

Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti

The Teacher Portfolio for the new-employed training

Pier Giuseppe Rossi, Patrizia Magnoler, Lorella Giannandrea,
Giuseppina Rita Mangione, Maria Chiara Pettenati, Alessia Rosa¹⁷¹

Nell'anno scolastico 2014-15 sono stati immessi nella scuola, dall'infanzia alla secondaria di secondo grado, 28.716 docenti di cui 13.346 di sostegno. Il ministero ha previsto per tali docenti un percorso di formazione che consentisse:

- di implementare un «prototipo di percorso formativo» da testare e da mettere a sistema per le successive assunzioni,
- di valorizzare la professionalità dei docenti (in gran parte già da diversi anni in servizio nella scuola) ponendola in rapporto ai bisogni della scuola,
- di realizzare un laboratorio formativo sull'integrazione scolastica dei disabili e sui bisogni educativi speciali per tutti i docenti neoassunti,
- di avviare la formazione «peer to peer» tra colleghi già in servizio e neoassunti,
- di attivare una nuova piattaforma online di formazione orientata alla community di docenti innovatori, alla condivisione delle esperienze e alla raccolta di «documentazione per l'attività didattica»¹⁷².

Rispetto al passato, in questa edizione della formazione per neo assunti, si riscontrano due cambiamenti significativi: le attività in presenza comprendono anche il peer to peer e, soprattutto, nell'online la presenza del e-portfolio e di percorsi che impegnano i neo-assunti nella riflessione sulla loro storia professionale e sulle loro pratiche di insegnamento.

Il contributo descrive il disegno progettuale e la valutazione effettuata a fine corso.

In 2014-15 28.716 school teachers obtained a stable contract from pre-school to secondary school (13.346 were teacher for special need students). The Ministry established a training path for those teachers in order to:

- implement a «prototype of training course» to be tested and be used in the future for new teachers;
- valorize the teacher professionalism (most of them had been teaching at school for years) and connecting it to the school needs;
- create a training lab on school integration of student with special needs and on special educational needs for all teachers just hired;
- start the peer to peer training among colleagues already teaching and the ones newly hired;
- activate a new online learning management system oriented to the community of innovative teachers, to the experiences' exchange and the collection of «documentation for the educational activity».

There are two relevant changes between the current training edition and the past ones: the face to face section of the course includes also peer to peer activities and, most of all, in the online section there's the use of the e-portfolio and the use of reflection paths that involve the newly hired teachers with their professional history and teaching practices.

The contribution describes the design and the evaluation developed at the end of the training course.

Parole chiave: formazione dei neoassunti, professionalizzazione, teacher portfolio
Keywords: induction, professionalism, teacher portfolio

Articolo ricevuto: 22 maggio 2015

Versione finale: 30 giugno 2015

¹⁷¹ Il contributo è stato discusso da tutti gli autori. La scrittura è stata realizzata da P.G. Rossi per i paragrafi 2, 3.2, 4.2; da P. Magnoler per i paragrafi 1, 4.1, 5, 6 e da M.C. Pettenati per il paragrafo 3.1. L'elaborazione dei dati riportati nel paragrafo 5 è stata curata di M.C. Pettenati, G.R. Mangione e A. Rosa.

¹⁷² www.istruzione.it/urp/allegati/Sintesi_Piano_formazione_docenti_neoassunti_2014_2015.pdf

1. COMPLESSITÀ E PROFESSIONALIZZAZIONE

La complessità che caratterizza la società attuale, e che si ripresenta in ambito scolastico, pone il docente di fronte alla necessità di articolare, in modo consapevole e progettuale, un progetto formativo per i propri studenti che favorisca una reale inclusione intesa come possibilità per ciascuno di trovare la possibilità di sviluppare le proprie potenzialità, ma all'interno di un progetto collettivo e condiviso (Rossi e Giaconi, in press). Il docente dovrebbe garantire sia il rispetto della diversità, sia la valorizzazione del ruolo sociale dell'apprendimento. Questa postura implica un alto livello di attenzione alle variabili che agiscono all'interno del sistema classe (relazioni, aspetti emotivi e affettivi), alla trasposizione didattica, all'uso dei mediatori e alla loro organizzazione (Damiano, 2013) in funzione dello sviluppo delle competenze degli studenti, e alla gestione pragmatica di spazi, tempi, ritmi di lavoro. In altri termini viene richiesto all'insegnante di saper gestire con competenza i tre registri (epistemici, relazionali e pragmatici) che caratterizzano l'insegnamento (Vinatier, Altet, 2008).

Ma il docente oggi è sempre più un attore che costruisce conoscenza all'interno di una organizzazione e di una comunità di pratiche. La Legge 107/2015 rilancia l'autonomia scolastica e prefigura una nuova dimensione di partecipazione, responsabilità del singolo all'interno di una comunità, nella ricerca di identità collettive che permettano di realizzare progetti contestualizzati. Questo processo di inserimento nella comunità professionale è fonte anche di tensione tra uno sviluppo professionale desiderato dall'individuo e i bisogni dell'organizzazione (Wentzel, 2010) e rende necessaria la rinegoziazione tra un'identità desiderata e una assegnata (Broyon, Changkakoti, 2008).

Il docente è altresì un referente dell'organizzazione quando questa si pone in relazione con il territorio e con le famiglie, è portatore di un progetto per la cui realizzazione bisogna individuare nuove e adeguate forme di coinvolgimento e partecipazione.

Si delineano in tal modo due grandi aree di competenza che caratterizzano l'agire dell'insegnante: l'insegnamento, il rapporto con il contesto e l'organizzazione. Si tratta, in sintesi, di saper gestire, con flessibilità e cognizione, situazioni caratterizzanti la professione (Mayen, 2011) e ciò è possibile quando, in primis, il docente ha consapevolezza del rapporto che si viene a creare tra sé e la situazione, quando comprende le ragioni che sottendono la propria azione e gli organizzatori che ne determinano la struttura (Vergnaud, 1996), quando individua il modo in cui dà forma alle situazioni attivando una relazione enattiva tra sé, la classe e l'ambiente (Rossi, 2011). Nella concettualizzazione dell'azione si ritrova una terza area di competenza professionale che riguarda la cura del sé, della propria formazione, anche attraverso l'analisi della propria pratica.

L'attenzione posta all'azione degli insegnanti è ormai un "pivot" che guida la predisposizione dei dispositivi professionalizzanti. Il costrutto di azione permette

di assumere una visione dell'agire individuale come un "corso" continuo (Theureau, 2006; McMahon et al., 2013) che si alimenta e si esplica in un "prima" (l'esperienza pregressa), un "durante" (l'attività in situazione) e un "dopo", quando, attraverso la riflessione, si ritorna sull'agito per riscoprirne l'evoluzione (Vermerisch, 1994, Faingold, 2011), ed assegnare un senso (Clot, 2011). Ciò consente di comprendere in profondità quale rapporto è stato realmente creato tra fini e mezzi, tra le proprie intenzionalità esplicite e l'effettiva azione compiuta. L'azione è sempre un'inestricabile connessione di razionalità ed emotività, di conoscenza incarnata (Rossi, 2011), di una visione specifica del contesto, una fra tante possibili; è sempre il risultato di un'interazione con l'evento e del proprio modo di coglierlo e interpretarlo. Una maggiore conoscenza del proprio agire in situazione diviene possibile attraverso un ricorsivo processo di immersione (l'azione) e distanziamento che si avvale di tracce dell'azione (video, audio, foto, artefatti) per attivare dei processi riflessivi che contribuiscono alla comprensione (Pastré, 2011).

