

Role Teacher: le competenze di insegnamento/apprendimento. Un viaggio attraverso cinque paesi europei

Alida Favaretto¹
Carmela Billotta²
Iola De Monte³

¹⁻²⁻³ ISIS A. Palladio di Treviso
Via Tronconi, 31100, Treviso
¹alida.favaretto@gmail.com
²cbillotta@palladio-tv.it
³iolademonte_palladio@yahoo.it

Il progetto Role Teacher” - “The New Role of the Teacher in Competence Based Education, si propone di aggiornare i docenti per adeguarsi agli standard europei nel settore della formazione. Il role teacher si propone di formulare concetti chiari relativi al nuovo ruolo dei docenti e alle loro competenze e di progettare strategie che possano essere usate per raggiungere cambiamenti positivi nel lavoro degli insegnanti, capaci di dare nuovo significato e interesse alla loro opera.

Si sono effettuati due-tre incontri di lavoro all'anno sui seguenti temi:

presentazione del contesto educativo e delle finalità educative da parte di ciascun partner; le competenze del docente per essere un insegnante efficace; l'insegnante come formatore; l'insegnante come professionista; disseminazione del progetto. Queste varie tappe sono state implementate durante i due anni (2009/2011) di percorso attraverso attività, discussioni e confronti effettuati negli incontri documentati sulla piattaforma e-ning, appositamente creata per la condivisione, tra i partner, di ogni esperienza progettuale realizzata.

Parole chiave: *role teacher*; competenze; insegnamento; apprendimento; focus group

1. Introduzione¹

Il progetto denominato "Role Teacher" - "The New Role of the Teacher in Competence Based Education – appartenente al Programma comunitario LLP (Fig. 1) - azione Leonardo da Vinci partenariati multilaterali, da realizzarsi negli a.a.s.s. 2009-2010 e 2010-2011 - è finanziato con il sostegno della Commissione europea e si propone di aggiornare i docenti per adeguarsi agli standard europei nel settore della formazione. Nello specifico fa parte dell'azione dei partenariati multilaterali.



Fig. 1 Programma comunitario LLP - azione Leonardo da Vinci

Il progetto, iniziato nel 2009, coinvolge cinque organismi europei – nello specifico: il main leader: INTER International Education & Trainings, Varsavia, in Polonia; l'Istituto 'Andrea Palladio' di Treviso, in Italia; l'Jyvaskylan Ammattiopisto College in Finlandia; Dr Ambedkar Gimnazium a Sajokaza-Ungheria; l'Adam Smith College in Scozia - in un partenariato volto alla progettazione di strategie finalizzate al raggiungimento di cambiamenti positivi nel lavoro degli insegnanti. Tale progetto ha come scopo, in vista dell'introduzione dell'insegnamento/apprendimento per competenze (CBE=competence based education) nei sistemi educativi europei, di trovare delle strategie di insegnamento/apprendimento comuni nei cinque paesi coinvolti, ma anche nel resto d'Europa.

Il coordinatore di ROLE TEACHER è l'organismo polacco "INTER International Education & Trainings".

2. Azioni progettuali

Il progetto verte nella restituzione di risposte soddisfacenti alle seguenti domande: che genere di abilità e competenze sono necessarie agli insegnanti? Qual è il rapporto tra i concetti educativi e il nuovo ruolo dei docenti? L'insegnante può essere coach e specialista? Come esprime l'insegnante i ruoli di *teampayer* e di membro di una organizzazione professionale? Come possono i nuovi ruoli acquisire una dimensione significativa per i docenti? Come può il docente acquisire una crescita personale e professionale? Dobbiamo sviluppare una sola strategia progettuale generale o diverse strategie? Quali strumenti dobbiamo progettare? Qual è il contesto in evoluzione dell'insegnamento in Europa e in particolare negli istituti partner?

