

# ChallengeINschool: l'impatto della formazione sul contesto di apprendimento per la prevenzione e gestione dei comportamenti sfidanti

**Vanessa Macchia – Libera Università di Bolzano**

**Silver Cappello – Libera Università di Bolzano<sup>1</sup>**

## Abstract

I comportamenti sfidanti di alunni e alunne all'interno del contesto scolastico rappresentano uno degli aspetti più complessi da gestire nel mondo della scuola, nonché una realtà sempre molto attuale che comporta forti preoccupazioni e difficoltà per educatori e insegnanti, che quotidianamente si trovano a fronteggiare situazioni sfidanti e delicate, talvolta isolati e senza riuscire concretamente a gestirle e a risolverle in modo efficace. La formazione e il costante aggiornamento del personale educativo e scolastico diventano uno strumento fondamentale per acquisire quelle conoscenze e competenze tali da poter prevenire e fronteggiare tali dinamiche. Questo contributo presenta un intervento formativo attorno al tema dei comportamenti sfidanti e prova a offrire alcune riflessioni sui suoi esiti.

## 1. I comportamenti sfidanti nel contesto scolastico

L'inclusione è un processo volto a individuare e rimuovere le diverse forme di barriere presenti nel mondo della scuola, a garantire l'equità, la presenza, la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli alunni e tutte le alunne, a monitorare e tutelare coloro che potrebbero essere a rischio di esclusione e marginalizzazione (Ainscow, 2016; Booth & Ainscow, 2014; UNESCO, 2017). In

---

1 I due autori hanno condiviso per intero la struttura e i contenuti di questo capitolo. In particolare, a Silver Cappello sono da attribuire i paragrafi 1 e 4, mentre a Vanessa Macchia i paragrafi 2 e 5. Il paragrafo 3 è frutto del lavoro congiunto degli autori.

questa cornice trovano spazio anche coloro che manifestano comportamenti sfidanti all'interno del contesto scolastico, attivando dinamiche che educatori e insegnanti si trovano a fronteggiare quotidianamente, talvolta senza riuscire concretamente a gestire e a risolvere in modo efficace. Con il termine "comportamento sfidante", dalla letteratura inglese *challenging behaviour*, si intende indicare tutti quei comportamenti problematici che, seppur non derivanti necessariamente da un qualche tipo di disturbo (Orsati & Causton-Theoharis, 2013; Sigafos et al., 2003), compromettono l'adattamento ambientale (stereotipie, autostimolazioni, rumori continui, irrequietezza motoria, ecc.), il sistema di regole formali e informali (urlare, gettarsi o buttare oggetti a terra, alzarsi o correre, ecc.) o il benessere proprio e degli altri con condotte auto/etero-aggressive (spingere, strapparsi i capelli, graffiare/si, colpire/si, ecc.) (Fedeli, 2020), interferendo nell'apprendimento di chi lo manifesta o dei compagni, nel funzionamento quotidiano della scuola, nella sicurezza del contesto, con una durata, frequenza, intensità o persistenza che supera la soglia di tolleranza a scuola (Madden & Senior, 2018). Infatti, il grado di sfida non dipende solo dalla natura del comportamento, ma anche dalla capacità del contesto di tollerarlo o minimizzarne le conseguenze (Lowe & Felce, 1995). In questo modo, qualsiasi alunno/a, con o senza disabilità, può essere associato a questo termine qualora il suo comportamento oltrepassi i limiti consentiti e diventi difficile da gestire per gli adulti che lo circondano, a prescindere dalla sua natura o volontà (Macchia & Cappello, 2022).

Uno degli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, realizzata dall'ONU nel 2015, è quello di fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti. Tra i diversi traguardi prefissati, è possibile individuare la volontà di:

garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale delle categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene e i bambini in situazioni di vulnerabilità; ... che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta a uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali ... costruire e potenziare le strutture dell'istruzione che siano sensibili ai bisogni

dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere e predisporre ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti (p. 17).

Risulta evidente l'importanza attribuita a un'educazione che possa promuovere una cultura pacifica e non violenta, in ambienti di apprendimento sicuri e inclusivi per tutti e tutte. Inoltre, una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente delineate dall'Unione Europea e che la scuola dovrebbe promuovere è proprio la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare. In essa si ritrovano molti aspetti su cui è necessario lavorare e intervenire nel caso di alunni con comportamenti sfidanti all'interno di una classe, poiché è richiesta la "capacità di riflettere su sé stessi, ... di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, ... di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo" (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 10). Questi riferimenti pongono un'attenzione particolare sul contesto scolastico, in cui è necessario un clima sereno dove ciascuno possa sviluppare il proprio apprendimento in una situazione di benessere individuale e collettivo. Nel corso degli anni, la ricerca ha fatto enormi passi in avanti in questo ambito e a oggi esistono numerosi studi e materiali che offrono una risposta ai diversi disturbi e alle difficoltà che stanno alla base dei problemi di comportamento, ma quotidianamente educatori e insegnanti si trovano impreparati di fronte a questo fenomeno così complesso. Permane la necessità di apprendere conoscenze e strategie che possano aiutarli a lavorare in un'ottica di prevenzione dei comportamenti sfidanti lungo tutto il percorso scolastico e a gestire in classe situazioni e dinamiche complesse dovute alla loro insorgenza. A questo proposito, la formazione e il continuo aggiornamento del personale educativo e scolastico hanno un ruolo fondamentale e il presente contributo prova a offrire alcune riflessioni attorno ai risultati emersi in un percorso formativo sul tema dei comportamenti sfidanti, che resta uno degli aspetti più complessi da gestire nel mondo della scuola.

