

PEDAGOGICAL AUTHORITY AND PEDAGOGICAL LOVE—CONNECTED OR  
INCOMPATIBLE?

Kaarina Määttä  
University of Lapland, Finland

Satu Uusiautti  
University of Lapland, Finland

Author note

Kaarina Määttä, Ph. D., Professor of Educational Psychology, University of Lapland, Rovaniemi, Finland. Address: P.O.Box 122, University of Lapland, 96101 Rovaniemi, Finland, tel. +358 400 696 480, email. Kaarina.Maatta@ulapland.fi

Satu Uusiautti, Ed.D., Post doc Researcher, University of Lapland, Finland. Address: Lepolantie 29, 01830 Lepsämä, Finland (May-Sep)/ 2403 SE 8th Avenue, Cape Coral, 33990, FL, USA (Oct-Apr), tel. +358 50 355 1280 / +1 239 789 5562, email. satu@usiautti.fi

## Abstract

I quesiti fondamentali della scuola moderna sono: Quali sono le caratteristiche di un buon insegnante? Come possiamo formare insegnanti competenti? Epoche diverse, teorie, ideologie e concezioni di esseri umani hanno influenza sulla formazione del miglior tipo di insegnante.

L'idea fondante di questo articolo è che amore pedagogico e autorità pedagogica formino una parte saliente dell'insegnamento. Questo articolo descrive il forte legame tra amore pedagogico, autorità pedagogica e atmosfera di apprendimento.

A seguito della discussione, verrà esposto un modello a quattro dimensioni che illustra la complessità del lavoro degli insegnanti e l'atmosfera d'apprendimento alla luce dell'amore e dell'autorità pedagogici. Il tatto pedagogico è considerato l'elemento centrale. E, alla fine, discuteremo ciò che determina un buon insegnamento e che cosa comprende questo, sulla base dei risultati presentati.

Un insegnamento di qualità richiede l'interazione in tempo reale e la capacità di porsi in un rapporto di interazione con gli studenti, i colleghi e, sempre più, con il più ampio contesto operativo come pure con la realtà economica che circonda il sistema scolastico.

Parole chiave: amore pedagogico; autorità pedagogica; insegnamento; tatto pedagogico

## Introduzione

Il tempo trascorso a scuola non si scorda mai, anche perché, a distanza di anni, le persone tendono a ricordare le situazioni didattiche migliori e quelle più esperienziali, le circostanze eccezionali, e gli insegnanti con caratteristiche più personali o peculiari. Ricordi spiacevoli, come l'umiliazione pubblica di fronte ad altre persone, la ridicolizzazione e la paura, lasciano impressioni negative permanenti degli insegnanti (Lahelma, 2002; Johnson, 1994; Pareti, Sperling, e Weber, 2001). Al contrario, il feedback incoraggiante dato da un insegnante può anche essere un punto di svolta importante per il resto della vita di uno studente. Il bravo insegnante è consapevole dell'importanza della salute emotiva degli studenti ai fini del loro successo scolastico (Huebner, Gilman, Reschly, & Hall, 2009, p. 565). Nella sua ricerca sui ricordi di scuola finlandesi, Uusikylä (2006, pp. 74-75) descrive il commento indimenticabile di un insegnante: «Non rinunciare. Io credo in te» (Vedi anche Prieto, 1992).

Le pratiche messe in atto dagli insegnanti sono influenzate dalla loro formazione, personalità e carriera e dal loro sviluppo professionale. Esse sono anche influenzate dalle loro concezioni di apprendimento in quanto esseri umani. Secondo Hatt (2005, p. 671), il significato originario della pedagogia si fonda sulla responsabilità relazionale e intenzionale di un adulto per un bambino. La vulnerabilità del bambino richiede un atteggiamento amorevole da parte dell'educatore, il quale si concentra sulla sicurezza fisica dello studente e sul suo benessere sociale, emotivo ed educativo.

Amore pedagogico e autorità pedagogica sono concetti fondamentali per l'insegnamento, indipendentemente dalla loro ambiguità e paradossalità. Il concetto di insegnamento si riferisce all'idea del lavoro di un insegnante. In precedenza, il ruolo dell'insegnante era quello di distribuire informazioni, ma al giorno d'oggi, così come il flusso di informazioni a disposizione è diventato eccessivo, anche il ruolo dell'insegnante si è spostato verso quello di una guida o di un consulente - l'insegnante non deve più essere onnisciente.

Il modo in cui l'insegnante lavora è collegato al modo in cui è in grado di soddisfare sé stesso e mettere in gioco la sua personalità, oltre al ruolo che l'insegnamento ha nella sua vita. Mettere in pratica l'amore pedagogico nell'insegnamento significa che l'amore dell'insegnante per i suoi allievi si manifesta attraverso la fiducia e la fede nel loro talento e nella loro capacità di progredire. Agire attraverso l'amore pedagogico significa non prestare attenzione alle caratteristiche dei singoli alunni, ma aspirare sinceramente ad aiutarli a imparare e crescere come personalità individuali. In questo articolo, vogliamo illustrare il forte legame tra l'amore pedagogico, l'autorità pedagogica e l'atmosfera di apprendimento all'interno dell'insegnamento.

Per esaminare meglio il collegamento tra amore, autorità pedagogica e atmosfera di apprendimento, dobbiamo definire i concetti di amore e autorità pedagogici. Esiste un collegamento tra di loro? Se sì, come sono collegati tra di loro? Come potrebbe essere descritta l'atmosfera d'apprendimento? Per raccogliere queste informazioni di base, inizieremo discutendo sulla natura di questi complessi concetti, riguardo l'insegnamento. Introdurremo un modello che mostra come l'amore e l'autorità pedagogica degli insegnanti si riflettono nell'atmosfera d'apprendimento. Il nostro obiettivo è quello di sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti per aiutarli a diventare buoni insegnanti.

## **L'ambiente dell'apprendimento**

L'ambiente in cui si svolge l'apprendimento viene creato attraverso l'interazione tra l'insegnante e lo studente. Il contenuto, la natura, e il significato di questa interazione sono stati studiati nei minimi dettagli da molteplici di punti di vista. A partire dal 1960, l'interazione è stata

studiata come una ricerca di processo-prodotto (process-product research) (Bales, 1970; Fiandre, 1970, Buono, 1996; Koskenniemi, Karma, e Martikainen, 1974; Uljens, 1997). La convinzione era che, quando le situazioni di insegnamento vengono analizzate in dettaglio, pezzo per pezzo, fosse possibile creare gradualmente un esempio di interazione efficace e produttiva (Pitkaniemi, 1997). Inoltre si è giunti a considerare come l'interazione all'interno di un evento di insegnamento non possa essere studiata esaminando solo il contenuto quantitativo e il numero di singole "azioni transazionali" che avvengono durante l'insegnamento (Bellack, 1968).

Gli studi di Jackson *Vita in classe* e quello di Rosenthal e Jacobson, *Pigmaliione in classe*, entrambi pubblicati nel 1968, descrissero la vita quotidiana della scuola, il ruolo degli insegnanti e l'atmosfera in classe in un modo nuovo. Le osservazioni di Jackson si concentrarono sulle azioni in aula e sull'interazione tra il docente e gli studenti. Rosenthal e Jacobson dimostrarono che nella situazione in cui gli insegnanti vengono indotti ad aspettarsi un miglioramento delle prestazioni di alcuni bambini, si riscontra effettivamente un miglioramento di queste. La conclusione fu che la realtà può essere influenzata dalle aspettative degli altri. Spesso, tali aspettative che un insegnante ripone su uno studente si avverano e l'allievo si trasforma nella persona che l'insegnante si aspettava che lui o lei fosse (Uusikylä & Atjonen, 2005).

La ricerca sull'interazione tra insegnanti e studenti e le sue connessioni con i risultati di apprendimento ha avuto un considerevole aumento da allora. Wallberg ha scritto centinaia di studi dimostrando che, in un clima positivo, un insegnante illuminato ed entusiasta, guidando gli studenti singolarmente, ottiene buoni risultati di apprendimento purché il background familiare degli studenti e la loro motivazione siano buoni (Wallberg, 1986). Insegnamento disorganizzato, bullismo studentesco e atmosfera negativa portano a scarsi risultati nell'apprendimento. Anche se è necessaria una valutazione critica di questi studi - dato che non sempre spiegano in modo chiaro ed esplicito secondo quali criteri l'atmosfera dell'insegnamento sia stata studiata - i risultati ottenuti, tuttavia, forniscono un quadro di analisi generale su quelli che sono da ritenersi climi positivi per ottenere un buon ambiente di insegnamento e apprendimento. Inoltre sono numerose le tipologie utilizzate per l'interazione e di analisi (Bales, 1970; Fiandre, 1970; Bellack, 1968; Mitzel, 1982; Uljens, 1997).