Al fine sia di incrementare le competenze professionali dei docenti e formatori sia di migliorare l'efficienza dell'istruzione professionale (IFP) in Europa, sono state realizzate le seguenti azioni:

- uno scambio delle diverse esperienze dei partner;
- una disamina volta a tradurre la filosofia educativa delle scuole partner in filosofia dell'apprendimento;
- passaggio dalla teoria alla filosofia alla pratica educativa mediante simulazioni e role-play, osservazioni sul campo delle varie culture e strutture organizzative degli istituti partner;
- interviste a docenti, studenti, direttori e consulenti educativi;
- produzione di un dossier illustrativo dei documenti realizzati e delle sperimentazioni attuate durante gli incontri progettuali, finalizzate alla verifica dell'apprendere mediante fasi "fare-testare" in linea con i risultati attesi dal progetto.

Quanto sopra citato è stato implementato nei due anni (2009/2011) di percorso di ROLE TEACHER attraverso attività, discussioni e confronti effettuati negli incontri documentati sulla piattaforma e-ning (Fig. 2), creata per la condivisione, tra i partner, di ogni esperienza progettuale realizzata.

¹ Il § 1 è stato redatto da I. De Monte e C. Billotta; i § 2; 2.1 sono stati redatti da A. Favaretto; il § 3 da C. Billotta, I. de Monte e A. Favaretto. Si ringrazia per la collaborazione e la buona riuscita del progetto i colleghi: Veronica La Runa, Gian Luigi Morosin, Francesca Da Re e, in particolar modo, il Dirigente Scolastico prof. Giovanni Fontana che con la sua lungimiranza ha assicurato che il progetto potesse andare a buon fine sotto ogni punto di vista.

The screenshot shows the Ning network interface for the ROLE TEACHER Project. At the top, there's a navigation bar with links like 'MAIN', 'MY PAGE', 'MEMBERS', 'PHOTOS', 'FORUM', and 'BLOGS'. A red banner welcomes the user, Alida Favaretto, and offers an 'Add Content' button. The main content area is divided into sections: 'Members' with a grid of profile pictures, 'Blog Posts' with an 'Add a Blog Post' button, and a 'Forum' section. The forum thread 'Meeting 5: Organization' has 15 replies. Two replies are shown in detail, each with a profile picture, a timestamp, and a list of attachments (PPT files). The bottom of the page has a 'Follow' button and a 'Email me when people reply' option.

Fig. 2 Piattaforma NING <http://roleteacher.ning.com/> ideata da Gianluigi Morosin

Attraverso questa piattaforma i docenti hanno potuto:

- creare una comunità professionale che riflette sul proprio lavoro;
- creare la pagina privata del docente dove ‘collezionare’, archiviare, preparare, risorse e attività;
- creare l’area della classe virtuale;
- sviluppare progetti di co-costruzione dei documenti da presentare nei vari meeting;
- creare gruppi di lavoro su singole tematiche disciplinari, implementate in presenza;
- creare documentazione collaborativa (Favaretto, 2009).

Nella società della conoscenza in cui il sapere è soggetto a continuo rinnovamento e l'apprendimento assume le caratteristiche di un'attività non più limitata agli spazi e ai tempi della scuola, si impone un ripensamento del ruolo e delle funzioni dell'istituzione scolastica, un rinnovamento, quindi, dei modelli pedagogici nella prospettiva di una maggiore apertura verso l'esterno, tramite forme di coordinamento e integrazione tra strutture formative, azioni di orientamento alla persona (Margiotta, 2007) (Favaretto, 2009).

