



▲ valutare la formazione

una pluralità di metodologie e di dispositivi per una progettazione condivisa

di Silvia Cavalloro

primo piano



Nel documentare i progetti promossi e realizzati attraverso diversificati percorsi abbiamo più volte sottolineato come la valutazione sia un passaggio centrale. Essa è **parte integrante** del processo di apprendimento perché **permette di ripercorrere i tratti dell'esperienza**, operare scelte, istituire relazioni costruendo così significati e, attraverso riletture, attribuirne di nuovi. Valutare diventa anche **il passaggio irrinunciabile per progettare sviluppi, aprendo il presente al futuro**.

Interagendo con la realtà compiamo continue valutazioni che ci orientano nel regolare, reindirizzare, scegliere. Ma per crescere professionalmente come comunità educante e per promuovere esperienze di qualità sul piano degli apprendimenti **è necessario uscire da un'accezione generale e generica di valutazione**. È importante, quindi, "mettere in agenda" spazi e tempi dedicati, imparando a **dotarsi di strumenti e dispositivi progettati e condivisi** che, pur nella consapevolezza della soggettività e parzialità di qualunque azione valutativa, permettano letture ricche e articolate, ma anche circoscritte e puntuali.

Anche la Federazione sta continuando a promuovere in maniera sempre più mirata strategie e strumenti di monitoraggio e di valutazione della propria azione. Uno degli ambiti di maggiore investimento è senza dubbio tutta la formazione messa in campo, in particolare la formazione del personale insegnante. Passaggio sicuramente rilevante, in un percorso che in questi ultimi anni sta sempre più costruendo occasioni di riflessione sistematica, è stato quello realizzato nel 2010 in maniera ampia e diffusa in tutto il Sistema delle scuole equiparate associate.

Ci è sembrato utile a distanza di qualche anno ripercorrere i passaggi di questa operazione, riprendendo



Aspetti trasversali all'elaborazione dei differenti dispositivi valutativi:

- la capitalizzazione di metodologie, materiali e artefatti già in uso o emersi in formazione da precedenti fasi di lavoro;
- il coinvolgimento dei differenti attori organizzativi implicati nella formazione – consulenti, formatori, esperti, coordinatori, insegnanti, Direzione, Servizio di coordinamento e risorse esperte del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici – che nelle diversificate fasi di lavoro hanno potuto prendere parte attivamente sia alla realizzazione degli strumenti, sia alla loro validazione prima della fase operativa;
- l'utilizzazione, in ciascuna azione valutativa, dei dati emersi dall'azione valutativa precedente.

le tematiche emerse che hanno permesso in seguito sia di articolare ulteriormente linee di sviluppo della formazione già precedentemente messe in campo, sia di attivare nuovi contesti innovando strumenti e metodologie.

Una pluralità di dispositivi

La valutazione del 2010 ha rappresentato l'avvio della **costruzione di una cultura valutativa di sistema** concepita non come singolo intervento o sequenze separate, ma come serie di fasi tra loro interconnesse. Grazie anche all'adozione di differenti dispositivi **si è garantito uno sguardo integrato a partire da punti di osservazione plurali**.

Tre sono state le azioni che hanno consentito di raccogliere dati utili alla valutazione:

- la somministrazione di un questionario;
- l'organizzazione di focus group;
- la conduzione di interviste aperte.

I differenti strumenti, utilizzati in successione e somministrati a campioni via via sempre più mirati, hanno dunque permesso da un lato di disporre di una raccolta di dati molto ampia sia di tipo quantitativo che di tipo qualitativo, dall'altro di poter progressivamente raffinare e dettagliare le indicazioni rilevate nella fase precedente, impostando, a partire da queste, la fase successiva. Ciò **ha consentito di poter entrare nel dettaglio di alcune evidenze potendole declinare in maniera maggiormente articolata**, cosa che si è rivelata efficace e significativa per la riprogettazione dell'impianto formativo sia sul piano degli oggetti e delle centrature, sia sul piano metodologico e organizzativo.

Il questionario

Per delineare una prima mappatura si è deciso di avviare la valutazione con la somministrazione di un questionario, strumento più tradizionale e trasversale.

Per definire tipologia e centrature degli item si è tenuto conto:

1. degli esiti dell'operazione di ricognizione dei dispositivi valutativi già in uso;
2. dei criteri o elementi a cui ciascun coordinatore fa riferimento per valutare l'andamento della formazione;



Il Sistema delle scuole dell'infanzia equiparate associate alla Federazione si presenta con questi numeri:

- 136 scuole, organizzate in 21 circoli di coordinamento;
 - 385 sezioni;
 - 9.041 bambini;
 - 1.136 insegnanti;
 - 619 tra operatori d'appoggio e cuochi;
 - 69 dipendenti della Federazione, con diversi ruoli, competenze e professionalità.
- In collaborazione con la Cooperativa Bellesini e con "Prospettiva Bambini s.r.l.", la Federazione assicura collaborazione anche nell'ambito dei servizi socio-educativi rivolti alla prima infanzia (0-3 anni). Ecco alcuni dati:
- 19 nidi d'infanzia;
 - 525 bambini;
 - 147 tra educatrici e coordinatrici interne;
 - 65 tra ausiliari e cuochi.

3. degli aspetti legati alla valutazione del servizio offerto dalla scuola, posti in evidenza dai coordinatori. Durante la fase di ricognizione è stato attivato un gruppo di lavoro – costituito da formatori e coordinatori – allo scopo di ottimizzare e rendere maggiormente efficaci alcuni passaggi, rielaborare idee, preparare materiali.

In merito al primo aspetto si è chiesto a formatori e coordinatori quali metodologie e artefatti utilizzassero a conclusione del percorso formativo per raccogliere elementi di valutazione e riprogettazione. Ne è scaturita non solo, come prevedibile, **un'ampia varietà di tipologie e formati**, ma anche una **diversità di centrature, di aspetti posti in primo piano o lasciati sullo sfondo**, di aspetti presi o non presi in considerazione in base ai contesti.