Studiando le dinamiche del processo insegnamento-apprendimento attraverso le teorie di interazione più comuni, i primi risultati sembrano evidenziare il fatto che le dinamiche tra le persone sono legate proporzionalmente alla presenza di altre persone. L'interazione è il comportamento che maggiormente determina l'adattamento sociale e i ruoli sociali (Leary, 1957), infatti un essere umano è una creatura sociale unica che cresce e si sviluppa all'interno delle connessioni con altre persone. Uno studente è un membro di una famiglia, del gruppo dei suoi pari, della scuola e di vari altri gruppi sociali. In queste situazioni, le persone imparano alcuni modelli sociali in cui le informazioni relative all'interazione si osservano, interpretano, creano, vengono elaborate scelte e sviluppate strategie in materia di comportamento (Crick & Dodge, 1994; Greene & Burlison, 2003).

Secondo Leary, l'interazione è un'azione sociale ed emotiva attraverso cui le persone cercano di evitare l'ansia oltre a costruire e mantenere alta l'autostima (Leary, 1957). Leary ha proposto due categorie fondamentali di interazione: dominanza-sottomissione e ostilità-affetto. Anche Bales ha considerato questa categorizzazione bidirezionale dell'interazione (Bales, 1970). Triandis ha suggerito l'idea di dimensioni quasi uguali: due aree, controllo-sottomissione e intimità-formalità (Triandis, 1977, vedi anche Kauppila, 2006).

Categorizzazioni meno recenti includono il modello di Sigmund Freud, in cui la dimensione di amore-odio è centrale (Freud, 1947), mentre dall'altro lato troviamo il binomio potere-debolezza (vedi anche Kauppila, 2006). Stagner ha creato la sua propria categorizzazione bidimensionale (approccio-ritiro), e insieme a molte altre teorie, mentre Parsons sostiene che nell'equilibrio del comportamento si possa osservare la coesistenza di quattro categorie di comportamento: aggressione, ritiro, compulsione e accoglienza dell'azione (Stagner, 1937; Parsons, 1937).

## **L'amore pedagogico dell'insegnante**

L'amore ha sia numerose definizioni che numerosi volti (vedi Määttä & Uusiautti, 2011). Oltre all'amore romantico (Beck-Gernsheim e Beck, 1995; Fenchel, 2005; Hegi & Bergner, 2010; Määttä, 2005; Määttä, 2006; persona, 2007; Sternberg, 1998) vi è l'amicizia (Alberoni, 1987; Fehr, 1996; Hartup, 1995), l'amore per gli altri esseri umani (Eriksson, 1989; Janako, 1993; Paldanius & Määttä, 2011), l'amore della madre e del padre, l'amore per il proprio paese (Määttä, 2006), e l'amore pedagogico (Haavio, 1948; Skinnari, 2004). Tutte queste forme di amore non solo hanno molto in comune, ma devono anche far parte di una buona didattica: l'amore non può essere ignorato quando si riflette su cosa costituisce un buon insegnamento.

L'amore pedagogico è stato considerato il fattore determinante nella definizione del buon insegnamento per decenni, anche se le caratteristiche di un buon insegnante hanno sempre incluso una varietà di caratteristiche. In Finlandia, Uno Cygnaeus ha elaborato delle pubblicazioni in merito all'amore pedagogico nel 1860 e in seguito, un centinaio di anni più tardi sono giunti alle stesse conclusioni Martti Haavio (1948) e Urpo Harva (1955).

Secondo Martti Haavio (1948), istruzione e insegnamento che mirino a far emergere una personalità equilibrata, non possono avere successo senza un atteggiamento amorevole. L'amore pedagogico è la molla che fa scattare l'apprendimento di un individuo e lo persuade a farsi avanti in maniera sempre più definita. Un educatore abile non si limita a osservare se uno studente compie delle scelte sbagliate o non ha successo nelle sue occasioni per crescere e svilupparsi, bensì persegue il benessere degli studenti. Adottare l'amore pedagogico come metodo per determinare un buon insegnamento vuol dire avere fiducia nell'apprendimento degli studenti, nei loro talenti spesso nascosti e nelle loro possibilità di sviluppo: un buon insegnante aiuta gli studenti a vedere le dimensioni del proprio sviluppo.

Nel momento in cui un insegnante abbraccia tutti i bambini indipendentemente dalle loro caratteristiche, diventa un vero educatore e, quindi, l'amore pedagogico dell'educatore diventa il presupposto per la crescita della relazione pedagogica (Van Manen, 1991, pag. 66). Van Manen (1991, s. 65) pone la questione: "È possibile agire come un vero maestro se non ci si pone nei confronti dei bambini con cura amorevole, ingenua speranza e responsabilità?". D'altra parte, Harjunen (2004) pensa che insegnare e amare siano questioni di volontà. Gli spunti di riflessione da cui partire sono: "Voglio fare l'insegnante? Voglio affrontare gli studenti realmente, credere in loro e avere fiducia in loro più e più volte?". E una risposta sincera e positiva porta l'amore nel lavoro dell'insegnante.

Saevi e Eilifsen (2008, p. 11) hanno osservato che la pedagogia è di per sé etica e significa riflessione verso il bambino. In questo modo si genera un rapporto speciale tra l'insegnante e lo studente. Pertanto anche l'etica del prendersi cura e del preoccuparsi riguarda l'insegnamento (Gilligan, 1982; Noddings, 1988, Burns & Rathbone, 2010). La cura etica da parte di un insegnante è la cura vera, che vuole dire aspirare a capire, fare uno sforzo per la tutela degli alunni, il loro sostegno e il loro sviluppo. L'amore di un insegnante per un alunno crea una condizione di fiducia continua in cui vi è la consapevolezza che dell'allievo esiste di più di quanto si vede dall'esterno, in altre parole, si tratta di augurare il bene in modo incondizionato (Aristotele, 1981). Quindi, agire all'insegna dell'amore pedagogico significa amare gli studenti completamente e in modo incondizionato, senza aspettarsi alcuna ricompensa in cambio (vedi anche Skinnari, 2004).

## **L'autorità pedagogica dell'insegnante**

Che cosa significa autorità? Il termine "autorità" deriva dalla parola latina auctoritas (Vikainen, 1984, pag 3.) e ha, tra gli altri, i seguenti significati: potere, prestigio, status e influenza.

Ci sono numerosi studi circa gli elementi che costituiscono l'autorità (cfr. Pace & Hemmings, 2007). Alcuni teorici ritengono che questa si fondi sul potere e, secondo Weber, fare uso di questa forza da parte di una persona con autorità è tra i suoi diritti (Weber, 1964). La legittimità del potere è razionale, tradizionale o carismatica.

Secondo Weber, la legittimità razionale è costituita da istruzioni e ordini, sulla base di leggi e norme date (Weber, 1964). La legittimità tradizionale si basa sulle tradizioni prevalenti e l'autorità che esse determinano. La legittimità carismatica dipende da integrità, eroismo, esemplarità ed esperienza di chi usa il potere. Weber sottolinea che tali tipologie di legittimità sono spesso sovrapposte (Weber, 1964, p. 329).

Wrong, inoltre, definisce l'autorità come una forma di potere e ritiene che le fonti di potere siano la coercizione, i premi, la legittimità, la competenza o la personalità (Wrong, 1980). L'autorità basata sulla coercizione si aspetta dall'oggetto della sua costrizione di essere intimidito, sottomesso e consapevole del suo potere. Un'alternativa di autorità è quella che dipende dai premi che vengono offerti ai subordinati, ricompense che possono essere materiali o spirituali, compresa l'accettazione, l'apprezzamento e il riconoscimento: l'autorità legittima è simile alla legittimità razionale di Weber. L'autorità che si basa sulle competenze nasce dall'esperienza della persona e dalle sue particolari conoscenze e competenze, mentre l'autorità personale o individuale proviene da caratteristiche personali di chi detiene tale autorità. Allo stesso modo, per esempio, Hersey e Blanchard interpretano il potere come un modo per controllare o convincere: «A ha così tanto potere in relazione a B che può condurre B a fare qualcosa che non avrebbe fatto altrimenti» (Hersey e Blanchard, 1990, pp 195-197).

La tesi di Spady e Mitchell è forse uno dei primi tentativi di definire l'autorità come un'entità separata dal potere (Spady e Mitchell, 1979): distinguono quattro diversi modi di usare l'autorità o la potenza che possono essere descritti separatamente, sia dal punto di vista di chi detiene l'autorità, che da quello di chi è sottostante l'autorità di altri. Queste quattro tipologie sono tradizione, carisma, competenza e legittimità.

Ci sono molte definizioni del potere, ma la maggior parte di queste sono collegate alle relazioni sociali e al mantenimento dell'ordine. Nuutinen afferma che la gente usi il potere in situazioni di interazione sociale, al fine di controllare la vita e raggiungere i suoi obiettivi (Nuutinen, 1994, pp. 22-23). Il potere influenza anche la possibilità di fare scelte selezionando la soluzione più adatta allo scopo. In questa situazione, il potere ha la capacità di influenzare il corso degli eventi e la possibilità di controllare le azioni degli altri (Pikkarainen, 1994): il potere, e l'esercizio del potere, hanno influenze coscienti, controllate e mirate (Wrong, 1980, p. 24).

