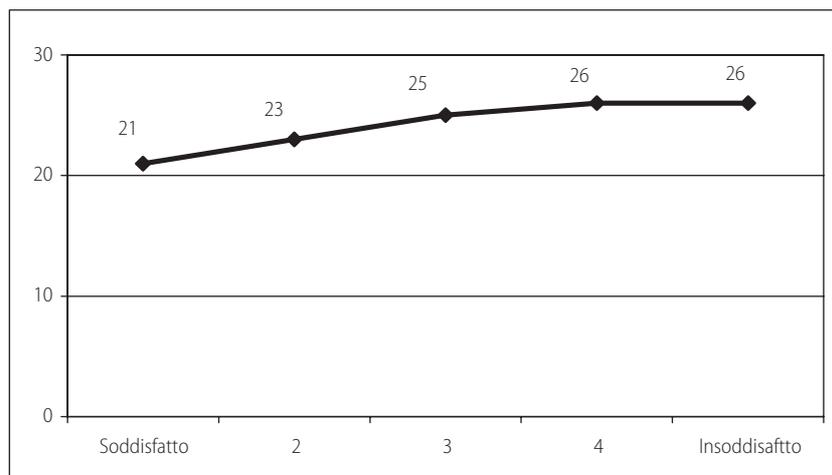
⁹ L'indice additivo è stato costruito sulla base degli item che individuano situazioni di violenza e sopraffazione specificatamente scolastiche quali: "assistere a forme di violenza fisica tra studenti", "assistere a fenomeni di bullismo", "assistere a episodi di violenza fisica o minacce verbali di studenti verso gli insegnanti", "assistere a episodi di violenza fisica o minacce verbali di genitori di alunni verso gli insegnanti", "assistere a episodi di violenza di insegnanti verso studenti", "venire a conoscenza di molestie sessuali tra studenti", "assistere a forme di razzismo e intolleranza culturale o religiosa". Successivamente l'indice è stato percentualizzato, e le analisi sono state effettuate attraverso la comparazione delle medie relative a variabili strutturali e di atteggiamento ad esso correlate.

Tab. 12.5 La percezione della violenza nella scuola in relazione al grado scolastico di appartenenza degli insegnanti (Valore assunto dall'indice di percezione della violenza nella scuola (range 0-100))

Tipo di scuola	Media	N
Primaria	23,7	580
Secondaria di primo grado	28,1	326
Secondaria di secondo grado	20,8	401
Totale	23,9	1306

Interessante osservare la relazione tra un atteggiamento positivo, rappresentato dalla soddisfazione che permea e definisce il lavoro di docente, e il grado di violenza e di sopraffazione percepito: al ridursi della soddisfazione cresce una visione pessimistica e negativa del clima scolastico in cui appare diffusa l'aggressività e la conflittualità.

Fig. 12.1 La percezione della violenza nella scuola in relazione al grado di soddisfazione per la professione (Valore medio assunto dall'indice di percezione della violenza nella scuola (range 0-100))



La relazione tra la percezione di violenze e soprusi nella scuola (misurata dall'indice specifico) e altre variabili quali il desiderio o meno di andare in pensione anticipatamente e la voglia di cambiare lavoro¹⁰ confermano la stessa tendenza: ossia

¹⁰ Il valore medio dell'indice additivo varia da 26,4 per coloro che vorrebbero andare in pensione prima dell'età prevista a 23,6 per quelli che invece non ci pensano; la differenza risulta ancora superiore tra chi

insegnanti esausti a causa del proprio lavoro, privi di energie educative e relazionali o scarsamente motivati rispetto alla loro professione tendono a vedere con maggiore negatività la realtà scolastica e a cogliere maggiormente gli aspetti problematici che le relazioni tra gli studenti e di questi stessi con gli insegnanti esprimono. La stanchezza e la demotivazione dunque li porta a subire aggressività e intolleranza, quasi arresi di fronte alla possibilità di intervenire e prevenire tali fenomeni.

Un altro fattore che influisce sulla percezione degli insegnanti è il rapporto con i genitori dei propri allievi. Abbiamo visto che gli intervistati rilevano aggressioni e minacce da parte dei genitori nei confronti degli insegnanti e come tale fenomeno sia avvertito in aumento: ebbene questo non può fare altro che mettere in crisi il rapporto di fiducia con tale componente scolastica tanto da pensare che difficilmente l'aggressività e la violenza possano essere tenute sotto controllo se manca, appunto, il supporto fondamentale della famiglia.

Un indice che interpreta sinteticamente l'opinione dei docenti nei confronti dei genitori¹¹ mette in evidenza come tale rapporto non sia sempre positivo: quasi un terzo infatti risponde che è molto d'accordo sul fatto che i genitori siano alquanto laticanti e disimpegnati quando non agiscano secondo indirizzi educativi palesemente difforni rispetto a quelli dell'insegnante. Tale opinione sui genitori dei propri studenti è più diffusa nella scuola primaria (tab.12.6).

Tab. 12.6. La percezione della qualità dei rapporti con i genitori dei propri studenti in relazione al grado scolastico di appartenenza degli insegnanti (Valore assunto dall'indice di percezione della qualità dei rapporti con la famiglia (range 0-100))

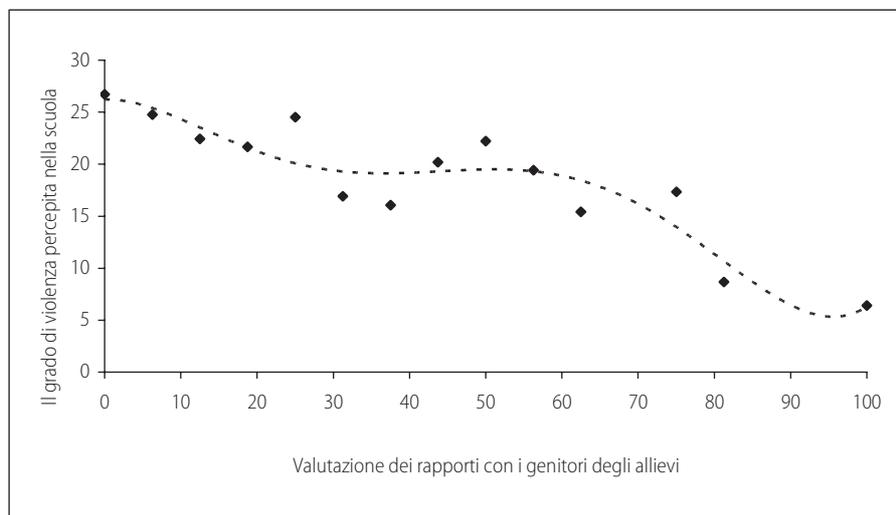
Tipo di scuola	Media	N
Primaria	10,9	580
Secondaria di primo grado	12,7	326
Secondaria di secondo grado	13,1	401
Totale	12,1	1306

Mettendo infine in relazione la violenza percepita dagli insegnanti nella scuola e la bontà del loro rapporto con i genitori cogliamo che i valori del primo tendono a crescere in misura inversamente proporzionale alla qualità dei secondi (fig.12.2).

pensa di cambiare lavoro e chi invece esprime tale intento da 27,7 a 23); la numerosità di tali sottogruppi comunque è limitata.

¹¹ Tale indice è basato sul giudizio degli insegnanti relativamente a: difficoltà dei rapporti con i genitori, loro assenza nelle questioni educative dei figli, frequente richiesta loro rivolta di sostituirli per insegnare l'educazione e la disciplina ai loro figli e convinzione che spesso essi vanifichino con il loro intervento il lavoro educativo che l'insegnante compie con lo studente.

Fig. 12.2 La relazione tra la percezione della violenza nella scuola e la qualità del rapporto con i genitori (Valori medi assunti dagli indici di percezione della violenza nella scuola e della qualità dei rapporti con i genitori degli allievi (range 0-100))



Quando le relazioni scuola-famiglia vengono avvertite come faticose, difficili, non soddisfacenti la valutazione della violenza nella scuola appare elevata; o, ancora più precisamente, all'aumentare della sfiducia nel creare sinergie con la famiglia al fine di trasmettere valori utili ad una convivenza democratica cresce la percezione della violenza e del sopruso nella scuola.

Capitolo 13

Il “buon” dirigente scolastico

Alessandro Ceredi, Beatrice de Gerloni

1. LE AREE DELLA FUNZIONE DIRIGENZIALE

Nell'*Indagine sulle condizioni di vita e di lavoro degli insegnanti* una breve sezione è dedicata al dirigente scolastico. Si tratta di un tema nuovo rispetto ad altre indagini e opportunamente i ricercatori hanno scelto di non indagare il rapporto dei docenti con il proprio dirigente. Non si è voluto neppure far emergere un profilo di funzioni e di ruolo, quale si ricava dalle convinzioni degli intervistati, ma si è preferito assumere alcune aree della complessa figura dirigenziale e misurare su di esse le percezioni rispetto a un profilo “positivo”, che viene definito caratteristico del “buon dirigente scolastico”.

La definizione delle competenze, ovvero delle conoscenze e abilità del dirigente scolastico, prende le mosse dall'identificazione di quattro aree omogenee in grado di accorpate i diversi item contenuti nella domanda del questionario.

La prima dimensione, della *leadership generale*, definibile anche nei termini di “area culturale”, comprende tutte quelle competenze che fanno capo in primo luogo alla direzione e al coordinamento delle attività della scuola, siano esse legate all'attività formativa, a quella organizzativa o amministrativa. In seconda battuta, concorrono a costituire quest'area le attività di ricerca, sviluppo e ampliamento dell'offerta formativa. In sostanza, fanno parte di questa dimensione tutte quelle funzioni di pianificazione delle attività, del loro coordinamento e direzione, anche dal punto di vista di un miglioramento continuo sia in relazione alla struttura organizzativa interna, sia in relazione alla soddisfazione dell'utenza. Una parte importante riveste anche l'innovazione che il dirigente porta all'interno dell'istituto, sia in rapporto agli aspetti didattici e in relazione a interventi di carattere organizzativo e tecnologico. Utilizzando le competenze correlate a questa prima dimensione il dirigente scolastico costruisce una cultura organizzativa condivisa o condivisibile dagli attori che partecipano al processo educativo, facendo leva nel contempo sulla dimensione dell'innovazione di parti del processo stesso.

La seconda dimensione che concorre a definire le caratteristiche del dirigente scolastico viene ricondotta alla *dimensione gestionale* dell'istituto scolastico. In quest'ottica, il dirigente deve lavorare sulla valorizzazione delle risorse umane, agendo sulla dimensione individuale, incoraggiando l'apporto di idee da parte dei singoli, valorizzandone le competenze e le professionalità. Si tratta, in sostanza, della gestione delle

risorse umane, della corretta comunicazione organizzativa e dell'efficace svolgimento dell'attività quotidiana. Tale azione va ad inserirsi all'interno del progetto più ampio di sviluppo della cultura organizzativa.

La terza area che definisce le caratteristiche funzionali del buon dirigente scolastico si riferisce a tutte le attività legate alla *gestione delle risorse finanziarie*. Si tratta dell'amministrazione e pianificazione delle risorse strumentali e finanziarie necessarie per l'adeguato funzionamento dell'organizzazione, quali il reperimento di fondi, l'organizzazione dei servizi logistici come quelli finanziario e contabile, l'ottimizzazione del patrimonio edilizio, delle risorse informatiche e della promozione della cultura e delle prassi della sicurezza e salute sul luogo di lavoro.

L'ultima dimensione si riferisce alla *gestione delle relazioni*, interne ed esterne. La gestione delle relazioni fa capo innanzitutto ai rapporti *con e tra* il personale di diverso ordine e grado, in primo luogo gli insegnanti, incluso l'adeguato coordinamento degli organi collegiali. Si tratta del presidio di un buon clima organizzativo, agendo soprattutto sulla dimensione informale delle relazioni e andando in appoggio e aiuto rispetto alle situazioni problematiche che si possono creare nella prassi quotidiana. In un'area relazionale intermedia si viene a collocare il lavoro di supporto all'utenza della scuola, in appoggio agli allievi e ai loro genitori.

Il presidio della dimensione relazionale proiettata verso l'esterno della scuola assume le caratteristiche di un'attività di costruzione della rete con il territorio. Si ha, in questo caso, un superamento dei confini organizzativi dell'istituzione scolastica in un'ottica di coinvolgimento attivo degli attori sociali ed economici presenti nel contesto di riferimento. Oltre all'immagine della scuola proiettata verso l'esterno, compito del dirigente diviene, in questa dimensione, quello di attivare le risorse territoriali in funzione di un'apertura dell'istituzione scolastica verso l'esterno, costruendo rapporti di collaborazione utili per una sempre maggiore integrazione con le istanze locali.

L'insieme di queste dimensioni va a delineare le caratteristiche di un dirigente scolastico che opera su più fronti in un'ottica di sviluppo organizzativo globale tendente a mettere a punto una percezione condivisa e generale della scuola che presiede.

2. I RISULTATI DELL'INDAGINE

Partendo dalle quattro dimensioni che definiscono funzione e ruolo del dirigente scolastico, i dati sono stati, in prima battuta, ricodificati in una nuova scala a tre livelli che raccoglie le opinioni degli intervistati in ordine a "minima importanza" (punteggio da 1 a 4), "media importanza" (da 5 a 7) e "massima importanza" (da 8 a 10) rispetto ai diversi item della batteria.

Una prima ricognizione, molto generale, dei dati evidenzia in quasi tutte le risposte un alto gradimento, in termini di importanza, per le diverse funzioni del dirigente scolastico. Considerando le risposte della categoria “massima importanza” - che variano da un massimo del 79.7 di scelta a un minimo del 36.7 - emerge come esse siano dislocate in modo eterogeneo all’interno delle quattro aree interpretative (A, B, C, D); non sembra esserci cioè una maggiore propensione per un’area rispetto alle altre. Tale andamento dei dati è da attribuire alla struttura stessa della domanda nella quale, chiedendo di esprimere un’opinione rispetto alle caratteristiche che dovrebbe possedere il “buon” dirigente scolastico, si privilegia la dimensione “ideale” che può anche discostarsi dai vissuti effettivi, dall’esperienza concreta, degli intervistati.

Tab. 13.1. Gli items in ordine di gradimento (% dei valori massimi) e area di riferimento

% Items		Area
79.7	Garantire il funzionamento del servizio di istruzione per studenti e famiglie	A
76.7	Suggerire soluzioni in situazioni problematiche	D
75.9	Individuare le opportunità insite nella normativa scolastica	A
75.8	Creare un clima cooperativo tra gli insegnanti della scuola	B
75.3	Sostenere gli insegnanti nei momenti di difficoltà	D
74.7	Essere un esperto della normativa scolastica a disposizione dei docenti	B
73.5	Promuovere il miglioramento qualitativo delle prassi didattiche della scuola	A
72.6	Fornire una visione complessiva (vision) sulle questioni di fondo della scuola	A
67.9	Amministrare fondi e risorse	C
64.1	Consigliare studenti e genitori in merito ai problemi scolastici che si presentano	D
63.7	Contribuire alla costruzione di una comunità professionale tra gli insegnanti della scuola	B
63.4	Fare da tramite tra la scuola e gli enti locali	D
62.1	Mediare i conflitti tra i docenti	D
60.2	Fare da conciliatore tra le famiglie e gli insegnanti	D
60.0	Procurare risorse economiche nel territorio (finanziamenti, sponsorizzazioni, ecc.)	C
59.8	Responsabilizzare i docenti nel lavoro	B
59.8	Fare in modo che le attività scolastiche siano realizzate in accordo con la normativa	A
59.4	Stimolare il perseguimento di alcune scelte di indirizzo nella scuola	A
58.7	Sollecitare l’innovazione didattica degli insegnanti	A
57.8	Dare supporto ai docenti più giovani	D
56.8	Assicurarsi che i docenti lavorino in coerenza con il piano dell’offerta formativa della scuola	A
55.5	Occuparsi dell’applicazione delle normative sulla sicurezza (L. 626)	C
53.1	Fare da tramite tra la scuola e il sistema economico e produttivo	D
52.5	Rendere accogliente l’ambiente scolastico	D
50.4	Fare in modo che gli insegnanti svolgano il loro lavoro con attenzione alla ricerca di pratiche innovative	B
49.6	Gestire i rapporti sindacali con la RSU	B
47.6	Motivare gli studenti in crisi/difficoltà	D
46.0	Dare agli insegnanti indicazioni e riscontri su come stanno svolgendo il loro lavoro	B
36.7	Gestire le supplenze/classi scoperte	B

Le diverse caratteristiche del dirigente scolastico, proposte dalla batteria del questionario, vengono ora raggruppate per ambiti omogenei, riferiti alle aree della funzione dirigenziale sopra definite.