2.1 L'insegnante, la formazione, la scuola

Il luogo per autonomia della formazione, o per lo meno di quella di base, è la scuola e Frabboni (2005), ipotizza 'la scuola che verrà', una scuola che si rinnova, 'democratica' e non 'discriminatoria e nozionista'. Per questo serve una formazione tale da non rischiare di cadere nella rete dell'omologazione, una formazione che permetta all'uomo contemporaneo di aprirsi a molteplici punti di vista, di osservare cosa c'è oltre le proprie mura, oltre il proprio già vasto continente, una formazione che permetta di abbracciare un'educazione permanente. Anche l'insegnante dovrebbe cambiare profilo: dal profilo statico, ancorato ad una visione enciclopedica e nozionistica del sapere, dovrebbe passare al profilo dinamico, caratterizzato dal sapere, dal saper stare con gli

altri, dal saper essere e saper fare, un docente forte di una doppia capacità pedagogica e didattica, un insegnante, in definitiva, della scuola che cambia (*Ibid.*, 2005).

Ma qual è il ruolo della scuola? Dovrebbe essere quello di accompagnare i giovani all'interno della propria cultura, supportando "interazioni educative" finalizzate a comprendere, creare, lavorare con gli artefatti (Attwell, 2007) culturali per diventare "partecipanti attivi" della propria comunità culturale in qualità di co-costruttori di conoscenza socialmente condivisa (Margiotta, 2007): "si può assumere che le scuole non debbano tanto sviluppare la capacità di apprendere, quanto quella di costruire nuova conoscenza, utile alla comunità, come atto di progressivo incontro con il mondo" (Cacciamani, Giannandrea, 2004).

Nella loro forma più peculiare, le modifiche distintive del percorso formativo, si possono riepilogare in:

- spostamento del *focus* dal docente al discente.

Il docente diminuisce la sua centralità, non appare più come il principale detentore del sapere e il suo ruolo tende a modificarsi in quello di 'facilitatore' dell'apprendimento.

- trasferimento del *focus* dell'apprendimento sul "fare" (Margiotta, 1998).

Sia in un ambiente di scrittura, sia in un ambiente di simulazione, sia in un ambiente di realtà virtuale, esse offrono efficacia al 'procedere in situazione', all'apprendimento situato (come si vedrà nel contesto Finlandese). In questo non sono molto differenti da ulteriori opportunità che implicano attività laboratoriali (Favaretto, 2009).

- aumento della motivazione degli alunni.

- risalto alla cooperazione tra alunni.

3. Varsavia, Treviso, Edinburgo, Jyväskylä, Miskolc e Sajokaza: articolazione del progetto

Il progetto si è dislocato nelle varie regioni afferenti al partenariato. La prima attività si è svolta a Varsavia (PL: main project), poi a Treviso (IT), Edinburgo (GB), Jyväskylä (FI), Miskolc e Sajokaza (HU), mentre l'ultima tappa si svolgerà a Wroclaw (PL).

Nel primo incontro a Varsavia, nel 2009, si sono realizzate sessioni di lavoro per conoscere i partner e gli organismi di provenienza e per la messa a punto degli elementi progettuali e del calendario degli incontri. Inoltre vi è stato il primo confronto generale tra i sistemi educativi dei cinque paesi partner. Le attività legate al *Teacher training* sono state realizzate attraverso simulazioni per la comprensione del ruolo del *coach* e del *trainer* sulla Competence Based Education (CBE).

Il secondo incontro avvenuto a Treviso nel Febbraio 2010 (Fig. 3), ha visto come focus "La relazione tra le finalità educative e il nuovo ruolo dell'insegnante". Dopo un iniziale confronto della situazione dei sistemi educativi dei cinque paesi partner si è realizzata una mappa concettuale ed una tabella comparativa dei risultati.



Fig. 3 Incontro a Treviso

Le attività sono state svolte in sessioni di lavoro per gruppi misti, confluite poi in plenarie di confronto e condivisione giorno per giorno, mentre i Workshop hanno sviluppato i seguenti temi:

- a) Modalità di lavoro con gli studenti con l'osservazione di attività didattica in classe e discussione su elementi di forza e di debolezza (*Tops and Tips*);
- b) Gestione delle risorse umane con modalità di lavoro con i colleghi;

- c) La CBE nelle pratiche dei paesi partner ed attività pratiche nel contesto dell'istituto ospitante;
- d) indagine sul '*personal development plan*' del docente ed analisi dei risultati con produzione di grafici;
- e) questionari ed interviste agli studenti sull'effetto dell'attività didattica dei docenti. Riflessione e valutazioni (PDCA), input per l'incontro progettuale successivo.

