

Contributi teorici

MOTIVARE AD APPRENDERE, MOTIVARSI A INSEGNARE

Relazione tenuta al Seminario di formazione

“Integrazione, motivazione, riflessione per una didattica innovativa”

I.I.S. Castrolibero (Cosenza) – 5-6 settembre 2016

Luciano Mariani (luciano.mariani@iol.it)

Introduzione

Parlare della motivazione, e per di più della motivazione degli insegnanti, mi provoca sempre una certa dose di apprensione, perché, come sappiamo, questo argomento implica tematiche di vario tipo - psicologico, sociologico, politico, sindacale e via dicendo – insieme a importanti reazioni emotive.

Vorrei partire da alcuni dati, solo apparentemente contraddittori. E' opinione diffusa che gli insegnanti vivano oggi uno stato di disagio dovuto ad una varietà di fattori concomitanti. Molte ricerche apportano dati a sostegno di tale opinione – spesso sono focalizzate sulla scuola primaria o secondaria di primo grado, ma c'è ragione di ritenere che anche la scuola secondaria di secondo grado condivida questa situazione, persino in misura maggiore.

Ad esempio, dall'indagine *Talis 2013* risulta che la maggioranza dei docenti italiani (94% del campione) si ritiene soddisfatta del proprio lavoro e ritiene di essere in grado di motivare gli studenti anche nei contesti più difficili – anche se l'88% di essi percepisce che l'insegnamento è scarsamente valorizzato dalla società. In realtà i due dati possono in realtà considerarsi in correlazione, in quanto “lo scarso riconoscimento sociale mina il senso di sicurezza degli insegnanti, obbligandoli a trovare nella relazione microsistemica (insegnante-studente) e locale (scuola) uno spazio di appartenenza e di benessere”.

Quanto ai fattori di insoddisfazione cito un'indagine condotta su un campione di neoassunti - teniamo presente che i “neoassunti” hanno spesso alle spalle anni di pratica professionale. Questa indagine rivela che “il 54,4% vive come un problema la motivazione all'apprendimento dei ragazzi, un terzo (ma la metà nella scuola secondaria di secondo grado) ha difficoltà a far raggiungere buoni risultati di apprendimento, il 40% a mantenere la disciplina in classe”. Inoltre, “Ambiti altamente insoddisfacenti [sono] la retribuzione, di cui solo un'esigua minoranza si dichiara soddisfatto (11,7%) e il riconoscimento sociale, che in larghissima maggioranza (70%) viene percepito come poco gratificante”.

“I tre elementi più importanti segnalati dai neoassunti come soddisfacenti o molto soddisfacenti sono il lavoro con gli allievi (93,2% del totale dei rispondenti), l’interesse per la disciplina insegnata (89,3%) e la consapevolezza di svolgere un’importante funzione sociale (84,5%)”. In effetti, “la relazione educativa che si instaura tra il docente e gli allievi è considerata dagli insegnanti come la fonte principale della loro motivazione e gratificazione professionale”.

Nuovi ambienti di apprendimento/insegnamento

Bene, su questa base di dati di fatto innesto il mio intervento. Innanzitutto, per parlare di motivazione per me è essenziale cercare di eliminare alcune idee preconcepite: ad esempio, che la motivazione sia

- un dato di fatto o un “dono di natura”, quasi il risultato casuale di circostanze fortuite
- oppure, che sia il frutto di determinismi, di carattere biologico o socio-culturale, tali per cui questo fattore risulterebbe fisso, non suscettibile di interventi, una specie di variabile indipendente del processo di apprendimento.

Cerco invece di vedere la motivazione come una variabile di un processo delicato e complesso, il processo di apprendimento/insegnamento. In questo processo la motivazione rappresenta uno dei fattori di maggiore importanza, ma certamente non l’unico; inoltre, la motivazione ha un carattere dinamico e “situato”, cioè suscettibile di continui cambiamenti, nello spazio, nel tempo, nell’intensità e nei contesti. Cerco soprattutto di inserire la motivazione in un contesto multidimensionale, in modo da recuperare certamente i fattori biologici, socio-culturali e contestuali, ma in una prospettiva di complessità. Accettare l’ottica della complessità significa rinunciare all’idea che la motivazione sia un “problema” (tra virgolette) da “risolvere” (tra virgolette) subito, una volta per tutte – e invece pensarlo come una variabile che si può gestire, quasi una vera e propria competenza da costruire, attraverso una pluralità di interventi.

