

BUONE PRASSI – GOOD PRACTICES

L'EFFICACIA DEL PORTFOLIO ON LINE NEL PERCORSO INDUCTION ITALIANO. LA PERCEZIONE DEI DISPOSITIVI E INDICAZIONI DI MIGLIORAMENTO

di Giuseppina Rita Mangione, Ciro Minichini, Maeca Garzia¹

Con la C.M. 6768 del 27/2/2015 il modello di formazione per l'anno di prova rivolto a docenti neoassunti è stato profondamente revisionato. La sua sperimentazione nell'anno 2014/2015 con circa 28.000 docenti neoassunti e il successivo perfezionamento nel 2015/2016, con 85.000 docenti neoassunti in formazione, ha permesso la messa a sistema di metodologia e strumenti, sia concettuali che tecnologici, a supporto della circolarità ricorsiva tra progettazione-azione e riflessione sull'azione, caratterizzante la pratica professionale docente. In questo lavoro vengono discussi i dati di validazione dei dispositivi tecnologici presenti nel percorso on line, racchiusi nel Portfolio, a seguito di un monitoraggio qualitativo e quantitativo che ha permesso di interpretare il loro valore, indirizzandone il loro miglioramento.

According to indications coming from Italian Ministry of Education on 2015, the induction training plan for new teachers has been radically revised. After an experimentation, involving more than 100.000 teachers throughout two school years, both conceptual and technological tools have been definitively implemented. These tools aim at promoting the development of relationship between design of pedagogical activities and reflection on action, which should characterize teachers' professional practice. In this contribution, the

¹ Giuseppina Rita Mangione è autrice dei paragrafi 1, 4 e 6. Maeca Garzia è autrice del paragrafo 5. Ciro Minichini è autore dei paragrafi 2 e 3.

process that brought to validation of those online tools is described, according to qualitative and quantitative analysis of their use. Several elements for their improvements are also outlined.

1. Il Portfolio digitale nel cambiamento dell'induction italiana

La fase di avvio alla professione docente (*induction*) è spesso caratterizzata da un programma strutturato di sostegno a neoimmessi qualificati. In quasi tutti i Paesi della UE questo percorso è obbligatorio (tranne che, come si evince dalla Figura 1, per Estonia, Slovenia e Regno Unito), strutturato in moduli e attività definite a livello ministeriale (tranne in alcuni casi, ad esempio Portogallo e Svezia, dove viene gestito a livello locale e limitato a una azione di *mentoring* nella singola scuola) ed è legato a una fase di valutazione attraverso comitati che si esprimono in merito al superamento del periodo di prova e formazione.

In Italia (come in Spagna e in Turchia) la fase *induction* viene limitata solo al personale assunto a tempo indeterminato e la responsabilità dell'efficacia di tale percorso è condivisa dalle scuole, dalle autorità centrali e regionali, dagli enti di ricerca a supporto.

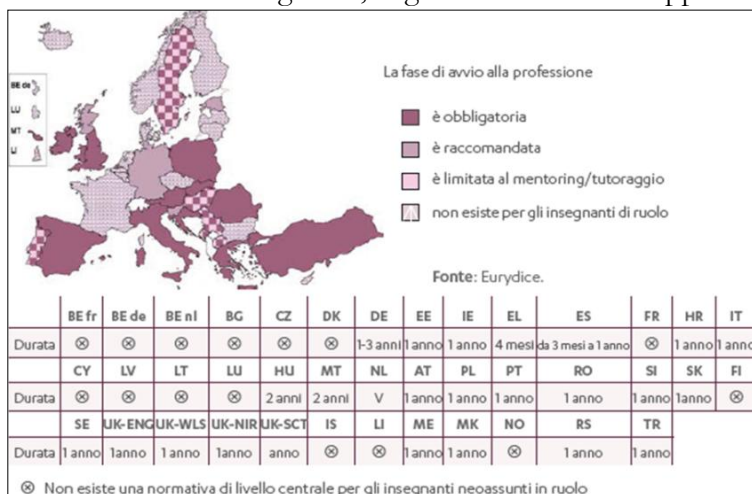


Figura 1

Attività presenti nei programmi di avvio alla professione docente (Eurydice, 2016).

In tutti i paesi europei la fase *induction* viene caratterizzata da due componenti chiave: *mentoring/tutoring* al neoassunto e incontri programmati con il dirigente scolastico e con i pari (a cui hanno accesso più dell'80% dei docenti che esercitano la professione in Europa). Corsi e laboratori territoriali sono seguiti dal 60% degli insegnanti inseriti nei programmi di avvio alla professione. Le altre attività, non coerentemente distribuite e non sempre presenti in tutti i Paesi, sono l'insegnamento in gruppo, il lavoro in rete, la revisione tra pari e i diari di bordo. La Figura 2 riporta una situazione antecedente al 2014 (OECD, 2014) quando in Italia l'anno di prova si basava su indicazioni a carattere nazionale che concentravano le attività alla fine dell'anno scolastico (con l'elaborazione di una "tesina" da sottoporre al comitato di valutazione) (Cerini & Spinosi, 2016) vanificando il momento di *mentoring* e *peer tutoring* e aumentando la distanza tra i saperi teorici e pratici, riducendo il senso del percorso all'obbligatorietà burocratica, investendo molto poco sul ruolo del nuovo professionista nel "fare la scuola".

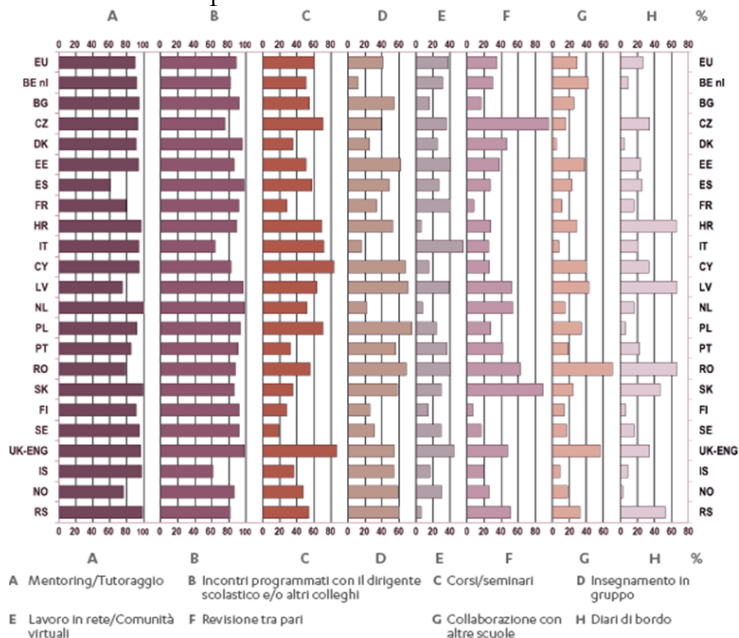


Figura 2

Attività presenti nei programmi di avvio alla professione docente (OECD, 2014, in Eurydice, 2016).

Con la C.M. 6768 del 27/2/2015 il modello di formazione per l'anno di prova rivolto a docenti neoassunti è stato profondamente revisionato. La sua sperimentazione nell'anno 2014/2015 con circa 28.000 docenti neoassunti e il successivo perfezionamento nel 2015/2016, con 85.000 docenti neoassunti in formazione, ha permesso la messa a sistema di metodologia e strumenti, sia concettuali che tecnologici, a supporto della circolarità ricorsiva tra progettazione-azione e riflessione sull'azione, caratterizzante la pratica professionale docente. A una formazione in presenza, costituita da laboratori tematici individuati sulla base dei fabbisogni formativi territoriali, si affiancano momenti di inserimento nell'istituzione attraverso patti formativi, osservazioni in classe e *peer to peer*, oltre all'elaborazione di un Portfolio digitale. Un percorso dunque più rigoroso che doveva rispondere alle immissioni in ruolo previste dalla "Buona Scuola".

Il Portfolio all'interno di questo nuovo modello è il "dispositivo" che spinge il docente a passare da teoria e pratica, da momenti di immersione nelle pratiche a quelli di distanziamento e riflessione (Buisse & Vanhulle, 2010).

Già dalla fine degli anni Novanta il Portfolio viene indicato come spazio per il "*reflective thinking*" sulle competenze necessarie per migliorare il proprio agire educativo (Seldin, Miller & Seldin, 2010). L'impatto che tale dispositivo ha sull'azione educativa consente di rafforzare la relazione tra sapere teorico e sapere pratico, accompagnando i docenti nel passaggio professionale che contraddistingue l'assunzione del ruolo, e di avviare un processo continuo di sviluppo e "cura" della propria attività (Barrett, 2003; Barton & Collins, 1993). Inoltre, con riferimento alle prospettive basate sulla *competenza professionale* il Portfolio assume una funzione di autovalutazione delle competenze didattiche derivante da analisi e riflessione sulla pratica.

