



primo piano

LA QUESTIONE SULLA COLLEGIALITÀ EMERSA IN CTS

Riportiamo qui alcune considerazioni condivise tra consulenti e formatori all'interno del CTS, riflessioni dalle quali si è poi sviluppato il percorso documentato in questo contributo:

"Ci si sta rendendo conto che spesso le progettazioni non funzionano, non per problemi di contenuto, ma di funzionamento della collegiale".

"Nella progettazione vediamo aprirsi tutte le conflittualità giocate su altri piani".

"Il dato critico è il presidio della progettazione con il gruppo di insegnanti: in questo momento è garantito dal coordinatore anche attraverso il format della progettazione. Il ruolo di accompagnamento e di facilitatore è ancora cruciale".

La collegialità nelle scuole dell'infanzia: un percorso di ricerca-azione

di Tiziana Ceol, Ivana Leonardelli, Emanuele Testa*

Con il presente contributo si vuole ricostruire il lavoro di approfondimento sulle pratiche di collegialità svolto nel corso degli anni scolastici 2015/16 e 2016/17 coordinato dall'équipe di formazione nei Circoli di Mori, Predazzo, Trento 2 e Val di Cembra.

Il percorso nasce a partire dalle numerose sollecitazioni raccolte durante le visite a scuola e negli incontri formativi con le insegnanti che hanno evidenziato l'esigenza di **approfondire il tema della collegialità dentro i gruppi professionali, nelle sue molteplici e diversificate connessioni**. Peraltro, la necessità di un'attenzione specifica alla dimensione della collegialità, quale elemento imprescindibile per favorire il buon funzionamento dei gruppi di lavoro e sostenere una progettualità condivisa e di qualità, era oggetto di confronto e di riflessione anche all'interno del Comitato Tecnico-Scientifico della Federazione.

Sulla base del mandato ricevuto da quest'ultimo, l'équipe di formazione ha scelto di intraprendere già a partire dall'anno scolastico 2015/16 **un percorso che si è articolato in varie fasi di lavoro che hanno coinvolto più interlocutori: insegnanti, personale ausiliario, coordinatori e responsabili di équipe**.

* Formatore presso la Federazione Provinciale Scuole Materne di Trento, insegna "Metodi e tecniche di lavoro con i gruppi e le organizzazioni" presso la Facoltà di Psicologia dell'Università Cattolica di Brescia.



Gli aspetti approfonditi e studiati

Affrontare questioni che riguardano la collegialità nelle scuole dell'infanzia della Federazione, significa **entrare in un mondo complesso caratterizzato da pratiche di lavoro differenziate, dinamiche relazionali multiformi, strumenti di lavoro utilizzati dai diversi gruppi professionali di insegnanti.**

Nel percorso di ricerca-azione si è cercato di prendere in considerazione questi variegati aspetti, portando uno sguardo preferenziale – sebbene non esclusivo – sulle **riunioni di lavoro, considerate come momento e strumento privilegiato del lavoro di gruppo.** Nel “ri-unirsi” infatti si rendono più visibili alcune modalità di funzionamento del gruppo, sia nei suoi aspetti produttivi (il risultato da raggiungere) sia in quelli relazionali (le modalità di partecipazione al lavoro di gruppo). Sono stati quindi esplorati:

- aspetti di metodo con cui i gruppi di insegnanti preparano e gestiscono le loro riunioni;
- le principali modalità relazionali che possono favorire o meno il processo di lavoro collettivo;
- le strategie con le quali vengono prese le decisioni e quelle con cui vengono coordinate le discussioni;
- le procedure in uso per la costruzione dell'Ordine del Giorno;
- la produzione del verbale e di altri artefatti e strumenti, con particolare attenzione al format delle progettazioni annuali e periodiche in uso nel Sistema della Federazione.

Non è mancata un'attenzione all'allestimento degli **spazi** nei quali si svolgono le riunioni, nonché l'utilizzo dei **differenti dispositivi** come la riunione in plenaria con tutte le insegnanti, articolata o meno con momenti di lavoro in piccoli gruppi che possono essere previsti ad esempio per favorire l'elaborazione nel dettaglio di progettazioni o proposte, per scrivere documenti, per avviare una riflessione su una questione o un'area di innovazione.

Perché una ricerca-azione? Le scelte metodologiche

Dal punto di vista del metodo si è operato in un'ottica di ricerca-azione, a partire dalla quale **gli attori coinvolti nelle pratiche di lavoro hanno partecipato in modo attivo al processo di**



indagine. In particolare, per la raccolta e la produzione dei dati è stato adottato un approccio prevalentemente di tipo qualitativo, mediante interviste individuali semi-strutturate e focus group, con un questionario a domande chiuse su alcune strategie di lavoro in collegiale adottate dalle insegnanti nelle scuole. Quest'ultimo, mediante la rilevazione di alcuni dati di tipo quantitativo, ha consentito di elaborare un quadro complessivo che è stato utilizzato per la costruzione delle interviste semi-strutturate e dei focus group.

