

Il Laboratorio nel curricolo formativo dei Neoassunti

The Atelier in Newly Qualified Teacher Training curriculum

Giuseppina Rita Mangione

INDIRE- Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa
g.mangione@indire.it

ABSTRACT

The trend started in cooperation with Professional Ateliers to include laboratory activities in the training curricula for teachers finds a recall in the Neoassunti training model. They are “adult” workshops proposing a training model based on problems and not on exercises, where the link between theories and practices is strengthened through relevant examples of learning situations. In order to have an insight into the effectiveness of the laboratory included in the curriculum of the training course dedicated to the Induction period and to identify the aspects to be improved, we conducted a research organized in a massive collection phase (involving 84,000 teachers and 117 principals) and in a case study in the Campania Region (involving 83 laboratory experts, 7 principals and the responsible of theUSR). The research, adopting both quantitative and qualitative analysis tools, identifies reorganization elements for a professional lab, some of which are already contained in the most recent ministerial circulars, thus contributing to a evidence-based policy process.

La tendenza, avviata con gli atelier professionali, a inserire nei curricula formativi per i docenti momenti di laboratorialità trova un richiamo nel modello formativo Neoassunti. Laboratori “adulti” in cui si mette in pratica un modello di formazione per problemi e non per esercizi, in cui si rafforza il legame tra teorie e pratiche, attraverso l’esemplarità delle situazioni di apprendimento. Al fine di avere un riscontro sull’efficacia del “laboratorio” inserito nel curricolo del percorso formativo dedicato all’immissione in ruolo – e per individuare aspetti soggetti a eventuale miglioramento – è stata condotta una ricerca caratterizzata da una prima fase di raccolta massiva (che ha visto coinvolti 84.000 docenti e 117 Dirigenti) e da una seconda fase dedicata allo studio di caso nella Regione Campania (che ha coinvolto 83 esperti di laboratorio, 7 Dirigenti delle scuole polo e il referente dell’USR). La ricerca ha visto l’applicazione di strumenti di analisi quantitativa e qualitativa, e ha permesso di individuare elementi riorganizzativi per un laboratorio professionalità alcuni dei quali già introiettati nelle più recenti circolari ministeriali contribuendo ad un processo di evidence based policy.

KEYWORDS

Newly Qualified Teachers, Teacher Professional Development, Atelier. Neoassunti, Sviluppo Professionale del Docente, Laboratorio.

1. Il laboratorio per la “professionalizzazione della formazione”

Professionalizzare la formazione è una intenzione che richiama la necessità di rafforzare il legame tra teoria e pratica, non rinviando l'apprendimento del “metiere” al servizio scolastico ma considerando che la pratica professionale, nei suoi aspetti multipli, è l'oggetto stesso della formazione per il docente neoassunto. La formazione nell'anno di prova va finalizzata e messa in relazione, concretamente e nel momento stesso in cui viene messa in campo, alla pratica professionale di riferimento.

Tale obiettivo può essere meglio compreso da due differenti punti di vista o interrogativi chiave:

- Come far sì che ciò che si apprende dal punto di vista teorico sia effettivamente mobilitabile, in contesto reale, nell'atto concreto dell'insegnamento?
- Come far sì che l'esperienza pratica sia essa stessa risorsa di formazione per il neoassunto, che spinga alla riflessione, ad esplicitare le proprie *routine*, a riorganizzare l'azione superando i limiti concettuali iniziali?

Si tratta quindi di cercare i dispositivi e le procedure di formazione che possano garantire connessioni funzionali tra teoria e pratica. Nella formazione professionale la pratica ha un doppio status, di oggetto e di mezzo. È l'orizzonte di senso della formazione, la finalità stessa dell'apprendimento. Al tempo stesso è un mezzo per apprendere e una fonte di conoscenza.

Ma quale pratica è formatrice e in quali condizioni? Da questa domanda chiave ha origine la proposta di individuare spazi ‘terzi’ e ‘integrativi’ (Zeichner, 2010) in cui le esperienze rappresentino paradigmaticamente la coerenza tra approcci teorici e pratiche professionali come dimostrato dagli studi su *Atelier de formation* in area francese e canadese (Mottet, 1992, Altet, 2010; Lafortune, 2006) e dai più recenti Laboratori Didattico Pedagogici italiani (Zecca, 2016).

Gli atelier di formazione professionale, sono spazi di costruzione attiva della pratica che poggiano su 5 criteri o caratteristiche metodologiche (Mottet, 1992):

- Sono luoghi di *attività pratiche finalizzate*. Per realizzare una azione occorre quindi definire regole di condotta e procedure funzionali alla produzione di un risultato;
- Sono luoghi d'*entraînement professionnel*. Le attività pratiche richiedono al docente di mettere in gioco le competenze che guidino la capacità di esercitare azione e analisi della pratica;
- Sono luoghi di *ingegneria educativa*. Le attività richiedono strumenti e risorse di recupero e rappresentazione dei dati che medino efficacemente l'analisi della pratica;
- Sono luoghi di *sperimentazione pedagogica*. Permettono di definire ipotesi, di fare piani e interrogativi che guidano le variazioni didattiche e l'analisi;
- Sono luoghi di *riflessione sull'azione*. Implicano il *principio di riflessività*. Favoriscono un decentramento tale da poter effettuare riflessioni e condividere più punti di vista.

Gli atelier per la formazione professionale si differenziano per aspetti e dimensioni della professione docente su cui intendono lavorare. La natura degli obiettivi di formazione che si intendono perseguire implicano differenziazioni di funzionamento che possono sensibilmente intervenire sul tipo di atelier: la relazione con la classe, il rapporto con i saperi disciplinari, il ricorso alle TIC, la di-

mensione dei gruppi di lavoro, la durata e l'organizzazione logica delle attività, costituiscono variabili da tenere in considerazione nell'organizzazione di un atelier. È possibile riportare alcuni esempi di tipi di laboratori professionali: atelier di ricerca e di creazione documentale, atelier didattici, atelier di espressione e di comunicazione, laboratori di "essai pedagogici".

Qualunque sia il tipo di attività, le situazioni di formazione richiamate nei laboratori seguono un principio comune di articolazione dell'azione e di riflessione sull'azione, ossia di incanalare in maniera funzionale le problematiche e le analisi, le esperienze e le concettualizzazioni. La finalità è quella di mettere in atto un rapporto sinergico tra teoria e pratica in modo che possano accrescere simultaneamente.

Ogni laboratorio deve attenersi ad alcune indicazioni o principi che sono stati confermati nel tempo e che vengono qui riportati (Mottet, 1992).

Non soltanto alternare ma mettere in relazione. Organizzare una attività pratica e poi analizzarla per riorganizzarla non è un principio limitato al *laboratorio di "essai pedagogico"* anche se trova in quest'ultimo maggiori evidenze. Sia che si tratti di pratiche documentali, di trasposizione didattica o di attività semiotiche occorre favorire questo rimando tra conoscenza e azione che è più una ricerca di corrispondenze che una semplice alternanza di luoghi e tempi. Nei laboratori è meglio parlare di articolazione piuttosto che di alternanza. Il richiamo tra teoria e pratica non deve essere inteso come un bilanciamento bipolare ma più specificatamente come un movimento di "trasformazione a tre tempi" che permette di passare dalla pratica alla pratica tramite la mediazione della teoria, e di passare dalla teoria alla teoria tramite la mediazione della pratica. Il primo movimento dà alla teoria un ruolo funzionale di regolazione e di ricostruzione della pratica professionale nel momento in cui questa viene messa in atto; il secondo movimento di contro dà alla pratica professionale un ruolo simile che mette alla prova la riorganizzazione delle concettualizzazioni teoriche nel momento in cui queste vengono elaborate.

Non soltanto assimilare ma costruire. Il punto di vista adottato non è quello delle teorie e delle pratiche già precostituite e relativamente alle quali il docente in formazione avrà la possibilità di assimilare contenuti e principi. Si tratta piuttosto di considerare i processi di formazione nel quale i docenti si trovano impegnati o meglio ancora i "processi attivi" di trasformazione tramite i quali costruiscono i propri saperi e il saper fare. Da questo punto di vista la pratica non è più l'insieme di realtà educative preesistenti che occorrerà scoprire sul campo e la teoria non è più l'insieme dei saperi oggettivi di cui è necessario appropriarsi prima di passare alla pratica. Nel quadro del lavoro degli *atelier* di formazione professionale si tratta di partire dalle proprie pratiche e dalle loro teorie per le rimettere in gioco attraverso un lavoro di investigazione. In questo senso le attività che vengono predisposte in questo tipo di laboratorio sono proprio quelle di risoluzione di un problema "*C'est précisément par les possibilités qui leur sont offertes ici, quel que soit le domaine concerné, d'anticiper, de faire, d'analyser, de réessayer et d'évaluer à nouveau, que les stagiaires se trouvent placés non pas en situation de réception ou de replication par rapport à des théories et des pratiques constituées, mais en situation d'élaboration active de leurs propres structures de savoirs et de savoir-faire*" (Mottet, 1992, p. 104).

