



Società Italiana di Ricerca Didattica

Convegno di studio, Bari, 14-15 aprile 2016
"La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche"

Titolo:	Gli insegnanti di scuola secondaria superiore riescono a conciliare la loro immagine di "studente ideale" con gli "studenti reali" che ogni giorno si trovano in classe?
Autore/i - autrice/i e loro affiliazione (tra parentesi):	Mosconi Germana Università di Milano-Bicocca
Email (autore/autrice corrispondente):	g.mosconi@campus.unimib.it
Parole chiave (max 5):	Relazione educativa, apprendimento, studente ideale, studente reale, giustizia.

Abstract (max 3000 battute):

Come emerge dagli studi sociologici e psicologici, le rappresentazioni e le aspettative influenzano in modo significativo i comportamenti delle persone (Farr, Moscovici, 1989; Doise, 2002; Palmonari, Emiliani, 2009). Ciò è vero anche per gli insegnanti e la loro relazione con gli studenti (Solgmar, Helkins, 2001). L'immagine che essi hanno dei loro allievi è un indicatore significativo degli atteggiamenti, delle scelte e dei comportamenti quotidiani (Wubbels, Brekelmans, Hooymayers, 1992). Tali rappresentazioni a volte si scontrano con quanto accade nella realtà, per cui il modello di studente che l'insegnante si è costruito nel tempo sulla base della sua esperienza personale e professionale spesso si scontra con lo studente reale che egli incontra ogni giorno in classe (Pajers, 1992; Shavelson, Stern, 1981) con conseguenze sul piano della relazione educativa (C. Neal, 2008), delle strategie didattiche e del processo di insegnamento-apprendimento.

Obiettivo di questa indagine esplorativa condotta con metodi qualitativi è quello di individuare se e quanto le rappresentazioni e le aspettative dell'insegnante riguardo ai comportamenti "giusti" da tenere con gli studenti influenzino il loro agire quotidiano e l'interpretazione dello stesso.

Si è così pensato di confrontare l'immagine di studente "ideale" di ogni insegnante con quella derivante dalla realtà quotidiana (studente "reale") innanzitutto sottoponendo nell'a.s. 2014/15, a un'intervista non direttiva, 12 insegnanti di diverse scuole superiori di Milano e Provincia (licei, istituti tecnici e commerciali) e di diverse materie (filosofia, lettere, matematica, lingue, diritto, economia e scienze). È stata scelta la scuola superiore perché, come emerge dalla letteratura e da ricerche precedenti (Kanizsa, Mosconi, Garavaglia, 2014; Berti, Molinari, Speltini, 2010), soprattutto negli adolescenti emergono in maniera più forte e pressante vissuti di giustizia e ingiustizia in relazione al comportamento degli insegnanti in classe. Ciò avviene probabilmente perché, come evidenziano le ricerche psicologiche in materia (Kohlberg, 1958), è proprio di quell'età elaborare giudizi morali indipendenti. L'intervista tendeva a mettere in luce le immagini di studente ideale proprie di ciascun insegnante e come, secondo loro, queste intervenissero nella conduzione didattica.

I risultati mostrano una discrepanza tra le rappresentazioni ideali e i comportamenti reali degli insegnanti: è come se le prime impedissero a volte agli insegnanti di vedere ciò che avviene realmente in classe, facendo così perder loro molte possibilità di intervento.

Sessione:

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> | La qualità della professionalità docente: come riconoscerla, come promuoverla |
| <input type="checkbox"/> | La formazione iniziale come prima tappa della professionalità docente |
| <input type="checkbox"/> | Lo sviluppo professionale del docente: quali dispositivi? Quale formazione in servizio? |
| <input type="checkbox"/> | L'insegnante e l'inclusione: strategie, tecnologie, approcci globali al curriculum |
| <input type="checkbox"/> | La documentazione di processi e valutazione per una nuova professionalità docente |
| <input type="checkbox"/> | Quale professionista dell'insegnamento oggi? |

Tipologia di contributo:

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Comunicazione di ricerca (full paper) |
| <input type="checkbox"/> | Breve Comunicazione (short paper, es. progetti di ricerca anche non pienamente compiuti) |

Gli insegnanti di scuola secondaria superiore riescono a conciliare la loro immagine di “studente ideale” con gli “studenti reali” che ogni giorno si trovano in classe?