Tab. 13.2. A. L'area della leadership generale (area culturale) (incidenze percentuali)

	Minima importanza	Media importanza	Massima importanza
Garantire il funzionamento del servizio di istruzione per studenti e famiglie	1.1	19.2	79.7
Individuare le opportunità insite nella normativa scolastica	0.6	23.5	75.9
Fornire una visione complessiva (vision) sulle questioni di fondo della scuola	2.5	24.8	72.6
Promuovere il miglioramento qualitativo delle prassi didattiche della scuola	1.8	24.7	73.5
Fare in modo che le attività scolastiche siano realizzate in accordo con la normativa	2.9	37.3	59.8
Sollecitare l'innovazione didattica degli insegnanti	5.0	36.6	58.7
Stimolare il perseguimento di alcune scelte di indirizzo nella scuola	3.1	37.4	59.4

La funzione di "garante del servizio verso studenti e famiglie" è, in assoluto, quella di massima importanza per gli intervistati, seguita dalla "capacità di individuare le opportunità insite nella normativa" e dalla "promozione del miglioramento delle prassi didattiche". Importante sembra essere anche "l'impulso sulla *vision* complessiva della scuola". Le altre dimensioni sono state scelte, come elementi di massima importanza, da una percentuale minore di docenti.

Alcune differenze emergono se si considera il *genere* dei rispondenti: le femmine sono più propense dei colleghi ad attribuire maggior rilevanza alla "vision della scuola" (74% contro il 66.8%), a fare in modo che "le attività scolastiche siano realizzate in accordo con la normativa" (rispettivamente 62.3% contro il 53.5%), a "la promozione del miglioramento qualitativo delle prassi didattiche" (75.6% contro il 65.8%).

Il dirigente che è in grado di "stimolare il perseguimento di alcune scelte di indirizzo nella scuola" è più importante per gli insegnanti con oltre cinquant'anni (65%), che staccano i colleghi di quasi nove punti percentuali.

Tra coloro che svolgono attività in stretta collaborazione con il dirigente (funzione di vicario o collaboratore del dirigente) e gli altri insegnanti, non emergono differenze sostanziali nel caso di questa prima batteria di risposte. Solamente nel caso dell'item "sollecitare l'innovazione didattica degli insegnanti" si ha una percentuale

maggiore di undici punti in coloro che svolgono queste funzioni di collaborazione (69% contro il 58%).¹

Tab. 13.3. B. L'area organizzativo-gestionale (incidenze percentuali)

	Minima importanza	Media importanza	Massima importanza
Creare un clima cooperativo tra gli insegnanti della scuola	2.2	22.0	75.8
Essere un esperto della normativa scolastica a disposizione dei docenti	2.2	23.1	74.7
Contribuire alla costruzione di una comunità professionale tra gli insegnanti della scuola	3.5	32.9	63.7
Responsabilizzare i docenti nel lavoro	7.9	32.3	59.8
Assicurarsi che i docenti lavorino in coerenza con il piano dell'offerta formativa della scuola	4.8	38.4	56.8
Gestire i rapporti sindacali con la RSU	6.1	44.3	49.6
Fare in modo che gli insegnanti svolgano il loro lavoro con attenzione alla ricerca di pratiche innovative	5.3	44.3	50.4
Dare agli insegnanti indicazioni e riscontri su come stanno svolgendo il loro lavoro	9.5	44.5	46.0
Gestire le supplenze/classi scoperte	17.0	46.3	36.7

Una prima considerazione va fatta sull'importanza data alle variabili di tale dimensione da parte degli insegnanti intervistati. Pur persistendo l'alta distribuzione di gradimento verso la massima importanza, va segnalato che un terzo degli item si colloca su una percentuale inferiore al 50%, un altro terzo tra il 60% e il 50%, le rimanenti tre su percentuali superiori. Come emerge dalla Tabella 13.3, le voci scelte come più importanti fanno riferimento al contributo nella "creazione di un clima cooperativo" e alla "creazione di una comunità professionale", evidenziando l'importanza di un dirigente che sappia valorizzare una dimensione di scambio tra i docenti in termini di esperienza e lavoro comune. A queste due variabili va aggiunta anche quella inerente l'esperienza sulla "normativa da mettere a disposizione del docente". La fascia intermedia riguarda dimensioni didattiche in senso stretto, quali l'attenzione alla "responsabilizzazione dei docenti", alla "coerenza del loro operato con l'offerta formativa globale dell'istituto", allo "stimolare la ricerca di pratiche innovative". Tra le dimensioni ritenute meno importanti per un buon dirigente figurano la "gestione dei rapporti sindacali", il "dare indicazioni agli insegnanti su come svolgono il proprio

¹ Si sottolinea che, in valori assoluti, questa categoria ammonta a soli 76 casi sul totale del campione e, pertanto, le analisi ad essi relative vanno prese come puramente indicative.

lavoro" - dove entra in gioco una variabile legata all'autonomia del docente - e, infine, "la gestione delle classi scoperte" che registra una percentuale molto bassa in quanto si tratta di un compito svolto abitualmente dalla Segreteria della scuola.

Dal punto di vista dell'appartenenza di *genere*, quando emergono differenze è sempre la componente femminile a segnalare la maggiore importanza di una funzione dirigenziale, come emerge nella Tabella 13.4.

Tab. 13.4. B. L'area organizzativo-gestionale per "genere"
(incidenze percentuali di «Massima importanza»)

	Maschi	Femmine
Assicurarsi che i docenti lavorino in coerenza con il piano dell'offerta formativa della scuola	49.8	59.5
Contribuire alla costruzione di una comunità professionale tra gli insegnanti della scuola	56.2	66.3
Essere un esperto della normativa scolastica a disposizione dei docenti	64.3	78.1
Gestire i rapporti sindacali con la RSU	41.3	51.7
Gestire le supplenze/classi scoperte	30.4	38.5

La "creazione di un clima cooperativo tra gli insegnanti" è più importante per chi ha più di 50 anni (79%) rispetto ai colleghi più giovani che si fermano al 71%.

Dal punto di vista della scuola in cui si insegna, la "responsabilizzazione del docente" è più sentita nella secondaria (66%) rispetto agli altri ordini, (57% la primaria, 58% la secondaria di primo grado). "Dare agli insegnanti indicazioni su come stanno svolgendo il lavoro" è più importante per gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado (51%) rispetto a quelli della primaria (42%); la "costruzione di una comunità professionale" diviene sempre meno importante passando dalla primaria alla secondaria di secondo grado. "La gestione delle classi scoperte", infine, ha un'importanza maggiore per gli insegnanti della scuola primaria (49%) mentre scende al 23% per i colleghi della scuola secondaria di primo grado e al 30% per quelli delle superiori.

Per chi svolge funzioni di collaborazione col dirigente esistono alcuni item che sono più importanti rispetto ai colleghi nella definizione del buon dirigente scolastico.² Si tratta delle "indicazioni da dare agli insegnanti rispetto allo svolgimento del proprio lavoro" (61% rispetto al 44%), della "coerenza del lavoro dei docenti rispetto all'offerta formativa" (69% rispetto al 56%), della "costruzione di una comunità professionale" (72% rispetto al 63%), dell'intervento per fare in modo che "gli insegnanti

² Si veda nota precedente.

lavorino con pratiche didattiche innovative” (58% rispetto al 50%). La visione di chi lavora a diretto contatto col dirigente, rispetto a dimensioni legate all’innovazione e alla cooperazione, è dunque più importante.

Tab. 13.6. C. L’area finanziaria-gestionale (incidenze percentuali)

	Minima importanza	Media importanza	Massima importanza
Amministrare fondi e risorse	3.4	28.7	67.9
Procurare risorse economiche nel territorio finanziamenti, sponsorizzazioni ecc.)	5.2	34.8	60.0
Occuparsi dell’applicazione delle normative sulla sicurezza (es. Legge 626)	7.3	37.2	55.5

L’area finanziaria e gestionale presenta percentuali più ridotte rispetto alle dimensioni finora viste. Se “amministrare fondi e risorse” è di massima importanza per quasi il 70% degli intervistati, “procurare risorse sul territorio” si ferma al 60% mentre occuparsi dei temi legati alla “sicurezza e salute sul lavoro” è importante per la definizione del buon dirigente scolastico per il 55.5% degli intervistati. In generale emerge come quest’area sia un po’ meno importante per gli intervistati, pur mantenendo valori percentuali alti.

L’impegno del dirigente per l’applicazione della “normativa sulla sicurezza” è più importante per le femmine (58%) rispetto ai maschi (49%); più importante per gli insegnanti della scuola primaria (64%) rispetto a quelli della secondaria di secondo grado (51%) e delle medie (45%); è infine più importante per coloro che non collaborano col dirigente (57%) rispetto ai colleghi impegnati in queste mansioni (39%).

“Amministrare fondi e risorse” è più importante per i docenti con un’età fino a 39 anni (74%) rispetto ai colleghi più anziani che indicano questa dimensione rispettivamente nel 68% dei casi tra i quaranta e i cinquant’anni e nel 64% dei casi nella classe di età oltre i cinquant’anni. Sempre rispetto a questa variabile, essa è più sentita dagli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado (72%) rispetto sia ai colleghi delle medie (70%) ma soprattutto rispetto ai colleghi della primaria (64%).

Tab. 13.7. D. L'area relazionale (incidenze percentuali)

	Minima importanza	Media importanza	Massima importanza
1			
Mediare i conflitti tra i docenti	4.8	33.0	62.1
Suggerire soluzioni in situazioni problematiche	1.1	22.2	76.7
Dare supporto ai docenti più giovani	5.4	36.8	57.8
Sostenere gli insegnanti nei momenti di difficoltà	2.4	22.3	75.3
Motivare gli studenti in crisi/difficoltà	9.1	43.3	47.6
Fare da conciliatore tra le famiglie e gli insegnanti	4.9	34.9	60.2
Consigliare studenti e genitori in merito ai problemi scolastici che si presentano	2.9	33.0	64.1
2			
Fare da tramite tra la scuola e il sistema economico e produttivo	6.3	40.6	53.1
Fare da tramite tra la scuola e gli enti locali	3.1	33.5	63.4

La quarta dimensione che va a costruire le caratteristiche del buon dirigente scolastico, quella relazionale, è stata suddivisa rispetto ai processi relazionali interni (1) e a quelli verso l'esterno (2). Le due dimensioni considerate più importanti si riferiscono all'intervento del dirigente per risolvere situazioni difficili: sia nel caso della "gestione di situazioni problematiche" sia in quello del "sostegno ai docenti in difficoltà", le percentuali di risposta sono tra le più alte tra quelle proposte, segno di una elevata considerazione del ruolo del dirigente in questo tipo di situazioni.

Una alta percentuale di scelta si riscontra per "l'attività di consigliare rispetto ai problemi scolastici nei confronti di genitori e studenti", mentre il "motivare studenti in difficoltà" è un requisito considerato decisamente più marginale.

Per quanto riguarda la relazionalità esterna, viene data più importanza all'attività di "relazione con gli enti locali", probabilmente anche in funzione dell'accresciuta attività di interazione e di integrazione delle scuole col territorio, mentre il "fare da tramite tra la scuola e il mondo economico e produttivo" sembra rivestire un'importanza nettamente minore. Emerge qui una maggiore forza del rapporto tra enti pubblici (la scuola e gli enti locali di riferimento), mentre sembra essere ancora considerata come secondaria la costruzione di rapporti con il circostante mondo del lavoro e della produzione.

Tab. 13.8. D. L'area relazionale per "genere" (incidenze percentuali)

	Maschi	Femmine
Motivare gli studenti in crisi o difficoltà	41	49
Fare da tramite con gli enti locali	57	65
Fare da conciliatore tra famiglia e insegnanti	52	62
Suggerire soluzioni in situazioni problematiche	67	80
Consigliare genitori e studenti nei momenti problematici	57	66

In generale, la dimensione relazionale dell'azione del dirigente scolastico è maggiormente apprezzata dalla componente femminile del corpo docente rispetto a quella maschile. Le differenze riscontrate ammontano in questi casi a parecchi punti percentuali, a rimarcare questa differenza (tabella 13.8).

Tab. 13.9. D. L'area relazionale per "classi di età" (incidenze percentuali)

	Fino a 39 anni	Tra i 40 e i 50 anni	Oltre i 50 anni
Interventi per motivare gli studenti in difficoltà	44	44	52
Fare da tramite tra scuola e enti locali	70	62	61
Fare da tramite col sistema produttivo	60	53	50

Dalla lettura della tabella 13.9 emerge poi una propensione, da parte degli intervistati più giovani, a indicare in misura maggiore rispetto ai colleghi più anziani quella dimensione della relazionalità che è rivolta verso l'esterno, il territorio di riferimento della scuola.

Tab. 13.10. D. L'area relazionale per "grado di scuola" (incidenze percentuali)

	Scuola primaria	Scuola secondaria di I grado	Scuola secondaria di II grado
Mediare i conflitti tra i docenti	67%	61%	56%
Suggerire soluzioni in situazioni problematiche	82%	74%	71%
Fare da conciliatore fra le famiglie e gli insegnanti	68%	60%	50%
Fare da tramite tra la scuola e il sistema economico e produttivo	49%	56%	57%

Prendendo in esame le differenze nelle risposte, in riferimento al diverso tipo di scuola nel quale gli intervistati lavorano, emerge, nei casi significativi, una maggiore propensione degli insegnanti della scuola primaria a valorizzare l'area relazionale. Un dato inverso si ha nel caso della relazione tra scuola e sistema produttivo, dove sono le scuole secondarie di primo grado e superiori a dare maggiore importanza a questa

dimensione rispetto alle primarie. Questo è tuttavia un dato atteso, in quanto la relazione con il mondo economico e produttivo è "istituzionalmente" più importante per le scuole secondarie di secondo grado rispetto agli altri gradi di scuola.

3. LO STILE E LE COMPETENZE DEL DIRIGENTE SCOLASTICO

Le competenze richieste a un "buon" dirigente, correlate sia alle aree esaminate sia al livello di gradimento espresso dai docenti, paiono quindi focalizzarsi sui seguenti ambiti:

1. la competenza "culturale e di leadership", la capacità di organizzazione, di sviluppo di piani e strategie, di orientamento ai risultati;
2. la competenza nella gestione delle risorse umane, la capacità di organizzare consenso e orientare verso i risultati attesi;
3. la competenza relazionale, orientata alla negoziazione e alla gestione dei conflitti (docenti, utenza), al supporto a fronte di disagi o difficoltà.

Non è possibile in questa sede e con i dati a nostra disposizione cogliere in modo preciso verso quale stile dirigenziale propendano i docenti intervistati. E questo per due motivi. Da un lato gli indicatori non sono orientati in tale direzione di indagine. D'altro lato la mancanza di oscillazioni significative tra gli indici di gradimento non facilita una lettura di questo tipo.

E tuttavia, volendo delineare un orientamento, utile soprattutto al raccordo con altre aree indagate dal questionario, parrebbe di capire che gli stili verso cui si concentrano i punteggi più alti sono, da un lato, quello che potremmo definire "manageriale" - sottolineando la dimensione della leadership - e, d'altro lato, quello "comunitario", - dando risalto alla dimensione comunicativo-relazionale e educativa. Il modello "burocratico" sembrerebbe assente in quanto nessun indicatore tendeva in modo esplicito verso tale direzione.

Le dimensioni prevalenti, in relazione agli item con maggiore gradimento, orientano infatti:

- verso il *modello "manageriale"*: "individuare le opportunità insite nella normativa scolastica" (75.9%) - "essere un esperto della normativa scolastica a disposizione dei docenti" (74.7%) - "fare da tramite tra la scuola e gli enti locali" (63.4%);
- verso il *modello "comunitario"*: "fornire una visione complessiva (*vision*) sulle questioni di fondo della scuola" (72.6%) - "creare un clima cooperativo tra gli insegnanti della scuola" (75.8%) - "contribuire alla costruzione di una

- comunità professionale tra gli insegnanti della scuola” (63.7%) - “suggerire soluzioni in situazioni problematiche” (76.7%) - “sostenere gli insegnanti nei momenti di difficoltà” (75.3%) - “consigliare studenti e genitori in merito ai problemi scolastici che si presentano” (64.1%) - “mediare i conflitti tra i docenti” (62.1%) - “fare da conciliatore tra le famiglie e gli insegnanti” (60.2%);
- verso *entrambi gli stili*: “garantire il funzionamento del servizio di istruzione per studenti e famiglie” (79.7%) - “promuovere il miglioramento qualitativo delle prassi didattiche della scuola” (73.5%).

Vi è sicuramente una forte attenzione, da parte dei docenti, alla dimensione comunitaria e relazionale, che parrebbe orientare il “buon dirigente scolastico” verso compiti di mediazione, di gestione del conflitto e del disagio ma anche di attenzione al clima e alla collaborazione dentro una scuola auspicata come “comunità professionale”.

4. CONCLUSIONI

Le caratteristiche del “buon” dirigente scolastico, quali emergono dai dati a disposizione, evidenziano una figura professionale che deve presidiare le diverse aree di intervento necessarie per il buon funzionamento dell’istituzione scolastica. Non affiora infatti una dimensione preponderante di competenze ma piuttosto la percezione di un dirigente che deve essere in grado di intervenire su più piani. Si nota infatti una sorta di compensazione tra l’attenzione a una funzione dirigenziale che privilegia le dinamiche di sistema e di funzionalità generale dell’istituzione e la sottolineatura di una funzione del dirigente scolastico più attenta agli elementi del clima, del supporto alla relazione, della gestione del disagio e del conflitto.