Il titolo della mia relazione – *Motivare ad apprendere, motivarsi a insegnare* – non è un gioco di parole. Vorrei infatti invitarvi a ragionare insieme a me sulla possibilità che la motivazione di insegnanti e studenti sia in realtà parte di uno stesso processo, in cui entrambi, pur nella diversità chiara dei loro ruoli, sono coinvolti costantemente, in modo che il risultato del processo dipende dalla loro interazione. Vorrei sostenere questa posizione non soltanto con l’osservazione generica che siamo tutti esseri umani, soggetti in fondo alle stesse dinamiche affettive e relazionali – vorrei invece anche sostenere che è lo stesso processo di apprendimento/insegnamento a permettere e richiedere un’interazione così stretta; e infine, vorrei sostenere che le stesse teorie e gli stessi strumenti di indagine che vengono spesso citati per spiegare la motivazione degli studenti valgono in realtà anche per gli insegnanti. Insomma, volendo anticipare la mia conclusione, direi che quando cerchiamo di stimolare la motivazione degli studenti stimoliamo anche la nostra stessa motivazione di insegnanti.

E’ necessario a questo punto chiarire meglio questa relazione stretta tra insegnante e studente, tra insegnamento e apprendimento. Pochi anni fa avevo tracciato un modello di ambiente di apprendimento (Fig. 1) che voleva tradurre graficamente una concezione socio-costruttivista: al centro avevo messo il rapporto educativo in classe, dunque il rapporto tra gli studenti, tra studenti e insegnante, e tra studenti e compiti di apprendimento mediati

dall'insegnante, cioè i materiali e le attività attraverso cui l'insegnante media con gli studenti gli obiettivi e i contenuti disciplinari o interdisciplinari.

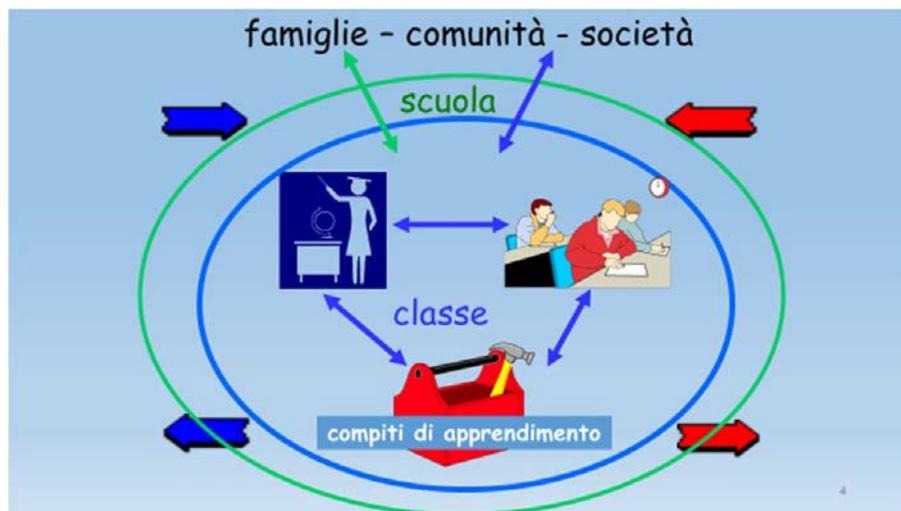


Fig. 1 – Un modello di ambiente di apprendimento

Questa visione di ambiente di apprendimento come rete di relazioni è stata resa molto bene da uno studioso, Palmer, quando ha scritto:

“Il buon insegnamento non riguarda le tecniche. Ho chiesto a vari studenti di descrivermi i loro bravi insegnanti. Alcuni mi hanno descritto persone che fanno sempre lezione, altri persone che non fanno altro che monitorare il lavoro di gruppo, altri ancora persone che fanno tutto ciò che si può fare tra l’una e l’altra modalità. Ma tutti mi hanno descritto persone che sanno mettersi in *relazione* con gli studenti, mettere questi ultimi in *relazione* gli uni con gli altri e mettere tutti in *relazione* con la materia di studio.”