Ad Edimburgo, nell'aprile del 2010, il progetto è proseguito con il tema relativo alle 'competenze dell'insegnante'. Al fine, attraverso la simulazione in gruppi di lavoro misti, di immedesimarsi, come docente e come discente nel nuovo sistema formativo CBE onde acquisire padronanza sulle sue modalità applicative. In questa fase del laboratorio, attraverso alcune tecniche e metodologie in particolare (Simulazione e Role Play) che si caratterizzano per l'immersività, si è cercato di indicare alcuni principi di metodo, che dovrebbero accompagnare ogni pratica educativa: il coinvolgimento diretto o indiretto del discente in attività che hanno per lui un senso; il sostegno all'attività riflessiva, interpretativa, di concettualizzazione e di ri-contestualizzazione dell'esperienza; la valorizzazione delle componenti motivazionali e volitive dell'azione.

Inoltre si creano le condizioni per rendere migliore il rapporto tra la materia di studio e il discente, considerandolo sia singolarmente sia nella dimensione del gruppo. In quanto l'azione di insegnare, consta in un intervento di mediazione, vale a dire di regolazione dello spazio analogico tra il contenuto da apprendere e i soggetti che apprendono. Nell'organizzazione e animazione di questo "dialogo" il docente utilizza segni e strumenti con la funzione di mediatori, per mezzo dei quali favorire la ricostruzione individuale e collettiva dell'esperienza culturale (Damiano, 1993).

I giochi di ruolo identificano la situazione di apprendimento e, quindi, realizzano in modo privilegiato, in una dimensione operativa e progettuale, l'intreccio tra più mediatori didattici: l'esperienza diretta, il ricorso a modelli e immagini, la simulazione, l'uso di codici simbolici (questa parte sarà, per i componenti del progetto, molto chiara soprattutto a Miskolc e Sajokaza, l'insegnamento/apprendimento avviene in situazioni disagiate).

A Jyväskylä, in Finlandia, in settembre 2010, le attività svolte dalle varie delegazioni, con l'ausilio di tecnologie didattiche, diventano dei fenomeni complessi in cui si sovrappongono ed intrecciano molteplici aspetti:

- motivazionali: gli strumenti utilizzati possono suscitare curiosità;
- cognitivi: il *focus group* implica un modo di pensare diverso;
- sociali: la collaborazione, stimola gli scambi comunicativi.

Il *focus group* si è rivelato estremamente utile per l'obiettivo del meeting poiché, come indica la parola stessa, *focus* sottolinea il fatto che la discussione ruota attorno ad un'area di interesse ben delimitata, permettendo di entrare nei particolari, mentre la parola "group" sottolinea il fatto che la discussione avviene all'interno di un gruppo strutturato, e costituito da persone che vengono riunite insieme per discutere di un argomento specifico, aiutate da un moderatore, in una cornice temporale ben definita. La finalità principale del *focus group* (fig. 4) è stata, quindi, quella di studiare un fenomeno utilizzando come base l'interazione che si realizza tra i componenti del gruppo.



Fig. 4 I focus group in Jyväskylä ed Edimburgo

Ma affinché queste metodologie e strumenti (Favaretto, 2009) incidano in maniera rilevante, consistente, si è evinto che esse debbano fornire qualcosa di 'particolare', debbano avere un valore aggiunto, in quanto l'insegnamento/apprendimento che è stato definito un processo adattivo, ma anche multiforme tramite il quale un soggetto acquisisce nuove informazioni e conoscenze, può amalgamarle e accordarle con quelle che padroneggia secondo logiche proprie della singola persona, in nuove forme e con nuovi significati. Va subito precisato che non esiste una polarità positiva ed una negativa, uno stile buono e uno cattivo. È vero, per contro, che la 'scuola', la sede dove ha luogo l'educazione, tende a preferire uno dei due elementi distintivi: predilige il sistematico, il riflessivo, il verbale, il ricettivo e, anche se non lo si ammette, il convergente. Il valore non sta nella specifica modalità di conoscere e di apprendere, sta invece nel saper riconoscere le proprie potenzialità cognitive e nel perseguirle.