In definitiva, emerge una figura di dirigente scolastico che deve essere in grado di presidiare, nella percezione degli intervistati, tutte le problematiche della scuola. Da sottolineare che questa visione del dirigente scolastico è maggiormente sentita, nei casi in cui emergono delle differenze di genere, dalla componente femminile degli insegnanti intervistati.

Capitolo 14 La valutazione degli insegnanti

Enzo Loner

1. INTRODUZIONE

Gli anni recenti hanno visto crescere il dibattito sulla possibilità di stabilire criteri di valutazione anche per il mondo dell'istruzione. Il tema è rilevante perché è collegato sia all'utilità di introdurre metodi di "misurazione" delle *performances* dell'intero sistema (per analizzarne la capacità di migliorarsi, di raggiungere obiettivi legati alla qualità, ai fini della comparazione con altri paesi, ecc.), sia alla possibilità di valutare la professionalità dei singoli insegnanti ed il bagaglio di competenze da questi possedute in relazione ai compiti che la scuola moderna richiede loro.

Questo capitolo presenta una panoramica delle opinioni degli insegnanti trentini riguardanti la valutazione del loro lavoro e l'applicabilità di alcuni strumenti che potrebbero servire per conseguire tale scopo. In particolare, prende in esame l'intero corpo docente, le (eventuali) differenze tra gli insegnanti di istituti di vario grado e, ove possibile, confronta le variazioni intervenute fra la rilevazione del 1999 e quella del 2008.

2. LE OPINIONI SULLA VALUTAZIONE

La prima parte di questo capitolo si occupa dell'atteggiamento generale verso la valutazione. Cosa pensano i docenti trentini della possibilità di introdurre strumenti per monitorare la qualità dell'insegnamento? L'ipotesi che questa eventualità possa concretizzarsi comporta disagi o, al contrario, è vista in modo favorevole perché, ad esempio, il risultato della valutazione potrebbe servire a migliorare la propria professionalità? Quali dovrebbero essere gli orientamenti di massima cui ispirarsi?

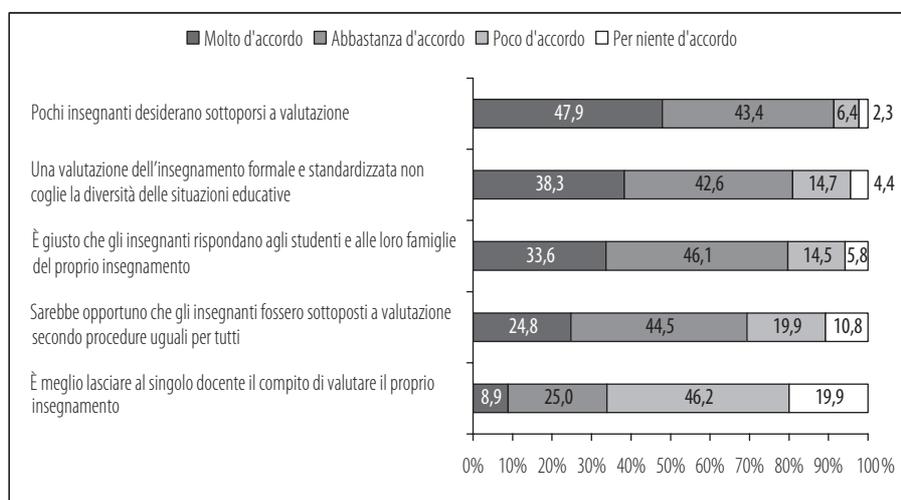
Nel complesso, gli intervistati mostrano una certa diffidenza verso la possibilità che il loro lavoro possa essere sottoposto alla valutazione, anche se concordano sul fatto che ognuno debba rispondere agli studenti ed alle loro famiglie del proprio insegnamento (cfr. fig. 14.1). Oltre nove intervistati su dieci sono, infatti, d'accordo con l'affermazione "Pochi insegnanti desiderano sottoporsi a valutazione" (il 47.9% lo è molto ed il 43.4% abbastanza). Tale scetticismo è forse attribuibile anche alla consapevolezza della difficoltà di elaborare procedure formali in grado di cogliere

con precisione le diversità che si instaurano nella relazione docente-discenti. La specificità del contesto che si viene a creare nelle situazioni educative rende, a giudizio dei rispondenti, poco realistica la possibilità di concretizzare la messa a punto di tali procedure: oltre otto su dieci la pensano in questo modo (il 38.3% è, infatti, molto d'accordo ed il 42.6% lo è abbastanza). Inoltre, per circa un terzo sarebbe meglio lasciare tale compito al singolo docente, che procederebbe così ad una auto-valutazione del suo insegnamento (l'8.9% è molto d'accordo con questa ipotesi ed il 25.0% lo è abbastanza).

Nonostante l'affermazione dei limiti della valutazione (che, come già notato, sostengono molto probabilmente all'intenzione di rimarcare la particolarità della propria professione), emerge anche la presa di posizione verso la necessità di rendere conto del proprio insegnamento alle famiglie ed agli studenti: l'opportunità di mantenere sempre un atteggiamento responsabile è largamente condivisa (il 33.6% è molto d'accordo ed il 46.1% lo è abbastanza).

Infine, i docenti trentini esprimono la preferenza per la messa a punto di procedure ispirate al principio dell'equità: quasi sette su dieci ritengono che i metodi utilizzati dovrebbero essere uguali per tutti (il 24.8% è molto d'accordo ed il 44.5% lo è abbastanza).

Fig. 14.1. L'atteggiamento verso la valutazione (tutti gli insegnanti, % di composizione)



In qualche misura, dai dati raccolti traspare un orientamento “ambivalente”: da un lato gli insegnanti tengono a sottolineare che il lavoro che svolgono è difficilmente valutabile (e quindi a ribadire che se lo è, lo sarà quasi sicuramente in modo

imperfetto). Dall'altro lato, specificano però altrettanto chiaramente che la mancanza di questo requisito non significa affatto l'intenzione di "sottrarsi" alla responsabilità collegata all'importante funzione sociale della loro professione.

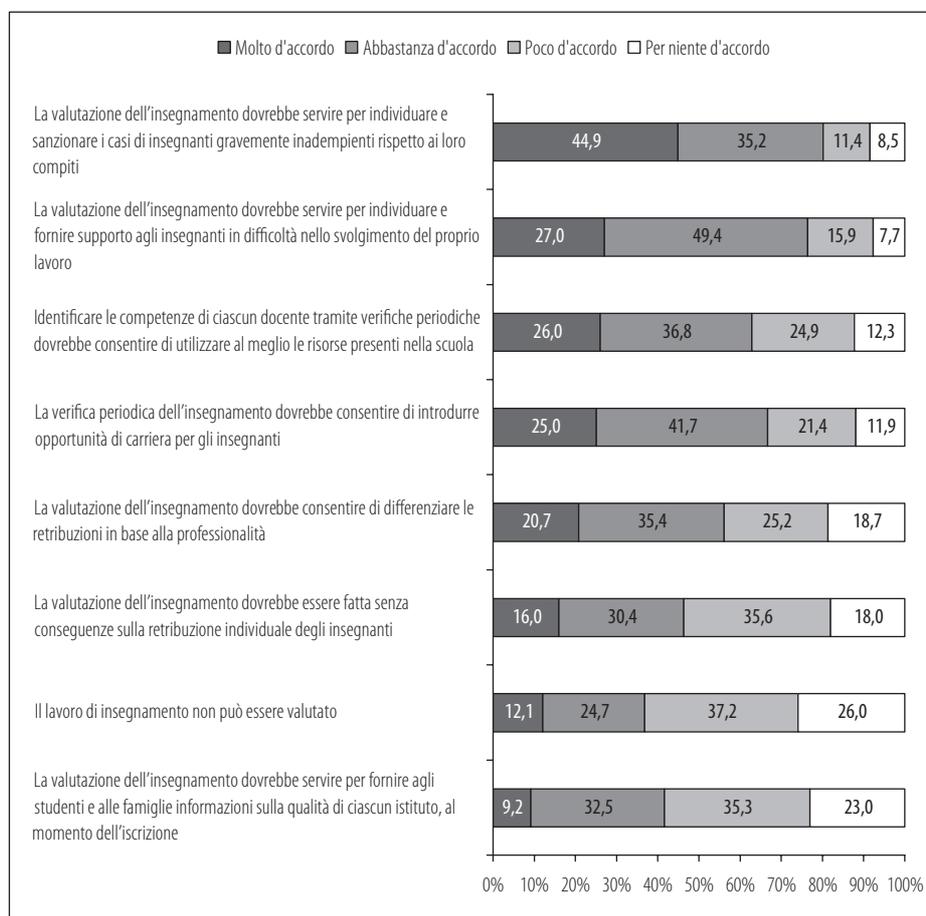
Uno dei temi principali trattati nel corso delle interviste riguarda lo scopo della valutazione. Non è, infatti, possibile procedere con la messa a punto e l'attuazione di progetti di valutazione senza aver prima chiarito a cosa servirà e come saranno adoperate le informazioni raccolte. Tali dati potrebbero, ad esempio, essere utilizzati in modo mirato per identificare punti deboli nei contesti di insegnamento, così da permettere un miglioramento della didattica e delle risorse di ciascuna scuola. Un altro obiettivo, altrettanto "delicato", è invece collegato alla possibilità (o meno) di differenziare le retribuzioni in base alla professionalità.

Con una certa sorpresa, lo scopo principale dovrebbe essere l'identificazione (e l'eventuale sanzione) degli insegnanti gravemente inadempienti (cfr. fig. 14.2): la pensano in questo modo oltre otto su dieci (il 44.9% è molto d'accordo con questa posizione ed il 35.2% lo è abbastanza).

Inoltre, per molti docenti la valutazione dovrebbe avere soprattutto una funzione "positiva", volta a stimolarli e aiutarli ad affinare le loro capacità: secondo tale prospettiva potrebbe diventare uno strumento prezioso per supportare gli insegnanti in difficoltà (il 27.0% è molto d'accordo ed il 49.4% lo è abbastanza) oppure dovrebbe servire per mettere a fuoco le potenzialità di ognuno e permettere di valorizzarle meglio nel contesto scolastico (il 26.0% è molto d'accordo con questa visione ed il 36.8% lo è abbastanza).

Un ulteriore scopo della valutazione riguarda la possibilità di agganciarne il risultato alle opportunità di carriera o per consentire di differenziare le retribuzioni in base alla professionalità. Entrambi questi aspetti trovano l'accordo della maggioranza, anche se è il primo ad essere condiviso in misura più elevata: circa i due terzi, ritengono utile un collegamento con la carriera (il 25.0% è molto d'accordo ed il 41.7% lo è abbastanza), mentre circa metà (il 20.7% molto ed il 35.4% abbastanza) pensano che sarebbe opportuno che le informazioni raccolte permettessero di premiare i più meritevoli anche dal punto di vista della retribuzione.

Fig. 14.2. Lo scopo della valutazione (tutti gli insegnanti, % di composizione)



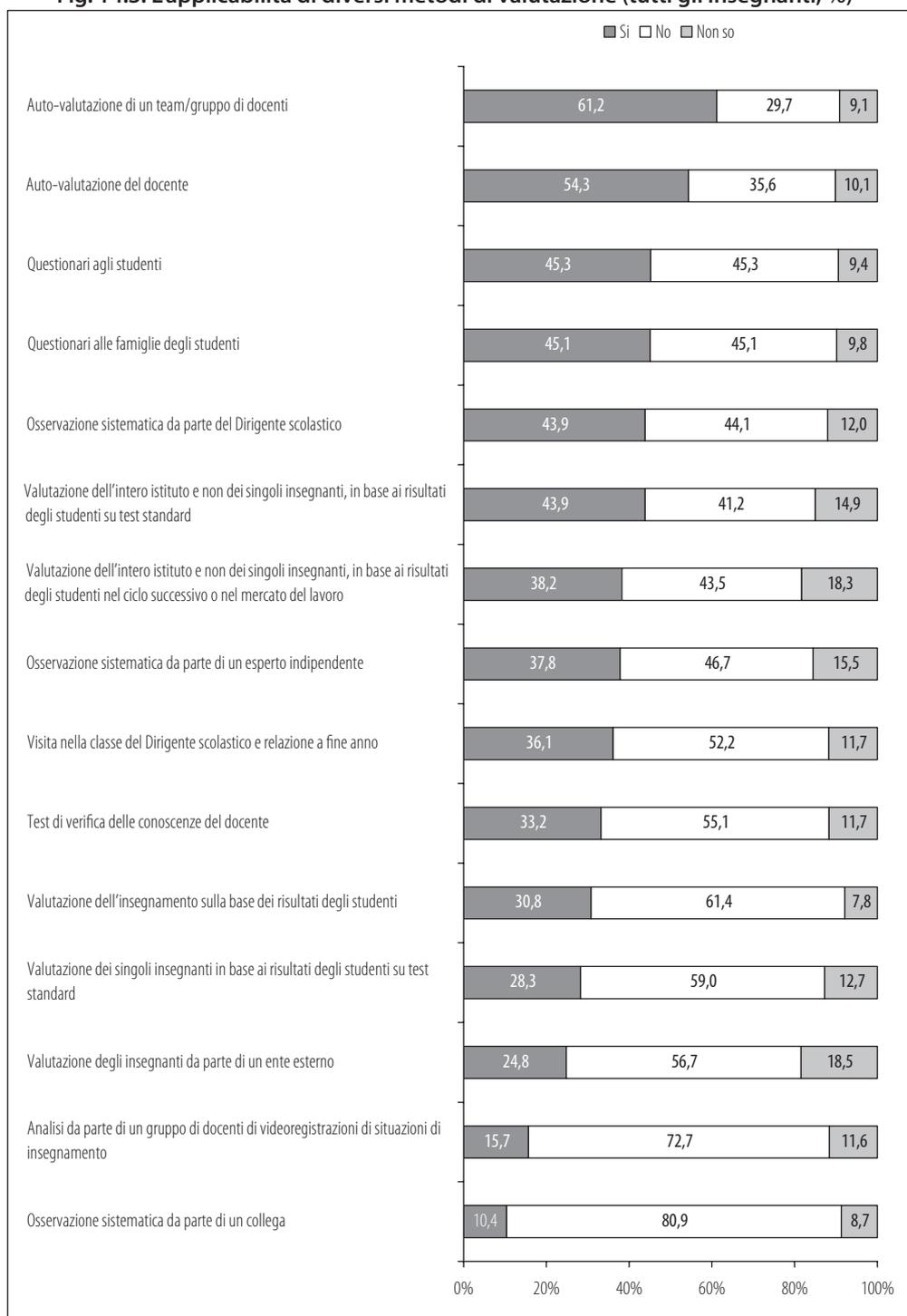
Tale aspetto è però abbastanza controverso poiché poco meno di metà (il 16.0% molto ed il 30.4% abbastanza) pensano che, al contrario, le retribuzioni non dovrebbero essere affatto subordinate alla valutazione. Tale punto di vista è rafforzato dall'opinione che il lavoro di insegnante non è valutabile (il 12.1% lo pensa molto ed il 24.7% abbastanza).

L'ottica di *benchmarking* è invece meno condivisa: solo poco più di quattro intervistati su dieci (il 9.2% è molto d'accordo ed il 32.5% abbastanza) ritengono che la valutazione dovrebbe fornire informazioni agli studenti ed alle famiglie sulla qualità di ciascun istituto, permettendo così di disporre di un parametro aggiuntivo nella scelta della scuola cui iscriversi.

L'ultima serie di indicatori che esamineremo è relativa all'applicabilità di diversi strumenti di valutazione (cfr. fig. 14.3). Nel complesso, quelli che trovano più sostenitori sono quelli basati sull'auto-valutazione: da parte di un team di docenti o del docente stesso. Si tratta, fra l'altro, degli unici metodi condivisi da oltre metà dei rispondenti (il 61.2% degli intervistati ritiene che l'osservazione potrebbe essere fatta da un gruppo di insegnanti ed il 54.3% dal docente stesso).

Tutte le altre modalità trovano l'accordo di quote variabili e più ridotte di insegnanti. Ciò testimonia come le opinioni su come attuare, in concreto, la rilevazione della qualità siano frammentate. In generale, ricevono una buona approvazione gli strumenti "standardizzati", come i questionari da inviare agli studenti (il 45.3% ritiene applicabile questo metodo) o alle famiglie (45.1%). Pure l'osservazione sistematica da parte del dirigente scolastico è vista in modo abbastanza favorevole (43.9%). Per circa quattro rispondenti su dieci sarebbe utile che la valutazione cogliesse l'istituto scolastico nel suo complesso, e non il singolo docente: la rilevazione dei risultati degli studenti con test *standard* è, infatti, approvata dal 43.9% dei docenti, mentre il 38.2% ritiene che dovrebbe avere luogo prendendo in considerazione i progressi degli studenti nel ciclo successivo o la posizione raggiunta nel mercato del lavoro. Al contrario, è decisamente meno gradita l'osservazione sistematica con la supervisione di un collega (10.4%). Così è pure per l'utilizzo di videoregistrazioni di situazioni di insegnamento da parte di un gruppo di docenti (15.7%), probabilmente perché questi metodi sono ritenuti troppo "invasivi".