Il Portfolio nel percorso Neoassunti mette a sistema le evidenze riportate dalla letteratura, con lo sviluppo di tre ambienti di lavoro interagenti: il Curricolo Formativo (CF), l'Attività didattica (AD) (Progettazione, Documentazione e Riflessione) e il Bilancio delle competenze (BdC) (iniziale, finale e futuro). Se la rilettura del-

le esperienze selezionate nel CF può costituire un'occasione per comprendere meglio come si è sviluppata l'immagine che attualmente ciascuno ha di se stesso come docente, sono le azioni di progettazione, documentazione e riflessione richiamate in AD a far prendere al docente consapevolezza di essere il motore del cambiamento dell'agire educativo. Il BdC attraversa tutto il percorso, ne indirizza alcune azioni (dal Patto formativo al *Peer to Peer*, alla formazione in Servizio futura) e permette al docente di capire su cosa investire per collocarsi in modo funzionale nella sua organizzazione, in coerenza con l'investimento sulla premialità docente (ad esempio: uso del bonus). L'introduzione di competenze e standard di riferimento nel BdC permette di tenere in considerazione sia l'aspetto individuale sia quello relativo alla collocazione in una comunità educante.

Alcuni dei risultati relativi al monitoraggio dell'esperienza del 2014/2015 (Mangione & Pettenati, *in press*) hanno già messo in luce la tenuta del modello formativo. Nel complesso, i docenti hanno reputato il Portfolio un valido strumento di supporto alla pratica didattica che ha permesso loro di ricostruire e ragionare sulla professionalità docente (Figura 3).

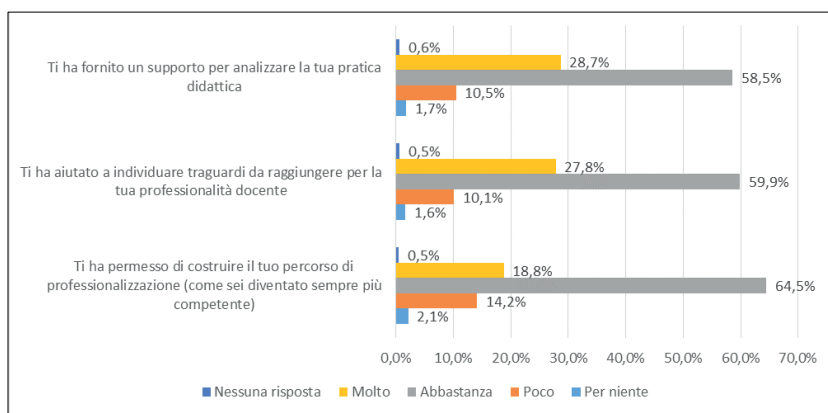


Figura 3
Il giudizio dei docenti sul percorso on line.

In questo lavoro vengono discussi i dati di validazione dei dispositivi tecnologici presenti nel percorso on line, attraverso un monitoraggio qualitativo e quantitativo volto a ottenere elementi che aiutino la ricerca a interpretare il loro valore e a indirizzarne il loro miglioramento.

2. Metodologia di ricerca e analisi

Al fine di avere un riscontro sull'efficacia del dispositivo realizzato per accompagnare l'immissione in ruolo delle/degli insegnanti neoassunte/i – e per individuare aspetti soggetti a eventuale miglioramento – è stato condotto uno studio che si è avvalso di strumenti di analisi quantitativa e qualitativa. In particolare, l'analisi quantitativa è stata condotta sui dati raccolti attraverso un questionario somministrato ai neoimmessi in ruolo, al termine dell'anno di prova. Su un totale di 83968 questionari, sono stati analizzati quelli completi, pari a 83755. Il 7% delle persone che hanno risposto al questionario insegnava in una scuola dell'infanzia, il 31,5% in una scuola primaria, il 21,2% in una scuola secondaria di I grado, il 39,9% in una scuola secondaria di II grado. Il 21,8% del totale insegnava su posto di sostegno. In Tabella 1 si riporta in dettaglio il numero di insegnanti che hanno risposto al questionario; in parentesi è indicato il numero di persone impegnate su posto di sostegno.

Tipo azione	Insegnanti infanzia	Insegnanti primaria	Insegnanti secondaria I grado	Insegnanti secondaria II grado	Totale
Questionario	6217 (1507)	26397 (5611)	17717 (3433)	33424 (7705)	83755 (18256)

Tabella 1

Insegnanti che hanno risposto al questionario.

Il questionario, costituito prevalentemente da domande chiuse, chiedeva di esprimere valutazioni sulle diverse sezioni che componevano il Portfolio.

La parte di analisi qualitativa è stata condotta cercando di individuare delle chiavi di lettura per interpretare quanto dichiarato dai neoimmessi in ruolo, che hanno concesso interviste o che hanno preso parte a *focus group*.

Infatti, le azioni finalizzate a ottenere dati per l'analisi qualitativa sono state:

- *Focus group*, volti a raccogliere valutazioni di carattere generale sul percorso delineato per i docenti neoimmessi in ruolo e opinioni sulla forma del Bilancio di Competenze.
- Interviste strutturate, rivolte a singole/i insegnanti, finalizzate a raccogliere opinioni in merito alla capacità dei diversi dispositivi inclusi nel Portfolio di promuovere una significativa pratica di autoriflessione e un effettivo percorso di sviluppo professionale.
- *Focus group*, con lo stesso scopo delle interviste di cui al punto precedente.

Le azioni al punto 2. e al punto 3. sono state delineate tenendo conto delle osservazioni raccolte al punto 1. e di alcuni elementi emersi dall'analisi quantitativa dei questionari. In Tabella 2 si riporta il numero di insegnanti (neoassunti e tutor) coinvolte/i nelle azioni sopraelencate; in parentesi è indicato il numero di insegnanti impegnate/i su posti di sostegno.

Tipo azione	Insegnanti infanzia	Insegnanti primaria	Insegnanti secondaria I grado	Insegnanti secondaria II grado	Totale
punto a	7 (1)	13 (1)	12 (1)	13 (1)	45 (4)
punto b	1 (0)	6 (1)	7 (1)	4 (2)	18 (4)
punto c	6 (1)	12 (2)	9 (2)	15 (1)	42 (6)
<i>Totale</i>	<i>14 (2)</i>	<i>31 (4)</i>	<i>28 (4)</i>	<i>32 (4)</i>	<i>105 (14)</i>

Tabella 2

Insegnanti coinvolte/i nell'indagine qualitativa.

I *focus group* hanno coinvolto docenti e tutor delle seguenti regioni: Campania, Toscana, Emilia Romagna e Piemonte. Le interviste invece hanno coinvolto un campione di docenti rappresentativo delle 18 regioni italiane in cui il dispositivo è stato utilizzato.

3. Il curriculum formativo: consapevolezza e spendibilità professionale

Una delle sezioni che componeva il Portfolio era dedicata alla redazione di un CF da parte dei docenti. In particolare, si richiedeva di individuare al più cinque esperienze pregresse (senza vincoli sulla loro natura o sul contesto entro cui si erano realizzate), ritenute rilevanti nella definizione del proprio profilo professionale. Per ciascuna delle esperienze selezionate, veniva data una breve descrizione e dovevano essere composti due testi, in campo libero, rispondenti alle domande «cosa ho imparato?» e «come ha inciso sulla mia professionalità?».

Da quanto emerso dall'analisi di interviste e *focus group* condotti con insegnanti, sembra ragionevole affermare che questa sezione del Portfolio è stata particolarmente apprezzata, tanto da essere indicata, in varie occasioni, come la parte alla quale le persone coinvolte hanno lavorato con maggiore piacere.

«Era perfetto, mi si sono divertita a dire di me» (SII)².

Questo fatto sembra ascrivibile, in primo luogo, alla libertà con cui le persone hanno potuto redigere il loro curriculum. Infatti, il basso grado di strutturazione del format che caratterizzava questa sezione del Portfolio lasciava la massima discrezionalità, sia nella selezione delle esperienze e dei relativi elementi significativi, sia nella forma in cui questi potevano essere restituiti. Si tratta di un aspetto non trascurabile, innanzitutto perché sembra disporre le persone a un atteggiamento positivo nei confronti del lavoro richiesto nell'utilizzare i diversi dispositivi inclusi nel Portfolio, rendendone riconoscibile la potenziale capacità di promuovere forme di riflessione e di autovalutazione.

