



## Il co-insegnamento nella scuola media ticinese: tra vincoli istituzionali ed emozioni dei docenti

**Lucia Blondel**, docente di matematica presso la Scuola media di Morbio Inferiore | 41

**Alberto Piatti**, responsabile della formazione di base e docente di didattica della matematica presso la SUPSI-DFA

**Mauro Reclari**, vicedirettore e docente di educazione fisica presso la Scuola media di Morbio Inferiore

## Introduzione

Il co-insegnamento è una delle modalità di collaborazione tra docenti auspicate dal progetto “La scuola che verrà”. Esso è stato oggetto di diverse sperimentazioni all’interno della scuola media ticinese negli ultimi anni, sia sotto forma di collaborazione spontanea, sia sotto forma di progetto di monte ore d’istituto (si veda ad esempio Nessi e Sonzogni, 2015), ma non è ancora una realtà consolidata. In questo articolo<sup>1</sup> partiamo da un progetto di istituto centrato sul co-insegnamento, svolto presso la Scuola media di Morbio Inferiore nell’anno scolastico 2014/15, per analizzare tre aspetti: la ricaduta del co-insegnamento sull’apprendimento degli allievi, le emozioni vissute dai docenti coinvolti e le misure istituzionali auspicate e/o immaginate da direttori e docenti di scuola media per favorire la diffusione delle pratiche di co-insegnamento. Nel corso dell’anno scolastico 2014/15 quattro coppie di docenti (una di docenti di scienze naturali, una di docenti di matematica e due di docenti di italiano) che hanno aderito liberamente al progetto hanno svolto attività di co-insegnamento seguendo diverse modalità. Erano previsti due periodi di progettazione in comune e due periodi di realizzazione alternati tra loro. I risultati presentati in quest’articolo si concentrano sulle attività svolte e sui risultati ottenuti nel primo periodo di progettazione e di realizzazione (autunno 2014). Eccezionalmente, la coppia di docenti di scienze naturali, insegnanti in quattro classi di seconda media, ha svolto un’ora di co-insegnamento (sulle due disponibili) in due di queste classi e nessuna nelle altre due classi lungo tutto l’anno scolastico e toccando tutti gli argomenti previsti dal piano di formazione. Negli altri casi le attività di co-insegnamento si sono concentrate nei periodi previsti e su temi specifici. L’analisi della ricaduta sull’apprendimento degli allievi si è basata esclusivamente sui risultati ottenuti nelle scienze naturali, vista la situazione particolarmente favorevole e la disponibilità dei docenti alla progettazione di una prova scritta simile in tutte le quattro classi. Per analizzare le emozioni vissute dai docenti è stato somministrato loro un questionario alla fine del periodo di progettazione e alla fine del periodo di realizzazione. I risultati, riportati di seguito, hanno permesso di verificare con che frequenza i docenti hanno provato diversi tipi di emozioni e quanto le condizioni necessarie per la realizzazione di un co-insegnamento efficace identificate in letteratura si siano effettivamente realizzate. Infine, per individuare

le misure istituzionali auspicate e/o necessarie per la realizzazione e la diffusione delle pratiche di co-insegnamento nella scuola media ticinese, sono stati intervistati tre direttori di istituti di scuola media in cui sono già state svolte attività di co-insegnamento ed è stato chiesto loro di indicare delle misure. Tali misure sono state quindi proposte per un giudizio ai docenti. In generale, i risultati di questa ricerca mostrano che il co-insegnamento è percepito in modo molto positivo dai docenti coinvolti, nonostante lo sforzo supplementare richiesto. I risultati sull’apprendimento degli allievi mostrano che il co-insegnamento ha avuto un effetto statisticamente positivo sull’apprendimento a livello di competenze elementari e un effetto non statisticamente significativo sullo sviluppo di competenze complesse. A livello di misure possibili, i risultati evidenziano una discordanza tra quanto proposto dai direttori e quanto percepito come utile, efficace o efficiente da parte dei docenti; essi permettono tuttavia di identificare alcune misure ritenute unanimemente come promettenti per una diffusione su più ampia scala del co-insegnamento, le quali potrebbero essere considerate dal DECS nell’ambito del progetto “La scuola che verrà”.