Da questi brevi cenni si delinea progressivamente la figura di un insegnante professionista che si pone come protagonista all'interno di un sistema complesso per apportare un proprio personale contributo, avendo conoscenza del sé in azione. Questa dimensione professionale è ampiamente descritta, condivisa e delineata da diversi profili di competenze che, a livello internazionale, vogliono presentare "l'atteso" dell'azione del docente. Le competenze definite fungono da orientamento per la predisposizione di dispositivi professionalizzanti e per la valutazione. I livelli di qualità attesa sono ben tracciati e mostrano come non si possa più intendere professionista colui che sa mettere solo in atto procedure affidabili, date e sperimentate su ampia scala. Oggi il professionista è colui che progetta in base al contesto, possiede una ben fornita "cassetta degli attrezzi" metodologici e sa regolare in azione il proprio agire in modo consapevole.

La sfida formativa che si presenta sta nel riuscire a supportare lo sviluppo delle competenze dei docenti e a rendere, tale processo, attivo e continuo per tutto l'arco della vita professionale.

Se in passato l'idea che la pratica fosse l'unico vero modo per apprendere un lavoro dopo una formazione iniziale solo teorica, oggi le strutture formative, che si ispirano all'alternanza, presentano nuove possibilità di professionalizzazione. È possibile parlare di alternanza come principio (Mehran, 2007) che regola la ricorsività teoria-pratica, ovvero la capacità di collegare in modo generativo le teorie con i contesti di lavoro e le pratiche con la rievocazione delle teorie (Altet, 2012), di realizzare processi ricorsivi di pragmatizzazione, dalla teoria alla pratica, ed epistemizzazione, dalla pratica alla teoria (Magnoler, 2012). Alternanza è anche un dispositivo che pone in dialogo azione e riflessione nei due momenti di immersione nell'azione e distanziamento da essa, attraverso i quali l'insegnante ha modo di "scoprire" le proprie routine, individuare dinamiche e modalità con le quali ha connesso i diversi saperi di cui si è appropriato o si sta appropriando (disciplinari, metodologi-

ci, derivati dall'esperienza). Oppure di lavorare sul "come se", simulando nuove modalità operative per i problemi incontrati nelle pratiche quotidiane e per il contesto in cui si opera (*Variation Theory* – Marton e Pang, 2006).

Tali processi debbono essere fondati sulla presenza di una documentazione che permetta di ripercorrere le decisioni in azione per poter risalire, attraverso situazioni di auto-confronto o co-confronto tra pari (Theureau, 2010), alle ragioni che le hanno determinate; di rileggere il processo, di ricostruirlo e di riviverlo mentalmente. La concettualizzazione dell'azione realizzata in siffatte situazioni formative può alimentare la possibilità di utilizzare intenzionalmente schemi operativi e strategie personali e di integrarle con nuove conoscenze ed esperienze, suggerite da esperti o da pari. Il ruolo dei pari, colleghi esperti ma anche con lo stesso livello di expertise come nel modello dell'Analisi di Pratica, è fondamentale per due aspetti: attiva il confronto su differenti conoscenze e pone in luce la diversità interpretativa, fonte di problematizzazioni e prese di posizioni che contribuiscono al processo di definizione del proprio sé professionale (Barbier, 1996; Bekers, 2010).

Un professionista progetta la traiettoria che lo può condurre al miglioramento delle proprie competenze, sulla base di due differenti tipologie di informazioni: (1) la propria storia, focus dei dispositivi formativi ispirati al racconto del sé, compresi i processi di riconoscimento avuto da altri (Jorro, De Ketele, 2011), e (2) l'orientamento al ruolo e alle funzioni presenti nei profili di competenze. L'atteso dalla società rispetto al ruolo dell'insegnante si intreccia con il "reale" dell'azione del soggetto (Leplat, 1997) e con la sua traiettoria di sviluppo per dare vita a una professionalità contestualizzata e in grado di affrontare situazioni complesse alimentando aspetti di produzione (operare in azione) e di costruzione (alimentare il sé) (Samurçay, 2004).

In sintesi, i concetti chiave che aiutano a interpretare il rapporto tra complessità e professionalizzazione sono: competenze (compresa quella riflessiva e di analisi), azione, alternanza, identità.

2. IL TEACHER PORTFOLIO (TP)

Uno strumento validato nella comunità internazionale per accompagnare il processo di professionalizzazione è il portfolio, a partire dalla formazione iniziale (Mottier Lopez, Vanhulle, 2008). Nato come cartaceo da oltre 15 anni si è evoluto in digitale e pertanto ora si preferisce parlare di E-Portfolio (EP) che rispetto al cartaceo ha differenti vantaggi: connette in una rete vari materiali anche multimediali, è maneggevole ed esportabile, è condivisibile ed è visualizzabile da differenti postazioni.

Il TP è uno strumento-processo che permette di documentare l'evoluzione della professionalizzazione dei docenti attraverso la raccolta di evidenze, rifles-

sioni e descrizioni, e rende visibile la relazione che il soggetto stabilisce tra il presente (come ci si percepisce, con quali competenze) e il futuro (verso un miglioramento professionale), ovvero la promessa, come direbbe Ricoeur (2004). La funzione di questa documentazione è, a seconda delle culture e degli obiettivi delle istituzioni (scolastiche, formative, ministeriali,) orientata più alla formazione o alla valutazione delle competenze (Eurydice, 2009). L'accompagnamento alla documentazione è fornito, frequentemente, dal profilo di competenze (e relativi descrittori), o da specifici obiettivi, per il cui raggiungimento, il soggetto traccia il percorso.

Molti sono i modelli di portfolio presenti in letteratura, tra i più consolidati si ritrovano quelli di Danielson e Abrutin (1998), e di Barret (2006), Seldin (2004).

I blocchi principali che compongono un portfolio sono la Selezione, la Connessione, la Proiezione e la Pubblicazione (Rossi, 2005).

La Selezione è una raccolta motivata di materiali utili a documentare la propria professionalità. Per un TP tali materiali possono essere: le proprie progettazioni, i materiali preparati per una lezione, i prodotti degli studenti, le schede di valutazione, i giudizi, i video e le audio-registrazioni di attività in classe. Altri documenti possono descrivere la personale filosofia educativa del docente (le sue concezioni sull'insegnare, sull'apprendere, sulla gestione della classe) e la storia formativa (eventi della storia personale, studi significativi per la propria formazione, rapporti con i colleghi).