² In corrispondenza di ogni citazione si riporta l'ordine di scuola cui appartiene la persona che ne è l'autrice: con "In" si indica la scuola dell'infanzia, con "P" la primaria, con "SI" la secondaria di I grado, con "SII" la secondaria di II grado; una "s" aggiunta a queste sigle indica una persona impiegata su posto di sostegno; una "T" indica la funzione di tutor.

Questa parte del curriculum fa prendere dimestichezza con la piattaforma. Perché a primo impatto uno dice “e adesso che devo fare?”. [Il Portfolio] sembra una cosa lunga e strutturata. Invece inizi a parlare del tuo curriculum ed è liberatorio. Insomma, affronto questa parte e la piattaforma diventa un poco più familiare (SIT).

«Ha reso più umano il mezzo» (InT).

L'aspetto positivo è che questo percorso ti permette di capire come sei arrivato a essere quello che sei oggi. Spesso non colleghiamo l'esperienza fatta a come insegniamo, al comportamento che teniamo in classe. In questo spazio facciamo le connessioni. Capisci che un certo tipo di didattica ti viene da un'esperienza che avevi dimenticato, non pesato bene. Ti rendi conto che quello che avevi imparato lo avevi messo da parte. Spesso le routine ti fagocitano e certe competenze le hai un poco perse. Così ti rendi conto che puoi intervenire sulla standardizzazione e rinnovare (SII).

La richiesta di rievocare pezzi di vita, la possibilità di restituirne la complessità e il valore in una forma che lasci spazio al narrarsi sembrano rendere possibile che le/gli insegnanti si esprimano con quella autenticità (Halliday, 1998) che è riconosciuta elemento indispensabile per la costruzione di esperienze di sviluppo professionali che siano efficaci e significative.

La parte in cui ci si raccontava. Io quella l'ho molto apprezzata, devo dire che di tutta la piattaforma è l'attività che ho trovato più interessante, perché un po' si racconta la tua storia. [...] Tu stai parlando di qualcosa che hai veramente fatto, ti presenti con delle carte in mano, che volendo ti vai a rigiocare. Sicuramente descrive la tua storia. È sicuramente qualcosa di sentito e di vero (P).

L'operazione di cercare, in quelle esperienze, gli elementi che hanno contribuito al modo in cui ciascuna/o declina il proprio modo di intendere il lavoro di insegnante sembra contribuire alla esplicitazione di elementi che potrebbero essere definiti identitari (Beauchamp & Thomas, 2009). Una questione tanto rilevante da

sollecitare non solo i neoassunti, ma anche le colleghe e i colleghi che ne hanno accompagnato il percorso in qualità di tutor.

Si entra nella scuola e sembra quasi che quello che c'è stato prima faccia parte di un'altra dimensione. È importante perché la persona si costruisce un'identità che va oltre il fatto di dire "sono entrata di ruolo". Nel momento in cui mi sono trovata a compilare il curriculum insieme al collega che seguivo, abbiamo ripercorso gli anni di lavoro con tutti gli aspetti e articolazioni. E mi sono accorta che non mi ero mai soffermata su aspetti rilevanti, ma che non facevano parte del percorso ufficiale (PsT).

In questa ottica, appare importante soffermarsi sul considerare l'opportunità – offerta da questa sezione del Portfolio – di riferirsi ai propri convincimenti e di mettere in evidenza il ruolo giocato dal proprio sistema di valori, sia in relazione allo specifico stile di insegnamento, sia in relazione alle scelte compiute in ambito professionale. A ciò, si aggiunga la possibilità di riconoscere e sottolineare l'importanza che, in questo lavoro, ricoprono gli aspetti emotivi.

È una specie di diario, di storia personale. Viene fuori pure la passione che tu metti nel tuo lavoro. Ti racconti e ti fai conoscere. Penso che sia una parte importante del percorso. È stato un po' uno scavare: perché hai voluto fare un particolare percorso, come ci sei arrivata. Perché poi fai una selezione rispetto a tutto quello che hai fatto. Questa scelta io l'ho fatta di pancia. Ho preso quello che mi è piaciuto di più fare, per esempio ho parlato della scuola ospedaliera, che mi ha toccato intimamente, ha toccato le mie corde personali. Ho scelto quello che per me ha più influenzato il mio modo di rapportarmi agli alunni, in maniere diverse, in circostanze diverse (In).

«Ho preferito fare prima quella perché affettivamente io mi sentivo più portata a scrivere delle mie esperienze» (P).

La ricchezza di elementi che stanno alla radice del modo in cui il lavoro di insegnante viene portato avanti può permettere di ricostruire il proprio percorso, formativo e lavorativo, in un quadro

organico. Redigere il curriculum sembra aiutare effettivamente a realizzare questa operazione.

Sì, grazie al curriculum sono riuscita a riorganizzare il mio puzzle. Mi sono concentrata molto sulla mia formazione: ho fatto Lettere, poi Scienze della formazione primaria. Mi ha aiutato a delineare la differenza tra quei due percorsi. Il primo molto più accademico, l'altro mi ha dato alcune strategie per rapportarmi alla classe. Ci avevo pensato diverse volte, ma in modo superficiale. Quando mi sono seduta e mi sono messa a pensare, mi si sono chiarite le idee (Ps).

D'altra parte, come emerso da un'analisi del contenuto dei testi prodotti nel redigere questa sezione del Portfolio, le esperienze citate sono state alquanto variegata, potendo essere globalmente distinte in quelle che hanno permesso lo sviluppo di una sensibilità nella gestione delle relazioni, da un lato, e quelle che hanno portato allo sviluppo di competenze di natura tecnica dall'altro. Soprattutto, si è fatto ampio riferimento non solo a esperienze realizzate in ambito scolastico, ma anche a percorsi (non esclusivamente lavorativi) condotti in altri contesti.

In particolare, quelle/gli insegnanti che avevano alle spalle molti anni di lavoro precario nella scuola hanno considerato la stesura di un curriculum come un'opportunità di analizzare l'esperienza che avevano maturato a scuola. Dalle loro parole sembra emergere l'idea che quel lavoro comporti ritmi tanto elevati da non permettere di fermarsi a ripensare alle scelte che si vanno via via prendendo e alle dinamiche che si stanno contestualmente generando. Allo stesso modo, i ritmi elevati non aiutano le persone a focalizzare l'attenzione sul tipo di risorse che stanno mettendo in gioco, nel loro quotidiano impegno scolastico, o sulle competenze che stanno sviluppando in azione. Per questo motivo, uno spazio dedicato al ripensare alla propria esperienza può aiutare a operare questi passaggi, così come a riconsiderare il contributo dovuto all'interazione con colleghe e colleghi.

Gli anni passati tra le diverse scuole come docente precario mi hanno impegnata in tantissime attività, di cui in parte avevo perso la memo-

ria. Mi ritrovavo a dover rispondere a molteplici esigenze e necessità educative e didattiche in tempi ristretti, tanto da accumulare esperienze su cui non avevo poi riflettuto. Redigere il curriculum mi ha permesso di ripensare a quanto fatto e inoltre a ricontattare colleghi con cui avevo perso i rapporti (SI).

D'altro canto i neoimmessi in ruolo che provenivano da esperienze lavorative di diversa natura hanno sottolineato come il redigere il proprio curriculum, nella forma suggerita, abbia offerto loro la possibilità di riconoscere uno spettro di competenze da mettere in gioco nel nuovo contesto lavorativo. In diversi casi, infatti, da questi insegnanti è stato dato rilievo al contributo che si può portare a scuola provenendo da esperienze professionali di altro carattere, o comunque avvalendosi delle sensibilità sviluppate in contesti diversi da quello scolastico. È importante sottolineare il fatto che l'opportunità di individuare e condividere competenze che siano utili a scuola, benché sviluppate altrove, sembra alleviare le difficoltà percepite dai docenti con nessuna precedente esperienza nel contesto scolastico, aiutandoli a collocarsi in esso senza provare un senso di eccessiva inadeguatezza.

«Attualmente mi trovo a essere amministratore comunale. Questa esperienza mi ha permesso di irrobustire le competenze riguardo a legalità, comunità e maturazione delle relazioni» (SII).

Il curriculum è stata la parte che mi è piaciuta di più, perché ci ho messo del mio. Mi sono messo in gioco, ricostruendo la mia carriera. Ho citato le esperienze più significative sul piano umano. Nel redigere il curriculum, ho scelto i passaggi che hanno dato un'impronta decisiva al mio modo di lavorare. Ho indicato quelle esperienze che hanno dato lo stile e il motivo per cui scelgo di essere insegnante in un certo modo (SI).