## Il co-insegnamento

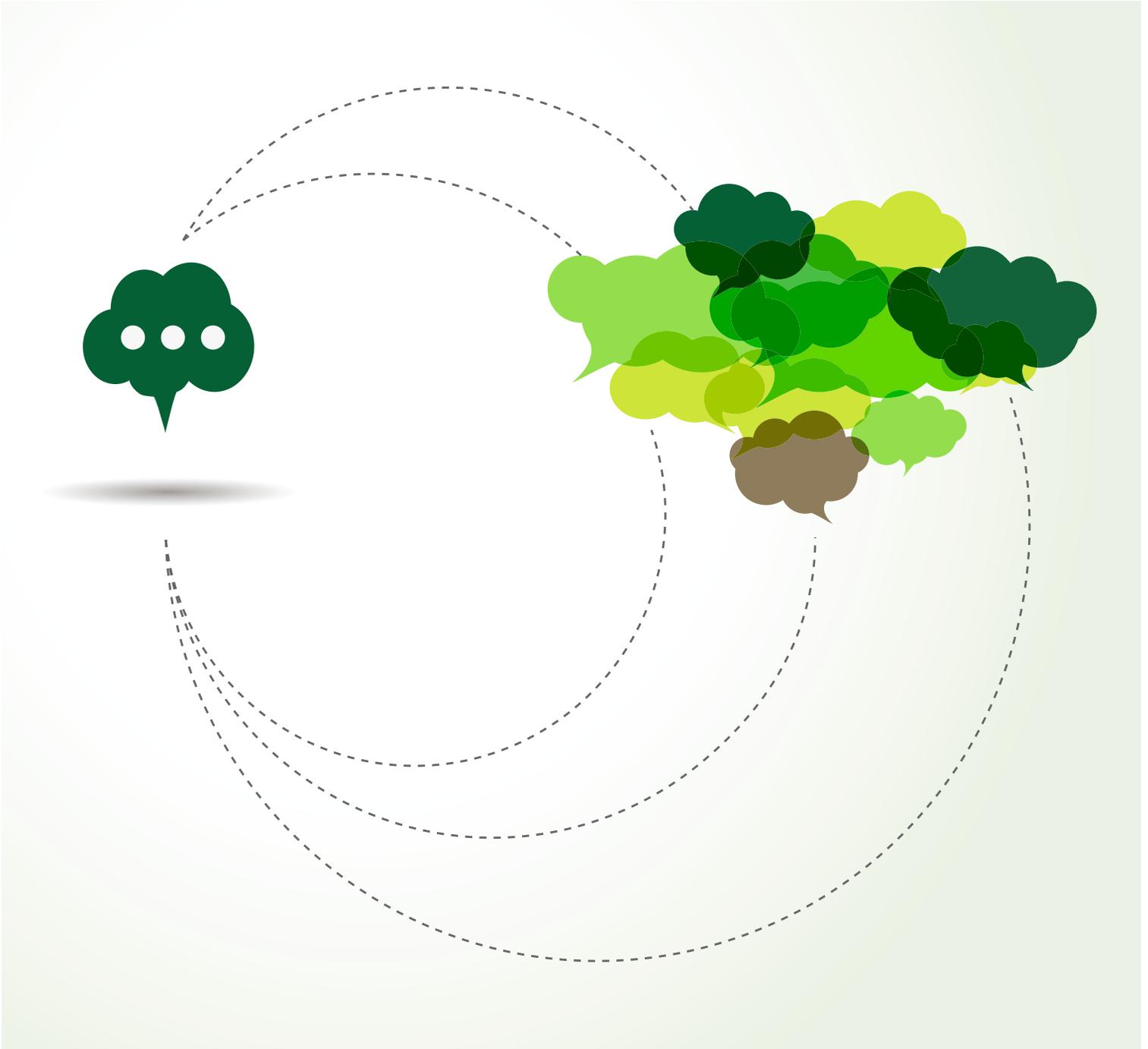
Il co-insegnamento non è una novità dal punto di vista pedagogico, esso è stato trattato in letteratura già a partire dagli anni ’60 (Lava, 2012) sotto il termine di team-teaching, in particolare, anche se non esclusivamente, nell’ambito di classi inclusive e/o speciali. Sotto il termine co-insegnamento sono riunite diverse modalità didattiche caratterizzate dalla presenza simultanea in classe di due docenti. Il ruolo di ciascun docente e il tipo di attività svolta dipendono dalla particolare forma didattica adottata. In ogni caso, qualsiasi prassi di co-insegnamento prevede un’accurata progettazione in comune e una riflessione condivisa a posteriori e quindi un investimento di tempo importante da parte dei docenti coinvolti. In un certo senso, buona parte dell’attività di co-insegnamento avviene fuori dall’aula, nell’interazione tra i due docenti (si veda ad esempio Jang, 2007). Cook e Friend (1995) classificano le possibili attività di co-insegnamento secondo le seguenti sei categorie.