## 2. L'importanza dei processi di insegnamento-apprendimento per la professionalizzazione dell'insegnante

I processi di insegnamento-apprendimento sono le interazioni complesse che hanno luogo durante l'apprendimento in classe. La ricerca sull'insegnamento-apprendimento mira a chiarire con maggiore precisione la relazione tra queste due fasi. Secondo la concezione odierna, lo scopo dell'insegnamento è stimolare e ottimizzare i processi di apprendimento individuali. Mentre gli approcci tradizionali spesso presupponevano che i processi di insegnamento portassero direttamente e linearmente a determinate acquisizioni (successo formativo), senza dover guardare più da vicino i processi di apprendimento sottostanti, gli approcci più recenti prestano maggiore attenzione alle relazioni interpersonali, da parte degli studenti e delle studentesse, e al modo in cui questi possono essere supportati nelle attività di insegnamento (Witz, 2021).

Partendo dal presupposto che le offerte didattiche portano al successo solo se vengono percepite, interpretate e utilizzate dagli studenti e dalle studentesse in modo appropriato, un insegnamento e un supporto efficaci sono possibili solo se si conoscono i processi coinvolti nell'apprendimento. Allo stesso tempo, la ricerca psicopedagogica ci conferma che i processi di insegnamento-apprendimento e, in particolare, le attività influenzate dall'insegnamento sono determinanti per il successo dell'apprendimento. Questo mostra che tali dinamiche sono influenzate da vari altri fattori condizionali, come le competenze, gli atteggiamenti e gli orientamenti degli insegnanti e le caratteristiche personali degli studenti e delle studentesse giocano un ruolo essenziale (ad esempio le conoscenze pregresse, la motivazione all'apprendimento, intrinseca ed estrinseca, attuale e abituale, ecc.). Inoltre, è necessario prendere in considerazione anche il contesto (condizioni culturali generali, caratteristiche della scuola e della classe).

Da qui si evince l'importanza della professionalizzazione dell'insegnante. Il termine è espressione di una mutata concezione dell'insegnamento, considerato per molto tempo un'arte o un mestiere per il quale gli e le insegnanti erano più qualificati/e e per il quale dovevano avere determinati tratti di personalità o talenti. A partire dagli anni Novanta, tuttavia, è stato sottolineato sempre di più che le caratteristiche specifiche della professione determinano le loro azioni e il loro successo e che lo sviluppo di queste caratteristiche è

un processo di apprendimento specifico della professione (Shulman, 1987). Shulman (1987) ha distinto tra diverse aree di conoscenza professionale per il personale scolastico (soprattutto conoscenza disciplinare, didattica e pedagogica) e ha postulato che queste aree, in connessione con le convinzioni professionali (sistema di convinzioni), rappresentano i prerequisiti necessari per insegnare. Tra i diversi approcci della ricerca sulla professione docente, in particolar modo viene citato l'approccio dell'expertise e della teoria delle competenze. L'approccio dell'expertise considera l'insegnante come un esperto. In sostanza, si presume "che l'attività (di successo) degli insegnanti si basi su conoscenze e abilità acquisite in fasi teoriche e pratiche durante la formazione e poi ulteriormente sviluppate attraverso l'esperienza professionale" (Bromme, 2008, p. 159). Inoltre, la conoscenza e la convinzione professionale sono anche indicate come competenza dell'insegnante (Bromme, 2008). Proseguendo in questo approccio, studi sulla cosiddetta competenza professionale sottolineano che la professionalità consiste non solo in caratteristiche cognitive, ma anche motivazionali-affettive come l'autoefficacia (aspettativa di autoefficacia), gli orientamenti intrinseci e le capacità di autoregolazione professionale (Baumert & Kunter, 2006).