Ogni documento dovrebbe essere accompagnato dalla motivazione per cui è stato scelto in modo da evidenziare l'aspetto di significatività che non è dato solo dall'essere esemplare (il migliore), ma dall'apporto che ha fornito allo sviluppo personale e professionale attraverso problemi, difficoltà, errori o incidenti di percorso.

La Connessione permette di costruire, con materiali appositamente scelti, una rappresentazione che aiuti sia colui che la costruisce, sia un soggetto esterno, a comprendere la modalità con la quale si è alimentata e si manifesta una competenza in atto.

La Proiezione o Direzione, come preferisce Barret, è la fase che concretizza la progettualità per il miglioramento professionale.

Infine la Pubblicazione costituisce il momento nel quale si selezionano elementi del proprio TP per mostrare ad altri il percorso professionale. Nel caso dei docenti, differente è il materiali da presentare al dirigente per documentare la propria professionalità, quello da presentare ai genitori, o quello utile per il proprio sviluppo professionale da condividere con ricercatori e colleghi.

2.1 La ricorsività nei processi formativi

Una formazione che avvii alle competenze e che favorisca un'assunzione di sé come professionista, nel caso degli insegnanti, è efficace se alcuni elementi che la caratterizzano diventano un *modus operandi* per il docente e quindi se sono pre-

senti e ricorsivi nella formazione iniziale, nella formazione dei neoassunti e nella formazione in servizio, alimentando una relazione con il cambiamento e la trasformazione di sé. Tali elementi qualificanti sono sicuramente le procedure che caratterizzano i processi riflessivi, l'analisi delle pratiche e la documentazione, processi questi che ripropongono la ricorsività tra teoria e pratica. L'alternanza, nelle sue varie accezioni, può divenire per il professionista una modalità incarnata di operare.

Ma accanto agli elementi di continuità, non secondari sono gli aspetti che differenziano la formazione nei tre momenti. In sintesi potremmo così descrivere l'elemento peculiare dei tre percorsi:

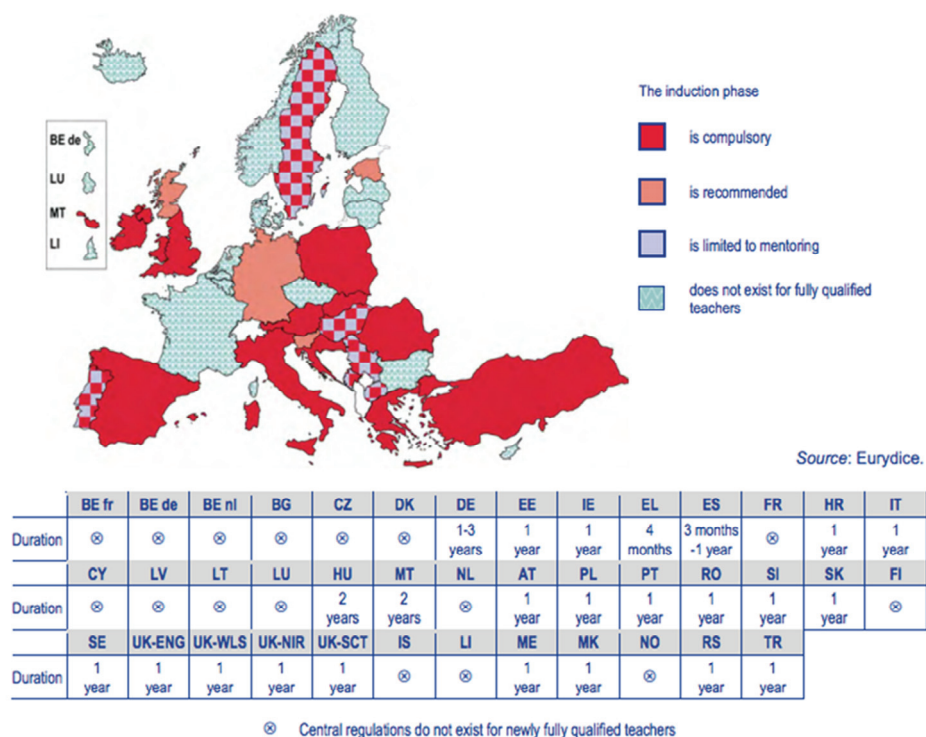
1. nella formazione iniziale è la consapevolezza di sé come professionista e della propria scelta professionale,
2. nella formazione dei neoassunti è acquisire la consapevolezza del proprio agire nell'istituzione, l'essere docente in una specifica comunità,
3. nella formazione in servizio è la maggiore consapevolezza della propria struttura operativa che permette di indirizzare la formazione su obiettivi mirati, sia che si tratti di risolvere specifiche problematiche legate al contesto, anche in un'ottica di ricerca, sia di migliorare la propria traiettoria.

3. LA FORMAZIONE DEI NEOASSUNTI

3.1 La formazione dei neoassunti in Europa

Dal rapporto "The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies" (Eurydice, 2015) emerge la necessità di rendere coerente e continua la formazione degli insegnanti, da quella iniziale, a quella dei neo-assunti, a quella in servizio. Nello specifico della formazione dei neoassunti si precisa che essa è prevista ed è obbligatoria in 24 Paesi dove nella maggioranza dei casi ha una durata di un anno e si conclude con una valutazione. In 16 Paesi non è formalizzata e inserita nei programmi ministeriali anche se il neoassunto può avvalersi di una continua attività di Mentoring (Fig. 1). Tale scelta dipende anche da una diversa impostazione della formazione iniziale.

Figura 1. La formazione dei neoassunti in Europa nel 2013/2014
(Fonte: Eurydice report 2015).



Tra i dispositivi maggiormente usati per la formazione dei neoassunti sono il mentoring (89%), incontri di formazione (88%) e corsi e seminari (60%) mentre altri dispositivi sono meno diffusi (il team teaching, 40%; le comunità virtuali, 37%; la Peer review, 34%; la collaborazione con altre scuole, 29%; Diari, 26%).

La situazione italiana si distingue, almeno fino ad oggi, da quella della maggioranza degli altri paesi europei, in quanto il neo-assunto difficilmente è un insegnante appena laureato, nella maggior parte dei casi ha già molteplici anni di insegnamento in situazioni molto diverse fra loro e ha sviluppato un patrimonio di conoscenze e di pratiche da valorizzare e, contemporaneamente, deve acquisire consapevolezza di cosa significhi uscire dalla precarietà e divenire a tutti gli effetti parte di una comunità.