Germana Mosconi-Università degli Studi di Milano-Bicocca

g.mosconi@campus.unimib.it

La “forza” delle rappresentazioni negli insegnanti

Le ricerche che si sono focalizzate sul pensiero pedagogico negli insegnanti evidenziano l'esistenza di un forte legame tra le loro credenze e rappresentazioni riguardanti il processo di insegnamento e apprendimento, i giudizi formulati sulla base di queste, il comportamento in classe e le pratiche di insegnamento (Solghar, Helkins, 2001; Shavelson, Stern, 1981; Pajares, 1992). L'insegnante, al pari di altri professionisti, è un professionista razionale, che di volta in volta pondera i propri interventi sulla base di un'analisi di quanto accade durante le ore di lezione. In altre parole egli tende in generale a comportarsi con cognizione di causa e con la certezza di agire avendo sempre in mente il benessere degli studenti. Al di là di questo aspetto che fa dell'insegnamento una professione basata su specifici intenti educativi e didattici, ve ne sono altri connessi principalmente alla gestione di situazioni impreviste che spesso non lasciano spazio a momenti di riflessione. In entrambi i casi sia le credenze che le rappresentazioni negli insegnanti giocano un ruolo decisivo sull'elaborazione dei giudizi nei confronti di quanto accade a scuola, sul loro modo di gestire le situazioni educative e didattiche e sulle scelte che essi intraprendono a riguardo. Gli studi sulle credenze degli insegnanti (Pajares, 1992; Fives, Gill, 2015) hanno evidenziato come esse incidano in maniera importante sulle modalità attraverso le quali gli individui operano una concettualizzazione della realtà e apprendono dalla loro esperienza. Attraverso il costituirsi di un sistema di credenze gli insegnanti definiscono e strutturano il loro ruolo, e quello degli studenti che essi incontrano giornalmente, danno senso alla disciplina insegnata e all'istituzione in cui lavorano (Pajares, 1992). Alcuni studiosi hanno sottolineato la funzione di orientamento che le credenze svolgono nel processo di insegnamento, dal momento che esse riguardano il ruolo di insegnante, quello di studente in relazione all'apprendimento, e più in generale questioni relative agli obiettivi che l'insegnante si pone e alla capacità dello studente di raggiungerli (Porter and Freeman, 1986, cit da Pajares, 1992).

Il termine credenza include in sé molteplici concetti quali ad esempio quelli di attitudine, valore, giudizio, opinione, disposizioni personali, teorie implicite, teorie esplicite e principi che insieme concorrono a creare un sistema di conoscenze personali spesso derivanti dalla propria esperienza di vita e professionale. In letteratura esse sono definite come “disposizioni ad agire” (Rocheak, 1969, cit. da Pajares, 1992) e come elementi predittori del comportamento (Pajares, 1992).

Le credenze sono state inoltre concettualizzate come un “giudizio dell'individuo sulla verità o falsità di una proposizione” (Pajares, 1992 p. 316). Esse appaiono come un insieme di rappresentazioni concettuali che aiutano gli individui a mettere ordine nelle conoscenze generali sugli oggetti, le persone e gli eventi e le loro peculiari relazioni.

Come emerge dagli studi sociologici e psicologici, le rappresentazioni e le aspettative influenzano in modo significativo i comportamenti delle persone (Moscovici, 1989; Doise, 2002; Palmonari, Emiliani, 2009). Le rappresentazioni infatti assumono la stessa importanza degli oggetti reali. In questo senso non sono il frutto del modo di pensare degli individui, viceversa è sulla base delle rappresentazioni che le persone pensano e danno significato alla realtà ed esse sono il risultato di “un'intera sequenza di elaborazioni e cambiamenti che occorrono nel corso del tempo” (Moscovici, 1989 p. 30).

