



Università degli Studi di Genova  
Genoa Univ



Scuola di  
Scienze sociali  
School of Social Sci

**DISFOR** Dipartimento di Scienze della Formazione

## LAUREA MAGISTRALE A CICLO UNICO

### RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Anno accademico 2022/2023

*Matricola: 45172047*

*Candidata: Ravotti Alessia*

*Tutor coordinatore: Campora Alberto*

## Sommario

<b>1. Il percorso di tirocinio in un'immagine/rappresentazione simbolica .....</b>	<b>3</b>
1.1. T1: gli ingredienti essenziali, dove tutto ha avuto inizio .....	5
1.2. T2: la relazione, gli ingredienti che legano.....	7
1.3. T3: la progettazione, il tocco del patisseur .....	10
1.4. T4: la valutazione e gli ingredienti per guarnire.....	14
<b>2. Narrazione critica del percorso e riflessioni alla luce della complessità della professionalità dell'insegnante.....</b>	<b>17</b>
2.1. Lavorare in team .....	17
2.2. Strategie comunicative.....	19
2.3. Inclusione.....	22
2.4. Valutazione e autovalutazione .....	25
2.5. Multimedialità.....	26
<b>3. Conclusioni .....</b>	<b>28</b>
<b>4. Bibliografia e sitografia .....</b>	<b>30</b>

## **1. Il percorso di tirocinio in un'immagine/rappresentazione simbolica**

Qual è la ricetta del mio percorso di tirocinio?

È questa la domanda che mi sono posta una sera, mentre leggevo i tempi e gli ingredienti della torta che stavo per preparare.

Ho deciso così rappresentare il mio percorso di tirocinio con una ricetta. Le motivazioni sono principalmente due: è una rappresentazione che mi appartiene, che abbraccia il mio amore per il cibo e per la cucina. Anche la scuola è una mia passione, per cui questo artefatto rappresenta un tentativo di fusione delle due cose. Inoltre, mi permette di mettere insieme tanti piccoli ingredienti, che, mescolata dopo mescolata, mi hanno permesso di arrivare alla fine di un lungo e intenso percorso con sempre più consapevolezza. Questa ricetta non comprenderà latte, uova o lievito, ma idee, persone, esperienze, consigli e conoscenze. Non è una ricetta perfetta, perché non è stata accuratamente studiata, ma caratterizzata da prove ed errori; devo dire che, nonostante tutto, il risultato finale è apprezzabile! All'interno di ogni barattolo, troviamo una serie di ingredienti, sottoforma di bigliettini, che indicano e riassumono quelli che per me sono stati gli elementi indispensabili in quel determinato anno di tirocinio. Questa ricetta rappresenta la prima pagina di un colorato e sempre più articolato libro di cucina che può essere interpretato come la mia carriera professionale; mi auspico che, avanzando nel tempo, questo libro sarà sempre più raffinato, ricco di dettagli, di spunti e arricchito dall'esperienza.

Ma partiamo dal principio...

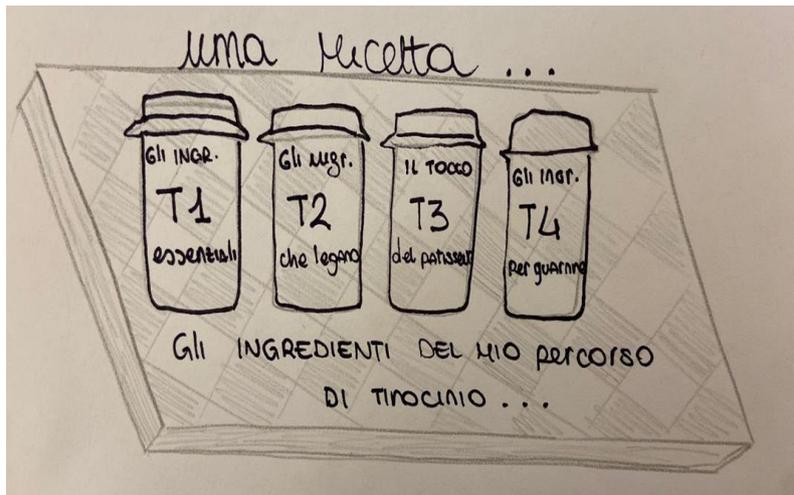


Immagine 1. Bozza dell'artefatto



Immagine 2. Artefatto ultimato



Immagine 3. Il libro aperto

## 1.1. T1: gli ingredienti essenziali, dove tutto ha avuto inizio

### PRIMA PARTE DEL T1:

Ho iniziato il mio percorso di tirocinio diretto nell'anno accademico 2019/2020 in un posto del cuore, nella mia città. Albenga è una città di 23501 abitanti, caratterizzata da una forte eterogeneità socioculturale. Tutto è iniziato all'infanzia, alla scuola dell'infanzia Albenga 1 (SV) che io stessa avevo frequentato da bambina. La sezione eterogenea di 23 alunni mi ha permesso di immergermi fin da subito nella



realtà della scuola dell'infanzia. all'interno del primo barattolo di ingredienti ho deciso di inserire i seguenti elementi:

- **Tutor Chiara:** *esperienza.*

Ho deciso di attribuire a Chiara questo sostantivo perché la rappresenta alla perfezione. Una carriera lunga, contrassegnata dalla passione e dalla voglia di portare i suoi piccoli alunni a crescere e dirigersi verso la propria autonomia. Maestra Chiara ha ricoperto molto bene il suo ruolo da tutor, mostrandomi senza troppi giri di parole, la scuola dell'infanzia di Albenga 1, un contesto dove si possono incontrare difficoltà ma anche grandi punti di forza, tutor Chiara mi ha accolta nel gruppo, mostrandomi con concretezza tutte le difficoltà di questo meravigliosa e complessa professione.

- **La sezione:** *eterogeneità.*

Sempre in riferimento alla prima parte del T1, quindi all'infanzia. La scuola dell'infanzia in cui ho svolto le mie prime 25 ore di tirocinio si trova in una città estremamente eterogenea. La classe rifletteva chiaramente questa caratteristica, in primis per quanto riguarda le origini di alcuni alunni: erano presenti diversi bambini con origini nordafricane e albanesi. In secundis, l'eterogeneità riguardava anche l'età: mi trovavo infatti in una sezione 3-4-5 anni.

- **Spazi all'infanzia:** *confortevoli, minuscoli, colorati, funzionali, autonomi.*

Questi quattro aggettivi descrivono bene la realtà che ho osservato all'infanzia. Non entrando da anni in una scuola dell'infanzia sono rimasta affascinata, è stato come entrare in un piccolo mondo in miniatura, dove tutto era progettato al fine di rendere sempre più autonomi e responsabili i piccoli alunni.

- **Tempi all'infanzia:** *dilatati, sfumati, routine.*

I tempi seguivano le tempistiche dei bambini, il che rendeva la giornata scolastica dilatata nei tempi e sfumata, ovvero caratterizzata da cambi di programma, da sovrapposizioni di attività e da ritardi sulle previsioni fatte ad inizio mattinata da Chiara e la collega. In particolare, spesso le tempistiche prendevano forma in corso d'opera, perché imprevisti e modifiche dell'ultimo minuto erano all'ordine del giorno.

### **SECONDA PARTE DEL T1:**

Avrei dovuto proseguire il T1 nella scuola primaria Don Barbera di Albenga, accanto alla scuola dell'infanzia e nello stesso IC. Ovviamente il covid ha messo i bastoni tra le ruote, ma nonostante tutto, anche questo grande imprevisto mi ha permesso di apprendere molto:

- **Tutor Enza:** *perseveranza.*

Questo termine è legato al fatto che lei, per quanto le cose a inizio pandemia sono state complesse, ha fatto il possibile per riuscire a risolvere i problemi legati alla mancanza di pc nelle famiglie dei propri alunni e alla difficile reperibilità dei genitori.

- **La classe:** *covid, eterogeneità, resilienza e adattabilità.*

Soprattutto in riferimento alla DAD. L'edificio era lo stesso della scuola dell'infanzia, per cui la caratteristica di eterogeneità del gruppo classe, dal punto di vista socioculturale, è rimasta. Le altre parole non necessitano troppe spiegazioni: il Covid, tra le varie cose, ha messo a dura prova anche il sistema scolastico, chiedendo a personale scolastico, bambini e famiglie grande resilienza e capacità di adattamento.