In particolare, il lato del triangolo che fa riferimento alla diretta interazione tra insegnanti e studenti merita un’attenzione particolare, perché qui è in gioco la dimensione socio-affettiva. Da tempo si è affermato che considerare l’insegnamento come pratica “socialmente situata” significa anche riconoscere che è radicato in esperienze emozionali. Più specificamente, è stato dimostrato che le forme delle emozioni condizionano le stesse regioni del funzionamento mentale, nel senso che le emozioni positive estendono la gamma delle risorse cognitive, mentre le emozioni negative tendono a produrre il risultato opposto. Non solo, e questo è molto importante credo, “gli allievi sono consapevoli delle emozioni provate dai loro insegnanti”.

Tornando al nostro modello di apprendimento, a distanza di pochi anni, questo modello mi sembra obsoleto. Le frontiere, sia pure non fisiche, rappresentate da questi ovali concentrici, e che in qualche modo volevano simboleggiare la relativa *indipendenza* dei vari livelli, e queste frecce, che volevano simboleggiare la continua *interdipendenza* dei vari livelli, si sono via via dissolte a favore di una permeabilità molto più spiccata. Oggi insomma il modello potrebbe forse apparire come nella Fig. 2.

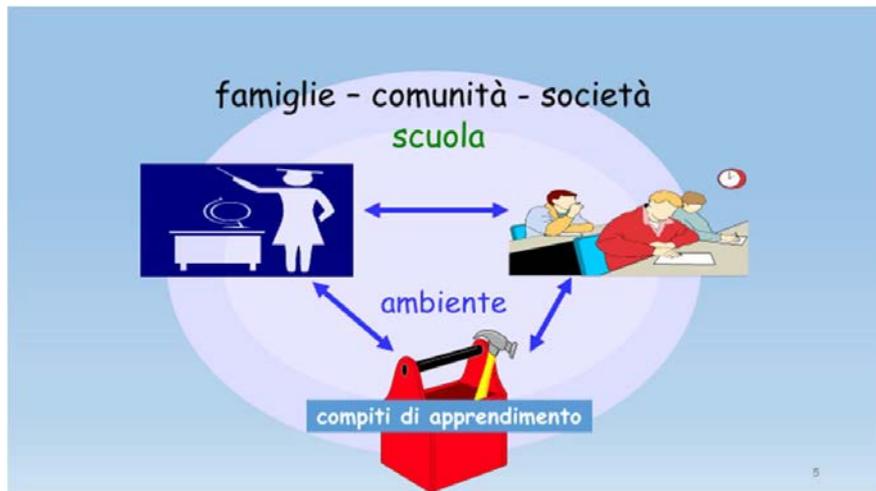


Fig. 2 – Un altro modello di ambiente di apprendimento

I vari livelli sono molto più interdipendenti, anzi, sono così permeabili tra loro da rasentare una vera e propria osmosi, e la classe sconfina al punto di essere meglio definita come “ambiente molto allargato”. Scuola e classi sono solo uno dei nodi di una rete di contesti fisici e virtuali disponibili ai nostri studenti come a noi stessi. E questa ovviamente non è una premessa di poco conto: significa accettare il fatto che insieme e noi, insieme alla scuola, agiscono sui nostri studenti numerosi fattori che hanno anche un significato motivazionale.

Ora, nella galassia di concetti legati al tema della motivazione vorrei soffermarmi su tre tematiche cruciali:

- il *continuum* estrinseco-intrinseco;
- i profili attribuzionali;
- la formula “aspettativa x valore”.

Il continuum estrinseco-intrinseco

Partiamo dunque dalla prima di queste tematiche. Tutti, studenti e insegnanti, possono essere motivati da ragioni *estrinseche*, cioè da coercizioni o comunque condizionamenti esterni all’individuo, piuttosto che da motivazioni *intrinseche*, cioè dal piacere di eseguire un compito per il puro piacere di farlo. Sono sicuro che tutti noi in questo momento potremmo farci degli esempi di attività che a scuola eseguiamo per motivi anche molto diversi. Ora, la maggior parte degli insegnanti vorrebbero, naturalmente, che i loro studenti studiassero la loro disciplina con interesse e gusto – proprio come molti di noi hanno abbracciato la loro disciplina con piacere, o con amore, o addirittura con passione. Sappiamo che in realtà non è così. La scuola, nonostante tutto, continua ad essere un luogo in cui gli studenti non hanno un controllo su obiettivi, contenuti, metodologie e valutazioni. Però sono anche vere due cose estremamente importanti: la prima è che nella concreta realtà personale, si può essere motivati *contemporaneamente* da più tipi di motivazione. Guardate cosa hanno scritto un paio di studenti in una mia ricerca di qualche anno fa, in risposta alla domanda che chiedeva loro che cosa li motivasse nel loro impegno scolastico:

- (1) *La mamma, la voglia di essere promossa, ricevere il cellulare, poter realizzare il sogno di diventare veterinaria.* (Serena, 13 anni)
- (2) *La soddisfazione di avere voti alti, conoscere cose che mi permettono di capire e apprezzare le cose che mi circondano. Finché vado bene a scuola posso impegnarmi anche in altre attività che mi piacciono (questo mi spinge ad impegnarmi nello studio, in modo da studiare per il minor tempo possibile).* (Enrico, 17 anni)

Dunque si può essere motivati nello stesso tempo da combinazioni diverse di motivazioni, e le motivazioni estrinseche non sono da svalutare perché sono comunque fonte di impegno e di sforzo, di forza e anche di criticità.

La seconda cosa da osservare è che nel corso del tempo la tradizionale opposizione estrinseco-intrinseco è stata riqualificata dalla teoria dell'autodeterminazione, nel senso di considerarla come un *continuum* evolutivo. Si può così passare dalla pura *regolazione esterna*, in cui la persona è condizionata essenzialmente da stimoli di altri (“insegno questo argomento perché mi adeguo a quello che fanno i miei colleghi”), all'*interiorizzazione*, in cui comincia ad assumere importanza la responsabilità personale nello scegliere di agire (“voglio ottenere la stima e l'approvazione delle persone accanto a me”), all'*identificazione*, in cui si riconosce l'utilità per se stessi del comportamento (“approfondire questo argomento mi servirà a costruire delle buone lezioni in futuro”), fino ad arrivare all'*integrazione*, in cui la persona accetta pienamente che il proprio impegno abbia un importante valore per se stessa (“è importante che mi aggiorni per poter rimanere al corrente degli sviluppi della mia disciplina e della mia professione”).

Vedete che, pur rimanendo nell'ambito della motivazione estrinseca, è evidente il passaggio graduale su tre assi: l'*autonomia* (la persona assume gradualmente un maggior senso di auto-determinazione), la *competenza* (la persona sente sempre di più la necessità di soddisfare un bisogno di auto-efficacia, cioè di essere in grado di svolgere bene un compito) e la *relazionalità* (la persona percepisce sempre di più un senso di responsabilità nei confronti di altri). Notate che verso la fine del *continuum* la motivazione integrativa sfuma nella motivazione intrinseca (cioè, “mi piace insegnare ogni volta questo argomento e ci provo un gusto tutto mio”), a riprova che si può essere motivati in modi diversi ma comunque positivi.

Autonomia, competenza e relazionalità sono tre attributi di un orientamento verso il versante intrinseco spesso citati nelle ricerche sulla motivazione degli insegnanti. Queste ricerche sottolineano la maggior rilevanza degli aspetti *intrinseci* rispetto ai valori *estrinseci* della professione, come le condizioni di lavoro (stipendi, carriere, sicurezza e stabilità dell'incarico, ecc.), che pure, come sappiamo, hanno il loro peso.

L'insegnante “*autonomo*”, in questa visione, è una persona caratterizzata da due attributi essenziali e complementari. Da una parte, ha sviluppato quella stessa capacità di *autoregolazione* che cerca di sviluppare nei suoi studenti: la capacità di assumersi la responsabilità del proprio lavoro, attraverso strategie metacognitive di pianificazione, monitoraggio e autovalutazione delle proprie decisioni e dei relativi risultati. Dall'altro lato, ha sviluppato un senso di *relazionalità*, una capacità di agire in seno ad una comunità, di contribuire in forme personali ma al contempo come membro di un gruppo che trae la sua forza e la stessa ragione di esistere dal condividere scopi e responsabilità comuni. Gli elementi-base di una didattica cooperativa, ad esempio, hanno scarse possibilità di essere

promossi negli studenti se i loro insegnanti non ne hanno già fatto esperienza in prima persona, cioè se la progettazione di istituto non ha potuto contare proprio sulla cooperazione e il lavoro congiunto dei docenti.

