

Luca Fatticcioni

Master di II livello

Leadership e management in educazione

Università degli Studi Roma Tre

Il leader educativo e la formazione

Abstract

La formazione continua dei docenti è diventata una necessità rispetto ai mutamenti sociali e culturali legati alla globalizzazione e alle innovazioni tecnologiche che influenzano il mondo dell'educazione.

All'interno della scuola è possibile creare un ambiente di sviluppo professionale continuo, governato da figure di riferimento, inserite nella formazione che assumano il ruolo di leader della formazione, consapevoli delle caratteristiche di apprendimento degli adulti.

Le scuole possono seguire con la continua evoluzione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) attivando strategie formative per i docenti che coinvolgano forme di peer tutoring.

Parole chiave

Apprendimento degli adulti – Coaching – Dialogo – Formazione – Leadership – Mentoring – Osservazione – Peer tutoring - Rete Dialogues - Sviluppo professionale continuo - Tecnologia

1. Il contesto di apprendimento degli adulti

La professione del docente richiede sempre più un continuo sviluppo in termini di competenze, necessarie ad affrontare gli impegni e le sfide che i rapidi mutamenti culturali e sociali e la globalizzazione impongono al mondo della scuola.

All'interno della scuola questa necessità di sviluppare le proprie competenze pedagogiche e didattiche è sentita in modo significativo e i docenti avvertono anche il bisogno di adeguarsi al rapido sviluppo della Tecnologia dell'Informazione e della Comunicazione (TIC).

Le occasioni di formazione proposte ai docenti si sono moltiplicate in questi ultimi anni. La legge 107/2015 ha dato un ulteriore impulso, con il comma 124 che stabilisce che la formazione dei docenti è obbligatoria, permanente e strutturale. Inoltre il 7 gennaio 2016, il MIUR ha emanato la nota n. 35 avente per oggetto "Indicazioni e orientamenti per la definizione del piano triennale per la formazione del personale", in attuazione di quanto previsto dalla legge 107/2015.

Per molte persone che lavorano nella scuola, le occasioni di formazione sono soltanto la partecipazione ai corsi, in cui l'attività prevalente è assistere passivamente a lezioni di esperti.

È possibile creare situazioni di formazione anche utilizzando modalità differenti, attraverso docenti che sono inseriti nella formazione e diventano, a loro volta, veicolo della formazione. Leader *della* formazione *nella* formazione.

Se ci si chiede quale sia la finalità della formazione degli insegnanti, senza dubbio la risposta è lo sviluppo dell'apprendimento degli studenti.

Ma un simile obiettivo può essere raggiunto da un singolo insegnante o da un piano di formazione che propone un elenco di eventi formativi?

La componente chiave per un tale obiettivo è la crescita professionale degli insegnanti e di tutto il personale scolastico, inteso come crescita dell'intera organizzazione scolastica, attraverso la creazione di un contesto e una cultura organizzativa favorevole alla crescita degli adulti.

Creare un ambiente di sviluppo professionale all'interno della scuola richiede di considerare molteplici elementi. I docenti e tutto il personale provengono da contesti differenti ed hanno tutti un ampio bagaglio di esperienze, conoscenze, abilità, interessi e competenze che andranno riconosciute e valorizzate (Bubb & Earley, 2009); non è possibile conoscere le risorse che un corpo docenti ha al suo interno solo attraverso curriculum e fascicoli, è necessario entrare in contatto con le persone che lo compongono e comprendere vissuti e bisogni professionali, per poterne sviluppare le potenzialità.

Quando si strutturano percorsi di formazione si deve tenere conto che il contesto di apprendimento degli adulti è complesso e ha caratteristiche differenti rispetto a quello dei giovani. Malcolm S. Knowles (1984) è stato il primo ad usare il termine "andragogia" (opposto a "pedagogia") e ha rilevato le caratteristiche degli adulti che apprendono:

- sono in gran parte auto-diretti e richiedono un clima di fiducia, apertura, rispetto e collaborazione per apprendere in modo efficace;
- l'esperienza precedente di colui che apprende deve essere implicita nel processo di apprendimento (è troppo significativa per poter essere ignorata);
- l'adulto che apprende deve accettare la necessità di apprendere;

- sono prevenuti verso il problem-solving come attività di apprendimento;
- l'importanza della pratica è un fattore significativo per aumentare l'impegno;
- interiorizzano l'apprendimento solo se sono motivati da fattori interni.

Esiste una differenza significativa fra l'apprendimento di gran parte degli adulti e quello degli insegnanti a scuola, in quanto si riferisce molto strettamente alla loro attività sul lavoro, ovvero aiutare gli altri ad apprendere.