Da tale ricognizione sono emerse le seguenti indicazioni:

- tenere insieme una valutazione sia dell'approccio e dell'impianto formativo nel suo complesso, sia di specifiche scelte organizzative e di contenuto;
- portare l'attenzione prevalentemente su come i contenuti sono stati resi operativi nelle pratiche a scuola e su come si consentono a tali pratiche, piuttosto che su aspetti di soddisfazione/comprendimento dei contenuti in sé;
- portare lo sguardo sul modo di stare dentro la formazione, valutando quindi anche la qualità della partecipazione e attivazione di ciascuno;
- valutare la ricaduta sulla qualità e sul piacere di stare nella propria professione;
- raccogliere alcuni dati – quali ad esempio età, titolo di studio, anzianità di servizio – che, pur preservando la privacy, potessero permettere di ricostruire un profilo dei partecipanti;
- predisporre sia domande chiuse con una scala di valutazione predefinita, sia domande aperte.

In merito al secondo aspetto considerato è stato chiesto ai coordinatori di elaborare un breve documento che indicasse alcuni criteri o aspetti da loro presi a riferimento per valutare l'andamento della formazione. In base a cosa si afferma che la formazione sta andando bene o no? Su quali aspetti cade lo sguardo? A che cosa si pone attenzione?

Lo scopo non era quello di avere una documentazione dettagliata, articolata ed esaustiva, ma di raccogliere, in una sorta di riflessione "a caldo", alcune sottolineature ed evidenze. Questi gli elementi considerati rilevanti.

- *Livello di attenzione e interazione* riscontrabile, tra i vari indicatori, anche da come l'incontro formativo



Il confronto tra coordinatori ha permesso di individuare – a partire da storie situate – **indicatori che hanno reso “empiricamente” visibili e condivisibili i criteri utilizzati dal coordinatore stesso nel proprio ruolo di mediatore per giudicare l'adeguatezza o meno delle situazioni in cui è chiamato a formulare categorizzazioni e giudizi esperti. Senza voler in alcun modo limitare lo sguardo e il contributo individuale tale processo formativo ha permesso, attraverso il confronto e la discussione, di esplicitare descrittori precisi per cercare di arrivare a un lessico più condiviso e a mettere in comune artefatti in uso.**

Tre i registri prevalenti di azione presi in considerazione:

- l'azione didattica, articolata in progettazione educativo-didattica, riunione di programmazione, visita alla scuola con riferimento all'interazione insegnanti-bambini e contesto educativo;
- l'agire istituzionale, articolato in gestione del

segue a pag. 9

viene ripreso e commentato – soprattutto se spontaneamente – anche nei giorni seguenti.

- *Livello di rielaborazione e di traduzione* nel proprio contesto, come capacità da parte degli insegnanti di fare collegamenti raffrontando il proprio agire quotidiano con elementi metodologici e teorico-pratici raccolti nei percorsi formativi.
- *Circolarità* come attivazione del confronto tra insegnanti in merito ai contenuti oggetto della formazione e su come tali scambi portino alla condivisione delle scelte sul versante della didattica.

Per quanto riguarda infine il terzo aspetto esso ha permesso di porre in evidenza e di mappare criteri, contesti e artefatti attraverso i quali i coordinatori leggono le azioni e le relazioni poste in atto dalle scuole. Il lavoro è stato realizzato all'interno del percorso di formazione rivolto ai coordinatori nell'anno scolastico 2009-10, che ha visto come conduttori Giuseppe Scaratti e Cristina Zuccheromaglio, consulenti scientifici della Federazione. Tale percorso aveva lo scopo di **far emergere criteri in uso, promuovendo maggiore consapevolezza di cosa orienta lo sguardo di ciascuno e facilitando la conquista di un lessico maggiormente condiviso.** L'attenzione è stata quella di sostenere lo sguardo professionale per incrementare e arricchire una visione professionale esperta capace di facilitare l'azione di mediazione nei contesti educativi nei quali e con i quali il coordinatore si trova a interagire. Questo per rendere anche maggiormente confrontabili gli esiti dei processi valutativi e le problematiche o risorse a partire dalle quali individuare strategie di sviluppo.

Dai punti di attenzione emersi è stata evidenziata l'importanza per i coordinatori di una valutazione non solo del percorso formativo con riferimento unicamente al contesto della formazione, ma anche di una **valutazione della ricaduta sulle pratiche.** Inoltre è emerso come significativo il favorire l'esplicitazione di consapevolezze, competenze professionali, conoscenze.

Altro aspetto posto in rilievo è stata la centralità del promuovere negli insegnanti un passaggio da uno sguardo prevalentemente individuale – a partire dal quale leggere l'azione formativa e le pratiche didattiche – a uno **sguardo allargato e collegiale che favorisse la lettura del proprio agire come interconnesso e in sinergia con l'agire degli altri.**

È dunque a partire da queste tre piste di approfondimento che è stato costruito il questionario che si è articolato in nove domande, sei chiuse con scala di valutazione da 1 a 7 (dove con 1 si intende il valore minimo e con 7 il valore massimo) e tre aperte.

Per facilitare la compilazione e per permettere una più puntuale analisi comparativa dei dati si è circoscritta la valutazione all'anno di attività formativa in corso (2009-2010).



personale da parte dell'Ente gestore, rapporti tra Ente gestore e Comitato di gestione, rapporti con la Federazione;

- raccordo con la comunità.

Questi contesti di azione, considerati dai coordinatori tra i più rilevanti all'interno del loro complesso e articolato ruolo, sono stati analizzati attraverso:

- cosa si guarda (cosa prioritariamente si mette in evidenza);
- quali descrittori e indicatori si utilizzano (come si rende comunicabile ciò che si vede);
- eventuali dispositivi e strumenti in uso.

Il questionario, per la compilazione del quale erano previsti circa trenta minuti di tempo, è stato somministrato collettivamente a tutti gli insegnanti di ciascun circolo nel corso dell'ultimo incontro seminario del percorso formativo, svoltosi tra aprile e giugno 2010, con la presenza del coordinatore e del formatore. Si è scelto l'anonimato per rispettare la privacy e la non riconoscibilità, limitandosi alla richiesta di alcune informazioni di base per consentire una più corretta ed efficace elaborazione dei dati.