Ho trovato questa la parte più interessante di tutto, un po' perché io ho una storia lavorativa completamente diversa. Ho superato il concorso e sono entrata nella scuola non avendo mai fatto prima un solo giorno di insegnamento. Facevo un altro lavoro. Quello è stato l'unico momento in cui ho potuto inserire esperienze che, seppur diverse dalla scuola, erano comunque delle esperienze significative e fanno parte del mio curriculum. E anzi, possono eventualmente apportare qualcosa (P).

«Ho trovato molto interessante soprattutto le parti non strettamente scolastiche» (SII).

In definitiva la stesura di un curriculum, così come è stata proposta nel Portfolio approntato per l'anno di prova, può avere una funzione nell'aiutare a ricostruire le competenze professionali sviluppate nei tanti anni di lavoro (a scuola e in altri contesti), fornendo uno strumento per la definizione del proprio profilo, che potrebbe essere percepito dalle/gli stesse/i insegnanti particolarmente adeguato, in primo luogo perché immediatamente connesso al dato biografico.

4. Il bilancio delle competenze: orientamento e ricostruzione di un profilo professionale

Il riposizionamento della professionalità docente all'interno del sistema scolastico italiano poggia su una rinnovata cultura dell'autovalutazione e della valorizzazione. Il docente immerso in ruolo ha l'opportunità di riflettere sul proprio ruolo e sul proprio operato attivando una meta-riflessione che funge da volano per la futura carriera professionale (Zauili, 2017).

Il professionista riflessivo, lontano dall'essere un *bricoleur* per via di una maggiore consapevolezza in azione (Damiano, 2013) e operante nell'ottica di una *semplicità* (Rivoltella & Rossi, 2012) trova nel BdC un dispositivo utile a orientare la competenza, in autonomia e in relazione al contesto scuola. Il BdC all'interno del percorso formativo dell'anno di prova si qualifica come lo spazio in cui il docente si impegna a ricostruire un tessuto che connetta le diverse esperienze lavorative e formative esperite negli anni con le competenze possedute, dando un senso al proprio essere professionista a scuola. L'area Didattica insieme a quella Organizzativa e Formativa, articolate in Ambiti con specifici Indicatori (Magnoler, Mangione, Pettenati, Rosa & Rossi, 2017) sintetizzano le dimensioni dell'esperienza lavorativa di chi insegna e permettono di attivare un processo di riflessione metacognitiva in modo da rendere maggiormente "visibile" il proprio bagaglio professionale. Per più

dell'84% dei neoassunti il BdC rappresenta un “tracciato da seguire per valorizzare un apprendimento individuale auto riflessivo e autoregolato” e incarna una “funzione formativa e orientativa”. Compilato sia in ingresso che in uscita dal percorso *induction* obbligatorio, il dispositivo ha favorito momenti di “approfondimento agli estremi di una traiettoria formativa” da cui appare evidente il progresso professionale del docente (90%) (Figura 4).

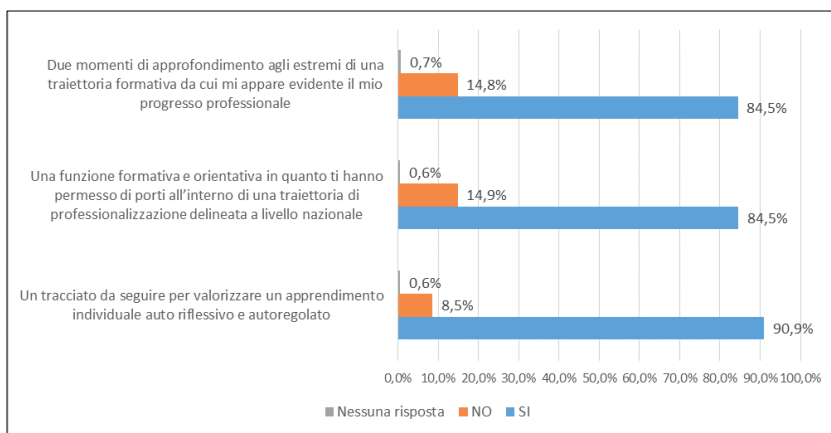


Figura 4

La percezione dei docenti relativamente al ruolo dei Bilanci di Competenza.

I docenti che hanno affrontato l'anno di prova confrontandosi con un modello formativo innovativo, volto a sostenere un percorso di “alternanza” tra immersione e distanziamento (Mangione et al., 2016), hanno considerato il BdC come un'occasione di miglioramento sul piano professionale, un momento di autovalutazione e di messa a fuoco di alcuni elementi di raccordo tra competenze e scelte educative. Anche i docenti immessi in ruolo dopo molti anni di precariato nella scuola hanno apprezzato questa opportunità, considerandola un'occasione di miglioramento sul piano professionale, nonostante la lunga esperienza di insegnamento.

«Era la prima volta che mi soffermavo a valutarmi. Era una occasione che se affrontata con serietà ti poneva di fronte alla tua realtà» (SII).

«Le macro aree andavano bene, perché ti facevano riflettere prima di tutto su te stessa, poi sul tuo rapporto con gli altri» (SP).

Questa esperienza a me è piaciuta, perché è stata la prima volta in trent'anni di insegnamento che ho avuto un confronto su obiettivi, prospettive, modalità di insegnamento. [...] ci sono stati dei momenti di confronto non tanto sui contenuti ma proprio sulle metodologie. E questo l'ho trovato utile (SII).

Essendo un passaggio di ruolo per me all'inizio è stato difficile accettare un nuovo anno di prova. Poi però ho accolto la possibilità di fare una riflessione sulla mia formazione come insegnante e sulle mie competenze, su quelle che potevo sviluppare, specie le competenze future (SP).

Il Bilancio in ingresso ha avuto un ruolo importante nel raccogliere i bisogni dei docenti e indirizzarli verso le esperienze formative promosse dai laboratori tematici territoriali. Circa il 28% dei neo immessi in ruolo dichiara che nella propria scuola “fare un bilancio” è stata una condizione per la visualizzazione della mappa dei bisogni (Figura5) e ha coadiuvato l'organizzazione dei gruppi di formazione rispetto alle tematiche promosse dalla *governance* locale.

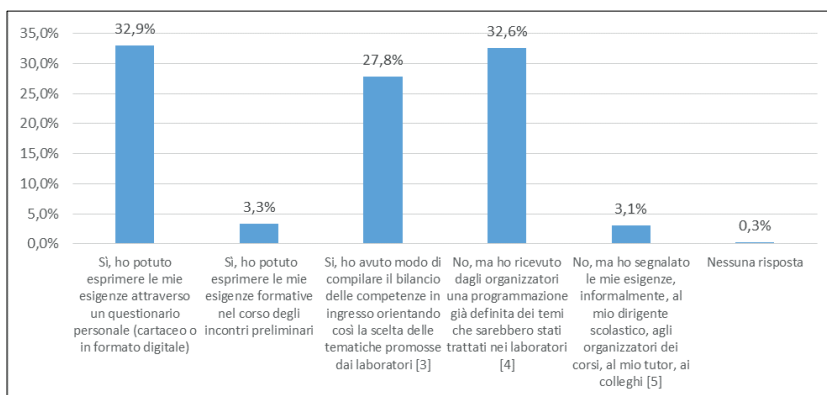


Figura 5
Il Bilancio nella definizione dei bisogni formativi territoriali.

Il Bilancio ha aiutato le Scuole Polo a indirizzare la forma dei laboratori e delle attività formative rivolte ai neoassunti ed ha al contempo aiutato a selezionare il tipo di percorso di formazione più utile e a indirizzare i docenti verso quelle attività.

Redigere il Bilancio mi ha aiutato a farmi delle domande. Ho sfruttato questa attività anche per i laboratori in presenza, quelli organizzati dall'USR. Avendo capito quali erano le competenze che mi venivano richieste ho potuto contestualizzare le attività che venivano proposte in quel contesto. Per esempio, penso al tipo di impegno richiesto al docente su posto comune in relazione al lavoro con alunne e alunni che presentano disturbi specifici dell'apprendimento o, in generale, bisogni educativi speciali (SII).

Nel Bilancio iniziale avevo individuato degli aspetti su cui lavorare, delle cose da approfondire. Partecipando agli incontri obbligatori organizzati dall'USR, oppure a esperienze di formazione organizzate dalla mia scuola, ho potuto lavorare su alcuni di quegli aspetti, inclusi quelli inerenti prettamente alla didattica (SII).

«Gli incontri avviati prima della messa online della piattaforma, e a seguito della compilazione del Bilancio iniziale, hanno permesso di integrare facilmente alcuni aspetti anche nei laboratori formativi. Perché in base ai gruppi in cui ti trovavi avevano sviluppato meglio un tema piuttosto che un altro» (SII).