Nel complesso, l'autorità è uguale all'influenza e la sua natura dipende dal fatto che l'influenza si basi sulla coercizione (secondo la teoria di Wrong) o su una comprensione comune (secondo la teoria di Puolimatka) (Wrong, 1980; Puolimatka, 1997, p. 250). L'autorità può essere vista come una forma di influenza quando differisce dalla costrizione e dalla persuasione; Puolimatka denomina questo tipo di «autorità giustificata» influenza (Puolimatka, 1997, p. 250.).

### **In che modo l'autorità pedagogica e l'amore pedagogico influenzano il lavoro degli insegnanti?**

L'autorità è un tema spesso analizzato dal punto di vista pedagogico e si è affermato un legame forte tra autorità e pedagogia (Delpit, 1988; Pace & Hemmings, 2007; Deutsch & Jones, 2011). Tuttavia, l'autorità è stata valutata in modo contraddittorio per quanto riguarda istruzione o insegnamento (Applebaum, 1999; Seidl & Friend, 2002; Langford, 2010), in base a come viene definita e dal tipo di significati che le vengono dati (Shalem, 1999). Al giorno d'oggi, quando le persone richiedono il riaffermarsi dell'autorità degli insegnanti, è ragionevole chiedersi quale sia la tipologia di autorità di cui effettivamente si vuole discutere (vedi Nuutinen, 2007).

Il termine "autorità" può suscitare immagini negative rispetto agli insegnanti come disciplinatori e, di conseguenza, l'autorità può essere considerata autoritarismo (Harjunen, 2002). Da un educatore autoritario ci si può aspettare di vederlo controllare il comportamento dei bambini

e i loro atteggiamenti in modo rigoroso, in modo che la volontà dei bambini si conformi alla volontà dell'educatore, punendo i bambini per l'eventuale disobbedienza (Baumrind, 1966). In questa situazione, il lavoro educativo è fondato sulla posizione di potere dell'insegnante e non sull'interazione o la negoziazione delle decisioni (Harjunen, 2002).

Siljander sostiene che al centro dell'amore e dell'autorità pedagogici vi sia la fiducia dell'educatore nella capacità dell'alunno di diventare civile e auto-determinato (Siljander, 2002, pp. 78-79). Vi è una relazione interattiva tra insegnante e studente all'interno della quale avviene il processo educativo individuale dello studente, il rinnovamento culturale o la prosecuzione della tradizione e il rinnovamento di questa con la speranza di un futuro migliore. Tuttavia, il rapporto tra un insegnante e uno studente è asimmetrico perché l'insegnante possiede qualcosa in più dell'alunno. Secondo Hare, l'insegnante non deve considerare lo studente come effettivamente pari a sé, ma ha bisogno di considerare lo studente come potenzialmente pari (Hare, 1993). Lo scopo del rapporto di apprendimento è quello di rendere l'allievo capace di svilupparsi come individuo autonomo, indipendente e responsabile. Tuttavia, lo studente non raggiunge questo obiettivo da solo, ma ha bisogno dell'aiuto dell'educatore e del suo orientamento: questa composizione crea tensione nella relazione pedagogica. Il problema si concentra su un paradosso pedagogico che Kant ha posto in forma di domanda: «Come promuovere la libertà con la costrizione?» (Pikkarainen, 2005).

**Tensioni nel rapporto tra insegnante e studente.** La relazione insegnante/studente contiene una tensione e questa tensione tende a svilupparsi quando uno studente tenta di adattare attivamente le sue esigenze alla situazione di apprendimento prevalente. L'atmosfera d'apprendimento può essere costruttiva e positiva oppure distruttiva e negativa (Lindblom-Ylänne, 1999; Lindblom-Ylänne & Lonka, 1999; Vermunt & Verloop, 1999). La tensione costruttiva si riferisce a una situazione in cui lo studente deve sviluppare nuove competenze e nuovi metodi di lavoro, al fine di integrarsi nell'ambiente di apprendimento. L'insegnante può aspettarsi nuovi tipi di attività da parte dello studente ed è necessario gestirle, nel momento in cui questi acquisisce nuove capacità di apprendimento. Successivamente, l'azione del docente dovrebbe essere quella di invitare lo studente a migliorare le proprie competenze. In pratica, per esempio, se un alunno ha difficoltà con il lavoro di gruppo, l'insegnante può guidarlo nel mettere in pratica le sue competenze cooperative, chiedendo aiuto e negoziando i compiti da svolgere con gli altri membri del gruppo.

La tensione distruttiva si riferisce a situazioni in cui l'ambiente di apprendimento e l'insegnante impediscono allo studente di utilizzare le abilità e la prontezza che ha già sviluppato. Per adattarsi, lo studente deve regredire. Un esempio di questa situazione potrebbe essere il lavoro di gruppo collaborativo, nel quale lo studente deve lavorare senza interagire con gli altri e, pertanto, ritiene che le sue possibilità di apprendimento siano diventate minori.

Se l'ambiente di apprendimento e le esigenze di un insegnante soddisfacessero pienamente le aspettative di uno studente, si otterrebbe un ambiente ideale per l'apprendimento da raggiungere? Non ci sarebbe alcuna tensione. Vermunt e Verloop sottolineano che un ambiente senza tensione non è l'ideale per l'apprendimento, perché non stimola lo studente a svilupparsi sufficientemente (Vermunt e Verloop, 1999). La situazione più auspicabile sarebbe quella in cui una costante tensione positiva e costruttiva influenza uno studente e il suo ambiente di apprendimento.

Per il bene di un insegnante (e per l'amore e l'autorità pedagogici), l'emergere di tensione è una sfida, perché ogni studente è un individuo e reagisce alle richieste dell'ambiente di apprendimento in modo unico. In un rapporto di insegnamento, l'incontro tra l'insegnante e il gruppo di studenti implica sempre tensioni sia distruttive che costruttive. Indipendentemente dall'azione dell'insegnante, l'ambiente di apprendimento non può essere positivo allo stesso tempo per ogni studente.

Gli insegnanti, in nome dell'amore pedagogico, hanno il diritto di richiedere o indurre gli studenti a usare le loro abilità e innalzare i loro obiettivi d'apprendimento, poiché credono che questo sia nel migliore interesse degli studenti? Se uno studente non è stimolato o non ha successo,

un insegnante amorevole non si arrende - fino a un certo punto - ma qual è il punto giusto cui tendere? Si tratta anche del potere e della posizione di autorità degli insegnanti.

Ci sono numerosi studi che indagano il modo in cui studenti fanno esperienza in modi diversi dell'autorità (Nihart et al, 2005; Krause, 1975; Levy, 2001). Gli studenti hanno una propria concezione del concetto di autorità e definiscono i propri limiti per il rispetto che hanno verso questa (Yariv, 2009). Raelin e Burbules descrivono come l'autorità dell'insegnante, nella sua migliore forma, sia costituita dal carisma che porta verso l'entusiasmo e la gioia per l'apprendimento (Raelin, 2006; Burbules, 1995). Si è anche osservato che la fede nell'autorità diminuisce con l'età (Murray & Thompson, 1985; Heaven & Furnham, 1991).

L'amore pedagogico e l'autorità degli insegnanti dunque cercano il loro bilanciamento, fra le altre cose, tra questa tensione e il carisma. Trovare il giusto equilibrio non è sempre facile e ha portato alcuni ricercatori a parlare della pedagogia come un mistero (Cooper, 2002): pertanto, l'autorità e l'amore sono anche considerati misteri. Peters afferma che «l'autorità è una parola che ha su di sé un'aura, qualcosa di mistico» (Peters, 1973, p. 13). Weil afferma che «ciò che pensiamo, facciamo e diciamo è limitato ed è un misto tra bene e male. Devo essere a conoscenza di ciò con tutto il mio cuore e non per questo amare di meno gli studenti» (Weil, 2005, p. 297).

Anche se i concetti che stiamo analizzando - amore pedagogico e autorità pedagogica - sono impegnativi e sensibili, se considerati in modo unitario possono fornire al personale docente di oggi un impulso essenziale nuovo. Non per questo perdono la loro potenza anche quando sono distaccati concretamente per renderli più comprensibili.

### **Caratterizzazione dell'autorità pedagogica di un insegnante.**

Un educatore può essere autorevole: questa è una caratteristica che crea rispetto (Vikainen, 1984, p. 3); allo studente vengono fornite regole chiare che sono negoziate e giustificate, danno sicurezza al bambino e aderiscono alle sue esigenze. I rapporti di potere e il potere stesso si intrecciano con l'amore pedagogico e l'autorità pedagogica. Van Manen ha sottolineato come la capacità di un adulto di influenzare l'allievo è genuina quando l'autorità non si basa sul potere, ma sull'amore e l'affetto (Van Manen, 1991, pp. 69-70). Quindi il comportamento dell'educatore può essere guidato da una accettazione interiorizzata e dalla fiducia per lo studente.

Il potere dell'insegnante può essere suddiviso in due diverse forme di rapporto pedagogico, a seconda della direzione dalla quale si cerca di ottenere il potere (Hersey & Blanchard, 1990).