Un'attenzione che si è voluta promuovere è stata anche quella di responsabilizzare chi era chiamato a utilizzare lo strumento di valutazione, facendo in modo che valutando i percorsi formativi attivati si sentisse parte in causa del processo che si stava valutando.

Dalle domande aperte ai focus group

Il focus group si è configurato come uno **strumento più aperto e flessibile** per indagare in modo ricco e situato i punti emersi dall'analisi dei questionari, in particolare in merito alle domande aperte, rappresentando uno **spazio più diretto e vivo di incontro e di scambio**, un'occasione per:

- aprire e problematizzare le questioni emerse;
- creare confronto tra insegnanti;
- promuovere un dialogo diretto con l'istituzione.

Un aspetto specifico di questa fase è stato inoltre quello di **condividere il processo valutativo in gruppo** (6-8 insegnanti) rispetto a un'attivazione più individuale agita con questionari e interviste.

Sono stati così organizzati otto gruppi, sei rappresentativi di ciascuna delle sei équipe di formazione (costituiti da insegnanti di sezione) e due rappresentativi della formazione del tempo prolungato (costituiti quindi da insegnanti di tale segmento orario). Gli incontri si sono tenuti tra settembre e novembre 2010 e hanno coinvolto complessivamente 52 insegnanti selezionati tramite estrazione a sorte dagli elenchi degli organici. La conduzione è stata affidata al Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici e ha previsto la videoregistrazione integrale di ogni incontro.

Le risposte alle domande aperte dei focus sono state lette in maniera incrociata arrivando così a individuare quattro aree principali da approfondire attraverso i focus:

- i tempi della formazione;
- le relazioni nella formazione;



Ambiti di indagine privilegiati del questionario:

- valutazione dell'azione formativa sia nel suo complesso che nello specifico di alcune proposte di contenuto e di metodo, con riferimento al sostegno nel rivedere e ripensare modalità e abitudini consolidate di lavoro, nel diventare più consapevoli del proprio agire professionale, nel riconoscersi e provare piacere nel lavoro;
- stretto legame tra azione formativa e ricaduta sulle pratiche professionali (non solo con riferimento alla didattica, ma anche rispetto alla documentazione, alla cura del rapporto scuola-famiglia, al collegamento col progetto di scuola);
- dimensione della collegialità;
- autovalutazione della propria partecipazione attiva;
- esplicitazione di punti di forza, punti di debolezza e suggerimenti.

- la personalizzazione dei percorsi;
- il legame tra percorso formativo e proposta educativo-didattica a scuola.

Con le questioni legate ai tempi della formazione si è voluta sottoporre all'attenzione degli insegnanti una riflessione legata alla durata e all'articolazione dei percorsi formativi sia nel loro complesso, sia relativamente alla durata di ciascun incontro e alla collocazione degli incontri nel corso dell'anno.

Le relazioni nella formazione, altro aspetto emerso dai questionari, è stato l'ambito di indagine che ha permesso di portare lo sguardo su quali contesti e dispositivi – assemblee plenarie, sottogruppi, gruppi scuola – facilitano l'attivazione e l'interazione in formazione e su quali relazioni abbiano luogo con il coordinatore e con il formatore, tra colleghi della stessa scuola o di scuole diverse, che si conoscono già o che hanno occasione di conoscersi nel contesto formativo.

Indagare temi legati alla personalizzazione dei percorsi ha permesso di offrire approfondimenti sul rapporto tra esigenze e interessi personali ed esigenze e interessi del gruppo professionale in riferimento al progetto di scuola. Aspetto, quest'ultimo, che ha aperto alla riflessione su come impostare in maniera efficace e produttiva il legame tra percorso formativo e proposta educativo-didattica a scuola e soprattutto su come mantenerlo vivo e virtuoso.

Davvero interessante è stata la tipologia dei dati raccolti. Sono uscite **numerosi riflessioni e argomentazioni stimolanti e utili per capire e riprogettare la formazione**; i temi posti sono stati accolti e discussi dai partecipanti portando all'attenzione del gruppo sfaccettature articolate. La ricchezza delle interazioni è stata colta ed esplicitata in occasione degli incontri dalle insegnanti che hanno letto in questo passaggio anche un'autentica attenzione dell'istituzione al dialogo.

Nell'analizzare i temi emersi le questioni sono state organizzate in tre macrocontenitori: i contenuti della formazione, la metodologia della formazione, il ruolo del formatore e del coordinatore. Ecco sinteticamente riportate le principali questioni rilevate.

Rapporto tra teoria e pratica in formazione

Un aspetto centrale legato ai contenuti e al modo di affrontarli è stato il rapporto tra teoria e pratica in formazione. Due parole – teoria e pratica – che, come spesso accade, vengono usate avendo in mente cose diverse. La discussione attraverso i focus ha permesso di esplicitare queste differenti accezioni, di attivare



Ecco alcune espressioni estrapolate dal focus in merito all'accezione di teoria:

- "Ci vuole la teoria, sia ben chiaro, perché uno deve formarsi, però quando siamo a contatto con i bambini è meglio se siamo forti nella pratica".
- "Se il corso di aggiornamento è troppo teorico il tuo ruolo è più passivo, sei più ascoltatore".
- "Quella breve parte teorica è quella che dà un senso a quello che si fa dopo. Ci ha aiutato a capire il perché di quello che stavamo facendo".
- "La teoria è un bagaglio che hai tu, che ti serve nel momento in cui magari hai delle difficoltà o cerchi un'organizzazione diversa".
- "Questo modo, questa teoria è diventata poi la nostra pratica. Perché ci ha suggerito una modalità comune per fare l'osservazione dei bambini, per preparare colloqui quando era il momento di farli, e tuttora è diventato un nostro bagaglio che utilizziamo".

riflessioni, di trovare punti di incontro e accordo.

Queste alcune attribuzioni circolanti.