- **Gli spazi alla primaria:** per cause di forza maggiore, *abitazioni (salotti, camerette, cucine e, per i più fortunati, giardini e terrazzi).*

- **I tempi alla primaria:** *espansione, routine.*

La DAD ha necessariamente stravolto le tempistiche della scuola; prima di tutto, i tempi si sono nettamente allungati per via delle prime difficoltà come il reperire i device o contattare tutte le famiglie. Successivamente, la decisione di

mantenere, per quanto possibile, la scansione della mattinata come a scuola, in modo tale da permettere agli alunni di non perdere la routine alla quale erano abituati.

## 1.2. T2: la relazione, gli ingredienti che legano

Ho svolto il mio secondo anno di tirocinio nella stessa scuola in cui avrei dovuto svolgere la seconda parte del T2, per questo anticipo che le caratteristiche legate all'eterogeneità sono state le stesse, anzi, direi ancora più marcate e in questo percorso ho avuto modo di toccarle con mano.



- **Tutor Serena:** *professionalità.*

Ho deciso di utilizzare questo sostantivo per la tutor del T2, perché da lei ho imparato molto. Si è posta fin da subito, appunto, con grande professionalità e grazie a questo suo atteggiamento, nel corso dei mesi, è stato possibile instaurare un rapporto di fiducia e di collaborazione. Ho sperimentato davvero cosa vuol dire costruire un rapporto con un/una collega, un rapporto alla pari, fatto però di buoni consigli, domande e spiegazioni. Ero alle prime armi, ma questo per Serena non era un problema, ma una risorsa.

- **La classe:** *eterogeneità culturale e linguistica.*

Come già accennato in precedenza (T1), il contesto socioculturale di Albenga è tutt'altro che omogeneo. Durante il T2 ho avuto modo di osservare le reali difficoltà linguistiche che si possono presentare all'interno della classe e l'importanza che giuste relazioni tra alunni e tra alunni e insegnante: la giusta motivazione unita allo stile comunicativo di Serena a parer mio sono stati un'ottima ricetta per portare gli alunni a fare grandi passi verso l'acquisizione della lingua L2 e per rafforzare il gruppo classe nonostante le significative difficoltà linguistiche iniziali. Tuttavia, non sono mancate le difficoltà: il gruppo classe (una prima) non era troppo numeroso (16 alunni), la situazione era gestibile, era possibile dedicare tempo discreto ad ogni alunno/a, ma mi chiedo come sarebbe stato gestire tutto se ci fossero stati anche solo 5 alunni

in più, per un totale di 21. Sarebbe senz'altro stato più complesso, considerato che almeno 6/7 dei sedici bambini della classe non si esprimevano in italiano. Tuttavia, indipendentemente dal numero degli alunni, ho potuto osservare un contesto complesso, ma gestito in modo ottimale; lo spirito propositivo degli alunni, unito alla grande competenza degli insegnanti hanno portato ottimi risultati; mi limito ad un esempio: due alunni provenienti dal Bangladesh, che non parlavano italiano ma comunicavano tra di loro e con l'insegnante in lingua inglese, sono arrivati alla fine dell'anno scolastico, esprimendosi in italiano, ovviamente con ancora qualche difficoltà, ma questo ha permesso loro di riuscire a socializzare maggiormente con i compagni.

- **Le relazioni.** Insegnanti-famiglie: *altissimi e bassissimi*.

È fondamentale instaurare un rapporto di fiducia con le famiglie, ma in alcuni casi è sembrato davvero impossibile riuscirci. Ci sono state famiglie che per motivazioni culturali o valoriali erano restie a collaborare con la scuola o, anche solo, ad accettare i consigli: parlo di motivazioni culturali, perché Serena, durante una giornata di tirocinio, mi raccontò un aneddoto che le era accaduto qualche tempo prima; una famiglia non voleva rivolgersi ad esperti per la condizione della propria figlia perché sostenevano che il comportamento della stessa fosse dovuto ad uno spirito che si era impossessato di lei. Chiaramente in una situazione come questa la cultura diventa una chiave di interpretazione della realtà e porta alla creazione di incomprensioni. Ci sono, per fortuna, anche famiglie che riconoscendo la loro professionalità, si fidano della competenza degli insegnanti. Ho osservato, per mia sorpresa, più situazioni estreme che “nella norma”, mi ritengo fortunata, perché penso che un punto fondamentale del tirocinio sia la possibilità di conoscere e sperimentare situazioni più di qualsiasi tipo, in senso positivo e no, e per me è stato proprio così.

Insegnanti-insegnanti: *squadra*. Quando gli insegnanti sono in grado di collaborare in modo propositivo, a sentirne i benefici sono in primis gli alunni. La capacità di collaborare e di confrontarsi permette di avere di fronte una molteplicità di opinioni, pareri, osservazioni e punti di vista che portano ad un miglioramento nell'azione didattica. Come in una squadra, collaborare per la riuscita di obiettivi e traguardi comuni, è fondamentale.

Insegnanti-alunni: *bussola, bilancia*. Ho scelto questa parola perché penso sia fondamentale, in qualunque situazione, essere un punto di riferimento per gli alunni. Ci sono momenti in cui mantenere la calma è complesso, ma le insegnanti che ho osservato sono sempre state in grado di bilanciare la situazione, riuscendo a ripristinare gli equilibri del gruppo classe.

Alunni-alunni: *amici e rivali*. È normale che gli animi si scaldino e scontrarsi con qualcuno che la pensa diversamente da te, è difficile per tutti, in particolare per un bambino. Non è possibile prevenire del tutto i momenti di conflitto, ma è bene che la classe sia un luogo in cui è possibile instaurare sane relazioni e riflettere sul perché certe reazioni siano sbagliate, o imparare a rispettare il punto di vista altrui, anche se in contrasto con il proprio.

- **La co-progettazione**: *gioco e consolidamento, errori di progettazione, feedback positivo*.

Serena mi ha lasciata libera di pensare alla mia co-progettazione, ponendosi comunque come un riferimento per me. Ho pensato di proporre alla classe un'attività ludica, finalizzata però a consolidare un argomento da poco concluso, gli spazi aperti e gli spazi chiusi. Il feedback è stato positivo, perché i bambini hanno avuto modo di muoversi e mettersi in gioco, cosa a parer mio fondamentale, soprattutto in un periodo caratterizzato da forti costrizioni post pandemia. Parlo inoltre di errori di progettazione perché ci sono state alcune problematiche linguistiche a cui non avevo pensato durante la fase di progettazione: alcuni bambini, pur conoscendo l'oggetto raffigurato, non conoscevano il vocabolo corretto, ad esempio «lampione» o «armadio». Inoltre, alcuni bambini di origine straniera, hanno dimostrato qualche incertezza nel dire l'immagine raffigurata in lingua italiana, ad esempio «pupazzo» o «divano», ma dopo il chiarimento, hanno comunque scelto il cartellone corretto su cui attaccare la carta. Altra problematica è relativa ad alcune immagini che hanno creato fraintendimenti: un esempio è «l'automobile», che è stata intesa come ambiente chiuso e non come oggetto che si può trovare in uno spazio aperto. Queste «sbavature» mi hanno permesso di capire che è normale che nella realizzazione di una progettazione certe cose non vadano come previsto, oppure che ci siano imprevisti, in questo caso specifico, sia legati alla conoscenza della lingua, che legati alla modalità con la quale i bambini hanno inteso l'immagine sulla carta (ad esempio, appunto,

l'interno dell'auto come spazio chiuso, invece di auto come oggetto situato in uno spazio aperto). Sta alla competenza dell'insegnante prevenirli, o saperli gestire quando si presentano inaspettatamente.