1. *One teach/one observe (uno insegna, l’altro osserva)*

Un docente gestisce la lezione mentre l’altro osserva attentamente gli studenti e/o il docente e racco-

## Note

<sup>1</sup> L’articolo è una sintesi del lavoro di diploma di Lucia Blondel presentato per l’ottenimento del *Master in Insegnamento nel livello secondario I* presso la SUPSI-DFA nell’anno accademico 2014/15 sotto la supervisione di Alberto Piatti. Il lavoro è disponibile presso il centro di documentazione del DFA a Locarno.



glie dei dati. Ciò che si osserva, come vengono raccolti i dati e come verranno analizzati deve essere concordato nella fase di pianificazione dell'intervento in classe.

2. *One teach/one drift (uno insegna, l'altro gira tra i banchi)*

Questo modello di co-insegnamento è molto simile al precedente, ma al posto di avere un "docente osservatore" si ha un "docente di supporto" che aiuta gli allievi in difficoltà passando tra i banchi mentre l'altro docente conduce la lezione. Gli aspetti positivi del *one teach/one drift* sono una fase di pianificazione non troppo prolungata e il supporto individuale puntuale dato ai singoli allievi. Il rovescio della medaglia sta nel fatto che i due docenti non hanno un ruolo paritetico in classe, uno dei due è "relegato" al ruolo di aiutante.

3. *Station teaching (insegnamento a postazioni)*

Lo station teaching permette ai docenti di dividere il contenuto della lezione in due o più parti e di presentarlo in due o più postazioni all'interno della classe. I docenti sono presenti in due postazioni mentre nelle altre gli allievi agiscono in maniera autonoma. Questo modello impone ai due docenti una maggiore pianificazione, rispetto ai modelli precedenti, ma entrambi avranno un ruolo attivo durante la lezione. I rischi sono di avere un livello elevato di rumore all'interno della classe e di perdere il controllo degli allievi durante la rotazione. Il beneficio più evidente è un numero più basso di studenti per docente.

4. *Parallel teaching (insegnamento in parallelo)*

I due docenti presentano contemporaneamente lo stesso materiale agli studenti. Questo modello, oltre ad abbassare il numero di allievi per docente, favorisce l'interazione fra pari ed è ottimale in situazioni nelle quali è necessario il dialogo fra allievi e docente. La parte di pianificazione è fondamentale al fine di presentare ai due gruppi i medesimi contenuti nello stesso tempo.

5. *Alternative teaching (gruppo grande-gruppo piccolo)*

Un docente insegna al grande gruppo mentre l'altro si occupa di un piccolo gruppo di studenti che hanno bisogno di attenzioni particolari. Questo modello può essere usato quando si vuole che tutti gli allievi raggiungano un dato livello di padronanza ma vi è un gruppo che è ancora lontano dall'obiettivo o, viceversa, un piccolo gruppo di allievi ha già raggiunto il livello previsto. Il rischio è di stigmatizzare alcuni allievi, la chiave del successo è dunque cambiare spesso i gruppi. L'*alternative teaching* richiede una pianificazione molto intensa.

6. *Team teaching (insegnamento in comune)*

In questo modello entrambi i docenti presentano il materiale alla classe e si alternano nella conduzione della lezione. La lezione deve essere ben preparata al fine di evitare accavallamenti, contraddizioni o anticipazioni di argomenti successivi.

La forma più adeguata di co-insegnamento dipende naturalmente dai docenti coinvolti, dalla classe e dall'attività, così come dagli obiettivi previsti. Essa va quindi valutata di volta in volta dai docenti coinvolti; come per qualsiasi altra forma didattica, infatti, non ha senso sceglierne sistematicamente una a scapito delle altre. In qualsiasi caso, essa non può comunque prescindere da un'accurata progettazione e pianificazione in comune.

### **Effetti sull'apprendimento degli allievi**

I docenti di scienze naturali hanno somministrato una prova scritta simile agli allievi delle quattro seconde sul tema delle tecniche di separazione. I docenti avevano in precedenza lavorato con tutte le classi su questo argomento privilegiando esperienze pratiche di laboratorio nelle quali si utilizzano queste tecniche. Nella preparazione della verifica, hanno fatto riferimento alla definizione di competenza (definita da Rey et al., 2012) come la capacità di rispondere a delle situazioni complesse e nuove combinando dei procedimenti conosciuti: nella prima parte della verifica l'allievo doveva scegliere e combinare correttamente più competenze elementari per affrontare una situazione nuova e complessa ("compétence complexe"). Nella seconda parte, l'allievo che possiede una serie di competenze elementari doveva mostrare di saper scegliere fra esse per affrontare una nuova situazione ("compétence élémentaire avec cadrage"). Nella terza parte, l'allievo doveva mostrare di sapere eseguire un'operazione, o una serie di operazioni, in risposta ad uno stimolo ricevuto tramite una domanda su di una situazione conosciuta ("compétence élémentaire").