- La teoria concepita come qualcosa di lontano, a volte come contrapposto (come andasse controcorrente) rispetto alla pratica. Qualcosa di "altro" e quindi, ovviamente, elemento difficilmente utile nell'azione quotidiana.
- La teoria come contenuto da assimilare, come qualcosa "da ascoltare" ma che non sollecita coinvolgimento, non smuove, non spinge a cambiamenti. Anche quando ha un'accezione positiva di nutrimento e crescita è sempre qualcosa di altro, di separato rispetto all'azione nei contesti.
- La teoria come strumento per valutare e riprogettare. Una ricchezza a cui accediamo quando dobbiamo ripensare, riprogettare. Pensiero condiviso che dà forma alla pratica e diventa concretezza nell'azione di tutti i giorni.

La centralità del progetto di scuola

Questa grande attenzione alla pratica – e al rilievo che dalle insegnanti viene dato al padroneggiare la pratica nell'azione in aula – si traduce anche nella richiesta di un approccio formativo che mantenga costanti i riferimenti e la circolarità con il lavoro didattico con i bambini. Così si esprime infatti un'insegnante: "Noi abbiamo bisogno di essere aiutati a concretizzare l'azione didattica a scuola, ad agire con i bambini, a individuare le strade, a individuare anche le attività, dei buoni esempi di fare attività". È quindi forte la richiesta di legame con ciò che avviene a scuola, più precisamente con ciò che accade a scuola durante l'anno, con i propri bambini in quella specifica situazione, quindi non in generale.

Emerge così la **centralità del progetto di scuola**, strumento più volte richiamato dagli insegnanti, che di tale lavoro è prefigurazione. **Esso dovrebbe ad esempio orientare la scelta degli approfondimenti della formazione.** Un'insegnante, riferendosi all'individuazione degli approfondimenti con esperti all'interno del percorso di formazione, afferma: "Credo sia giusto che si faccia una scelta di scuola". Sia che il percorso venga scelto da tutti gli insegnanti di una scuola o da un gruppo di essi, sia dal singolo, **è importante che tale scelta avvenga concordandola a livello di condivisione collegiale.** "Ci sono tanti elementi che ti portano a scegliere e non sei più tu insegnante da sola, ma la scelta va studiata in base alla situazione e ai bambini di quell'anno". Oppure: "L'aggiornamento quest'anno



Alcune riflessioni estrapolate dai focus sulla valenza formativa del ruolo del coordinatore:

- "Gli incontri con la coordinatrice di riflessione sull'aggiornamento sono importanti. Anni fa non c'erano. È molto bello perché ti dedica più tempo".
- "Il coordinatore mi fa capire quasi in anticipo se la strada che sto percorrendo ha bisogno di manutenzione o devo fare una svolta a destra e poi ritornare. Offre spunti interessanti".
- "La coordinatrice ha un occhio in più, conosce la scuola, la realtà del mattino, tutto il contesto e anche le colleghe. Che anche quello non è indifferente perché riesce a favorire un clima di dialogo, di confronto, di scambio".

l'abbiamo fatto come intersezione con tutte le insegnanti di gruppo presenti in formazione. C'è servito tantissimo perché poi tutta la programmazione l'abbiamo fatta e discussa insieme; ci siamo messe in discussione su cose che avevamo sempre fatto in un certo modo, ma che non erano poi così positive. Il progetto l'abbiamo potuto mettere in concreto con i bambini perché è stato condiviso da tutte le insegnanti".

L'importanza delle modalità di accompagnamento

Perché si produca un circolo virtuoso tra formazione e pratica didattica è necessaria **un'attenzione metodologica che permetta una continua interazione tra contesto professionale e spazi di rielaborazione** di quanto messo in atto al fine di rendere efficace il cambiamento nell'azione. Promuovere innovazione nelle pratiche didattiche è infatti lo scopo prioritario della formazione.

Dunque **attivare scambio durante gli incontri, sostenendo l'interazione tra i partecipanti e portando la riflessione su quanto concretamente si sta progettando a scuola**, sulle caratteristiche dei contesti e delle esperienze di apprendimento predisposte per i bambini, risulta centrale ed è anche fortemente richiesto dalle insegnanti.

Afferma un'insegnante con riferimento alle possibilità di confronto messe in atto in formazione e riferendosi alla possibilità di ricevere risposte anche tramite specifici incontri mirati: "Abbiamo chiesto un confronto in formazione all'inizio della programmazione per vedere come l'avevamo impostata; siamo state seguite e poi verso la fine è molto bello perché tiri le somme".

Le figure di accompagnamento: il formatore e il coordinatore

Accompagnare processi formativi quindi vuol dire continuare a tessere trame dove le differenti esperienze, le domande che si aprono, gli aspetti che vengono richiamati, rivisitati, riprogettati possano essere collocati per dare leggibilità, creare nessi, assumere nuovi significati.

Da questo punto di vista i focus hanno fatto emergere con chiarezza come il formatore e il coordinatore siano **figure centrali perché aiutano ad aprire spazi di pensiero alternativi, a costruire ipotesi diver-**

**I nodi tematici individuati:**

- cosa rappresenta la formazione nel percorso professionale;
- quali sono le esperienze fatte in formazione che sono servite per migliorare la propria professionalità;
- descrizione di episodi significativi (positivi, negativi, di cambiamento);
- se e come cambiano le esigenze formative;
- relazione tra anzianità di servizio e formazione;
- spazi di decisione rispetto al proprio percorso formativo;
- come le pratiche entrano nella formazione e come la formazione si riflette sulle pratiche.

sificate, facilitando l'interazione tra insegnanti e promuovendo innovazione didattica. Queste figure inoltre non sono solo guida e indirizzo sul piano dei contenuti e della progettazione di esperienze, ma anche **modello per la conduzione**. In base alla gestione degli incontri di formazione, a come i conduttori accolgono, collegano e rispondono agli interventi dei partecipanti, gli insegnanti affermano di **acquisire maggiore consapevolezza anche sulle proprie strategie di conduzione dell'attività con i bambini**.

Dunque è fondamentale la cura attenta da parte dell'équipe di tutti i dispositivi metodologici della formazione con attenzione a tempi e ritmi dei vari incontri, alle tipologie di raggruppamento degli insegnanti, alla richiesta di materiali da produrre per sperimentare con i bambini e poi confrontarsi in formazione.