### 1.3. T3: la progettazione, il tocco del patisseur

- **Tutor Laura: creatività.**

Ho passato poche delle 75 ore previste con Laura, per via del tirocinio di ricerca al quale ho partecipato. Una delle cose che più mi hanno affascinata è stata la sua inventiva: riusciva insieme alla sua classe a creare cose splendide partendo dal nulla. Ricordo in particolare “Il Natale nordico”, una piccola stanza addobbata da lei e la classe con bottiglie, tappi, cartapesta e tutto ciò che

capitava sottomano. Si entrava da una piccola porta di cartona, chinavano la testa i piccoli, lascio immaginare gli adulti. Il risultato finale mi lasciò senza fiato e pensai “Vorrei avere la sua creatività”.

- **Il tirocinio di ricerca: ShareFUN.**

Durante l'anno accademico 2021-22 ho partecipato al tirocinio di ricerca del progetto ShareFUN; esso “riguarda la possibilità di utilizzare le nuove tecnologie (es. app), affiancate a strumenti più tradizionali, per promuovere lo sviluppo di abilità cognitive, in particolare le funzioni esecutive (un insieme di meccanismi cognitivi di controllo volontario distinti ma connessi tra loro) già nei piccoli nativi digitali con sviluppo tipico e con disabilità, in modo più semplice, rapido, preciso e, al tempo stesso, coinvolgente, stimolante e motivante, nei contesti clinico ed educativo”.

Gli obiettivi che ShareFUN si propone di realizzare sono fondamentalmente tre:

1. “Realizzare una piattaforma online per condividere informazioni formali e informali su materiali digitali e analogici per promuovere lo sviluppo di abilità cognitive in età prescolare”.



2. “Creare e sperimentare percorsi di potenziamento delle funzioni esecutive con risorse digitali e analogici rivolti a bambini con sviluppo tipico, bambini con svantaggio socioculturale e bambini con disabilità, sia nel contesto clinico, sia nel contesto educativo”.

3. “Sensibilizzare gli stakeholders coinvolti (clinici, docenti e genitori) sul tema del potenziamento cognitivo in età prescolare, con bambini con sviluppo tipico e atipico”.

Ciò che mi ha spinto a partecipare è stata la strutturazione del percorso e ciò che esso proponeva, ho quindi colto questa opportunità affiancando l’insegnante e seguendo passo per passo le attività proposte. Mi è stata assegnata la scuola dell’infanzia H.C. Andersen dell’IC Sampierdarena e le sezioni coinvolte nel progetto erano tre: fiocchi arcobaleno, fiocchi lilla e fiocchi bianchi. Durante il percorso siamo state formate e guidate da Lucia Ferlino (responsabile Scientifico), e da Sabrina Panesi (assegnista di ricerca del progetto), che si è occupata della concettualizzazione delle sperimentazioni, del coordinamento delle attività di ricerca, della realizzazione dei materiali di potenziamento cognitivo in ambito educativo e clinico, della formazione e del monitoraggio di docenti e clinici coinvolti nel progetto e dell’analisi dei dati emersi dalle sperimentazioni. Noi tirocinanti (e le insegnanti che hanno aderito) siamo state formate e ci è stato spiegato lo svolgimento del progetto attraverso diversi incontri sulla piattaforma Google Meet. Ad ognuna è stato fornito il materiale per il rispettivo plesso: il tablet personale (per le fasi pre e post test) e il materiale per le attività analogiche. Sono state installate sui tablet forniti applicazioni (5 in totale), che includevano giochi di Memory (sia uditivo che visivo), di associazione di colori e disegni, e di classificazione (in base a grandezza, forma e colore). È iniziata quindi la fase pre-test. Essa consisteva nel proporre ai bambini alcuni giochi cognitivi con il tablet in questo ordine: 1. Casetta magica 2. Evelina 3. Basilio 4. Mamme e cuccioli. Ho giocato con un totale di ventidue bambini (numero che si è ridotto per via di assenze prolungate), per ogni bambino erano necessari circa 30/35 minuti per completare la partita con tutte le app, il setting è stato un’aula vuota e quando questa non era disponibile, la palestra. Nel gioco “Casetta magica” è emersa sicuramente la difficoltà di comprensione del concetto di ultimo e ancor di più penultimo o come denominato nelle app “quello prima

dell'ultimo". Il gioco "Evelina" è molto lungo, ma ho osservato che raramente venivano proposti ai bambini tutti e 48 gli item, l'app comprendeva quando gli errori diventavano troppi, e il gioco si interrompeva prima. La difficoltà maggiore è stata ricordare tutte le immagini presentate e, in particolare, indicarle in ordine inverso (dall'ultima alla prima). "Basilio" è un gioco molto veloce e ho notato che permette ai bambini di "alleggerire" il carico tra i giochi più lunghi; la difficoltà principale è stata reagire in modo immediato allo stimolo visivo. L'ultimo gioco "Mamme e cuccioli" è forse il più complesso e si suddivide in tre fasi: la prima fase è la suddivisione degli animali in base alla grandezza (animali grandi in casa grande, animali piccoli in casa piccola); la seconda fase richiede la suddivisione in base al colore (animali colorati in casa colorata e animali bianchi in casa bianca); già in seguito a queste due fasi è emersa in alcuni casi la difficoltà nel cambiare mentalmente la procedura. La terza fase è caratterizzata dall'aggiunta di un altro elemento: il contadino; la sua presenza indica la necessità di suddividere gli animali per grandezza, mentre la sua assenza indica la necessità di suddividerli per colore. Questa fase è quella che ha generato maggiori difficoltà; inoltre, diversi bambini mi hanno fatto notare l'eccessiva ripetitività della consegna. Abbiamo prestato particolare attenzione al bimbo con sviluppo atipico: durante le sessioni di gioco io e l'insegnante di sostegno abbiamo fatto in modo di seguire i suoi bisogni senza caricarlo troppo. Per questo motivo la sessione è stata divisa in due parti con due giochi per ognuna. Successivamente è stata avviata la seconda fase del percorso; le sessioni erano strutturate in questo modo: gioco con le app (ogni bambino disponeva di un tablet da noi fornito), e gioco analogico. La fase di intervento si è svolta quasi sempre in palestra. Io e Michela abbiamo lavorato in questo modo: lei conduceva la sessione, dopo un momento introduttivo durante il quale veniva ripetuta la filastrocca e chiesto ai bimbi di ricordare il motivo dell'incontro, iniziava il momento di gioco. Nelle sessioni in cui era previsto l'utilizzo del tablet offrivo un maggior supporto a Michela, accendendo i tablet e avviando le app; nei momenti di gioco analogico, invece, offrivo il mio supporto osservando i bambini e quindi segnando i punteggi e le annotazioni, se presenti. In seguito alla sessione di gioco avvenivano i due momenti della valutazione, individuale e di gruppo per poi andare ad osservare nel cartellone la tappa del percorso raggiunta, e quindi

segnare la X. Siamo rimaste stupite dall'entusiasmo dei bambini nell'affrontare il percorso e soprattutto dalla loro determinazione nel voler concludere il percorso e ottenere il tanto desiderato "diploma" della pecorella rosa. Infine, è iniziata la fase post test; essa si è svolta con le medesime modalità della fase pre-test. I bambini, quindi, hanno giocato singolarmente con la sottoscritta con i quattro giochi cognitivi. In questo caso ho avuto l'opportunità di osservare alcuni cambiamenti in positivo: alcuni bambini sembravano avere più sicurezza nelle risposte e altri addirittura si ricordavano alla perfezione le consegne dei singoli giochi cognitivi. Mi è rimasto impresso un bambino in particolare, che nella fase pre-test aveva giocato bene, ma comunque con qualche piccola incertezza; nella fase post ha anticipato tutte le consegne e nell'ultimo gioco, Mamme e cuccioli, mi ha spiegato che alcuni animali, indipendentemente dalla presenza o meno del contadino, vanno sempre nella stessa casetta: ad esempio, la mamma gallina, andrà sempre nella casetta grande/bianca in quanto animale grande e bianco. Questa esperienza mi ha riconosciuto 50 ore delle 75 previste, e mi ha notevolmente arricchita, mi ha permesso di apprendere molto sulle funzioni esecutive, argomento che prima di questa esperienza mi era poco conosciuto. Con ShareFUN ho compreso l'importanza di proporre ai nostri alunni percorsi di potenziamento delle funzioni esecutive in modo tale da porre delle solide fondamenta per il percorso scolastico dei nostri alunni e per il loro futuro. È stato un percorso lungo, che mi ha tenuta impegnata più volte alla settimana per diversi mesi, ma mi ha permesso prima di tutto di conoscere un'altra realtà scolastica, quella della scuola dell'infanzia Andersen (IC Sampierdarena), e di lavorare in prima persona con bambini di 5 anni, appartenenti a sezioni eterogenee. Nonostante l'oneroso impegno che questo tirocinio è stato per me (unito a tirocinio diretto, lavoro e università), posso affermare con sicurezza che tornando indietro, lo rifarei volentieri.