Per quanto riguarda l'analisi del materiale qualitativo, prodotto mediante le interviste semi-strutturate e i focus group, **è stata effettuata un'analisi del contenuto di quanto emerso dalle conversazioni degli attori partecipanti al processo di ricerca-azione, con particolare attenzione alle loro rappresentazioni rispetto agli oggetti di indagine** (Richards, L., & Morse, J. M., 2009). Questo a partire da una trascrizione dell'intero materiale narrativo, utilizzando le convenzioni proposte da G. Jefferson (1985) con opportuni adattamenti.

La scelta di utilizzare un approccio di ricerca-azione è stata determinata da un duplice intento: **promuovere una costruzione partecipata della conoscenza** sulla collegialità nelle scuole dell'infanzia federate e, al tempo stesso, **favorire una trasformazione nelle pratiche e nelle dinamiche che la caratterizzano nell'esperienza situata e contestuale delle scuole, con attenzione quindi alle dimensioni pratiche** (Scaratti G. et al., 2009). La scelta di questo approccio è stata quindi determinata dall'intento di coinvolgere in modo attivo gli attori organizzativi (insegnanti, coordinatori, formatori), quali protagonisti non solo nel riportare conoscenze e informazioni, ma anche nella costruzione di interpretazioni e letture critiche sulla collegialità nelle scuole dell'infanzia.

Sono qui evidenti i riferimenti a una concezione del fare ricerca nella quale la relazione con l'altro costituisce la via attraverso la quale viene generata la conoscenza, mediante un'azione riflessiva che scaturisce dalle narrazioni con e tra gli attori in quanto partecipanti attivi al percorso che è insieme di "ricerca" e di "azione". È infatti a partire da queste istanze relazionali che la produzione di conoscenza può **liberare energia creativa capace di promuovere cambiamenti nelle pratiche di lavoro** (Kanehlin C. et al., 2010). Nell'esperienza svolta si è fatto riferimento anche ai contributi sulla ricerca situata, con i suoi richiami all'attenzione alle differenti interpretazioni e ai variegati significati che i partecipanti attribuiscono alle loro pratiche di lavoro, rintracciabili nei discorsi che essi producono durante le diverse fasi della ricerca (Zuccheromaglio C. et al., 2013).



Le azioni svolte: le principali fasi di lavoro

Il primo step del percorso ha visto la realizzazione delle **visite etnografiche** da parte del coordinatore di Circolo e del formatore di équipe, durante le quali sono state oggetto di **osservazione alcune riunioni di progettazione collegiale**. Gli incontri, che prevedevano la conduzione da parte del coordinatore, sono stati videoregistrati e successivamente analizzati da tutta l'équipe rispetto ad alcuni focus: **l'interazione tra i partecipanti, il processo decisionale e gli artefatti in uso**, per esempio il format della progettazione, l'Ordine del Giorno, il verbale.

L'analisi della documentazione ha messo in luce due dimensioni fortemente intrecciate e in continuo dialogo tra loro: una dimensione di carattere strettamente metodologico con riferimento ad esempio alle modalità di gestione delle riunioni e di utilizzo di strumenti e dispositivi; una dimensione riferita a dinamiche relazionali e alle modalità di partecipazione di ciascuno nei contesti collegiali.

A partire da questo, nell'anno scolastico 2016/17, i passaggi successivi sono stati:

- la costruzione di un questionario a domande chiuse volto a "fotografare" il funzionamento delle riunioni collegiali. L'attenzione è stata portata in particolare ai ruoli assegnati all'interno dei gruppi di lavoro e ai dispositivi a sostegno e documentazione della presa di decisione. Il questionario è stato rivolto a tutte le scuole dei quattro circoli e i dati ricavati dall'analisi statistica da parte dell'équipe di formazione sono stati restituiti alle insegnanti durante l'Assemblea finale del percorso formativo;
- la proposta di due focus group coinvolgendo alcune insegnanti referenti per i Circoli, finalizzato ad approfondire aspetti legati alla collegialità e a raccogliere dei dati di ordine qualitativo, con riferimento alla traccia già individuata nel questionario;
- l'elaborazione di una traccia per la discussione e il confronto in ciascuna équipe che successivamente ha individuato un suo rappresentante intervistato da uno dei coordinatori dell'équipe;
- l'uso della stessa traccia da parte del formatore per uno scambio con i coordinatori delle tre Unità specialistiche del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici per arricchire con il loro sguardo gli aspetti relativi alla collegialità;
- l'individuazione di due scuole con cui lavorare in maniera più approfondita e continuativa nel





Le metafore della colegialità

Ecco alcune delle metafore con le quali le insegnanti hanno identificato il loro lavoro in collegiale.

"La **giostra**, dove praticamente girano tanti argomenti e ognuno dice, racconta, come la pensa e si prendono decisioni insieme".

"Mi viene in mente una **torta**, un dolce con tanti ingredienti, tante cose, che però, insomma, poi lievita, cambia e diventa un qualcosa di buono, di piacevole".

"Una **cerniera**, ma non per la chiusura. Di solito la cerniera serve per chiudere, ma nel senso di unire i gancetti che si attaccano insieme perfettamente, come le idee di due vanno ad attaccarsi insieme".

"A volte è successo di sentirmi come di aver vicino una di quelle **bombette con la fiammella** che sta per esplodere e spero che rimanga lì e si spenga da sola!"