Non soltanto codificare ma rimettersi in gioco. La messa in gioco richiesta negli atelier, attraverso un adempimento di attività teoriche e pratiche, è quella

di condurre il docente a mobilitare le conoscenze e le procedure e di metterle alla prova per la gestione di specifiche situazioni didattiche. Teorie e pratiche acquisiscono così lo status di “*activités critiques*” attraverso cui si ristrutturano sapere e saper fare. Queste possono essere sottoposte ad una attività teorica che le pratiche iniziali possono contribuire ad esplicitare, riorganizzare o ricostruire in altri contesti. “*C’est précisément parce qu’elles peuvent être soumises à une activité théorique que les pratiques initiales peuvent s’expliciter, se réorganiser et se redéployer dans d’autres contextes ; c’est parce qu’elles peuvent être mises à l’épreuve d’une activité pratique que les théories premières peuvent se clarifier, se corriger et redessiner leurs limites de validité*” (Mottet, 1992, p. 105). La ‘ragione pedagogica’ segue dunque un doppio movimento ‘teorizzare la conoscenza pratica’ e ‘praticalizzare la conoscenza teorica’ (Magnoler, 2012, in Zecca 2016).

La tendenza, avviata quindi con gli *Atelier Professionali*, di inserire nei curricula formativi per i docenti anche le “*clinical experience*”, ha poi negli anni orientato l’attenzione degli studiosi sulla necessità di valorizzare la postura investigativa sulla pratica, promuovendo quel curriculum a spirale fatto di riflessione sull’esperienza e di interazione tra pari (Zecca, 2016).

Questa necessità è ancora più evidente nella fase di immissione in ruolo, quando i docenti neoassunti sono soggetti a ciò che viene nominato “shock da realtà”. Una volta reso servizio i docenti dimenticano le conoscenze apprese durante l’esperienza formativa iniziale e le concezioni e le teorie più accreditate vengono *washed up* per la difficoltà di integrare le dimensioni di teoria e pratica (fenomeno detto “*transfer problem*” in Zecca, 2016)

Durante l’anno di prova per l’immissione in ruolo occorre intervenire per contrastare quel graduale adattamento e modellamento su pratiche didattiche tipiche dello specifico contesto scolastico in cui si è inseriti. Per farlo le scuole, in quanto territorio in cui si attua una pratica diretta dell’insegnamento, diventano gli spazi che mettono i docenti novizi in “condizione naturale”. Sulla scia dei “*School Linked Models*” e “*School based models*” si fanno strada i Laboratori *Pedagogico Didattici* (già ampiamente sperimentati nella formazione iniziale) (Zecca, 2016) che siano in grado di rispondere alle condizioni di eterogeneità, ristrettezza dei tempi, accoglienza di quadri normativi e di trasferibilità nella pratica didattica che il periodo di induction presenta.

2 Il ruolo dei Laboratori Territoriali nel percorso Neoassunti. Metodologia di ricerca

I laboratori formativi nell’ambito del percorso professionalizzante per l’immissione in ruolo (articolo 8 del DM 850/15) si propongono di offrire una esperienza che non sia solo teorica e astratta, ma piuttosto basata sul “fare”, mettendo i neo assunti in situazione con l’obiettivo a lungo termine di trasferire quanto appreso anche nei processi quotidiani di apprendimento, al fine di legare sapere e saper fare.

In linea con l’idea di insegnante quale “professionista complesso”, e con un’idea di “qualità dell’insegnamento” derivante anche dalle risposte che nel tempo si sono date all’interrogativo “Chi è un buon insegnante?” (Kanitzsa, 2004, Euridyce, 2006) i laboratori territoriali possono rappresentare quel dispositivo di “cultura sensata” in grado di formare un “esperto di saperi da agire con rigore” (Zecca, 2016, p. 99).

Laboratori “adulti” (Cerini e Spinosi, 2016) in cui si mette in pratica un model-

lo di formazione per problemi e non per esercizi, in cui si rafforza il legame tra teorie, pratiche, attraverso l'esemplarità delle situazioni di apprendimento.

Le attività dei laboratori vengono progettate dagli Uffici Scolastici Regionali sulla base dei bisogni formativi dei docenti neo immessi, bisogni scaturiti dal Bilancio Iniziale di Competenze e confluiti poi nel Patto per Lo Sviluppo Professionale (Mangione et al, 2016). I docenti hanno la possibilità di scegliere tra le diverse proposte formative offerte indicando almeno 4 laboratori della durata di 3 ore ciascuno, per un totale di 12 ore. La documentazione prodotta e l'attività di ricerca svolta dai docenti neo assunti, nel corso dello svolgimento delle attività laboratoriali, confluisce nel Portfolio Professionale del docente, previa validazione del docente coordinatore del laboratorio, e viene presentato al Comitato di Valutazione (Mangione e Pettenati, 2017).

Le aree trasversali relativamente alle quali sono stati strutturati i laboratori possono essere così sintetizzate:

- a. Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica;
- b. Gestione della classe e problematiche relazionali;
- c. Valutazione didattica e valutazione di sistema (autovalutazione e miglioramento);
- d. Bisogni educativi speciali;
- e. Contrasto alla dispersione scolastica;
- f. Inclusione sociale e dinamiche interculturali;
- g. Orientamento e alternanza scuola-lavoro;
- h. Buone pratiche di didattiche disciplinari.

Il D.M. 850/15 prevede la possibilità che vengano organizzati laboratori vertenti anche su altri temi in base a bisogni formativi specifici dei diversi contesti territoriali e con riferimento alle diverse tipologie di insegnamento. Nei laboratori prende forma il "sapere pratico", unico, intellegibile, riflessivo, narrativo, valutativo, orientativo ed esperienziale (Agrati, 2008). Coerentemente con il modello formativo dei Neoassunti, questi laboratori superano la contrapposizione tra conoscenze disciplinari e competenze professionali (Galliani, 2001; Baldacci, 2010) e propongono una visione in cui competenze didattiche sono il "vettore professionale" (Galliani, 2001) delle competenze disciplinari.

Al fine di avere un riscontro sull'efficacia del "laboratorio" inserito nel curriculum del percorso formativo dedicato all'immissione in ruolo delle/gli insegnanti neoassunte/i – e per individuare aspetti soggetti a eventuale miglioramento – è stato condotto uno studio organizzato in una fase di raccolta massiva e in una di studio di caso, che si è avvalso di strumenti di analisi quantitativa e qualitativa.

Fase 1. Una prima analisi poggia sui dati raccolti dal Monitoraggio Neoassunti 2016/2017. Un questionario è stato somministrato a tutti i neoimmessi in ruolo nell'a.s. 2016/2017. Al termine dell'anno di prova su un totale di 84.300 di cui 83.867 completi.

Il questionario, costituito prevalentemente da domande chiuse, chiedeva ai docenti di restituire la loro esperienza rispetto alla formazione e alla trasferibilità nel contesto della loro pratica. Questi dati sono stati poi messi a confronto con il parere dei dirigenti estrapolato da un ulteriore questionario volto più in generale a fornire suggerimenti di miglioramento rispetto al percorso formativo nelle sue differenti articolazioni. I primi dati quantitativi hanno trovato nell'indagine qualitativa su tutto.

Fase 2. In un secondo momento, e al fine di lavorare più in dettaglio sugli elementi di tenuta qualitativa di un laboratorio, è stato condotto uno studio di caso sul territorio Campano cercando di individuare delle chiavi di lettura per interpretare quanto dichiarato dai neoimmessi in ruolo, ma ascoltando altri due differenti attori: gli Esperti dei Laboratori territoriali e i Dirigenti delle Scuole Polo.

Le azioni finalizzate a ottenere dati in grado di ragionare sulle dimensioni del laboratorio adulto sono state le seguenti:

- Primo sondaggio sul territorio rivolto agli esperti dei laboratori volto a ottenere tracce autentiche rispetto alla tenuta della loro proposta formativa;
- Focus group con un sotto gruppo di esperti rispondenti al sondaggio volto a raccogliere valutazioni di carattere puntuale sulle categorie emerse da una prima analisi delle loro restituzioni rispetto all'esperienza d'aula;
- Intervista con i Dirigenti Scolastici delle Scuole Polo e con il referente per la formazione dell'Ufficio Scolastico Regionale finalizzate a raccogliere opinioni in merito alle categorie oggetto di discussione con gli esperti e eventuali miglioramenti programmati.

Le azioni della Fase 2, al punto b) e al punto c) sono state delineate tenendo conto delle prime categorizzazioni emerse dal sondaggio del punto a) e di alcuni elementi o snodi problematici posti in evidenza dall'analisi massiva della Fase 1.

3. Analisi dei dati massivi: Il punti di vista dei docenti, dirigenti scolastici referenti territoriali sull'efficacia del laboratorio

Nell'A.S 2016/2017 il 90% dei docenti neoimmessi in ruolo ha partecipato a oltre 4 laboratori formativi territoriali. Dal questionario la cui lettura viene qui ripresa dal monitoraggio portato avanti da INDIRE (Indire, 2017) emerge che una percentuale minima (9% circa) ha partecipato a 2/3 laboratori e meno dell'1% ha partecipato ad uno o nessun laboratorio (Fig. 1).

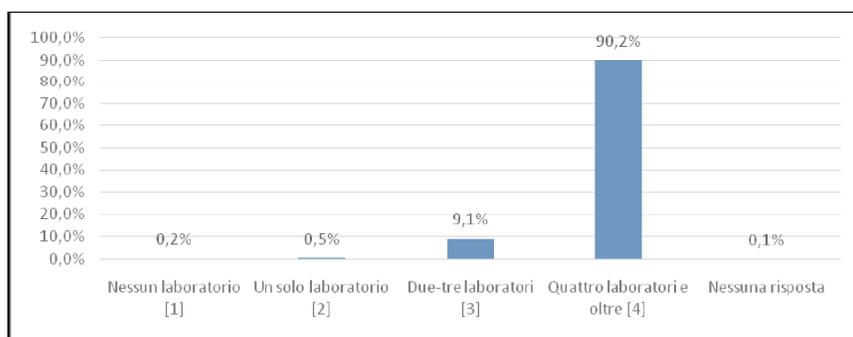


Figura 1: Laboratori formativi frequentati dai docenti neoassunti

I laboratori hanno affrontato differenti tematiche (Fig. 2).