Il BdC è visto da neoassunti come funzionale alla stipula del “patto per lo sviluppo professionale” e alla costruzione di un percorso di crescita nella scuola. Nell'anno 2017, grazie a una buona comunicazione istituzionale volta a far comprendere la circolarità di tutti i dispositivi on line con il percorso in presenza, buona parte dei docenti (56%) ha stipulato il patto in collegamento con il Bilancio iniziale (Figura 6).

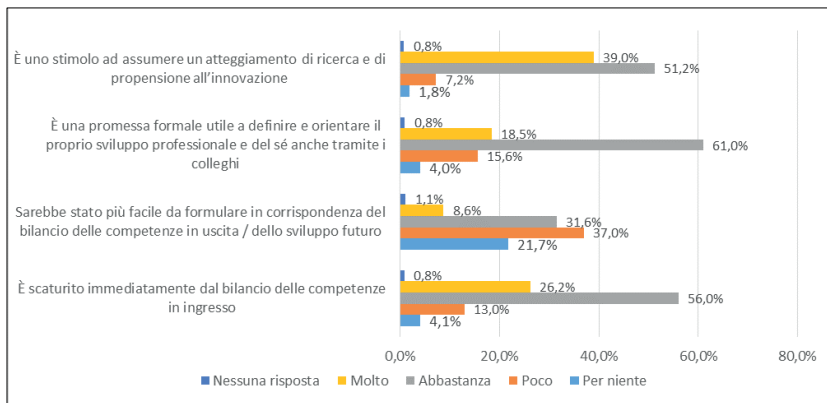


Figura 6

Il Bilancio delle Competenze come strumento di indirizzamento del patto formativo.

Il patto formativo è visto dai docenti come un momento di “impegno” formale (*commitment*) che prende le forme di una responsabilità esplicita rispetto al proprio insegnamento ma anche verso l'intera comunità scolastica (Day, Elliot & Kington, 2005). Un documento che definisce gli impegni di ricerca e di propensione all'innovazione (Cerini et al., 2016) dovrebbe andare oltre i tempi circoscritti dell'anno di prova, tracciando una crescita in termini di sviluppo professionale che non può non tenere conto anche del Bilancio delle competenze in uscita e dei desiderata espressi nel bilancio dello sviluppo futuro.

Mi è servito per lavorare con il tutor. Un lavoro fatto a posteriori sul proprio operato. L'efficacia dello strumento poggia su un accordo tra tutor e docente neoassunto, rispetto ad aspetti su cui si vedono carenze e si vuole migliorare (SII).

Il Bilancio inoltre sembra avere sollecitato i docenti a ragionare sull'impegno rispetto all'Area “Competenze Relative alla Partecipazione Scolastica” con particolare attenzione al “Lavorare in gruppo tra insegnanti” e alla “Partecipazione alla gestione della scuola”. I docenti infatti, spesso a causa di una posizione precaria e pluriennale nella scuola, non avevano avuto modo di cimentarsi e confrontarsi con dimensioni lavorative che andassero oltre la di-

dattica in aula. L'anno di prova e l'autovalutazione sostenuta dal Bilancio hanno avuto anche il merito di far maturare in loro un interesse verso la possibilità di contribuire al "miglioramento dell'organizzazione scolastica", descrittore selezionato da circa la metà dei docenti (49,2% di quelli di infanzia e primaria, 55,7% di quelli di secondaria) nel Bilancio finale (Figura 7).

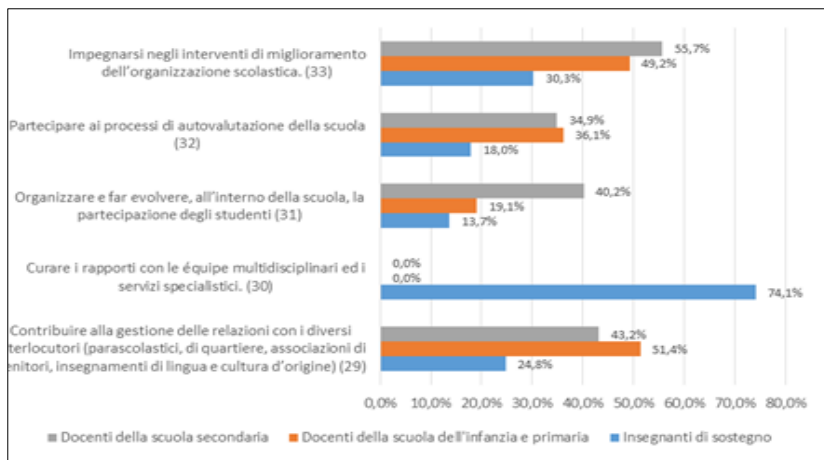


Figura 7

Il bilancio favorisce una riflessione sul ruolo del docente nel miglioramento scolastico.

Il Bilancio iniziale l'ho redatto con grande facilità, rispetto ad altre colleghe con cui mi sono confrontata. Dopo tanti anni di insegnamento non ho sentito la necessità di dovere colmare qualcosa, se non la parte riguardante la partecipazione all'interno dell'istituto. Perché essendo una precaria da lungo tempo non ho mai fatto parte di quegli organi di gestione tipici degli istituti. Visto che non si poteva sapere se l'anno successivo sarei rimasta in quella scuola oppure no (P).

Il BdC finale registra una maggiore attenzione da parte di tutte le tipologie di docenti (circa il 40% della scuola secondaria, il 32,2% della scuola dell'infanzia e primaria) alla capacità di lavorare in modo collaborativo con i colleghi attraverso azioni di *peer review* e *peer learning* quale indicatore di professionalità su cui investire per avere un ruolo nella crescita anche della propria organizzazione.

L'interesse dei docenti rispetto alla dimensione organizzativa della professione viene confermato anche dal Bilancio Futuro dove, per l'area di competenze relative alla partecipazione scolastica i docenti (il 58,9% tra quelli di scuola secondaria, il 57,9% degli insegnanti di sostegno e il 53,7% dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria) dichiarano di voler approfondire le competenze per lavorare in gruppo tra insegnanti. Il 46,4% dei docenti di secondaria dichiara di voler investire sullo sviluppo di competenze funzionali alla partecipazione nella gestione della scuola, seguiti dal 45,4% dei docenti di sostegno e dal 45% dei docenti di scuola primaria e infanzia. Il Bilancio quindi risulta un dispositivo in grado di sollecitare gli insegnanti a ripensarsi nella scuola, a facilitare un cambio di prospettiva e ad attivare una più larga partecipazione, in linea con altre linee strategiche quali quelle del merito. La proiezione verso il futuro conferma come le dimensioni di competenza presenti nel bilancio abbiano permesso ai docenti di ripensarsi nella scuola con coerenza, in un'ottica di impegno e partecipazione a vari livelli.

Il Bilancio delle competenze future mi proietta a tra qualche anno e procedendo in questo modo, se ho evidenziato una carenza, riesco a capire come posso ovviare in futuro. Per esempio, non mi sono mai posta l'idea di fare parte di una funzione strumentale. Non avevo mai pensato. Ero una docente di sostegno, andavo a scuola e finiva là. Mi sono resa conto che era una parte che mi mancava grazie al Bilancio delle competenze (SP).

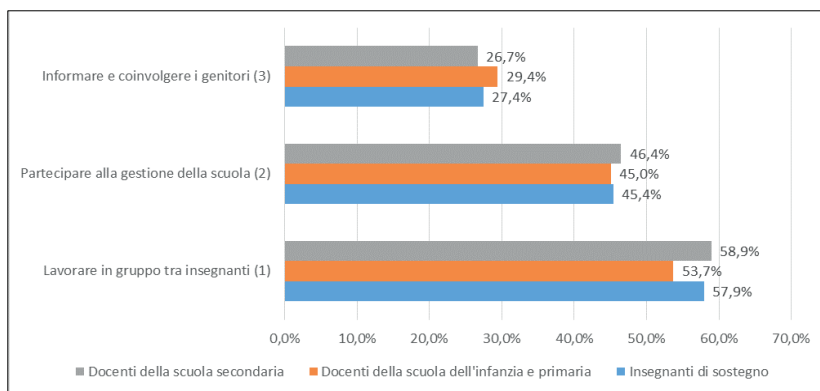


Figura 8

I bisogni futuri espressi dai neoassunti rispetto alle competenze organizzative.