"Un **albero** che germoglia, perché è stato un crescere ogni anno, un fiorire, un rifiorire tutti gli anni".

tempo, con un accompagnamento diversificato a seconda dei bisogni dello specifico contesto; - la condivisione e documentazione del lavoro svolto in un seminario di formazione per coordinatori e formatori della Federazione.

Rispetto alle fasi finora indicate, ci soffermiamo ora su alcune azioni che riteniamo particolarmente significative e rappresentative del lavoro nel suo insieme.

I focus group con le insegnanti

I due focus group hanno coinvolto insegnanti dei Circoli di Predazzo, Val di Cembra, Mori e Trento 2, scelte dai coordinatori per il loro differente grado di esperienza lavorativa, per l'incarico assunto nella scuola (insegnanti di sezione, supplementari e prolungamento d'orario) e con riferimento alle diverse tipologie di scuole (numero di sezioni e storia).

Le narrazioni emerse dai due focus group sono state integralmente audioregistrate per una successiva trascrizione e analisi dei testi.

Le insegnanti, otto per ciascun focus group, hanno potuto confrontarsi in merito alle questioni in gioco nella **preparazione e gestione delle riunioni collegiali**, portando un'ampia gamma di **idee e rappresentazioni** di questo specifico momento della loro attività professionale.

Nella discussione le insegnanti hanno narrato il loro vissuto rispetto a come si svolgono concretamente gli incontri, come viene definito l'ordine del giorno, come si arriva a una presa di decisione e a come questa poi venga trasferita nella pratica quotidiana. La narrazione corale si è andata via via arricchendo di connotazioni più legate a una dimensione relazionale, quale elemento di forte incidenza rispetto all'andamento della riunione stessa.

La presenza di insegnanti con ruoli diversificati all'interno delle scuole ha restituito un'immagine variegata del panorama scolastico e ha permesso di individuare gli snodi più critici su cui focalizzare il lavoro e l'investimento futuro.

Il confronto ha inoltre consentito uno **scambio di strategie e pratiche educative efficaci e trasferibili nell'immediato, pur nella consapevolezza che ciascun contesto ha caratteristiche proprie che richiedono comunque un adattamento**.

È interessante sottolineare i rimandi che le partecipanti ai focus group hanno condiviso con i



Le metafore della complessità

Ecco alcune delle metafore con le quali i coordinatori hanno rappresentato il lavoro in collegiale delle insegnanti:

“Mi viene in mente una **ragnatela**, come i pensieri che passano – dovrebbe forse anche essere così – i pensieri che passano da una persona all'altra e costruiscono una rete di idee, che poi va a consolidarsi in una decisione. A volte, tuttavia non rimane che un incrocio di fili che non porta da nessuna parte”.

«Un buon **equipaggio** dove c'è qualcuno che deve prendere le decisioni, ma qualcun altro che ti mette nella condizione di prendere queste decisioni facendo sintesi”.

«Una **tessitura**, diciamo un lavoro a maglia, non sempre fatto da mani esperte. Quindi in alcuni passaggi è perfettamente sintonico, armonico, bello. In altri passaggi è altrettanto bello, perché fatto da un apprendista e quindi con dei buchi e con dei salti”.

coordinatori e con le colleghe in merito alla positività dell'esperienza, intesa come opportunità di scambio tra colleghe di Circoli diversi e come **spazio disteso di riflessione su una parte rilevante del proprio agire professionale, non sempre oggetto di indagine e attenzione specifiche**.

Le interviste con i coordinatori

Un ulteriore contesto di indagine e raccolta dati rispetto alla collegialità ha riguardato le équipe di formazione e i coordinatori delle Unità specialistiche. Un primo passaggio è stato l'invio di una traccia elaborata dall'équipe per sostenere il confronto e la discussione nei diversi gruppi di riferimento in relazione alle riunioni collegiali, considerando i seguenti aspetti: metodo di lavoro, dinamiche, dispositivi utilizzati, ordine del giorno, materiali, funzione di coordinamento.

Ciascuna équipe ha dedicato uno spazio a questo lavoro individuando al proprio interno un referente che ha riportato il pensiero del gruppo all'interno di una successiva intervista. Contemporaneamente sono stati intervistati i coordinatori delle tre Unità specialistiche del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici.

Le riflessioni portate si sono concentrate sulla **complessità sempre crescente dei contesti scolastici e sul necessario lavoro di tessitura che ne consegue da parte dei coordinatori**.

È emerso il bisogno di focalizzare l'attenzione su aspetti di metodo nel lavoro collegiale in merito a raccordi e processi decisionali che sempre di più riguardano il gruppo rispetto alle tante individualità presenti e all'opportunità di accompagnare le insegnanti nell'acquisizione di strumenti che possano favorire e rendere più efficaci i loro incontri. Interessanti sono state anche le rappresentazioni del lavoro in collegiale che i partecipanti hanno espresso al termine delle interviste.

Il dedicare un momento specifico al confronto e alla condivisione di pensieri e riflessioni in merito a un tema particolarmente rilevante e implicante come quello della collegialità, ha permesso di mettere a fuoco alcuni snodi significativi su cui continuare a investire. Un lavoro, questo, che richiede delicatezza nell'approccio ma anche una forte tenuta da parte dei coordinatori, che sempre di più sollecita la dimensione sociale come il contesto più favorevole all'interno del quale co-costruire ragionamenti e strategie condivisi e necessariamente situati.