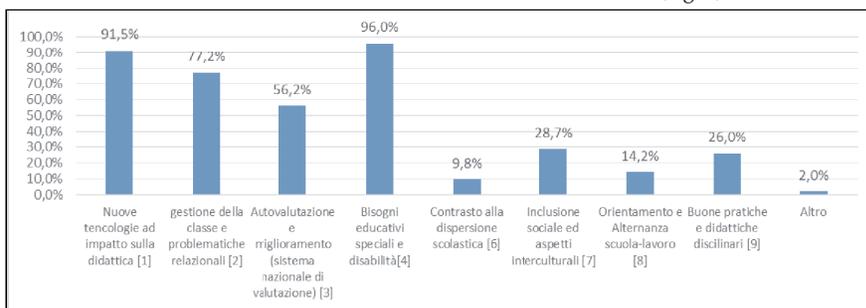


Figura 2: Tematiche oggetto dei laboratori formativi

Il 63,9% dei docenti sostiene di avere potuto indicare i temi che avrebbero voluto come oggetto dei laboratori; il 35,7% invece dichiara di non essere stato consultato sui propri bisogni formativi (Fig.3).

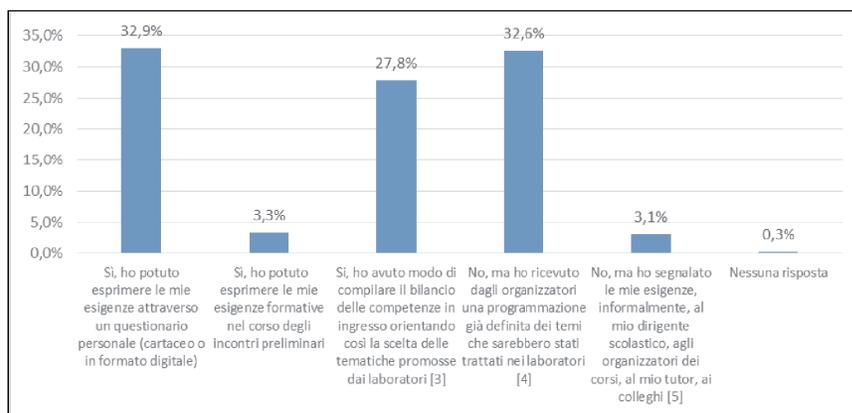


Figura 3: Raccordo tra bisogni e proposte formative dei laboratori

Circa la metà dei rispondenti al questionario (49,6%) afferma di aver frequentato solo laboratori di proprio interesse, mentre il 34,1% dichiara di non aver avuto la possibilità di scegliere i laboratori cui partecipare.

Dal punto di vista metodologico, nel 49,1% dei casi gli incontri hanno avuto una struttura didattica fortemente centrata sulla laboratorialità e sulla realizzazione di un prodotto (attraverso la costruzione di gruppi di lavoro, studio e confronto), anche se nel 36,4% ha prevalso un carattere trasmissivo incentrato sulla lezione frontale affidata ad esperti (Fig.4).

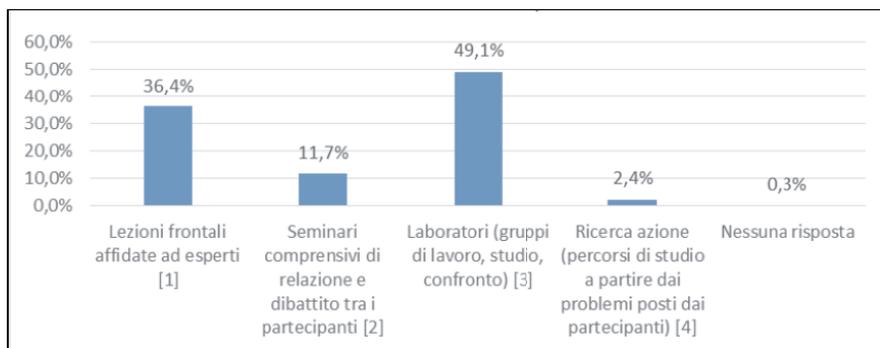


Figura 4: Metodologie didattiche prevalenti

Circa il 50,6% dei docenti riporta esperienze di coinvolgimento attivo durante i laboratori, facilitato dal conduttore che per il 40,6% dei neoimmessi ha saputo adottare strategie esemplificative, con presentazioni di materiali, ipotesi, strumenti adatti ai profili e agli ordini di scuola.

I laboratori hanno consentito ai docenti di ricevere stimoli culturali e pedagogici (62,1%) e di apprendere tecniche e strategie didattiche (48,8%) offrendo l'occasione per modificare le proprie convinzioni in fatto di insegnamento (8,5%). Le indicazioni per il miglioramento di questa fase della formazione (Fig.5) danno priorità a: programmare i laboratori con anticipo e sulla base degli effettivi bisogni dei docenti (31%); intrecciare i laboratori con una pratica guidata in classe da tutor o formatori (27,5%); avvicinare le tematiche ai profili dei docenti neoassunti (primaria, secondaria e sostegno) (23,5%); sostituire i laboratori con gruppi di ricerca-formazione interni alla propria scuola per migliorare il collegamento con la didattica quotidiana (17,8%).

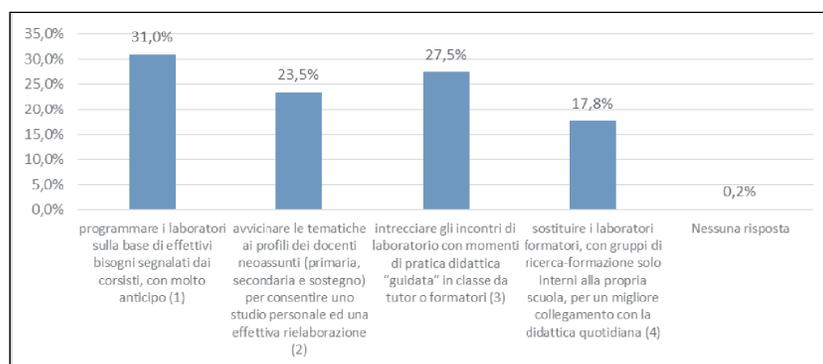


Figura 5: Indicazioni di miglioramento per i laboratori

Al parere dei docenti si integrano i risultati relativi al questionario somministrato ai Dirigenti scolastici. Il campione dei 107 DS che hanno completato il questionario afferiva a differenti tipologie di scuole (Fig. 6).

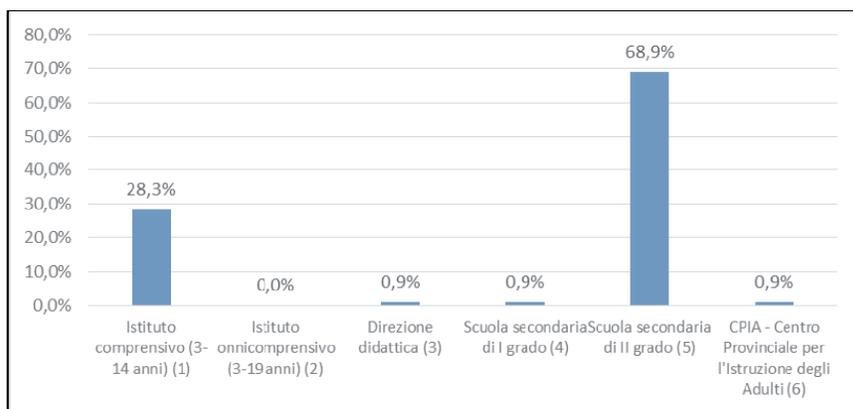


Figura 6: Distribuzione del campione dei DS per tipo di scuola

È stato chiesto loro di indicare i punti di forza e di debolezza del modello formativo (Fig.7). L'83% ritiene un punto di forza "i 4 laboratori formativi di 3 ore ciascuno" mentre, di contro, il 14,2% lo ritiene un punto di debolezza.

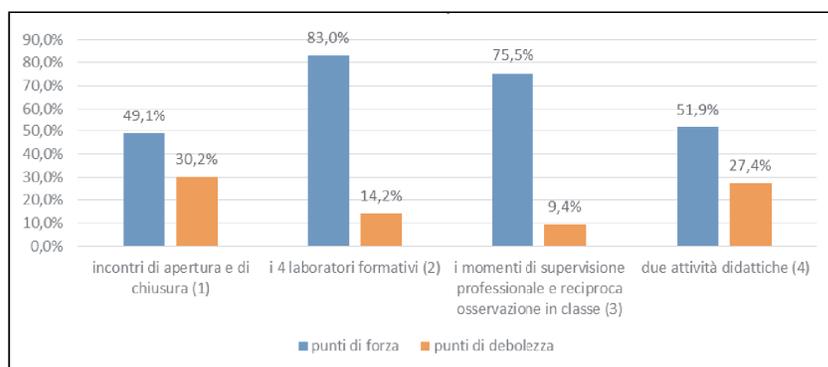


Figura 7: Posizionamento dei laboratori rispetto ai punti di forza/debolezza del modello formativo secondo i DS

Ai DS delle scuole polo è stata posta una domanda relativa agli interventi che essi auspicano l'amministrazione ponga in essere per migliorare l'efficacia della formazione. Emerge la richiesta di intervento (avanzata da circa il 10% dei DS) a favore di una organizzazione del laboratorio: 4 laboratori di 3 ore ciascuno è monte ore ritenuto inadeguato a consentire un avvicinamento reale dei docenti alla metodologia laboratoriale. Il suggerimento è quello di aumentare le ore per ciascuno di essi diminuendo il numero totale dei laboratori. Si fa riferimento inoltre all'inadeguatezza dei formatori o decenti esperti, specie nei casi in cui questi siano stati scelti dagli Ambiti territoriali, e una maggiore autonomia nella scelta degli esperti e dei contenuti dei laboratori.