Un aspetto particolarmente utile e capace di muovere consapevolezze si è rivelato il lavoro a livello adulto che ha voluto dire anche mettere in gioco le emozioni e ha permesso di sperimentare in aggiornamento in prima persona ciò che poi si è proposto ai bambini a scuola.

Portare lo sguardo sulle pratiche: il dibattito sui "compiti" all'interno della formazione

Assumere, come punto di vista nodale della formazione, l'analisi delle pratiche – e non delle pratiche in generale realizzate da altri, ma di quelle specifiche attivate realmente nella propria scuola – implica necessariamente portare in formazione documentazioni legate alle sperimentazioni o riflessioni messe in moto. Tale implicazione, e le richieste di elaborazione che ne conseguono, sono state considerate utili dalle insegnanti se rispettano queste caratteristiche:

- chiarezza su quanto richiesto;
- opportunità di soffermarsi su quello che si sta facendo, dandosi il tempo per analizzarlo bene in formazione;
- occasione di un confronto con le colleghe;
- collocazione della realizzazione e dell'analisi del materiale elaborato in un tempo opportuno, durante l'anno, rispetto all'andamento dell'attività didattica;
- legame col progetto di scuola;
- aiuto nella figurazione di strade nuove.



Le interviste

La terza fase dell'impianto valutativo ha riguardato la conduzione di interviste non strutturate in profondità. È sembrato infatti importante approfondire alcuni dei temi emersi dai focus group per permettere di **articolare ulteriormente aspetti ritenuti centrali** per la riprogettazione della formazione rivolta agli insegnanti. Le interviste sono state quindi condotte tra gennaio e marzo 2011, sulla base della costruzione (settembre-novembre 2010) e restituzione (seminario sulla valutazione del 19.11.10) dei dati emersi dai focus group. **Lo scopo era raccogliere racconti e descrizioni su motivazioni, riflessioni e collocazioni quanto più possibile approfonditi.**

L'intervista non strutturata in profondità, a differenza dell'intervista strutturata, è sembrata maggiormente rispondente alla natura dell'indagine promossa. Domande troppo circoscritte e uguali per ciascuna intervista avrebbero potuto infatti orientare i partecipanti dentro canali più o meno predefiniti.

Tuttavia, per contenere l'eccesso di dispersività e per evitare ridondanza rispetto alle due precedenti fasi valutative, **nel condurre le interviste si è cercato di tenere presenti alcuni nodi critici emersi dai focus**, senza però porli necessariamente in tutte le interviste e senza individuare una sequenza orientativa alla quale attenersi.

I dati sono stati raccolti attraverso 13 interviste non strutturate così suddivise: 9 insegnanti di scuola dell'infanzia della Federazione provinciale Scuole materne di Trento e 4 insegnanti di scuole dell'infanzia extra-provinciali (2 della regione Veneto e 2 della regione Emilia Romagna). La scelta di estendere il campione al di fuori dell'ambito specifico della Federazione è stata ritenuta importante per confrontare i dati raccolti all'interno del Sistema con altre realtà.

Di seguito vengono riportati alcuni tra i tanti temi emersi, quelli ritenuti più significativi dalle insegnanti intervistate e che hanno quindi maggiormente inciso sulle scelte di riprogettazione della formazione.

La formazione come risposta alla complessità del reale

La realtà scolastica appare alle insegnanti in tutta la sua complessità. L'incontro con tante storie e tanti volti fa sì che questa professione contribuisca a costruire la persona in tutta la sua globalità. **I percorsi formativi**





si intrecciano al quotidiano dell'agire a scuola e tessono giorno dopo giorno il modo di abitare le relazioni.

ESTRATTO n.3.2 [INTERVISTA N. 12 del 01.02.11]

"Mi sento dentro questo grosso bagaglio di insegnante, questo grosso bagaglio di incontro con tanti bambini in questi anni, che credo mi abbiano proprio costruito, insieme alla formazione, il mio essere; [...] il mio essere che è anche credo un po' un essere come persona".



Vivere la formazione significa allora entrare in un'esperienza che, comunque sia, tocca tutte le corde e coinvolge più piani, anche personali. Alla formazione è spesso attribuito il fatto di rappresentare appunto "il" percorso per "la" formazione, **perché aiuta a rimodellarsi, a fare passi indietro per riflettere, a riversi anche a livello individuale e umano.**

ESTRATTO n.3.3 [INTERVISTA N. 12 del 01.02.11]

"Sono stata proprio formata [...] E ho, diciamo, tutto quello che mi è stato dato l'ho appreso con una sete di imparare, proprio di... di farlo mio quello che è stato donato; e se devo proprio parlare a livello personale, anche dal punto di vista umano, io ho ricevuto tanto. [...] [La formazione] ha, diciamo, vestito la mia professionalità".

Bisogno di tempo per costruire fiducia e crescere nella formazione

Il rapido modificarsi e complessificarsi della situazione socio-culturale nella quale la scuola è inserita è condizione di continua provocazione al cambiamento. Spinta alla ricerca e necessità di riconfigurare la propria azione portano insicurezza nel ruolo delle insegnanti e quindi anche all'interno del contesto formativo. Capita allora, a volte, di sentirsi inadeguati nella formazione, di essere in difficoltà a esporsi, anche per paura del giudizio delle colleghe. Ma in realtà attraverso le interviste **emerge come queste difficoltà possono essere superate e divenire anzi lo stimolo per mettersi in gioco davvero.** È necessario darsi un



tempo per permettere di guadagnare fiducia in se stessi e nel contesto formativo.

ESTRATTO n.3.29 [INTERVISTA n.5 del 17.01.11]

"Tu, se hai questo spirito di metterti in gioco, riesci a portarti via molto di più e comunque liberarti di quei condiz... pregiudizi che hai".

Se ci si libera, almeno in parte, di questa preoccupazione di sbagliare nuovi spazi si rendono praticabili. Ad esempio la possibilità di essere "corretti" anche attraverso un lavoro di analisi sui propri materiali - dimensione alla quale è pensabile dare ospitalità se si stempera la tensione sull'esposizione di sé - fa sì che si possa **crescere professionalmente attraverso la messa in discussione** di ciò che si è portato come propria esperienza o come pratica da condividere in formazione.