Fig. 14.3. L'applicabilità di diversi metodi di valutazione (tutti gli insegnanti, %)



3. LE DIFFERENZE FRA I TIPI DI SCUOLA E FRA LE DUE RILEVAZIONI

L'ultima parte di questo capitolo considera le opinioni espresse da insegnanti di scuole di diverso grado (primaria, secondaria di primo e di secondo grado) e le variazioni intercorse fra la rilevazione del 1999 e quella del 2008. L'analisi del primo aspetto è limitata all'osservazione dei soli dati raccolti nel 2008.

Per quel che riguarda gli orientamenti verso la valutazione e quali scopi questa dovrebbe perseguire, non vi sono molte differenze fra i docenti, anche se quelli della scuola primaria mostrano in generale maggior chiusura nei confronti della possibile introduzione di questa novità (cfr. tab. 14.1). In merito al possibile aggancio con la carriera e le retribuzioni i pareri sono tuttavia abbastanza divergenti. L'utilizzo della valutazione per differenziare gli stipendi in base alla professionalità trova, infatti, maggior scetticismo fra quanti lavorano nelle scuole primarie (solo il 46.3% è molto o abbastanza d'accordo), mentre in quelle secondarie il consenso è di circa i due terzi (in quelle di primo grado è il 62.3%, ed in quelle di secondo è il 65.0%). Lo stesso risultato si può registrare osservando l'accordo con l'affermazione "La valutazione dell'insegnamento dovrebbe essere fatta senza conseguenze sulla retribuzione individuale degli insegnanti" che trova il favore di oltre metà dei rispondenti delle elementari, mentre negli altri tipi di scuola sono i contrari ad essere di più.

La proposta di utilizzare i dati raccolti per permettere ai più "meritevoli" di avanzare nella carriera è ritenuta realizzabile dalla netta maggioranza, ma pure in questo caso gli insegnanti delle scuole primarie sono meno entusiasti: solo il 61.6% sarebbe favorevole, contro il 70.2% ed il 71.3%, rispettivamente, di quelli delle scuole secondarie di primo e di secondo grado.

Considerando la possibilità che la valutazione possa fornire informazioni sulla qualità degli istituti, in modo da consentire agli studenti ed alle loro famiglie di scegliere anche in base a tale parametro la scuola cui iscriversi, emerge un'ulteriore differenza. Sebbene questo scopo sia poco condiviso dagli insegnanti trentini, quelli delle scuole elementari lo sono decisamente meno (solo il 36.6% è favorevole, contro il 44.5% nelle secondarie di primo grado ed il 46.6% in quelle di secondo).

Per quel che concerne i metodi da utilizzare, chi lavora in una scuola elementare è tendenzialmente più orientato verso l'applicazione di pratiche di valutazione interna, piuttosto che verso soggetti esterni. Ad esempio, ciò potrebbe avvenire attraverso l'osservazione da parte di un gruppo di insegnanti dell'istituto (la pensa così il 67.0%, contro soltanto il 52.3% nelle scuole secondarie di secondo grado), ma anche nel caso sia il docente stesso ad auto-valutarsi (59.6%, contro il 48.6% nelle scuole superiori).

Come prevedibile, negli istituti superiori vi è invece maggiore apertura per l'utilizzo dei questionari compilati dagli studenti (i favorevoli sono il 52.8%, contro soltanto

il 38.7% nella scuola primaria) o dalle loro famiglie (il 49.7%, contro il 40.5% nella scuola primaria), così come per l'osservazione sistematica di un esperto indipendente (il 42.1%, rispetto al 34.7%) o per l'esame dei risultati degli studenti su test *standard* (il 35.2%, contro il 23.7%). Nelle scuole di grado superiore è ritenuta più applicabile pure la valutazione dell'intero istituto e non dei singoli insegnanti (lo afferma il 44.7%, contro soltanto il 32.9% dei rispondenti delle elementari).

Infine, esaminando brevemente i cambiamenti intercorsi fra il 1999 ed il 2008, è possibile osservare una sostanziale stabilità per molti degli indicatori rilevati, anche se diminuisce (soprattutto nella scuola primaria) la quota di coloro che dubitano che la valutazione standardizzata possa cogliere le diverse situazioni educative. Inoltre, aumentano decisamente quanti vorrebbero utilizzare le informazioni raccolte per introdurre meccanismi di differenziazioni delle opportunità di carriera o delle retribuzioni in base alla professionalità degli insegnanti (in particolare, nelle scuole secondarie di primo grado, i favorevoli passano dal 54.2% nel 1999 al 70.2% nel 2008 per quel che riguarda la carriera e dal 48.1% al 62.3% per le retribuzioni, tab. 14.1).

Tab. 14.1 L'atteggiamento verso la valutazione per tipo di scuola del docente e anno di rilevazione
 (% di rispondenti molto o abbastanza d'accordo con ciascuna affermazione; NP = domanda non rilevata nel 1999)

	2008			1999		
	Primaria	Secondaria 1° grado	Secondaria 2° grado	Primaria	Secondaria 1° grado	Secondaria 2° grado
Pochi insegnanti desiderano sottoporsi a valutazione E' meglio lasciare al singolo docente il compito di valutare il proprio insegnamento	93.4	89.0	90.3	90.1	86.4	89.6
E' giusto che gli insegnanti rispondano agli studenti e alle loro famiglie del proprio insegnamento	37.0	32.9	26.7	42.5	37.3	30.5
Sarebbe opportuno che gli insegnanti fossero sottoposti a valutazione secondo procedure uguali per tutti	78.2	79.7	81.9	82.9	84.7	82.8
Una valutazione dell'insegnamento formale e standardizzata non coglie la diversità delle situazioni educative	69.3	66.6	71.5	53.1	58.6	60.9
La valutazione dell'insegnamento dovrebbe consentire di differenziare le retribuzioni in base alla professionalità	82.8	81.0	78.1	90.1	88.5	83.5
La verifica periodica dell'insegnamento dovrebbe consentire di introdurre opportunità di carriera per gli insegnanti	46.3	62.3	65.0	34.2	48.1	56.6
Identificare le competenze di ciascun docente tramite verifiche periodiche dovrebbe consentire di utilizzare al meglio le risorse presenti nella scuola	61.6	70.2	71.3	46.9	54.2	62.0
Il lavoro di insegnamento non può essere valutato	61.4	66.6	62.2	68.2	64.7	67.2
La valutazione dell'insegnamento dovrebbe servire per fornire agli studenti e alle famiglie informazioni sulla qualità di ciascun istituto, al momento dell'iscrizione	57.0	63.5	63.1	NP	NP	NP
La valutazione dell'insegnamento dovrebbe essere fatta senza conseguenze sulla retribuzione individuale degli insegnanti	36.6	44.5	46.6	NP	NP	NP
La valutazione dell'insegnamento dovrebbe servire per individuare e sanzionare i casi di insegnanti gravemente inadempienti rispetto ai loro compiti	56.5	42.3	35.1	NP	NP	NP
La valutazione dell'insegnamento dovrebbe servire per individuare e fornire supporto agli insegnanti in difficoltà nello svolgimento del proprio lavoro	78.8	80.1	82.3	NP	NP	NP
	73.0	78.2	79.8	NP	NP	NP

Base: 2008: 1306; 1999: 1193

Tab. 14.2 L'applicabilità di vari metodi di valutazione per tipo di scuola del docente e anno di rilevazione
 (% di rispondenti che ritengono applicabile ciascun metodo; NP = domanda non rilevata nel 1999)

	2008			1999		
	Primaria	Secondaria 1° grado	Secondaria 2° grado	Primaria	Secondaria 1° grado	Secondaria 2° grado
Valutazione dell'insegnamento sulla base dei risultati degli studenti	33.5	31.7	26.3	31.8	29.8	29.9
Test di verifica delle conoscenze del docente	32.2	29.9	37.2	25.3	25.8	29.4
Osservazione sistematica da parte del Dirigente scolastico	42.5	46.5	43.7	27.1	32.2	28.1
Visita nella classe del Dirigente scolastico e relazione a fine anno	35.0	35.3	31.6	27.1	16.9	17.5
Questionari agli studenti	38.7	47.1	52.8	NP	NP	48.3
Osservazione sistematica da parte di un collega	7.2	13.5	12.2	10.3	9.2	8.6
Auto-valutazione di un team/gruppo dei docenti	67.0	61.8	52.3	68.2	63.4	58.6
Osservazione sistematica da parte di un esperto indipendente	34.7	38.0	42.1	27.4	34.6	38.0
Auto-valutazione del docente	59.6	57.0	48.6	52.1	53.6	44.1
Analisi da parte di un gruppo di docenti di videoregistrazioni di situazioni di insegnamento	12.8	19.2	17.1	17.5	22.7	23.3
Questionari alle famiglie degli studenti	40.5	47.4	49.7	21.6	36.3	31.0
Valutazione dei singoli insegnanti in base ai risultati degli studenti su test standard	23.7	27.3	35.2	NP	NP	NP
Valutazione dell'intero istituto e non dei singoli insegnanti, in base ai risultati degli studenti su test standard	40.6	44.2	48.4	NP	NP	NP
Valutazione dell'intero istituto e non dei singoli insegnanti, in base ai risultati degli studenti nel ciclo successivo o nel mercato del lavoro	32.9	39.7	44.7	NP	NP	NP
Valutazione degli insegnanti da parte di un ente esterno	18.7	27.1	31.8	NP	NP	NP

Base: 2008: 1306; 1999: 1193

Capitolo 15 La professione docente tra sfide e soddisfazioni

Arianna Bazzanella

Gli studi e le analisi più recenti sul corpo insegnante italiano [Cavalli 1992; Cavalli 2000; Barone e Schizzerotto 2006] mettono in risalto da tempo come la professione stia perdendo credito presso i cittadini e le famiglie. E i media hanno spesso ribadito le inefficienze e le mancanze del sistema scolastico italiano imputandone proprio al corpo docente la causa o concausa principale.

Questo non contribuisce a creare un clima di gratificazione ed entusiasmo presso i docenti: quanto ne risentono? Sono gratificati dalla loro quotidianità? Rifarebbero la strada percorsa?

Questo capitolo si concentrerà su questi aspetti indagando il livello di soddisfazione e la valutazione degli insegnanti trentini per alcuni aspetti che concernono il loro lavoro quotidiano all'interno degli istituti scolastici trentini.

1. DIVENTARE DOCENTI: SCELTA CONVINTA O RIMPIANTO?

Un primo indicatore di soddisfazione diffusa, per quanto sintetico, è la disponibilità degli intervistati a confermare la loro scelta professionale: chiamati ad indicare se rifarebbero gli insegnanti, quasi il 90% dei docenti risponde in modo affermativo. La quasi totalità, dunque, mostra un elevato grado di convinzione circa il percorso intrapreso, nonostante le difficoltà e le continue sollecitazioni di ordine politico – tramite riforme successive e spesso contraddittorie – e mediale – tramite le ripetute accuse al sistema scuola – esplose soprattutto negli ultimi anni.

Si potrebbe replicare che un quesito come questo ha il limite di proporre un contesto ipotetico che nulla dice sulle reali intenzioni e sull'agibile degli intervistati. Tuttavia, tale dato, proprio perché si situa su un piano irrealistico che consente di esulare da condizionamenti di ordine pratico, rileva uno stato emotivo latente. Inoltre, questo dato acquisisce ulteriore forza se si considera contemporaneamente che oltre l'80% dei rispondenti dichiara di non aver considerato recentemente (rispetto al momento dell'intervista) l'idea di cambiare lavoro. Si osservi la tabella 15.1.

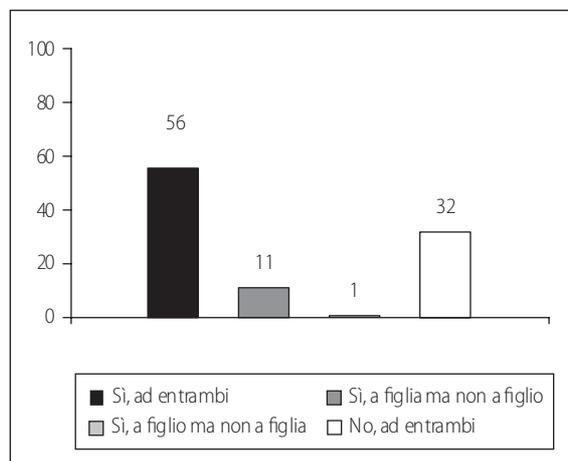
Tab. 15.1. La conferma di una scelta: docenti che rifarebbero o consiglierebbero la strada dell'insegnamento (% di «Sì»)

Anno indagine	2008	1999
<i>Se potesse tornare indietro, farebbe ancora l'insegnante?</i>		
Primaria	88	79
Secondaria di primo grado	84	78
Secondaria di secondo grado	84	78
Totale	86	n.d.
<i>Ha preso seriamente in considerazione, negli ultimi tempi, l'idea di cambiare lavoro?</i>		
Primaria	16	23
Secondaria di primo grado	15	20
Secondaria di secondo grado	19	25
Totale	17	n.d.
<i>Consiglierebbe al figlio maschio di un suo amico di intraprendere la professione di insegnante?</i>		
Primaria	59	46
Secondaria di primo grado	59	50
Secondaria di secondo grado	53	53
Totale	57	n.d.
<i>E consiglierebbe alla figlia di un suo amico di intraprendere la professione di insegnante?</i>		
Primaria	69	59
Secondaria di primo grado	68	60
Secondaria di secondo grado	63	59
Totale	67	n.d.

Basi minime: 2008: Primaria N=556; Sec I G N=309; Sec II G N=387; 1999: Elementare N=281; Media N=286; Superiore N=580

Un altro indicatore indiretto di soddisfazione risiede nel quesito che chiedeva agli intervistati se sarebbero disposti a consigliare a figli di amici di intraprendere *oggi* il lavoro di docente: in questo caso il consenso si riduce, ma non drasticamente poiché oltre la metà degli intervistati consiglierebbe questa strada a figli di amici, soprattutto se femmine. Il 56% degli intervistati lo consiglierebbe ad entrambi (Fig. 15.1) accanto ad un terzo circa che, invece, non lo consiglierebbe ad alcuno. Questo dato di per sé non si correla unicamente al livello di soddisfazione professionale, ma anche all'analisi del contesto, sicuramente meno foriero di opportunità degli anni passati. Pertanto, la lettura dell'indicatore deve soffermarsi più sui due terzi che suggerirebbero la scelta, delineando un contesto generalmente aperto alla professione, piuttosto che sui detrattori.

Fig. 15.1. Docenti e consiglio a figli di amici di intraprendere la strada della docenza (%)



Basi: Primaria N=552; Sec I G N=312; Sec II G N=382

Interessante notare anche la percentuale dei docenti che si sono informati per il pensionamento anticipato: se nel complesso parliamo di circa il 12% della popolazione docente trentina, considerando le diverse classi di età osserviamo una incidenza pari al 25% dei docenti oltre i cinquant'anni di età.

Questo quadro appare piuttosto diffuso, con scarse differenziazioni per le principali variabili di base degli intervistati.

Per quanto riguarda il genere, gli uomini sono leggermente più disponibili delle colleghe a consigliare a figli di amici la docenza mentre sarebbero più restii a rifare la scelta personale.

Anche considerando la classe di età dei docenti, non si presentano scenari profondamente diversi. Si poteva ipotizzare che il maggiore investimento nella professione portasse ad un logoramento e, di conseguenza, ad una minore disponibilità da parte dei docenti meno giovani a confermare la scelta o a consigliarla a giovani che oggi si affacciano sul mercato del lavoro: in realtà, questo si verifica in misura molto contenuta e la variazione non è tale da consentire di parlare di un effetto età.

Anche considerando i diversi gradi scolastici (scuola primaria, scuola secondaria di primo grado, scuola secondaria di secondo grado) e l'ambito disciplinare di insegnamento (materie umanistiche, scientifiche, tecnico-pratiche) non si rilevano differenze statisticamente significative: i docenti di primaria e secondaria di primo grado sono leggermente più convinti della scelta e più sbilanciati verso il consiglio (soprattutto alle figlie di amici). Per quanto riguarda l'ambito disciplinare, i docenti

di materie scientifiche sono leggermente più propensi a consigliare un figlio (maschio) di amici: questo è facilmente spiegabile se si considera la scarsa spendibilità, in termini di sbocchi professionali, di un titolo di studio elevato in materie scientifiche in un contesto produttivo quale è quello trentino. Anche la percentuale di coloro che confermerebbero la scelta cala leggermente passando dai docenti umanistici agli scientifici fino ai tecnico-pratici.