Se, dunque, è possibile riconoscere una serie di potenzialità di sviluppo professionale offerte dal dispositivo in questione, è anche rilevante tenere in considerazione alcuni elementi su cui intervenire per migliorare. Dai *focus* in particolare emerge la difficoltà di lavorare su un dispositivo non personalizzato rispetto alla “tipologia” di neo-immesso in ruolo. I docenti chiedono una specializzazione del bilancio e delle attività di autovalutazione al fine di favorire l'espressione di differenti profili dei neoassunti caratterizzanti il sistema *induction* italiano: si fa riferimento infatti a docenti con esperienza pluriennale e messi in ruolo, da quelli con il passaggio di ruolo a un livello scolastico differente rispetto all'esperienza pregressa, a coloro che per la prima volta entrano a scuola e con esperienza lavorativa distante dalla didattica. Differenti profili dovrebbero poter beneficiare di una strutturazione più flessibile del dispositivo.

Il Bilancio dovrebbe essere diversificato. Io ero da 13 anni dentro alcuni meccanismi. Ma chi veniva al mondo della scuola per la prima volta, la specificità dovrebbe essere legata al pregresso rispetto a chi si confronta con un universo nuovo (SII).

«Ci sono diversi modi di accedere all'insegnamento. Io venivo dai licei e quindi trovarmi all'infanzia è un'esperienza completamente diversa» (In).

«Purtroppo il Bilancio delle competenze non teneva conto dei livelli di primo ingresso a scuola come per me che ero davvero una neoassunta e venivo dal mondo della traduzione» (P).

Un ulteriore elemento che guida un ripensamento del Bilancio è legato alla necessità di un lavoro differente che il neoassunto dovrebbe poter fare con questo dispositivo in relazione alla fase iniziale e finale e rispetto alla proiezione futura. Coerentemente con l'esigenza di legarlo a quanto sperimentato dai docenti nel loro percorso professionale, viene suggerito che il Bilancio finale possa avere una forma più discorsiva e narrativa, lasciando autonoma espressione al docente, e liberandolo dalla forte strutturazione pienamente giustificata invece nel Bilancio iniziale.

Secondo me non era sufficientemente chiaro quello che veniva richiesto nel redigere il Bilancio finale. Mi aspettavo un documento che servisse da verifica di quanto si era prefigurato nel redigere quello iniziale: individuo dei punti su cui lavorare e, alla fine, tiro le somme per capire se devo riconfigurare qualcosa. Secondo me, non va bene che il Bilancio finale abbia la stessa struttura di quello iniziale (SII).

Potrebbe avere le caratteristiche di una narrazione delle esperienze [...] una forma un po' più discorsiva, facendo un punto della situazione su quello che è il tuo bagaglio esperienziale, vengono anche fuori quelle che pensi siano le tue carenze, i punti di debolezza. È quasi una conseguenza, immagino. Penso lo sia per tutti, anche dopo molti anni di insegnamento (In).

Andrebbe rivisto dando maggiore libertà ai docenti di raccontare attraverso un'esperienza cosa è cambiato nel loro Bilancio. Il Bilancio finale dovrebbe permettere di fare un resoconto, altrimenti devi prendere ogni singola parte del Bilancio iniziale e vedere a che punto sei (SI).

Il Bilancio finale inoltre può essere un valido strumento di *follow up* rispetto al Piano di Formazione Nazionale e agli occhi dei docenti dovrebbe posizionarsi come un dispositivo che può andare oltre l'*induction* e caratterizzare il processo di innovazione della scuola.

Il Bilancio dei bisogni futuri invece andrebbe ricordato con le priorità del piano nazionale e divenire uno strumento davvero utile per il docente che dopo l'anno di prova traccia in divenire la sua professionalità curandone la formazione (SI).

Grazie ad alcune domande presenti nel Bilancio, sono riuscita a vedere meglio alcuni aspetti del mio lavoro e alcune dinamiche che si generano a scuola. Ho avuto la sensazione che il Bilancio sia molto avanti, molto all'avanguardia rispetto alla realtà. La scuola fa più fatica, poi ci arriva ma serve tempo, perché è una macchina complessa (SSI).

Il Bilancio di competenze nelle sue declinazioni si qualifica come dispositivo in grado di incrementare le "competenze geografiche", cioè quelle legate alla capacità del docente di sapersi rico-

struire, e partendo da una propria riflessione, saper pianificare un incontro tra il proprio sviluppo professionale e l'ambiente scuola in cui questo sviluppo dovrebbe essere valorizzato.

5. Documentazione e riflessione sull'azione didattica

La documentazione, da fare nell'ambiente online, di due attività didattiche consisteva nella progettazione, nella riflessione sulla progettazione, nella documentazione (compresa la sua presentazione) e infine nella riflessione finale, successiva allo svolgimento delle due attività in classe, di cui una preferibilmente progettata in collaborazione con il tutor.

La cultura della documentazione e della riflessione sulla propria pratica didattica sta, all'interno della comunità dei docenti, registrando diversi interessamenti. Non a caso, la parte del dispositivo relativa alla documentazione delle attività didattiche e alla riflessione sul loro sviluppo ha riscontrato un discreto successo e suggerito un modo per continuare a lavorare anche oltre il periodo di prova, fornendo ai docenti cui sono state proposte una traccia per organizzare il lavoro (Pedone & Ferrara, 2016).

«La struttura di questa sezione mi ha aiutato a organizzare il lavoro e mi ha suggerito un modo che ho continuato a utilizzare anche per il resto delle mie attività didattiche» (SII).

Io, in qualità di tutor, devo dire che è stata un'esperienza molto significativa [...]. Chiaramente, al di là dell'attività che poi è stata documentata e registrata, che poi era troppo limitata e contratta, in realtà è stata una vera e propria simulazione. È il resto del lavoro che ha avuto una sua valenza (InT).

A suffragare ciò ci sono le risposte al questionario 4 erogato ai docenti e relativo alla formazione online che, nella parte dedicata alla “progettazione-documentazione-riflessione di un'attività didattica”, registra queste risposte alla domanda «Inserire la progettazione delle due attività didattiche e riflettere sulle stesse ti ha permesso di»: il 55,5% e il 36,4% dei docenti hanno dichiarato che tale

attività ha consentito loro di riconoscere rispettivamente “Abbastanza” e “Molto” i principali fattori che influenzano la propria progettazione; il 56,4% ha dichiarato che li ha aiutati a comprendere “Abbastanza” la traiettoria seguita nel progettare; per il 35,4% li ha “Molto” aiutati a comprendere la traiettoria seguita. Il 45,9% e il 21,2 dichiarano che l'attività online di documentazione ha permesso loro di individuare “Abbastanza” e “Molto” alcuni elementi non considerati nella progettazione iniziale, soprattutto per quanto riguarda la personalizzazione e l'interdisciplinarietà (Figura 8).

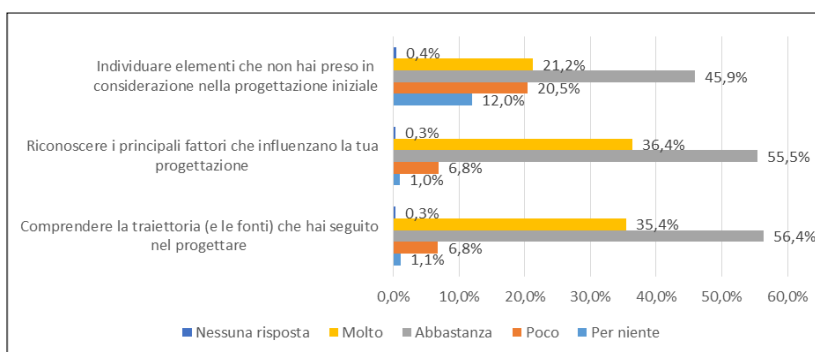


Figura 8

Benefici e processi innescati dalle due attività didattiche.

Continuando con la vista qualitativa, si può sostenere che il lavoro su questa parte del Portfolio ha risentito fortemente dell'interazione tra pari, in particolare dell'interazione con il tutor, soprattutto laddove il dirigente è stato in grado di garantire la formazione di coppie ben funzionanti, o dove ha permesso un'autoregolazione all'interno del corpo docenti in merito alla costituzione di coppie tutor-neoassunto.

Il lavoro relativo all'attività didattica ha risentito molto dell'interazione tra pari. La mia fortuna è che, trovandomi in una scuola piccola, ci conoscevamo tutti. Io, poi, non avendo colleghi della stessa materia, ho in qualche modo avuto modo di scegliermi la tutor, perché l'ho proposta al Dirigente. Ho realizzato un'attività didattica con lei e una da solo. La facilitazione che ti dà il lavoro insieme è molto rilevante (SI).