ESTRATTO n.3.30 [INTERVISTA n.11 del 31.01.11]

"Però anche questo fatto di correggersi, di essere corretto, di accettare la correzione, di rivedersi, ha fatto in modo che veramente abbiamo fatto dei passaggi molto importanti".

ESTRATTO n.3.31 [INTERVISTA n.12 del 01.02.11]

"Bisogna capire che è una messa in discussione ed è uno strumento per aiutarti a capire che anche se ti ha detto che hai sbagliato, [...] è l'errore che ti consente ovviamente di crescere, quindi non è un errore penalizzante, non è un giudizio. [...] Nel momento secondo me che uno supera[...] questa cosa [...] a quel punto porti a casa qualcosa".

Dunque la formazione può essere davvero lo spazio adatto per mettersi in gioco dandosi i tempi necessari per capire come e verso dove ci si sta muovendo e per affrontare le difficoltà che la professione pone ogni giorno. Ma la formazione è anche esito di un'attivazione personale, prende le vie che i partecipanti contribuiscono a determinare. **In parte la formazione restituisce ciò che le si dà**, come esplicitato nell'estratto che segue.



**ESTRATTO n.3.33 [INTERVISTA n.12 del 01.02.11]**

"Questi momenti di difficoltà che ogni insegnante può trovare nel suo percorso io credo che solo nella formazione possano essere risolti; però bisogna avere il coraggio di buttarceli dentro nella formazione, non pensare che sono insomma momenti tuoi personali".

La formazione come aiuto nel saper gestire la conflittualità, nell'aprirsi alle diversità

Le insegnanti raccontano di aver potuto sperimentare, attraverso la formazione, l'abitudine al confronto su aspetti che generano conflittualità, perché la formazione offre un contesto che permette di **riportare tali aspetti all'interno di una cornice condivisa che riguarda la sfera professionale**.

ESTRATTO n.3.35 [INTERVISTA n.12 del 01.02.11]

"Il farci riflettere proprio sulla nostra professionalità, sul nostro ruolo, sul nostro valore anche di educatore, in questo ha inciso moltissimo la formazione. Cioè è stato un elemento fondamentale perché anche quando c'erano dei momenti diciamo di scontro, che comunque non ce ne veniva fuori, però il ricondurre sempre i nostri pensieri a una formazione, sia condividendo i nostri dubbi e le nostre perplessità con il formatore stesso quando ce ne era l'opportunità, sia cercando di trovare delle soluzioni riconducendole a questa cornice formativa, è quello che ci ha consentito sicuramente di andare oltre, quindi di non avere dei personalismi, [...] ma di sentirci dentro una cornice di formazione e dentro a un modello pedagogico che attraverso la formazione avevamo costruito insieme con il nostro formatore".

In formazione dunque ci si "abitu" a lavorare in gruppo. La formazione aiuta il confronto perché **riporta la conflittualità da un piano personale a un piano professionale**, riconducendo il senso della riflessione





alla cornice di riferimento condivisa.

La formazione, inoltre, diventa un terreno fertile per vivere e sperimentare la specialità di ciascuno, per fare esperienza di sé e degli altri nella diversità; un contesto in cui può accadere di sentirsi svincolate da quegli elementi che a scuola impediscono di esprimere liberamente competenze e caratteristiche individuali.

È in formazione che le insegnanti dicono di poter sperimentare la diversità, di poter imparare a riconoscerla e ad averne consapevolezza. Alla formazione infatti attribuiscono la possibilità di fare esperienza dell'altro, di poter conoscere le potenzialità insite nell'altro. Non solo. La formazione permette di fare esperienza della **scoperta di parti di sé che non si conoscono** e che quindi non si sono agite ancora con i bambini.

La formazione rappresenta anche lo spazio per guadagnare nuovi punti di vista che le insegnanti dichiarano spesso di non saper cogliere da sole, perché troppo legate al contesto, troppo dentro le proprie azioni. La formazione apre invece uno sguardo diverso, grazie anche alla guida "esterna" per portare attenzione su qualcosa che altrimenti si rischia di non cogliere.

INTERVISTA n.3.45 [INTERVISTA n.8 del 19.01.11]

"La formazione ci dà degli spunti per approfondire certi argomenti anche per risolvere magari delle difficoltà che noi non notiamo, che altrimenti andremmo avanti con la nostra metodologia acquisita da trent'anni".

La formazione come contesto di vicinanza

Un altro aspetto che si lega intensamente all'esperienza di una formazione sentita come positiva è quello di vicinanza. Vicinanza prima di tutto con se stessi, recuperando attraverso la formazione un tempo dedicato di ascolto e di riscoperta di un legame più autentico con la propria storia professionale. Ed è solo stando nei pressi di se stessi, provando "sulla propria pelle" un ritrovato contatto, che si può recuperare una vicinanza al proprio modo di sentire e quindi poi anche al modo di sentire dei bambini, come è chiaramente espresso nell'estratto che segue.

**ESTRATTO n.3.54 [INTERVISTA n.1 del 21.10.11]**

"Che poi ti rendi conto delle difficoltà che hanno i bambini perché magari quando tu proponi qualcosa ci sono dei bambini che dicono *no no non lo voglio fare*, no? E in effetti farti sperimentare, come hanno fatto certe aggiornatrici, il percorso sulla tua pelle capisci perché certi bambini... [...] ti rendi conto che qualche volta chiedi qualcosa che loro non sono in grado di darti insomma... [...] Lo capisci solo se ti metti tu a farlo [...] mi son resa conto che vivere certe esperienze, cioè... faccio fatica io come adulto, quindi mi rendo conto che può far fatica anche un bambino, quindi viverlo sulla propria pelle secondo me è importantissimo, non raccontarlo, perché vivi l'emotività diciamo".

Di questo bisogno di vicinanza si investe anche il formatore. Sentire che è possibile un confronto diretto, cogliere attenzione e partecipazione, sono tutti elementi che contribuiscono a vivere la formazione come coinvolgente e, appunto, vicina.