In primo luogo, si può trattare di potere legato alla posizione, assegnato dall'alto. Il lavoro pedagogico è diretto da molte normative e procedure che provengono da autorità superiori, in altre parole parliamo del potere che si ottiene in virtù dell'incarico che si ricopre. Il potere guadagnato dal basso, invece, è il potere personale che si ottiene da parte degli studenti e da coloro sui quali si esercita la propria influenza.

Il contenuto dell'insegnamento plasma la formazione dell'autorità pedagogica di un insegnante: gli insegnanti rappresentano ciò che insegnano e fanno parte della materia che insegnano. Per esempio un insegnante di artigianato non è solo qualcuno che ha il compito di insegnare artigianato, ma è una persona che vive quella dimensione (Hast, 2011; cfr PE-insegnanti: Kunnari, 2011). Inoltre, un insegnante di artigianato non solo ha una profonda padronanza della materia, ma la trasmette anche attraverso il suo personale modo di porsi (vedi anche Van Manen, 1991, pp. 76-77).

Dunbar e Taylor affermano che l'autorità di un insegnante sia composta da autorità formale e informale (Dunbar e Taylor, 1982). Anche Eväsoja e Keskinen sostengono la stessa teoria (Eväsoja e Keskinen, 2005). L'autorità formale di un insegnante si crea attraverso l'educazione, le leggi scolastiche, gli statuti e la definizione politica della scuola stessa. L'autorità informale, invece, si guadagna e basa sulle caratteristiche di un insegnante, la sua personalità e i suoi talenti. La capacità di leadership di un insegnante, la sua personalità, i comportamenti, l'abilità e l'interazione tra il docente e gli studenti sono fattori che influenzano la formazione dell'autorità personale (vedi anche Prezzo e Osborne, 2000).

Harjunen definisce anche l'autorità pedagogica attraverso l'interazione pedagogica (Harjunen, 2009): l'interazione pedagogica è costituita da caratteristiche quali la costruzione della fiducia, l'atteggiamento con cui si interagisce con gli studenti considerati anzitutto come esseri umani e il sostegno di principi etici quali la cura e la giustizia. L'interazione pedagogica fornisce il terreno su cui poggia l'autorità pedagogica perché crea la corretta relazione tra insegnante e studenti, e tra gli studenti e la giusta atmosfera in classe. Altre forme di interazione pedagogica nella classificazione Harjunen sono l'interazione didattica e deontica (Harjunen, 2009).

Anche Puolimatka descrive l'autorità pedagogica, allo stesso modo, da due prospettive (Puolimatka, 1997, pp. 250-251): se da un certo punto di vista, un insegnante è un'autorità intellettuale, dall'altro è un'autorità sociale. L'autorità intellettuale si basa sulle conoscenze pedagogiche di un insegnante e sulla sua padronanza della materia che insegna così come le sue caratteristiche personali. L'autorità sociale si basa sulle regole della scuola e sul controllo, sulle situazioni di insegnamento, nonché sulla legittimità di mantenere l'ordine. Gordon è convinto che l'autorità di un educatore sia "genuina" quando è libera di costrizione, mentre la falsa autorità si basi sull'esercizio del potere (Gordon, 1977).

## Conclusioni: Atmosfera d'apprendimento alla luce dell'amore pedagogico e dell'autorità pedagogica

### Il modello a quattro parti di amore e autorità pedagogici

L'amore pedagogico di un insegnante e il suo modo di sostenere l'autorità sono interconnessi: insieme influenzano l'atmosfera di apprendimento in grande misura. Inoltre, un'insegnante abile nell'approccio pedagogico si impegna e ha così tanto amore e autorità pedagogici, che può agire con tatto in situazioni didattiche diverse e con vari studenti (vedi anche Van Manen, 1991). Il tatto, pertanto, è considerato il nucleo del buon insegnamento ed è l'intersezione tra amore e autorità pedagogici (vedi figura 1).

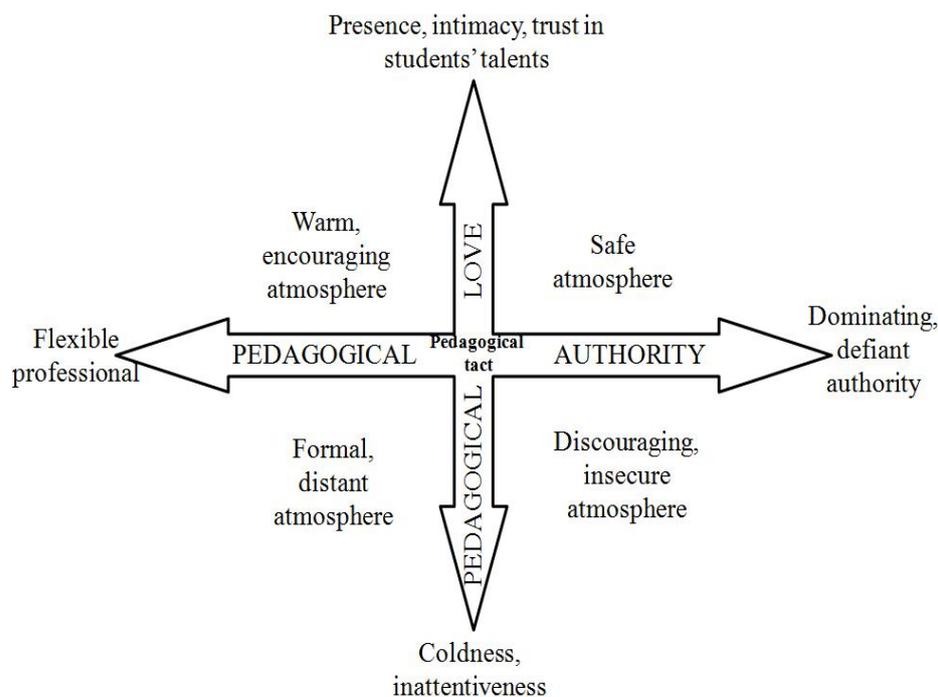


Figura 1. L'atmosfera d'apprendimento alla luce dell'amore e dell'autorità pedagogici (Creato da Määttä)

Nella sua espressione migliore, l'amore pedagogico si manifesta nel lavoro di un insegnante attraverso la fiducia e la fede nel talento degli alunni e attraverso la presenza, l'attaccamento,

l'intuizione e un positivo senso del dovere riguardo al supportare gli studenti (van Manen, 1991, Määttä & Uusi-Uurtti, 2011). Se un'insegnante non trasmette amore pedagogico, l'insegnamento risulta essere distaccato e remoto, annulla i talenti degli studenti e le loro competenze: in questa situazione, l'insegnamento può essere descritto da termini come freddezza e disattenzione.

Nella figura 1, l'autorità pedagogica è vista come: a) basata sull'esercizio del potere e sulla posizione esterna dei docenti (l'insegnante come autorità dominante e di sfida) o b) emergente con rispetto e competenza (l'insegnante come professionista flessibile). L'autorità che si basa sull'esercizio del potere si manifesta attraverso un capo dominante e ribelle (Hersey e Blanchard, 1988; sbagliato, 1980): l'autorità di un'esperto è rispettata per il suo know-how, la sua padronanza della materia. In situazioni di apprendimento, una professionalità flessibile rende l'insegnante capace di adattarsi alle esigenze e capacità degli studenti.

Questo tipo di insegnante può osservare, aiutare e sostenere gli studenti in armonia con i loro punti di partenza. La questione riguarda una sorta di empatia ovvero la capacità di osservare le informazioni dal punto di vista degli studenti (Hättich, Hättich, e Hoffman, 1970; van Manen, 1991).

1) Se amore e autorità pedagogici si fondano sul rispetto basato sulle competenze, l'ambiente d'apprendimento diverrà caloroso e incoraggiante. Il rispetto reciproco promuove l'empatia; gli studenti rispettano l'insegnante per la sua competenza e lo considerano come una sorta di pilastro sicuro sul quale poter contare. L'insegnante si fida e crede nelle abilità degli studenti, rispetta la loro individualità e li aiuta a migliorare il loro sviluppo equilibrato e trovare i loro propri punti di forza.

2) Se il forte amore pedagogico è collegato con l'autorità proveniente da una posizione dominante, gli studenti apprendono in un ambiente nel quale prevalgono regole rigorose e dove il lavoro è disciplinato e determinato dal docente. Sebbene la cooperazione sia minima, l'atmosfera di apprendimento può essere priva di rischi. Le regole possono anche essere rigorose, ma sono progettate per favorire l'apprendimento. Quando l'amore pedagogico positivo domina l'insegnamento e l'apprendimento, gli studenti possono avere fiducia nella giustizia e nella coerenza di questo. Tuttavia, la capacità di un insegnante fiducioso e forte di dare spazio sufficiente agli altri, in questo caso agli studenti in posizione subordinata, può essere messa in discussione.