- **La sezione:** *tempi ridotti, eterogeneità.*

Per "tempi ridotti", intendo il fatto che avendo svolto solamente 25 delle 75 ore di tirocinio indiretto, non è stato facile effettuare un'osservazione approfondita delle dinamiche di classe, e il legame che si è creato tra me e i bambini non è stato particolarmente solido. I bambini mi hanno accettata nel gruppo classe, ma ero vista come una figura un po' ambigua, di transito, che si

recava a scuola ogni tanto per aiutare l'insegnante. Nonostante ciò, in diverse occasioni ho avuto la possibilità di osservare un gruppo classe capace di lavorare bene, con età diverse ma distribuite in modo uniforme (7 bambini di 3, 7 bambini di 4 e 7 bambini di 5 anni). Per eterogeneità faccio riferimento all'età, perché spesso i bambini svolgevano lavori diversi in base alle esigenze legate all'età, e questo modo di lavorare funzionava molto bene.

- **La progettazione:** *la motricità fine.*

La mia progettazione, “*In viaggio verso la scrittura*” riguarda una serie di attività finalizzate all'allenamento della motricità fine nei bambini di 5 anni della sezione. Il tempo a disposizione per progettare è stato poco, per cui ammetto con sincerità che avrei preferito articolare meglio, ma il risultato è stato gradito. Tutor Laura mi consigliò di inserire il lavoro all'interno di una cornice pasquale, perché era il periodo antecedente alle vacanze di Pasqua; l'idea non mi entusiasmava, perché la religione non fa per me; quindi, la personalizzai leggendo la leggenda della dea Eostre.

#### 1.4. T4: la valutazione e gli ingredienti per guarnire

- **Tutor Flavia:** *incomprensione e libertà.*

Ho scelto questi sostantivi perché alla fine di questo percorso sono arrivata a comprendere che i comportamenti di tutor Flavia che nei mesi di tirocinio diretto ho sempre interpretato come riservatezza e, in alcuni casi, addirittura disinteresse, in realtà rappresentavano la sua volontà di lasciarmi libera. Libera di osservare, di collaborare, di socializzare, di apprendere e diventare parte del team insegnanti.

Ammetto che all'inizio del T4 non è stato facile, mi sentivo spesso persa perché non sapevo fin dove potessi spingermi nella collaborazione con Flavia, proprio perché non riuscivo ad avere da lei alcun feedback. Le esperienze di tirocinio diretto degli anni precedenti mi avevano abituata ad un approccio differente, fatto di comunicazione verbale diretta tra me e le tutor, di condivisione delle osservazioni e delle comunicazioni durante i momenti come la ricreazione.



Complici della situazione, sono stati i molteplici impegni di tutor Flavia, dall'organizzazione della gita, e del Torneo Ravano, fino alla gestione delle classi aperte, per cui i momenti al di fuori delle lezioni, erano utilizzati per svolgere mansioni organizzative, come ad esempio, controllare che tutti gli alunni avessero fatto firmare le autorizzazioni dai genitori. Le informazioni che volevo raccogliere, sia per arricchire il mio bagaglio, sia per stare al pari del percorso di tirocinio indiretto (come le modalità di valutazione), dovevo chiederle più volte alla tutor e in alcuni casi dovevo intuirle autonomamente. Nel corso dei mesi, ho iniziato a collaborare, a correggere i bambini durante i lavori svolti in classe, ad affiancare gli alunni che mostravano difficoltà durante lo svolgimento di un'attività e il risultato è stato ciò che speravo: mi è stata lasciata la libertà di collaborare come ritenevo opportuno.

- **La classe:** *bambini e ragazzini, bisogni differenti.*

Non avevo mai passato così tanto tempo in una classe quinta e per questo, quando ho messo piede nella V A, mi sono sentita disorientata. In un gruppo di bambini e bambine di dieci anni è possibile trovare chi già mette in atto comportamenti e discorsi tipici dell'età puberale, e chi invece no. Complici di ciò, senz'altro i contesti di vita dei bambini stessi, come ad esempio la presenza o meno di fratelli o sorelle maggiori o le frequentazioni con amici più grandi nel tempo extrascolastico. Passare dall'infanzia (T3) ad una quinta primaria implica superare un gap rilevante e passare da una fase di sviluppo ad un'altra, completamente diversa. Non è stato facile farmi riconoscere come "adulta" perché alcuni di loro, vedendomi giovane e alle prime armi, in più occasioni mi hanno ricordato che "*non sono una vera maestra*". Ho colto l'occasione per allenare la mia autorevolezza, iniziando così a relazionarmi alla classe con più sicurezza. Nei mesi, però, ho iniziato a comprendere il comportamento migliore da assumere e il modo più adeguato ad avvicinarmi a loro, ovvero con praticità, sincerità e chiarezza. Ho scoperto di avere molti interessi in comune con gli alunni della V A, dalla passione per le anime, allo sport e la lettura e chiacchierare con loro di queste cose, al di fuori dei momenti di lezione, mi ha permesso di instaurare un buon rapporto con la classe.

- **La progettazione:** *maggio, imprevisti.*

Ho scelto queste due parole perché la progettazione è stata caratterizzata da una notevole complessità: mi sono accordata con la tutor per svolgerla in un lasso di tempo che andava da fine aprile a metà maggio, ma in corso d'opera, in realtà, le ore datemi a disposizione sono diminuite notevolmente. La classe partecipa a numerosi progetti, che durante il mese di maggio erano tutti da concludere, per cui il tempo a disposizione delle insegnanti era sempre poco. Ho dovuto riadattare e ridimensionare la mia progettazione, in modo tale da non togliere tempo alla conclusione dei progetti portati avanti dalla classe. Tutor Flavia mi ha confidato che "*maggio è così*"; la cosa mi ha fatto riflettere sul fatto che il tempo a disposizione a scuola è sempre poco e, soprattutto, spesso non è a misura di bambino, perché ritmato dalla necessità di rispettare scadenze. Gli imprevisti non si limitano a questo: per la seconda fase della mia progettazione mi è stato dato a disposizione il momento dopo l'intervallo, due ore prima di andare a mensa. Quel giorno, la classe svolse le prove invalsi, per cui il clima durante le successive due ore non era dei migliori: i ragazzi erano visibilmente stanchi, agitati, svogliati e disattenti ed era prevedibile. L'avermi assegnato queste due ore, ha messo a dura prova anche la mia gestione dell'attività, perché la confusione generale ha inciso sulla mia concentrazione.

## **2. Narrazione critica del percorso e riflessioni alla luce della complessità della professionalità dell'insegnante**

Il mio percorso di tirocinio diretto è iniziato con una buona dose di curiosità e ottimismo. La cosa che più mi emozionava era l'idea di "passare dall'altra parte"; la scuola è un luogo che accomuna tutti noi, tutti siamo stati studenti e tutti abbiamo vissuto questa esperienza, ma la mia domanda era: come ci si sente a stare dall'altra parte? Così, con inesperienza e voglia di scoprire, "*ho indossato il mio grembiule da cucina*" e ho intrapreso il mio percorso di tirocinio, con la volontà, tra le varie cose, di rispondere a questo mio quesito. Ho osservato, in questi anni, diverse realtà. In alcuni casi ho assistito a comportamenti esemplari che tutt'ora sono per me spunti professionali, ma anche fatti meno piacevoli che mi hanno permesso di capire la complessità dell'ambiente scolastico e della professione insegnante; anche questi ultimi mi sono serviti, hanno suscitato in me profonde riflessioni, comunque utili ad arricchire la mia idea di professionalità.