Lo stile cognitivo è un talento, una *forma mentis*, una prerogativa che la persona mette in atto per apprendere. Un allievo può prediligere uno stile ma non utilizzarlo bene, e utilizzare meglio lo stile opposto. Questo può significare che la scuola ha ben operato nel trasmettere nuove modalità cognitive, ma si è dimenticata di consolidare e perfezionare, prima, gli stili privilegiati dal soggetto. L'approccio per competenze (Fig. 5) che si è realizzato presso la AO (il significato di questa sigla è dalla A alla Z, in quanto, nei vari Campus, sono ubicate tutte le tipologie di scuole) ha il suo *core*: a) nella Centratura sulle situazioni/compiti in forma di problemi complessi che l'alunno deve essere in grado di affrontare; b) nella Contestualizzazione/senso degli apprendimenti; c) nella Centratura sulle azioni del discente; d) nel Profilo in uscita: ossia le classi, delle situazioni da trattare con competenza a conclusione del percorso formativo; e) nella Valutazione, ossia delle potenzialità d'impiego degli apprendimenti disciplinari.

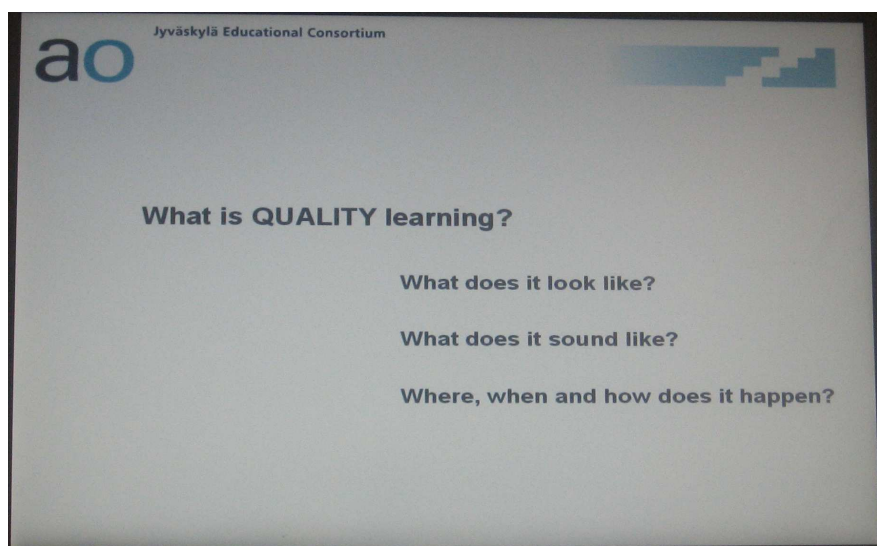


Fig. 5 Qual è la qualità nell'apprendimento?

A Febbraio del 2011 il *role teacher* si è spostato Miskolc e Sajokaza. La tematica del meeting ha avuto come focus l'insegnamento e apprendimento in contesti borderline: l'insegnante professionista.

L'organizzazione da parte del paese ospitante di attività legate al *role playing* ha sortito un vivo interesse e partecipazione tra i vari partner, che se di primo acchito non avevano compreso la necessità di questa modalità in un secondo momento si sono completamente immedesimati.