In generale, considerando le note complessive degli allievi non è stata riscontrata una differenza statisticamente significativa tra gli allievi che hanno seguito il co-insegnamento e gli altri. Questo risultato è coerente con diversi risultati di ricerca e non sorprende poiché nella letteratura le conclusioni sul miglioramento della valutazione degli allievi non sono sempre concordanti. In alcune pubblicazioni (Council of Exceptional Children citato in Hanover Research (2012), Mastro-

pieri et al. (2005)) viene indicato come il co-insegnamento non abbia necessariamente effetti positivi sulla valutazione. In altre (Jang (2007), Murawski et al. citato in Hanover Research (2012)) invece viene indicato come esso abbia un impatto, anche solo moderato, sui risultati degli allievi. In generale, come indicato in Hanover Research (2012), mancano studi quantitativi su questo aspetto poiché il co-insegnamento non è soggetto a delle sperimentazioni su vasta scala. Invece, se si entra nell'ambito della prima e della terza parte della verifica, si sono notate differenze statisticamente significative: nella prima parte sono significativamente migliori gli allievi che non hanno seguito il co-insegnamento, mentre nella terza parte la situazione si inverte. Un'ipotesi, condivisa anche dai due docenti coinvolti, potrebbe essere quella che durante le lezioni con due docenti gli allievi riescano ad evincere e a far subito proprie le conoscenze relative ad un determinato esperimento già a livello di piccolo gruppo. Ciò fa in modo che l'allievo costruisca con i suoi pari il nuovo sapere con un intervento limitato del docente. D'altro canto, quando un solo insegnante è presente in aula questo avviene raramente ed è poi il docente, durante la fase della messa in comune, a cercare di far formulare agli allievi le conclusioni tramite degli stimoli ulteriori. Sorprende che le competenze complesse siano più sviluppate nel gruppo di allievi che non è stato coinvolto nel progetto di co-docenza. Non si è in grado di spiegare come mai questo accada e andrebbe sicuramente analizzato in maniera più approfondita.

### **Emozioni vissute dai docenti**

Tramite dei formulari, è stato chiesto ai docenti coinvolti, dopo la prima fase di progettazione e dopo la prima fase di realizzazione, con quale frequenza hanno vissuto determinati tipi di emozioni (positive e negative), secondo uno schema tratto da Moé et al. (2007). È stato inoltre indagato quanto le condizioni per un co-insegnamento efficace (Bennet et al., 1992, citato in Jang 2007) si siano verificate e infine è stato valutato il grado di soddisfazione dei docenti rispetto alle quattro fasi del co-insegnamento: progettazione comune, realizzazione, interazione tra colleghi a livello informale e riflessione comune a posteriori.

I risultati mostrano una netta prevalenza delle emozioni positive. Secondo i docenti coinvolti, le condizioni necessarie al co-insegnamento (relazione alla pari tra colleghi, assenza di giudizio, possibilità di

esprimersi liberamente, ascolto attivo, impegno equivalente, complementarità) si sono verificate. Essi hanno apprezzato in particolare il fatto di poter avere una visione esterna della classe con la quale confrontare la propria e il poter valutare le situazioni venutesi a creare in due e non da soli come normalmente accade. Tutti i docenti hanno espresso soddisfazione rispetto a ogni fase. In generale, il co-insegnamento sembra avere un effetto positivo sulla motivazione degli insegnanti.