### **2.1. Lavorare in team**

Il percorso di tirocinio mi ha permesso di scoprire, conoscere e sperimentare diverse modalità del lavoro in team. Una delle esperienze che più mi hanno consentito di fare ciò è il T4 presso la scuola primaria Garaventa. Il gruppo classe (una quinta), formata da bambini con origini diverse, richiedeva una profonda capacità collaborativa da parte delle insegnanti e la competenza di operare in sinergia per il bene e le necessità degli studenti. Ho osservato insegnanti che lavorano insieme, nel vero senso della parola: ogni momento di compresenza veniva utilizzato per parlare, aggiornarsi, condividere dubbi, idee o aiutarsi a durante i momenti di lezione. Un aspetto che ho osservato e che mi ha colpita positivamente è stata la figura dell'insegnante di sostegno: molte volte mi è capitato di vedere insegnanti di sostegno "relegati" esclusivamente a tale ruolo, concentrarsi sul bambino/a che avevano di fronte, dimenticando il resto della classe, all'interno di un rapporto 1 a 1. In questa classe ho osservato un sostegno da parte di tutte le insegnanti, non solo da quella di sostegno. Allo stesso modo, ho osservato un'insegnante di sostegno capace di approcciarsi alla classe e gestirla. Tuttavia, ho osservato anche contesti meno collaborativi, come nel caso del T1, scuola dell'infanzia Albenga 1, dove un bambino con sostegno della sezione, seguito

dall'insegnante di sostegno, spesso veniva portato fuori per svolgere "attività", che poi ho per caso scoperto che si trattava di vedere video in loop. Un episodio spiacevole si è svolto durante il T2, anno di tirocinio davvero intenso. Nella medesima scuola ho svolto anche il T1 e una supplenza. Dal Diario di bordo del T2, cito qualche riga: *“Tra la mia tutor e l'altra insegnante referente della classe, c'è un ottimo rapporto di collaborazione: si confrontano spesso, e se nasce un problema, ragionano insieme per risolverlo nel migliore dei modi, inoltre si aggiornano sui progressi degli alunni. La mia tutor per molti anni si è occupata del sostegno per cui spesso dà consigli all'insegnante con meno esperienza che attualmente si occupa del sostegno della classe. Inoltre, la mia tutor, si occupa dell'ora di alternativa in una seconda ed io ho avuto occasione più volte di seguirla e osservare quel contesto. Anche con le insegnanti di questa classe i rapporti sono buoni; sono due referenti e una che si occupa del sostegno. La situazione di questa seconda è molto particolare, per cui prima di recarsi nell'aula di alternativa, le insegnanti si confrontano, si aggiornano e discutono sulle varie problematiche”*. Grazie anche a questa capacità di collaborare, mi sono sentita parte del personale scolastico; sono stata accolta con grande professionalità e gentilezza, e sempre inclusa nelle riflessioni, nelle attività e nelle responsabilità. Stesso discorso può essere fatto per la prima parte del T1: sono subito stata inserita all'interno del gruppo classe e, tutor Chiara e la collega, mi hanno subito permesso di lavorare insieme a loro e collaborare. Ogni attività svolta in classe, precedeva una spiegazione per me, così facendo non ero mai allo scuro di quanto da lì a poco si sarebbe svolto e, di conseguenza, ero nelle condizioni di poter collaborare con le insegnanti. Il lavoro in team si è rivelato più complesso durante la seconda parte di T1: il COVID, tra le varie cose, ha complicato anche la collaborazione e la gestione degli aspetti educativi e didattici. In questo periodo si è resa evidente la necessità di una buona collaborazione tra gli attori della scuola, ma soprattutto con le famiglie. Molte di queste, riferendomi a quanto mi è stato raccontato, non si sono dimostrate molto collaborative, soprattutto ad inizio pandemia. Tutor Enza mi spiegò che per raggiungere tutte le famiglie, lei e la collega ci impiegarono circa un mese. Una notevole difficoltà, già presente in condizione ordinaria, ma accentuata con la pandemia, è stata la comunicazione con i genitori stranieri; per fortuna, mi ha spiegato tutor Enza, questo problema è stato alleviato dalla straordinaria capacità collaborativa dei bambini, che sono diventati interpreti, entrando a far parte di un vero e proprio team. Il principale mezzo di comunicazione è stato Whatsapp, perché la maggior parte

dei bambini della classe possedeva soltanto uno smartphone, per cui venivano proposti compiti ed attività in questo modo.

## 2.2. Strategie comunicative

La comunicazione nell'ambiente scolastico è soggetta ad un'estrema variabilità: ogni insegnante adotta determinate strategie comunicative e, di conseguenza, la comunicazione e il clima di classe cambieranno da scuola a scuola. Penso che in questo il percorso di tirocinio sia stato particolarmente utile, in primis per come è strutturato: è possibile fare esperienza in due contesti nel T1 e in altri tre per T2, T3, T4; questo permette di acquisire una graduale consapevolezza di tale variabilità e, anno dopo anno, ottenere una panoramica delle diverse strategie comunicative scolastiche. Per quanto riguarda la mia esperienza, ho incontrato diverse modalità nel corso dei quattro anni e inizierò a citare quelle messe in atto dalle insegnanti con la propria classe/sezione. Partendo dall'infanzia, ho osservato due modalità molto simili tra loro (T1 e T3), entrambe le tutor, Chiara e Laura, prediligevano la gestualità alle parole; bastava un gesto per riottenere l'attenzione dei bambini. Una strategia spesso usata, soprattutto quando la confusione diventava troppa, era quella di spegnere la luce: i bambini sapevano cosa significava e, osservando i loro comportamenti, l'ho presto capito anche io. Spegnere la luce era un richiamo al silenzio o all'ordine dopo, ad esempio, un momento di gioco libero. Bastavano pochi secondi e tutti capivano, si giravano verso l'insegnante e l'ascoltavano. Molto frequente, sempre a fine di attirare l'attenzione, era l'uso di dita e mani: un dito alzato o un battito venivano comunemente intesi come "momento di attenzione". Il non verbale gioca un ruolo molto importante alla scuola dell'infanzia, osservavo spesso anche le espressioni delle mie tutor, che diventavano serie quando succedeva qualcosa di sbagliato, come ad esempio un gioco lanciato in aria o non utilizzato correttamente, e soprattutto quando veniva spiegato ai bambini perché un certo comportamento fosse sbagliato. Mi sono resa conto che molto spesso rimanere professionali davanti ad alcune scene è difficile: i bambini, soprattutto all'infanzia, sono divertenti e buffi, spesso osservare i loro maldestri tentativi per aggirare attività o momenti come il mettere apposto i giochi può essere davvero esilarante. Ho compreso osservando le insegnanti quanto sia importante rimanere seri e professionali in certe situazioni. Prediligere il non verbale, però, non significa sacrificare il verbale: era evidente che ciò che veniva detto ai bambini era curato,

