

Riflessioni per un modello di misurazione dell'agentività dei docenti

Marco Lazzari – Università degli Studi di Bergamo

Premessa

La prima versione di questo intervento, pensata come “istruttoria” per il Simposio Internazionale di Salerno sulla *teacher agency* dello scorso luglio, era scritta in inglese. Come spesso succede, il mezzo influenza il messaggio e così mi ero lasciato tentare dall'idea di organizzare l'esposizione strutturandola sulla base del classico schema delle cinque W (e un'acca) della comunicazione giornalistica: Why, What, Who(m), Where, When, How. Dovendo ora produrre una versione di poco più lunga, ma in italiano, la stessa struttura rimane: potrà sembrare frutto di esterofilia, ma è comunque funzionale al discorso.

Why

La letteratura offre letture dell'agency quale fattore chiave per l'efficacia dell'azione educativa (Frost, 2006) e come fattore abilitante per motivare e supportare i docenti (Liu et al., 2016). Dunque occuparsi di ricerca in questo settore significa andare al cuore delle problematiche della didassi. E una cruciale ragione per occuparsi di ricerca sull'agentività dei docenti viene direttamente dalla domanda intorno alla quale ruota la sessione del convegno nella quale ha trovato ospitalità questo intervento: come si può, attraverso l'agency del docente, favorire il processo inclusivo? Questo tema può presentarsi in due maniere: da una parte ci si può aspettare che i risultati della ricerca offrano spunti per mettere a fuoco e comprendere condizioni, strategie e procedure che possono efficacemente stimolare i processi inclusivi nella scuola. D'altra parte, nel caso in cui si attui un tipo di ricerca “intrusivo”, quale per esempio la ricerca - azione, è la pratica della ricerca stessa che può avere un impatto sui docenti in termini di agency, con le conseguenti ricadute sul clima inclusivo dell'aula.

What

È scontato che parlare di ricerca e stima dell'agency del docente richiede in primo luogo di metterne a fuoco le dimensioni, compito che nell'economia del Simposio era proprio delle prime due sessioni. Per una trattazione più approfondita, si farà utilmente riferimento ai relativi interventi. Qui in sintesi propongo un elenco di parole chiave che terrei in considerazione per ogni futura ricerca che voglia proporsi come una misura dell'agentività del docente (Bandura, 2001; Priestley et al., 2012, 2013).

Innanzitutto, una prima distinzione andrebbe fatta tra agentività personale e collettiva (Bandura, 1997): i docenti la possono sperimentare in proprio, in quanto soggetti che operano in un contesto educativo, ma anche come membri di una comunità educante di colleghi, che lavorano in un dato ambiente nel quale condividono obiettivi e risorse.

Detto ciò, raggrupparei le componenti dell'agency in tre sottoinsiemi (con qualche sovrapposizione tra loro), sulla base di un criterio temporale: le caratteristiche che precedono l'azione educativa,

quelle che definiscono il contesto attuale, e quelle che hanno a che fare con l'azione stessa e le aspettative per il futuro.

Nel primo gruppo inserirei credenze e opinioni dei docenti (su studenti, insegnamento, educazione in generale e inclusione in particolare) (Biesta et al., 2015), valori, conoscenze, abilità e competenze (disciplinari, interdisciplinari, trasversali), consapevolezza delle proprie risorse personali e del proprio potenziale trasformativo e generativo (Aiello et al., 2016 ed esperienze accumulate dentro e fuori l'ambiente scolastico (Loreman & Sharma, 2013).

Il secondo sottoinsieme comprende intenzionalità, motivazione, organizzazione scolastica (gerarchie, strutture verticali e relazioni orizzontali) (Priestley et al., 2012:7), legami interpersonali, capacità di autoregolazione e autoriflessione (Bandura, 2000:8), gestione dell'ansia, autoefficacia, efficacia nel cooperare, nel gestire la classe e nel trattare situazioni di educazione inclusiva, assertività ed empatia (Marino et al., 2003).

Il terzo raggruppamento include la capacità di previsione (Bandura, 2001:10), gli esiti attesi degli interventi didattici, la volizione e la resilienza.