Anche l'attributo della *competenza*, che insieme all'autonomia e alla relazionalità contraddistingue il progredire verso forme sempre più intrinseche di motivazione, può agevolmente riferirsi sia all'operato degli studenti che a quello degli insegnanti. D'altronde, sappiamo che si stanno delineando forme di lavoro scolastico in cui insegnanti e studenti sono in realtà parte di un progetto più ampio e complesso: sono forme di lavoro in cui il "prodotto" atteso è il risultato di un'azione coordinata che va ben al di là della semplice trasmissione di contenuti. Il senso di competenza dell'insegnante si configura allora come la capacità di agire e relazionarsi con una dinamica di ruoli diversi, tra loro interrelati. Qui acquistano una nuova dimensione il senso di *autostima* e il senso di *autoefficacia*, che hanno da sempre costituito dei punti fermi di un profilo motivazionale costruttivo. Come afferma Varisco,

“Esiste inoltre un rapporto di reciproco *scaffolding* [“sostegno”] tra attori di una comunità: per facilitare l'allievo anche l'insegnante deve essere a sua volta facilitato, sia per l'acquisizione di tecniche didattiche e d'interazione adeguate, sia per quanto riguarda il concetto e stima di sé. Proprio questo secondo aspetto si accresce man mano che i suoi sforzi in favore dell'allievo vanno a buon fine”.

Teniamo presente che la correlazione tra motivazione degli insegnanti ed autostima degli studenti è stata dimostrata: “Gli insegnanti con atteggiamenti fortemente positivi nei confronti dell'insegnamento avevano studenti la cui autostima era alta. Gli studenti sembrano riconoscere l'efficacia di insegnanti che sono soddisfatti delle loro prestazioni didattiche”. Nella stessa ottica, è stato confermato che “il profitto degli studenti è influenzato in modo positivo o negativo dal senso di autoefficacia dei loro insegnanti: nelle classi di insegnanti con alto senso di autoefficacia i risultati degli studenti si sono dimostrati significativamente migliori”.

Dunque, i nostri sforzi, come quelli dei nostri studenti, non sono tanto di costringere o costringersi a fare comunque qualcosa, quanto piuttosto di evolversi, di muoversi lungo questo *continuum* dinamico, anche se l'equilibrio è sempre instabile, va raggiunto momento per momento. Diventa così importante un atteggiamento di riflessione, di consapevolezza dei motivi, vari e diversi, per cui facciamo qualcosa: un atteggiamento che fa parte di quello che chiamerò “approccio metacognitivo”.

I profili attribuzionali

Passo ora al mio secondo tema, quello dei profili attribuzionali. Dato che l'essere umano è per sua natura portato a chiedersi le ragioni di quanto accade dentro e fuori di sé, è estremamente importante capire le convinzioni e gli atteggiamenti nostre e degli studenti nei confronti della *cause* dei successi e dei fallimenti a scuola.

Si osservi con attenzione la Fig. 3.



Fig. 3 – I profili attribuzionali

Successi e fallimenti possono essere attribuiti a tipi diversi di cause, che si situano su *continua* incrociati: la *stabilità* o *instabilità* (cioè la possibilità o meno di cambiamenti), la *localizzazione* (interna o esterna all'individuo) e la *controllabilità* da parte dell'individuo stesso. Vediamo come questa teoria delle attribuzioni causali possa riferirsi, oltre che allo studente, anche all'insegnante:

- la fortuna è chiaramente un fattore esterno e instabile (“si rompe il computer”, “manca metà della classe per l’influenza”, “saltano due lezioni per una gita ...”);
- il contesto è un fattore esterno e stabile (“quest’anno non ho un collega di lettere molto collaborativo”, “ho una classe è di 30 alunni con due portatori di handicap ...”);
- le attitudini (l’“esser portati” per qualcosa) e, insieme, più in generale, l’intelligenza, sono spesso considerati fattori stabili e interni (e qui bisognerebbe aprire il grosso capitolo di quanto i nostri stili di insegnamento siano influenzati dai nostri stili di apprendimento, e soprattutto, di quanto consideriamo questi fattori come innati oppure modificabili);
- mentre i fattori esterni all’individuo ma instabili possono essere incontrollabili (ad esempio, la salute, l’umore di una giornata) o controllabili (come l’impegno, lo sforzo, ma anche le *strategie di apprendimento e insegnamento*, su cui tornerò a breve).