3) Se un insegnante è privo di amore pedagogico, ma ha una posizione di autorità che viene rispettata, l'atmosfera dell'insegnamento diventa formale e/o distaccata. L'insegnante viene chiamato, in maniera colloquiale, un insegnante "scaldabanco": questo tipo di insegnante non insegna perché è interessato agli studenti o per essere fonte d'ispirazione al loro apprendimento, ma forse perché è arrivato a svolgere quel lavoro perché non ha realizzato il suo vero sogno lavorativo. Potrebbe anche essere vero che, a causa della sua personalità, l'insegnante non sia in grado di affrontare gli studenti con il tipo di scambio o incoraggiamento che l'amore pedagogico richiede. La capacità di mettersi nella posizione di un bambino e riconoscerne i bisogni e le esigenze può essere insufficiente, anche se si possiede un sincero desiderio di possedere tali abilità. La padronanza delle materie scolastiche è fondamentale per gli insegnanti di oggi, ed è una sfida sempre più impegnativa perché le informazioni cambiano costantemente, pertanto, carenze nella padronanza dei contenuti possono essere difficili da compensare. Tuttavia, anche il più brillante genio della matematica o virtuoso della musica potrebbe non essere il miglior insegnante possibile, se non ha la capacità di prendersi cura degli studenti o la sensibilità etica di notare le situazioni in cui l'apprendimento è debole (Uusikylä & Atjonen, 2005).

4) Un ambiente di apprendimento in cui si rileva la mancanza di amore e autorità pedagogici dovuti alla posizione dominante dell'insegnante, rappresenta una grave minaccia per il progresso degli studenti e, di conseguenza, l'atmosfera di apprendimento diventa insicura e scoraggiante. Nel 1930, il sociologo Waller ha descritto la scuola come un dispotismo in uno stato di equilibrio condannabile (Waller, 1932/1961, p. 10.): gli studenti sono costretti a stare in classe, lavorare e studiare in una maniera che non corrisponde ai loro interessi personali. Non vengono mai ascoltati e vi è una sotterranea corrente di conflitto e resistenza. Il rapporto tra insegnante e studenti è instabile e può manifestarsi come sbilanciato in qualsiasi momento. La

storia ha dimostrato il modo in cui le persone reagiscono quando diventano oggetto di un esercizio di potere insensibile (Pace e Hemmings, 2007). Le reazioni sono universali: quando la libertà delle persone è in pericolo, reagiscono attraverso comportamenti di resistenza, sfida o vendetta. (Gordon, 1977). Un insegnante deve pagare un prezzo per “guadagnare” il potere: le conseguenze dell’esercizio del potere richiedono al docente di mantenere il polso fermo per sostenere la disciplina in classe - lasciando sempre meno tempo per l’insegnamento e l’apprendimento. L’esercizio del potere diminuisce l’attuale influenza del maestro sugli studenti, l’insegnante perde le opportunità per creare relazioni cordiali e strette con gli studenti e deve lavorare in un ambiente ostile e freddo. È anche probabile che l’uso del potere provochi sensi di colpa per l’insegnante, in particolare quando gli obiettivi dell’esercizio del potere sono bambini.

La figura di cui stiamo parlando è un modello ideale e non spiega tutti gli aspetti della natura complessa dell’insegnamento; inoltre le differenze dovute alle materie che si insegnano e ai singoli studenti hanno i loro propri effetti sull’atmosfera di apprendimento: accade che lo stesso insegnante si comporti in classe in modo diverso, insegnando materie diverse in gruppi diversi.

Gli insegnanti dovrebbero trovare un equilibrio tra le dimensioni di amore e autorità pedagogici presentate nella figura 1 e combinare, adattandole, entrambe in un’intervento specifico per gli studenti. Il tatto pedagogico raggiunge il suo apice attraverso questa capacità dell’insegnante di essere sia amorevole e competente, che prendere in considerazione l’autorità. Confrontarsi con vari studenti richiede flessibilità e sensibilità nell’approccio pedagogico: alcuni studenti hanno bisogno di più complicità, mentre altri considerano particolarmente importanti le competenze specifiche. Inoltre, i contenuti didattici e gli obiettivi di apprendimento possono richiedere diversi tipi di procedure da parte dell’insegnante, procedure che denominiamo “tatto pedagogico”.

### **Il tatto pedagogico al centro dell’amore e dell’autorità pedagogici**

Il termine ‘tatto’ deriva dal latino *tactus* che, secondo Haavio, significa toccare sia fisicamente che mentalmente (Haavio, 1948, p. 49). Haavio definisce così il tatto pedagogico: «il tatto pedagogico è la capacità di trovare rapidamente e con sicurezza una rotta appropriata in ogni situazione di educazione e insegnamento». Per raggiungerlo, l’insegnante ha bisogno di «un occhio aperto» in modo da essere in grado di capire la vita umana (Haavio, 1948, p. 54).

Mentre Haavio scrive di comprensione, Siljander definisce il tatto pedagogico come la capacità e il desiderio di un educatore di venire a conoscenza della situazione dell’alunno; ciò include la capacità di riflessione dell’educatore, ma anche la capacità di modellare la tensione tra l’individuo che sta maturando e le esigenze della società (Siljander, 2002, p. 87). Alla luce di questo ulteriore punto di vista, van Manen ha sottolineato che il tatto pedagogico è «il linguaggio della sorprendente e imprevedibile azione pedagogica» che emerge dall’attaccamento genuino verso lo studente (van Manen, 1991, pp. 122-156). Fondamentalmente, sono la vulnerabilità e l’incapacità di difendersi dei bambini a far sì che l’educatore li protegga. Un comportamento all’insegna del tatto è presente in ogni momento del rapporto pedagogico e, allo stesso tempo, comprende la capacità di ascoltare e mettersi nella posizione dei bambini. Il tatto è l’intervento intuitivo in situazioni in cui è necessario essere in grado di prendere decisioni rapide. Tirri e Puolimatka ritengono che in situazioni di rapidi e difficili processi decisionali, gli insegnanti siano tentati di usare il potere a causa della loro posizione autorevole e, quindi, la soluzione possa essere una mossa negativa per l’atmosfera, attraverso per esempio, l’uso della manipolazione (van Manen, 1991, pp. 122-156): rispetto al tatto pedagogico, la questione riguarda un metodo che, nella migliore delle ipotesi, è naturale e intuitivo (Meri & Toom, 2006, pag. 60), ovvero l’abilità di integrare diverse qualità e talenti per mantenere la sensibilità verso il mondo dei bambini (Haavio, 1948, p. 54).

Nel complesso, un insegnante pieno di tatto è davvero professionale e impegnato nella promozione dell’apprendimento: il rispetto verso gli studenti è una parte del suo lavoro. Un insegnante non può farsi accettare dagli studenti come autorità ma allo stesso tempo questo tipo di rispetto può essere ottenuto solo attraverso il riconoscimento e il rispetto (vedi anche van Manen,

1991, pp. 76-77). L'autorità è quindi intesa come una caratteristica positiva, fondata sull'esperienza e sull'amore pedagogico e non associata a una dominazione autoritaria: il rapporto tra un insegnante e uno studente è bidirezionale e mirato, poiché lo scopo è quello di aiutare lo studente a imparare, crescere e sviluppare le sue conoscenze e competenze. Lo studente, invece, deve essere ben disposto verso l'apprendimento. Questo tipo di atteggiamento positivo può sicuramente derivare dall'amore pedagogico dell'insegnante, eppure, l'apprendimento consapevole raramente avviene se lo studente non è entusiasta o ha un atteggiamento ingrato nei confronti dell'apprendimento.

L'insegnante deve anche mostrare fiducia nel valore del lavoro degli insegnanti, e deve credere che i suoi sforzi possano avere un'influenza sulla vita degli studenti. L'insegnante riflette, osserva e valuta il suo pensiero e le sue pratiche, come pure le reazioni e i risultati degli studenti, accetta le differenze degli studenti e le considera una sfida (Niemi e Kohonen, 1995.)

Il tatto pedagogico di un insegnante è la somma di molti fattori e di una varietà di abilità. Potrebbe essere possibile trovare la collocazione personale per ogni docente nello schema rappresentato dalla figura 1. Un insegnante è competente a livello strategico e amministrativo, l'altro è socialmente e personalmente abile (Uusikylä & Atjonen, 2005). Ma per raggiungere lo scopo di garantire lo sviluppo professionale di un insegnante è importante prendere coscienza dei propri punti di forza per farne il miglior uso e, al tempo stesso, essere disposti a superare i propri punti deboli.

### **Una discussione: amore e autorità pedagogiche come nucleo attuale e futuro dell'insegnamento**

La rinomata eccellenza del sistema scolastico finlandese mira a produrre risultati di apprendimento qualitativi. L'obiettivo è stato quello di garantire a tutti il diritto di apprendere, indipendentemente dal proprio luogo di residenza e dalla propria condizione economica o sociale, sesso, età o abilità e competenze. La Finlandia ha avuto successi in termini di conoscenza intellettuale come dimostrano le valutazioni internazionali (Kupiainen, Hautamäki, e Karjalainen, 2009). In larga parte il motivo di questo successo sono gli eccellenti insegnanti finlandesi e la loro formazione.