Nel complesso, comunque, il panorama appena delineato sembra andare nella direzione di segnalare una generale soddisfazione da parte degli insegnanti trentini.

Tale dato è ulteriormente avvalorato dalla lettura diacronica degli indicatori: il confronto tra le due edizioni dell'indagine, infatti, ci consente di rilevare come – forse contrariamente alle aspettative – negli ultimi dieci anni il quadro non sia mutato in direzione di un peggioramento, bensì sia rimasto sostanzialmente stabile e, anzi, mostri un lieve mutamento verso una soddisfazione professionale più diffusa. Le uniche (limitate) variazioni, infatti, mostrano una conferma della scelta più diffusa, una maggiore disponibilità a consigliare la carriera docente e una riduzione, invece, della percentuale di coloro che ha considerato di cambiare professione.

Dunque: docenti che sono per lo più convinti del proprio percorso professionale, tanto che – nonostante un quadro normativo in continuo divenire e un futuro non prevedibile della scuola italiana e trentina – lo consiglierebbero a giovani di loro conoscenza. Ma da dove traggono le loro gratificazioni? Nei prossimi paragrafi considereremo nel dettaglio alcuni aspetti dell'attività quotidiana dei docenti.

2. DENTRO LA SCUOLA: LE INTERAZIONI TRA GLI ATTORI

La relazione è una componente cruciale dell'esperienza scolastica e un elemento costitutivo del rapporto di insegnamento sia che la si consideri tra docenti e discenti, sia tra docenti, sia tra studenti. Per questo, cominciamo con il considerare come i docenti intervistati vivano questo aspetto del loro impegno quotidiano con i principali attori con cui si trovano ad interagire.

Si osservi la tabella 15.2 che mostra i livelli di soddisfazione per i rapporti tra i docenti e altri attori scolastici, quando presenti.

In primo luogo, possiamo rilevare una cesura (segnalata dal riquadro) che mostra la frattura esistente tra attori interni e attori esterni alla scuola per i quali emergono due andamenti diversi. Mentre i primi sono valutati mediamente in modo piuttosto positivo (i rapporti sono definiti per lo più *abbastanza* o *molto soddisfacenti*), i secondi perdono terreno a favore di livelli di soddisfazione più limitata (anche se non negativa). Da segnalare, inoltre, che i rapporti con le aziende e l'Amministrazione

Locale vengono indicati come *inesistenti* da una quota consistente di docenti (il 26% nel primo caso il 31% nel secondo).

In secondo luogo, è interessante rilevare come in questa classifica virtuale di attori primeggino gli studenti e il piano di interazione personale: se sommiamo coloro che definiscono *molto e abbastanza soddisfacente* questa componente relazionale, infatti, arriviamo quasi a saturare il campione (95%).

A seguire, troviamo i colleghi sul piano della didattica e il dirigente: anche in questi casi le relazioni sono almeno *abbastanza* soddisfacenti per oltre l'80% dei docenti trentini.

Meno gratificanti, invece, i rapporti tra docenti sul piano della progettazione educativa e della gestione della scuola, tra docenti e genitori e tra docenti e studenti sul piano disciplinare e dell'apprendimento. Anche in questi casi, però, non si tratta di rapporti critici o difficoltosi a livello diffuso ma meno soddisfacenti degli altri.

Tab. 15.2. La valutazione dei rapporti tra docenti e gli altri protagonisti (%)

Valutazione dei rapporti tra docenti e...	Se esistenti...***				Inesistenti
	Molto soddisfacenti	Abbastanza soddisfacenti	Abbastanza insoddisfacenti	Molto insoddisfacenti	
Gli studenti sul piano personale	38	57	4	1	1
I colleghi sul piano della didattica	21	61	14	3	3
Il dirigente scolastico	20	61	14	5	8
I colleghi sul piano della progettazione educativa	18	57	20	5	3
Gli studenti sul piano disciplinare	15	69	14	3	1
I colleghi sul piano della gestione della scuola	13	58	23	6	4
I genitori degli studenti	13	76	10	1	1
Gli studenti sul piano dell'apprendimento	13	73	13	1	0
Le aziende operanti sul territorio	6	62	28	5	26
L'amministrazione scolastica (USR, ecc.)	6	61	27	6	4
Le équipes esterne (ASL, servizi di orientamento, servizi psico-pedagogici...)	5	56	31	9	3
L'amministrazione locale (assessorati, ecc.)	3	55	33	9	31

Base minima: N = 1.246

***Il calcolo percentuale è stato fatto al netto di coloro che dichiarano inesistenti i rapporti indicati. Tale percentuale è riportata a parte nell'ultima colonna.

Un quadro, dunque, che si conferma vissuto in modo positivo in riferimento ai principali attori, anche se è significativo che circa l'8% degli intervistati reputi *inesistenti* i rapporti tra docenti e dirigente.

A partire dalle risposte fornite dagli intervistati si è costruito un indice di soddisfazione relazionale sintetico¹ che mostra come gli intervistati si distribuiscano secondo una normale: tale indicatore non fa che confermare come gli intervistati si concentrino su livelli di soddisfazione complessiva medio-alta con punte di elevata frustrazione come di elevata gratificazione.

Questo primo indicatore sintetico mette in luce alcune differenti posizionamenti per ordinamento scolastico e per materia di docenza.

Nel primo caso, si assiste ad un calo di soddisfazione passando dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado fino alla scuola secondaria di secondo grado. Anche se il punto spartiacque risiede tra il primo e il secondo ciclo: facendo una comparazione tra ordini, dunque, è più preciso dire che è in quest'ultimo che – mediamente - le relazioni sembrano meno positive.

Anche osservando la tipologia di docenti per materia di insegnamento si assiste ad un calo di punteggio passando dalle materie umanistiche a quelle scientifiche fino alle tecnico-pratiche. Anche qui, però, la cesura risiede soprattutto tra le prime due e la terza: sono coloro che insegnano materie tecnico-pratiche a percepire un clima meno favorevole.

L'analisi fattoriale² ha consentito di isolare tre aree principali di relazioni:

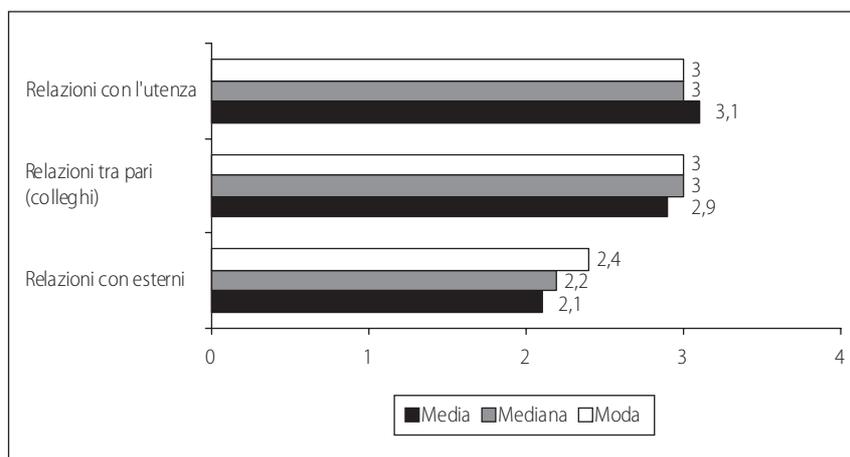
- tra *pari* e cioè tra colleghi sui diversi piani: della didattica, della progettazione educativa, della gestione della scuola;
- con l'*utenza* e cioè con gli studenti sul piano disciplinare, dell'apprendimento della didattica e con i genitori;
- con gli *esterni*: aziende del territorio, amministrazione scolastica, amministrazione locale.

Il primo dato da osservare è il posizionamento reciproco ottenuto tra questi tre fattori nel momento in cui si confrontano i loro punteggi medi (su una scala da 1 a 4, come proposto nel questionario) come mostrato dalla Fig. 15.2.

¹ Si tratta di un semplice indice additivo ricondotto ad una scala 0-10.

² È stata impiegata la tecnica dell'estrazione delle componenti principali. Inizialmente sono stati inseriti tutti gli item della batteria, sottraendo progressivamente quelli che non risultavano essere correlati in modo significativo con gli altri. Per l'elaborazione è stata utilizzata la rotazione varimax e la varianza spiegata ottenuta è risultata pari al 62%. Una volta individuati i tre fattori, il programma utilizzato per l'elaborazione (SPSS) ha assegnato automaticamente ad ogni intervistato un punteggio in base alle risposte fornite, creando così tre nuove variabili. Queste sono state sostituite dai punteggi medi ottenuti dagli item inclusi nel fattore: questi nuovi parametri presentavano un'alta correlazione (superiore a .96) con quello attribuiti dal programma e sono stati prescelti perché di più facile lettura.

Fig. 15.2. Docenti e soddisfazione in ambito relazionale
- punteggi fattoriali (scala 1-4)



Basi minime: Primaria N=366; Sec I G N=179; Sec II G N=175

Questa non fa che confermare in modo più immediato come il fattore di maggiore soddisfazione relazionale per i docenti risieda nell'utenza, seguita dai colleghi. Più critici (oltre che più rari), invece, i rapporti con le entità esterne alla scuola.

Andando a disaminare il posizionamento dei tre fattori all'interno dei sottogruppi della popolazione intervistata, possiamo notare come anche in questo caso non si possa parlare di punti di vista differenziati per genere e per età dei docenti. La materia incide solo lievemente e limitatamente alle relazioni con l'utenza che sembrano essere più gratificanti per coloro che insegnano materie umanistiche, meno per i docenti di materie scientifiche e ancor meno per quelli di materie tecnico-pratiche. Probabilmente in questo incidono i tempi dedicati alle diverse materie e le diverse occasioni di dialogo che queste creano se si pensa che il primo fattore di soddisfazione (come osservato in precedenza) è proprio il rapporto tra docenti e studenti *sul piano personale*.

Proseguendo nell'analisi, questa conferma, invece, il delinearsi di diversi livelli di percezione della qualità delle relazioni a seconda dell'ordine scolastico: in tutti questi fattori, infatti, si osserva un calo dei punteggi man mano che si passa dalla scuola primaria a quella secondaria di primo grado fino alla secondaria di secondo grado.

In particolare, è il rapporto tra colleghi a logorarsi progressivamente passando dalla scuola primaria/scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado: ancora una volta, è quest'ultima a differenziarsi in modo marcato dagli istituti comprensivi.

Per quanto riguarda il dato diacronico, si osservino le tabelle 15.3 e 15.4: la prima considera le incidenze percentuali dei rapporti definiti *inesistenti*, la seconda *molto soddisfacenti*.

Nella prima è interessante rilevare come gli unici cambiamenti significativi riguardino *l'autorità scolastica/il dirigente* per la scuola primaria e gli *Enti Locali/Amministrazione Locale* ancora per la scuola primaria e, in parte, la scuola secondaria di primo grado: in entrambi i casi si assiste ad una riduzione dei rapporti probabilmente imputabile al mutamento organizzativo intercorso nel decennio che separa le due indagini e che ha visto mutare la figura del *Direttore* di scuola elementare nel *Dirigente* dell'Istituto Comprensivo.

Tab. 15.3. Incidenze percentuali di rapporti inesistenti tra docenti e soggetti elencati (% per gli item comparabili)

	2008			1999		
	Primaria	Sec I G.	Sec. II G.	Elementare	Media	Superiore
Gli studenti sul piano personale	0	2	2	0	0	1
I colleghi sul piano della didattica	3	3	3	0	2	3
Il dirigente scolastico*	10	7	7	3	7	13
I colleghi sul piano della progettazione educativa	1	2	6	1	2	8
Gli studenti sul piano disciplinare	1	1	1	0	0	0
I colleghi sul piano della gestione della scuola	1	4	7	1	5	10
I genitori degli studenti	0	2	1	0	0	2
Gli studenti sul piano dell'apprendimento	0	1	1	0	0	0
Le équipes esterne (ASL, servizi di orientamento, servizi psico-pedagogici....)	5	9	26	9	6	21
L'amministrazione locale (assessorati, ecc.)**	24	33	45	7	23	41

Basi minime: 2008: Primaria N=557; Sec I G N=311; Sec II G N=380; 1999: Elementare N=281; Media N=288; Superiore N=578

*Nel 1999 la locuzione era "I rapporti con l'autorità scolastica"

** Nel 1999 la locuzione era "I rapporti con gli Enti Locali"

Per quanto riguarda, invece, le relazioni positive molto soddisfacenti, il confronto nel tempo sembra segnalare una sostanziale stabilità con un lieve miglioramento per quel che attiene i rapporti tra colleghi sui diversi piani e, ancor più, tra docenti e Dirigente scolastico (in particolare alla scuola secondaria di secondo grado).

Dunque: anche dal punto di vista delle interazioni all'interno dell'ambiente scuola, le risposte dei docenti disegnano contesti per lo più positivi, soprattutto, con i protagonisti della loro quotidianità: gli studenti.

Tab. 15.4. Incidenze percentuali di rapporti «molto soddisfacenti» tra docenti e soggetti elencati (% nelle due rilevazioni per gli item comparabili)

	2008			1999		
	Primaria	Sec I G	Sec. II G	Elementare	Media	Superiore
Gli studenti sul piano personale	45	34	30	47	34	32
I colleghi sul piano della didattica	27	20	15	21	12	8
Il dirigente scolastico*	16	19	20	10	9	5
I colleghi sul piano della progettazione educativa	26	17	8	22	12	5
Gli studenti sul piano disciplinare	15	13	16	14	11	20
I colleghi sul piano della gestione della scuola	17	12	6	12	8	4
I genitori degli studenti	16	12	9	14	15	7
Gli studenti sul piano dell'apprendimento	16	11	9	15	7	8
Le équipes esterne (ASL, servizi di orientamento, servizi psico-pedagogici...)	4	7	4	2	6	4
L'amministrazione locale (assessorati, ecc.)**	4	3	2	5	4	3

Basi minime: 2008: Primaria N=557; Sec I G N=311; Sec II G N=380; 1999: Elementare N=281; Media N=288; Superiore N=578

*Nel 1999 la locuzione era "I rapporti con l'autorità scolastica"

** Nel 1999 la locuzione era "I rapporti con gli Enti Locali"

3. LA SODDISFAZIONE PER LA CONDIZIONE DI INSEGNANTE

Dopo aver preso in esame il piano relazionale, passiamo ora a considerare alcuni aspetti intrinseci al lavoro quotidiano e agli stati d'animo che esso porta con sé. Anche in questo caso, agli intervistati è stato proposto un elenco di item per ognuno dei quali essi dovevano indicare il livello di soddisfazione su una scala «tradizionale» da 1 a 10.

Come illustra la tabella 15.5, anche in questo caso la lettura dei dati risulta facilitata dall'inserimento di alcuni spartiacque che individuano dei fattori in base al livello di condivisione emerso:

- il primo isola i fattori per i quali almeno il 75% degli intervistati attribuisce un valore pari o superiore a 6 e la media ha un valore marcatamente positivo;
- il secondo discrimina, invece, gli item valutati negativamente (voto pari o inferiore a 5) da oltre il 50% degli intervistati e che come voto medio non raggiungono la *sufficienza*.

Tab. 15.5. La soddisfazione per alcune componenti professionali (% e medie)

	Voto 1-3	Voto 4-5	Voto 6-7	Voto 8-10	Voto medio
L'orario di lavoro	6	14	32	48	7.0
Gli stimoli culturali che trova nel lavoro	6	14	34	47	7.0
Gli stimoli professionali che trova nel lavoro	7	15	32	46	6.9
La possibilità di lavorare serenamente	7	18	42	43	6.8
Il riconoscimento per il lavoro dagli studenti	7	16	36	42	6.9
La fiducia tra i colleghi	8	20	35	38	6.6
La possibilità di progettazione educativa	7	20	36	38	6.7
Il riconoscimento per il lavoro dai genitori degli studenti	12	18	35	35	6.4
Il riconoscimento per il lavoro dai colleghi	8	22	38	32	6.4
Il livello di integrazione delle attività didattiche	10	22	42	26	6.2
La retribuzione	31	23	29	16	5.0
Il riconoscimento per il lavoro dalla società	34	32	23	12	4.6

Base minima: N=1.251

Nel primo caso, possiamo riscontrare come vi sia un atteggiamento nettamente positivo da parte dei docenti per l'orario, gli stimoli professionali e culturali, la serenità e il riconoscimento del lavoro da parte degli studenti che, quindi, tornano come soggetto e oggetto primario di gratificazione.

All'opposto i docenti sono piuttosto concordi nel valutare negativamente stipendio e prestigio sociale attribuito al ruolo di insegnante.