Gli incontri di avvio dell'anno formativo 2016/2017 hanno ospitato dei *mini focus group*, volti a includere nell'indagine sul modello di governance l'opinione di attori disposti a un livello diverso e con responsabilità diverse rispetto ai refe-

renti degli USR. Il rischio di avere una gamma di idee e opinioni ristretta viene superato dalla riproduzione degli eventi su tre contesti territoriali del Nord, Centro e Sud¹ al fine di comprendere meglio l'interazione messa in atto con le scuole polo per la gestione della formazione. Una delle dimensioni investigate era proprio relativa alle attività formative territoriali ed è stata articolata in domande di transizione (DT) e domande chiave (DC).

(Domanda Principale) *Come si è articolata la dimensione organizzativa, logistica, gestionale, delle attività formative?*

Questa domanda ha visto la seguente sotto articolazione

1. *Come avviene l'allestimento delle attività formative? (DT)*
2. *Vi appoggiate su scuole snodo, creando un'ulteriore supporto alle scuole? (DC)*
3. *Come si mantiene lo standard qualitativo dell'attività laboratoriale? (DC)*
4. *C'è stato un rinnovato interesse del DS sui temi della formazione? (DC)*
5. *Come avete gestito il rapporto con gli esperti dei laboratori? (DC)*

Nonostante un buon processo di rilevazione dei fabbisogni (che ha beneficiato delle informazioni restituite dal Bilancio Iniziale delle Competenze) al momento della progettazione dei laboratori tematici non per tutti i territori è stato possibile rispondere ai desiderata e alle necessità esposte dai docenti. In particolare, nelle province più vaste e in cui erano presenti moltissimi docenti neoassunti, ciò è imputabile ad una insufficienza di esperti a cui si è cercato di far fronte attraverso il supporto della rete scolastica locale "si è cercato di distribuire il laboratorio formativo territorialmente nei distretti (...) coinvolgendo i Dirigenti di altre scuole, chiedendo loro delle indicazioni sulle persone da poter reclutare per le attività di formazione" (Referente Mantova), oppure ancora alla non veridicità e completezza del dichiarato dai docenti ("io l'anno scorso avevo tredici docenti in formazione che mi hanno evidenziato alcuni bisogni formativi e purtroppo non ne hanno evidenziati altri sui quali io sapevo che erano fortemente carenti, insomma, i docenti a volte fanno fatica a valutare le difficoltà che hanno nella loro attività didattica" (Referente Mantova).

L'estrema eterogeneità del profilo del neoimpresso in ruolo necessitava di ricorrere a strategie organizzative volte a garantire una equità di offerta. Laddove possibile, la stesura di vademecum per i docenti esperti ha permesso di fornire una uniformità e quei caratteri minimi di qualità per tutti i laboratori ("in realtà "quando c'erano docenti di ordini e gradi diversi diventava davvero complicato

1 Per il Nord ha preso parte al mini focus group un docente referente dell'I.S. Mantova-Lombardia, il DS della scuola polo della Liguria, il referente provinciale per i docenti neoassunti dell'Ufficio scolastico A.T. Milano -Lombardia, il referente dell'Ufficio scolastico A.T. di Monza e Brianza e il DS della scuola polo I.S Strozzi Palidano -Mantova-Lombardia. Per il Centro hanno preso parte ai mini focus group il DS della scuola polo Formazione Neoassunti di Viterbo e il DS scuola polo Formazione Neoassunti - Liceo Classico, Linguistico e delle Scienze Umane- di Roma. Per il Sud hanno preso parte ai mini focus group un docente referente per i neoassunti dell'I.C. di San Valentino Torio - Salerno Campania, un referente per USR Puglia, un docente referente del Liceo Classico Galluppi, Catanzaro- Calabria e infine il DS Tecnico dell'USR Puglia.

offrire a un unico gruppo un tipo di laboratorio come quello e quindi spesso i docenti si organizzavano in un gruppo dello stesso ordine e grado” - Referente Monza), spesso anche cercando di uniformare per esperienza pregressa (“era una platea così disomogenea di gente: qualcuno non aveva mai messo piede in classe e magari aveva fatto tutt’altro, oppure che veniva da 20 anni di precariato, o anche di attese in ambito formativo fortemente diverse...abbiamo fatto fatica a mediare” - Referente Mantova e Lombardia). In particolare, in alcuni casi, è stato possibile lavorare in forma di “laboratori bonsai” (“abbiamo cercato di predisporre le attività formative in senso laboratoriale, in qualche caso abbiamo avuto anche la produzione di materiale didattico che è stato restituito, quindi l’indicazione è stata quella, di costruire un vero laboratorio con al massimo 30 docenti in formazione” - Referente Mantova).

La selezione dei docenti esperti, spesso basata su uniformità dei bandi e dei criteri, ha portato buoni risultati, in quando spesso è stata orientata all’individuazione di esperti di didattica laboratoriale, che sapessero usare le tecnologie per rinnovare modelli di apprendimento rendendoli maggiormente attivi e partecipati. Per avere un monitoraggio costante sull’efficacia del laboratorio alcuni Dirigenti si sono adoperati creando una mailing list per dare indicazioni e raccogliere i feedback sull’andamento delle lezioni, gli spostamenti delle aule e l’organizzazione degli spazi (Referente Liguria).

L’adeguatezza del laboratorio in termini di tempi e risorse è un altro elemento che ricorre e interviene poi nella percezione di efficacia da parte dei docenti e dei dirigenti scolastici. Il tempo dedicato ad 1 laboratorio formativo è ritenuto insufficiente per un cambiamento nella pratica didattica e una risposta a bisogni specifici, anche attraverso l’ideazione momenti “open” di recupero (“Il laboratorio formativo è un’inezia, sono 3 ore di stimolo, un solo laboratorio non riuscirebbe mai a sanare il bisogno formativo”) e laddove possibile si cerca anche di rispondere a bisogni di nicchia (“è pur vero che ci sono sempre alcune indicazioni del MIUR che ci orientano sui laboratori da mettere in piedi, ma occorre provare a rispondere alle richieste dei docenti: quest’anno a un certo punto ho visto che era rimasto un piccolo numero di docenti che chiedevano l’alternanza scuola lavoro, ovviamente la chiedono in pochi perché è legata strettamente alle superiori, però erano i temi caldi. Abbiamo quindi costruito i laboratori “open” che vanno anche a risolvere un altro problema che è quello delle frequenze, permettendo ai docenti di recuperarle” - Referente Roma). Il laboratorio digitale necessiterebbe forse anche più degli altri di una strutturazione molto più operativa e pratica (“se io incornicio i miei case study all’interno di un EAS, episodio situato di apprendimento, per esempio, e quindi dò una cassetta degli attrezzi, quindi dico ‘con questi tool potete fare il brainstorming, con questi altri la cloud della condivisione, con questi possiamo fare le bacheche in digitale, vediamo adesso come possiamo lanciare una esperienza didattica ecc..’, qualcuno di questi deve essere visto e sperimentato da loro, e quindi forse in questo laboratorio un’ora in più potrebbe dare un valore aggiunto proprio per la peculiarità della tipologia di laboratorio” - Referente Calabria).

L’elemento di criticità riportato a più voci è quello dell’insufficienza degli esperti, che spesso dovevano turnare su più sedi delle scuole polo o su laboratori della stessa scuola (“ci siamo trovati a “riciclare” gli stessi esperti che hanno fatto più laboratori sempre all’interno della stessa scuola, senza cercare di preavvicinare le altre scuole polo, o, in casi eccezionali, ci sono stati degli esperti che hanno fatto lezione anche in altre scuole polo” - Referente Puglia).