Per i docenti, le esperienze di apprendimento sono efficaci quando sono strettamente connesse al lavoro in classe o in collaborazione con i colleghi, hanno uno sviluppo a lungo termine e si svolgono in un clima di fiducia reciproca, senza gerarchizzazioni, in cui è possibile dare aiuto ed essere aiutati dai colleghi. È importante che queste esperienze siano partecipative, per avere un alto livello di interazione con altri docenti e offrire l'opportunità di dialogare sull'apprendimento degli alunni. Inoltre, devono essere in grado di offrire sia aspetti pratici, sia spunti di riflessione, apprendimento e cambiamento.

Se i singoli insegnanti sono consapevoli del modo con cui apprendono e sono in grado di valutare che gli altri hanno differenti stili di apprendimento, allora potranno aiutare meglio l'apprendimento sia dei giovani, sia dei colleghi (Bubb & Earley, 2009). È la stessa identità professionale degli insegnanti che, se opportunamente sviluppata, crea situazioni positive in tutto il contesto educativo (Le Grottaglie & Ligorio, 2016). La costruzione e lo sviluppo dell'identità professionale degli insegnanti avviene in situazione di condivisione e dialogo (Swennen, Volman & van Essen, 2008), piuttosto che in percorsi vissuti in modo isolato dai singoli, perché questo consente di prendere in considerazione i cambiamenti come una risorsa piuttosto che come una minaccia.

2. Allestire l'ambiente per l'apprendimento degli adulti

Lo sviluppo professionale all'interno della scuola, in un'ottica di apprendimento continuo, richiede la creazione di un ambiente adatto al confronto e alla diffusione delle esperienze. Andare oltre la formazione intesa come somma di eventi formativi, che siano lasciati all'iniziativa dei singoli insegnanti o organici alla progettazione di un istituto, e creare un ambiente di apprendimento per adulti che abbia le caratteristiche di continuità e stimolo, richiede figure dedicate ad agire e mettere in atto strategie per modificare la struttura stessa dell'ambiente professionale che spesso si trova nella scuola. A tutti gli effetti queste figure si configurano come leader dedicati alla formazione, che agiscono a livello formale ed informale, all'interno di compiti strutturati e cercando il

dialogo e l'empatia con colleghi e con tutte le figure coinvolte nei processi educativi.

È chiaro come un approccio di questo tipo richieda una scelta di leadership che veda nella condivisione degli obiettivi e nella continua comunicazione i suoi elementi principali. Sono queste le caratteristiche della leadership diffusa, orientata a stimolare le iniziative dei docenti e a promuovere azioni per sostenere il miglioramento della scuola.

Una leadership diffusa deve difendere e sviluppare una cultura del dialogo interna alla scuola, che sia in grado di coinvolgere tutti gli elementi dell'organizzazione e non sia limitata solo al singolo leader o al gruppo dei suoi collaboratori.

Le opportunità di leadership devono essere diffuse, per poter fare emergere competenze diverse e diverse prospettive (Woods & Woods, 2013) e valorizzare tutte le risorse. Tutto questo avviene in un'ottica di cambiamento e innovazione che passa attraverso il superamento dei confini gerarchici e vede nella collaborazione flessibile uno strumento di sviluppo professionale.

Un modello appropriato per la formazione degli adulti si basa sull'apprendimento che deriva dall'esperienza e sulla riflessione professionale. Questo sottolinea l'importanza dell'apprendimento sul posto di lavoro e dell'apprendere mediante fare, condividere, controllare e applicare, azioni che non possono essere svolte dai docenti singolarmente, ma richiedono il supporto di una figura di leader educativo che condivide i percorsi e aiuti ad orientarsi. Non è facile aiutare gli adulti ad imparare meglio e a sviluppare le proprie abilità ed è sicuramente utile riflettere su questioni importanti relative alle persone in apprendimento:

- quanto sono aperte a nuove esperienze?
- vedono le nuove esperienze come opportunità di apprendimento?
- apprendono dagli errori che possono essere stati commessi?
- apprendere meglio è un habitus mentale diffuso?
- la scuola favorisce o ostacola l'apprendimento?

Perché il cambiamento avvenga in pratica, occorre dunque dare la priorità alle risorse personali e alla capacità di apprendimento dei singoli. Rispondere a nuove domande richiede un'ampia gamma di abilità e di qualità (ad esempio capacità di gestione dello stress e quelle di relazione interpersonale) ed uno sviluppo professionale continuo per essere efficace deve implicare il rinforzo delle competenze degli insegnanti in modo che siano preparati per il cambiamento (Bubb & Earley, 2009).

Un ruolo fondamentale per il leader della formazione è quello di incoraggiare e di sviluppare le capacità degli adulti in apprendimento e di favorire le

opportunità pianificate di formazione e di sviluppo professionale. Tutto ciò si può fare in molti modi, ma soprattutto offrendo un programma strutturato di attività direttamente connesse col lavoro - affini al lavoro o diverse dal lavoro - e una cultura dello sviluppo professionale entro la quale gli insegnanti si sentono valutati per il lavoro che fanno. Tutto quanto detto sopra si può trovare all'interno di comunità centrate sull'apprendimento (Bubb & Earley, 2007), che è ciò a cui devono aspirare i gruppi dei docenti delle scuole.