Nel vortice delle riforme nel sistema scolastico finlandese, la questione centrale è sempre stata la domanda «Come è fatto un buon insegnante? E, come formiamo i buoni insegnanti?». La differenza delle caratteristiche storiche, le teorie, le ideologie e le concezioni degli esseri umani influenzano il modo in cui le persone possono diventare il miglior tipo di insegnante: è quasi impossibile creare un'immagine ideale delle caratteristiche personali di un insegnante.

Ci sono molti modi per essere un buon insegnante: un buon insegnante ha una personalità unica e non si comporta in un unico modo inflessibile. Anche se sono state compilate molte liste di funzioni che caratterizzano i buoni insegnanti, gli insegnanti che sono stati riconosciuti come tali, spesso sono molto diversi gli uni dagli altri. Tuttavia, credo che queste differenze siano positive: sarebbe un'idea impraticabile pensare che il prototipo di un buon insegnante possa essere creato attraverso uno modello predeterminato, ossia una persona che si comporti e agisca in base a un determinato modello. Fortunatamente, i buoni insegnanti non sono simili tra loro, perché anche gli studenti non lo sono.

Tuttavia, è ovvio che non tutti possano essere buoni insegnanti: «apprezziamo meno un insegnante con una spiccata capacità di riflettere (in qualsiasi senso) che però non è in grado di stabilire relazioni adeguate con gli alunni, o non è incline a invitarli a impegnarsi nel loro compito (McLaughlin, 1999, p. lavoro 17)». Il lavoro degli insegnanti è una forma di lavoro relazionale in cui gli insegnanti utilizzano la propria personalità come strumento. Il lavoro degli insegnanti comporta un alto carico di tensione emotiva e gli insegnanti inevitabilmente sperimentano la frustrazione nel loro lavoro. Ci sono molte situazioni in cui gli insegnanti si sentono come se avessero fallito, a prescindere dalla soluzione che creano. Per questi problemi e sfide non ci sono soluzioni pronte.

Come può un insegnante utilizzare il modello descritto in questo articolo? In pratica, è importante che l'insegnante sia in grado di determinare se la tensione all'interno della relazione insegnante-studente esiste, se è costruttiva o distruttiva, se è influenzata dalla sfida di autorità, se trasmette fiducia, freddezza o esperienza. Pertanto, il modello proposto funziona come uno strumento per la valutazione della pratica. Un insegnante può riflettere e osservare il suo modo di insegnare e di interagire con gli studenti e porsi domande del tipo «Ascolto le opinioni degli studenti in modo aperto?», «Incoraggio gli studenti a esprimere le proprie emozioni o percezioni?», «Come reagisco a opinioni divergenti e tollero le critiche o i feedback da parte degli studenti?», oppure, ancora, «Tratto gli studenti allo stesso modo, indipendentemente dalle loro origini?». Diventare consapevoli del proprio stile e del proprio livello di sensibilità permette di passare da un quadrante all'altro della figura che abbiamo presentato sopra, spostandosi verso quello che rappresenta lo stato ideale.

L'atmosfera in classe è molto indicativa e il modello può essere utilizzato per scoprire come l'amore e l'autorità pedagogici del docente siano collegati con l'ambiente in cui si svolge l'apprendimento. Inoltre, deve essere notato che nella pratica, studenti tra loro diversi beneficeranno di diversi livelli di amore e autorità. Talvolta, l'insegnante deve essere pronto a utilizzare la propria posizione autorevole per mantenere l'ordine e la disciplina in classe, mentre altre volte un approccio più flessibile, che si adatta alla situazione può essere più adeguato. Si tratta, in sintesi, della capacità del docente di notare con la sua sensibilità, le varie tipologie di studenti e le loro diverse personalità e avere flessibilità situazionale.

Riguardo alla questione della formazione degli insegnanti, educare qualcuno a diventare un buon insegnante è molto simile ad aiutarlo ad avere una buona personalità. Pertanto la formazione degli insegnanti dovrebbe essere molto attenta alle personalità e non solo alle competenze e incoraggiare i futuri insegnanti ad essere autentici e integrare nel lavoro i loro tratti personali più genuini. In pratica, ciò significa che la formazione degli insegnanti dovrebbe favorire lo sviluppo dell'autostima e dell'identità dei futuri insegnanti e aumentare la loro disponibilità all'interazione personale ed eticamente responsabile con gli studenti. In questo modo, lo sviluppo professionale di un insegnante progredisce dal semplice imparare ad applicare le competenze tecniche verso la creazione di una personale idea dell'insegnamento (Niemi, 1995).

Sebbene l'enfasi rispetto a ciò che si ritiene essere un insegnamento buono sia cambiata nel corso del tempo, vi è qualcosa di costante nelle aspettative. Oltre alle caratteristiche personali degli insegnanti, la cooperazione e le competenze relazionali umane sono sempre state considerate importanti. Un insegnamento di qualità richiede l'interazione in tempo reale e la capacità di lavorare in un rapporto d'interazione con gli studenti, i colleghi insegnanti e - sempre di più, nel mondo moderno - l'ambiente di lavoro inteso in senso compresa la vita economica che circonda il sistema scolastico. La capacità di un insegnante di partecipare alla scuola come colui che ricopre nella comunità una figura unica, rafforza l'attività culturale e sociale della scuola.

I rapidi cambiamenti, l'internazionalizzazione e il multiculturalismo che avvengono nella nostra società richiedono un nuovo tipo di professionalità da parte degli insegnanti: l'attenzione si sposta sulle responsabilità sociali degli insegnanti e il loro ruolo come produttori attivi del futuro (von Wright, 2009; Seidl & Friend, 2002). Le capacità relazionali e d'interazione all'interno della scuola e con gli studenti, stanno diventando sempre più importanti, campi di conoscenza a causa della crescente diversità tra gli studenti. Le difficoltà di apprendimento degli studenti e l'esclusione, così come i vari problemi sociali, richiamano anche una migliore preparazione da parte degli insegnanti, al fine di creare armonia con i diversi tipi di studenti. Anche quando il punto da cui parte uno studente è debole, un buon insegnante deve essere interessato a tutti gli studenti e avere il coraggio e il desiderio di avviare un rapporto di interazione. Creare e sostenere contatti non è mai semplice: le apparenze esterne degli studenti, i loro atteggiamenti difensivi e il linguaggio molto vivace rendono gli insegnanti intimoriti e restii ad affrontare gli studenti.

Tuttavia, questa presenza apparentemente forte, può spesso nascondere una personalità fragile o in difficoltà. Un ragazzo che si stava formando come insegnante fece questa domanda durante una

lezione didattica: «Come facciamo a dare spazio a chi ha le ali? E, come ci comportiamo con coloro che non le hanno ancora?».

L'autorità dell'insegnante si basa anche sulla padronanza della materia d'insegnamento, tuttavia, il fatto che l'insegnante conosce e comprende la materia che insegna non è sufficiente: anche se l'insegnante può essere il più abile ed entusiasta della sua materia, gli studenti non necessariamente imparano. L'apprendimento è un processo che si svolge nell'interiorità di uno studente e quindi un buon insegnante può aiutare i suoi studenti ad avere successo ed essere ispirati.

L'amore pedagogico di un insegnante si manifesta nella capacità di inquadrare la materia d'insegnamento dal punto di vista degli studenti, la capacità di sostenerli e prevedere i nodi critici di apprendimento e il desiderio di svolgere il proprio compito per il bene degli studenti: un buon insegnante può dare la priorità alle esigenze del lavoro. L'abilità di ottenere felicità dai più piccoli risultati, di avere fiducia nelle capacità degli studenti e il desiderio di negoziare e rivalutare i compiti dell'apprendimento migliora la motivazione e soddisfazione lavorativa degli insegnanti, tuttavia dobbiamo essere consapevoli che queste strategie di motivazione e coping non sono innate.

Solo chi è estraneo al mondo dell'insegnamento può considerare la seguente questione come irrilevante: «Chi aiuta gli aiutanti?».

Nelle scuole moderne, le competenze didattiche degli insegnanti sono messe alla prova a causa del crescente flusso di informazioni (Wills, 2006). Varie esigenze e tensioni da una varietà di direzioni sono rivolte verso gli insegnanti, sia da parte delle indicazioni ufficiali che regolano l'insegnamento, sia da parte degli studenti, i loro genitori e le autorità scolastiche. Spesso, gli insegnanti lavorano in situazioni impossibili e il loro rispetto per l'autorità è messo alla prova (Hemmings, 2003). Gli insegnanti devono trovare modi per affrontare queste situazioni evitando stress eccessivo e mantenendo le loro motivazioni per l'insegnamento.

Un insegnante deve avere una buona stima di sé, essere realistico e apprezzare la propria personalità e il proprio stile di insegnamento. Il vecchio proverbio “il meglio è il nemico del bene” è rilevante anche per il lavoro degli insegnanti. Un buon insegnante non è perfetto, ma è gentile verso se stesso e gli studenti. Così, il lavoro dell'insegnante comprende tolleranza e l'umanità. Uno studente deve essere compreso e rispettato quando è debole, anticonformista o difficile, anche quando non soddisfa le aspettative dell'insegnante. Essere accettato dà il coraggio di imparare cose nuove.