3.2 Esperienze pregresse in Italia

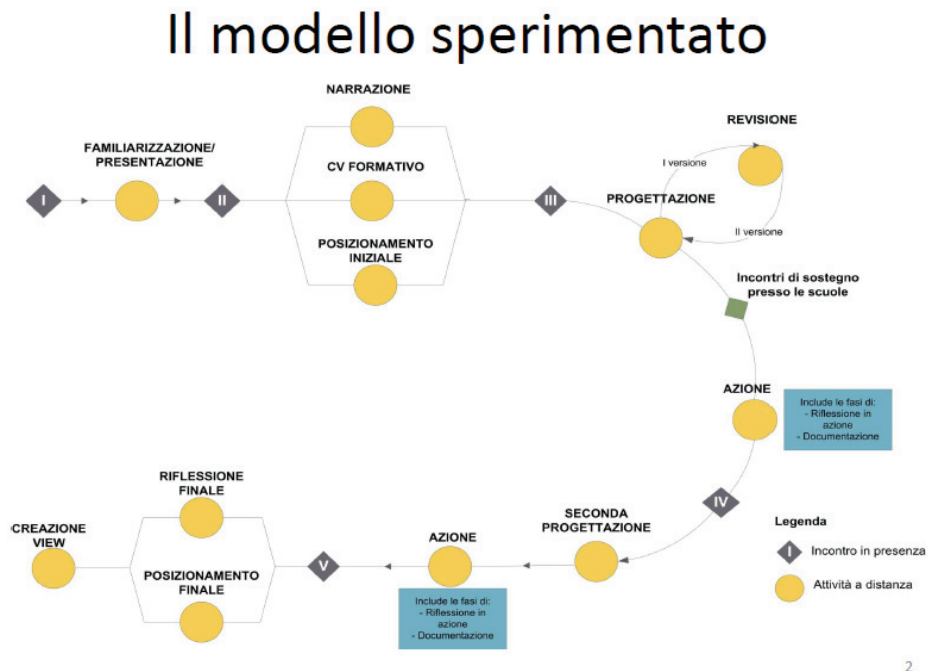
I percorsi formativi per i neo-assunti realizzati fino al 2014 erano stati monitorati e avevano mostrato la loro efficacia nella capacità di avviare i nuovi docenti alle nuove tecnologie. Dai dati raccolti emerge che, per quanto riguarda l'attività on line, era scarsa la partecipazione ai forum e la frequenza dei download, mentre un maggior apprezzamento veniva assegnato alle chat sincrone. In relazione alle attività in presenza sono state raccolte osservazioni che evidenziano la necessità di un adeguamento alle esigenze della scuola di oggi, di una maggiore aderenza con i bisogni professionali dei neoassunti, di una valorizzazione delle competenze possedute. Era emersa anche l'inutilità di una tesina che si sommava alle tante già compilate nel percorso di studio e che non focalizzava i problemi del passaggio in atto¹⁷³. Si profilava quindi la necessità di un cambiamento che si è concretizzato nella sperimentazione di un percorso sostitutivo della formazione per i neo-assunti della provincia di Piacenza (2013-2014), basato sull'alternanza e sul TP. La progettazione e la realizzazione sono state curate da due principali attori: personale ispettivo e direttivo collegati all'USR Emilia Romagna (G. Cerini e L. Rondanini) che da diversi anni avevano effettuato ricerche sul TP con gli insegnanti, e il gruppo EDIT dell'Università di Macerata composto da Rossi, Magnolier, Giannandrea che dal 2004 al 2011 aveva sperimentato il TP e percorsi di professionalizzazione nei Master per la formazione degli insegnanti (Giannandrea et al., 2013). Il modello implementato, anche con la partecipazione di S. Quattrocchi¹⁷⁴, prevedeva quattro incontri in presenza e la compilazione di un e-portfolio. Le attività svolte in presenza riguardavano la progettazione, la realizzazione e la discussione di unità di apprendimento costruite anche in base agli input degli incontri in presenza. Le attività potevano essere anche documentate con i video per poi essere discusse con i docenti e i tutor.

Un'esperienza simile, sempre basata sul portfolio, era stata attivata dal 2013-14 in Trentino e aveva coinvolto tutti i neoassunti di quella regione. Anche in tale percorso l'e-portfolio era sembrato uno strumento efficace nella formazione professionale.

¹⁷³ Si veda il report: "Attività di monitoraggio PuntoEdu per la Formazione Neoassunti 2008", Rivoltella, Ferrari, Carenzio, Musetti, Sinini, http://www.indire.it/db/docsrv/PDF/report_rivoltella/report_finale_2008.pdf

¹⁷⁴ Il progetto di sperimentazione del TP nella formazione dei neo-assunti costituiva l'ambito per la sua ricerca di dottorato.

Figura 2. Modellizzazione del percorso sperimentato a Piacenza nel 2013-2014.



2

4. IL MODELLO DELLA FORMAZIONE DEI NEOASSUNTI DEL 2014-15

La peculiarità della realtà italiana e le caratteristiche che ha assunto oggi la professionalità docente hanno posto specifiche esigenze alla progettazione della formazione dei neoassunti.

Le domande a cui il progetto doveva rispondere erano:

- come inserire la formazione dei neoassunti in una traiettoria più complessa che tenga conto degli anni di formazione, delle esperienze pregresse come precari e sia rivolta verso il futuro?
- come favorire l'accoglienza del nuovo arrivato nella comunità dell'istituto?
- come connettere la formazione con le pratiche in classe?
- come coniugare l'aspetto formativo con quello valutativo nell'anno di prova?

4.1 Percorso globale e sistema integrato

La scelta principale che guida la progettazione richiesta dal MIUR al "Gruppo di coordinamento nazionale per l'attuazione del piano formazione docenti neoassunti anno 2014/2015"¹⁷⁵ è quella di considerare il docente come un professionista riflessivo e di vedere il percorso della formazione dei neoassunti come un tassello di una traiettoria già avviata e che verrà sviluppata negli anni successivi di servizio.

Il prototipo di modello formativo da testare e mettere a sistema era articolato in quattro fasi (Fig. 3) per un totale di 50 ore:

Figura 3. Le fasi del percorso (Fonte MIUR).



Tre sono gli aspetti innovativi: il primo riguarda la visione sistemica degli attori implicati nella formazione. Il modello di governance del processo prevede l'attività sinergica delle unità regionali (Uffici Scolastici Regionali), con le Scuole Polo e l'attività dei tutor accoglienti presenti nelle singole scuole. Tutti questi attori sono impegnati a progettare e a gestire un'offerta formativa che tenga debitamente conto delle indicazioni del MIUR, ma anche delle competenze esistenti e dei bisogni emersi dai docenti implicati. La governance comune è orientata allo sviluppo di una integrazione tra lo stato esistente e lo stato desiderato dell'organizzazione scolastica; si tratta cioè di porre in relazione le competenze necessarie e quelle esistenti per tracciare un'offerta formativa capace di supportare i neoassunti nel comprendere le aspettative dell'amministrazione e le modalità/opportunità del proprio sviluppo professionale.