Anche in questo caso, l'analisi fattoriale³ consente di semplificare la lettura dei dati raggruppando gli item in tre fattori principali:

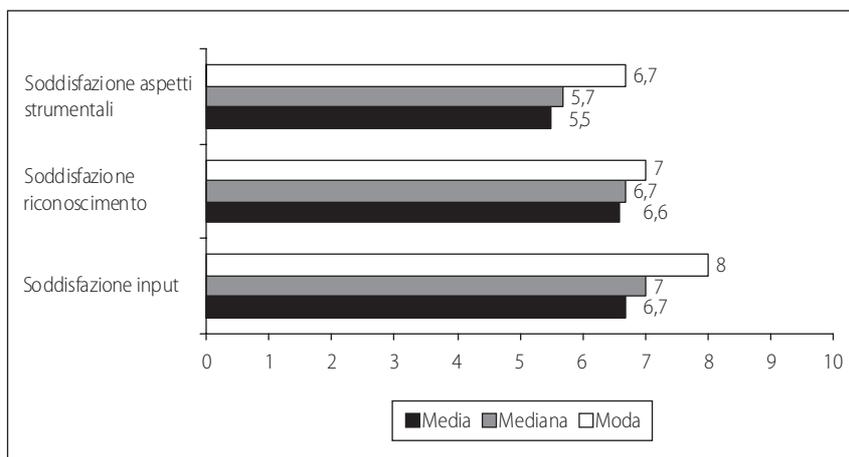
- *input professionali*: stimoli culturali e professionali nel lavoro, la possibilità di progettazione educativa, il livello di integrazione delle attività didattiche;
- *riconoscimento del lavoro* all'interno della scuola da parte di genitori, studenti, colleghi;
- *aspetti strumentali*: retribuzione, orario di lavoro, prestigio (riconoscimento dalla società).

La Fig. 15.3 mostra i punteggi medi ottenuti dai tre fattori evidenziando come la principale fonte di soddisfazione tra quelle elencate derivi dagli stimoli professionali, seguita dal riconoscimento del lavoro da parte di utenza e colleghi e, infine, dagli aspetti strumentali.

³ Per l'analisi si è preceduto come in precedenza (cfr. nota 2). La varianza spiegata ottenuta è risultata pari al 70%. I nuovi parametri costruiti presentavano una superiore a .91 con quello attribuiti automaticamente dal programma e, anche in questo caso, sono stati prescelti perché di più facile lettura.

Anche in questo caso, il panorama si presenta piuttosto uniforme presso la popolazione docente.

Fig. 15.3. Docenti e soddisfazione professionale



Punteggi fattoriali (scala 1-10) – Base minima = 1.203

Se consideriamo il genere, possiamo osservare che i maschi si dichiarano tendenzialmente più sereni, ma meno contenti della retribuzione che, invece, sembra essere apprezzata soprattutto dai più giovani (che gradiscono anche l'orario).

Questi dati sono, però, facilmente spiegabili se si considerano:

- da una parte, la ridotta diversificazione dei livelli salariali all'interno della scuola;
- dall'altra, alcune caratteristiche del nostro mercato del lavoro (esterno alla scuola) che prevede parametri salariali differenziati per genere (con gli uomini che mediamente guadagnano più delle colleghe) e per età, con salari medi di ingresso contenuti.

Non stupisce, dunque, che in questo contesto congiunturale siano più gratificati dai livelli retributivi offerti dal sistema scolastico trentino proprio quei soggetti più penalizzati al di fuori di esso: le donne e i più giovani.

Il tipo di ordinamento incide sui livelli di soddisfazione per gli stimoli professionali e gli aspetti strumentali: passando dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado questi indici calano progressivamente mostrando, ancora una volta, come la scuola primaria sembri essere un ambiente più gratificante e, soprattutto, come, in-

vece, la scuola secondaria di secondo grado si confermi come ambiente vissuto meno positivamente. Le differenze si evidenziano in particolare per retribuzione, riconoscimento del lavoro da parte degli studenti, possibilità di progettazione educativa e di integrazione tra attività didattiche. Tuttavia, in questo caso vanno considerate anche le specificità organizzative richieste dai vari ordinamenti con una centralità dell'integrazione e della progettazione didattiche caratteristica della scuola primaria.

La scuola secondaria di secondo grado, invece, sembra essere un ambiente migliore per quanto riguarda la fiducia tra colleghi e il riconoscimento del lavoro da parte dei genitori.

Anche la materia esercita una lieve influenza per ciò che concerne retribuzione, riconoscimento della professionalità da parte di genitori e studenti (meno dai colleghi) e stimoli professionali: in questo caso la cesura si ha tra docenti di materie umanistiche e scientifiche da una parte e docenti di materie tecnico-pratiche dall'altra con questi ultimi che si sentono meno soddisfatti.

Per questi indicatori gli strumenti non consentono confronti diacronici puntuali tra le due edizioni dell'indagine, ma, in generale, si può parlare di una certa stabilità nel tempo per quel che attiene la gratificazione che deriva dalla relazionalità con l'utenza che è e si conferma il primo ingrediente motivazionale per la professione docente.

4. LA VALUTAZIONE DELLA SCUOLA DI INSEGNAMENTO: STRUTTURE E PROCESSI

La panoramica di indicatori relativi alla soddisfazione del corpo docente trentino si conclude con la misurazione dei livelli di qualità percepita per ciò che riguarda le strutture e alcuni processi interni agli istituti scolastici.

Tab. 15.6. La valutazione della struttura scolastica (% e medie)

	Voto 1-3	Voto 4-5	Voto 6-7	Voto 8-10	Voto medio
Le dotazioni tecnologiche per la didattica	8	12	27	52	7.2
Le condizioni dell'edificio in cui la scuola ha sede	12	15	23	50	6.9
Le dotazioni di aule speciali, laboratori, palestre	15	16	24	45	6.6
L'adeguatezza degli spazi dell'edificio in cui la scuola ha sede	17	18	26	40	6.3
La biblioteca della scuola (se presente)*	13	19	32	37	6.4

Base minima: N=1.178

* La biblioteca è assente per il 9% degli intervistati

La tabella 15.6 propone in primo luogo gli item relativi all'attrezzatura scolastica mostrando come questa sia sostanzialmente promossa dai docenti trentini: edifici, aule, aule attrezzate, laboratori, biblioteche, infatti, ottengono tutti una valutazione media superiore alla sufficienza, con punte di eccellenza per quel che attiene gli immobili e la dotazione tecnologica finalizzata alla didattica. Le biblioteche, invece, sembrano essere il punto debole di questo quadro positivo poiché sono assenti per il 9% degli intervistati e, quando presenti, sono valutate molto positivamente da circa un terzo dei docenti (il 37% attribuisce una valutazione pari o superiore a 8).

La tabella 15.7, invece, mostra gli item relativi ai processi. Anche in questo caso, i dati non consentono di parlare di criticità vere e proprie, ma, eventualmente, di punte di eccellenza e punti di attenzione all'interno di un panorama che, comunque, promuove il sistema scolastico trentino.

Ad eccezione della capacità degli istituti di reperire fondi dal privato, infatti, tutti gli aspetti proposti, ricevono un voto medio superiore alla sufficienza e vedono comunque posizionarsi oltre un docente su due su voti pari o superiori a 6 e, al contrario, minoranze residuali attribuire agli item voti pari o inferiori a 3.

In particolare, il sistema scolastico trentino sembra essere valutato molto positivamente dai docenti per quel che riguarda la promozione delle attività extrascolastiche, la capacità di accogliere studenti stranieri, la preparazione e il livello di dedizione degli insegnanti e le relazioni tra i diversi attori (tra studenti, tra docenti e studenti, tra docenti e personale ATA): in tutti questi casi, circa un docente su due attribuisce un voto oltre il 7.

In questa graduatoria virtuale, vengono successivamente – ma, lo ricordiamo, all'interno di un quadro positivo – la capacità di orientamento (per la scuola secondaria) e di lotta alla dispersione, le relazioni tra docenti, tra docenti e dirigenti e tra docenti e genitori, il grado di preparazione degli studenti in uscita e la capacità della scuola di uscire dai suoi schemi tradizionali per innovare, contrastare il bullismo, attrarre nuovi studenti e ottenere finanziamenti pubblici.

In coda (con oltre il 25% dei docenti che segnala un voto inferiore a 4) il livello di preparazione degli studenti in ingresso e – limitatamente alla scuola secondaria di secondo grado - la capacità di integrarsi col sistema produttivo.

Anche in questo caso le principali variabili strutturali non determinano scenari di percezione diversificati ma solo lievi scostamenti.

Tab. 15.7. La valutazione dei processi interni alla scuola di insegnamento (% e medie)

	Voto 1-3	Voto 4-5	Voto 6-7	Voto 8-10	Voto medio
La promozione di attività extrascolastiche (gite, eventi culturali...)	2	8	33	58	7.5
La capacità della scuola di accogliere studenti di altra nazionalità	3	10	30	58	7.5
Il livello di preparazione degli insegnanti	1	7	36	57	7.5
Il livello di dedizione al lavoro degli insegnanti	1	10	36	53	7.4
Le relazioni tra insegnanti e personale ATA	2	8	42	49	7.3
Le relazioni tra gli studenti	1	10	47	42	7.1
Le relazioni tra insegnanti e studenti	1	9	49	42	7.2
La capacità della scuola di orientare gli studenti alla prosecuzione degli studi*	5	12	43	41	6.9
La capacità della scuola di contrastare il fenomeno della dispersione	3	17	40	40	6.9
Le relazioni tra insegnanti e Dirigente scolastico	8	15	38	39	6.7
Il grado di preparazione degli studenti in uscita dalla scuola	2	10	49	39	7.0
Le relazioni tra gli insegnanti	4	14	44	38	6.8
La capacità di innovazione didattica degli insegnanti	4	17	41	38	6.8
La capacità della scuola di contrastare il fenomeno del bullismo	4	17	42	37	6.8
La capacità della scuola di attrarre nuovi studenti	5	18	43	34	6.6
La capacità della scuola di ottenere tutti i finanziamenti pubblici possibili	8	19	42	32	6.4
Le relazioni tra insegnanti e genitori degli studenti	2	12	57	30	6.8
La capacità della scuola di orientare gli studenti al lavoro**	7	19	48	26	6.4
L'integrazione tra la scuola e il mercato del lavoro locale**	10	23	42	25	6.1
Il livello di preparazione degli studenti in ingresso nella scuola	10	24	48	18	6.0
La capacità della scuola di reperire fondi dal privato	19	28	36	17	5.4

Basi minime: 1.204

* Solo per gli insegnanti della scuola secondaria di I e II grado – Base: 663

** Solo per gli insegnanti della scuola secondaria di II grado – Base: 384

In generale, i maschi premiano maggiormente la struttura: su tutte le dimensioni, infatti, il voto medio è più alto presso i primi ad eccezione della biblioteca (che riscuote parere indifferenziato). Le insegnanti, invece, tendono a valorizzare e valutare più positivamente (pur in un panorama comune, lo ricordiamo) gli aspetti relazionali.

L'età non determina alcuna variazione se non per la valutazione della capacità della scuola di reperire fonti privati, meglio valutata dai giovani.

La materia insegnata, invece, si correla in modo più rilevante con le risposte date dagli intervistati: i docenti di materie tecnico-pratiche sono in generale più generosi verso le attrezzature e le dotazioni tecnologiche, la capacità di reperire fondi e di creare integrazione tra scuola e mercato del lavoro. Al contrario gli umanistici si rivelano i più severi verso la struttura: dato curioso se si pensa che tendenzialmente sono proprio i primi a fruire maggiormente di dispositivi aggiuntivi rispetto alle aule tradizionali. Di contro, i docenti di materie tecnico-pratiche valutano meno positivamente degli altri le relazioni tra docenti e studenti e il grado di preparazione degli studenti sia in ingresso sia in uscita.

Il tipo di scuola, invece, ancora una volta determina profonde fratture. Si osservi la tabella 15.8: la scuola secondaria di secondo grado eccelle per ciò che attiene la struttura, mentre la correlazione si inverte per tutti gli aspetti legati alla relazione, alla quotidianità lavorativa e alla *mission* formativa della scuola.

Al di là di alcuni aspetti per definizione non perfettamente comparabili, perché intrinsecamente legati alle diverse età degli allievi (ad esempio, la relazione che si instaura tra bambini e maestre è diversa da quella tra studenti adolescenti e docenti), infatti, è alla scuola primaria che sono valutati in modo nettamente più positivo che altrove le relazioni tra docenti, il livello di preparazione e la dedizione degli insegnanti, la preparazione degli studenti in uscita, la capacità di innovazione didattica.

Dunque: la scuola secondaria di secondo grado emerge come più attrezzata e dotata di dotazioni efficienti, ma più critica dal punto di vista delle interazioni e delle dinamiche legate all'insegnamento che rimangono, invece, un punto di forza della scuola primaria.

Tab. 15.8. La valutazione della struttura e dei processi interni alla scuola di insegnamento (% di voti 8 - 10 per ordinamento scolastico)

Strutture	Scuola primaria	Scuola sec di I grado	Scuola sec di II grado
Le condizioni dell'edificio in cui la scuola ha sede	41	49	62
L'adeguatezza degli spazi dell'edificio in cui la scuola ha sede	34	40	49
Le dotazioni di aule speciali, laboratori, palestre...	36	47	57
Le dotazioni tecnologiche per la didattica	46	52	61
La biblioteca della scuola (se presente; altrimenti segnalare che è assente)	35	26	47
Processi			
Le relazioni tra gli studenti	51	38	32
Le relazioni tra gli insegnanti	41	44	28
Le relazioni tra insegnanti e studenti	54	40	27
Le relazioni tra insegnanti e genitori degli studenti	35	32	20
Le relazioni tra insegnanti e personale ATA	52	52	41
Le relazioni tra insegnanti e Dirigente scolastico	41	42	34
La promozione di attività extrascolastiche (gite, eventi culturali...)	62	56	52
Il livello di preparazione degli insegnanti	60	63	47
Il livello di dedizione al lavoro degli insegnanti	60	58	38
La capacità di innovazione didattica degli insegnanti	47	40	23
Il grado di preparazione degli studenti in uscita dalla scuola	50	31	28
La capacità della scuola di contrastare il fenomeno della dispersione	47	44	27
La capacità della scuola di contrastare il fenomeno del bullismo	43	41	26
La capacità della scuola di accogliere studenti di altra nazionalità	66	62	43
La capacità della scuola di reperire fondi dal privato	16	20	17
La capacità della scuola di ottenere tutti i finanziamenti pubblici possibili	30	33	33
La capacità della scuola di attrarre nuovi studenti	34	29	40
Il livello di preparazione degli studenti in ingresso nella scuola	27	19	6
La capacità della scuola di orientare gli studenti alla prosecuzione degli studi*	--	50	34

Basi minime: Primaria N=515; Sec I G N=297; Sec II G N=350

* Solo per gli insegnanti della scuola secondaria di I e II grado

5. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

L'insieme articolato di indicatori analizzati nel corso del capitolo, delinea un contesto vissuto positivamente dai docenti trentini che, generalmente, promuovono il sistema scolastico locale, sarebbero pronti a confermare la loro scelta professionale e,

in molti casi, sarebbero propensi anche a suggerirla a giovani che oggi si affacciano sul mercato del lavoro.

Tuttavia, pur all'interno di un quadro positivo che non spinge a parlare di criticità, non può essere negata la presenza di alcuni punti di debolezza.

In particolare, sembrano emergere due indicazioni per le future politiche scolastiche provinciali.

In primo luogo, la necessità di colmare il divario di benessere esistente tra diversi ordinamenti scolastici, favorendo una ripresa della scuola secondaria di secondo grado che, pur attrezzata e dotata di strutture efficienti, sembra avere la necessità di un supporto più legato ai processi didattici, relazionali e organizzativi e alla motivazione dei docenti.

In secondo luogo, i dati sembrano mostrare la necessità di rafforzare le interazioni tra istituti scolastici e territorio che emergono come quelle più rare e deficitarie, ma che, al contempo, costituiscono innegabilmente una risorsa preziosa e non trascurabile per una scuola che voglia impegnarsi nella costruzione di un sistema formativo realmente sinergico, integrato ed efficiente.

Nota metodologica

Arianna Bazzanella

1. LA METODOLOGIA DI INDAGINE

L'indagine è stata condotta tramite la somministrazione di un questionario strutturato a docenti trentini appartenenti a istituti a gestione pubblica di ogni ordine e grado (escluse le scuole dell'infanzia).

Il disegno di campionamento è stato costruito a partire dai dati forniti dal Dipartimento di Istruzione e ha previsto un campione di tipo non probabilistico per quote. In primo luogo, si sono individuate le caratteristiche degli insegnanti trentini e si è provveduto a costituire una lista di scuole pubbliche che contenesse (1) il numero di insegnanti ivi operanti entro ciascun grado, (2) il comprensorio e (3) l'ampiezza del comune in cui la scuola aveva la sua sede principale.

Data la dimensione campionaria complessiva cui si ambiva, si è deciso di adottare un disegno per quote non proporzionali alla popolazione per grado scolastico di insegnamento.

Entro ogni grado scolastico e indirizzo della scuola secondaria di secondo grado (liceo, istituto tecnico, istituto professionale), si sono quindi estratte le unità di primo grado, gli istituti scolastici. Questi sono stati estratti in base a comprensorio/ampiezza del comune e, entro queste caratteristiche, con probabilità di immissione nel campione proporzionale al numero di insegnanti in esse operanti.