Vorrei sottolineare l'importanza di queste due ultime caratteristiche, che stentano a essere riconosciute in letteratura: mentre spesso si sottolinea come la motivazione sia una componente specifica dell'agentività (Deci & Ryan, 1985; Richardson & Watt, 2010), si tende a non prendere in considerazione il fatto che la motivazione non è tutto per raggiungere un obiettivo (come del resto nell'apprendimento). Anche i docenti più motivati sono talora frenati dagli ostacoli che incontrano nel quotidiano, in particolare quando si ritrovano oppressi da incombenze che percepiscono distanti dal cuore delle pratiche didattiche inclusive (burocrazia innanzitutto), o quando si sentono soli, senza l'aiuto dei colleghi o delle famiglie. Saper resistere alle condizioni avverse e sostenere nel tempo l'impulso motivante diventano dunque condizioni essenziali per influenzare la sensazione di incidere sugli avvenimenti.

Who(m)

Come anticipato, una suddivisione di massima differenza agency personale e collettiva; ne discende che sia i singoli, sia i gruppi di docenti possono essere oggetto di indagine. Inoltre, gli stessi studenti possono diventare fonte preziosa di informazioni, in quanto testimoni privilegiati dell'efficacia educativa dei loro docenti (Charteris & Smardon, 2015). In questo senso la loro testimonianza non sarebbe un indicatore diretto dell'agentività, quanto piuttosto una variabile di controllo per un eventuale modello di agentività: se in presenza di un modello, che prevede per certe condizioni una agentività alta, si raccogliessero testimonianze a favore di una scarsa efficacia (o viceversa), si potrebbe dubitare della validità del modello stesso.

When

Per quanto riguarda i tempi di realizzazione delle ricerche, si possono condurre indagini sia sincroniche, sia diacroniche, indagando un ambiente educativo in modo da ottenerne una visione statica o dinamica, in un preciso momento per un certo docente o gruppo di docenti, oppure per differenza tra l'inizio e la fine di un intervento.

Where

Lo spazio elettivo per questo genere di ricerche è senza dubbio la scuola. Oltre a ciò, anche i cosiddetti spazi virtuali possono essere luoghi di indagine, nel momento in cui si volesse usare la Rete per somministrare questionari o per stimolare e monitorare discussioni in ambienti 2.0 come i social networks, le piattaforme di didattica a distanza o i forum. Gli spazi ibridi (aula + Rete) possono suggerire approcci di ricerca ibridi e generare evidenze più ricche.

How

Circa i metodi di ricerca, in letteratura si trovano esempi di approcci quantitativi, tipicamente basati su somministrazione di questionari, con uso di apposite scale di valutazione. Ne è esempio la Teacher Efficacy for Inclusive Practices (Sharma et al., 2012). Personalmente ritengo che anche un approccio qualitativo possa dare buoni frutti, in particolare per quegli aspetti di agency che sono più legati alla sfera socio-affettiva (credenze, valori, legami interpersonali, efficacia nella cooperazione). Indagare queste caratteristiche può trarre beneficio da un processo di elicitazione che si appoggi su pratiche di indagine qualitativa, per esempio tramite forum groups o interviste, anziché su questionari nei quali i docenti siano chiamati ad autorappresentarsi secondo schemi predefiniti di risposte. Inoltre, lavorare con i gruppi può positivamente influenzare e stimolare i singoli attraverso lo scambio di esperienze e punti di vista.

Casi di studio

Vorrei chiudere con un paio di esempi tratti dall'esperienza personale, correlati a due passaggi enunciati sopra, l'uno all'idea di "potercela fare" che deriva da precedenti esperienze di successo, l'altro allo scoramento dovuto alla sensazione di "sentirsi soli".