La scelta di chiamare "laboratori" le attività formative in presenza non è casuale: debbono essere lo spazio-tempo per connettere teorie e pratiche, per raccogliere le esigenze di conoscenza e di cambiamento dei partecipanti, per far crescere uno spirito di interrogazione reciproca e di co-produzione di una conoscenza diffusa sui problemi e i processi che caratterizzano la scuola.

Il secondo aspetto è individuabile nel "peer to peer", ovvero una serie di attività di co-osservazione, co-progettazione e co-analisi che l'insegnante neoassunto è impegnato a effettuare in collaborazione con il collega (tutor accogliente). Nell'attività peer to peer il nucleo principale è costituito da lezioni effettuate

¹⁷⁵ Il gruppo è stato nominato con decreto direttoriale n.118 del 27/02/2015.

dal tutor a cui assiste il neoassunto e lezioni del neoassunto monitorate dal tutor. Spesso queste ultime prevedono una co-progettazione e una riflessione post-azione.

Il terzo aspetto è ravvisabile nella modificazione della formazione on line, focalizzata sulla implementazione di un Teacher portfolio che persegue lo scopo di porre in relazione l'attività del docente, documentata con evidenze e riflessioni, con le competenze attese da un docente professionista (teachers' standard) e i bisogni dell'organizzazione. Il TP sarebbe stato presentato e discusso alla fine dell'anno di prova al Comitato di valutazione della scuola.

A fronte delle molteplici offerte e richieste promosse dal sistema di governance suddetto, il corsista può esprimere, tramite appositi questionari, una propria opinione su tutte le attività nelle quali viene impegnato. In tal modo il MIUR ha la possibilità di comprendere l'efficacia e la produttività di quanto proposto nel corrente anno. Vi è quindi una significativa introduzione di "sensori" che consentono di misurare il percorso formativo ovvero questionari on line facilmente compilabili per ciascuna delle fasi affrontate.

Date queste linee guida per la progettazione, i percorsi per i neo-assunti si sono concretizzati nel con le seguenti modalità.

4.2 Il teacher portfolio (TP)

L'attività online¹⁷⁶ si struttura in due spazi: il TP che ha un ruolo centrale, e un repository di materiali a consultazione ed uso libero, come supporto per le attività in classe, realizzati da INDIRE nell'ambito dei progetti Programma Operativo Nazionale 2007/2013.

La struttura di TP adottata ha una triplice funzione: (1) attivare nel docente un processo di riflessione sulla propria esperienza e sulla sua attuale identità professionale, (2) favorire l'individuazione delle aree di forza e di debolezza, e delle traiettorie di miglioramento, (3) fungere da connessione tra le diverse attività (in presenza e on line) presenti nel percorso di formazione dei neoassunti.

Il TP è strutturato in tre parti distinte ma interconnesse: il Curriculum formativo, la Documentazione dell'attività didattica e il Bilancio di competenze. Usando il modello di EP descritto nei paragrafi precedenti le prime due parti contengono una selezione e una riflessione, la terza rappresenta una proiezione/direzione.

¹⁷⁶ L'attività online si è svolta attraverso l'interazione con un ambiente messo a disposizione da INDIRE, appositamente progettato e implementato per rendere semplice e intuitiva la navigazione e l'esperienza di interazione. Appropriate scelte progettuali hanno permesso tempi di accesso e modalità operative ritenute dagli insegnanti nella valutazione finale più che soddisfacenti. L'area di ricerca "Formazione" di INDIRE ha coordinato la progettazione del percorso e del relativo ambiente on line, col supporto dell'area "Sistemi Tecnologici" dello stesso istituto, che ne ha curato l'implementazione. Il percorso online è stato progettato da un comitato scientifico composto, oltre che da INDIRE, da esperti provenienti dal Ministero, dalla Scuola e dall'Università.

Tabella 1. La struttura del Teacher Portfolio

Curriculum formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Selezionare e le attività formative, sia formali, informali e non formali, (minimo 3) che si ritiene abbiano inciso profondamente sul proprio essere docenti motivandone la scelta.
Documentazione dell'azione	<ul style="list-style-type: none"> • Descrivere un breve percorso didattico (2-6 ore di lezione), possibilmente quello dell'attività peer to peer. La descrizione è divisa in tre parti: <ul style="list-style-type: none"> Progettazione Prevede due attività: (1) precisare gli obiettivi e le competenze attese, descrivere la successione delle micro-attività; (2) rispondere ad alcune domande che favoriscono una riflessione su come si è progettato. Documentazione dell'azione Inserire i materiali relativi all'attività svolta [artefatti predisposti dall'insegnante, elaborati dagli studenti, foto e/o video, annotazioni del docente o del tutor]. Riflessione post azione Rispondere alle domande che guidano la riflessione tra progettato e agito.
Profilo di competenze	<p>Considerato un profilo di competenze organizzato in tre aree (relative all'insegnamento, alla partecipazione alla vita dell'organizzazione scolastica, alla propria professionalizzazione), selezionare le competenze che (1) si ritiene di possedere e (2) di dover sviluppare in un prossimo futuro. Giustificare tali scelte attraverso delle "evidenze" (resoconti di situazioni).</p>

4.2.1 Il curriculum formativo

Nel Curriculum formativo viene richiesto al neo-assunto di ripercorrere la propria formazione (in senso lato) e di cogliere la connessione fra esperienze (formali, non formali, informali) e cambiamento professionale. L'obiettivo è far sì che ciascuno possa comprendere in quali momenti e per quali input abbia coscientemente o incoscientemente deciso di modificare un proprio approccio alla realtà e alla pratica. Due domande guida supportano il recupero delle esperienze: *"Cosa (o chi) ha rappresentato un punto di passaggio nella costruzione della tua professionalità? Quali tra le tue esperienze formative e professionali hanno influenzato il tuo modo di essere insegnante?"*

Non si tratta di elaborare un CV, bensì ricostruire la propria traiettoria personale/professionale attraverso l'attribuzione di senso alle situazioni.

4.2.2 Documentazione dell'attività

La Documentazione dell'attività è un ponte che salda l'attività online con quella in presenza fornendo al docente strumenti interpretativi che favoriscono l'alternanza tra immersione e distanziamento. La scelta di documentare un'attività limitata e non un percorso complesso deriva dalla necessità di far emergere le micro azioni che meglio descrivono l'agire didattico e lo stile del docente. Non a caso si chiede di inserire nella progettazione la successione delle azioni previste/attuare (es. come viene introdotta la lezione, quali attività e con quale ritmo), mentre nella riflessione sulla progettazione si invita a ripercorrere il "come" si è progettato (es. da che cosa ha iniziato, perché ha scelto determinati contenuti, quali strumenti di verifica ha selezionato) e di esplicitare le motivazioni delle scelte effettuate (es. quale rapporto tra tipo di verifica e l'attività svolta, quale spazio assegnato alla personalizzazione). Per la descrizione dell'attività il docente seleziona i materiali utili a descrivere l'azione in classe e risponde a una serie di domande utili a comprendere gli eventi, le differenze tra progettato e agito, il raggiungimento degli obiettivi. La riflessione finale è dedicata a individuare a) le attività e strategie che hanno avuto successo e che sono replicabili in altri contesti, b) gli aspetti problematici e le possibili soluzioni, c) le osservazioni del tutor e dell'effetto prodotto.