Ora, certamente gli insegnanti vorrebbero che gli studenti attribuissero i propri successi ad una combinazione di abilità personale e di sforzo (con l’aggiunta, come ho già detto, di *strategie di apprendimento* efficaci) – ma questo è vero anche per la nostro ruolo di educatore. Vorremmo che i nostri studenti raggiungessero buoni risultati *anche* grazie alle nostre scelte didattiche *strategiche* accompagnate da uno sforzo ragionevole da parte nostra. Insomma, ciò ci porta a prestare più attenzione alla creazione, in noi e nei nostri studenti, di *attribuzioni realistiche*: cioè attribuzioni in cui sia sottolineata la responsabilità personale e collettiva e si possa con ragionevolezza attribuire successi e fallimenti a fattori che sono in larga misura nelle nostre mani e non il risultato di combinazioni casuali di eventi e di circostanze.

Certamente lo stile attributivo ripropone nuovamente la questione della competenza e della responsabilità dell’insegnante e, soprattutto, della sua (auto)valutazione, argomento spinoso

e oggetto da decenni di discussioni e polemiche. A questo proposito è interessante esaminare alcune ricerche recenti, che hanno individuato tra i fattori motivazionali degli insegnanti: il senso di autorealizzazione, la percezione della loro competenza, l'apprezzamento dei loro risultati, e, attenzione, *insieme al bisogno di "feedback" e di una valutazione formativa del loro lavoro*. Infatti,

“Non sono solo gli studenti ad aver bisogno di un *feedback* credibile. Se gli insegnanti continuano a lavorare in un “vuoto di dati”, se la sola prova del loro valore è la conclusione, spesso errata, ricavata da un paio di osservazioni di un loro supervisore, sarà difficile per loro sentirsi dei veri professionisti”

“Per essere veramente motivati, a tutti gli insegnanti devono essere fornite regolari opportunità di convalidare gli effetti positivi che il loro lavoro sta producendo sulle vite dei loro studenti”

“Il *feedback* è risultato essere il fattore più strettamente correlato alla soddisfazione sul lavoro, e tuttavia gli insegnanti generalmente ricevono pochissimo *feedback* accurato ed utile sul loro insegnamento”.

Gli insegnanti, in definitiva, hanno diritto ad essere valutati nella stessa ottica *formativa* (e non solo *sommativa*) con cui essi dovrebbero valutare i propri studenti, ossia con un *feedback*

- *specifico e dettagliato*, cioè basato su rilevazioni e osservazioni concrete rispetto ai compiti svolti;
- *descrittivo* e non giudicante, riferito a criteri e livelli di prestazione trasparenti e condivisi;
- *valorizzante*, perché possa riflettere sia gli elementi di successo che quelli di criticità (e questi ultimi intesi come elementi di ristrutturazione e miglioramento dell'azione didattica sempre *in progress*);
- *comparativo*, non nel senso di stimolare un confronto competitivo con i colleghi, ma di confrontare gli esiti passati con quelli presenti, cioè gli sviluppi in positivo delle competenze;
- *strategico*, nel senso che fa riferimento non solo all'impegno profuso, ma anche e alle *strategie di insegnamento* adottate. Queste ultime, come vedremo tra poco, possono essere descritte in parallelo con le *strategie di apprendimento* che gli insegnanti dovrebbero sviluppare nei loro studenti.

Certo, a queste condizioni per valutazione dovremmo intendere una correlazione tra *etero-valutazione* (da parte di terzi), *co-valutazione* (tra pari, cioè tra colleghi) ed *auto-valutazione*: in questo modo la valutazione può costituire un elemento importante di affermazione delle percezioni di competenza ed autoefficacia: e abbiamo visto che questo porta all'attribuzione dei risultati del lavoro svolto a cause *interne* ma al contempo *instabili*, cioè *controllabili*. Tutto ciò apre alla prospettiva di un'azione didattica responsabile nella sua autonomia (e non a caso il *Quadro Europeo delle Qualifiche* (Commissione Europea 2008) definisce la competenza in termini proprio di *autonomia e responsabilità*).