Pertanto, il tema della formazione per il personale scolastico è un aspetto molto rilevante. La formazione in servizio può essere utilizzata anche per diffondere informazioni e innovazioni importanti, in modo che raggiungano rapidamente le scuole. Chi partecipa alla formazione può fungere da moltiplicatore e contribuire così alla diffusione delle informazioni. Ciò significa che insegnanti in formazione o in costante aggiornamento potrebbero condividere le nuove conoscenze con colleghi/e all'interno dello stesso contesto scolastico. Un ulteriore e particolarmente importante compito della formazione in servizio degli insegnanti è quello di "mantenere ed espandere la competenza professionale" (Daschner, 2004, p. 291). Questo aspetto è particolarmente rilevante a livello individuale, in quanto si tratta della formazione e aggiornamento in servizio dell'individuo. La competenza professionale, a sua volta, deve essere intesa come competenza disciplinare, come descritto da Helmke (2010), e comprende quindi la competenza specifica della materia, la competenza didattica e la competenza pedagogica. Questa funzione della formazione in servizio colma il divario con la professionalizzazione. È un obiettivo centrale della formazione in servizio degli e delle insegnanti e dovrebbe esse-

re promossa attraverso di essa, al di là di sostenerli/e nell'esercizio della loro professione, ad esempio presentando e praticando possibili linee d'azione. La formazione e l'aggiornamento hanno lo scopo di aiutare ad affrontare i vari compiti di crescita, il che presuppone ovviamente un'offerta orientata alla domanda. In questo caso, è soprattutto la direzione scolastica a essere chiamata in causa, che in ultima analisi deve approvare la partecipazione alle singole proposte formative. Secondo Terhart (2000, p. 131), si dovrebbe innanzitutto puntare al raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- che gli e le insegnanti siano informati/e sugli sviluppi della ricerca scientifica;
- che le innovazioni didattiche e curricolari siano avvicinate ai e alle docenti e che venga data loro l'opportunità di praticarle;
- che gli e le insegnanti ricevano assistenza in situazioni problematiche dal punto di vista pedagogico-pratico (problemi disciplinari, molti alunni con un background migratorio, violenza, ecc.).

Infine, il compito principale della formazione è l'ulteriore sviluppo del ruolo dell'insegnante.

### 3. Descrizione del percorso formativo ChallengeINSchool

In linea con la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare (Consiglio dell'Unione Europea, 2018), il Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica della Libera Università di Bolzano, in collaborazione con il Fondo Sociale Europeo (FSE), ha offerto un corso di formazione per promuovere in studenti e studentesse l'acquisizione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, attraverso azioni di formazione rivolte a insegnanti e operatori del sistema scolastico. Il percorso formativo "ChallengeINSchool. Oltre i comportamenti sfidanti, favorire il successo scolastico. Herausforderndes Verhalten und Bildungserfolg in der Schule", nel rispetto della realtà linguistica del territorio della Provincia di Bolzano, è stato erogato in modalità bilingue (italiano e tedesco) per tutti coloro che operano attivamente nella scuola secondaria di 1° e 2° grado dei tre gruppi linguistici della regione<sup>2</sup>, con

---

2 Nella Provincia di Bolzano il sistema scolastico è tripartito: ci sono scuole di lingua

la finalità di rafforzare le loro competenze per prevenire, gestire e affrontare i comportamenti sfidanti di alunni/e e favorirne il successo scolastico e formativo. Il progetto è stato realizzato grazie ai Fondi Sociali Europei<sup>3</sup>, nella cornice della formazione di docenti e altri professionisti a scuola per lo sviluppo di alcune delle competenze chiave indicate dall'UE. Si tratta principalmente della competenza personale, sociale e della capacità di imparare a imparare, ma anche delle competenze in materia di cittadinanza, imprenditoriale e di consapevolezza ed espressione culturale. Più nello specifico, le partecipanti<sup>4</sup> hanno avuto modo di apprendere diverse modalità di intervento sul contesto classe per gestire situazioni e dinamiche complesse nel gruppo, dovute all'insorgenza di comportamenti sfidanti da parte di alunni/e con o senza disabilità, per evitare che queste manifestazioni possano intaccare e pregiudicare l'apprendimento e il successo scolastico e formativo loro e dell'intera classe. Sul piano delle competenze, gli obiettivi sono stati i seguenti:

- applicare metodologie didattiche inclusive per la gestione del gruppo classe e del contesto;
- conoscere, individuare, prevenire e gestire diversi problemi di comportamento;
- affrontare positivamente i comportamenti sfidanti;
- applicare strategie operative per promuovere la consapevolezza emotiva, il benessere e le relazioni positive all'interno della classe;

---

italiana, di lingua tedesca e di lingua ladina. Anche l'ufficio scolastico è strutturato in tre Direzioni Istruzione e Formazione che organizzano un'offerta di formazione diversificata. Risulta quindi innovativa per il contesto una proposta formativa rivolta a tutti e tre i gruppi linguistici.

3 Il percorso ha avuto un finanziamento di 3.952,67 attraverso la call sui Fondi Sociali Europei della Provincia di Bolzano (OP 2014-2020) "Interventi di contrasto alla dispersione scolastica e miglioramento delle competenze chiave – Annualità 2021/2022", Asse 3 Istruzione e Formazione, Azione 10.2.2. Azioni di formazione rivolte a insegnanti e operatori del sistema scolastico per promuovere negli allievi l'acquisizione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (UE 2020), attraverso metodologie didattiche innovative.