4.2.3 Bilancio di competenze

Per costruire il Bilancio delle competenze è stato necessario esaminare diversi profili usati in nazioni diverse. Le realtà prese in considerazione sono: Francia, Québec, USA, Inghilterra e il modello che ne è emerso mostra elementi comuni soprattutto alla realtà francofona, in quanto presenta maggiori similarità con la realtà italiana. Il profilo si articola in tre aree: l'attività di insegnamento, l'attività istituzionale, la cura del sé professionale.

Il neo-assunto, dopo aver preso visione delle competenze che caratterizzano il profilo professionale, analizza i descrittori relativi a ogni competenza, consulta le domande stimolo, ed effettua un processo auto-valutativo, sulla base di quanto inserito nel Curriculum Formativo e alle evidenze depositate nella Documentazione, giungendo all'individuazione di competenze sviluppate. In un breve testo, per ciascuna delle tre aree, sintetizza il risultato della propria auto-valutazione. Successivamente procede all'individuazione e descrizione delle competenze da sviluppare (sempre supportato da descrittori) e delle attività formative da intraprendere (è la proiezione).

Attraverso il TP il docente può comprendere da dove viene (Curriculum formativo), dove si colloca (Documentazione dell'azione), dove sta andando (Profilo di competenza) e, nel caso dei neo-assunti, può alimentare le proprie riflessioni facendo riferimento allo specifico percorso formativo nel quale è inserito, può quindi riportare riflessioni sugli incontri, i laboratori, l'attività peer to peer. L'obiettivo implicito è di avviare il docente a una pratica riflessiva continua, riconoscendo gli eventi che aiutano la sua professionalizzazione.

5. LA VALUTAZIONE DEL PROGETTO

Il processo valutativo posto in atto era orientato a comprendere se e come il neo-assunto avesse percepito le attività proposte come funzionali alla sua professionalizzazione. I dati che verranno riportati sono stati raccolti tramite un questionario obbligatorio (QO) e 6 Focus Group (FG) effettuati in varie regioni d'Italia (Campania, Emilia Romagna, Friuli, Marche e Toscana)¹⁷⁷. Il QO è composto da 10 domande che permettono di esplorare diverse dimensioni dell'attività svolta: le tre fasi previste dal TP, il rapporto con il tutor nell'attività peer to peer, la funzionalità della piattaforma. Gli item sono a risposta chiusa, a eccezione di una domanda.

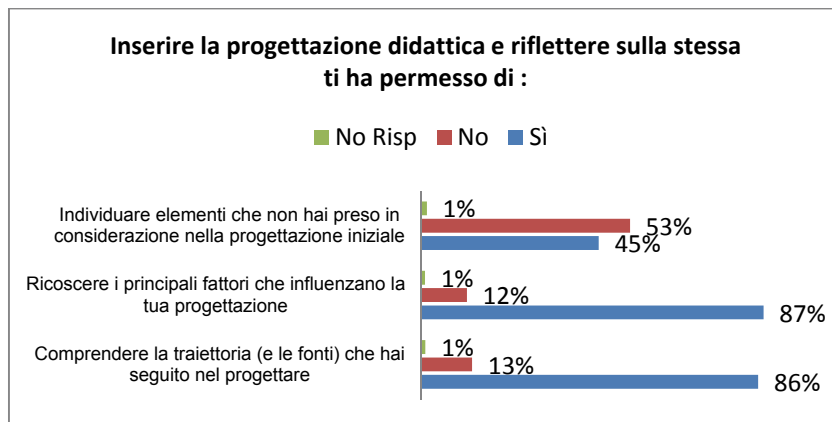
I questionari sono stati compilati da 22.761 neoassunti mentre i FG hanno coinvolto circa 100 docenti.

Il 74% dei docenti evidenzia come le attività on line abbiano permesso loro di riflettere sul proprio percorso formativo e sul proprio essere docente oggi. In particolare, ripensando all'efficacia del Curriculum formativo, un docente ha affermato: *"Tutti ti chiedono qualcosa, devi sempre produrre. Invece quello spazio a me è piaciuto molto; poter riflettere e dire: io sono diventata questo tipo di docente per questo! È stato bello riflettere sugli eventi che mi hanno cambiato"* e sono state apprezzate in generale tutte le domande stimolo che permettevano di fermarsi e lavorare sul sé professionale (*"A me è piaciuto subito, ho detto: finalmente una cosa personale! La domanda sulle esperienze personali che ti chiedeva "cosa ti ha reso il docente che sei", la considero fantastica"; "Pensare fuori dai soliti schemi, dalla lista dei diplomi e attestati, del cv come elenco è stata un'interessante esperienza"; "Finalmente potevo non pensare al curriculum in quanto tale, ma portare esperienze mie!"*).

In relazione agli effetti prodotti dall'analisi della progettazione e la riflessione sulla stessa (sezione della Documentazione nel TP), l'87% dei docenti ha dichiarato che tale attività ha consentito loro di riconoscere i principali fattori che influenzano la propria progettazione e l'86% ha affermato di aver compreso la traiettoria seguita nel progettare; il 45%, infine, ha dichiarato di aver avuto modo di individuare alcuni elementi non considerati nella progettazione iniziale, soprattutto per quanto riguarda la personalizzazione e l'interdisciplinarietà.

¹⁷⁷ I focus group sono stati progettati dal nucleo Formazione INDIRE e dal gruppo EDIT dell'Università di Macerata.

Figura 4 - Elementi valorizzati dai docenti nell'attività di definizione della progettazione



La riflessione sull'attività didattica prescelta ha consentito ai docenti di ripensare agli obiettivi raggiunti (38%) nella prospettiva di un'analisi critica dell'agito in relazione alle peculiarità del contesto, evidenziando le attività che hanno maggior successo (30%) e a scoprire gli elementi che sono stati modificati tra progettato ed agito (19%). Tali aspetti, ritrovati anche nella conduzione dei focus territoriali sono fondamentali nella prospettiva ricorsiva sopra esplicitata. I docenti infatti hanno trovato molto utile la struttura a domande stimolo per la riflessione (*"Seguendo le domande stimolo era più facile e utile riflettere"*). La riflessione sull'attività didattica come emerge dai focus permetteva di avviare un percorso critico di analisi e rielaborazione (*"La riflessione, è stata utile perché elaboravi l'attività e quando tornavi a valutarla ti accorgevi di cose che ti erano sfuggite"*). L'efficacia delle domande stimolo per la riflessione sul proprio agire è piuttosto diffusa (*"Mi è servito a fare una riflessione sugli aspetti didattici, anche perché il mio è un precariato particolare fatto più volte nella stessa scuola"*).