ponderato e voluto. Ho appreso l'importanza delle spiegazioni che, ad esempio, accompagnavano un rimprovero, proprio perché i bambini devono capire il perché dello stesso; il rimprovero fine a sé stesso è sterile e di difficile comprensione soprattutto per i più piccoli. Nel T3, il clima respirato in classe era confortevole; a renderlo così era la grande professionalità di tutor Laura. La situazione era leggermente diversa nella scuola dell'infanzia del T1: tutor Chiara è senz'altro un'insegnante con molta esperienza alle spalle, il contesto non aiutava molto: c'erano diverse situazioni particolari in classe: bambini con difficoltà linguistiche e due gemelli, uno dei due con gravi problematiche cognitive e di salute. Queste situazioni venivano gestite con autorevolezza dalla mia tutor, ma spesso la situazione diventava difficile da gestire, determinando un clima caotico in cui lo spazio per la condivisione e l'ascolto veniva spodestato dai tentativi di ristabilire un clima adeguato. All'infanzia non ho avuto modo di osservare i processi relazionali che coinvolgevano le famiglie e i motivi sono chiari: le ore svolte erano solo 25 per il T1 e, avendo aderito ad un tirocinio di ricerca che mi ha riconosciuto 50 ore, sono state 25 anche per il T3; le poche ore a disposizione mi hanno quindi impedito di osservare da vicino queste dinamiche. Voglio però riportare una conversazione che ho inserito nel Diario di bordo di quell'anno, che esplicita bene il clima positivo che si respirava all'interno della sezione: i protagonisti sono M. e F. (4 anni). Dopo aver ricordato loro che non devono arrampicarsi sulla scala che porta al tetto in terrazza, chiedo loro se sanno o no il perché: mi danno ragione perché *“Ci può salire solo chi deve fare i lavori, i pompieri e l'ambulanza”*, mi spiega F. Ma M. risponde dicendo che *“l'ambulanza non deve salirci”*. Allora F. spiega che i soccorritori devono salire se per caso qualcuno sul tetto si fa male, ad esempio un lavoratore, allora è importante che l'ambulanza intervenga. I due trovano un punto d'accordo nella conversazione e soddisfatti vanno a giocare insieme. Non sono mancate riflessioni di questo tipo grazie alla scuola primaria; ricordo in particolare due episodi del T2: il primo riguarda la resistenza di una famiglia, di origine bengalese, verso l'evidente necessità della figlia di ottenere una certificazione; la bambina presentava una evidente forma di apatia, che rendeva difficile, se non impossibile, la sua partecipazione alla vita di classe e qualsiasi forma di comunicazione. Nel corso del T2 non ho mai sentito la sua voce, se non qualche sibilato bisbiglio all'orecchio della sua cuginetta. La famiglia non comprendeva a pieno le richieste dell'insegnante, interpretandole come *“offesa”* nei confronti loro e della figlia. In questo caso penso che gli ostacoli principali siano stati, da un lato la

cultura della famiglia, che la portava ad avere un atteggiamento molto chiuso e schivo sul tema, e dall'altro le problematiche linguistiche, che impedivano di comprendere con chiarezza ciò che tutor Serena diceva durante i colloqui. L'altro episodio appartiene ad un'altra classe: la mia tutor svolgeva alcune ore anche in una seconda, classe in cui svolsi la supplenza di cui ho parlato poc'anzi, per cui spesso mi spostavo per seguirla anche nell'altra classe. Qui ricordo in particolare un bambino, senza certificazioni, ma con evidenti problemi di gestione delle emozioni negative. Lui diventava violento, sfogava il suo malessere sui compagni, sulle cose e sulle insegnanti e questi comportamenti l'avevano portato, nei mesi, ad essere completamente abbandonato dai compagni. Per cui la sofferenza era "raddoppiata". Vista l'evidente problematica, che rompeva il clima tranquillo e collaborativo della classe, le insegnanti hanno deciso di parlarne con la madre, con l'obiettivo di far intraprendere al bambino un percorso di terapia. Purtroppo, la risposta della madre, italiana, per cui ho escluso incomprensioni culturali o legate alla lingua, è stata "*Non se ne parla, sono io la psicologa di mio figlio*". Immagino che la scuola italiana sia ricca di aneddoti del genere, ma osservare in prima persona le difficoltà di un bambino, senza poter davvero far nulla per aiutarlo è stato frustrante. Durante il T4 mi sono stati comunicati alcuni avvenimenti relativi alla comunicazione con le famiglie: è il caso ad esempio di Z., classe quinta, di origine straniera. Una bambina tranquilla che si assentò dalla scuola per una settimana, perché il padre doveva recarsi alla Mecca. Per questo motivo lei, in quella settimana, si occupò (a undici anni) della gestione del piccolo negozio del padre. La mia tutor e la collega mi raccontarono che ovviamente il padre aveva anticipato alle insegnanti le motivazioni dell'assenza della figlia e che, nonostante loro avessero esplicitamente espresso il loro dissenso o comunque consigliato di affidare la gestione del negozio a qualcun'altro, le cose erano andate comunque così. Ovviamente non ho osservato solo relazioni negative con le famiglie, ma a colpirmi sono spesso le cose negative, per la voglia che avrei di raddrizzarle, nonostante spesso sia difficile, se non impossibile farlo. I climi che ho respirato alla scuola primaria sono stati differenti: durante il T2 sono rimasta positivamente colpita e stimolata da tutor Serena e dalla sua prima: autorevole, chiara e decisa. Tutto veniva spiegato al meglio alla classe, e non parlo solo della didattica. Dalla necessità di rispettare le normative COVID, alla gestione dei conflitti che talvolta nascevano tra i banchi. Lo stesso vale per il T4: il clima era comunitario, di aiuto, ascolto e sostegno reciproco. Ho assistito ad alcuni "dispetti" ad una bambina,

spesso presa di mira per la sua precisione e voglia di conoscere. Ho apprezzato come si sono risolti questi piccoli casi isolati, con le scuse (sincere) del “dispettoso” e il perdono della “vittima”. È degno d’esser citato anche un battibecco tra due bambini: A., un bambino di origine bengalese con leggere difficoltà linguistiche ma tanta, tantissima voglia di migliorare e mettersi in gioco e J., un bambino un pigro e brillante. Durante una lite, J. dice a A. *“Tanto alle medie verrai bocciato perché non sei abbastanza bravo”*. Questa frase ha letteralmente umiliato A. che si è chiuso a riccio per il resto della giornata senza comunicare con nessuno. Le insegnanti non hanno reagito con collera verso il compagno, ma hanno iniziato una riflessione per capire il perché quella frase avesse ferito A. e cosa si potesse fare per rimediare. Tutor Flavia ha sempre dimostrato grande professionalità e competenza; la sua quinta riceveva tutte le spiegazioni necessarie, anche di fronte a domande spinose. Ricordo in particolare il giorno in cui iniziò a parlare con la classe dell’apparato riproduttivo: i bambini di oggi posseggono già un bagaglio di conoscenze sul tema, anche se confuse e poco chiare. Ricordo le domande scomode dei bambini e la sua capacità di rispondere con estrema naturalezza, con il sostegno della collega Alessia. Per me è stata una piacevole sorpresa. Arrivavo dal T3, completamente dedicato all’infanzia, per cui non ero preparata ad avere a che fare con bambini di quinta; ho osservato insegnanti capaci di responsabilizzare i propri alunni, nel tentativo di renderli sempre più autonomi. È stata un’esperienza illuminante.

### 2.3. Inclusione

L’inclusione riconosce e valorizza le diversità: il suo significato pedagogico è quello di “educare le differenze nell’uguaglianza”, in cui per differenze si intendono quelle relative all’identità di ogni soggetto, unico e irripetibile, e l’uguaglianza si riferisce alle opportunità concesse a ciascuna persona in termini di equità di trattamento. Parlando di inclusione, si fa riferimento ad una situazione in cui l’insegnante di sostegno è di supporto alla classe, tutti gli alunni, compreso quello con disabilità, lavorano insieme ognuno secondo le proprie capacità. Quindi si va incontro ad uno specifico obiettivo: rispondere alle esigenze di tutti. Per rendere realmente inclusiva la scuola, è importante *“sviluppare attenzione, sensibilità e consapevolezza nei compagni di classe e in tutta la comunità educativa; è importante promuovere una prospettiva all’equità, del prendersi cura e dell’inclusione attraverso attività e progetti coinvolgenti e altamente*