Gli snodi principali



Gli snodi principali

Oggetti di lavoro in riunione

- Come vengono negoziati (in modo esplicito/empirico)
- Le condizioni di aderenza o meno agli oggetti di lavoro

Processi decisionali

- Strategie critiche nel prendere le decisioni
- Strategie critiche nell'attuare le decisioni

Sistemi di delega

- Delega deresponsabilizzante (disimpegno e disinvestimento)
- Delega arrendevole (non creare conflitti)
- Delega strumentale (favorire produttività e facilitare i lavori)
- Delega corresponsabilizzante (fiducia reciproca nel co-costruire)

I principali esiti

Dall'analisi svolta, descritta nei paragrafi precedenti, sono emerse molteplici questioni che possono essere osservate a partire da angoli di visuale differenti e che **mettono in evidenza una diversità di centrature e interpretazioni**. Nei punti che seguono vengono riportati alcuni aspetti di quanto emerso, ritenuti di maggiore rilevanza per la collegialità nelle scuole dell'infanzia federate, evidenziando in modo distinto il punto di vista dei coordinatori e quello delle insegnanti. In relazione ai sistemi di delega, a partire dalle narrazioni delle insegnanti e dei coordinatori il gruppo di lavoro che ha coordinato la ricerca ha elaborato una classificazione con quattro tipologie diverse:

- **delega deresponsabilizzante** per la quale si tende a demandare ad altri la responsabilità delle decisioni da prendere rispetto a scelte o ad azioni da assumere;
- **delega arrendevole** utilizzata per non intaccare le dinamiche relazionali che possono creare conflitti in relazione agli oggetti di lavoro. In questo caso non si tratta di una rinuncia nell'impegno e nella motivazione, ma di una salvaguardia dell'aspetto relazionale all'interno del gruppo di lavoro;
- **delega strumentale** più legata a una efficienza produttiva e quindi a un livello superiore rispetto alle precedenti in quanto volta a raggiungere il risultato;
- **delega corresponsabilizzante** che rimanda alla costruzione di alleanze dove c'è una fiducia reciproca nel co-costruire decisioni e soluzioni. La presa di decisione avviene in questo caso attraverso lo scambio di pensiero e la riflessione. Contempera e cura sia l'efficacia produttiva, sia la dimensione relazionale del lavoro di gruppo.

Per quanto riguarda invece **le funzioni di coordinamento** queste **rappresentano un aspetto molto sensibile nel Sistema federale** a ragione del fatto che le scuole sono raggruppate territorialmente per Circoli e di conseguenza il coordinatore ha in capo più scuole.

Il coordinamento delle riunioni quindi assume un **quadro sfaccettato in base alle variegate tipologie di riunione e alla presenza di configurazioni diversificate di coordinamento**. Vi sono riunioni che prevedono la sola presenza del coordinatore di Circolo ad accompagnare le



Gli snodi principali

Funzioni di coordinamento delle riunioni

- La presenza del Coordinatore di Circolo solo con le insegnanti
- La presenza del Coordinatore di Circolo con l'Unità Specialistica
- La funzione di coordinamento svolta da un'insegnante
- La funzione di coordinamento distribuita nel gruppo

Ruolo delle insegnanti referenti

- Come e da chi vengono scelte
- Quale funzione nella gestione delle riunioni

Uso degli strumenti nelle riunioni

- Il verbale
- L'ordine del giorno
- I format delle progettazioni

insegnanti della singola scuola. Questo consente una modalità più fluida di lavoro e una maggiore aderenza all'oggetto di lavoro che favorisce una certa produttività. Tali guadagni diventano ancora più evidenti quando nelle riunioni è presente, oltre al coordinatore di Circolo, un collega dell'Unità Specialistica, in quanto questo da un lato permette un maggiore presidio degli aspetti organizzativi a livello più trasversale; dall'altro proprio la presenza del referente dell'Unità specialistica porta a circoscrivere ulteriormente l'argomento di discussione della riunione stessa (per esempio la progettazione periodica, un lavoro di ricerca, la strutturazione di contesti inclusivi). Vi è poi una **funzione di coordinamento svolta da un'insegnante all'interno del proprio gruppo professionale**, esperienza questa ancora poco diffusa nelle scuole, ma senza dubbio interessante. Laddove praticata prevede la gestione della complessità data dalla funzione tra pari e quindi è più facilmente orientata al presidio di aspetti di tipo organizzativo, quali ad esempio l'Ordine del Giorno, i tempi, gli oggetti di discussione, più che alla gestione delle dinamiche interpersonali. La quarta forma è quella più frequente e prevede una **funzione di coordinamento distribuita nel gruppo che richiede perciò uno sviluppo di competenze di coordinamento gruppal**.

Diverso risulta invece il ruolo delle insegnanti referenti, che non vanno confuse con le colleghe che assumono funzioni di coordinamento come detto sopra, ma che si interfacciano con attori diversi esterni al gruppo, quali ad esempio il presidente della scuola, il coordinatore, soggetti esterni presenti sul territorio, riportando e condividendo le decisioni del gruppo professionale in merito a oggetti di lavoro diversificati.