4 In fase di adesione, si sono candidate inizialmente 28 persone, ma solo 21 si sono effettivamente iscritte e possedevano i requisiti per la partecipazione, accertati direttamente dalle Direzioni scolastiche di appartenenza. In conclusione, al corso ha preso parte un gruppo composto da referenti per l'inclusione, educatrici, docenti curricolari, di sostegno e collaboratrici all'integrazione, esclusivamente di sesso femminile. Al termine del percorso, 20 hanno raggiunto una percentuale di frequenza oltre il 75% e 1 oltre al 50%.

- conoscere il fenomeno della dispersione scolastica e i fattori di rischio di abbandono;
- agire da moltiplicatori nella comunità scolastica, con famiglie, colleghi/e e servizi, anche in fase di transizione fra i due gradi di scuola secondaria.

La formazione ha avuto una durata di 22 ore distribuite in tre mesi (da febbraio a maggio) nei seguenti sei moduli:

1. Introduzione al corso (2 ore);
2. Didattica inclusiva e gestione della classe (4 ore);
3. I comportamenti sfidanti: prevenzione e gestione (4 ore);
4. La sfera dell'affettività tra apprendimento, emozioni e relazioni (4 ore);
5. La dispersione scolastica: prevenzione e riduzione del rischio di abbandono (4 ore);
6. Riflessione metacognitiva (4 ore).

Sul piano delle metodologie di lavoro, il setting didattico offerto durante il percorso è stato quello del seminario, in cui le partecipanti hanno avuto la possibilità di connettere le conoscenze condivise nei momenti più trasmissivi ad attività di simulazione e applicazione pratica, che hanno permesso loro una riflessione più approfondita dei concetti appresi. Una funzione didattica importante è stata rivestita dal primo e dall'ultimo modulo, in cui le partecipanti sono state accompagnate in un percorso di riflessione metacognitiva. Fin dal primo incontro, è stato dato loro il compito di individuare un "Critical Incident" (Tripp, 2012) nella propria realtà scolastica e di raccogliere in un diario di bordo, in modo sistematico e al termine di ogni modulo, riflessioni, pensieri, approcci e strategie sperimentate. Tale strumento è stato ripreso in un incontro intermedio e in quello conclusivo per avviare una riflessione metacognitiva profonda individuale ed una condivisione in grande e piccolo gruppo, al fine di facilitare l'individuazione di buone pratiche per intervenire sulla situazione sfidante presente nella propria realtà. Si tratta di una metodologia di lavoro per lo sviluppo professionale che implica una riflessione sulle competenze individuali del personale educativo e scolastico, il quale affronta un percorso di autoanalisi e automiglioramento con la condivisione di un piccolo gruppo di colleghe e colleghi. In particolare, il "Critical Incident" prevede due momenti principali: uno individuale di scrittura e uno di discussione

nel piccolo gruppo. Nel momento individuale gli e le insegnanti fanno una narrazione "autobiografica" di un "incidente significativo" (un episodio per loro rilevante), ovvero un momento che ha toccato la persona per lo stupore, la difficoltà o la stessa significatività della situazione. Qui l'insegnante cerca di raccontare ciò che è accaduto e le emozioni che tale dinamica ha risvegliato o provocato. In un'ottica di automiglioramento, la riflessione personale viene poi potenziata da un approccio peer-to-peer, simile a quello usato nel contesto del sistema formativo finlandese, uno dei contesti scolastici più efficaci e in cui è molto alta l'attenzione alla formazione. In quel contesto viene usato l'approccio PGM (peer-group mentoring), in cui la costruzione della competenza non avviene in una relazione gerarchica tra l'esperto e il "novizio", ma si sviluppa attraverso il dialogo e lo scambio reciproco di conoscenze, riflessioni e suggerimenti tra pari. Nella situazione paritaria di piccolo gruppo, le narrazioni individuali vengono condivise e discusse insieme, alla ricerca di possibili soluzioni alternative che permettano, a partire dall'esperienza del singolo, lo sviluppo personale delle competenze professionali di tutti e tutte (Macchia & Ardemagni, 2020).

Questo processo ha permesso l'attivazione delle competenze apprese in un contesto esistente e reale, con la possibilità di condividere con altri le buone prassi sperimentate, i punti di forza e di debolezza, nonché i relativi dubbi ancora irrisolti.

Il gruppo in formazione è stato accompagnato da sette figure diverse:

- direttrice e coordinatore: le due figure hanno progettato il percorso, attivato la selezione dei docenti, gestito necessità organizzative e di coordinamento, accompagnato le partecipanti nel primo e nell'ultimo modulo;
- quattro docenti specialistici: uno per ciascuno dei moduli da 4 ore (2, 3, 4, 5), sono specialiste o specialisti del tema a cui è dedicato il modulo, si sono occupati/e di progettare e realizzare l'incontro;
- tutor linguistico: figura presente durante gli incontri per facilitare la comunicazione plurilingue del gruppo producendo mappe, piccole sintesi e glossari.