Le attività che favoriscono la riflessione e l'apprendimento sono diverse e possono essere direttamente connesse col lavoro svolto o diverse. Gli insegnanti spesso pensano solo ai corsi, ma le attività che favoriscono la riflessione possono assumere una grande varietà di forme. Molte di queste attività formative non sono considerate tali e il ruolo del leader che è *nella* formazione, e che è anche leader *della* formazione, è proprio quello rendere queste attività organiche all'ambiente scolastico, trasformandolo in un ambiente di apprendimento continuo.

Elaborare una cultura dello sviluppo professionale è stata la chiave del successo di molte scuole e può essere un valido modello da applicare in tutti i contesti.

Tra le attività che favoriscono la riflessione in situazione apprendimento, all'interno dello sviluppo professionale in ambiente scolastico, si possono ricordare:

- osservare;
- essere osservati;
- passeggiate d'apprendimento;
- conversazioni;
- ethos del personale;
- letture;
- *coaching/mentoring*;
- punti di vista degli alunni;
- corsi/conferenze;
- lavoro di gruppo, ad es. pianificazione;
- ricerca-azione;
- reti;
- nuovi ruoli;
- comunità on-line;
- lavorare con specialisti;
- apprendimento disseminativo.

Sara Bubb e Peter Earley hanno approfondito l'utilizzo del *coaching*, del *mentoring* e dell'osservazione nell'ambito delle attività di sviluppo professionale interne alla scuola.

Coaching e mentoring

Il *coaching* è uno strumento di sviluppo professionale che aiuta le persone a progredire nel proprio lavoro, in quanto avere qualcuno con cui parlare e aiutare qualcuno a riflettere e a crescere è una forma fondamentale di sviluppo professionale.

Il *coaching* è un valido modello nel contesto di apprendimento degli adulti. La forza del modello di *coaching* deriva dall'uso delle domande più che dei consigli. È importante che colui che attua il *coaching* eserciti un ascolto attivo a diversi livelli e sappia porre domande approfondite, in modo che le persone rendano conto delle azioni concordate.

Il *mentoring* consiste soprattutto nell'aiutare lo sviluppo professionale nella sua fase iniziale e nell'aprire un'ampia gamma di opportunità di apprendimento in ambito lavorativo, compreso il *coaching*.

Alcuni strumenti usati in una conversazione di *coaching* sono:

- ascoltare in modo attivo;
- riformulare le frasi in modo conciso;
- chiarire le domande;
- chiedere il permesso;
- riconoscere, dichiarare;
- render conto.

È importante che le persone si sentano in grado di padroneggiare i loro obiettivi. Questi dovrebbero essere negoziati insieme a chi accompagna nell'identificare le aree di sviluppo e le modalità per raggiungere i risultati.

Il *coaching* si concentra sullo sviluppo di abilità e competenze specifiche e sul repertorio connesso delle strategie di insegnamento, di apprendimento e di leadership, mira a rinforzare professionalmente le persone e a trovare le soluzioni adatte per le loro sfide, ponendo attenzione al presente e al futuro e non soffermandosi sul passato.

I principi su cui si basa il *coaching* per chi lavora nella scuola sono:

- gli insegnanti devono essere rinforzati professionalmente, incominciando con le loro soluzioni per compiti impegnativi;
- gli insegnanti hanno bisogno di supporto e di stimolo ad accettare le sfide;

- gli insegnanti avranno maggiore impegno in un'attività se hanno contribuito a costruirla;
- il *coaching* favorisce un migliore svolgimento del lavoro e aiuta la crescita sia di chi lo compie, sia di chi lo riceve;

Ci sono differenti modelli di *coaching*, ad esempio quello definito STRIDE:

- S (strengths) prendere in considerazione i punti di forza delle persone;
- T (target) identificazione dell'obiettivo;
- R (real) chiarire qual è la situazione reale;
- I idee;
- D decisioni;
- E (evaluating) valutare ciò che ha funzionato.

Il modello GROW si compone di:

- G (goal) l'obiettivo della singola sessione e/o dell'intero progetto;
- R (reality) realismo circa lo stato corrente dell'attività;
- O (options) opzioni, cioè le possibili modalità di continuare l'azione;
- W (will) volontà, cioè il livello di impegno nell'attività programmata.

Molto utilizzato è il modello a cinque livelli di Joyce e Shower (2002) per introdurre il cambiamento nella pratica di classe:

- teoria – spiegare e giustificare il nuovo approccio;
- dimostrazione – costruire un modello di come tutto ciò può essere messo in pratica;
- pratica – mettere in atto il nuovo approccio;
- feedback – verificare se il nuovo approccio funziona;
- *coaching* – discutere in un contesto di supporto.