Nei territori più estesi, di concerto con gli USR, sono stati selezionati gli snodi formativi. La scuola polo di Viterbo ne ha individuati ben 14, questo ha per-

messo un'azione formativa capillare e allo stesso modo si sono mosse le scuole polo di Roma ("dovevamo il più possibile facilitare il raggiungimento della sede di formazione; i colleghi Dirigenti sono stati tutti molto disponibili nel dare il loro contributo perché bene o male significava aprire la scuola il pomeriggio, quindi mettere a disposizione i collaboratori scolastici, perché poi nell'organizzazione di queste attività in realtà gli elementi sono tanti, perché c'è da tener conto come pago, sul fondo dell'istituto, perché se questa persona sta di più a scuola ...c'è da considerare veramente molti elementi, però io devo dire ho proceduto in questo modo. Ci siamo incontrati, abbiamo stabilito condividendo, diciamo così, la disposizione degli snodi formativi all'interno della provincia e in alcune realtà. Come, per esempio, era Civita Castellana, mi ricordo, dove c'erano due snodi formativi, perché i docenti neoimmessi erano un numero elevato, nel senso che erano una sessantina, abbiamo cercato di utilizzare il criterio del primo ciclo e secondo ciclo, insomma ci siamo organizzati poi in questo modo"- Referente Roma). L'opportunità di poter avere in ogni snodo esperti selezionati per i laboratori poneva l'esigenza di allineare un minimo tutti rispetto al modello didattico desiderato ("Ho fatto un incontro con tutti i formatori dei 14 snodi formativi proprio perché mi rendevo conto che essendo così frammentata sul territorio l'offerta formativa, il rischio era che chi conduceva il laboratorio a Montefiascone lo facesse in maniera diversa, anche se limitatamente, rispetto a quello che lo facesse a Civita Castellana, per cui almeno delle indicazioni generali, quali erano proprio quelle di portare avanti una didattica laboratoriale, quindi un momento iniziale teorico ma molto limitato, e poi lasciare lo spazio alle attività laboratoriali vere e proprie, mi sembrava opportuno darlo a tutti in modo che tutti conducessero questa attività nella stessa maniera" – Referente Viterbo). In generale, il feedback sull'esperienza è stato abbastanza positivo ("i docenti riconoscono il valore del cambiamento e dei laboratori tematici che sono riusciti a "completare e integrare quel percorso di formazione che era fortemente orientato dal Bilancio delle competenze e dal portfolio più in generale" - Referente Mantova). Anche i docenti esperti dei laboratori hanno espresso considerazioni molto positive, per alcuni di loro è stato in particolare un'occasione per condividere le esperienze e ripensare le attività che avevano proposto, beneficiando di quel confronto operativo che ha fatto scaturire azioni correttive ("I docenti hanno apprezzato perché è stato un momento di allineamento verso uno standard – è come se avessero avuto una sorta di faro su quello che loro avrebbero potuto fare e non avevano mai fatto in maniera sistematica, quindi è piaciuta loro la sistematicità, e questo è successo per tutti gli ordini" – Referente Calabria).

La lettura narrativa dei *mini focus group* condotti con i referenti scolastici territoriali permette di fornire alcune indicazioni di miglioramento rispetto alle dimensioni oggetto di analisi. In particolare la sostenibilità del modello dovrebbe poggiare su una migliore gestione dei laboratori territoriali al fine di rispondere alla didattica attiva e a gruppi eterogenei di lavoro e una un'offerta formativa dei laboratori rispondente ai bisogni formativi effettivamente rilevati, una motivazione all'osservazione e alla documentazione (multimediale) delle pratiche didattiche. Un ulteriore elemento critico su cui lavorare è il dimensionamento temporale e spaziale dei laboratori così come sulla predisposizione di kit, tutorial, guide e materiale a supporto di un percorso di messa a sistema di buone pratiche di lavoro.

4. Lo Studio di caso nella Regione Campania

Nell'ambito di una azione di monitoraggio volta al miglioramento delle azioni connesse all'anno di prova per i Neoassunti, è stato portato avanti un percorso di riflessione sulle pratiche attuate nell'anno 2017 per quanto concerne i laboratori formativi territoriali.

Gli esperti dei laboratori territoriali della Regione Campania sono stati invitati, attraverso un supporto e una circolare condivisa con il responsabile della formazione dei Neoimmessi dell'USR, a individuare alcuni momenti significativi del percorso realizzato. Il senso era quello di evidenziare quanto di efficace o inefficace, replicabile o non riproponibile vi è stato nei laboratori condotti.

Abbiamo chiesto agli esperti di fornire delle "tracce" volte a recuperare *spaccati autentici* di situazioni che avevano caratterizzato la "tenuta" del loro laboratorio formativo. L'obiettivo era stimolare una riflessione da parte dell'esperto dei laboratori formativi territoriali al fine di rivedere l'attività e fare un bilancio che potesse consentire di individuare elementi utili a ri-pianificare l'intervento per le occasioni future.

Lascia una traccia che rappresenti un momento in cui...

"... hai avuto consapevolezza che la tua proposta stesse funzionando"

"... hai dovuto confrontarti con un imprevisto"

"... ti sei sentito/a in difficoltà"

"... hai capito quale valore i docenti hanno dato al tuo laboratorio"

Hanno risposto 83 esperti di differenti laboratori attivati sul territorio campano.

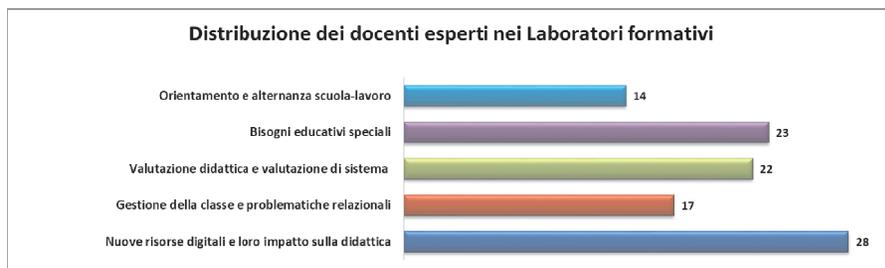


Figura 8: Campione di esperti divisi per Laboratori di Competenza

La lettura narrativa delle risposte alle tracce relative all'esperienza condotta nei laboratori ha facilitato l'individuazione di elementi a valore aggiunto da poter mettere a sistema. Le unità di analisi specifiche sono state le azioni didattiche messe in atto dagli esperti, collocando la ricerca nell'ambito della *Grounded Theory* (Strauss e Corbin 1990) e dei principi interpretativi che considerano la multidimensionalità degli oggetti di indagine e fanno emergere da questi stessi oggetti l'analisi. I ricercatori hanno condiviso una prima interpretazione dei testi attivando un processo di analisi di quello che è il percepito dei soggetti stessi afferenti al contesto di analisi

La simultaneità della raccolta e dell'analisi dei dati tramite l'uso del software NVivo 10 ha permesso una costante comparazione fra le etichette generate dalla prima codifica, eventi osservati, categorie, proprietà delle categorie, per porre

continuamente nuove domande ai dati. La relazione interpersonale fra ricercatore e partecipanti è stata fondamentale e la dimensione interpretativa dell'analisi è intrecciata ai processi descrittivi e concettualizzanti. Lo stadio di avanzamento dell'analisi, quello della "codifica aperta" basata sulla selezione dei segmenti minimi di testo dotati di senso per la ricerca, ha portato alla individuazione delle dimensioni che possono determinare cambiamenti organizzativi e didattici in un framework di laboratorialità estesa al territorio.

Una prima riduzione delle categorie è stata compiuta, anche in seguito a discussioni svolte all'interno del gruppo di ricerca INDIRE e il passaggio alla fase della "codifica focalizzata" è stato realizzato con un processo sintetico volto a trovare delle linee di coerenza precedentemente distinti e frammentati.

Il criterio per stabilire quando interrompere il campionamento dei casi riferiti a ciascuna categoria è stato quello della *saturatione teorica* (cfr. Tarozzi 2008, p. 106) Si è scelto di definire satura una categoria quando procedendo ulteriormente nel campionamento i dati divengono ridondanti. Dalla lista iniziale dei concetti (con i numerosi relativi sottonodi) si è pervenuti in tal modo ad una prima sintesi delle categorie interpretative sottoelencate, concetti più ampi in grado di connettere porzioni più estese di dati, che si presentano più frequentemente e sono concettualmente dense

Eterogeneità: i gruppi con cui gli esperti si trovano a lavorare si caratterizzano per diverse forme di eterogeneità: quella per ordine di scuola, quella per area disciplinare, quella per esperienza professionale. Questa situazione ha richiesto strategie specifiche da parte del formatore

Introiezione delle indicazioni ministeriali: I temi di molti laboratori territoriali sono stati definiti a-priori e hanno riguardato specifiche questioni/temi Per esempio Bes, Valutazione, Alternanza scuola lavoro. In alcuni casi ci può essere una divergenza tra il modo in cui questi temi sono declinati a livello centrale e il modo in cui sono percepiti o considerati a livello locale. Questa divergenza può creare delle situazioni conflittuali anche in seno ai contesti formativi.

Risorse e Tempi. Non sempre le risorse e i tempi erano funzionali al laboratorio adulto. Gli esperti possono indicare nuovi modelli organizzativi e soluzioni innovative per favore una maggiore *guidance* e una personalizzazione delle risorse.

Adeguatezza e Trasferibilità. Nel progettare e condurre gli interventi il riscontro sull'uso delle proposte promosse dagli esperti nelle classi di servizio dei docenti neo immessi dovrebbe essere favorito e sostenuto.

A partire da queste dimensioni obiettivo di indagine, e utilizzando come unico criterio quello del matching tra nuclei tematici fondamentali emersi e autenticità/esaustività delle risposte fornite, sono stati selezionati 12 esperti (di cui 4 maschi e 8 femmine) rappresentativi dei 5 laboratori tematici attivati sul territorio nell'a.s. 2016-2017. Gli esperti coinvolti in una intervista di gruppo della durata di 2 ore hanno permesso di riflettere sulla tenuta di un laboratorio formativo per i neoassunti rispetto alle dimensioni della criticità (eterogeneità e riscontri rispetto al quadro normativo), laboratorialità (tipologie e forme), *guidance* (risorse e tempi), usabilità (adeguatezza e trasferibilità).