Per quanto riguarda l'uso degli strumenti di lavoro, quali ad esempio l'Ordine del Giorno e il verbale, a cui si farà riferimento nei paragrafi successivi, si sono rilevate modalità diversificate a seconda della scuola e del tipo di esperienza relativamente alla preparazione condivisa a livello collegiale o a un'assunzione di ruolo da parte di una persona specifica all'interno del gruppo di lavoro.

La riunione collegiale di scuola assume una duplice funzione, in quanto **da un lato risponde a una necessità più strumentale che riguarda la presa di decisioni e la costruzione di una progettualità condivisa; dall'altro ha una funzione più simbolica intesa come riconoscimento di un sistema collettivo che ha una sua autonomia e identità**.

In essa la gestione delle dinamiche relazionali interpersonali, e in particolare dei possibili conflitti, risulta spesso difficile in quanto deve fare i conti con una **dimensione paritaria dei ruoli in gioco**.



Gli snodi principali

Dimensioni simboliche del "ri-unirsi"

- Per le insegnanti nella collegiale "la scuola si fa presente a loro stesse": funzione simbolica, non solo gestionale/programmatica

Dinamiche relazionali interpersonali

- Le strategie di gestione dei conflitti.
- Il "mito del carattere personale" e l'invisibilità delle competenze: inevitabilità e immutabilità degli esiti.

"Sottoculture" e gestione delle diversità

- "Sottoculture" tra innovazione e conservazione
- "Sottoculture" tra insegnanti e tra ruoli professionali diversi
- La modalità di inclusione/non inclusione delle nuove colleghe

In questo contesto tendono a emergere **aspetti legati alle caratteristiche personali di ciascuno più che a competenze professionali presenti o da costruire**. Questo porta a pensare a una inevitabilità e immutabilità dei contesti, determinata da aspetti caratteriali dei componenti del gruppo. In questa visione sembra assente un'idea di competenza di lavoro di gruppo che apre invece alla possibilità di investire nel riconoscimento e nella costruzione di capacità che permettono un'evoluzione in termini di qualità del lavoro e delle relazioni. La competenza rimanda a un costruito dinamico, plastico, flessibile, che può essere costruito e modificato nel tempo all'interno della collegialità, mentre se si focalizza lo sguardo solo sugli aspetti legati alle caratteristiche personali di ciascuno si riduce la possibilità di immaginarsi traiettorie evolutive del funzionamento del gruppo promettenti.

All'interno della discussione nei focus group ci si è confrontati poi sulla questione della **presenza di "sottoculture" all'interno dei gruppi delle insegnanti**, a volte anche molto polarizzate: alcune più orientate all'innovazione, altre alla conservazione, a seconda anche del momento o degli oggetti di lavoro. Vi è poi l'esistenza di "sottoculture" che vedono il confronto tra insegnanti e altri interlocutori, quali il personale d'appoggio e di cucina, ma anche i componenti degli Organismi gestionali, che richiedono la necessità di costruire connessioni tra istanze portate da sguardi e posizioni organizzative diverse per migliorare la qualità dell'offerta formativa. In quest'ottica un'attenzione specifica può essere rivolta alle modalità di inclusione, o di scarsa inclusione, messe in atto dai diversi gruppi di lavoro nell'accoglienza di altri ruoli e professionalità all'interno della collegiale.

La costruzione delle decisioni

Un primo aspetto emerso dalle interviste riguarda le modalità della costruzione delle decisioni tra adulti. Non vi è dubbio che questo processo si snodi spesso in modo funzionale per la vita delle scuole e per il gruppo di lavoro delle insegnanti. Ciò avviene quando, ad esempio, si perviene a una decisione collettiva, frutto di una **sapiente negoziazione**, a partire dall'esplicitazione di punti di vista diversi sostenuti da **argomentazioni ancorate alle esigenze della scuola e dei suoi differenti attori**.

Vi sono tuttavia situazioni nelle quali emergono alcune problematicità, che talora possono com-



Dalle testimonianze di alcuni coordinatori

Coord.1: "Sono reduce da incontri dove proprio alcune insegnanti hanno messo sul tavolo la loro difficoltà grossa a mettersi d'accordo. Loro dicono: 'Cerchiamo di venirci incontro, si cerca un po' di smussare, si cerca di appianare, come dire tu mi vieni incontro su una cosa e io ti vengo incontro sull'altra'. Oppure a volte ti dicono: 'A un certo punto decide una per tutte'.

Int.: Sulla base di cosa decide una per tutte?

Coord.1: Perché per esempio è quella un po' più brillante e diversa e riesce quindi a spendere meglio la proposta. Perché è quella più svelta, magari, e in qualche modo solleva anche le altre.

Coord.2: "A volte prevale il parere di una o di poche. C'è difficoltà a prendere una decisione comune e quando c'è una difficoltà si demanda al coordinatore la ricerca di una soluzione".