L'interazione con il tutor, veicolata all'interno del più generale piano per la formazione delle persone immesse in ruolo, sembra funzionale a sostenere processi di trasformazione nella scuola anche aldilà del percorso dei neoassunti. In questo senso, si può riconoscere nel Portfolio per i neoassunti uno strumento utile al lavoro e alla formazione continua di tutti i docenti.

Il lavoro con il tutor è stato interessante, perché c'è stato un confronto. È stato interessante osservarlo. Io, come docente di sostegno, sono più abituata a osservare. Non sto mai da sola in classe, osservare un'altra insegnante di sostegno è stato utile. La presenza del tutor ha previsto un altro punto di vista (P).

Noi avevamo modo di vederci tutti i giorni, avere uno scambio significativo. Abbiamo potuto condividere delle conoscenze che riguardavano soprattutto l'organizzazione, la metodologia, strutturare lo spazio, che per lei che veniva dalla primaria non era facile. Però per l'azione tra pari bisogna condividere un tempo più dilatato perché abbia una valenza. È stata significativa anche per me. Così come per loro c'era il Bilancio iniziale, il riguardare le esperienze pregresse, anche il modo di rendere fruibile agli altri quelle che sono le tue competenze e le tue esperienze è veramente significativo. Penso che ognuno di noi dovrebbe fare spesso un po' il punto della situazione. Perché nonostante i tanti anni trascorsi nella scuola, questo serve. E infatti è stato anche a livello personale, umano, una bella esperienza (InT).

Questa osservazione è sostenuta anche dalla considerazione che, in alcuni casi, la richiesta di produrre una documentazione delle attività svolte, nonché una riflessione in merito a tali attività, fa da catalizzatore per un'interazione costruttiva tra colleghi (e non necessariamente tra persona neoimmessa e tutor). Gli strumenti sviluppati e affinabili per il Portfolio sembrano avere un potenziale nel pilotare, o almeno sollecitare, una collaborazione e una significativa comunicazione tra colleghi.

L'attività ha risentito molto dell'interazione con le mie colleghe. Io seguivo un ragazzino in matematica e scienze e sono stata molto tempo con la collega di quella materia. Lei ha dato agli alunni delle consegne per

casa che servissero a produrre materiale utile alla mia documentazione. Inoltre, mi ha supportata e mi ha fornito molto materiale per permettermi di lavorare (SIs).

Il fatto che le persone direttamente coinvolte in questa attività abbiano sperimentato un coinvolgimento significativo è riscontrabile anche da proposte che vengono da alcune interviste, tra cui quella di avviare esperienze di *peer review* tra neoassunti e di fare in modo che il percorso dell'anno di prova sia affrontato insieme. Segno dell'esigenza di costruire nella scuola spazi sempre più ampi, che siano strutturalmente destinati alla collaborazione intorno al lavoro in classe.

Questo scambio tra colleghi potrebbe essere funzionale a fare in modo che, all'interno del corpo docente, sia promossa una proficua circolazione di pratiche, nei casi in cui queste siano più consolidate in certi contesti che non in altri. Un esempio viene dalla rilevazione che nelle scuole secondarie sembra registrarsi una certa riluttanza a usare forme di documentazione audiovisive (che costituiscono un utile strumento per l'analisi della pratica didattica e, quindi, per l'autovalutazione) (Pedone & Ferrara, 2014), mentre nelle scuole dell'infanzia e in parte nelle primarie l'uso di un tale strumento sembra essere più plausibile, se non più diffuso. Probabilmente, sotto questo aspetto, le persone che lavorano all'infanzia e alla primaria hanno molto da suggerire ai colleghi degli altri ordini, in particolar modo in quanto a cultura della documentazione e, in aggiunta, in quanto a didattica laboratoriale, soprattutto se si tratta di maestri di scuola dell'infanzia.

Ho duplice esperienza di elementare e scuola superiore. La ripresa diretta dei gesti che i bambini compiono era uno stile quotidiano. Nella scuola superiore questa sensibilità è un poco più attenuata, un po' per paura di mettere in discussione bambini e adolescenti che possono esternare comportamenti non gradevoli. Le mie colleghe non hanno gradito questa attività. Io invece ho filmato e le ho portate in discussione. Ma c'è molto più ritengo nel far transitare questo tipo di attività (SIT).

«All'infanzia invece fa parte della documentazione. Anzi per me è stato riduttivo lo spazio» (In).

Alcune critiche a questo specifico dispositivo sono state raccolte in merito all'indicazione di documentare attività di una durata alquanto breve. Benché si trattasse di un suggerimento, questa indicazione è stata interpretata da più parti come un vincolo, che costringeva a concentrarsi su uno spezzone troppo ridotto dell'intervento didattico. A tale proposito, si potrebbe pensare di suggerire di concentrarsi su un generico pezzo di lavoro condotto in classe, da poter documentare in maniera tanto articolata quanto ritenuto opportuno dal docente.

Non tutto quello che è stato programmato può essere realizzato nelle ore previste. Io ho fatto due attività in cui erano due le ore fondamentali, ma la riflessione sull'attività svolta se avessi coinvolto anche gli alunni mi avrebbe portato via molto più tempo (SII).

«Sulle due attività, direi che anche una sola può andare bene. Si può decidere anche di raccontare un pezzo del lavoro fatto in classe» (P).

D'altra parte qualcuno sottolinea che forse, nella scuola, c'è una sorta di resistenza a concepire un'attività didattica con una visione di maggiore respiro e non vincolata a una specifica lezione.

«Non si parlava di unità didattica ma di attività. Forse il contenuto era la cosa minore, noi abbiamo scardinato l'impianto: non ci siamo tolti dalla testa le unità didattiche» (SI).

Tuttavia, integrando a tale vista qualitativa i risultati del questionario 4 è interessante evidenziare che la funzione «Componi la pagina di presentazione dei materiali per la documentazione dell'attività» è stata ritenuta "Abbastanza" utile in tutte le dimensioni proposte: per la presentazione delle risorse sulla base di una logica narrativa e temporale, sulla base della loro significatività e infine per la riorganizzazione dell'attività stessa (Figura 9).

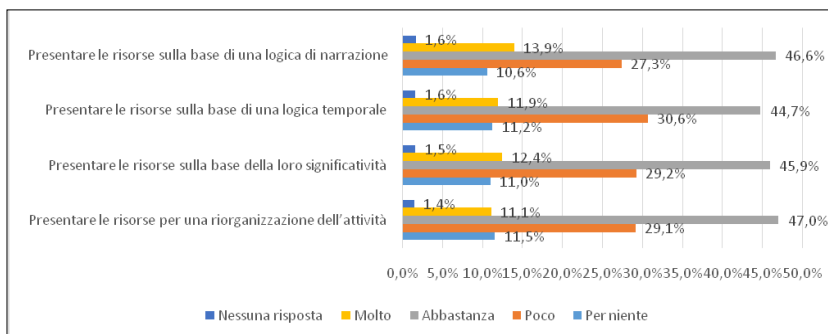


Figura 9
Utilità della funzione "Componi la pagina di presentazione dell'attività".

Inoltre, bisogna prestare attenzione al fatto che la richiesta di documentare alcune attività, finalizzata al superamento dell'anno di prova, potrebbe portare a una strana distorsione, secondo cui ci sono delle attività fatte apposta per essere documentate e che, in qualche modo, hanno un carattere diverso da quello che si fa ordinariamente in classe.

«Al di là delle attività previste ne ho svolte altre al di fuori dell'obbligatorietà, continuando in autonomia con altre esperienze di lavoro nelle stesse classi» (SII).

Continuando l'analisi qualitativa si evince che l'accompagnamento alla progettazione potrebbe venire da un'efficace integrazione delle diverse attività previste per l'anno di prova. Un buon funzionamento dei laboratori in presenza, per esempio, può fornire risorse per la progettazione delle stesse attività didattiche.

«Nel progettare ho applicato alcune delle competenze acquisite durante i laboratori» (P).

Un'attenzione particolare, in tale ottica, dovrebbe forse essere rivolta alle specifiche e differenti funzioni che un docente può svolgere. Per esempio, si pensi a quelle persone che hanno ricoperto posti di potenziamento che, nello scorso anno scolastico, hanno costituito una novità nella scuola, non sempre facilmente gestibile.