In Inghilterra c'è un modello nazionale di *coaching* e di *mentoring* (www.ncsl.org.uk/coaching), basato su dieci principi che sottolineano aspetti quali, ad esempio, quanto si può imparare dalle conversazioni e quali sono i vantaggi di avere il ruolo di chi fornisce o di chi riceve l'attività di *coaching*. Imparare a fornire il *coaching* o il *mentoring* può essere il modo più efficace per mettere gli insegnanti in grado di sviluppare la loro professionalità

Osservare ed essere osservati - Sviluppo delle competenze dei docenti

Qualunque ruolo abbiano le persone e a qualunque livello siano nella carriera professionale, possono imparare molto del proprio lavoro osservando gli altri che lo svolgono.

Per gli insegnanti è molto utile essere osservati e osservare altri colleghi, ma questa attività, in Italia è praticata quasi esclusivamente al momento dell'immissione in ruolo, in quanto prevista dall'art. 9 del DM 850 del 2015.

L'osservazione offre grandissimi vantaggi, non solo come modalità per monitorare e valutare, ma anche per dare supporto ai nuovi insegnanti. Se fatta bene, può offrire un contesto di valore inestimabile per riflettere e discutere in dettaglio sul processo di insegnamento-apprendimento che avviene nella loro classe. Un'attività di osservazione ben costruita potrebbe offrire l'opportunità di stabilire i punti di forza e di successo, di diagnosticare accuratamente i problemi e di identificare le aree di sviluppo. Anche per chi osserva i vantaggi sono considerevoli: si impara moltissimo vedendo la pratica dei colleghi e non può che essere di aiuto a riflettere sulla propria pratica e sulla propria pedagogia.

L'osservazione tra pari crea stress, ma è importante superare il disagio o la riluttanza e la timidezza iniziali di essere osservati e condividere i problemi con i colleghi, perché è incoraggiante constatare che ciascuno ha problemi simili e studiare i modi diversi con cui le persone li gestiscono è una grande occasione di sviluppo professionale.

Tuttavia, osservare qualcuno in modo da far emergere all'esterno qualcosa non è molto facile. Occorre stabilire un punto di attenzione per l'osservazione perché ci sono tante cose da vedere ed è facile che chi osserva rischi di essere sovraccaricato di informazioni e confuso.

Le osservazioni vanno collegate ad un'abilità che le persone vogliono sviluppare, quindi è importante che l'attività di osservazione sia ben pianificata attraverso alcuni passi:

- stabilire la data e l'ora
- scegliere il punto di attenzione
- chiarire lo scopo
- mostrare il format della restituzione scritta
- discutere il protocollo di osservazione
- stabilire la data e l'ora della discussione dopo la lezione.

Discutere sull'insegnamento che si svolge e sull'apprendimento degli alunni è essenziale, se si vuole avere uno sviluppo professionale. La discussione è il punto delicato del processo di osservazione, non solo perché conclude e dà senso all'attività, ma perché deve essere gestita attentamente, nell'ottica della creazione di un ambiente di sviluppo professionale continuo.

È importante che l'osservatore non conduca tutta la discussione e l'osservato ascolti passivamente. Le persone hanno uno sviluppo reale se riflettono e giungono a soluzioni da sole, piuttosto che se viene detto loro cosa devono fare e ricevono critiche.

Creare un ambiente di confronto informale e amichevole apre alla riflessione, che può essere incoraggiata attraverso domande tipo:

- Come pensi che sia andata la lezione?
- Di che cosa sei rimasto più soddisfatto? Perché?
- Cosa hai cercato di ottenere?
- Che cosa hanno imparato gli alunni? Cosa ha imparato l'alunno più bravo? E quello meno bravo?
- Perché pensi che la lezione sia andata nel modo in cui è effettivamente andata?
- Perché hai scelto quell'attività?
- Ci sono state alcune sorprese o imprevisti?
- Quando hai fatto questo..., gli alunni hanno reagito così.... Perché pensi che sia successo?
- Aiutami a capire di che cosa hai tenuto conto in fase di programmazione dell'attività?
- Se dovessi ripetere ancora quella lezione, c'è qualcosa che cambieresti, eventualmente?
- Cosa pensi di fare nel seguito della lezione? (Bubb, 2007)

Commenti del tipo "Io non avrei fatto così" o "Avrei preferito..." sono inappropriati e possono irritare l'insegnante e portarlo su posizioni di difesa o di chiusura, anche rispetto all'esperienza di formazione.

Puntare a sviluppare il più possibile la discussione e la riflessione, parafrasando e riassumendo quello che dice l'insegnante. Questo permetterà di riflettere nuovamente sull'interpretazione di ciò che è stato detto.

3. Lo sviluppo professionale continuo

L'attività di docente richiede un elevato livello di professionalità e uno dei segni distintivi per essere identificati come professionista è di continuare ad apprendere nel corso della propria carriera. La formazione iniziale di un docente può essere intesa solo come la base su cui si andranno a costruire tutte le competenze necessarie ad affrontare gli sviluppi che la scuola, nel suo continuo mutamento legato all'evoluzione della società, richiede.