Coord.3: "A volte c'è poca attenzione a coinvolgere tutte le colleghe. Il silenzio può essere assenso, e questo può anche andar bene. Ma a volte invece nessuno fa emergere il proprio pensiero e quindi la decisione che viene presa non è realmente condivisa".

promettere la qualità di alcune scelte. Gli aspetti di maggiore criticità rimandano a situazioni nelle quali **non viene esplicitato il proprio punto di vista** per evitare di compromettere relazioni interpersonali o di aprire aree di disaccordo. Oppure accade che **le decisioni si polarizzano** sulle posizioni di chi svolge una maggiore influenza all'interno del gruppo, piuttosto che **rimanere su aspetti generali** per evitare il conflitto.

Questo si collega con un assunto implicito che sembra spesso presente, ovvero che la migliore decisione sia quella che vede **tutti i membri del gruppo collegiale coinvolti nei processi di presa delle decisioni, sempre e senza distinzioni di sorta**. E nelle situazioni di impasse? Se non fosse possibile prendere una decisione in modo condiviso? In questo caso una strategia frequente sembra quella di **ricorrere al coordinatore** del Circolo, chiedendo un suo intervento. Vi è un'altra conseguenza di questo implicito che è stato definito come "il mito della condivisione": quando una decisione viene adottata in assenza di qualche membro del gruppo, la stessa viene spesso **rimessa in discussione**.

Non mancano infine situazioni in cui, nella difficoltà a mettersi d'accordo, prende il sopravvento **la posizione dell'una o dell'altra persona**, come evidenziato dalle testimonianze di alcuni coordinatori riportate nel riquadro a sinistra.

A questo riguardo è interessante anche quanto esplicitato in uno dei focus group con le insegnanti, dove **viene evidenziata la difficoltà nell'attivare processi di discussione e negoziazione**. Di fronte alla criticità di prendere una decisione realmente comune in presenza di idee diverse, quando il confronto sembra polarizzarsi senza riuscire a trovare una sintesi, "c'è chi decide" dicono le insegnanti, rimandando nel tempo la proposta che viene scartata: "Lo faremo più avanti".

Ins.1: Abbiamo anche fatto per alzata di mano. Cioè ci sono state circostanze - poche volte, però veramente è successo - in cui non riuscivamo a prendere decisioni perché una parte era schierata su una posizione e un'altra sull'altra. Allora si è deciso per alzata di mano.

Ins.2: Oppure trovi chi ti dice 'a me va bene tutto'...

Ins.3: che è peggio...

Ins.4: che è ancora peggio, perché non sai se realmente è così



Il punto di vista di un coordinatore

Coord. 6: Le decisioni prese collegialmente non sempre vengono attuate a livello di differenti raggruppamenti, perché c'è una libertà nell'interpretazione dell'insegnamento. Magari si decide una cosa insieme, però poi nella sezione la si declina in base al proprio pensiero e a volte quindi la decisione comune viene modificata. [...] Questo soprattutto nelle scuole grandi dove ci sono dinamiche un po' complicate all'interno del gruppo insegnanti.

Il punto di vista di alcune insegnanti emerso nel focus group

Ins. 6: Invece per quanto riguarda la mia esperienza, almeno quest'anno direi, non è tanto il problema di gestire una collegiale, dove mi sembra che tutte siamo abbastanza equilibrate, portiamo il nostro pensiero, si decide. E il dopo. Noi mettiamo a verbale e poi il verbale resta in visione in sala riunioni. E il tenere le decisioni prese che è il problema perché talvolta nei giorni successivi emergono ripensamenti o idee diverse. Questa è la fatica più grande per me.

Ins. 2: Anch'io mi ritrovo con questo pensiero. Anche a noi è successo parecchie volte. In collegiale si decide di fare una determinata cosa e, successivamente - magari perché due o tre insegnanti erano assenti nella collegiale - emergono altre idee e si aprono nuove domande.

o se è perché così si chiude in fretta.

Non mancano ovviamente situazioni promettenti, nelle quali le strategie adottate presentano una modalità funzionale alla presa delle decisioni.

Coord. 6: Le decisioni vengono mantenute. Le insegnanti condividono delle scelte di fondo, interpretandole poi anche con una relativa autonomia [...]. Può esserci la consapevolezza che, come dire, non c'è un unico modo di fare le cose, perché è normale che sia così. All'interno di questa autonomia, si cerca di seguire quella che è la linea che è stata decisa.

La traduzione delle decisioni nelle pratiche di lavoro

Un aspetto strettamente connesso ai processi di costruzione delle decisioni è quello che rimanda all'attuazione delle stesse, alla **tenuta nelle pratiche di lavoro quotidiano di quanto è stato concordato**: nelle attività didattiche in sezione e intersezione, nelle routine, nei momenti meno strutturati o nella relazione con i differenti attori e soggetti interni ed esterni alla scuola.

Le principali criticità rimandano a quelle situazioni nelle quali in un contesto collegiale si adottano determinate decisioni, che tuttavia non trovano una congruente attuazione, come si può vedere nelle testimonianze di un coordinatore e di alcune insegnanti che hanno partecipato al focus group.

È evidente che alla prova dei fatti e delle situazioni pratiche, alla luce di nuovi eventi e valutazioni, le decisioni adottate possono essere modificate; l'incongruenza organizzativa emerge quando questo avviene **senza che venga riportata l'informazione né la motivazione** di un cambiamento decisionale. Su questo punto ecco l'argomentazione delle insegnanti che emerge da uno spaccato narrativo di un focus group.