La formula "aspettativa x valore"

Questa osservazione ci porta all'ultimo dei miei temi, e anche stavolta vi propongo di seguire il mio "ragionamento ad alta voce" osservando una figura (Fig. 4).



Fig. 4 – La formula “aspettativa x valore”

Da più parti è stata avanzata l'ipotesi che la motivazione a svolgere un compito possa essere funzione dell'incrocio di due variabili: da una parte, il valore attribuito al compito, cioè le caratteristiche del compito che lo rendono meritevole di essere eseguito; dall'altra parte l'aspettativa di successo, ossia la percezione positiva delle proprie capacità. Se riferita alla motivazione degli insegnanti e ai compiti che sono chiamati a svolgere con i loro studenti, questa figura si arricchisce di ulteriori implicazioni. Non c'è dubbio che in questa figura la situazione più promettente è quella del quadrante numero 4, in cui ad un'alta aspettativa di successo si accompagna un valore altrettanto alto attribuito al compito.

L'aspettativa di successo è strettamente connessa con la percezione di auto-efficacia, cioè con la convinzione che la propria competenza sia tale da influenzare positivamente i risultati dell'azione didattica. Il senso di autoefficacia costituisce insomma una componente essenziale della soddisfazione provata per il proprio lavoro – e inoltre, ci sono prove della relazione tra l'auto-efficacia dell'insegnante e quella dei suoi studenti. Ciò è probabilmente dovuto al fatto che la fiducia nelle proprie strategie di insegnamento fa sì che queste strategie siano effettivamente messe in pratica e condizionino quindi il comportamento degli studenti (per esempio, costituendo un modello a cui rapportarsi, o stimolando, come “a specchio” delle corrispondenti strategie di apprendimento).

La diversa combinazione di questi fattori spiega anche i comportamenti e le emozioni associati agli altri quadranti della nostra figura. Nel numero 1, un'alta aspettativa di successo si combina con un basso valore attribuito al compito: questo genera comportamenti di *evasione*. È il caso di compiti eseguiti per condizionamenti esterni (ad esempio, una falsa percezione della coercizione costituita dal “programma da svolgere”), che non mette in moto strategie produttive e non comporta dunque nessun aumento del senso di competenza. Allo stesso modo, nel numero 2 un compito a cui si attribuisce un alto valore, se accompagnato da basse aspettative di successo, può portare al timore che venga messa allo

scoperto la propria inadeguatezza, con il conseguente bisogno di proteggere la propria autostima, adottando quelle che sono in realtà strategie di *evitamento* o *simulazione*. Ed infine, nel quadrante numero 3, la situazione negativa in cui valore e aspettative sono entrambi di basso livello può portare ad atteggiamenti di *rifiuto*, palese o latente, e di passività, se non addirittura di aggressività.

Ma vorrei ragionare un momento su un aspetto del tutto particolare del quadrante più positivo, il numero 4. Una delle questioni più impegnative per l'insegnante è da sempre l'identificazione del livello adeguato di difficoltà del compito: l'insegnante è come un equilibrista, nella situazione di trovare un costante equilibrio tra facilità e difficoltà, cioè tra *sfida* (per esempio, la creazione di un contesto di problema da risolvere) e *sostegno* (la disponibilità di "ponteggi" che aiutino lo studente ad affrontare il compito con una sufficiente aspettativa di successo). Questi "ponteggi" (che ci ricordano la nota *zona di sviluppo prossimale* di Vygotskiy), consistono non solo nella *facilitazione* da parte di chi ne sa un po' di più (in particolare, l'insegnante e i compagni), ma anche nelle *strategie di apprendimento*. Insisto su questo concetto e ne dò una rapida definizione: "le azioni specifiche messe in atto da un discente per rendere l'apprendimento più facile, veloce, piacevole, autodiretto, efficace e trasferibile a nuove situazioni". La parola chiave in questa definizione (che avrebbe bisogno, lo so, di ben altro approfondimento) è *autodiretto*. Si tratta insomma dell'*autoregolazione*, che forse ricorderete come uno degli assi portanti di sviluppo sul *continuum* estrinseco-intrinseco.