Il *role playing* (gioco o interpretazione dei ruoli) consiste nella simulazione dei comportamenti e degli atteggiamenti adottati generalmente nella vita reale; i ruoli sono assunti da due o più persone, davanti al gruppo dei colleghi - osservatori. I membri del gruppo – i vari partner - dovevano assumere i ruoli assegnati, e comportarsi come pensavano si sarebbero comportati realmente nella situazione data. Questa tecnica ha pertanto l'obiettivo di far acquisire la capacità di impersonare un ruolo, e di comprendere in profondità ciò che il ruolo richiede: questo è stato fondamentale per capire il contesto a Sajokaza, nella scuola buddista Dr. Ambedkar, una sorta di scuola di frontiera, allocata in un edificio che era l'ex abitazione di un ingegnere della miniera di carbone un tempo attiva nella zona.

Il gruppo ungherese aveva preparato degli adesivi su cui era segnato un ruolo. L'adesivo ci viene attaccato alle spalle, e ognuno deve capire quale ruolo gli è stato assegnato dalla spiegazione mimata degli altri. Quando l'ha indovinato può appuntarsi l'adesivo sul petto. Allora deve immedesimarsi in quel ruolo (lo studente aggressivo, il docente aggressivo, lo studente eminente, il docente dell'anno, lo studente povero, lo studente ricco, la studentessa incinta, l'insegnante di scienze incinta, l'insegnante lesbica, lo studente cattivo, il body gard, il bidello, lo studente orfano, il professore drogato, lo studente timido, la femminista storica, l'ecologista, lo studente

disabile,...) e pensare secondo quella sua identità per rispondere alle domande che il team ungherese pone, schierandosi a destra o a sinistra di una linea che era stata segnata per terra. Esempi di domande:

- un ragazzo razzista ruba un libro ad un ragazzo immigrato. Dalla parte di chi stai? Perché? A due persone veniva chiesta la motivazione della scelta.
- una ragazza minorenni resta incinta: sei a favore o contro l'aborto?
- un docente aggressivo picchia uno studente: da che parte stai?
- la scuola vuole mettere telecamere in ogni ambiente: è giusto o sbagliato?

Pertanto il *role playing* non si è presentato come la ripetizione di un copione, ma come una vera e propria recita a soggetto (Favaretto, 2008).

Il gioco dei ruoli, quindi, possiede una grande forza catalizzatrice, che ha coinvolto emotivamente sia i partecipanti sia gli osservatori. Per aumentare l'efficacia del metodo è stata utilizzata una adeguata attrezzatura di videoregistrazione. Questa, introducendo una dimensione di oggettività osservabile, consente all'attore di prendere atto, senza mediazioni altrui, dei propri stili di comportamento.

L'attenzione si è poi concentrata sul concetto di "normal student" e "not normal student" (Fig. 6): come intervenire in tali contesti?

Si sono realizzati cartelloni e dibattiti inerenti alla dimensione della diversità: sesso, razza, religione, alle esigenze di tolleranza, etc.