#### 4. Esiti della valutazione dell'esperienza formativa

Durante il percorso sono stati raccolti dati relativi all'esperienza formativa su tre versanti: (1) qualità dell'organizzazione del corso percepita dalle partecipanti; (2) livello delle conoscenze e competenze raggiunto in chiusura del percorso; (3) trasferibilità di metodologie e contenuti appresi nelle pratiche lavorative a scuola. Gli strumenti utilizzati sono stati tre questionari, uno di gradimento e due di autovalutazione. Il primo è stato somministrato al termine del percorso, nel formato standard previsto da FSE, mentre gli altri due sono stati utilizzati rispettivamente nell'incontro introduttivo e in quello conclusivo. In linea con quanto previsto in fase di progettazione, è stato somministrato anche un breve questionario in itinere, composto da alcune domande a risposta chiusa, per comprendere il livello di soddisfazione, e da alcune domande a risposta aperta, per valutare il proprio processo di apprendimento ed esprimere eventuali ulteriori bisogni formativi, di cui la direzione e il coordinamento hanno tenuto conto in vista degli ultimi incontri. La somministrazione dei questionari di autovalutazione in entrata e in uscita ha permesso di monitorare e comparare la qualità del processo di apprendimento e, attraverso il breve questionario in itinere, di intervenire per rispondere maggiormente alle esigenze del gruppo. Prendendo come riferimento il modello di Kirkpatrick (1994; 2006), che individua quattro livelli di analisi utili per valutare una qualsiasi esperienza formativa, organizzati in forma gerarchica (dal più semplice al più complesso), emerge che in questo caso sono stati presi in considerazione i primi tre livelli<sup>5</sup>: (1) *reaction*, ovvero il grado di soddisfazione espresso dalle partecipanti circa l'utilità della loro formazione e altri aspetti "tecnici" (es. organizzativi, metodologie impiegate, ecc.); (2) *learning*, ovvero il grado di acquisizione di nuove conoscenze, abilità, atteggiamenti; (3) *behavior change*, ovvero l'applicazione concreta nella situazione lavorativa di ciò che le partecipanti hanno imparato durante la formazione<sup>6</sup>.

---

5 L'ultimo livello di valutazione del modello di Kirkpatrick, ovvero *results*, concerne infatti le ricadute della formazione a livello istituzionale (cambiamento delle finalità e degli obiettivi dell'organizzazione).

6 Altri modelli valutativi, rielaborando talvolta il modello stesso di Kirkpatrick, pongono l'accento anche sull'impatto del corso, sugli outcomes di apprendimento e sui contesti ai quali appartengono gli attori coinvolti (Freeth et al., 2008; Kreber & Brook, 2001). In questo caso, pur ritenendoli importanti, non sono stati presi in considerazione tali aspetti.

Il questionario di autovalutazione è stato somministrato nell'incontro introduttivo nel mese di febbraio e in quello conclusivo nel maggio 2022. È costituito da una batteria di 7 item con scala Likert a 10 punti concernente il livello di padronanza in alcune conoscenze e competenze in entrata e in uscita (1 = nessuna padronanza, 10 = piena padronanza). Viste le ridotte dimensioni del gruppo di partecipanti che lo hanno compilato (19), viene privilegiato un approccio descrittivo nell'analisi dei dati, sulla base degli esiti riportati nella Tabella 1 e Figura 1.

Tabella 1 – Autovalutazione delle conoscenze e competenze in entrata e in uscita

Item	Media prima	Media dopo
1. Conosco le metodologie didattiche inclusive per la gestione del gruppo classe e del contesto	5,52	7,53
2. So individuare e prevenire diversi problemi di comportamento	6,14	7,71
3. Conosco strumenti e metodologie per gestire i comportamenti sfidanti	5,24	7,29
4. Saprei consigliare a colleghe e colleghi come individuare, prevenire e gestire i comportamenti sfidanti	4,81	7,29
5. Conosco le strategie per promuovere la consapevolezza emotiva, il benessere e le relazioni positive all'interno della classe	5,62	7,94
6. Conosco il fenomeno della dispersione e i fattori di rischio di abbandono scolastico	6,29	7,65
7. Ho le conoscenze necessarie per riflettere criticamente su quanto le pratiche di inclusione della scuola siano realmente in grado di favorire il successo scolastico di alunni e alunne	6,19	8,35

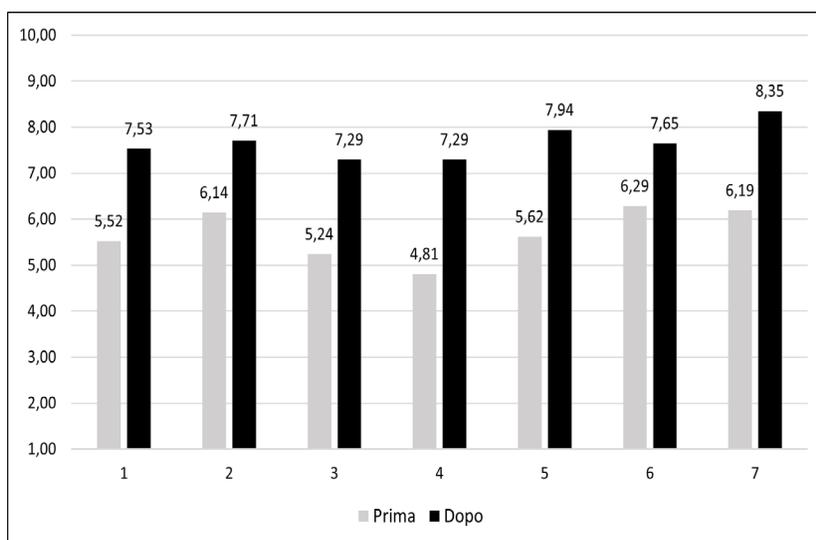


Fig. 1 – Grafico dell'autovalutazione sulle conoscenze e competenze in entrata e in uscita