La classificazione della realtà in categorie e la sua descrizione hanno necessariamente un nesso con sistemi di immagini che si sono stratificate nell'individuo nel corso del tempo e che vanno a costituire la sua memoria collettiva. In qualsiasi situazione l'individuo si trovi vi è sempre l'implicazione delle sue rappresentazioni che concorrono a dare loro un significato. Gli individui non sono ricettori passivi ma pensano autonomamente e producono continuamente rappresentazioni della realtà che li circonda, essi sono cioè *inventori di filosofie* (Moscovici, 1989) attraverso le quali il reale, sotto le sue molteplici forme, raggiunge una forma di comprensione. Questo processo riguarda ad esempio i genitori impegnati nella crescita dei figli e gli insegnanti il cui compito è quello di condurre gli allievi all'acquisizione di conoscenze e di

competenze. In entrambi di casi le varie situazioni che quotidianamente essi vivono vengono lette ed interpretate sulla base di rappresentazioni, ossia di credenze, immagini e conoscenze, che ne definiscono il significato. Le rappresentazioni dunque riportano sempre ad un'immagine che il soggetto si costruisce della realtà circostante e ad un significato ad essa legato. Esse hanno al contempo sia una dimensione collettiva perché nascono e si sviluppano in seno alla società cui il soggetto appartiene e una dimensione individuale

Infatti l'elaborazione dei giudizi avviene sulla base di un "modello psicologico" individuale di realtà (Nisbett & Ross, 1980) costituito da credenze e da rappresentazioni. In questo senso la modalità mediante la quale gli insegnanti interpretano e giudicano la realtà circostante è influenzata dalle loro caratteristiche personali (credenze personali; concezioni relative alla propria disciplina; schemi cognitivi) e dagli aspetti legati al contesto nel quale essi lavorano (caratteristiche della classe, della scuola, obiettivi generali e obiettivi legati alla disciplina insegnata, caratteristiche degli studenti). Tali aspetti interferiscono continuamente nella relazione con gli studenti, determinandone il grado di qualità e orientando le scelte e le decisioni dei docenti.

Alla luce di quanto detto, l'analisi delle rappresentazioni negli insegnanti rappresenta la possibilità di risalire al senso dei loro comportamenti e delle pratiche educative e didattiche cui ricorrono. Dietro ogni comportamento degli insegnanti è possibile così intravedere le loro credenze, idee e immagini relative a concezioni educative, di scuola, di apprendimento e di relazione con gli studenti. Le rappresentazioni possono così essere accostate ad idee implicite, nascoste, definite da Bruner (1997) con il termine di "pedagogia popolare", la cui funzione è quella di fondare i comportamenti di ciascuno.

Alla luce delle considerazioni sin qui riportate, una delle possibili funzioni delle rappresentazioni di studente "modello" negli insegnanti è quella di orientare la direzione del loro comportamento nei confronti degli studenti. Le qualità che definiscono il "buon studente" divengono il filtro attraverso il quale l'insegnante osserva, elabora giudizi e nello stesso tempo valuta lo studente "reale". Non sempre però l'immagine di studente ideale collima con lo studente "reale" e l'insegnante, nonostante sia convinto di comportarsi in modo "giusto", cioè sulla base delle sue idee di studente "modello", finisce con il trascurare alcuni aspetti degli studenti "reali" che lo condurrebbero invece ad azioni educative e didattiche efficaci sia sul piano della crescita degli allievi e sia su quello dell'apprendimento.

Quali sono le conseguenze di una possibile discrepanza tra la rappresentazione di studente "modello" elaborata dall'insegnante e lo studente "reale"?

Qual è il grado di consapevolezza presente nei docenti rispetto a tale possibile divario?

Attraverso la definizione delle qualità dello studente ideale e la descrizione dello studente reale da parte degli insegnanti si è cercato di dare risposta a tali quesiti.

L'immagine di studente ideale negli insegnanti

Nel corso della sua esperienza lavorativa, e ancora prima durante il periodo di formazione, l'insegnante elabora un'immagine di studente ideale che inevitabilmente influenza le sue aspettative ed il suo comportamento in classe. La necessità di approfondire il pensiero degli insegnanti nei confronti degli studenti è emersa da numerose ricerche che si sono focalizzate sulle preconcezioni degli insegnanti (Hollingsworth, 1989; Weinstein, 1989) e sull'influenza da queste esercitata sul loro operato in classe. Un aspetto interessante che emerge dalla letteratura sul tema consiste nel carattere di persistenza che tali preconcezioni assumono. In una parola esse difficilmente vengono scalfite e messe in discussione, soprattutto negli insegnanti che lavorano da parecchio tempo (Fiske & Taylor, 1984). L'elaborazione dell'immagine ideale di studente negli insegnanti avviene sulla base di due processi cognitivi: la selezione delle informazioni e l'inferenza (Tversky, Kahneman, 1974). Quando l'insegnante incontra ed entra in relazione con gli studenti seleziona, spesso inconsapevolmente, alcuni aspetti che sono ritenuti significativi per comporre il ritratto di studente modello. Il processo di inferenza, che consiste nell'attribuire spiegazioni causali agli eventi che si manifestano in un determinato contesto, porta l'insegnante ad individuare negli studenti le cause responsabili di un certo comportamento o dei risultati che