Lo sviluppo professionale continuo dei docenti, inteso come l'educazione e l'aggiornamento continui in campo professionale, ha come scopo quello di garantire il miglior servizio possibile agli alunni e alle loro famiglie.

In termini generali, lo sviluppo professionale continuo comprende tutti gli apprendimenti formali e informali che consentono ai singoli individui di migliorare la propria attività. Lo sviluppo professionale è un aspetto dello sviluppo personale e, se possibile, entrambi dovrebbero interagire ed essere complementari. Il primo riguarda soprattutto il ruolo dello sviluppo nel campo di lavoro, mentre il secondo riguarda lo sviluppo della persona, spesso della persona nel suo insieme e quasi sempre implica cambiamenti nell'autocoscienza e nella consapevolezza di sé.

La definizione di sviluppo professionale continuo può fare riferimento a "ogni attività di sviluppo professionale intrapresa dagli insegnanti, che rinforza le loro conoscenze e competenze e che dà loro la possibilità di considerare le loro attitudini e i loro approcci di metodo all'educazione dei ragazzi, mirate a migliorare la qualità del processo di insegnamento-apprendimento" (Bolam, 1993). Si può distinguere tra:

- aggiornamento professionale, ad esempio brevi corsi, workshop e conferenze che danno la priorità ad informazioni ed abilità pratiche;
- educazione professionale, ad esempio corsi interni alla scuola o residenziali di lunga durata che danno la priorità alla teoria e alle conoscenze basate sulla ricerca;
- supporto professionale, ad esempio attività mirate ad approfondire l'esperienza e le prestazioni di lavoro. (Bolam, 1993)

Lo sviluppo professionale è un processo continuo che si costruisce sulla formazione iniziale dell'insegnante, comprende le opportunità di aggiornamento e di sviluppo professionale nel corso della carriera e si conclude solo con il pensionamento. È importante chiarire che lo sviluppo riguarda non solo il miglioramento individuale, ma ricade in modo significativo su tutta la comunità scolastica.

Sara Bubb e Peter Earley danno una definizione di sviluppo professionale continuo che va oltre l'acquisizione di conoscenze e competenze. Per loro lo sviluppo professionale del personale è "un processo continuo che comprende tutte le esperienze di apprendimento formale e informale e che mette in grado tutto il personale della scuola, sia individualmente che insieme con gli altri, di riflettere su ciò che sta facendo, di rinforzare le proprie conoscenze e competenze e di migliorare i metodi di lavoro, in modo che l'apprendimento e il benessere degli alunni abbia risultati più alti. Dovrebbe raggiungere un equilibrio tra i bisogni individuali, del gruppo, della scuola e della nazione; incoraggiare l'impegno per la crescita umana e professionale; aumentare l'autostima, la

fiducia in sé, la soddisfazione sul lavoro, la capacità di ripresa e l'entusiasmo di lavorare con i bambini e con i colleghi" (Bubb & Earley, 2007).

Semplificando, lo sviluppo professionale continuo in ambito scolastico riguarda la creazione di opportunità per l'apprendimento degli adulti, con lo scopo fondamentale di migliorare la qualità dell'educazione in classe.

Lo sviluppo professionale continuo è quindi visto come un processo continuo di educazione, di aggiornamento, di apprendimento e di attività di supporto che:

- ha luogo in contesti sia esterni che interni all'ambiente di lavoro;
- è intrapreso da professionisti qualificati in campo educativo;
- ha soprattutto lo scopo di promuovere l'apprendimento e lo sviluppo delle loro conoscenze e competenze e dei valori professionali;
- aiuta a decidere a ad attuare cambiamenti apprezzabili nei loro comportamenti di apprendimento e di insegnamento, così da poter educare i propri studenti in modo più efficace e da raggiungere un equilibrio concordato tra i bisogni individuali, scolastici e nazionali (Bolam & McMahon, 2003).

Lo sviluppo professionale continuo deve essere in grado di incoraggiare e di promuovere l'impegno individuale per una crescita professionale. Guidare e gestire lo sviluppo delle persone, come leader della formazione, significa quindi fornire strutture e procedure per coordinare le opportunità di sviluppo in modo da promuovere tale crescita e aiutare gli insegnanti a sviluppare e migliorare le loro competenze professionali.

4. Un'esperienza diretta: Rete Dialogues

Rete Dialogues è una rete fondata nel 2012 che unisce circa 30 scuole di diverse regioni italiane (Piemonte, Lombardia, Veneto, Toscana, Marche, Lazio, Puglia, Sicilia) sostenuta dal MIUR e dalla Tony Blair Faith Foundation, che insieme hanno siglato a partire dal 2010 diversi protocolli d'intesa (l'ultimo dal 26 novembre 2014 al 31 dicembre 2016) con l'obiettivo di realizzare iniziative che promuovano l'educazione al dialogo interculturale e interreligioso (retedialogues.it). Tra queste hanno un ruolo cruciale le videoconferenze e i blog monitorati che consentono dialoghi in presenza o scritti tra ragazzi di ambienti culturali e religiosi diversi (in italiano e in inglese) e offrono quindi occasioni concrete ed emotivamente vivaci di incontrare "l'altro".