Il fatto che il formatore entri in contatto con le insegnanti, che possa accostarsi ai loro racconti, ma anche portarne di propri, che sia cioè disponibile a sua volta a offrire racconti, fa sì che si percepisca il suo **essere accanto come un'azione che accompagna, che non lascia in solitudine, che mette in circolo consapevolezza ed esperienze nuove.**

Il bisogno di vicinanza attraverso l'accompagnamento del formatore si traduce anche nella richiesta di una **vicinanza in termini di presenza fisica rispetto al proprio contesto specifico di scuola.**

ESTRATTO n.3.56 [INTERVISTA n.6 del 17.01.11]

"Una cosa così ((si riferisce a un'ipotesi organizzativa per la formazione)), che possono entrare, cioè quei relatori con i quali hai lavorato, puoi farli entrare nella scuola e mettere in pratica con loro: tu hai avuto un po' di conoscenza, lui lo sa fare..."

ESTRATTO n.3.57 [INTERVISTA n.12 del 01.02.11]

"Quello che tu andavi a fare con i bambini, avevi la possibilità



poi di metterti a tavolino ((intende insieme al formatore)) di analizzarla, di rifletterci sopra e di iniziare dei pensieri anche di ricerca, di cambiamento".

Avere il formatore che entra nella scuola, che conosce la realtà nella quale le insegnanti vivono nel quotidiano la loro professione, fa sì che la percezione di non essere fino in fondo comprese, nella complessità dell'esercizio svolto, sfumi un po' e **permette che si aprano opportunità di conoscenza reciproca**.

Una richiesta di vicinanza questa che, nei confronti del formatore, prende anche la connotazione di richiesta di **vicinanza di linguaggio**, come capacità di esprimere i concetti con parole chiare e dirette, con parole ricche di esperienze e di pratiche. La capacità del formatore di "avvicinare" le teorie al quotidiano è considerata come una capacità che accorcia le distanze e attenua le fratture.

ESTRATTO n.3.58 [INTERVISTA n.12 del 01.02.11]

"Questo formatore ha delle grandi capacità perché ha un linguaggio molto semplice, molto chiaro. Non è un linguaggio accademico, pur essendo lui un docente universitario, quindi molto vicino alle persone con dei riferimenti teorici ma molto... molto... ehh... molto calati in una realtà e quindi che ti dava il senso che tutto sommato eri quasi te che tiravi fuori questi pensieri, no? E quindi molto vicino".

La formazione come contesto che allarga lo sguardo

La formazione è vissuta dagli insegnanti anche come un **contesto nel quale si attivano processi di riflessione sul proprio agire**. Questo è forse il tratto più significativo associato alla formazione. E' grazie alla formazione che è possibile lavorare su di sé, a partire da sé. Per portare poi l'innovazione all'interno della scuola.

ESTRATTO n. 3.63 [INTERVISTA n.12 dell'01.02.11]

"...perché non basta abbracciare una teoria pedagogica, ma devi poi anche nel tuo quotidiano ecco sbriciolarla e comunque vedertela un po'addosso".



L'esercizio della riflessività è riconosciuto come fondamentale. Aprire delle nuove finestre fa sì che si possano approfondire altre strade, vedere cose che prima non si era in grado di cogliere, avere altre prospettive con cui tornare a guardare con occhi rinnovati quello che si fa a scuola, recuperando il senso di cose che si danno per scontate.

ESTRATTO n.3.65 [INTERVISTA n.7 del 17.01.11]

"Io mi sono accorta soprattutto con gli aggiornamenti [...] che ti fanno quasi guardare i bambini con un occhio diverso, perché hai quella nozione teorica che ti dice *aspetta quel comportamento forse potrebbe essere letto in un'altra maniera* per cui è una teoria talmente però semplice che tu tu la usi nella pratica. Capisci come?"

ESTRATTO n.3.75 [INTERVISTA n.13 del 01.02.11]

"La formazione [...] dà fundamentalmente molta sicurezza. Capacità di affrontare qualsiasi tipologia di problema [...] e devo dire che in questa carriera ho avuto una... mi sono costruita. Io penso e ne sono certa di avere acquisito molta forza, molta sicurezza".

ESTRATTO n.3.76 [INTERVISTA n.9 del 26.01.11]

"Secondo me la formazione, la formazione dà un livello di consapevolezza; io credo che le maestre siano consapevoli di quello che fanno".

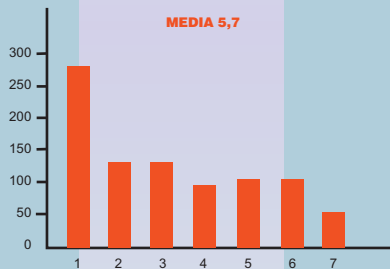
Le competenze che si acquisiscono nel percorso formativo diventano una sicurezza per l'insegnante, sicurezza che poi l'insegnante trasporta nel proprio lavoro con un atteggiamento diverso.

Come concretamente è cambiata la formazione

Come testimonia il percorso di valutazione realizzato attraverso questionari, focus group e interviste, vivere la formazione per le insegnanti della scuola dell'infanzia significa confrontarsi con **un contesto che sollecita intensamente una riflessione sul proprio ruolo**, su come esso è vissuto dai singoli docenti e dalla



L'approccio formativo proposto chiede alle insegnanti di apprendere a partire da una riflessione sulla propria esperienza e sulle proprie pratiche. Ritiene adeguato questo approccio per sostenere, qualificare e rinnovare la professionalità delle insegnanti?



Dati relativi all'item n. 9 del questionario

comunità degli insegnanti, ma anche su come è percepito dalla società con i suoi differenti attori.