essi raggiungono. E' sulla base di tali inferenze che gli insegnanti maturano aspettative ed elaborano giudizi nei confronti degli studenti.

Alla luce di quanto affermato, è possibile individuare un legame tra le credenze e le rappresentazioni che gli insegnanti possiedono di studente ideale con la loro idea di comportamento "giusto" da tenere con gli studenti.

Sono queste rappresentazioni a costituire un filtro nel rapporto tra insegnanti e studenti ed è sulla loro base che poi gli insegnanti stessi operano delle scelte e si comportano di conseguenza.

L'immagine che gli insegnanti hanno dei loro allievi è dunque un indicatore significativo degli atteggiamenti, delle scelte e dei comportamenti quotidiani (Wubbels, Brekelmans, Hooymayers, 1992). Tali immagini a volte si scontrano con quanto accade nella realtà, per cui il modello di studente che l'insegnante si è costruito nel tempo sulla base della sua esperienza personale e professionale spesso si discosta dallo studente reale che egli incontra ogni giorno in classe (Pajers, 1992; Shavelson, Stern, 1981), con conseguenze sul piano della relazione educativa (C. Neil, 2008), della scelta delle strategie didattiche e del processo di insegnamento-apprendimento.

Obiettivi e metodo dell'indagine

Questa indagine si inserisce in una ricerca più ampia che si è focalizzata sulle rappresentazioni di giustizia e di ingiustizia negli insegnanti di scuola superiore ed in particolar modo sul possibile divario tra le dichiarazioni degli insegnanti riguardo il loro comportamento e quanto effettivamente mettono in pratica in classe. Se il tema della giustizia a scuola è stato ampiamente indagato a partire dal punto di vista degli studenti, relativamente pochi sono gli studi che si sono concentrati sulla figura dell'insegnante e su come le sue rappresentazioni di comportamento "giusto" incidano sul loro comportamento "reale".

Obiettivo di questa indagine esplorativa, condotta con metodi qualitativi, è quello di individuare se e quanto le rappresentazioni e le aspettative dell'insegnante riguardo ai comportamenti "giusti" da tenere con gli studenti influenzino il loro agire quotidiano e l'interpretazione dello stesso.

Si è così pensato di confrontare l'immagine di studente "ideale" di ogni insegnante con quella derivante dalla realtà quotidiana, ossia con quella dello studente "reale" che egli incontra ogni giorno in classe.

Sono stati coinvolti nell'indagine 12 insegnanti di scuola secondaria di secondo grado appartenenti ad alcune scuole dislocate sul territorio di Milano e Provincia e che insegnano diverse materie (filosofia, lettere, matematica, lingue, diritto, economia e scienze). E' stata loro somministrata, nell'a.s. 2014/15, un'intervista non direttiva e in profondità, con un basso livello di strutturazione.

Si è scelto di intervistare insegnanti di scuola superiore perché, come è stato sottolineato dalla letteratura e da precedenti ricerche (Kanizsa, Mosconi, Garavaglia, 2014; Berti, Molinari, Speltini, 2010), è soprattutto negli adolescenti che emergono in maniera più forte e pressante vissuti di giustizia e ingiustizia in relazione al comportamento degli insegnanti in classe. Ciò avviene probabilmente perché, come evidenziano le ricerche psicologiche in materia (Kohlberg, 1958), è proprio di quell'età elaborare giudizi morali indipendenti da quelli della figura adulta di riferimento. Gli insegnanti sono stati contattati mediante posta elettronica previo consenso del Dirigente Scolastico e le interviste si sono svolte o nella scuola di appartenenza o presso la loro abitazione.