*partecipativi*” (Samantha Armani). In questi anni di tirocinio non ho avuto modo di visualizzare concretamente Piani educativi individualizzati, o Piani didattici personalizzati, ma ho osservato diverse situazioni che mi hanno portata a riflettere sul tema dell’inclusione. Tutte le classi o sezioni in cui ho svolto il tirocinio includevano la presenza di un bambino con disabilità e, di conseguenza, la presenza dell’insegnante di sostegno. Nonostante ciò, sono poche le realtà realmente inclusive; non basta un’insegnante di sostegno per creare un clima inclusivo, anzi, spesso si rischia di andare nella direzione contraria. È il caso, ad esempio, dell’insegnante di sostegno che abitualmente porta il bambino/a fuori dall’aula; in alcuni casi può essere una decisione necessaria, come nel caso del T2, anno in cui ho conosciuto K., un bambino autistico non verbale. La sua insegnante di sostegno (che a marzo 2021 ho sostituito) riusciva con successo a lavorare in classe con lui, senza portarlo via; c’erano però giornate in cui il bambino era nervoso, stanco ed era infastidito dagli stimoli visivi e sonori e reagiva gridando, per cui l’aula diventava frustrante per lui e anche per i compagni (anche se erano abituati), e quindi si rendeva necessaria la scelta di cercare un luogo più tranquillo dove stare, per farlo calmare e quindi lavorare. Ci sono poi situazioni in cui tutto questo, a parer mio, se gestito male diventa dannoso: è il caso di M. (T2), classe prima, energica, volenterosa, instancabile e spiritosa. M. ha un importante ritardo cognitivo, che le impediva di svolgere le stesse attività dei compagni, ma dal primo momento in cui l’ho conosciuta, ho pensato che la competenza di un insegnante di sostegno potesse davvero farle fare passi da gigante. Purtroppo, le ore che spettavano a M. erano poche e, a parer mio, non venivano sfruttate al massimo: l’insegnante di sostegno era molto legata a M., ma non era sufficientemente qualificata per la situazione, tendeva spesso ad “isolarla” dalla classe, per concentrarsi su attività 1:1, cosa secondo me utile solo in parte, perché il suo grande entusiasmo e la sua spontanea socievolezza potevano rappresentare una risorsa davvero importante per lei. Altro caso simile è quello di M. (T1), alla scuola dell’infanzia. Un bambino di quattro anni, con difficoltà a deambulare, busto rigido, un severo ritardo cognitivo e celiachia che gli impediva di fare merenda con gli stessi biscotti dei compagni. Il quadro complesso, determinava evidenti difficoltà quotidiane, ma tra queste, non rientrava alcuna difficoltà relazionale. M. nei momenti di gioco libero giocava con i compagni e i compagni lo cercavano per giocare; quando arrivava l’insegnante di sostegno, spesso uscivano; era un peccato, si vedeva negli occhioni di M. che sarebbe voluto restare con i compagni. Un giorno, per caso, uscii dalla classe per prendere un

oggetto in uno stanzino, passando davanti ad un'altra aula, vidi M. davanti al tablet, a guardare i cartoni animati, senza alcun tipo di stimolazione dell'insegnante di sostegno, che era al cellulare. Dopo aver visto quella scena ho sperato davvero che si trattasse di un episodio isolato, dettato da qualche motivazione sensata. Ma decisi, anche per non mettere a disagio l'insegnante di sostegno, di non approfondire. Un grande esempio di inclusione, invece, è la realtà che ho sperimentato durante il T4 alla scuola primaria Garaventa. La scuola, situata nel centro storico di Genova, è caratterizzata da una forte eterogeneità socioculturale e anche per questo risulta fondamentale la creazione di un ambiente più inclusivo possibile. Ho osservato insegnanti capaci di collaborare al meglio per raggiungere, tra i vari obiettivi, anche quello dell'inclusione. Molti bambini della classe quinta dove ho svolto tirocinio avevano difficoltà linguistiche legate alla provenienza. Alcuni genitori non parlavano la lingua italiana e la scuola ha messo in atto un'iniziativa volta ad insegnare la lingua anche ai genitori degli alunni, dopo l'orario scolastico con le insegnanti della scuola. Penso che questo si tratti di un esempio significativo, un'idea di inclusione che si estende oltre ai muri dell'aula, per coinvolgere anche le famiglie. La 5<sup>A</sup>, inoltre, era abituata a lavorare in piccoli gruppi, ognuno dei quali svolge attività diverse: alcuni facevano matematica, altri italiano avvalendosi dei principi del peer tutoring. In alcune occasioni ho osservato il momento della "verifica". Non veniva data una verifica per tutti, ma l'insegnante ne preparava tre o quattro tipologie in base alle esigenze e caratteristiche di ogni bambino, in modo tale da consentire di dimostrare il massimo delle conoscenze nonostante le difficoltà individuali. Un episodio, sempre nello stesso contesto, che mi ha fatto riflettere ha avuto come protagonista M., un bambino di origini senegalesi, che ha vissuto in Francia. Un pomeriggio l'insegnante ha dedicato circa un'ora e mezza all'esercitazione per la prova INVALSI di inglese. Gli esercizi venivano mostrati alla LIM e venivano svolti singolarmente sul quaderno, seguiva poi un momento di correzione collettiva. Ho osservato le grandi difficoltà di M., scontrarsi con la necessità dell'insegnante di potenziare il livello di inglese della classe: M. non parla inglese, *"non sono bravo e proprio non mi piace...meglio il francese!"*, mi confidò quel pomeriggio. Pensai che M. potesse essere una grande risorsa per i suoi compagni per imparare qualche parola di una nuova lingua (anche se non prevista dal curriculum), ma purtroppo il focus, anche per cause di forza maggiore (INVALSI), era sull'inglese. Quindi passai quel pomeriggio con lui, cercando di aiutarlo nello svolgimento dell'esercitazione, anche se risultò davvero difficile e controproducente,

essendo il suo livello di inglese davvero basso. Un'attività di questo tipo non ha nulla di inclusivo; è sbagliato sottoporre un bambino che non conosce assolutamente una lingua, ad un'esercitazione sulla stessa. Però, allo stesso tempo, riconosco e comprendo l'esigenza dell'insegnante di portare i restanti alunni ad un livello sempre più alto in vista delle INVALSI. Quindi, come fare? Non sono riuscita a darmi una risposta, ma sono sicura che si tratti di un lavoro che si dovrebbe intraprendere fin da principio, molto prima che "l'ansia" delle INVALSI inizi a circolare tra le insegnanti.

## 2.4. Valutazione e autovalutazione

È stato quest'anno a farmi avvicinare maggiormente al processo valutativo. In passato avevo già incontrato diversi aspetti a riguardo, ma si trattava prevalentemente della costruzione di rubriche valutative e indicazioni teoriche, come la differenza tra valutazione sommativa e formativa, con il professor Davide Parmigiani nel corso di progettazione e valutazione scolastica. La valutazione è stata il focus del T4, e questo mi ha spinto ad indagare in classe, mentre, gli anni scorsi, non ho avuto modo di osservare la valutazione in classe, perché mi sono concentrata maggiormente su altri aspetti. Spesso, soprattutto durante il T2, sfogliando i quaderni dei bambini leggevo i feedback di tutor Serena: "*Bravo*", "*Super*". In alcune occasioni mi è capitato di parlare con Serena di alcune situazioni della classe e inevitabilmente è iniziato un momento di valutazione sulle varie situazioni dei bambini; tutto avveniva tramite una attenta e costante osservazione, che permetteva a Serena e alla collega di comprendere il livello della sua classe. Questo "monitoraggio", era necessario: la prima in cui ho svolto il mio T2 era formata da sedici bambini: tredici dei quali di origine straniera. Serena osservava e valutava con la collega e con me i miglioramenti dei bambini, in particolare di coloro che erano arrivati da poco in Italia dall'India e quindi si esprimevano prevalentemente in inglese. Fortunatamente, il numero ridotto dei bambini (16), consentiva questo tipo di osservazione. Durante il T4, non sono stata direttamente coinvolta nel processo valutativo della classe, quindi ho chiesto alla mia tutor di tirocinio indiretto come avvenisse la valutazione. La spiegazione che mi è stata data si è rivelata in linea con il pensiero che mi ero fatta a riguardo. Flavia mi spiega che il tassello principale del loro processo valutativo è l'osservazione, in tutti i momenti della giornata. Questa attività, infatti, non si limita ai momenti in cui si verificano le conoscenze degli alunni, ma si estende in tutto ciò che loro fanno. Da

questo ne deriva la poca importanza che viene attribuita alla votazione. Tutto ciò avviene anche grazie alla grande collaborazione tra le insegnanti: spesso sono presente nei loro momenti di compresenza e osservo la costante condivisione di informazioni e il costante aggiornamento che include le attività svolte, come sono andate, le eventuali complicazioni, il comportamento degli alunni, fatti piacevoli o spiacevoli. Una cosa che invece mi ha positivamente stupita è l'autovalutazione. Flavia mi spiega che periodicamente, ogni alunno viene preso in disparte per fare un po' il punto della situazione e riflettere sul proprio andamento; gli alunni della 5<sup>A</sup> riescono a rendersi conto dei propri miglioramenti o di eventuali lacune o punti di debolezza. Ho avuto la conferma di questo una mattina, osservando i bambini: sono stati suddivisi in gruppi e hanno svolto attività diverse: alcuni facevano matematica, altri italiano. Ho osservato la mia tutor, che si è seduta in mezzo ad un gruppo di bambini che stava facendo matematica e, prima di iniziare, ha rivolto loro alcune domande: *“Come vi sentite sulle frazioni”*, *“Riuscite a svolgere i problemi o vi sentite in difficoltà?”* ecc. Anche se non si è trattato di un momento “ufficiale” di autovalutazione, ho comunque compreso che la classe è proprio abituata a lavorare in questo modo; i bambini, infatti, sono stati sinceri e concisi; alcuni hanno ammesso di avere qualche difficoltà, altri hanno dichiarato di sentirsi “migliorati” nell'ultimo periodo. Sulla base delle loro dichiarazioni, Flavia ha scelto quale fosse il lavoro di matematica più adatto in base alla situazione del gruppo.