Queste attività si inseriscono in percorsi di sviluppo professionale per i docenti e in progetti di ricerca-azione.

FAcciamoli Scrivere in PAce (FASPA) è un progetto di ricerca-azione realizzato da Rete Dialogues¹, con lo scopo di comprendere come utilizzare la scrittura digitale e la multimodalità a scuola, lavorando sul tema della pace, dalla scuola primaria al biennio della secondaria superiore.

FASPA nasce sulla scorta dell'esperienza condotta nella primavera del 2015 da circa 150 docenti con 1400 alunni di scuole secondarie di primo e secondo grado che hanno realizzato percorsi di team-blogging facilitato e monitorato, dove ragazzi di classi di diverse regioni hanno comunicato tra loro confrontandosi su domande comuni attraverso la scrittura digitale, seguendo protocolli messi a punto dal coordinamento del progetto.

La comunicazione globale e il dialogo vedono quindi nella scrittura uno strumento determinante per il loro sviluppo: capire come funziona la scrittura online e saperla utilizzare è ben più che una questione di "nuove tecnologie". Tuttavia la didattica dello scrivere in uso a scuola è ancora lontana dalle esigenze e dalle sfide della scrittura digitale e dalla consapevolezza delle sue implicazioni.

Il progetto FAcciamoli Scrivere in PAce, che è ancora in atto, vede 12 docenti coinvolti nella sperimentazione di progetti di scrittura digitale in classe.

I docenti selezionati hanno seguito tre sessioni di seminari residenziali sulla scrittura digitale e su come inserire queste sperimentazioni all'interno di un percorso di ricerca universitario.

Il mio ruolo all'interno del progetto FASPA, in qualità di Lead Teacher di Rete Dialogues, prevedeva un impegno su tre livelli:

- come docente: progettare e realizzare il proprio percorso di scrittura digitale in classe;
- come coordinatore del progetto: organizzare i seminari in presenza e online, raccogliere i materiali;
- come *coach* tra pari: accompagnare i docenti nella realizzazione dei loro percorsi didattici sperimentali e nella raccolta dei dati dell'esperienza svolta.

È quest'ultimo punto quello che ritengo più significativo all'interno del percorso di formazione.

I docenti coinvolti in FASPA sono insegnanti esperti e motivati, ma nessuno di loro si era mai confrontato con un percorso didattico così innovativo e soprattutto monitorato in ogni passaggio e che prevede una relazione finale che confluirà in una pubblicazione scientifica.

L'attività di *coaching* iniziale mi ha visto impegnato in sessioni di dialogo, mirate a fare emergere i singoli percorsi didattici che ogni docente doveva

¹ Il progetto è stato ideato da Giovanna Barzanò, dirigente tecnico del MIUR, e da Pietro Boscolo, docente di Psicologia dell'educazione dell'Università di Padova.

realizzare. Questi contatti sono sempre stati informali – in presenza, per mail, per telefono – e mi sono sempre posto come collega che viveva le stesse difficoltà, piuttosto che come docente esperto che dispensava consigli. Questo per evitare di influenzare il lavoro degli altri con le mie idee e convinzioni e per evitare che il mio ruolo venisse percepito come gerarchicamente superiore, situazione che non avrebbe favorito la creazione di un ambiente di condivisione e di collaborazione.

Il supporto maggiore è sempre stato dato non da consigli di realizzazione, ma da domande stimolo a cui ogni docente ha risposto secondo le proprie peculiarità.

Ad esempio, il mio approccio al progetto di scrittura digitale prevede un costante uso di strumenti tecnologici, mentre molti docenti non si sentono adeguati a proporre strumenti che non padroneggiano pienamente. In questo caso, mostrare approvazione rispetto ad attività tradizionali, comunque multimodali e in linea con il progetto di scrittura digitale, e sostenerle nella realizzazione ha permesso di stabilire un clima di fiducia che ha portato i docenti a spingersi molto oltre le loro esperienze scolastiche.

Un aspetto che ha richiesto una particolare attenzione è stato il sostegno alla motivazione. Alcuni docenti, per diversi motivi, hanno vissuto dei momenti di frustrazione durante il progetto; talvolta nella fase di ideazione, spesso durante la realizzazione, raramente quando si è trattato di raccontare l'esperienza per presentare l'attività all'interno del seminario nazionale di Rete Dialogues nel luglio 2016.

Il senso di inadeguatezza e il disagio rispetto al mostrare i risultati del proprio lavoro non sono situazioni facilmente superabili, anche per docenti esperti, abituati a vivere la loro professione con soddisfazione, come quelli coinvolti nel progetto FASPA.