L'intervista agli insegnanti verteva su alcuni temi, quali:

- la qualità della relazione tra insegnanti e studenti
- le pratiche educative e didattiche ritenute importanti dagli insegnanti al fine di orientare al meglio il processo di insegnamento e apprendimento
- le immagini di studente "modello" negli insegnanti
- la descrizione degli studenti "reali" che gli insegnanti incontrano a scuola
- il significato che per gli insegnanti assume il saper condurre la classe.

I dati sono stati analizzati secondo un metodo qualitativo ad orientamento fenomenologico. In particolare, il processo di codifica ha previsto l'individuazione di unità di senso e di parole significative, l'attribuzione di etichette alle unità di senso (*labelling*) ed infine la messa a punto di

categorie. Il passaggio dalle unità di senso alle categorie ha consentito di ricostruire l'*universo di credenze* dei soggetti narranti.

Risultati

- lo studente modello

Lo studente che gli insegnanti immaginano come ideale possiede delle caratteristiche positive che emergono sia nel processo di apprendimento (sono curiosi, interessati, fanno domande, sono attenti, motivati, rielaborano in maniera personale i contenuti), sia sul piano personale (educati, rispettosi, disposti ad aiutare i compagni).

Dall'analisi delle dichiarazioni degli intervistati emergono due punti di vista attraverso i quali essi definiscono lo studente modello: quello cognitivo e quello affettivo-relazionale.

1) Il primo si riferisce a tutte quelle caratteristiche che appartengono alla sfera cognitiva e che sono strettamente legate ai risultati dell'apprendimento. In questo senso, la riuscita scolastica risulta fondamentale perché uno studente possa essere definito "modello". L'impegno prolungato, la capacità di concentrarsi e di prestare attenzione durante le lezioni sono tutti aspetti che concorrono al raggiungimento di buoni risultati. A ciò si aggiunga che lo studente ideale agli occhi degli insegnanti mostra un atteggiamento di curiosità e di vivacità intellettuale che gli consente di apprendere in modo "creativo", discostandosi da un approccio allo studio acritico ed impersonale. Ecco alcune testimonianze degli intervistati a riguardo:

"lo studente modello è lo studente curioso, quello che fa domande... ha altri interessi" (I 12, S 104)

"uno studente curioso, comunque incuriosito dai contenuti che proponi... dagli argomenti che proponi... l'importante è che segua con occhi illuminati quello di cui si parla in classe..." (I 6, S 38)

"[lo studente modello] è una persona viva, che abbia un'intelligenza viva, un bagaglio culturale..." (I 4, S 203).

Lo studente ideale si lascia coinvolgere attivamente nel processo di apprendimento (Lavigne, 2014), attraverso interventi, domande, richieste di approfondimento ed anche una postura del corpo che faccia intendere all'insegnante il suo autentico interesse per i contenuti della lezione. Egli inoltre, dal punto di vista degli insegnanti, esprime passione per lo studio, come si evince da questa testimonianza: *"mi piacerebbe che fossero delle persone con delle passioni, delle persone a cui piacciono determinati argomenti, che non necessariamente sono quelli che propongo io, e che quindi sono capaci di riversare una forma di interesse, di curiosità, di voglia di approfondire..."* (I 8, S 126). In sostanza quando un allievo è giudicato in modo favorevole rispetto alle qualità da cui dipende la sua riuscita scolastica, egli è oggetto di una percezione positiva da parte dell'insegnante.

Quando lo studente mostra tutte queste caratteristiche, l'insegnante lo reputa uno studente "giusto", in quanto rispondente alle sue aspettative e all'impegno che egli impiega al fine di permettere allo studente stesso di raggiungere risultati soddisfacenti. In una parola, l'insegnante si ispira a quello che in ambito degli studi di filosofia del diritto è stato definito *principio di retribuzione* (Kelsen, 2015), secondo il quale la percezione di giustizia in un individuo è correlata al grado di soddisfazione delle sue aspettative. Lo studente "giusto" è quindi lo studente nel quale l'insegnante trova riflessa la propria immagine, o meglio l'incarnazione dei suoi pensieri e dei suoi desideri. Ed è anche lo studente che gli consente di essere un insegnante "giusto", un insegnante cioè che, sulla base delle sue rappresentazioni di studente ideale, cerca in tutti i modi di ottenere da parte degli allievi i risultati che corrispondono alle sue aspettative personali.