Come si evince in Tabella 1 e Figura 1, le partecipanti hanno messo in luce di aver percepito sviluppo e crescita in tutti gli elementi considerati, in soli tre mesi di corso (febbraio-maggio), passando da una media complessiva di 5,6, prima di iniziare il corso, a quella di 7,6 al termine. Nella maggior parte dei casi le differenze tra i valori in entrata e in uscita sono notevoli, di oltre due punti (item: 1, 3, 4, 5 e 7), mentre negli altri la discrepanza è comunque positiva e di almeno un punto (item: 2 e 6). Ciò mostra un incremento dei dati tra il 20 e il 50 per cento per ciascuna conoscenza e competenza. L'item in cui la differenza nei punteggi fra l'autovalutazione prima e dopo è più marcata (con una difformità dei valori di quasi 2,5 punti) è quello relativo alla capacità di consigliare a colleghe e colleghi come individuare, prevenire e gestire i comportamenti sfidanti.

Per quanto concerne le domande aperte, il questionario di autovalutazione conclusivo comprendeva anche due domande relative alla trasferibilità delle nuove conoscenze e competenze apprese nella quotidianità del lavoro a scuola. Alla domanda "Giunta al termine del percorso di 'ChallengeINschool', cosa porti via di importante per te?", le risposte delle partecipanti sono riconducibili alle seguenti quattro categorie:

- nuovi contenuti e metodi di lavoro: *“Ho portato via molte strategie utili, soprattutto per ascoltare meglio i miei sentimenti dopo la riflessione”*<sup>7</sup> (Insegnante 15);
- scambio di esperienze con altre colleghe: *“Il lavoro pratico con le altre partecipanti e la discussione degli esempi pratici mi hanno reso più consapevole di molte situazioni e hanno suscitato il mio interesse a partecipare a ulteriori corsi di formazione”*<sup>8</sup> (Insegnante 16);
- maggiore consapevolezza: *“Che le situazioni difficili nella vita scolastica di tutti i giorni sono qualcosa di abbastanza normale e che ci sono molte possibilità e modi per affrontarle”*<sup>9</sup> (Insegnante 18);
- nuove prospettive: *“Osservare, riflettere e solo allora agire in modo appropriato. Cambiare prospettiva”*<sup>10</sup> (Insegnante 14).

Infine, alla domanda *“Puoi descriverci se e come i contenuti del corso abbiano influenzato il tuo modo di lavorare?”*, le partecipanti hanno riportato risposte riconducibili a quattro categorie principali:

- applicazione di nuovi metodi e strumenti: il corso ha permesso di conoscere strumenti concreti e metodologie che possono essere utilizzati quotidianamente a scuola – *“Ci sono stati dei momenti in cui degli studenti hanno avuto bisogno del mio aiuto e di un sostegno concreto, grazie alle abilità acquisite durante il corso sono stata in grado di analizzare in maniera funzionale la situazione prima di agire (e porre delle domande mirate) e dopo questo tipo di analisi e relativo intervento posso dire che ci sono stati dei risvolti positivi”* (Insegnante 2);
- arricchimento personale: percezione di un aumento sul piano personale di conoscenze e competenze con cui affrontare determinate situazioni in classe – *“Sento di avere più strumenti quando devo dare delle lezioni e quando trovo delle problematiche”* (Insegnante 6);
- maggiore sicurezza in se stessi nella pratica professionale: l'apprendimento di conoscenze e competenze ha contribuito a migliorare la fiducia che

---

7 Citazione originale in lingua tedesca: *„Ich nehme viele hilfreiche Strategien mit, vor allem jetzt nach der Reflexion mehr auf mein Gefühl zu hören.“*

8 Citazione originale in lingua tedesca: *„Das praktische Arbeiten mit den anderen Teilnehmerinnen und das Besprechen der praktischen Beispiele hat mich für viele Situationen sensibilisiert und mein Interesse geweckt, weiter an entsprechenden Fortbildungen teilzunehmen.“*

9 Citazione originale in lingua tedesca: *„Dass schwierige Situationen im Schulalltag etwas ganz Normales sind und dass es viele Möglichkeiten und Wege gibt, damit umzugehen.“*

10 Citazione originale in lingua tedesca: *„Beobachten, überlegen und dann erst angemessen handeln. Blickwinkel ändern.“*

le partecipanti hanno nel proprio agire professionale – *“Maggiore osservazione in classe, anche me stessa, trovare alternative al pensiero: non posso farci niente, è troppo complicato”* (Insegnante 4);

- cambiamento e ampliamento della prospettiva: il corso ha offerto dei riferimenti teorici che permettono di guardare il contesto con una prospettiva diversa – *“Quello che ascolto e sul quale rifletto mi cambia e di conseguenza cambia il mio modo di lavorare”* (Insegnante 1).