Ma proviamo ancora una volta a vedere le cose dal punto di vista dell'insegnante: anche l'insegnante può avere le sue strategie di insegnamento, cioè "le azioni specifiche messe in atto da un *docente* per rendere l'insegnamento più facile, veloce, piacevole, autodiretto, efficace e trasferibile a nuove situazioni". Attenzione, non sto affatto giocando con le parole: nella nostra ottica, le *strategie di insegnamento* sono un po' particolari perché sono finalizzate principalmente a sviluppare *strategie di apprendimento* nello studente. Ciò chiama in causa un approccio di tipo *metacognitivo*, che in estrema sintesi implica che insegnanti e studenti *insieme* imparino ad utilizzare strategie cognitive, metacognitive e socio-affettive come la pianificazione prima del compito, il monitoraggio durante il compito, e l'(auto)valutazione dopo il compito.

Il valore motivante dei compiti di apprendimento può essere descritto anche con altri parametri, più legati all'aspetto propriamente didattico – ma notate che anche in questo caso i criteri che adesso velocemente elencherò possono essere riferiti sia al lavoro dello studente che a quello dell'insegnante:

- la *rilevanza*, cioè l'"aggancio" personale con i bisogni e gli interessi degli studenti e l'orientamento allo scopo, cioè la chiarificazione degli obiettivi e del ruolo del compito;
- l'*attenzione* e il *coinvolgimento*, ossia la sollecitazione percettiva (curiosità) e la stimolazione all'indagine (con la proposta di problemi da risolvere);
- la *varietà* e la *possibilità di scelta*, di materiali, di attività, ma anche di modalità di lavoro (individuale, a coppie o gruppi, a classe intera);
- la *sfida* e il *sostegno*, di cui abbiamo appena parlato;
- l'*autoregolazione strategica*, ossia la proposta di procedure di esecuzione e di monitoraggio basate sulla consapevolezza;
- l'(auto)valutazione, che implica il fornire (o meglio ancora, costruire insieme agli studenti) griglie e rubriche di valutazione che rispondano a criteri trasparenti e condivisi.

Come dicevo, questi fattori, che dovrebbero rendere un compito più motivante agli occhi degli studenti, costituiscono allo stesso tempo altrettanti fattori che possono rendere il lavoro degli insegnanti più meritevole di essere eseguito: secondo questa prospettiva, si dimostra ancora una volta come insegnanti e studenti ritrovino il senso delle proprie azioni nella *condivisione* di un impegno che li vede protagonisti attivi e costruttivi di compiti di insegnamento/apprendimento.

Conclusione: verso un approccio metacognitivo

Ho cercato di dimostrare come alcune teorie, solitamente applicate alla motivazione degli studenti, possano essere utilmente utilizzate anche per esplorare la motivazione degli insegnanti. Non si è trattato di trasporre semplicemente e meccanicamente concetti e modelli dagli studenti agli insegnanti: piuttosto, abbiamo messo in stretta relazione i protagonisti del processo di apprendimento/insegnamento – e lo abbiamo fatto nell’ottica di modelli di formazione innovativi, modelli cioè in cui dei nuovi ruoli per insegnanti e studenti sono al servizio di una didattica non più semplicemente trasmissiva ma centrata sulla costruzione condivisa di significati.

Un *approccio metacognitivo*, che ho più volte evocato, costituisce uno strumento prezioso per (ri)creare attribuzioni causali realistiche, attraverso cui insegnanti e studenti possano far risalire le cause del loro successo, da una parte, al loro *sforzo* e alle loro *abilità*, e dall’altra, a *strategie di apprendimento* mediate da *strategie di insegnamento* adeguate a sé e al contesto dei compiti. La *metacognizione*, cioè la verbalizzazione e la socializzazione della consapevolezza riguardo sia ai *prodotti* che ai *processi* dell’apprendimento, è una condizione per lo sviluppo di vere competenze, in particolare delle competenze trasversali di cui oggi tanto si parla.

E’ un percorso che, per sua natura, non si può fare da soli: sta certamente nelle mani di insegnanti che vogliano e sappiano lavorare *assieme*, non solo *con gli studenti*, ma anche *tra di loro* – recuperando così quella dimensione cooperativa, collaborativa e solidaristica di cui raramente si parla nei cosiddetti “progetti di riforma della scuola”, ma che è una condizione necessaria, se pur non sufficiente, *per motivare ad apprendere e per motivarsi a insegnare*.

Per approfondimenti e riferimenti teorici e metodologici, si veda il sito dell’Autore
www.learningpaths.org/motivazione