2) Vi sono poi aspetti che qualificano lo studente modello che si riferiscono alla sua predisposizione a stabilire una buona relazione sia con gli insegnanti che con i compagni di classe. In questo caso lo studente "modello" è colui che si mostra disponibile ad aiutare gli altri e cerca di vivere le relazioni interpersonali all'insegna della fiducia, della lealtà e dell'altruismo, come si evince dalle seguenti affermazioni di alcuni intervistati:

"[lo studente modello] dà una mano ai compagni... quindi lo studente modello per me è uno che oltre a saper fare o a riuscire a fare quello che ho proposto, è anche uno che ha un ruolo positivo nei confronti dei compagni" (I 6, S 48); *"è uno studente che si fida... ecco questa è*

l'unica cosa che ti permette di lavorare...” (I 7 S 434); “[lo studente modello] è *quello leale... non egoista... che non sia pesante, assillante...*” (I 4, S 363). L'idea di studente modello che gli insegnanti elaborano nel corso della loro esperienza lavorativa influenza in parte anche la loro rappresentazione di relazione educativa. In una parola, se l'allievo possedesse tutte le caratteristiche sopra menzionate, per l'insegnante sarebbe molto più semplice instaurare una buona relazione, una relazione cioè in cui il desiderio di insegnare si concili con il desiderio di imparare e in cui, mediante i rapporti sociali che in essa si stabiliscono tra l'educatore e l'educando, si individuino gli obiettivi educativi e le strategie per il loro raggiungimento.

- *lo studente reale*

Dai racconti degli insegnanti, oltre all'idea di studente modello, si evincono anche le qualità di studente reale, dello studente cioè che essi incontrano tutti i giorni a scuola. La descrizione dello studente reale va di pari passo con l'idea che gli insegnanti possiedono di studente modello, dal momento che le rappresentazioni fungono da “filtri” mediante i quali gli individui leggono ed interpretano la realtà circostante (Moscovici, 1989).

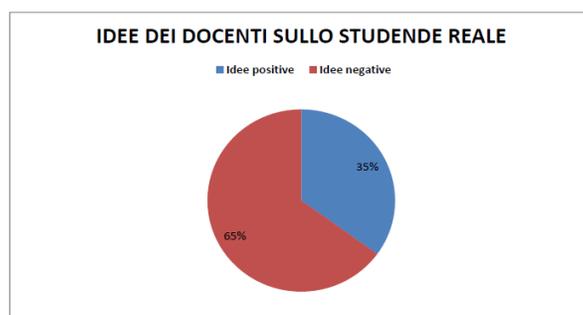
Rispetto allo studente reale, le dichiarazioni degli insegnanti si riferiscono:

1) a caratteristiche che si connotano in maniera negativa e che pertanto non consentono agli studenti di trarre profitto dal processo di insegnamento. Questo accade quando gli studenti non riescono a trovare un senso nel frequentare quotidianamente la scuola e si mostrano annoiati e poco disposti a lasciarsi coinvolgere da ciò che l'insegnante propone a lezione come è evidente in queste testimonianze:

“penso che la cosa più negativa della loro vita attuale sia la noia... sono annoiati e soli” (I 1, S 195): *“rodano con lentezza e quindi è tutto tempo sacrificato, non solo rispetto ai contenuti che uno vorrebbe proporre, ma anche poi a quella relazione che uno vorrebbe impostare...per una buon fetta del tempo in cui li vedi diventa un problema!”* (I 6, S 126).

Quando lo studente reale si mostra all'insegnante come poco impegnato e poco motivato allo studio e alla partecipazione attiva alle lezioni, egli “tradisce” l'immagine di studente modello presente negli insegnanti e appare ai loro occhi come lo studente “ingiusto” cioè come colui che non risponde alle aspettative degli insegnanti stessi.

2) a caratteristiche che richiamano le qualità positive dello studente reale e che sono: la vivacità intellettuale, l'interesse, il lasciarsi coinvolgere nelle iniziative che provengono dagli insegnanti, il mostrare entusiasmo per le attività che esulano dall'ordinario e così via. Va detto che dall'analisi di tutte le interviste si evince una certa tendenza da parte degli insegnanti ad evidenziare le caratteristiche negative degli allievi, quasi ci fosse una certa loro propensione a soffermarsi sugli aspetti che non consentono di raggiungere risultati di apprendimento soddisfacenti.