In questo caso ho ritenuto più utile offrire un supporto dal basso, mostrando le mie difficoltà e i miei errori, piuttosto che mettere i colleghi di fronte a modelli da seguire. Condividere materiali incompleti, in cui focalizzavo l'attenzione sui dubbi rispetto alle parti da sviluppare oppure mostrare le mie perplessità rispetto ad alcuni risultati che avevo ottenuto ha permesso di instaurare un clima in cui ognuno si è sentito a proprio agio e ha potuto sfruttare le proprie competenze per costruirne di nuove, differenti da quelle dei colleghi che hanno vissuto e stanno vivendo questa esperienza.

5. Lo sviluppo professionale dei docenti e la tecnologia

Una considerazione deve essere fatta sull'evoluzione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione - TIC – e come queste abbiano coinvolto il mondo della scuola.

Le TIC stanno modificando il modo in cui le persone imparano. L'ubiquità della tecnologia offre nuove opportunità per soddisfare le singole esigenze di apprendimento e la standardizzazione dei sistemi di insegnamento e di apprendimento tradizionali non risponde alle richieste del mondo globalizzato (Gros, 2016).

L'immagine dell'insegnante che è tecnologicamente meno preparato dei suoi studenti è uno stereotipo diffuso. Ma se analizziamo lo sviluppo delle tecnologie in ambito educativo appare evidente la velocità con cui queste progrediscono e, soprattutto, si può vedere come quelle che sono le prospettive di sviluppo a medio e lungo termine talvolta vengano completamente disattese, diventando di uso comune in breve tempo o, al contrario, strumenti che si ritenevano prossimi alla diffusione non hanno visto una reale applicazione in campo educativo.

Questa tabella (Mas, 2014) mostra lo sviluppo delle tecnologie emergenti nell'ambito dell'istruzione superiore tra il 2010 e il 2014.

Tecnologie emergenti					
	2010	2011	2012	2013	2014
Breve termine	Computer portatili Contenuti Open	Dispositivi mobili e-book	Applicazioni per dispositivi mobili Tablet	MOOCs Tablet	Flipped classroom Analisi dell'apprendimento
Medio termine	e-book Realtà aumentata	Giochi didattici Realtà aumentata	Giochi didattici Analisi dell'apprendimento	Gamification (apprendimento basato sul gioco) Analisi dell'apprendimento	Gamification (apprendimento basato sul gioco) Stampanti 3D
Lungo termine	Analisi dati visuali Computer basati sul gesto	Analisi dell'apprendimento Computer basati sul gesto	Internet delle cose Computer basati sul gesto	Tecnologia indossabile Stampanti 3D	Quantified self Assistenti virtuali

Non è difficile verificare come alcune tecnologie, che erano viste come a medio e lungo termine a nel 2014, sono utilizzate oggi in molte classi, anche di scuole del primo ciclo di istruzione.

Stampanti 3D, assistenti virtuali, Gamification si ritrovano nel Piano Nazionale di Sviluppo Digitale e sono stati oggetto di bandi MIUR per il finanziamento degli Atelier creativi del marzo 2016. Nella tabella non vengono menzionati gli

ambientati di apprendimento virtuali, ma molti docenti, oggi, impiegano quotidianamente social didattici per la creazione di classi virtuali.

È altrettanto semplice notare come alcune tecnologie, nel lungo termine non hanno avuto lo sviluppo previsto all'interno dei contesti educativi: computer gestuali e realtà aumentata sono utilizzati soprattutto nell'industria dei videogiochi, mentre l'internet delle cose si è sviluppato in prodotti che sono lontani dal mondo della scuola.

In questa situazione di rapido sviluppo, la formazione dei docenti relativa alle TIC è un passaggio obbligato, ma allo stesso tempo risulta poco coinvolgente, perché investire in conoscenze che non sempre hanno reale applicazione in classe, o riescono ad averla solo per breve tempo, è frustrante e chi lavora nel campo dell'educazione è a conoscenza di quanto rapidamente si evolva la tecnologia da utilizzare a scuola.

Quindi, se la formazione sull'utilizzo delle TIC è per sua natura una formazione che è in ritardo rispetto alla realtà, una strategia formativa valida è quella di creare un ambiente di apprendimento continuo dedicato, in cui i docenti condividono la loro formazione attraverso forme di peer tutoring.

Il peer tutoring non dà luogo ad un tipo di apprendimento passivo e deve soddisfare esigenze di apprendimento che la formazione tradizionale lascia incomplete (Colvin, 2015) e si rivela efficace se il tutor è più avanzato rispetto ai colleghi, ma non così avanzato da non essere più considerato pari.

Nella mia esperienza di formatore di docenti, ho potuto constatare come il bisogno di adeguare le proprie competenze alla TIC si sia modificato nel tempo, passando dalla richiesta di corsi formali e strutturati, in cui gli insegnanti prendevano appunti, a modalità di formazione destrutturate, in cui i bisogni formativi vengono soddisfatti da brevi osservazioni e conversazioni e le nuove conoscenze vengono immediatamente utilizzate sul smartphone, tablet o LIM, per essere poi condivise con gli altri colleghi, in un vero e proprio apprendimento disseminativo.