La formazione è luogo dove irrompe la domanda di senso rispetto al fare scuola nella complessità. Vi si portano aspettative, esperienze, relazioni. Esse interrogano l'insegnante rispetto alla direzione da dare alla propria azione educativa, portando dentro la formazione tutte le contraddizioni di una difficile strada da trovare. La complessità, che sollecita ogni giorno gli insegnanti, apre domande sull'identità professionale e su come questa stia cambiando, chiamata continuamente a riconfigurarsi. **Permette dunque di ricentrarsi e di recuperare il senso della propria azione professionale.**

Di tutto questo la Federazione ha cercato e sta cercando di tenere continuamente conto monitorando con attenzione i processi messi in atto. In questa direzione alcuni elementi già posti alla base di una prima riconfigurazione della formazione – avviata precedentemente alla valutazione del 2010 e i cui esiti proprio con la valutazione si volevano sottoporre a verifica – avevano riguardato:

- una progettazione unitaria dell'intero percorso di formazione, riconfigurando in modo organico i differenti contesti e dispositivi;
- una focalizzazione sulle pratiche creando legami e richiami tra aspetti teorici e pratici, tra specifiche realtà e condivisione di una cornice di riferimento nella quale sapersi riconoscere, tra raccogliere dalla formazione, contribuire a costruirla e indirizzarla con il proprio contributo;
- un'attenzione ai diversi attori formativi e all'intreccio di ruoli e funzioni, in particolare alla valenza formativa del coordinatore.

Il punteggio decisamente positivo della valutazione complessiva della formazione (media 5.7 su 7 attribuita all'efficacia della formazione) ha evidenziato la positività della strada intrapresa e ha spinto a potenziare questi aspetti nelle nuove riprogettazioni. La formazione, infatti, "funziona", come dicono gli insegnanti, se il formatore offre vicinanza, se si crea un clima che permette di esporsi, se il contenuto offre spunti di novità o di interesse, se il gruppo offre la possibilità di mettersi in gioco. Ma la formazione "funziona" – facilitando un rinnovato incontro con la propria professionalità – **solo se è vicina alla didattica, se si lega al progetto di scuola, se dialoga con le situazioni concrete** che gli insegnanti "mettono in pratica" ogni giorno.

Di questa ampia e ricca riflessione, configuratasi a partire dai dati progressivamente raccolti attraverso il percorso di valutazione, **la Federazione ha tenuto conto sia implementando le scelte già fatte, sia riconfigurando la propria azione formativa con l'introduzione di ulteriori cambiamenti.**



Dal progetto di scuola ai percorsi formativi

Innanzitutto si è data una forte spinta per attivare un circuito **virtuoso tra progettazione di scuola e formazione degli insegnanti**, dove il progetto di scuola si è via via configurato come uno degli elementi significativi che orientano la formazione.

Per far questo è stato necessario lavorare – con attenzione contestuale a ciascuna singola scuola, aspetto di vicinanza alla specificità che era emerso con molta chiarezza – sulla dimensione progettuale a sostegno dei processi di apprendimento, anche questo elemento più volte ricorrente tra i dati raccolti. Il lavoro già in atto da alcuni anni, e i cui esiti stanno riconfigurando le pratiche, si è articolato secondo alcune linee di sviluppo:

- dare valore alla **progettazione come “luogo” capace di raccogliere, sviluppare e rilanciare pratiche innovative**. Il progettare tocca rappresentazioni profonde e radicate sull'idea di bambino, su come i bambini apprendono e quindi sul ruolo della scuola e dell'insegnante. Molte le domande aperte e gli equilibri sollecitati. Impegnativa la richiesta, che chiama in causa tutti – coordinatori, formatori, insegnanti, risorse esperte – nel rimettersi in gioco riqualificando il proprio ruolo professionale. Ma molte sono anche le risposte che la reimpostazione della formazione sta provando a costruire. **Legare la formazione ai progetti di scuola** – dei quali si discute a partire dalle assemblee conclusive di maggio – va nella direzione più volte messa in luce dagli insegnanti che hanno chiesto strumenti per rendere traducibile a scuola quanto fatto in formazione e per “avvicinare” la formazione ai contesti reali “praticati” quotidianamente.
- Un altro aspetto centrale nella riconfigurazione della formazione ha riguardato la forte implicazione nel **seguire più da vicino le scuole, concordando fasi di lavoro e passi di avvicinamento progressivi**. Questo sta permettendo riflessioni ricche nella direzione di curare e valorizzare non solo singole buone pratiche, esperienze di eccellenza, punte avanzate di ricerca – sicuramente significative per promuovere innovazione – ma anche la crescita, nel suo insieme, di una scuola dell'infanzia di qualità. È in questa direzione che va letta anche **l'introduzione nel progetto di formazione del prossimo anno di una visita nelle scuole da parte del formatore insieme al coordinatore**.





Una scuola di qualità per bambini competenti

Il bisogno più volte espresso dagli insegnanti di essere sostenuti in un ruolo che sta cambiando di fronte alla complessità ha portato nella formazione questioni sia teoriche che metodologiche che promuovono l'idea di bambini competenti, capaci di interagire con le esperienze e con gli altri, di leggere e interpretare la realtà; questo per far crescere la scuola (valorizzando di conseguenza lo specifico della professionalità degli insegnanti) come **contesto in grado di offrire forme e occasioni di partecipazione ad attività sociali significative e diversificate** che permettano a ciascuno e al gruppo insieme di sviluppare identità. Inoltre, promuovere un'attenta **riflessione sulla coerenza** tra gli aspetti di investimento progettuale di ciascuna scuola (i processi di apprendimento) e le metodologie e tipologie di attività selezionate, va nella direzione di dare strumenti agli insegnanti per una valutazione contestualizzata del proprio agire professionale.

Lavorare sul gruppo professionale superando l'approccio individuale

L'impegno nell'avvicinare sempre di più la formazione alle pratiche – a partire dalle pratiche stesse per implementarle e innovarle – non può non implicare un **lavoro anche sul gruppo collegiale e quindi sulle relazioni professionali che permettono di intrecciare scelte e percorsi** che pur in una articolata predisposizione di esperienze, azioni didattiche e opzioni organizzative, deve essere tenuta insieme da un'unica direzione di investimento, da assunzioni che investono la scuola nel suo complesso. Per questo nello strutturare i percorsi si è prestata attenzione nel rendere gli incontri di formazione anche occasione continua di confronto e discussione di scuola. Questo anche per rispondere a un bisogno più volte espresso di "sentirsi seguite", di essere accompagnate nel gestire la diversità di ognuna e nell'imparare a sapersi confrontare.

Promuovere confronti, aperture, circolarità di buone pratiche è stata un'altra attenzione rilevante che ha portato ogni scuola a mettersi in relazione con le altre.