Ins. 3: Riguardo al mantenere le decisioni prese, bisogna anche vedere quali decisioni vengono modificate e perché. Infatti a volte si fa proprio fatica - almeno a me succede - nel capire perché non si riesce a stare su quella decisione, qual è realmente la motivazione. Magari è venuta un'altra idea e la si



porta avanti senza informare le altre. Bisogna vedere anche cosa viene modificato e come e il motivo per il quale succede questo. Io penso che sia una cosa comune, un po' a tutte le scuole, proprio il chiedersi perché si fa così fatica.

In effetti a volte accade che pur avendo preso consapevolmente e in accordo alcune decisioni nascono nell'attuazione concreta o nelle riflessioni dei giorni successivi ulteriori considerazioni. Ci si accorge ad esempio che alcuni elementi non erano stati valutati adeguatamente e quindi non presi in sufficiente considerazione. Si renderebbe quindi necessario riconvocare una nuova collegiale nella quale ricondividere le nuove questioni emerse con tutte, ma spesso questo è complesso organizzativamente, soprattutto nelle scuole più grandi, e quindi in corso d'opera vengono inserite modifiche non concordate con tutte. In altre occasioni invece – dichiarano le insegnanti – “c'è maggiore elasticità e ci si rende conto appunto che la cosa va valutata a freddo, ragionata a casa. Allora il giorno dopo si ritorna e si dice: “Non abbiamo pensato a questa cosa”.

Il perimetro delle riunioni e il “so-stare” sugli oggetti di lavoro

Un altro aspetto emerso nel lavoro di ricerca-azione riguarda la difficoltà “so-stare” sugli oggetti di lavoro ovvero la difficoltà di alimentare processi interattivi e produttivi ancorati al compito, finalizzati all'obiettivo, coerenti con il mandato organizzativo e istituzionale che il gruppo è chiamato a interpretare.

Tutto questo rimanda al “compito primario” ovvero a quel processo di produzione e di realizzazione degli obiettivi dal quale, secondo autori come Rice e Miller (1967) del Tavistock Institute di Londra, dipende la sopravvivenza dell'organizzazione. È compito “primario” in quanto sovraordinato rispetto ad altri e che nelle scuole dell'infanzia riguarda il lavoro didattico-educativo con i bambini e i loro processi di apprendimento. Esso può esplicarsi – ad esempio – in una progettazione periodica, nell'allestimento di uno spazio comune o nella revisione di una routine. La “tenuta” di un'organizzazione scolastica può essere sollecitata quando il compito “primario” rischia di perdere il proprio carattere di “primarietà”, sebbene esso sia inevitabilmente intrecciato con altri e molteplici “compiti”, che tuttavia non dovrebbero giustificare un distanziamento dal primo.

Ci si può allontanare dal compito per **dinamiche relazionali** interne che possono essere caratterizzate



Ecco ancora uno stralcio tratto dai focus group delle insegnanti:

Ins. 9: Le dinamiche in una programmazione sono tantissime, sono tantissimi anche gli argomenti. Magari si parte dan-dosi delle priorità rispetto ad alcuni temi o ad alcune situazioni, per poi ar-rivare ad altre questioni. Allora quelle che per te sembravano priorità, e magari ti eri fatta anche l'appunto in meri-to, succede che non vengano affrontate perché c'è qualcosa di più importante da condividere che è successo durante la settimana. [...] Quindi a volte quello che tu ti eri preparata mentalmente come scaletta viene meno.

da conflitti più o meno latenti, da connotazioni personali legate a **stili comunicativi che "portano altrove"**, che "deviano rispetto all'oggetto". In altri casi si cambiano le priorità, ad esempio in un mo-mento di discussione, affrontando **questioni emotivamente cariche**, non necessariamente rilevanti sul piano progettuale, didattico e organizzativo. Ovviamente l'allontanamento dal compito può essere determinato da una mancata sintonizzazione sugli argomenti di lavoro i cui confini sembrano sfumare per interpretazioni diverse.

È evidente che la capacità di un gruppo collegiale nell'orientare il proprio processo di lavoro in modo ancorato al compito e agli obiettivi, senza perdere di vista le componenti relazionali e interpersonali, rimanda a un sistema complesso di competenze collettive e non solo individuali. Rimanda alla costru-zione di un metodo di lavoro efficace e sostenibile, alla possibilità di rivisitare pratiche promettenti e rivedere quelle che possono ostacolare il lavoro. Al tempo stesso l'utilizzo di alcuni artefatti può favorire tutto questo. Per tale ragione è stato esplorato anche l'uso di **strumenti che possano facilitare l'anco-raggio agli oggetti di lavoro nei momenti di riunione in collegiale**.

Ne sono stati individuati alcuni, come ad esempio la **costruzione di un ordine del giorno**, comunicato con anticipo, oppure la **produzione di un verbale** per ciascuna riunione. Possono essere ausili miglio-rativi e indicatori di cambiamento, ovviamente non sufficienti per trasformare le modalità di partici-pazione al lavoro collettivo, cambiamento che esige un supporto anche di tipo formativo e organizzativo. Ad esempio, sempre all'interno di uno dei focus group con le insegnanti, è emerso come in una scuola ci si sia dotati di una lavagnetta collocata in aula insegnanti dove vengono elencate tutte le date delle riunioni collegiali, a fianco delle quali ciascuna insegnante può via via inserire alcuni temi da trattare. Questo aiuta a prefigurare i tempi di ciascuna riunione e ad avere in mente di che cosa si discuterà quel giorno e negli appuntamenti successivi.