Figura 5 - Elementi valorizzati dai docenti nell'attività di riflessione sull'attività didattica prescelta

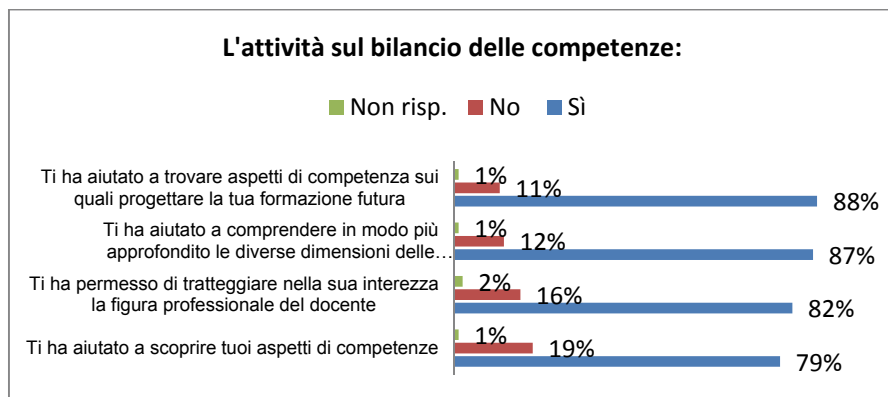


L'attività sul Bilancio di competenze è stata valutata molto positivamente dai docenti in quanto li ha aiutati a trovare aspetti di competenza sui quali progettare la loro formazione futura (88%) e a comprendere in modo più approfondito le diverse dimensioni delle competenze professionali (87%).

Quest'ultima attività ha raggiunto un obiettivo importante, definito in fase iniziale dal Gruppo di progetto, in quanto ha permesso agli insegnanti di "visualizzare e identificare" nella sua globalità la figura professionale del docente, così come rilevato dalle risposte positive (82%).

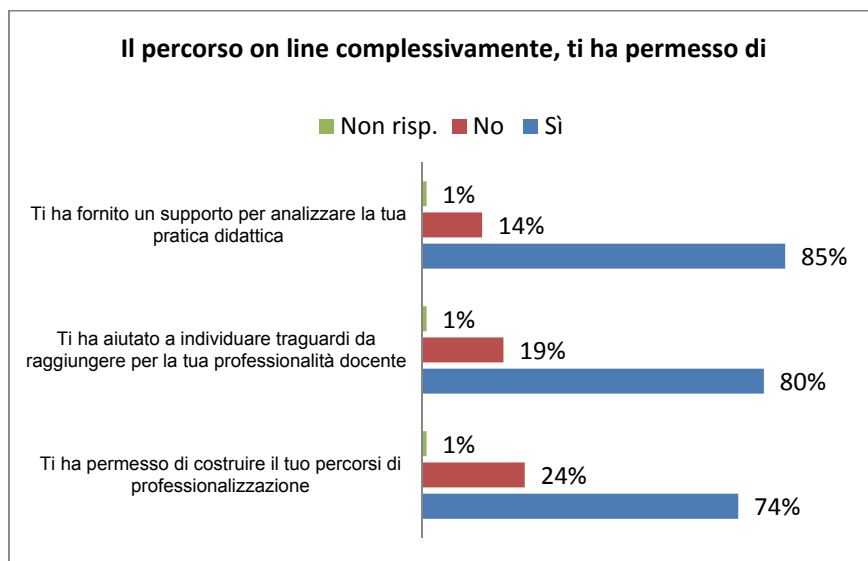
Dal questionario e dai focus si rileva che il percorso di formazione ha permesso ai docenti di scoprire aspetti di competenza professionali prima sconosciuti o scarsamente considerati (79%) (*"Io ad esempio non avevo pensato di poter usare la mia capacità creativa, invece mi sono ricordata del mio primo anno, difficilissimo, dove la creatività in quell'occasione è stata fondamentale per affrontare i problemi....le domande mi hanno aiutato tantissimo a ricordarlo"*). In alcuni casi, come in quello appena citato, vengono valorizzati i propri elementi di forza, ma in altri casi i docenti si sono concentrati sulle proprie debolezze, quale stimolo al miglioramento e alla crescita professionale (*"I descrittori mi hanno fatto riflettere sulle debolezze, sul fatto che voglio diventare più brava nell'uso del PC in classe: lo utilizzo, ma ho capito che vorrei migliorare in questo aspetto anche come offerta della scuola dove andrò"*). Altri docenti ribadiscono l'importanza del Bilancio per la riflessione (*"Per me è stato un punto di eccellenza essere costretto a pensare al proprio cammino, a quello che hai fatto; il Bilancio delle competenze è una cosa che vorrei sviluppare in futuro e che mi ha lasciato molto"*), ma che deve essere legato a una continuità con l'azione didattica (*"Il bilancio penso che dovrebbe essere fatto ogni anno e dipenda molto dal singolo anno di lavoro che affronti. Sì, mi ha fatto riflettere"*).

Figura 6 - Elementi valorizzati dai docenti nell'attività sul bilancio delle competenze.



Il percorso online è stato, nel complesso, ampiamente apprezzato dai docenti neoassunti e considerato un valido strumento per analizzare la pratica didattica (85%) e per individuare traguardi da raggiungere in ambito professionale (80%).

Figura 7 - Elementi acquisiti attraverso il percorso on line e riconosciuti dai docenti come arricchenti.



Interessante anche il dato sulla condivisione con colleghi dei Portfoli realizzati. Il 92% ha condiviso il portfolio con il proprio tutor e il 62% anche con altri colleghi, aspetto quest'ultimo che evidenzia l'ampio valore attribuito al prodotto

realizzato e al ruolo della comunità nello sviluppo professionale. La condivisione può inoltre essere considerata un aspetto importante del percorso ciclico di azione e riflessione.

Nei FG i docenti hanno manifestato l'esigenza di poter disporre anche in futuro di un TP come supporto alla propria professionalizzazione.

Infine una riflessione su alcuni aspetti che, a una prima lettura, avevano generato una certa perplessità. In figura 2 sono riportati i dati relativi agli effetti della riflessione sulla progettazione. Prevale la possibilità di meglio conoscere la propria traiettoria rispetto alla possibilità di cogliere aspetti innovativi. Se questo dato può essere interpretato come conservazione del proprio agire, la durata del lavoro dei neo-assunti introduce una variabile fondamentale: il primo passo verso il cambiamento è la consapevolezza dell'esistente e solo un tempo formativo adeguato può portare alla rilevazione del cambiamento.

6. CONCLUSIONI

Il percorso realizzato in Italia conferma molte delle conclusioni a cui perviene la European Commission (2014) che sottolinea come la messa a punto e il miglioramento del profilo professionale degli insegnanti deriva da una prospettiva sistemica di un continuum formativo in cui l'essere docente è intrinsecamente "un viaggio, non una destinazione" (McMahon et al., 2015) che prevede, per tutte le fasi della carriera, la realizzazione di approcci collaborativi e sistemi di peer mentoring, si nutre della riflessione, dei feedback di esperti e di pari, dell'indagine e del confronto con docenti e professionisti che lavorano in contesti formali e informali diversi (Caena, 2015).