Entro ciascuna scuola, poi, gli intervistatori erano chiamati a individuare un sottocampione di insegnanti proporzionale alla popolazione di quel grado scolastico per alcune caratteristiche socio-demografiche.

In particolare:

- entro le scuole primarie, le variabili di stratificazione proporzionale alla popolazione erano: genere e classe di età (fino a 39 anni, 40 - 50 anni, oltre i 50 anni);
- nelle scuole secondarie di primo grado, si aggiungeva il tipo di materia insegnata in modo prevalente (umanistica, scientifica, tecnico-applicativa);
- nelle scuole secondarie di secondo grado, oltre a queste variabili, si inseriva anche l'indirizzo di insegnamento (liceo, istituto tecnico, istituto professionale, ibrido¹).

¹ Termine con cui si è indicato lo stato di docenti compresenti su più livelli scolastici o, nel caso della scuola secondaria di secondo grado, su più indirizzi.

Dei 1.333 casi forniti inizialmente, 19 sono stati eliminati perché compilati parzialmente (al di sotto della soglia di accettabilità del 75%), 6 perché risultavano compilati da insegnanti di sostegno, 2 perché non era possibile effettuare l'assegnazione del grado scolastico di appartenenza (prevalente).

Sul campione finale, sono stati poi compiuti i controlli delle distribuzioni delle variabili di campionamento rispetto a quelle di riferimento della popolazione. Non si sono osservati scostamenti degni di nota tra le distribuzioni, ad eccezione di una lieve sovrarappresentazione degli insegnanti operanti nei licei a discapito di quelli degli istituti professionali. In considerazione del fatto che i dati di popolazione per il confronto sono stati stimati (non era possibile, infatti, scindere chiaramente le quote di insegnanti di diversi indirizzi negli istituti comprensivi) e in considerazione della ridotta entità numerica dello scarto, si è ritenuto opportuno non ponderare il campione per questa lieve distorsione.

Si è applicata, invece, una ponderazione sul campione complessivo, per riportare la distribuzione per gradi scolastici dalla situazione di non proporzionalità a quella di proporzionalità.

Di seguito si riportano le distribuzioni di frequenza per le principali variabili.

Genere				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Maschio	355	27.2	28.2	28.2
Femmina	903	69.1	71.8	100
Totale	1.258	96.3	100	
Mancante	48	3.7		
Totale	1.306	100		

Classe di età				
	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Fino a 39 anni	293	22.4	22.5	22.6
Tra i 40 e i 50 anni	497	38.1	38.1	60.6
Oltre i 50 anni	513	39.3	39.4	100
Totale	1.303	99.8	100	
Mancante	3	0.2		
Totale	1.306	100		

Tipo di scuola di appartenenza

	Frequenza	Percentuale	Percentuale	
			valida	cumulata
Scuola primaria	316	24.0	24.0	24.0
Scuola secondaria di primo grado	386	29.6	29.6	53.6
Liceo	284	21.7	21.7	75.3
Istituto tecnico	209	16.0	16.0	91.3
Istituto professionale	50	3.8	3.8	95.2
Ibrido primaria e scuola secondaria di primo grado	5	0.4	0.4	95.6
Ibrido scuola secondaria di primo grado scuola secondaria di secondo grado	13	1.0	1.0	96.6
Ibrido indirizzi scuola secondaria di secondo grado	45	3.4	3.4	100
Totale	1.306	100	100	

Ambito disciplinare di insegnamento

	Frequenza	Percentuale	Percentuale	
			valida	cumulata
Materie umanistiche	701	53.7	54.0	54.0
Materie scientifiche	320	24.5	24.7	78.7
Materie tecnico-pratiche	276	21.1	21.3	100
Totale	1.297	0.7	100	
Mancante	9	99.3		
Totale	1.306	100		

2. LA RETE DI RILEVAZIONE

La somministrazione dei questionari è stata effettuata da metà aprile a metà giugno 2008 ad opera di una rete di 20 intervistatori formati nel corso di un *briefing*, tenutosi presso la sede di IPRASE del Trentino, avente lo scopo di presentare la ricerca, indicare le modalità di contatto con le scuole e con gli insegnanti e illustrare nel dettaglio lo strumento di rilevazione, con particolare attenzione agli aspetti meno intuitivi.

A ciascun intervistatore è stato fornito un *dossier* personalizzato, completo di tutto il materiale utile alla realizzazione delle interviste, ed ognuno ha potuto contare sul coordinamento operativo e il supporto costanti da parte di IPRASE del Trentino.

I rilevatori sono stati individuati in parte tra gli intervistatori della rete locale dell'Istituto IARD, in parte attraverso uno standard processo di selezione a partire da candidature spontanee, prediligendo studenti o giovani laureati in discipline economiche e sociali.

Per ottimizzare la riuscita della raccolta dei dati, il contatto dell'intervistatore è stato preceduto da una lettera di presentazione della ricerca inviata all'attenzione del Dirigente Scolastico.

I questionari sono stati consegnati dall'intervistatore direttamente all'insegnante in una busta chiusa, a garanzia di una maggiore privacy, sono stati autocompilati e ritirati in un secondo momento (a distanza di 4-6 giorni circa).

3. IL QUESTIONARIO

L'indagine si è svolta utilizzando lo strumento tecnico del questionario strutturato composto da 102 domande (chiuse a risposta unica, chiuse a risposta multipla, aperte e classificatorie), in gran parte mutate dal questionario redatto per l'indagine nazionale, realizzata da Istituto IARD e SWG per conto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

4. LE AREE TEMATICHE

L'indagine aveva lo scopo di indagare le condizioni di vita e di lavoro dei docenti e, per questo, oltre a variabili strutturali, il questionario ha previsto quesiti finalizzati a raccogliere atteggiamenti, opinioni e misurazioni afferenti a diversi argomenti:

- Formazione iniziale, aggiornamento in servizio, esperienza e carriera professionali
- L'immagine professionale e il rapporto tra scuola e società
- I rapporti tra scuola e utenza (studenti e famiglie), con domande specifiche relative a studenti non italiani
- La didattica e la valutazione dell'apprendimento degli studenti
- Le politiche scolastiche e le nuove problematiche emergenti
- La soddisfazione professionale
- La partecipazione a sindacati e associazioni di categoria
- Le specificità della scuola trentina.

5. IL TRATTAMENTO DEI DATI

Il data-entry è stato realizzato tramite input ottico da un'agenzia esterna esperta che utilizza sistemi di controllo innovativi che riducono sensibilmente le probabilità di errore.

Per alcune domande aperte, si è resa necessaria un'ulteriore fase di codifica delle risposte e sul file dati (tramite il software S.P.S.S.) sono stati eseguiti controlli a più livelli (*cleaning* dei dati, controlli di coerenza, impostazione filtri...)

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aglieri M.** (2008), *Cooperative learning*, in Scurati C. (a cura di), *Nuove didattiche*, Editrice La Scuola, Brescia
- Ambrosini M.** (2005), *Sociologia delle Migrazioni*, Il Mulino, Bologna
- Antonacci M.C.** (2001a), *La scuola in codice*, Didascalie libri, Trento
- Antonacci M.C.** (2004b), *L'autonomia scolastica: il caso della Provincia autonoma di Trento. Il quadro normativo*, in "Le istituzioni del federalismo", fascicolo 2/3
- Antonacci M.C.** (2006c), *L'iter di approvazione in La legge in tasca. Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino*, Didascalie strumenti, Trento
- Bachtin M.** (1981), *The dialogic imagination: four essays by M.M. Bachtin*, in Holquist M. (a cura di), University of Texas Press, Austin, Texas
- Barbieri P. e Scherer S.** (2008), *Vite svendute. Uno sguardo analitico sulla costruzione sociale delle prossime generazioni di outsider*, in "Polis. Ricerche e studi su società e politica in Italia" n. 3
- Barone C. e Schizzerotto A.** (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna
- Bereiter C.** (2002), *Education and Mind in the knowledge age*, Lawrence Erlbaum Associates, New York
- Bocchi G. e Ceruti M.** (2004), *Educazione e globalizzazione*, Cortina ed., Milano
- Bottani N.** (1986), *La ricreazione è finita. Dibattito sulla qualità dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna
- Bowlby J.** (1982), *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Bowlby J.** (1988), *A secure base: Parent child attachment and healthy human development*, Basic Books
- Brint S.** (2007), *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna
- Buccoliero E. e Maggi M.** (2005), *Bullismo, bullismo: le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti d'intervento*, Franco Angeli, Milano
- Buchberger F., Campos B.P., Kallos D., Stephenson J.** (a cura di) (2000), *Green paper on teacher education in Europe. High quality teacher education for high quality education and training*, TNTEE and the Editors, Umeå, Sweden
- Buzzi C.** (a cura di) (2003), *Tra modernità e tradizione: la condizione giovanile in Trentino*, Il Mulino, Bologna
- Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A.** (a cura di) (1997), *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna
- Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A.** (a cura di) (2002), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna

- Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A.** (a cura di)(2007), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna
- Buzzi C. e Sartori F.** (a cura di), (2007), *Il proseguimento degli studi universitari tra i diplomati trentini*, Trento Università degli Studi
- Cacciamani S.** (2002), *Psicologia per l'insegnamento*, Carocci, Roma
- Capaldo N. e Rondanini L.** (2002), *Gestire e organizzare la scuola dell'autonomia*, Erickson, Trento
- Carovita S.** (2004), *L'alunno prepotente: conoscere e contrastare il bullismo nella scuola*, La Scuola, Brescia
- Cavalli A.** (a cura di) (1992), *Insegnare oggi. Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna
- Cavalli A.** (a cura di) (2000), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Il Mulino, Bologna
- Ceruti M.** (1986), *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano
- Cisotto L.** (2005), *Psicopedagogia e didattica*, Carocci, Roma
- Cogliati Dezza V.** (2002), *Progettazione partecipata*, in "Voci della scuola duemilatre. Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica", Napoli, Tecnodid
- Colorni A.** (a cura di) (2006), *KIWI, L'uso di canali non tradizionali nella didattica*, Pubblicazione del centro METID, Politecnico di Milano
- Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo** (2001), *Oltre la qualità diffusa*, Didascalie libri, Trento
- Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo** (2006b), *Le nuove sfide per il sistema trentino. Sesto rapporto sul sistema scolastico e formativo trentino*, Didascalie libri, Trento
- Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo** (2006c), *Verso un'autonomia matura*, Didascalie libri, Trento
- Commissione Europea** (2005), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Bruxelles
- Comoglio M. e Cardoso M.A.** (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma
- Costa M.** (2003), *L'insegnante nel post fordismo*, in "Formazione e insegnamento", n.1/2, Pensa MultiMedia ed., Lecce
- Cretti G. e de Gerloni B.** (2005), *Insegnanti e formazione in servizio. Domanda e offerta formativa in Trentino*, IPRASE del Trentino, Trento
- Engeström Y.** (1991), *Non scholae, sed vitae discimus: towards overcoming the encapsulation of school learning*, trad. it. *Non scholae, sed vitae discimus: come superare l'incapsulamento dell'apprendimento scolastico*, in Pontecorvo C., Aiello A.M. Zuccherma-glio C., *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano
- Fasulo A. e Pontecorvo C.** (1999), *Discorso e istruzione*, in Pontecorvo C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna

- Favero G. e Luatti L. (2004), *L'interculturalità dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano
- Festinger L.A. (1957), *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford
- Fonzi A. (1997), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti, Firenze
- Fonzi A. (2001), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Giunti, Firenze
- Gagnè E. (1989), *Psicologia cognitive e apprendimento scolastico*, SEI, Torino
- Gallino L. (1978), *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino
- Galliani L. (1998), *Didattica e comunicazione*, in "Studium Educationis", 4, pp. 626-662
- Gasparoni G. (1999), *Gli insegnanti di fronte al cambiamento*, "Quaderni Iard" 5/99
- Genta M.L. (a cura di) (2002), *Il bullismo. Ragazzi aggressivi a scuola*, Carocci, Roma
- Gentile M. (a cura di) (2008), *Rapporto preliminare. Il Trentino nell'indagine internazionale OCSE-PISA 2006*, IPRASE del Trentino, Trento
- Grennon Brooks J. e Brooks M.G. (1999), *In search for understanding the case for constructivist classroom*, ASCD publishing, Alexandria, Virginia
- Gruppo di studio della Provincia di Trento (2008), *Proposte per la redazione dei Piani di studio provinciali*, Didascalie quaderni, Trento
- Iannaccone N. (a cura di) (2005), *Stop al bullismo: strategie per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi a scuola*, La meridiana, Molfetta
- Lam B.H. e Kember D. (2006), *The Relationship between Conceptions of Teaching and Approaches to Teaching*, in "Teachers and Teaching: Theory and Practice", 12(6), pp. 693-714
- Lave J. (1988), *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge University Press, Cambridge (MA)
- Mariani U. (2005), *Alunni cattivissimi: come affrontare il bullismo, l'iperattività, il vandalismo e altro ancora*, Franco Angeli, Milano
- Marini F. e Mameli C. (1999), *Il bullismo nelle scuole*, Carocci, Roma
- Marini F. e Mameli C. (2004), *Il bullismo e l'adolescenza*, Carocci, Roma
- Menesini E. (2000), *Bullismo: che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Giunti, Firenze
- Menesini E. (2003), *Bullismo: le azioni efficaci nella scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento*, Erickson, Trento
- Ministero dell'Economia e delle Finanze e Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Quaderno Bianco sulla scuola*, in www.pubblica.istruzione.it
- Odoardi C. (2007), *Alcuni aspetti psicologici del processo di innovazione*, in "Risorsa uomo. Rivista di Psicologia del Lavoro e dell'Organizzazione", fascicolo 3, Franco Angeli
- OECD (2006), *Personalizing education*, EU: OECD publishing

- OECD (2008), *Education at a glance 2008*, OECD 2008
- Provincia Autonoma di Trento (2006), *La legge in tasca. Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino*, Didascalie strumenti, Trento
- Olweus D. (1996), *Il bullismo a scuola: ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze
- Salati E. (2008), *Laboratorio*, in Scurati C. (a cura di), *Nuove didattiche*, Editrice La Scuola, Brescia
- Santamaria F. (a cura di) (2002), *Prof... mi ha chiamato stereo*, Strumenti di formazione, Villa S. Ignazio, Trento
- Schizzerotto A. (2000), *La condizione sociale e la carriera lavorativa degli insegnanti in Italia*, in Cavalli A. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Il Mulino, Bologna
- Schizzerotto A. (a cura di) (2002), *Vite ineguali*, Il Mulino, Bologna
- Schizzerotto A. e Zaninotto E. (a cura di) (2007), *Rapporto sulla situazione economica e sociale del Trentino*, Opes e Provincia Autonoma di Trento, Trento
- Sharp S. e Smith P. (1995), *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*, Erickson, Trento
- Siniscalco M.T. e Zuccarelli D. (a cura di) (2007), *Il livello di competenza dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving PISA 2003: Risultati del Trentino*, IPRASE del Trentino, Trento
- Tamanini C. (2008), *Le abilità linguistiche e comunicative degli studenti in vista del passaggio all'Università*, IPRASE del Trentino, Trento
- Thorndike E.L. (1949), *Psychology and the science of education*, Lencke and Buechner, New York
- Treille (2004), "Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?", quaderno n. 4, Tipografia Araldica, Genova
- Trolli R. (a cura di) (2003), *Prepotenti, vittime e spettatori. Indagine sulle prepotenze nelle scuole della valle di Fiemme*, IPRASE del Trentino, Trento
- Vertecchi B. (2003), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Franco Angeli, Milano
- Voltaire (1759), *Candide ou l'optimisme*, trad.it. di Calvino I., Rizzoli, Milano, 1974
- Wertsch J. (1990), *The voice of rationality in a sociocultural approach to mind*, in Moll L.C. (a cura di) *Vygotsky And Education* (pp. 111-126), Cambridge University Press, New York (NY)
- West M.A. & Farr J.L. (a cura di) (1990), *Innovation and creativity at work: psychological and organizational strategies*, John Wiley & Sons, Chichester
- Zanetti M.A. (a cura di) (2008), *L'alfabeto dei bulli. Prevenire relazioni aggressive nella scuola*, Erickson, Trento

Insegnare in Trentino

Arianna Bazzanella

METODOLOGIA

La ricerca si è svolta nella primavera 2008 ed ha coinvolto un campione - non probabilistico per quote - di circa 1.300 docenti trentini di scuole a gestione pubblica di ogni ordine e grado.

La tecnica di rilevazione ha previsto la somministrazione di un questionario strutturato composto da oltre 100 domande, in gran parte mutate dal questionario redatto per l'omologa indagine nazionale realizzata da Istituto IARD e SWG per conto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

La somministrazione locale è stata effettuata da metà aprile a metà giugno 2008 ad opera di una rete di 20 intervistatori, incaricati di consegnare agli insegnanti rientranti nel *target* i questionari in busta chiusa, a garanzia di una maggiore privacy. Questi sono stati autocompilati dagli intervistati e consegnati in un secondo momento concordato. La compilazione ha richiesto un impegno complessivo di oltre un'ora.