Graf. 1: descrizione di studente reale

La descrizione dello studente reale in senso negativo o in senso positivo trova la sua ragione nel tipo di scuola in cui l'intervistato insegna.

Un aspetto infatti che balza all'occhio nella descrizione che gli insegnanti fanno di studente reale è la distinzione tra gli studenti che frequentano il liceo e quelli che frequentano l'istituto tecnico (ciò avviene in 7 casi su 12). I primi sono studenti molto motivati, che, grazie al supporto delle famiglie, sono consapevoli dell'importanza della scuola e dei risultati che è bene raggiungere rispetto al successo della loro vita futura. I liceali quindi difficilmente presentano problemi relativi all'impegno e al lasciarsi coinvolgere dalle lezioni proposte dall'insegnante. Gli studenti

dell'istituto tecnico invece necessitano un costante intervento di aiuto da parte degli insegnanti che devono continuamente pensare a come coinvolgerli nel processo di costruzione e di acquisizione delle conoscenze affinché questo alla fine del percorso scolastico sia vissuto da tutti come significativo. Nel box sottostante si riportano in parallelo alcune descrizioni che riguardano i liceali e quelle degli studenti degli istituti tecnici:

STUDENTE DI ISTITUTO TECNICO	STUDENTE DI LICEO
<p><i>“ non abbiamo un'utenza così brillante... nel senso che è una scuola di agraria...”</i></p> <p><i>“gli istituti tecnici... li avevo a che fare con degli studenti davvero con enormi problemi...”</i></p>	<p><i>“chi frequenta il classico viene da un contesto familiare... come dire... educato, con pochi problemi disciplinari da gestire in classe”</i></p> <p><i>“gli studenti di liceo sono molto motivati, soprattutto a riuscire bene negli studi, con la convinzione che questo garantirà loro una collocazione socio-culturale buona”</i></p>

Questa distinzione è significativa dal momento che come si può vedere dalle testimonianze degli intervistati, essa incide sul tipo di aspettative che gli insegnanti nutrono nei confronti degli allievi.

Discussione e conclusioni

L'interrogativo che ha guidato l'indagine qui presentata e cioè la possibilità che gli insegnanti di scuola secondaria superiore riescano a conciliare la loro immagine di “studente ideale” con gli “studenti reali” che ogni giorno si trovano in classe, ha condotto ad alcune osservazioni che consentono di approfondire la questione relativa all'influenza esercitata dalle rappresentazioni di comportamento “giusto” sull'operato effettivo degli insegnanti.

1) Dall'analisi delle interviste emerge una certa discrepanza tra l'immagine di studente “modello” negli insegnanti e lo studente “reale”, con il risultato che il comportamento degli insegnanti nei confronti degli studenti è influenzato dalle loro rappresentazioni di studente ideale attraverso le quali essi leggono ed attribuiscono significato agli atteggiamenti e ai comportamenti dello studente reale.

Le rappresentazioni di studente modello impediscono a volte agli insegnanti di vedere ciò che avviene realmente in classe, facendo così perder loro molte possibilità di intervento sia sul piano della relazione educativa sia su quello della didattica. Da ciò potrebbe in parte dipendere la tendenza degli insegnanti a descrivere in modo negativo gli studenti dal momento che questi spesso non rispondono alle loro aspettative legate ad un'idea di allievo che comprende caratteristiche non sempre presenti negli atteggiamenti e nei comportamenti degli studenti reali.

2) Le rappresentazioni di studente modello negli insegnanti facilitano l'insorgere di un processo di categorizzazione dell'allievo sulla base delle qualità che l'insegnante riconosce come positive ai fini di un buon apprendimento. Il rischio insito in tale processo è costituito dalla possibilità che l'insegnante non comprenda gli aspetti di originalità espressi dallo studente quando questi si discostano dal suo modo di pensare e dalla categoria che egli ha costruito di studente modello. Imbrigliare in maniera statica l'allievo in una categoria significa precludergli la possibilità di vivere una condizione diversa da quella in cui lo si è “imprigionato” con il rischio di perdere in maniera definitiva il contatto con lui. Tutti gli interventi degli studenti che l'insegnante giudica inefficaci, cioè non rispondenti all'idea che egli possiede di studente “modello” corrono il rischio di non essere presi in considerazione, di non essere percepiti come possibilità da parte dell'allievo di esprimere in maniera autentica e creativa le proprie risorse a partire dalle quali avviare un processo di cambiamento e di crescita sia sul piano cognitivo che su quello affettivo.