Buoni insegnanti non hanno bisogno di essere persone perfette, e non possono neanche aspettarsi degli studenti perfetti. Secondo Hare (1993), l'amore pedagogico, la cura in classe, l'umiltà, l'impegno e la speranza sono i tratti che costituiscono un “buon” insegnante, anche se non sono sempre facili da rispettare nelle scuole moderne. Pertanto, il tatto pedagogico è la chiave poiché insieme alla bontà pedagogica, illustra il rapporto pedagogico e l'idea fondamentale che l'adulto lavora principalmente per il bene del bambino in questo contesto (Saevi & Eilifsen, 2008).

Essere un insegnante significa acquisire costantemente nuove informazioni e allargare la propria formazione.

Gli insegnanti devono essere in grado di rinnovare, raccogliere le conoscenze e le competenze pedagogiche come anche i quesiti sostanziali in merito e cercare soluzioni adeguate. Dovrebbero rinnovare il mondo della scuola, fornendo varietà e iniziando vari esperimenti e valutazioni attraverso la ricerca. Nel 1948, Martti Haavio ha scritto che gli insegnanti sono eterni scolari ed eterni diplomati (Haavio, 1948). La formazione degli insegnanti di oggi promuove l'idea degli insegnanti come ricercatori, riferendosi all'insegnamento di tipo esplorativo (e.g. Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006; Maaranen, 2009).

I buoni maestri sono modelli per bambini e ragazzi anche in situazioni difficili: gli insegnanti sono i creatori del futuro, devono mantenere le loro credenze e sforzarsi per creare un ambiente di crescita migliore e un mondo più umano. In futuro, i migliori educatori saranno quegli insegnanti

con una forte carica di umanità, attenti e coraggiosi, che aiutano i bambini e ragazzi a sperimentare al meglio ciò che la vita può offrire.

La capacità di creare la felicità per la vita è un'abilità importante per un buon educatore e insegnante. Von Wright sostiene che, per amare il mondo, dobbiamo accettarlo e che quindi, per amare gli studenti, dobbiamo accettarli, astenerci dal volerli cambiare o prepararli a cambiare il mondo in una maniera predeterminata (von Wright, 2009).

La capacità di trovare la gioia nella vita di tutti i giorni è una qualità sempre più importante in questo momento d'insicurezza e sotto la pressione delle crescenti esigenze di efficienza. Insegnare la gioia di vivere ai giovani, può essere di vitale importanza nel corso della loro vita futura di fronte alle difficoltà e ai problemi adulti.

## References

- Alberoni, F. (1987). *Falling in love*. New York: Random House Inc.
- Applebaum, B. (1999). On good authority or is feminist authority an oxymoron?, in R. Curren (ed.), *Philosophy of education*, ss. 307-317. Urbana-Champaign: Philosophy of Education Society. Retrieved from <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1999/applebaum.asp>
- Aristotle. (1981). *Nikomakhoksen etiikka [The ethics of Nikomakhos]* (Transl. Simo Knuuttila). Helsinki: Gaudeamus.
- Bales, R. F. (1970). *Personality and interpersonal behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Baumrind, F. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37 (3), pp. 887-907.
- Beck-Gernsheim, E., & Beck, U. (1995). *The normal chaos of love*. Cambridge: Polity Press.
- Bellack, A.A. (1968). *Methods for observing classroom behavior of teachers and students*. New York: NY Teachers College.
- Burbules, V.C. (1995). Authority and the tragic dimension of teaching. In J.W. Garrison & A.G. Jr. Rud (eds.), *The educational conversation. Closing the gap*, pp. 29-40. Albany: State University of New York Press.
- Burns, D.S., & Rathbone, N. (2010). The relationship of narrative, virtue education, and an ethic of care in teaching practice. *in education*, 16 (2), Retrieved from <http://ineducation.ca/article/relationship-narrative-virtue-education-and-ethic-care-teaching-practice>
- Cooper, D. (2002). *The measurement of things. Humanism, humility and mystery*. Oxford: Clarendon Press.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, pp.74-101.
- Cygnaeus, U. (1910). *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä [Uno Cygnaeus's writings about the foundation and organization of the Finnish elementary school]*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Delpit, L.D. (1988). The silenced dialogue; Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58 (3), pp. 280-298.
- Deutsch, N.L., & Jones, J.N. (2011). 'Show me an ounce of respect': Respect and authority in adult-youth relationships in after-school programs. *Journal of Adolescent Research*, 23 (6), 667-688. DOI: 10.1177/0743558408322250
- Dunbar, A., & Taylor, B. (1982). Children's perceptions of elementary teachers as authority figures. *The Journal of Social Psychology*, 118, pp. 249-255.
- Eriksson, K. (1989). *Caritas-idea [The idea of Caritas]*. Hämeenlinna: Karisto.
- Eväsoja, H., & Keskinen, S. (2005). Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä [Teacher as an authority and ruler]. In S. Keskinen (ed.), *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä [Power, competition, and bullying in teachers' work]*, pp. 12-65. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutualojen säätiö.
- Fehr, B. (1996). *Friendship processes*. London: SAGE.
- Fenichel, G.H. (2005). What is love? *Issues in Psychoanalytic Psychology*, 27 (1), pp. 49-67.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing teacher behavior*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Freud S. (1947). *War, sex and neurosis*. New York, NY: Arts and Science Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Green, J.O., & Burleson, B.R. (eds.) (2003). *Handbook of communication and social interaction skills*. London: Lawrence Erlbaum Ass.
- Good, T.L. (1996). Teaching effects and teacher evaluation. In J. Sikula (ed.), *Handbook of research on teacher education*, pp. 617-665. New York, NY: Macmillan.
- Gordon T. (1977). *T.E.T. Teacher Effectiveness Training*. New York, NY: David McKay.
- Haavio, M. (1948). *Opettajapersoonallisuus [Teacher personality]*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hare, W. (1993). *What makes a good teacher: Reflections on some characteristics central to the educational enterprise*. London & Ontario: The Althouse Press.
- Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? [How does a teacher create his/her pedagogical authority?]*. (Doctoral dissertation. Research in educational sciences No. 10.) Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Harjunen, E. (2004). Tahdotko? In J. Loima (ed.), *Theoria et praxis*, pp. 69-75. Helsinki: University of Helsinki, Viikki Teacher Training School. Retrieved from [http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria\\_et\\_praxis\\_edited\\_04.pdf](http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_et_praxis_edited_04.pdf)
- Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (1), pp. 109-129. DOI: 10.1080/13540600802661345
- Harva, U. (1955). *Aikuiskasvatus. Johdatus aikuiskasvatuksen teoriaan ja työmuotoihin Suomessa [Adult education: introduction to the theory and work methods of adult education in Finland]*. Helsinki: Otava.
- Hast, M. (2011). *Konstruktio käsityön teknologiasta: analyysi- ja tulkintaprosessi teknologiasta yleissivistävän käsityön oppiaineen osana [The construction of the technology of crafts: an analysis and interpretation process about technology as a part of general crafts education]*. (Acta Universitatis Lapponiensis No. 208.) Rovaniemi: University of Lapland.
- Hatt, B. E. (2005). Pedagogical love in the transactional curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 671-688. DOI: 10.1080/00220270500109247
- Heaven, P.C., & Furnham, A. (1991). Orientation to Authority among Adolescents: Relationships with Personality and Human Values. *Personality and Individual Differences*, 12 (10), pp. 977-982.
- Hegi, L.E., & Bergner, R.M. (2010). What is love? An empirically-based essentialist account. *Journal of Social and Personal Relationships*, Aug 27, pp. 620-636.
- Hemmings, A. (2003). Moral order in High School Authority: Dis/enabling care and (un)scrupulous Achievement. In J.L. Pace, & A. Hemmings (eds.), *Classroom authority: theory, research, and practice*, pp. 25-150. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1988). *Management of organizational behavior: utilizing human resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Huebner, E.S., Gilman, R., Reschly, A.L., & Hall, R. (2009). Positive schools. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology*, pp. 561-568. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Hättich, E., Hättich, M., & Hoffman, M. (1970). Autorität. In J. Speck, & G. Wehle (eds.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Band I*, pp. 38-54. München: Kösel-Verlag.
- Jackson, S.W. (1968). *Life in classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Janako, B.J. (1993). Caring is loving. *Journal of Advanced Nursing*, 18, pp. 192-194.
- Jaku-Sihvonen, R., & Niemi, H. (eds.) (2006). *Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators*. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Kaupilla, R. (2006). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille [Interaction and social skills. Interaction manual for teachers and students]*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Koskenniemi, M., Karma, K. & Martikainen, M. (eds.) (1974) *DPA Helsinki System for Describing Educational Processes*. (Research Bulletin No. 42. Institute of Education.) Helsinki: University of Helsinki.
- Krause, M. (1975). Schoolchildren's attitudes towards public authority figures. *Adolescence*, 10, 111-122.
- Kunnari, A. (2011). *Liikuntapääoma ja holistinen ihmiskäsitys liikuntaa opettavan työssä [The experience-based capital of physical exercise and the holistic conception of human being in PE teachers' work]*. (Acta Universitatis Lapponiensis, No. 205.) Rovaniemi: University of Lapland.
- Kupiainen, S., Hautamäki, J., & Karjalainen, T. (2009). *The Finnish education system and PISA*. (Ministry of Education Publications, No. 46). Finland: Ministry of Education. Retrieved from [http://www.pisa2006.helsinki.fi/files/The\\_Finnish\\_education\\_system\\_and\\_PISA.pdf](http://www.pisa2006.helsinki.fi/files/The_Finnish_education_system_and_PISA.pdf)
- Lahelma, E. (2002). School is for meeting friends: secondary school as lived and remembered. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (39), pp. 367-381.
- Langford, R. (2010). Theorizing an early childhood educator's authority for the advancement of social goods. *The Alberta Journal of Educational Research*, 56 (3), pp. 291-303.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality*. New York, NY: The Ronald Press Co.
- Levy, K. (2001). The Relationship between Adolescent Attitudes towards Authority, Self-concept, and Delinquency. *Adolescence*, 36, pp. 333-346.
- Lindblom-Ylänne, S. (1999). *Studying in a traditional medical curriculum – study success, orientations to studying and problems that arise*. Helsinki: Helsinki University Printing House.
- Lindblom-Ylänne, S., & Lonka, K. (1999). Individual ways of interacting with the learning environment – are they related to study success? *Learning and Instruction*, 9, pp. 1-18.
- Maaranen, K. (2009). *Widening perspectives of teacher education. Studies on theory-practice relationship, reflection, research and professional development*. (Doctoral Dissertation. Department of Applied Sciences of Education Research Report No. 305). Helsinki: University of Helsinki. Retrieved from <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/45140/widening.pdf?sequence=1>
- McLaughlin, T.H. (1999). Beyond the reflective teacher. *Educational Philosophy and Theory*, 31 (1), pp. 9-25. DOI: 10.1111/j.1469-5812.1999.tb00371.x
- Meri, M., & Toom, A. (2006). Ei takomalla vaan kyselemällä – Sokraattinen menetelmä ja tahdikkuus opettajan taitavuuden elementteinä [Not by hammering but asking questions – The Sokratean method and tact as the elements of teachers' skillfulness]. In J. Husu & R. Jyrhämä (eds.), *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta [Saying straight. Collegially about teaching and education]*, pp. 57-68. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mitzel, H.E. (ed.) (1982). *Encyclopedia of educational research* (5th ed.). New York, NY: Macmillan.
- Murray, C. & Thompson, F. (1985). The representation of authority: an adolescent viewpoint. *Journal of Adolescence*, 8, pp. 217-229.
- Määttä, K. (2005). *Kestävä parisuhde [Long-lasting intimate relationship]*. Juva: WSOY.
- Määttä, K. (2006). *Rakastumisen lumous [The fascination of falling in love]*. Juva: WSOY.
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2011). Pedagogical love and good teacherhood. *in Education*, 17 (2). Retrieved from <http://ineducation.ca/article/pedagogical-love-and-good-teacherhood>