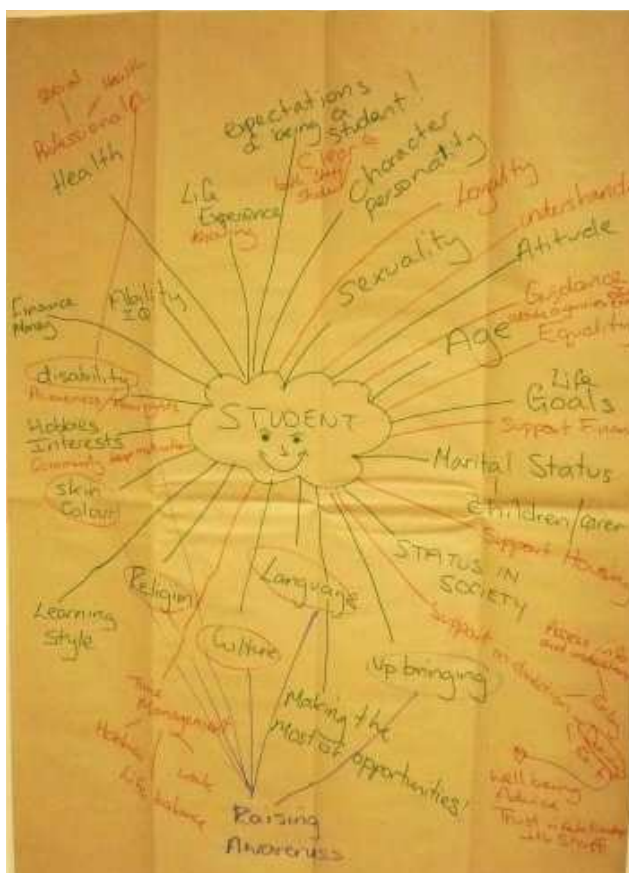


Fig. 6 Normal or not normal student?

Da questo meeting si è arrivati ad una tra le tante conclusioni che le competenze vanno oltre l'essere potenziale della persona, in quanto esprimono la forma dell' essere attuale nelle diverse contingenze date.

Diventa, perciò, compito specifico della scuola promuovere quegli interventi educativi capaci di far in modo che le capacità personali di ogni discente si traducano nelle otto competenze chiave previste a conclusione dell'obbligo di istruzione.

L'ultima tappa del progetto si svolgerà a Wroclaw, in Polonia. In questo ultimo meeting si vedranno le conclusioni del progetto role teacher con lo scambio di finalità educative; si trarranno le conclusioni relative:

- a) al concetto del nuovo ruolo dell'insegnante in relazione alle finalità educative;
- b) al profilo del buon insegnante risultante da interviste con studenti ed insegnanti, stilando una lista di abilità e competenze dell'insegnante;

- c) ad un format per un piano di sviluppo personale;
- d) ad un concetto di formazione dell'insegnante;
- e) agli standard professionali;
- f) ad un format per un piano di attività collegiale;
- g) al progetto finalizzato ad un'ulteriore disseminazione ed esplorazione delle possibilità di un progetto di Trasferimento dell'Innovazione.

4. Conclusioni

L'impatto del progetto tra i vari partner e l'implementazione di alcune modalità operative metodologiche nelle varie scuole ha fatto recepire come sul piano operativo le esigenze poste dall'insegnare per competenze sembrino comportare non poche difficoltà anche in considerazione delle differenze interindividuali tra gli allievi (si veda il caso dell'Ungheria) a fronte di standard formativi di livello complesso. Tuttavia se ci si può in qualche modo attendere che la maggior parte dei discenti al termine di un percorso di apprendimento sia in grado di affrontare in forma più o meno consolidata richieste semplici o più complesse, grazie all'utilizzo di metodologie formative, tendenzialmente decontestualizzate, ancora maggiore è la prospettiva del saper accordare apprendimenti diversi, attivandoli in forma integrata, per affrontare un compito aperto, di elevata complessità, che non implica un'unica risposta corretta: simulazioni di casi, *problem solving*, etc.

Al termine di questo progetto ci si auspica l'opportunità di migliorare la qualità e incrementare il volume della cooperazione tra istituzioni o organizzazioni e di migliorare la trasparenza e il riconoscimento delle qualifiche e delle competenze, incluse quelle acquisite attraverso l'apprendimento non-formale e informale.

Bibliografia

- Attwell G, *Personal Learning Environments*, in the Wales Wide Web, June 2006,
Cacciamani S., Giannandrea L. (2004), *La classe come comunità di apprendimento*, Carocci, Roma.
Damiano E. (1993), *L'azione didattica. Per una teoria dell'apprendimento*, Armando Editore, Roma.
Favaretto A., *La chat didattica*, Pensamultimedia, Lecce, 2008.
Favaretto A., *Un modello di Instructional Design per la formazione in servizio degli insegnanti*, Didamatica, 2009.
Frabboni F. (2005), *Società della conoscenza e scuola*, Erickson, Trento.
Margiotta U. (2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, PensaMultimedia, Lecce.
Margiotta U. (1998), *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*, Armando Editore, Roma.