Caso uno. I corsisti di un recente TFA, come parte delle loro consegne per un insegnamento di "Pedagogia speciale" in parte incentrato sullo Universal Design for Learning, hanno sviluppato una breve narrazione multimediale (Lazzari, 2016). Nel corso dello sviluppo, che ha attraversato varie fasi monitorate tramite piattaforma FAD, interviste e discussioni in gruppo e questionari, si è indagata l'attitudine dei corsisti verso le tecnologie dell'informazione, le loro convinzioni e i loro comportamenti. Alla fine del processo si è rilevato un aumento del senso di autostima dei corsisti e diversi tra loro hanno preso (il coraggio e) la decisione di proporre il proprio lavoro nella classe dove svolgevano il tirocinio.

Un progetto incentrato sulle pratiche didattiche inclusive e l'orientamento in relazione a studenti migranti ha fatto incontrare un gruppo di docenti esperti, referenti dell'orientamento nelle rispettive scuole; i docenti sono stati coinvolti in focus groups e condivisione di esperienze con scambi reciproci di domande e suggerimenti, sotto la sorveglianza di due ricercatori. Un tratto comune rilevato dalle esperienze dei docenti è stato quello di un senso di scoraggiamento dovuto alle difficili relazioni con le famiglie degli allievi e allo scarso coinvolgimento dei colleghi,

scoraggiamento che a loro detta mina l'efficacia dell'azione (Lazzari, 2017). D'altra parte, il progetto ha stimolato nei docenti coinvolti lo sviluppo di un vocabolario comune, la raccolta di buone pratiche e linee guida, la costruzione di legami e la consapevolezza di non essere soli.

Bibliografia

- Aiello P., Sharma U. & Sibilio M. (2016), "La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice?", *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IX, 16, pp. 11-21.
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: the Exercise of Control*, Freeman.
- Bandura A. (2001), "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective", *Annual Review of Psychology*, 52, 1, pp. 1-26.
- Biesta G., Priestley M. & Robinson S. (2015), "The Role of Beliefs in Teacher Agency", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21, 6, pp. 624-640.
- Charteris J. & Smardon D. (2015), "Teacher Agency and Dialogic Feedback: Using Classroom Data for Practitioner Inquiry", *Teaching and Teacher Education*, 50, pp. 114-123.
- Deci E. & Ryan R.M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*, Springer.
- de Souza & Silva A. (2006), "From Cyber to Hybrid: Mobile Technologies as Interfaces of Hybrid Spaces", *Space & Culture*, 9, 3, pp. 261-278.
- Frost D. (2006), "The Concept of 'Agency' in Leadership for Learning", *Leading and Managing*, 12, 2, 19-28.
- Lazzari M. (2016), "Digital storytelling nella formazione iniziale degli insegnanti: un'esperienza nel Tirocinio Formativo Attivo", *Form@re*, 16, 2, pp. 226-241.
- Lazzari M. (2017), "Orientamenti didattici e studenti stranieri", *Nuova secondaria*, 34, 8, pp. 21-24.
- Liu S., Hallinger P. & Feng D. (2016), "Supporting the Professional Learning of Teachers in China: Does Principal Leadership Make a Difference?", *Teaching and Teacher Education*, 59, pp. 79-91.
- Loreman T. & Sharma U. (2013), "Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy", *Australian Journal of Teacher Education*, 38, 1, pp. 27-44.
- Marino E., Rollè L., Gerino E. & Brustia P. (2003), "Intelligenza emotiva e autoefficacia in un gruppo di insegnanti", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 2, pp. 393-400.
- Priestley M., Biesta G. & Robinson S. (2012), "Teachers as Agents of Change: An Exploration of the Concept of Teacher Agency", *Teacher Agency and Curriculum Change*, pp. 1-9.
- Priestley M., Biesta G. & Robinson S. (2013), Teachers as Agents of Change: Teacher Agency and Emerging Models of Curriculum, in Priestley M. & Biesta G. (eds.), *Reinventing the Curriculum: New Trends in Curriculum Policy and Practice*, Bloomsbury, pp. 187-206.

Richardson P.W. & Watt H.M. (2010), Current and Future Directions in Teacher Motivation Research, in Urdan T.C. & Karabenick S.A. (eds.), *The Decade ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement*, Emerald Group Publishing, pp. 139-173.

Sharma U., Loreman T. & Forlin C. (2012), "Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices", *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 1, pp. 12-21.