Conclusioni

Quanto riportato nei paragrafi precedenti costituisce una panoramica d'insieme di ciò che è emerso dal percorso di ricerca-azione descritto, con alcune puntualizzazioni riguardanti aspetti che sono stati riportati con maggiore enfasi. Alcuni di questi infatti rivestono una preminenza per la vita delle scuole dell'infanzia e per il perseguimento del "compito primario" di cui sopra



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Sulla metodologia della ricerca e la produzione di conoscenza nelle organizzazioni

Dubost, J., Lévy, A. (2005) Ricerca-azione e intervento. In J. Barus-Michel, E. Eniquez, & A. Lévy (a cura di), *Dizionario di Psicossociologia* (pp. 206-215). Milano: Cortina Editore. (Testo originale pubblicato nel 2002).

Giust-Despraries, F., Lévy, A. (2005) Analisi del discorso. In J. Barus-Michel, E. Eniquez, & A. Lévy (a cura di), *Dizionario di Psicossociologia* (pp. 206-215). Milano: Cortina Editore. (Testo originale pubblicato nel 2002).

Jefferson, G. (1985) An exercise in the transcription and analysis of laughter. In T. Van Dijk (Ed.) *Handbook of discourse analysis*, Discourse and dialogue vol. 3, London, Academic Press, pp. 25-34.

Kaneklin, C., Piccardo, C., Scaratti, G. (2010) (a cura di). *La ricerca-azione*. Milano: Raffaello Cortina.

Richards, L., & Morse, J. M. (2009). *Fare ricerca qualitativa: Prima guida*. Milano: Franco Angeli.

Scaratti, G., Ripamonti, S. (2009). Gestire la conoscenza e apprendere nelle organizzazioni. In Argentero, P., Cortese, C.G., Piccardo, C. (a cura di). *Psicologia delle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina. (Testo originale pubblicato nel 1998).

Zucchermaiglo C., Alby, F., Fatigante, M., Saglietti, M. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.

si è scritto. La "preminenza" di questi aspetti – come vuole il significato etimologico del termine – rimanda allo "sporgere avanti", a ciò che sovrasta e si impone rispetto ad altro. Per questo si è ritenuto opportuno dedicare maggiore rilievo alla presa di decisioni e alla loro attuazione, nonché alla capacità di "so-stare" sugli oggetti di lavoro e in funzione di questi orientare le dinamiche relazionali dei gruppi di lavoro in collegiale. Sono **elementi che possono essere considerati strategici per la vita delle scuole** e per questo vengono "prima". Per queste stesse ragioni – "giocando" con i termini del discorso – essi vengono anche "dopo", rimandano a quel lavoro mai compiuto che ogni giorno attende coloro che lavorano nelle scuole, insegnanti e non solo. **Il decidere insieme e il presidiare il "compito primario" del lavoro a scuola**, non è solo questione che "sporge avanti" nel senso che è preminente; essa – anche – "sporge IN avanti", perché **rilancia l'azione verso il futuro, nell'ottica del percorso svolto che nell'azione ha inteso definire la cifra del fare ricerca**.

Infatti, la ricchezza dei materiali raccolti durante il percorso di ricerca-azione ha permesso in seguito di lavorare con le scuole, approfondendo insieme a loro aspetti legati alla costruzione e implementazione di strumenti di lavoro funzionali alla presa di decisioni che stanno trasformando positivamente le pratiche collegiali sostenendo i gruppi professionali nel fare proprie le competenze specifiche per la gestione delle riunioni.

Sul lavoro di gruppo e con gli altri

Amovilli, L. (2006). Noi e loro. *Gruppi di lavoro nelle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina.

Kaneklin C., Gozzoli C. (2011). «Identità adulta al lavoro e cultura della flessibilità». In E. Marta, C. Regalia (a cura di), *Identità in movimento. La relazione con l'altro e la costruzione di un'identità adulta alla luce delle nuove sfide sociali*, McGraw-Hill, Milano, pp.53-72.

Kaneklin, C. (2010). *Il gruppo in teoria e in pratica. L'intersoggettività come forza produttiva*. Milano: Raffaello Cortina.

Kaneklin, C. (2001). Lavorare in gruppo oggi. *Spunti*, 4/2011, 23-48.

Petter, G. (1998). *Lavorare insieme nella scuola. Aspetti psicologici della collaborazione fra insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia Quaglino, G.P. Casagrande, S., Castellano, A., (1992), *Gruppo di lavoro lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo. Una proposta di intervento nelle organizzazioni*, Raffaello Cortina, Milano.

Testa, E., Scaratti, G., Ceol, T., Leonardelli, I. (2017), La riunione come strumento di lavoro nelle scuole. Pratiche di collegialità e lavoro di gruppo. *Psicologia e Scuola*, 50, 12-21.

Zucchermaiglo, C., Alby, F. (2006). *Gruppi e tecnologie al lavoro*. Bari: Laterza.