## 2.5. Multimedialità

Le indicazioni nazionali evidenziano che *“i nuovi strumenti e i nuovi linguaggi della multimedialità rappresentano ormai un elemento fondamentale di tutte le discipline, ma è precisamente attraverso la progettazione e la simulazione, tipici metodi della tecnologia, che le conoscenze teoriche e quelle pratiche si combinano e concorrono alla comprensione di sistemi complessi”*. È indiscutibilmente noto che la tecnologia appartenga alle nostre vite e ne sia ormai diventata una parte integrante; i bambini, nati nella contemporaneità, si interfacciano con la stessa fin da giovanissima età. Molto spesso imparano in autonomia e fuori dalla scuola ad utilizzare i device e a navigare in internet, risulta quindi fondamentale che la scuola insegni ad utilizzare questi mezzi con spirito critico e per raggiungere precisi fini, non solo come svago o intrattenimento. In un contesto di questo tipo, risulta chiaro che le competenze legate

alla tecnologia sono di fondamentale importanza, e questa importanza aumenterà con il passare degli anni, fino a diventare, probabilmente, un requisito imprescindibile in futuro. Purtroppo, spesso le scuole italiane non sono sempre in grado di consentire ai bambini di sviluppare al meglio competenze di questo tipo: da un lato a causa della mancanza di materiale (perché non funziona adeguatamente o perché è proprio assente) e dall'altro per via di insegnanti che spesso posseggono una formazione più tradizionale. Purtroppo, la sfera della multimedialità non ha avuto molto spazio nel mio percorso di tirocinio diretto. Quasi tutte le scuole in cui ho svolto le ore avevano a disposizione la LIM (dico quasi, perché in alcune di esse stava per essere installata), che sembrano rappresentare l'apice massimo della tecnologia nella didattica. In ogni scuola erano presenti computer a disposizione degli alunni, ma il tempo dedicato al loro utilizzo era limitato, soprattutto per i più piccoli. La classe che era più solita ad utilizzare i pc è stata la V primaria del T4: gli alunni lavoravano al pc per scrivere, cercare informazioni e l'insegnante era consapevole dell'importanza di dedicare tempo ad attività come queste. In tutti gli altri anni, non ho mai assistito ad un momento di questo tipo. In particolare, più si prendono come riferimento alunni con età inferiore, più questa sfera viene messa da parte.

### 3. Conclusioni

Spenderò ora alcune parole per descrivere quelle che sono, sulla base di ciò che ho osservato e vissuto, le grandi necessità della scuola italiana. Il tutto può essere riassunto nel sostantivo “*rinnovamento*”. Spesso si possono verificare incomprensioni, piccoli scontri o difficoltà legati all’estrema diversità della formazione degli insegnanti che collaborano all’interno delle scuole. È vero che il percorso di studi non fa la persona e la sua professionalità, ma è anche vero che grazie al percorso universitario è possibile apprendere ed approcciarsi alla professione insegnante, con innovazione e tenendo maggiormente conto di quelle che sono le esigenze del periodo storico. Spesso chi riceve una formazione di questo tipo, entrando a far parte del mondo della scuola, si trova ad affrontare una realtà totalmente differente da quella che ci si aspetterebbe: l’innovazione, soprattutto tecnologica, spesso fatica a prendere il posto della tradizione, e i neo-insegnanti che tentano di proporre metodologie o tecnologie didattiche innovative, rischiano di essere visti con saccenza, perché provenienti dal mondo accademico. Il rischio è quello di innescare un meccanismo che vede lo scontro tra esperienza e università, quando in realtà sarebbe più opportuno cogliere questa duplice realtà come una grande risorsa. Gli insegnanti prossimi alla pensione, grazie alla notevole esperienza potrebbero collaborare con i neo-insegnanti, in modo tale da potenziare l’offerta scolastica. Un esempio chiaro potrebbe essere quello relativo alla tecnologia: viviamo in un’epoca in cui essa è parte integrante della nostra quotidianità e con la sostituzione del cartaceo con il digitale, molti insegnanti si sono trovati ad affrontare una realtà fino ad ora poco esperita. Sono moltissimi gli insegnanti che si aggiornano, certo, ma sono altrettanti (e lo dico per esperienze mie e di colleghe), che purtroppo fanno ancora affidamento a colleghi più giovani o più aggiornati anche solo per inviare un’e-mail o per comprendere l’aggiornamento di un software. Per questo motivo parlo di rinnovamento, perché penso sia fondamentale offrire ai nostri alunni la possibilità di apprendere anche con l’utilizzo delle nuove tecnologie, perché l’utilizzo delle stesse, nel loro futuro lavorativo, sarà una competenza richiesta. Concludo dicendo che posso ritenermi soddisfatta del percorso che ho intrapreso e concluso; sono convinta che il tirocinio abbia arricchito notevolmente il mio bagaglio di conoscenze, esperienze e consapevolezza. Le domande nel corso di questi anni sono state molte: ho iniziato con grande curiosità e, soprattutto, con una grande

consapevolezza: la complessità di questa professione. Ho vissuto questa complessità, dal primo all'ultimo istante, come una sfida che mi ha permesso di mantenere alta la mia motivazione, anche nei momenti di difficoltà e di sconforto. In questi cinque anni, senza il tirocinio, avrei imparato la metà delle cose: i libri servono, certo, ma in parte; tutto il resto lo fa l'esperienza, l'osservazione, il fare concretamente le cose e l'essere inseriti realmente in un contesto; sono soddisfatta di aver sperimentato così tanto. Molte volte mi sono sentita spiazzata, disorientata e disarmata e sono sicura che questa sensazione non mi abbandonerà dopo aver ottenuto la tanto attesa laurea, ma imparerò a convivere, e con gli anni maturerò sempre più la capacità di gestire anche le situazioni più ardue, è un augurio che faccio a me stessa; è anche questo il bello: la preparazione non è mai abbastanza ed è fondamentale continuare a formarsi. La cosa che più mi entusiasma è sapere che avrò tra le mani un'inestimabile responsabilità, tutto questo suscita in me anche un po' di paura, ma penso che sia funzionale, come l'ansia prima di un esame in tutti questi anni. È arrivato il momento di proseguire il mio libro di ricette, esplorando nuovi ingredienti e combinazioni. Non so cosa il futuro avrà in serbo per me e, ovviamente, non lo potrò sapere. Sono però certa di una cosa: la parte migliore deve ancora venire!

## 4. Bibliografia e sitografia

### Bibliografia

Cerini G. (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*

Consiglio dell'Unione Europea (2018), *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*

Parmigiani D. (2018), *L'aula scolastica 2, come imparano gli insegnanti*. Franco Angeli, Milano

Bonaiuti G. (2014), *Le strategie didattiche*. Carocci, Roma

Armani S. (2018), *Benessere e intercultura. Nuove prospettive per favorire l'inclusione di malati e disabili migranti*. Franco Angeli, Milano

### Sitografia

- <https://www.sharefun.it/>
- <https://www.miur.gov.it/web/guest/>