Io avevo un problema, ero sul potenziamento. Era una figura nuova. Non avevo delle classi assegnate. Per alcune ore affiancavo il mio tutor, per altre ero a disposizione. A ogni modo, mi sono inventata il lavoro

[...]. Ho potuto intervenire agevolmente anche su questa sezione della piattaforma. Delle due attività, la prima l'ho strutturata io per intero, proponendo un argomento con un approccio interdisciplinare. D'accordo con il collega di matematica, ho proposto di lavorare alle leggi della genetica insieme a qualche elemento di statistica. Ho pensato che le leggi della genetica le avrebbero trovate scritte sul libro, mentre io avrei dovuto offrire qualcosa in più. È il modo in cui ho inteso il mio ruolo di docente di potenziamento. La seconda attività è stata strutturata dal collega che mi faceva da tutor. Ho fatto questa scelta seguendo le indicazioni che venivano dall'USR. In quel caso, il mio ruolo era di supporto a quelli che avevano avuto qualche voto negativo, aiutandoli con un ripasso (SII).

In linea con quanto osservato precedentemente, va segnalato che sono state registrate alcune specifiche difficoltà per i docenti di sostegno, non tanto nel documentare le attività quanto nella possibilità di garantire l'interazione in presenza con il tutor, a causa di vincoli di natura organizzativa.

Sul sostegno c'è ancora un'altra difficoltà, perché il tutor generalmente rimane il collega di classe, dove ti confronti giornalmente, ti vedi, sulla situazione, sul bambino in difficoltà, sulla programmazione. Hai tanti contatti, tutto il giorno. Noi di sostegno, invece... ognuno ha la sua classe. Normalmente non ci sono due docenti di sostegno, cioè nel mio caso io seguivo due casi, due docenti. Facevo due classi totalmente diverse e due disabilità totalmente diverse, quindi le quattro ore destinate all'osservazione del proprio collega in classe sono pochissime. Chiaramente abbiamo sforato. Però veramente manca tutta questa parte. Io parlo del sostegno, eh! (Ps).

Anche l'eccessiva strutturazione della documentazione relativa all'attività didattica ha creato difficoltà. In alcuni casi, infatti, sembra non essere coerente con quello che avviene effettivamente a scuola.

«I modi suggeriti per documentare erano troppo complessi e non hanno aiutato nell'organizzare il mio lavoro» (SI).

Alcune sezioni erano ridondanti e infatti le ho bypassate. Quella parte in cui si chiedeva di indicare i tempi dell'attività è fuori da ogni realtà

della scuola. Io l'ho ricostruita a posteriori, ma senza fare riferimento a quello che era successo realmente. Se ci dobbiamo prendere in giro, lo si fa. Questo che ti dico vale anche per tutte le altre persone. Questa rigidità dei tempi non ha senso (P).

Certi aspetti, ancora considerati troppo vincolanti, sono percepiti come estranei alle situazioni reali che prendono forma a scuola.

Credo che la cosa importante sia stata la riflessione finale. Perché lo sappiamo tutti, tu programmi, arrivi là tutta bellina e poi... noi lavoriamo con persone. Quindi può essere che la cosa prenda una piega diversa rispetto a quello che tu hai in mente. Questa è una cosa vera, ci tengo a dirlo, perché scottata dal Bilancio iniziale. Quello che hai fatto effettivamente è importante. Quello che trovo stantio è il fatto che devi dire tutto, i tempi, le due ore, i cinque minuti di introduzione, quell'altra cosa... ma per cortesia! Io entro in classe con tutte le cose, parlo... Ma quella è una cosa un po' posticcia. Sulla piattaforma c'era il vincolo della determinazione dei tempi. Allora, non è reale! (P).

6. Considerazioni e prospettive di miglioramento

In linea con quanto emerso dallo studio sull'efficacia del dispositivo online approntato per l'anno scolastico 2015/2016, è stato deciso di apportare alcune modifiche per il 2016/2017.

In particolare sono stati rivisti i dispositivi BdC (iniziale, finale e futuro) e AD.

Nello specifico, il BdC iniziale ha mantenuto la stessa struttura ma è stato oggetto di una rivisitazione a livello di linguaggio al fine di andare incontro alle richieste dei docenti, riducendone il carattere eccessivamente tecnico. In tal modo, questa parte del dispositivo continua a presentarsi come uno strumento che accompagna le persone a confrontarsi con le competenze richieste a chi insegna. D'altro canto, l'esigenza di differenziare il tipo di attività da far fare al docente al termine del percorso e di lasciare spazio a forme di espressione poco strutturate ha indotto a ridefinire la forma del bilancio finale. Nella nuova versione, questo dispositivo punta sulla

competenza autovalutativa del docente a partire da situazioni reali. Il docente descrive uno scenario lavorativo e ne richiama l'accordo con gli indicatori e le aree del BdC, laddove necessario integrando con nuovi descrittori e domande guida.

Il BdC futuro diviene un dispositivo in grado di fornire un primo *follow up* al Piano Nazionale di Formazione: ai docenti viene chiesto di indicare i propri desiderata rispetto alle nove priorità del piano e di descrivere il tipo di esperienza formativa di cui vorrebbero beneficiare.

Anche la sezione del Portfolio relativa alla documentazione dell'attività didattica ha subito dei cambiamenti. Innanzitutto è stata migliorata l'etichettamento (mediante *tag* predeterminati) dell'attività introducendo le diverse discipline, le metodologie educative indicate, e l'uso o meno delle ICT. In secondo luogo, per quanto concerne la riflessione sulla progettazione si è optato per ridurre il numero di aree di attenzione per poi lasciare nella riflessione finale un unico spazio destinato alla stesura di un testo, finalizzato a raccogliere sulla base di alcuni stimoli il tipo di sviluppo dell'attività didattica documentata.

Infine, l'analisi condotta ha permesso di mettere in evidenza la rilevanza che le persone intervistate hanno attribuito all'osservazione della pratica didattica, sia da parte del tutor sia da parte del dirigente scolastico. In particolare, è emersa la posizione nodale del tutor e la necessità che questo ruolo sia ricoperto da persone opportunamente preparate a svolgerlo e sostenute nella loro funzione. A tal fine, nella nuova versione del Portfolio è stato approntato un questionario finalizzato a raccogliere il punto di vista delle/dei tutor sull'esperienza realizzata durante l'anno di prova, al fine di raccogliere elementi utili a progettare dispositivi eventualmente utili ad accompagnare anche queste figure nel loro lavoro.

Bibliografia

- Barrett H. (2003). Researching the process and outcomes of electronic portfolio development in a teacher education program. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 15-18.

- Barton J., & Collins A. (1993). Portfolios in teacher education. *Journal of teacher education*, 44(3), 200-210.
- Beauchamp C., & Thomas L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Buysse A. A., & Vanhulle S. (2010). Le portfolio: une médiation contrôlante et structurante des saviors professionnels. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32(1), 87-104.
- Cerini G., & Spinosi M. (2016). Anno di formazione: le novità. *Notizie della Scuola*, 9, XLIII. Napoli: Tecnodid.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Day C., Elliot B., & Kington A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Eurydice (2016). *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*. I Quaderni di Eurydice.
- Halliday J. (1998). Technicism, Reflective Practice and Authenticity in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 597-605.
- Indire, RAPPORTO DI MONITORAGGIO Neoassunti 2015/2016, Firenze Gennaio 2017.
- Mangione G. R., & Pettenati M. C. (*in press*) Scenari di trasformazione nella formazione docente: dall'Anno di Formazione e Prova verso il Piano Nazionale 2016-2019. *RIS- Rivista dell'istruzione*, 2.
- Mangione G. R., Pettenati M. C., & Rosa A. (2016). Anno di formazione e prova. Analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 16(2), 47-64.
- Mangione G. R., Pettenati M. C., Rosa A., Magnoler P., & Rossi P. G. (2016). Induction models and teachers professional development some results and insights from the pilot experience of newly qualified teachers 2014/2015. *Journal of E-Learning And Knowledge Society*, 12(3), 129-158.
- Magnoler P., Mangione G. R., Pettenati M. C., Rosa A., & Rossi P. G. (2017). *Il Bilancio di Competenze per i docenti nell'anno di prova. La formazione Neoassunti 2014/2015*. Lecce-Brescia: Multimedia.
- Pedone F., & Ferrara G. (2014). La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 13, 85-98.

- Pedone F., & Ferrara G. (2016). La rubrica per promuovere l'autovalutazione degli insegnanti. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 2, 16, 88-99. ISSN 1825-7321 – DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18216>.
- Rivoltella P. C., & Rossi P. G. (a cura di) (2012). *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola.
- Rossi P. G., Magnoler P., Giannandrea L., Mangione G. R., Pettenati M. C., & Rosa A. (2015). Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti. *Pedagogia oggi*, 223-242.
- Seldin P., Miller J. E., & Seldin C. A. (2010). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. New York: John Wiley & Sons.
- Zauili L. (6 febbraio, 2017). Per formare bene i neo-assunti. *Scuola7*, 29.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies*. Eurydice report. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*, oecd Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>. [23/09/2017].