4.1 Restituzione dei focus degli esperti e dei dirigenti delle scuole polo

Relativamente all'eterogeneità dei gruppi classe/laboratori, la regione Campania e le scuole hanno sperimentato formule diversificate. Il primo anno sperimentale rispetto al rinnovato modello formativo, si è scelto di optare per laboratori omogenei dividendo i docenti per grado scolastico a scapito però dell'opportunità di confronto. Il secondo anno, percorsa la strada dell'eterogeneità, gli esperti si sono scontrati con una difficoltà di gestire curricula a rotazione al fine di personalizzare rispetto alle esigenze dei vari livelli. Il terzo anno, oggetto di indagine, sono stati programmati 5 laboratori, 4 di questi obbligatori, indirizzando su 1 laboratorio la scelta libera dei docenti delle scuole superiori (verso l'alternanza) e dei docenti della primaria (verso l'inclusione). "In questo modo abbiamo mantenuto l'eterogeneità dei gruppi ma con un maggiore grado di condivisione all'interno dei gruppi stessi che erano grossomodo divisi per ordini" (docente esperto, Liceo Classico- Laboratorio Valutazione di Sistema).

Se per alcuni esperti, con particolare riferimento al tema della valutazione, l'eterogeneità del gruppo è stata appositamente mantenuta perché ritenuta funzionale per un confronto "verticale" ("Abbiamo optato per l'eterogeneità e ne abbiamo visti i vantaggi. Un esempio potrebbe essere quello di confrontarsi sul curricolo verticale, fondamentale almeno per la tematica che ho affrontato io che riguarda l'autovalutazione dell'istituto, progettazione e valutazione per competenze. Quindi era un discorso abbastanza ampio e avere tutti gli ordini di scuola era veramente fondamentale"- Docente esperto IC- Laboratorio sulla Valutazione di sistema) e per la costruzione partecipata ("l'eterogeneità è stata proprio perfetta perché attraverso l'osservazione c'è stata veramente una condivisione di esperienze e poi soprattutto la costruzione partecipata di una lezione attraverso le tecnologie ha messo tutti quanti sullo stesso piano...c'era l'insegnante di sostegno, l'insegnante di arte, le maestre delle scuole elementari e quelle delle scuole superiori"- Docente esperto, ISIS Laboratorio Tecnologie), per altri l'eterogeneità diventava un elemento critico di fronte a temi quali l'alternanza scuola lavoro o la valutazione di sistema (RAV, PDM ecc.). In questi casi i docenti esperti hanno proposto specifiche strategie. Nel caso dall'Alternanza ad esempio è stato ritenuto funzionale duplicare il laboratorio dividendo infanzia e primaria da un lato e secondaria dall'altro ("Mi sono dovuta inventare un lavoro che potesse interessare i docenti dell'infanzia e della primaria ai quali potevo parlare sì di alternanza ma dare delle nozioni base, partire dall'esperienza personale, non oltre. Quindi ho preferito strutturare in questo modo: laboratorio dell'infanzia e della primaria soprattutto orientamento, quindi curricolo verticale e invece quello delle scuole superiori su alternanza e orientamento, soprattutto alla luce di quello che dice la legge 107 all'Alternanza" - Docente esperto - ISIS- Laboratorio Alternanza Scuola Lavoro). L'opportunità per i docenti della scuola dell'infanzia di confrontarsi con tematiche quali la *didattica orientativa* e i *concetti di entrepreneurship* è stato un momento importante volto a comprendere meglio, nel lungo raggio, i problemi relativi alla formazione dello studente come futuro lavoratore ("E gli stessi docenti mi sono sembrati molto soddisfatti anche perché quelli della scuola dell'infanzia-primaria si sono affacciati a questa nuova tematica così importante ormai, l'alternanza, e hanno avuto modo di conoscere questa nuova didattica di orientamento al lavoro"- Docente Esperto- ISIS- Laboratorio Alternanza Scuola Lavoro)

La valutazione di sistema così come la valutazione degli apprendimenti trovava non tanto nell'eterogeneità dei livelli quanto nell'eterogeneità delle competen-

ze in ingresso un forte ostacolo ("Ho notato, soprattutto quest'anno, che anche quelli che avevano già esperienza pregressa nella scuola, quindi non erano neomessimi che provenivano dal concorso che piovevano a scuola all'improvviso, c'era una mancanza di idea di una valutazione anche da condividere, da rendere omogenea. Io ho somministrato degli studi di caso differenziati, nel senso che ho proposto una riflessione su una situazione che si creava nell'istituto comprensivo e dall'altra una situazione in un istituto di II grado coi diversi indirizzi e diversi plessi che era un po' più o meno la situazione nostra in maniera tale che ognuno ritrovasse in quei casi che avevo sottoposto come momento di riflessione"- Docente esperto-Liceo-Laboratorio Valutazione di Sistema). La valutazione di sistema ha portato i docenti esperti a fare dei sotto gruppi omogenei in particolare per la scuola dell'infanzia ("La grossa eterogeneità in effetti la possiamo sottolineare quando abbiamo un gruppo di docenti della scuola dell'infanzia, in modo maggiore rispetto agli altri perché vediamo una prima differenza in quella che è la struttura del RAV, quello dell'infanzia ha una struttura differente da quello degli altri ordini di scuola...(...) la mia scelta è stata di intervenire sulla valutazione di sistema, sul RAV, ho predisposto dei materiali diversi, e diciamo questa è stata la prima considerazione che ho dovuto fare rispetto alla eterogeneità, per cui ho preparato delle lezioni differenti, cioè una lezione per l'infanzia, una lezione per gli altri ordini di scuola "- Docente esperto- ISIS- Laboratorio Valutazione degli apprendimenti e di sistema).

Il tema dell'inclusione ha trovato giovamento dal gruppo eterogeneo proprio perché i docenti delle scuole superiori hanno potuto beneficiare dell'esperienza delle docenti della scuola dell'infanzia e primaria e familiarizzare con i concetti di personalizzazione e DSA. In taluni casi si è preferito lavorare con l'intero gruppo classe sia per la fase di introduzione sia per quella laboratoriale ("è molto difficile parlare di inclusività dall'infanzia alle scuole superiori, mentre nella scuola dell'obbligo abbiamo un'ottima predisposizione, nelle scuole superiori per esempio c'è meno esperienza sull'inclusività, ci sono docenti che non hanno mai visto un soggetto autistico. Il fatto di stare con docenti di scuole diverse è stata una cosa molto produttiva perché molti docenti hanno visto per la prima volta come era fatto un piano didattico personalizzato, una disabilità grave o lieve, non avevano mai affrontato un problema di dislessia"- Docente esperto IC- Laboratorio Inclusione) in altri casi invece la laboratorialità ha previsto una introduzione generale ("L'eterogeneità è stata valida nel momento del confronto tra i diversi colleghi, quindi nel condividere le difficoltà di gestione di una classe, disabilità, Bes, considerando che un alunno disabile porta ad una serie di difficoltà a prescindere dall'ordine in cui si trova. Perciò nei laboratori abbiamo fatto una sorta di iniziale discussione per puntare e precisare dei punti che erano un po' meno noti ai colleghi, abbiamo fatto una sorta di veloce passaggio sulla normativa e le possibilità che offre e poi ci siamo dedicati al lavoro laboratoriale in aula" Docente esperto - ISIS- Laboratorio Inclusione) e poi una divisione per ordini più prossimi al fine di favorire un lavoro di progettazione ("specialmente nella secondaria di II grado va fatta una differenza tra un pei curricolare e un pei differenziato") ma trovando anche in questi magro raggruppamenti delle difficoltà che spingono a rifare il laboratorio per "omogeneità" ("Condivisa la platea in gruppi cercando di mettere insieme quelli più vicini, primaria e infanzia per esempio, però anche qui c'è una differenza tra i campi di esperienza e quella che è la progettazione per l'ordine di scuola, per esempio primaria, per cui questa difficoltà può essere un punto critico, per cui i docenti hanno lavorato sì, si sono confrontati sì però tenendo conto di difficoltà differenti legate all'ordine di scuola. Lo stesso tra secondaria di I e II grado, per

esempio i docenti di secondaria di I grado portano gli alunni in terza media anche se hanno lacune perché è scuola dell'obbligo, mentre alla secondaria di II grado non accade questo, per cui quest'ottica diversa porta a lavorare in maniera diversa anche relativamente alla progettazione e alla valutazione" - Docente esperto - ISIS- Laboratorio Inclusione).

Per quanto concerne la *dimensione relativa all'introiezione delle indicazioni o quadri normativi* la lettura delle tracce pone attenzione al rapporto dialettico tra gli esperti che tendono a rispondere a un'istanza che viene da un quadro sovraordinato con il quale cercate di fare un raccordo e tra insegnanti che trovandosi in disaccordo proprio con le scelte politiche, normative, innescano momenti di polemica in laboratorio. Occorre quindi comprendere lo sforzo di mediazione dell'esperto, tradotto nel "come" si progettano le attività in riferimento ai quadri, come vengono usati e posti in relazione a questa esperienza di formazione territoriale.