3) L'insegnante può rifarsi ad un *modello di giustizia ideale* che potremmo definire “statico”: in esso ritroviamo l'idea di studente modello, di uno studente cioè che, prescindere dagli elementi di contesto e dalla qualità dei rapporti interpersonali che in esso si sviluppano, presenta in modo costante certe caratteristiche cognitive ed affettive che lo rendono agli occhi dell'insegnante un modello da seguire, un esempio di come andrebbe affrontato il percorso di apprendimento. D'altra parte l'insegnante può elaborare un *modello di giustizia in cui prevalgono elementi di*

realtà, un modello cioè in cui lo studente reale, pur con i suoi limiti, trova spazio d'espressione e in cui soprattutto gli viene concessa la possibilità di cambiare e di evolvere sia da un punto di vista cognitivo che affettivo e relazionale. La prevalenza di un modello "ideale" di giustizia o di un modello "reale" produce certamente degli effetti sulle modalità comportamentali degli insegnanti nei confronti degli studenti che saranno volti o ad incentivarli allo studio e al progresso oppure a mantenerli in una situazione di staticità che non consente alcun miglioramento.

4) La presa di consapevolezza da parte dell'insegnante del modello di giustizia prevalente e della possibile discrepanza tra l'idea che egli si è costruito di buono studente e lo studente reale che tutti i giorni incontra a scuola potrebbe divenire oggetto di interesse da parte di chi si occupa della formazione dei docenti, sia nella fase iniziale che in itinere. I primi risultati raggiunti nell'indagine qui presentata confermano la necessità che si per continui a prestare attenzione al ruolo che giocano le rappresentazioni e le credenze negli insegnanti nell'orientare e definire il loro operato in classe e l'affermarsi di un processo di insegnamento e apprendimento efficace.

Bibliografia

- Berti C., Molinari L, Speltini G., (2010), Classroom Justice and Psychological engagement: students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education*, 13, pp. 541-556.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Doise, W. (2002), *La forza delle idee. Rappresentazioni sociali e diritti umani*, il Mulino, Bologna.
- Farr R. M., Moscovici S. (a cura di) (1989), *Rappresentazioni sociali*, il Mulino, Bologna.
- Fiske S. T., Taylor, S. E. (1984), *Social cognition*, NJ: Random House.
- Fives H., Gill M. G. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' beliefs*. Routledge, New York.
- Hollingsworth, S.(1989), Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26, pp. 160-189.
- Kanizsa S., Mosconi G., Garavaglia A., (2014), Lo sguardo degli studenti sulle ingiustizie a scuola. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13, pp. 103-113.
- Kelsen H. (2015), *Che cos'è la giustizia*, Quodlibet, Macerata.
- Kohlberg L. (1958), *The Development of Moral Thinking and Choice in the Years 10 to 16'*, PhD Dissertation.
- Neil C. (2008), The power of expectation. *Principal Leadership*, V. 9, pp. 24-28.
- Nisbett R., & Ross L., (1980), *Human Inference: Strategies and shortcomings of social judgment*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Palmonari A., Emiliani F. (a cura di), (2009), *Paradigmi delle rappresentazioni sociali*, il Mulino, Bologna.
- Pajers M. F., (1992), Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 3, pp. 307-332.
- Shavelson R. J. & Stern P. (1981), Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions and Behavior. *Review of Educational Research*, V. 51, n. 4, pp. 455-498.
- Solymar A., Helkins J. (2001), Teacher's Expectations about Students' use of Reading. *Journal of Research in reading*, V. 24, pp. 154-162.
- Tversky A., Kahneman D. (1974), Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases, *Science*, New Series, Vol. 185, No. 4157, pp. 1124-113.
- Weinstein, C. S. (1989), The teacher education students' perception of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40(2), pp. 53-60.
- Wubbels Th., Brekelmans M. & Hooymayers, H. P. (1992), Do teacher ideals distort the self-report of their interpersonal behavior?. *Teaching and Teacher Education*, 8, pp. 47-58