I dati finali confermano l'utilità del percorso rispetto ad alle finalità individuate inizialmente, in particolare la consapevolezza professionale, nel suo "essere" e "poter divenire".

Se il modello illustrato nel presente contributo ha permesso di raggiungere risultati positivi e coerenti con gli obiettivi previsti, dai QO e, soprattutto, dai FG sono emersi elementi per un suo miglioramento, tutti coerenti con le premesse teoriche inizialmente esposte. Eccoli in sintesi: una durata "parallela" a quella dell'anno scolastico; l'introduzione di un tutor anche on line per sostenere l'elaborazione del TF; aumentare la documentazione di più situazioni didattiche.

Ulteriore miglioramento ipotizzato è dato dall'anticipazione, in fase di avvio della formazione, del Bilancio di competenze. Si tratta di proporre due momenti autovalutativi (all'inizio e alla fine del percorso formativo). Il primo bilancio sarebbe funzionale ad indirizzare i Poli territoriali nel predisporre i laboratori sulla base dei bisogni formativi emersi dalle scelte dei docenti, rafforzando così la coerenza interna al percorso e il legame tra attività in presenza e a distanza.

Un'ultima riflessione sulla valenza formativa in relazione a quella auto/etero-valutativa del processo. Sicuramente il Nucleo di valutazione, supportato anche dai giudizi del tutor e del dirigente, ha elementi sufficienti per accogliere definitivamente il neoassunto nell'istituzione scolastica o per richiedere un ulteriore anno di verifica. Il TP contribuisce alla costruzione dei dati qui quali costruire la valutazione ed alimenta l'autovalutazione, lo sviluppo di un *habitus* riflessivo che si avvalga continuamente dell'analisi della propria pratica, del confronto con i pari, della sperimentazione di nuove modalità operative.

REFERENCES

- ALTET, M. (2012), *L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti*, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (2012, Eds.), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia, pp. 291-311.
- BARBIER, J.M. (1996), *De l'usage de la notion d'identité en recherche*. Éducation permanente, 128, 11-26.
- BARRET, H. (2006), *Using Electronic Portfolios for Formative/Classroom-based Assessment*, in *Connected Newsletter* 13, 2, pp. 4-6
- BEKERS, J. (2010), *Formation initiale et développement professionnel des enseignants : quel rôle de l'évaluation?* in Paquay, L., Nieuwenhoven, C., Wouters, P. (2010, Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* De Boeck, Bruxelles, pp. 147-160.
- BROYON M. A., CHANGKAKOTI, N. (2008), *Identités professionnelles en construction*, in A.J. Akkari, *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants*, http://www.inserch.ch/rapport/Rapport_GRSIE_09-1.10.08.pdf, consultato il 18 agosto 2015, pp. 115-137.
- CAENA, F. (2015). *Comparative Reflections. Promoting Global Competence and Social Justice in Teacher Education: Successes and Challenges within Local and International Contexts*, 219.
- CLOT, Y. (2011), *Teoria della clinica dell'attività*, in B. Maggi (Ed.), *Interpretare l'agire: una sfida teorica*, Carocci, Roma.
- DAMIANO, E. (2013), *La mediazione didattica*, Franco Angeli, Milano.
- DANIELSON C., ABRUTYN L. (1998), *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- FAINGOLD, N. (2011), *Explicitation des pratiques, décryptage du sens*, in Barbier, C., Hatano, M., Le Meur, G., (2011, Eds.), *Approches pour l'analyse des activités*, L'Harmattan, Paris, pp.111-155.
- GIANNANDREA, L., MAGNOLIER, P., ROSSI, P.G. (2013), *APOL o l'aula virtuale. I master online dell'università di Macerata*, in E. Damiano, *La mediazione didattica*, Franco Angeli, Milano, pp.234-276.
- JORRO, J. DE KETELE M., (2011), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*, De Boeck, Bruxelles.

- LEPLAT, J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail: contribution à la psychologie ergonomique*, Presses Universitaires de France, Paris.
- MAGNOLIER, P. (2012), *Ricerca e formazione*, Pensa Multimedia, Lecce-Bari.
- MARTON, F., PANG, M. F. (2006), *On some necessary conditions of learning*, in *Journal of the Learning Sciences*, 15(2), pp. 193-220.
- MCMAHON, M., FORDE, C., DICKSON, B. (2015). *Reshaping teacher education through the professional continuum*, in *Educational Review*, 67(2), 158-178.
- MERHAN, F., RONVEAUX, C., VANHULLE, S. (2007), *Alternance en formation*, De Boeck & Larcier, Bruxelles.
- MOTTIER LOPEZ, L., VANHULLE, S. (2008), *Portfolios et entretien de co-évaluation: des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants*, in Baillat, G., De Ketele, J.M., Paquay, L., Thélot C. (eds.) *Évaluer pour former*, De Boeck, Bruxelles, pp. 143-158.
- MAYEN P. (2012), *Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle*, in *Phronesis*, I, 1, pp. 59-67, <http://www.erudit.org/revue/phro/2012/v1/n1/1006484ar.pdf>.
- PASTRÉ, P. (2011), *La didactique professionnelle*, PUF, Paris.
- RICOEUR, P. (2004), *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano.
- ROSSI, P. G. (2005), *Progettare e realizzare il portfolio*, Carocci, Roma.
- ROSSI, P.G. (2011), *Didattica enattiva*, Franco Angeli, Milano.
- ROSSI, P.G., GIACONI, C. (in press), *La progettazione educativa come azione*, in L. Perla, M.G. Riva (Eds.) *Azione Educativa*, La Scuola, Brescia.
- SAMURÇAY, R., RABARDEL, P. (2004), *Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions*, in R. Samurçay, P. Pastré (2004, Ed.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès.
- SELDIN, P. (2004), *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*, Anker Publishing Company, Boston.
- THEUREAU, J. (2006), *Le cours d'action. Méthode développée*, Octarès, Toulouse.
- THEUREAU, J. (2010), *Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action »*, in « Revue d'anthropologie des connaissances », IV, 2, <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm>
- VERGNAUD, G. (1996), *Au fond de l'action, la conceptualisation*, in Barbier J.M., (19996, dir), *Savoir théoriques et savoir d'action*, PUF, Paris, pp. 275-292.
- VERMERSCH, P.(1994), *L'entretien d'explicitation*, ESF, Paris.
- VINATIER, I., ALTET, M. (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, PUR, Rennes.
- WENTZEL, B. (2010), *L'insertion professionnelle des enseignants : une opportunité de développement professionnel ?* in Paquay, L., Vanieuwenhoven C. , Wouters, P. (2010, Eds), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* De Boeck, Bruxelles, pp. 105-116.