In alcuni casi il docente esperto è riuscito a superare la reticenza dei neoassunti attraverso la messa a fuoco della propria esperienza in contesto ("Il mio punto di forza è stato quello di partire dalla mia esperienza sul campo, ho ascoltato tutte le loro polemiche, i loro interventi del tipo "che senso ha un'alternanza nei licei", oppure "mandano i ragazzi a fare volantinaggio", "un'alternanza giusto per farla" eccetera, allora prima di dare loro delle risposte ho raccontato loro quello che io ho fatto come l'alternanza e come ho superato le difficoltà"- Docente esperto, IC, Laboratorio Alternanza Scuola Lavoro) e partendo da quella per fornire gli strumenti in grado di interpretare la riforma come una "opportunità" che spesso viene vanificata da come la scuola poi attua e realizzazione l'azione ("Noi abbiamo 1800 ragazzi, abbiamo gruppi di 400/500 ragazzi che partono insieme e vanno in Sicilia, Sardegna ecc., voglio dire un'alternanza fatta veramente. E "la scuola che si curva verso l'azienda", che deve tenere sotto controllo il ragazzo. Se il ragazzo è stato mandato a fare volantinaggio la responsabilità è della scuola, non è colpa della legge 107...così man mano tutte le polemiche si sono stemperate, perché poi chiedevano un confronto, la situazione si è addolcita"- Docente esperto- ISIS- Laboratorio Alternanza).

La dialettica tra quadro normativo e applicazione a scuola si accentua nei laboratori di Valutazione. Il focus sui test standardizzati ha richiesto ai docenti esperti una maggiore mediazione in grado di far comprendere il legame tra item dei test Invalsi e processi di apprendimento al fine di intervenire sulla progettazione didattica ("Ci siamo calati nei laboratori, abbiamo visto che effettivamente quei dati Invalsi ci possono essere di aiuto perché ad ogni item corrisponde un processo che probabilmente il ragazzo non ha attivato perché c'è un anello che manca nella nostra progettazione....quindi la restituzione dei dati Invalsi serve per andare a riprogettare e a rimodulare il tutto in base a un processo che è venuto a mancare perché manca qualcosa nella nostra progettazione e nella nostra didattica"- Docente esperto, IC- Laboratorio Valutazione) non solo del primo ciclo ma anche per il lavoro dei Dipartimenti della scuola secondaria ("Anche io ho cercato di stemperare un po' questa animosità con l'esperienza facendo vedere come anche incrociando i dati si possono veramente all'interno dei dipartimenti trovare quelle strategie utili per mettere veramente in atto delle azioni importanti di miglioramento"- Docente esperto - Liceo- Laboratorio Valutazione).

Per quanto concerne le tematiche inerenti l'inclusione, i docenti esperti hanno saputo affrontare la polemica riportando l'attenzione sulla "tutela" che la normativa fornisce al docente ("Va preso l'aspetto fondamentale della norma, quello che ci fa operare bene...specialmente per quanto riguarda l'inclusione dove sono veramente poche le norme fondamentali però sono di difficile interpreta-

zione. Io sapevo che uno dei grossi problemi che abbiamo è la gestione dell'alunno disabile grave in un consiglio di classe, e ho caricato in piattaforma anche alcuni materiali, delle sentenze della Corte di Cassazione perché è importante che un docente sappia che conoscere la normativa significa anche tutelarsi, l'idea è quella della conoscenza e poi dell'esperienza per sapere come abbiamo risolto questi casi" – Docente esperto – IC- Laboratorio Inclusione).

Una delle formule che ha determinato in alcuni casi la tenuta di un laboratorio è stata quella di seguire le persone che stavano partecipando al laboratorio dedicando loro un tempo extra caratterizzato da una *guidance* in presenza o a distanza. Ai docenti esperti è stato chiesto di aiutare a individuare nuove configurazioni di tempi e azioni volte a favorire poi l'efficacia del laboratorio. In alcuni casi si prospetta una estensione delle ore rispetto a un laboratorio a scelta con la possibilità dell'esperto di valutarne la restituzione all'interno del Portfolio ("sarebbero necessarie altre tre ore in riferimento magari a un laboratorio o due laboratori, scegliere un'attività in un laboratorio e avere un'attività tra le altre tre ore forfettarie o cinque ore di formazione però con la possibilità da parte del formatore di entrare nel portfolio e validare il compito. Cinque ore a parte in un laboratorio però con la possibilità di validarlo o di valutarlo" - Docente esperto, Liceo- Laboratorio Tecnologie) per alcuni invece questo tempo extra va gestito in team e in presenza ("li ho fatti organizzare in gruppi di tre/quattro persone, per cui questo lavoro in team lo potevano fare solo in presenza, non poteva essere un lavoro domestico, perciò io dico sì, ben venga questo seguirli, ma per completare, ma il lavoro grosso, quello in team, quello laboratoriale deve essere fatto in presenza, insieme, così da avere un confronto costruttivo).(Docente esperto, ISIS- Laboratorio Alternanza Scuola Lavoro) richiamando anche la reintroduzione delle 3 ore (di inizio e conclusione attività) presenti il primo anno dell'attuazione della riforma per l'Induction e poi scomparse ("non so chi di voi ha fatto le tre annualità, nella prima annualità abbiamo avuto... come polo formativo le ore che abbiamo gestito le abbiamo divise in un'ora e mezzo e un'ora e mezzo dividendo i gruppi e lavorando insieme come feedback, poi dalla seconda e terza annualità non le abbiamo avute più, se vi ricordate quelle tre ore che sono scomparse, io le avrei rimesse, erano utili perché ci hanno aiutato a lavorare sul feedback" - Docente esperto, IC- Laboratorio Inclusione).

Sul tema del "riscontro" relativo alla usabilità e trasferibilità di quanto proposto in laboratorio favorisce la messa in discussione di alcune modalità di lavoro. I docenti esperti hanno predisposto dei format volti a ottenere una restituzione applicata di quanto appreso in termini di studio di caso ("Io ho creato un format per verificare se potevano strutturarmi lo studio di caso sul contesto di riferimento nella loro classe, con tutta una serie di domande guida e quindi questo è stato l'elaborato che io ho chiesto" - Docente esperto, Liceo, Laboratorio Tecnologie) ("Abbiamo assegnato delle esercitazioni che prevedevano la progettazione di un percorso di orientamento a seconda del tipo di grado di scuola oppure il percorso di alternanza sotto forma di simulazione o altro, quindi in modo molto pratico" - Docente esperto, IC- Laboratorio Alternanza Scuola Lavoro). Il riscontro attraverso le progettazioni didattiche da consegnare al Comitato di Valutazione ha invece avuto un minore peso ("Su un nucleo di 40 persone un paio di loro hanno portato delle progettualità di alternanza scuola-lavoro" - Docente esperto-ISIS Laboratorio Alternanza scuola lavoro) anche se determinante per la visione circolare del percorso formativo ("La cosa interessante è stata la riflessione che in molti di loro hanno fatto e cioè che quel tipo di lavoro poteva essere utile poi per la piattaforma Indire, lì devono creare una unità di apprendimento

che serve per allenamento ma poi c'è il momento valutativo che si tira fuori con un compito di prestazione e la rubrica di prestazione necessaria. Ecco in questo io ho visto la spendibilità, nel fatto che non solo era motivo esperienziale utile da trasferire nella didattica di tutti i giorni, ma anche ai fini della elaborazione, al completamento della piattaforma"- Docente esperto, ISIS, laboratorio di Valutazione degli apprendimenti e di sistema) e per la valorizzazione del dispositivo Portfolio ("Il feedback migliore è quando ci hanno anche restituito il loro portfolio dove ho trovato gli strumenti di osservazione che avevo dato nel modulo sull'inclusione, avevo dato degli strumenti osservativi iniziali per un'adeguata progettazione per quanto possibile visti i tempi ristretti, mi sono ritrovata i portfolio con gli strumenti ritenuti utili soprattutto nella scelta dell'obiettivo personalizzato, di cui loro non avevano idea al momento della progettazione, quindi è stato un feedback molto positivo, trovare i nostri strumenti di lavoro sui quali avevano lavorato in laboratorio"- Docente esperto, IC- Laboratorio Inclusione).

I 7 Dirigenti delle Scuole Polo² coinvolti nell'intervista di gruppo sono stati utili per approfondire e trovare conferme rispetto ad alcune esigenze e nuove forme organizzative sostenuti dagli esperti. In particolare le modalità organizzative per far fronte all'estrema eterogeneità utilizzando anche tecnologie per un repository condiviso e per livelli ("La questione dei gruppi, la questione di estrema eterogeneità dei partecipanti è stata superata costruendo all'interno dei laboratori i gruppi per ordini di scuola e grazie alla piattaforma *Neodocens* dove venivano messi i materiali su cui verteva il laboratorio. Abbiamo avuto delle riunioni con il mio staff di scelta dei vostri materiali, quelli di Indire, che poi abbiamo via via proposto nei vari laboratori" - DS Liceo Classico). Emerge però la necessità di lavorare per curricula. Gli stessi docenti neoimmessi si ponevano la domanda ("dobbiamo guardare quello che è curricolare, quello che ci appartiene di più, o siccome ci appartiene lo mettiamo da parte e piuttosto non ci rivolgiamo ... lavoriamo in modo trasversale"? DS Liceo Classico). La regione Campania prova quindi a rispondere con una formula mista ("con dei laboratori trasversali per tutti e dei laboratori mirati sul curriculum, che siano invece pronti a prendere in considerazione i casi o i problemi che si possono verificare in quell'ordine di scuola, in quella classe oppure per quel tipo di posto, sostegno o altro, possano soddisfare ancora maggiormente i bisogni che abbiamo in ingresso" - Referente USR Campania).