### **Misure istituzionali per favorire il co-insegnamento: proposte dei direttori e opinione dei docenti coinvolti**

I direttori intervistati hanno proposto, allo scopo di facilitare e diffondere la pratica del co-insegnamento e la collaborazione tra docenti in generale, le seguenti misure:

1. Mettere a disposizione di ogni sede un pacchetto di ore, non facente parte delle ore di monte ore, per organizzare dei progetti di istituto (anche interdisciplinari).
2. Istituire una mezza giornata durante la quale tutti i docenti di una materia sono liberi e nella quale organizzare le riunioni del gruppo di materia.
3. Aumentare le ore di picchetto settimanali assegnate ad un docente a tempo pieno da tre a quattro, dando la possibilità di co-insegnare con un collega (non necessariamente della stessa disciplina) due di queste quattro ore.
4. Rendere flessibile la griglia oraria degli allievi per permettere l'inserimento di atelier e di laboratori durante i quali i docenti propongono approfondimenti tematici. La griglia oraria dei docenti viene resa flessibile per permettere l'alternanza degli atelier e dei laboratori fra le materie e lasciare dei momenti liberi ai docenti nei quali pianificare i prossimi atelier e laboratori.
5. Favorire un'entrata in aula più frequente e mirata dei docenti di sostegno pedagogico per co-insegnare con il docente titolare.
6. Aprire un dibattito all'interno del gruppo di materia per definire cosa sia la differenziazione (a livello pratico) e come si valuti in maniera differenziata. Dopodiché passare a una discussione di sede e ad una presa di posizione su entrambi i temi a livello di sede. Infine, portare il lavoro svolto a livello cantonale.

## Bibliografia

- Cook, L., Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus On Exceptional Children*, 28(3): pp. 1-16.
- Hanover research (2012). The effectiveness of the co-teaching model, literature review. Technical report. Retrieved on 26.9.2014 from: <http://www.hanoverresearch.com>
- Jang, S. (2007). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research*, 48(2): pp. 177-194.
- Lava, V. F. (2012). Inquiry into co-teaching in an inclusive classroom. i.e: inquiry in education, 3(2), Article 5. Retrieved on 26.9.2014 from: <http://digitalcommons.nl.edu/ie/vol3/iss2/5>
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Success, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40, pp. 260-270.
- Moè, M., Pazzaglia, F., Friso, G. (2010). *MESI. Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento*. Erickson.
- Nessi, S., Sonzogni, G. (2015). Co-teaching: un'esperienza di co-insegnamento in una classe di corso base di matematica. *Scuola ticinese* |2015, pp. 45-49.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S. (2012). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. De boeck. Bruxelles.

7. Istituire e riconoscere (istituzionalmente) il responsabile di disciplina con il compito di discutere internamente con gli altri rappresentanti di materia, a livello cantonale con gli esperti e con i suoi colleghi pari-grado delle altre sedi. Questo al fine di facilitare la collaborazione interna e inter sedi fra docenti.

Le diverse misure proposte sono state vagliate dai docenti coinvolti che hanno identificato per ognuna punti forti e criticità. I docenti si sono dimostrati particolarmente scettici, dal punto di vista dell'efficacia o della fattibilità, sulle misure 3, 4, 6 e 7. Si sono per contro dimostrati particolarmente favorevoli alla misura 5: il co-insegnamento con il docente di sostegno pedagogico. Questo co-insegnamento, di fatto, non andrebbe a stravolgere i ruoli dei due docenti ma permetterebbe di seguire meglio tutti gli allievi grazie alle formazioni diverse dei due docenti.

## Conclusioni

È evidente che una generalizzazione del co-insegnamento senza cambiare radicalmente l'organizzazione scolastica e aumentare il numero di docenti è al momento inimmaginabile. Tuttavia è sicuramente possibile pensare di diffondere maggiormente queste pratiche nella scuola media ticinese, a patto di garantire alcune condizioni identificate e/o condivise dai docenti che hanno partecipato alla sperimentazione:

- l'adesione al progetto dovrebbe essere volontaria: obbligare a svolgere co-insegnamento è controproducente; allo stesso modo, la scelta del collega con cui collaborare andrebbe lasciata ai docenti coinvolti;
- la scelta delle classi nelle quali effettuare gli interventi dovrebbe essere lasciata alla coppia di docenti;
- il coefficiente riconosciuto per le ore di co-insegnamento dovrebbe essere almeno pari a quello riconosciuto per le ore svolte singolarmente, in quanto la progettazione in comune richiede almeno lo stesso tempo di quella svolta individualmente;
- nella griglia oraria dei docenti andrebbe prevista almeno un'ora nella quale i docenti si possano incontrare per pianificare gli interventi e riflettere su quanto svolto.

Il co-insegnamento è oneroso, sia dal punto di vista finanziario sia dal punto di vista organizzativo, ma ha

un valore aggiunto incalcolabile in termini di collaborazione tra docenti: si creano dinamiche virtuose che portano gli insegnanti a collaborare anche su altri fronti e a dialogare in maniera aperta con i colleghi per affrontare gli ostacoli quotidiani della vita di un docente.