IL QUADRO DI RIFERIMENTO

Aspetti strutturali - dal punto di vista della composizione del corpo insegnante per le principali variabili di base, la ricerca ha confermato *trend* già registrati anche a livello nazionale.

1. *genere*: negli ultimi anni il settore scolastico si è sempre più femminilizzato e nell'ultimo decennio la quota di docenti donna ha registrato ulteriori incrementi, soprattutto nelle scuole secondarie;
2. *età*: al contempo, l'età si è innalzata, soprattutto nella scuola primaria che ha quasi raggiunto i livelli già elevati della scuola secondaria;
3. *background socio-culturale*: considerando lo status sociale di origine si è stabilizzato il graduale abbassamento dei decenni scorsi, con una presenza significativa di classe operaia e di piccola borghesia nelle primarie e una maggiore distribuzione nelle secondarie - con provenienze non trascurabili dalla classe media impiegatizia e dalle classi superiori. Il capitale culturale delle famiglie di origine invece ha registrato un aumento significativo. Entrambi i

fenomeni sono il naturale portato dell'aumento dei livelli di istruzione e della loro maggior diffusione presso la popolazione.

Il rapporto con la scuola: attività didattiche e extra-didattiche - Se si considerano gli incarichi che richiedono l'assunzione di una qualche responsabilità nei confronti del dirigente e dei colleghi (di collaborazione, organizzazione o coordinamento), si rileva che il coinvolgimento dei docenti intervistati è di circa uno ogni tre. Nel caso delle attività con gli studenti, invece, il quadro si inverte poiché prendono parte a visite a musei, spettacoli, conferenze e dibattiti, viaggi d'istruzione, etc. circa i due terzi dei docenti. Interessante rilevare come l'impegno in attività fuori dalla scuola sia generalmente correlato e connesso ad attività dentro la scuola: ciò mostra che l'investimento non è selettivo, bensì trasversale.

Tali dati vanno necessariamente considerati come elementi di sfondo nel momento in cui si prevedano interventi rivolti al target docente.

INDICAZIONI OPERATIVE

L'accesso alla professione docente - Anche la scuola deve necessariamente fare i conti con la flessibilità e l'instabilità che da tempo caratterizzano il nostro mercato del lavoro: così i processi di ingresso e consolidamento della professionalità si sono dilatati sempre più; l'approdo alla professione è sempre più frequentemente l'esito di molteplici esperienze pregresse (non necessariamente contigue alla docenza); il consolidamento della posizione è sempre meno garantito, a fronte di non rari trasferimenti interni (anche con cambi di grado o di ordine).

A tutto questo, poi, si aggiungono processi di reclutamento più selettivi rispetto al passato e motivazioni sottostanti alla scelta occupazionale assai diversificate, dalla vocazione alla casualità.

Oggi come oggi in Trentino, dunque, i percorsi di costruzione della professione docente si rivelano scarsamente standardizzati e prevedibili.

Tale aspetto si connette al benessere e alla motivazione, elementi che accompagnano intrinsecamente ogni professione ad alto contenuto relazionale e educativo. Una prima indicazione operativa derivata dai dati, dunque, riguarda la necessità di una migliore e maggiore strutturazione dei percorsi di selezione e accesso alla professione docente, da vedersi come strumento di miglioramento del sistema-scuola nel suo complesso.

Formazione iniziale e in servizio - Gli insegnanti intervistati dichiarano di possedere una buona preparazione disciplinare. Paiono emergere maggiori lacune, invece,

quando dal «sapere» si passa alla valutazione della «trasmissione del sapere»: la competenza didattica, la padronanza nella gestione dei problemi educativi, la capacità di utilizzare tutte le potenzialità delle nuove tecnologie a fini didattici, la conoscenza della normativa scolastica, sono tutti elementi su cui i docenti si sentono impreparati (o non adeguatamente preparati).

Da qui l'importanza riconosciuta alla formazione in servizio (anche autogestita a livello individuale) e l'investimento riversato in essa, spesso ben oltre le dieci ore annue obbligatorie. Al di là delle specificità per ordinamento, le richieste formative più condivise riguardano la quotidianità della docenza: didattica disciplinare, metodologie di insegnamento, contenuti disciplinari, gestione delle dinamiche relazionali in classe, contrasto al disagio scolastico. Per questo vengono valutate come maggiormente efficaci modalità di apprendimento attive (laboratori, simulazioni, produzione di materiale didattico) mentre l'inefficienza maggiormente paventata circa gli interventi formativi, è proprio la scarsa ricaduta nelle attività didattiche.

In una prospettiva di rilancio, potenziamento, miglioramento del sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino, un'attenzione particolare va sicuramente dedicata alla formazione in servizio dei docenti. Tale formazione, tuttavia, non può limitarsi ad una trasmissione di nozioni da parte di esperti oppure a momenti di confronto di esperienze anche interessanti, ma "lontane". Al contrario, per essere recepita come utile e spendibile, deve connotarsi come fortemente calata nella quotidianità dei docenti destinatari degli interventi formativi. Ciò sembra indicare la necessità di occasioni di aggiornamento professionale fortemente contestualizzate, al limite della consulenza su caso.

Soddisfazione professionale e partecipazione - Essendo un ingrediente di motivazione e di investimento, l'ampia diffusione di elevati livelli di soddisfazione presso la popolazione docente trentina risulta un dato sicuramente incoraggiante per chi si trova a promuovere e gestire il sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino: una netta maggioranza di insegnanti, infatti, rifarebbe la scelta professionale e, al contrario, in pochi hanno considerato la possibilità di cambiare occupazione.

Tuttavia, mentre le relazioni con studenti, colleghi e dirigenti, gli stimoli professionali e culturali, il clima lavorativo e l'organizzazione vengono valutati generalmente in modo molto positivo, non appagano in pieno il reddito, le relazioni con le famiglie e lo scarso (e in calo) riconoscimento sociale.

La caduta di prestigio che negli ultimi decenni caratterizza molte professionalità, soprattutto pubbliche, si è abbattuta anche sulla professione docente tanto che la netta maggioranza degli intervistati ritiene che la considerazione sociale di cui godono gli insegnanti nel nostro Paese sia diminuita nell'ultimo decennio e una maggioranza molto consistente ritiene che nei prossimi dieci anni tale perdita di credibilità pro-

guirà. Ciò produce uno scarso senso di appartenenza che si evince anche dalla limitata partecipazione a organizzazioni professionali e sindacali.

Un siffatto contesto produce conseguenze che rischiano di compromettere l'esito stesso del sistema formativo: un'istituzione scolastica debole svilisce il valore dell'istruzione e della formazione (pubblica); mina la serenità delle relazioni tra scuola e famiglie; riduce il senso di appartenenza alla categoria e il bisogno di condivisione da parte dei docenti. Tutto questo conduce, a sua volta, al rischio di un'individualizzazione del processo di apprendimento: da parte degli studenti (e delle loro famiglie) che possono arrivare ad arrogarsi la capacità di discernere i saperi utili; da parte dei docenti che possono arrivare a sminuire il confronto e la collaborazione con i colleghi, chiudendosi in una prospettiva autoreferenziale, intrinsecamente contraddittoria allo spirito della docenza. Inevitabile, dunque, al fine del pieno successo del sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino, un recupero di accreditamento del corpo docente, attraverso un'attenta politica di ricostruzione dell'identità professionale rivolta ai docenti e un'attività di comunicazione rivolta al pubblico di riferimento (società civile e famiglie). Inevitabile, dall'altra, il proseguimento dell'investimento in una politica di forte selettività dei docenti stessi non solo in ingresso, ma anche nel corso della carriera, magari prevedendo politiche di trasferimento o ri-allocazione che contemplino posizioni alternative di destinazione.

In quest'ottica, il sostrato di generale appagamento costituisce una risorsa utile per l'introduzione di nuovi dispositivi.

Didattica e valutazione - La valutazione *dell'apprendimento* è sempre più considerata come strumento pedagogico, tanto che la maggioranza dei docenti trentini vedrebbe di buon grado la reintroduzione degli esami di riparazione quali dispositivi di accompagnamento e responsabilizzazione degli studenti. Anche per questo si è rilevata una maggiore apertura all'innovazione in questo ambito, a confronto delle pratiche didattiche perlopiù ancora legate a modelli tradizionali.

Molto più controverso il panorama attorno all'introduzione di strumenti di valutazione *della docenza*. Se sul piano teorico gli intervistati ne riconoscono l'utilità e le funzioni (individuare gli eventuali inadempienti, costruire standard condivisi per supportare le carriere, mezzo per valorizzare le risorse interne alla scuola e per aiutare l'insegnante a migliorarsi), risultano meno condivisi il legame tra valutazione ed eventuali differenziazioni retributive e il consenso verso specifici strumenti, soprattutto quelli più invasivi e da parte di soggetti esterni agli istituti di appartenenza. Non a caso, l'orientamento prevalente sostiene l'auto-valutazione (singola, di gruppo o magari, ma non tutti lo condividono, assieme al dirigente).

Considerando le nuove frontiere della didattica e le recenti scoperte in ambito cognitivo, sembra emergere la necessità di intensificare la diffusione e la capitalizzazione di ricerche su modelli didattici innovativi efficaci, già accreditati presso la comunità scientifica e educativa. A tal fine potrebbe essere utile favorire il confronto tra istituti scolastici del territorio (e non solo) in modo da sostenere il trasferimento di best practices consolidate dagli istituti più innovativi ad altri con caratteristiche simili ma frenati dalla tradizione.

Per quanto riguarda la valutazione dei docenti, urge la legittimazione di strumenti e prospettive che ne accreditino la validità e ne favoriscano l'adesione e l'accettazione da parte del corpo insegnante. Senza di esse infatti qualsivoglia proposta di standard e di parametri rischia di andare incontro al fallimento prima di aver esploso le sue potenzialità di contributo al miglioramento del sistema scolastico.

Il rapporto con le famiglie - Il dialogo tra scuola e genitori pare perlopiù circoscritto ad un ambito formale sia nella frequenza sia nei contenuti che riguardano quasi universalmente il rendimento e il comportamento in classe. I docenti intervistati sembrano auspicare un maggiore confronto/incontro con i genitori dei loro studenti anche se in buona misura lamentano la difficoltà di tale relazione e, non di rado, l'incompatibilità con modelli educativi famigliari che rischiano di vanificare o screditare quelli scolastici.

Partendo dal presupposto che i processi educativi e formativi sono tanto più efficaci quanto più coerenti e sinergiche sono le diverse agenzie di socializzazione, si rende necessaria la costruzione di una piattaforma comune di vedute tra famiglie e scuola al fine di costruire un codice condiviso di ruoli, obiettivi, metodologie, strategie.

L'inserimento degli studenti non italiani - I docenti trentini si mostrano fortemente sensibilizzati alla ricerca di strategie e strumenti didattici integrativi richiesti dalla presenza sempre più numerosa di studenti non italiani. Inoltre, ne riconoscono le potenzialità in termini sia di stimolo per l'innovazione didattica sia di crescita culturale. D'altro canto non si esimono dal dichiarare un accrescimento del carico di lavoro in termini qualitativi cui non sempre si sentono di riuscire a far fronte in modo oltre la sufficienza: sembra emergere la richiesta di un supporto ad hoc.

La crescita della presenza di migranti impone necessariamente una rivisitazione e una ri-calibratura della didattica quotidiana, al fine di favorire l'integrazione e il recupero di eventuali competenze di base lacunose (in primis linguistiche). Anche in questo caso, il fabbisogno del territorio sembra essere quello di individuare, costruire e trasferire modelli organizzativi, strumenti didattici, programmi, etc. calati nella quotidianità delle aule che consentano il miglior risultato in termini di relazionalità

positiva e di trasmissione di conoscenze e riducano l'onere attualmente gravante unicamente sui docenti.

Le nuove tecnologie - L'alfabetizzazione informatica e la dotazione (o disponibilità) di strumenti tecnologici raggiungono livelli molto elevati presso i docenti trentini, largamente superiori alla popolazione adulta complessiva. Ne consegue una generale apertura e disponibilità all'impiego delle nuove tecnologie a fini didattici (in particolare per le lavagne interattive multimediali). D'altro canto se i media digitali vengono considerati molto utili per la predisposizione delle lezioni, sollevano perplessità sull'uso diretto da parte degli studenti.

La ricerca mette in evidenza che laddove si è investito in modo organico e continuo nell'innovazione (ad esempio con le LIM) fornendo, accanto alle dotazioni, dispositivi formativi e di accompagnamento all'uso, l'atteggiamento positivo del corpo docente si è tradotto in un'applicazione e un'integrazione pratica, continua e sistematica tra didattica e nuove tecnologie, garantendo occasioni formative al passo con i tempi ed efficaci. Tale successo dovrebbe essere replicato in nuovi ambiti e tramite la creazione di ulteriori supporti sia software sia hardware.

Devianza e trasgressione - Pur con inevitabili differenze tra i diversi ordini, la percezione dei docenti trentini registra una crescita di fenomeni di bullismo, intolleranza razziale, assunzione di sostanze alteranti (alcol e droga), episodi di violenza verso i docenti stessi.

Anche se si tratta di dati di percezione e non di vittimizzazione e devianza effettive, il quadro delineato sembra mostrare un sovraccarico di incombenze per il corpo docente che, spesso, può solo limitarsi alla registrazione di tali fenomeni e al contenimento delle conseguenze comportamentali connesse. Anche in questo caso - e in modo coerente con quanto indicato circa i fabbisogni formativi - si richiedono interventi formativi e azioni di intervento ad hoc finalizzate all'individuazione, alla prevenzione e al recupero del disagio. Si auspica necessariamente un maggior dialogo con il territorio, rappresentato da soggetti pubblici e privati, al fine di creare interazioni e sinergie positive e, laddove possibile, condividere strumenti, dispositivi, interventi di successo.

Il «buon» dirigente - La ricerca mette in luce come le aspettative verso questa figura siano molteplici e la richiesta sia di presidiare numerose aree di intervento necessarie per il buon funzionamento dell'istituzione scolastica. Dall'indagine, infatti, non affiora un paniere prevalente di competenze attese, bensì, piuttosto, la rappresentazione di una figura in grado di intervenire su più piani: garante del funzionamento della scuola di fronte all'utenza; interprete e attuatore delle normative; organizzatore

e innovatore della didattica; manager; mediatore di conflitti e punto di riferimento in caso di difficoltà da parte dei docenti. Di minore importanza, invece, la capacità di ordine amministrativo di reperire e gestire fondi e risorse.

Potrebbe essere utile definire in modo univoco le funzioni e i compiti del dirigente in modo tale da creare un quadro condiviso e realistico del ruolo: questo al fine di favorire le dinamiche interne agli istituti scolastici e, di contro, di evitare la costruzione di attese non assecondabili che potenzialmente possono generare conflitti, insoddisfazioni o l'aspettativa distorta dello svolgimento di azioni in realtà deputate ai docenti stessi.

KEY WORDS

Innovazione, ricerca e sviluppo - i risultati suggeriscono di proseguire sulla strada dell'investimento nella ricerca al fine di ideare, implementare, monitorare nuovi strumenti organizzativi, tecnologici, didattici, valutativi dell'apprendimento che tengano conto delle scoperte in ambito psicologico, pedagogico, tecnologico. Il contesto, se accompagnato e supportato nell'apprendimento, si mostra disponibile e recettivo ad integrare mutamento e tradizione.

Ri-accreditamento, selezione, valutazione - uno strumento che espone il potenziale educativo della scuola è certamente il riconoscimento da parte della società civile dei suoi attori, metodi, contenuti. Per questo urge una politica di ricostruzione della credibilità istituzionale che, inevitabilmente, passa per il corpo docente. Questo implica scelte impopolari che includano politiche selettive e valutative (in ingresso e lungo l'arco della carriera) ispirate a principi meritocratici e orientate al risultato, affiancate dall'introduzione di ammortizzatori che tutelino la categoria.

Supporto al quotidiano - la ricerca ha mostrato un corpo docente mediamente soddisfatto, motivato, impegnato, preparato. Vecchie e nuove sfide (sfiducia verso l'istituzione, crescita di fenomeni devianti, nuove tecnologie, maggiore presenza di studenti non-italiani etc.), tuttavia, impongono investimenti nell'accompagnamento al quotidiano che consentano ai docenti di gestire le attività giorno per giorno, al fine di evitare che le loro insofferenze devino e si sostanzino in altri attori interni ed esterni alla scuola (*in primis* il dirigente).

Dialogo col territorio - strumento e fine del supporto al quotidiano è il recupero di un dialogo e di una sinergia positivi con il territorio inteso come insieme di stakeholder/partner di educazione e formazione: famiglie, innanzitutto, ma anche aziende, educatori, psicologi, etc.