Emerge il valore dell'esperto del "Laboratorio adulto" e della necessità di una sua formazione rispetto agli obiettivi che questo momento formativo deve garantire nel Curriculum del Docente Neoimmesso. Da un lato infatti vi è la necessità di un profilo professionale di esperto di laboratorio in grado di favorire una dinamica di lavoro partecipata e rispondente ai *desiderata* ("siamo passati da un'attività di formazione dedicata ai neoassunti fatta per anni per i laboratori siamo passati da attività frontali di 40 ore addirittura, a laboratori in cui cambia la metodologia, quindi non può essere gestito da un buon relatore il laboratorio, non può essere gestito da un esperto particolare disciplinare, ma deve essere gestito da docenti in grado di intercettare bisogni, di rendere dinamico il contesto, di garantire una metodologia estremamente partecipata...(..) ci vuole una formazione

2 Hanno preso parte all'intervista i dirigenti delle Scuole Polo di Pompei, Casoria, Napoli, Pomigliano D'arco e un referente dell'Ufficio Scolastico Regionale.

di secondo livello su cui noi a livello campano stiamo insistendo tantissimo, che va promossa e secondo me INDIRE potrebbe dare tanto in questa direzione, formazione degli esperti che entrano nei laboratori” - Referente USR Campania) dall’altro questo profilo di esperto permette alle scuole di organizzarsi definendo modalità specifiche di reclutamento (“abbiamo fatto una scelta con le scuole polo, insieme con l’USR, di verificare quelle che sono le competenze possedute, nel mio caso io ho diversi docenti della mia scuola che collaborano da molti anni con Indire, collaborano con Invalsi, cioè sono già all’interno dei percorsi di formazione in qualità di conduttori, in qualità di docenti formatori, e chiaramente avranno anche grosse capacità relazionali... e questo penso che sia stata una scelta vincente” -DS- Liceo Classico).

Dal punto di vista dei tempi e delle risorse i dirigenti sostengono la necessità di ampliare i tempi dedicati al laboratorio anche in linea con la possibilità di lavorare secondo curricula verticali (“se fosse diluito nel tempo, questo già porterebbe a dei risultati migliori, se ci fosse la possibilità di non concludere il percorso in un periodo di 30 o 40 giorni, ma in 3 mesi o in 4 mesi, questo già darebbe la possibilità di affrontare gli step con dei momenti di ritorno, realizzandoli in maniera non più orizzontale, ma verticale, praticamente noi potremmo avere maggiori momenti di ritorno” DS- I.I.S). Inoltre come già richiamato dagli esperti, si richiede la reintroduzione delle 3 ore facoltative di documentazione presenti il primo anno della riforma Neoassunti (“anni fa, nella formazione c’erano quelle 3 ore facoltative di documentazione ...un supporto, un chiarimento specifico eccetera” - DS -I.I.S).

Infine rispetto *alla spendibilità del laboratorio* i Dirigenti esprimono la necessità di legare questa esperienza all’innovazione didattica (“auspichiamo la possibilità di avere una spinta maggiore sull’innovatività, perché voi siete istituzionalmente preposti a questo e allora le scuole devono pure attingere per cercare modelli innovativi, noi dobbiamo beneficiare perché non abbiamo il tempo per darci alle attività di ricerca” - DS- Liceo e I.I.S) e una migliore documentazione che possa legare questo momento del più ampio curriculum formativo per il neoassunto con il Portfolio on line (“Potremmo anche immaginare noi come Regione Campania di far sì che vengano fuori questi momenti di Didattica vissuta in laboratorio nel portfolio e poi di farli partecipare magari a tutti” - Referente USR Campania).

5. Considerazioni Finali

Il monitoraggio condotto e l’attenzione allo studio di caso portano ad affermare come il curriculum di taglio laboratoriale per i Neoassunti debba innescare un dialogo autentico tra saperi disciplinari e scienze dell’educazione, dando un carattere maggiormente attuativo alla formazione iniziale (Mangione e Pettenati, 2017).

In particolare emerge la necessità di rivedere il design di modello formativo laboratoriale che deve consentire momenti non frontali, ma di lavoro con piccoli gruppi (modello di *bonsai lab*) anche favorendo un lavoro in “verticale” e utilizzando un monte ore maggiore volto a specializzare il neoassunto su un tema particolare. Il lavoro condotto ha portato alla realizzazione di un toolkit, presente nell’ambiente on line e a supporto di chi gestirà i laboratori territoriali nell’anno di prova 2017/2018³.

3 <http://neoassunti.indire.it/2018/toolkit.html>

Nei laboratori dovrebbe inoltre avvenire quel processo che Laneve chiama “auto scopia” e che permette la continua evoluzione dello sviluppo professionale perché favorisce una caratterizzazione specifica del laboratorio che è proprio quella di costruire conoscenza in vista dell’azione e a seguito dell’azione (Agrati, 2008; Laneve 2006).

Un continuum tra strutturazione e destrutturazione (Kanitsa, 2004) che favorisce la messa in forma di una competenza intelligente (Zecca, 2016) non può essere totalmente slegato dal Portfolio on line. Ciò che emerge dal monitoraggio trova allora piena attuazione nella circolare del 02-08-2017⁴.

Nella circolare infatti, in linea con quanto espresso dai dirigenti e dagli esperti dei laboratori viene innanzitutto valorizzato il legame del laboratorio con il Portfolio on line. Nell'ambiente on line dedicato ai neoassunti sarà presente un nuovo spazio che darà modo al docente neoimpresso di lavorare con l’esperto e di restituire una documentazione della trasferibilità di quanto appreso nella propria pratica didattica.

Inoltre, riprendendo un elemento chiave espresso dagli stessi Dirigenti delle Scuole Polo, occorre puntare sull’innovazione didattica introducendo in via del tutto sperimentale la possibilità di dedicare una parte del monte-ore a visite di studio da parte dei docenti neoassunti, a scuole caratterizzate da progetti con forti elementi di innovazione organizzativa e didattica, in grado di presentarsi come contesti operativi capaci di stimolare un atteggiamento di ricerca e miglioramento continui.

I cambiamenti in corso rispondono al monitoraggio condotto e cercano di interpretare le aspettative ampiamente diffuse e condivise nel mondo della scuola, dando vita quindi a quel modello virtuoso di *evidence based policy* che poggia sulla ricerca (EC, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. (2008). *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*, Roma, Carocci.
- Altet, M. (2010). *La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d’une opposition à uné nécessaire articulation*, in “*Education Sciences&Society*”, Anno 1, N. 1, Roma, Armando Editore, pp. 117-141.
- Leblanc, S. & Veyrunes, P. (2011). «Vidéoscopie» et modélisation de l’activité enseignante . *Recherche & formation*, 68(3), 139-152. <http://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2011-3-page-139.htm>.
- Baldassarre, M., *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*. Carocci, Roma 2010.
- Beauchamp, C., Thomas, L. (2009). *Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education*. *Cambridge Journal of Education*. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057640902902252>.
- Bullough, R. V. (1997). *Practicing theory and theorizing practice*. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13–31). London: Falmer Press
- Cerini, G., & Spinosi, M. (2016). *Anno di formazione: le novità*. *Notizie della Scuola*, n.9, Napoli: Tecnodid.

4 Periodo di formazione e di prova per i docenti neo-assunti. Orientamenti preliminari per la progettazione delle attività formative per l’a.s. 2017-18.

- Duchesne, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 38(1), 33–50.
- European Commission (2017). *Support Mechanisms for Evidence-based Policy-Making in Education*. Eurydice Report.
- Eurydice (2006). L'assicurazione di qualità nella formazione degli insegnanti in Europa http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=1836
- Eurydice (2016). La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche. I quaderni di Eurydice Italia.
- Faingold, N. (2012). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles. Dans *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 163-180). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.paqua.2012.01.0163.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, Aldine Publishing Company, Hawthorne, NY.
- Kanitzsa, S. (2004). Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti, in Nigris E. (a cura di). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma, pp. 63-87.
- Korthagen, F. A., Kessels, J. P. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education, in "Educational researcher", 28(4), pp. 4-17
- Indire, RAPPORTO DI MONITORAGGIO Neoassunti 2015/2016, Firenze January 2017 Indire - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa via Michelangelo Buonarroti, 10 - 50122 Firenze (Italia) ISBN: 978-88-99456-04-7
- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en è education: un processus exigeant une démarche de pratique réflexive, in "For- 214 anno VII | numero 13 | Dicembre 2014 mation et pratiques d'enseignement en questions", N.5, pp. 187-202.
- Magnoler, P. (2012). Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Magnoler, P., Mangione, G. R., Pettenati, M. C., Rosa, A. & Rossi, P. G. (2016, in press). Il Bilancio di Competenze per i docenti nell'anno di prova. La formazione Neoassunti 2014/2015. Lecce-Brescia: Multimedia.
- 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. (2017). Cosa ci insegna il nuovo anno di formazione? *RIS-Rivista dell'istruzione*, n2, pp. 76-82
- Mottet, G. (1992). Les ateliers de formation professionnelle : une proposition pour les IUFM. In: *Recherche & Formation*, N°11. Théorie et pratique:matériaux pour les IUFM. pp. 93-106.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59–76.
- Ronfeldt, M., Grossman, P. (2008). Becoming a professional: Experimenting with possible selves in professional preparation. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 41-60.
- 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.
- Soreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527-547.
- Tarozzi, M (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Zecca, L. (2016). Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa. In L. Dozza, & S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 450-462). Milano: Franco Angeli.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1), 89–99.