Infine, per completezza vengono brevemente riportati i dati emersi dal questionario di gradimento FSE, somministrato al termine del corso nel mese di maggio 2022, a cui hanno risposto 19 partecipanti, con la consapevolezza che gli esiti relativi al livello di soddisfazione non forniscono propriamente misure di impatto (Giovannini & Rosa, 2012). Nel questionario di gradimento FSE veniva richiesto, oltre alle informazioni di *background* (es. sesso, età, ruolo, anni di esperienza professionale), il grado di soddisfazione su una scala Likert a 5 punti (1 = gravemente insufficiente, 5 = ottimo/estremamente soddisfacente) in diversi ambiti<sup>11</sup> e i risultati mostrano una soddisfazione generale sia in termini di contenuti sia di didattica e docenti, così come di organizzazione e metodologie adottate:

- soddisfazione complessiva riguardo al corso: 4,44
- organizzazione complessiva: 4,66
- contenuti del corso nel complesso: 4,51
- docenti e formatori: 4,84
- metodologie didattiche nel complesso: 4,58.

---

11 Ogni ambito indicato rappresenta la somma dei seguenti aspetti presenti nel questionario FSE: soddisfazione complessiva sul corso (soddisfazione relativa al corso nel suo complesso, 4,53; soddisfazione relativamente al corso rispetto alle aspettative iniziali, 4,21; utilità del corso in termini di aggiornamento-aumento delle competenze e capacità lavorative, 4,58); organizzazione complessiva (distribuzione del calendario e dell'orario delle lezioni, 4,11; rapporti con gli organizzatori, 4,84; competenza professionale e disponibilità degli organizzatori e loro capacità di risolvere i problemi, 4,84; qualità e completezza delle informazioni relative al corso, 4,84); contenuti del corso nel complesso (completezza e coerenza dei contenuti rispetto al percorso formativo-profilo professionale, 4,63; grado di approfondimento dei contenuti esposti, 4,26; trattazione effettiva dei contenuti previsti nel corso, 4,63); docenti e formatori (preparazione e competenza dei docenti e dei formatori rispetto ai contenuti del corso, 4,84; chiarezza espositiva e capacità didattiche di approfondimento, 4,79; disponibilità e attenzione ad eventuali difficoltà, 4,89); metodologie didattiche nel complesso (materiale didattico fornito, 4,89; equilibrio tra lezioni teoriche e momenti di attività pratica-esercitazioni, 4,16; capacità del tutor d'aula di facilitare l'attività didattica e l'interazione, 4,68).

## 5. Alcune riflessioni conclusive e prospettiv

Come si evince dai dati e dalle riflessioni condivise, si sottolinea l'impatto positivo che ha avuto il corso formativo "ChallengeINschool" in breve tempo, visto che la durata complessiva del periodo è stata solo di tre mesi. Da qui nasce ulteriormente la nostra convinzione di valorizzare la formazione e attivare percorsi di ricerca-formazione con i diversi attori coinvolti (educatori, insegnanti curricolari e di sostegno, collaboratori all'integrazione, coordinatori, ecc.). Intervenire efficacemente sulla formazione iniziale è quindi indispensabile, ma il personale educativo e scolastico che già opera nei diversi contesti di apprendimento può e deve intervenire con forza sul continuo aggiornamento e sul costante rafforzamento delle proprie competenze, superando il rischio di ricadere nelle pratiche più consolidate e "rassicuranti".

Questo tipo di formazione dovrebbe accompagnare l'insegnante per tutta la sua carriera. Così come un ingegnere, un medico, un tecnico, un fiscalista ... già competente, riconosce di aver bisogno, abbastanza spesso, di "aggiornare" le proprie competenze sulla base di nuovi strumenti che la tecnologia, la scienza, le nuove norme, ... gli offrono, così anche un insegnante dovrebbe imparare a riconoscere questi suoi bisogni professionali. Ma NON è così: spesso, troppo spesso, l'insegnante non avverte questo bisogno, segno che la professionalità a scuola è in una situazione molto grave. (Baldazzi et al., 2007, p. 53)

Solo chi è consapevole del continuo bisogno di aggiornamento e motivato a migliorare la propria competenza professionale può diventare realmente protagonista attivo della formazione in servizio, non solo impegnandosi a fare proprie e a impiegare nella scuola quelle conoscenze e pratiche condivise in un momento come quello di un convegno o di un corso di aggiornamento, ma svolgendo un importante ruolo di ponte col proprio ente di appartenenza: il personale educativo e scolastico che prende parte a un corso di aggiornamento può riportare nel contesto in cui opera, in veste di moltiplicatore, quelle conoscenze, competenze e buone pratiche apprese durante un percorso formativo, provando quantomeno a coinvolgere e influenzare coloro che non credono più, o che non hanno mai creduto, nell'importanza della formazione permanente e del continuo aggiornamento (Cappello, 2013).