- Niemi, H. (1995.) *Opettajien ammatillinen kehitys [Teachers' professional development]*. Publications of the Teacher Education Department of the University of Tampere, No. A 3.) Tampere: University of Tampere.
- Niemi, H., & Kohonen, V. (1995) *Towards new professionalism and active learning in teacher development*. (Department of Teacher Education No. A 2.) Tampere: University of Tampere.
- Nihart, T., Lersch, K.M., Sellers, C.S., & Mieczkowski, T. (2005). Kids, cops, parents, and teachers: exploring juvenile attitudes towards authority figures. *Western Criminology Review*, 6 (1), pp. 79-88.
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96 (2), pp. 215-231.
- Nuutinen, S. (1994). *Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta [From a child to a subject. A study about power and rearing]*. Joensuu: University of Joensuu.
- Nuutinen, S. (2007). Lasten oikeuksista ja pedagogisesta vallankäytöstä [On children's rights and pedagogical exercise of power]. In A. Niikko, I. Pellikka, & E. Savolainen (eds.), *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä [Learning, teaching, multidisciplinary. Writings from Kuninkaankartanonmäki]*, pp. 81-90. Joensuu: University of Joensuu.
- Pace, J.L., & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 4-27. DOI: 10.3102/003465430298489
- Paldanius, A., & Määttä, K. (2011). What are students' views of (loving) caring in nursing education in Finland? *International Journal of Caring Sciences*, 4 (2), pp. 81-89.
- Parsons, T. (1937). *Structure of social action*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Person, E.S. (2007). *Dreams of love and fateful encounters. The power of romantic passion*. New York, NY: W.W. Norton & Co.
- Peters, R. (1973). *Authority, responsibility, and education*. London: Allen and Unwin.
- Pikkarainen, E. (1994). *Kasvatuksen teorian perusteiden luonnostelua: alustavia lähtökohtia opettajan ammatillisen kasvun tarkastelua varten [Outlining the basics of educational theory: initial starting points for dissecting teachers' professional development]*. Oulu: University of Oulu.
- Pitkäniemi, H. (1997). Opetuksen tutkimus: muutosta vai kehitystä [Researching teaching: change or development?]. In M.-L. Julkunen (ed.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus [Teaching, learning, interaction]*, pp. 35-63. Helsinki: WSOY.
- Price, J.N., & Osborne, M.D. (2000). Challenges of forging a humanizing pedagogy in teacher education. *Curriculum and Teaching*, 15(1), pp. 27-52.
- Puolimatka, T. (1997) *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa [Teaching or indoctrination? Power and manipulation in teaching]*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Raelin, J.A. (2006). Taking the Charisma Out: Teacing as Facilitation. *Organization Management Journal*, 3 (1), pp. 4-12.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Saevi, T., & Eilifsen, M. (2008). 'Heartful' or 'heartless' teachers? Or should we look for the good somewhere else? Considerations of students' experience of the pedagogical good. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 8, pp. 1-14.
- Seidl, B., & Friend, G. (2002). Leaving authority at the door: equal-status community-based experiences and the preparation of teachers for diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 18, pp. 421-433.

- Shalem, Y. (1999). Epistemological labor: The way to significant pedagogical authority. *Educational Theory*, 49(1), 53-70.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen [Systematic introduction to the science of education]*. Keuruu: Otava.
- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä [Pedagogical love. Educator by the meaning of life and riddle of human being]*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Spady, W., & Mitchell, D. (1979). Authority and the Management of Classroom Activities. In *The 78th Yearbook of NSSE*, pp. 75-115. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Stagner, R. (1937). *Psychology of personality*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Sternberg, R.J. (1988). *Love is a story. A new theory of relationships*. Oxford: Oxford University Press.
- Tirri, K., & Puolimatka, T. (2000). Teacher authority in schools. A case study from Finland. *Journal of Education for Teaching*, 26, pp. 157-166.
- Triandis, H. (1977). *Interpersonal behavior*. California: Wadsworth.
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning*. Hove: Psychology Press.
- Uusikylä, K. (2006). *Hyvä, paha opettaja [The good, bad teacher]*. Helsinki: University of Helsinki.
- Uusikylä, K., & Atjonen S. (2005). *Didaktiikan perusteet [The basics of didactics]* (3rd ed.). Porvoo & Helsinki: WSOY.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. London: Althouse Press.
- Vermunt, J.D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, pp. 257-280.
- Vikainen, I. (1984). *Pedagoginen auktoriteetti [Pedagogical authority]*. (The Faculty of Education, No. B: 13.) Turku: University of Turku.
- von Wright, M. (2009). *The shunned essentials of pedagogy: authority, love and mystery*. Nordic Philosophy of Education Network NERA Annual Meeting, Trondheim, March 5-7th 2009. Retrieved from: <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:212954>
- Wallberg, H.J. (1986). Syntheses of research on teaching. In M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 214-229). New York, NY: Macmillan.
- Waller, W. (1932/1961). *The sociology of teaching*. New York, NY: John Wiley.
- Walls, R.T., Sperling, R. A., & Weber, K. D. (2001). Autobiographical memory of school. *The Journal of Educational Research*, 95(23), pp. 116-127.
- Weber, M. (1964). *Theory of social and economic organization*. New York, NY: Free Press.
- Weil, S. (2005). Human personality. In S. Miles (ed.) *An Anthology*, pp. 222-312. London: Penguin Books.
- Wills, J.S. (2006). Authority, culture, context: Controlling the production of historical knowledge in elementary classrooms. In J.L. Pace & A. Hemmings (eds.), *Classroom authority: Theory, research, and practice*, pp. 33-62. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wrong, D. (1980). *Power. Its forms and uses*. New York, NY: Harper & Row.
- Yariv, E. (2009). Students' attitudes on the boundaries of teachers' authority. *School Psychology International*, 30(1), pp. 92-111. DOI: 10.1177/0143034308101852