Un caso significativo è quello del ciclo di seminari *Specchi di Dialogo* organizzato da Rete Dialogues, in cui mi sono occupato del coordinamento tecnico.

Rete Dialogues, da marzo 2016, ha organizzato 12 seminari di formazione rivolti agli insegnanti, invitando docenti universitari a dialogare su diverse tematiche². Gli incontri, organizzati all'interno di scuole della Rete, sono stati seguiti anche in videoconferenza in istituti in diverse regioni italiane. Ad oggi sono state coinvolte circa 20 scuole e più di 1500 docenti.

² Le tematiche dei singoli seminari hanno trattato argomenti quali il dialogo interreligioso, la didattica della matematica, la psicologia degli adolescenti, i diritti umani, il valore culturale e dialogico del cibo, la documentazione didattica, l'e-learning.

Organizzare una videoconferenza per un evento formativo a cui partecipano contemporaneamente oltre cento persone richiede competenze che solitamente vengono attribuite a tecnici professionisti.

Solo in pochissime delle scuole coinvolte erano presenti docenti capaci, in modo autonomo, di seguire la gestione dei software di *video conferencing*, l'adeguamento della linea internet, l'allestimento dell'ambiente considerando luci, microfoni e posizione della videocamera.

La maggior parte dei collegamenti è stata realizzata grazie a docenti che avevano già esperienza di videoconferenze tra classi, limitata all'utilizzo di PC portatili e LIM, e hanno sviluppato nuove conoscenze e nuovi modi di approccio alle difficoltà legate al rapporto con la tecnologia.

La strategia vincente è stata quella di creare una piccola comunità, che attraverso frequenti contatti online e su Skype ha acquisito le conoscenze necessarie e soprattutto ha stabilito un clima di fiducia e cooperazione, che ha reso possibile affrontare i problemi che frequentemente si presentano durante queste attività.

La cura dei rapporti e delle relazioni è un elemento centrale per la costruzione di una leadership educativa che agisca in modo significativo all'interno di un gruppo coinvolto nello sviluppo professionale.

Essere leader *della* formazione non significa soltanto essere la guida che mostra il percorso e definisce le strutture, ma creare ambienti in cui ogni docente possa trovare il proprio cammino, adatto al suo passo per permettere di scoprire bisogni e possibilità, che altrimenti resterebbero inespressi.

Disponibilità e capacità di ascolto devono essere strumenti per motivare ad uno sviluppo professionale continuo, che non deve essere pensato come beneficio del singolo insegnante, ma come occasione di sviluppo dell'intera comunità scolastica.

Queste azioni sono possibili, se chi esercita questo compito è all'interno della formazione stessa, un leader *nella* formazione che agisce tra pari.

6. Bibliografia

- Bolam, R. (1993). *Recent developments and emerging issues in The Continuing Professional Development of Teachers*. London: GTC.
- Bolam, R. & McMahon, A. (2003). *Recent developments in CPD*, in C. Day and J. Sachs (eds.), *International Handbook of the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Bubb, S. (2007). *Successful Induction for New Teachers: A Guide for NQTs and Induction Tutors, Coordinators and Mentors*. London: Sage.
- Bubb, S. & Earley, P. (2007). *Leading and Managing Continuing Professional Development* (II ed.), London: Paul Chapman.
- Bubb, S. & Earley, P. (2009). *What do we know about school workforce development? A summary of findings from recent TDA-funded research projects*, London: Institute of Education.
- Bubb, S. & Earley, P. (2010). *Helping Staff Develop in Schools*, London: Sage.
- Colvin, J. W. (2015). *Peer Mentoring and Tutoring in Higher Education*, in Li, M. & Zhao, Y. (eds.), *Exploring Learning & Teaching in Higher Education* Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Gros, B. (2016). *The Dialogue Between Emerging Pedagogies and Emerging Technologies*, in Gros, B., Kinshuk & Maina M. (eds.) *The Future of Ubiquitous Learning*, Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Designing Training and Peer Coaching: Our needs for learning*. VA, USA: ASCD.
- Knowles, M. S., et al. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Legrottaglie, S. & Ligorio, M. B. (2016). *The temporal dimension as a dialogical resource for teachers' professional development and fulfillment*, «Teacher Development».
- Mas, X. (2014). *La integració dels usos de la tecnologia digital de les persones adultes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dissertation.

- Swennen, A., Volman, M. & van Essen, M. (2008). *The Development of the Professional Identity of Two Teacher Educators in the Context of Dutch Teacher Education*, «European Journal of Teacher Education», 31 (2), pp. 169–184.
- Woods, P. A. & Woods, G. J. (2013). *Deepening Distributed Leadership: A democratic perspective on power, purpose and the concept of the self*, University of Hertfordshire.