In conclusione, immaginiamo questo capitolo come un ulteriore tassello per contribuire alla costruzione di una cultura della valutazione di azioni formative che ha bisogno sicuramente ancora di crescere nel nostro Paese (Argentin, 2021). Inoltre, tramite questo contributo auspichiamo che venga facilitata la generazione di nuovi saperi in contesti particolari e che questi possano poi essere utili e trasferiti anche in altri. In un'ottica di percorso verso una reale educazione di equità e inclusione, la letteratura e le buone prassi, i vari progetti e le azioni poste, così come i singoli contributi, ci portano a migliorare e innovare l'educazione passo dopo passo, giorno dopo giorno. Infatti, è necessario essere sistematicamente valutati al fine di permettere un'accurata analisi dei risultati con la quale comprendere le priorità su cui investire e intervenire per migliorare il mondo della scuola, che rappresenta una delle organizzazioni più importanti e complesse del nostro Paese.

## Bibliografia

- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge.
- Argentin, G. (2021). *Nostra scuola quotidiana*. Il Mulino.
- Baldazzi, L., Cottino, L., Dal Corso, E., D'Amore, B., Fandiño Pinilla, M. I., Francini, M., Fusinato, R., Gualandi, C., Liverani, G., Magalotti, F., Maraldi, A. M., Marazzani, I., Monaco, A. R., Pacciani, G., Ponti, A., Prosdocimi, L., Stella, C., Traverso, A. & Vecchi, N. (2007). Le competenze dei bambini di prima elementare: Un approccio all'aritmetica. In I. Marazzani (a cura di), *I numeri grandi* (pp. 19-56). Erickson.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider e M. Hasselhorn (a cura di), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (pp. 159-167). Hogrefe.
- Cappello, S. (2013). Le ricadute formative nella didattica della matematica: dalla formazione iniziale a quella in servizio. In B. D'Amore & S. Sbaragli

- (a cura di), *La didattica della matematica come chiave di lettura delle situazioni d'aula* (pp. 107-108). Pitagora.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea.
- Daschner, P. (2004). *Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung*. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (a cura di), *Handbuch Lehrerbildung* (pp. 290-300). Julius Klinkhardt.
- Fedeli, D. (2020). *La gestione di comportamenti-problema: Dall'analisi all'intervento psicoeducativo*. Anicia.
- Freeth, D., Hammick, M., Reeves, S., Koppel, I. & Barr, H. (2008), *Effective interprofessional education: Development, delivery, and evaluation*. John Wiley & Sons.
- Giovannini, M. L. & Rosa, A. (2012). La valutazione di impatto dei progetti di formazione all'insegnamento dei docenti universitari: Quali indicazioni dalle rassegne delle ricerche empiriche? *Italian Journal of Educational Research*, 8, 93-104.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett Kallmeyer.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D. L. (2006). Seven keys to unlock the four levels of evaluation. *Performance Improvement*, 45(7), 5-8.
- Kreber, C. & Brook, P. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96-108.
- Lowe, K. & Felce, D. (1995). How do carers assess the severity of challenging behaviour? A total population study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39(2), 117-127.
- Macchia, V. & Ardemagni, A. (2020). Fallstudie 1: Die Erfahrung des Schulsprengels Eppan. In D. Ianes, S. Dell'Anna, H. Demo & V. Macchia (a cura di), *IN-IN: Strumenti per l'inclusione/Instrumente für Inklusion* (pp. 68-94). FrancoAngeli.
- Cappello, S. (2013). Le ricadute formative nella didattica della matematica: dalla formazione iniziale a quella in servizio. In B. D'Amore & S. Sbaragli

- (a cura di), *La didattica della matematica come chiave di lettura delle situazioni d'aula* (pp. 107-108). Pitagora.
- Macchia, V. & Cappello, S. (2022). Prospettive di prevenzione dei comportamenti sfidanti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria: Considerazioni preliminari. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 21(1), 54-73.
- Madden, L. O. & Senior, J. (2018). A proactive and responsive bio-psychosocial approach to managing challenging behaviour in mainstream primary classrooms. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(2), 186-202.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Obiettivi per lo sviluppo sostenibile. <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Orsati, F. T. & Causton-Theoharis, J. (2013). Challenging control: Inclusive teachers' and teaching assistants' discourse on students with challenging behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 507-525.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reforms. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Sigafoos, J., Arthur, M. & O'Reilly, M. (2003). *Challenging behavior and developmental disability*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Beltz.
- Tripp, D. (2012). *Critical Incidents in teaching. Developing professional judgement*. Routledge.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Witz, M.A. (a cura di) (2021). *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe.