



Università degli Studi di Genova

Genoa University



Scuola di
Scienze sociali

School of Social Sciences

DISFOR Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Matricola: 4651406

Candidata: *Irene Scognamiglio*

Tutor coordinatore: *Maria Angelina Vinciguerra*

ANNO ACCADEMICO
2022/2023

INDICE

1. Il percorso di tirocinio in un'immagine.....	3
1.1 La matrioska.....	3
1.2 La scelta del simbolo.....	3
1.3 La mia matrioska (o meglio “ <i>Maestroska</i> ”)	4
1.4 Il T1: il primo strato e il primo approccio, l'osservazione di un mondo sconosciuto.....	8
1.5 Il T2: il secondo strato, districando la matassa delle relazioni.....	10
1.6 Il T3: il terzo strato, si raccolgono i pezzi per progettare la didattica.....	11
1.7 Il T4: il quarto strato, valutare per comprendere e comprendere valutando	13
1.8 Il futuro: il seme, verso l'essenza dell'insegnamento	14
2. Narrazione critica del percorso e riflessioni alla luce della complessità della professionalità insegnante.....	15
2.1 Lavorare in team.....	15
2.2 Strategie comunicative	18
2.3 Azione didattica.....	22
2.4 Valutazione e autovalutazione	25
Conclusioni.....	29
Bibliografia	30
Sitografia.....	30

1. Il percorso di tirocinio in un'immagine

1.1 La matrioska

La matrioska è una bambola in legno tipica della tradizione russa. La particolarità di questa bambola è il fatto che si possa aprire a metà, trovando al suo interno altre bambole di dimensioni decrescenti, ognuna delle quali è a sua volta cava e smontabile. Le bambole che compongono una matrioska possono essere di numero variabile, generalmente tra quattro e otto.

Nel suo significato originale, la bambola più grande è detta “madre” e le bambole al suo interno rappresentano un ragazzo, una ragazza, una bambina e così via a seconda del numero di strati, fino ad arrivare alla parte più piccola che rappresenterebbe un neonato. Quest'ultima prende il nome di “seme” e si distingue dalle altre in quanto unico pezzo non smontabile; esso è riconducibile all'anima della bambola, rappresenta la parte più pura ed invisibile, dalla quale hanno origine gli strati più esterni. La matrioska è considerata simbolo di unione, famiglia e prosperità.

Tuttavia, la matrioska è un simbolo che si apre a molte interpretazioni e attribuzioni di significato. Molti la considerano simbolo della molteplicità che si cela nelle persone; dimostrando che più oggetti possono occupare lo stesso spazio, analogamente la matrioska insegna che anche l'io può essere molteplice, racchiudendo all'interno della bambola madre le molteplici personalità celate in ognuno di noi, nel nostro recente passato e in quello archetipico. In quest'ottica, dunque, la bambola madre rappresenterebbe gli aspetti più esteriorizzati della personalità, ma solo se non ci si ferma alle apparenze e si ha la pazienza di andare in profondità, analizzando uno per uno gli strati precedenti, si potrà accedere al seme, che rappresenta la vera essenza dell'io.

1.2 La scelta del simbolo

La scelta di questo simbolo è stata al contempo spontanea e attentamente meditata. Mi spiego meglio: prima di individuare un simbolo, mi sono soffermata a riflettere sul percorso di tirocinio in sé, in particolare su cosa ha rappresentato per me e come io l'ho vissuto. Mi sono chiesta se la mia esperienza si avvicinasse più ad un percorso lineare, ad un percorso a tappe, ad un percorso tortuoso o ad un bombardamento di esperienze di vario genere che mi sono piovute addosso in modo disordinato. Fin da subito la mia visione a riguardo è stata chiara: la mia percezione del tirocinio è sempre stata quella di una esplorazione che, anno dopo anno,

mi ha permesso di addentrarmi sempre più nel mondo dell'insegnamento. Una volta acquisita questa consapevolezza l'individuazione del simbolo che potesse rappresentare al meglio questa mia visione è stata naturale: la mia attenzione è subito ricaduta sulla matrioska. La struttura della matrioska mi è apparsa perfetta per rappresentare la mia esplorazione del mondo scolastico e della professione insegnante, che di anno in anno si è fatta sempre più approfondita e sostanziale, lasciando intravedere gli aspetti più essenziali, che nella metafora della matrioska sono rappresentati dal seme.

Un'ulteriore motivazione a supporto della mia scelta è il fatto che si tratti di un oggetto non totalmente estraneo all'ambito educativo, ma che pare affondi le proprie radici in esso. Stando alle testimonianze, la prima matrioska sarebbe stata creata nel 1892 nei "Laboratori dell'educazione infantile", dove diversi artisti collaboravano alla realizzazione di giocattoli per bambini¹. Inoltre, ancora oggi, queste piccole bambole di legno ricoprono un ruolo molto importante nell'ambito della pedagogia montessoriana, per esempio, dove vengono considerate un perfetto strumento di sviluppo e apprendimento. In particolare, la matrioska è considerata molto efficace per lavorare sulla motricità della mano e del polso, sulla coordinazione oculo-manuale e sulla discriminazione delle dimensioni, oltre che un ottimo allenamento di concentrazione e attenzione.

Pertanto, penso che la matrioska possa essere una efficace metafora dell'insegnante ed in particolare della poliedricità che contraddistingue questa figura. L'insegnante, come una matrioska, racchiude al suo interno diverse versioni di sé, tante quante sono le situazioni che si trova a dover affrontare nella quotidianità scolastica. Tali situazioni possono essere molto eterogenee - pensiamo alla relazione con i colleghi, con gli alunni, con i genitori, con il personale scolastico - ognuna di esse richiede approcci e strumenti differenti; si tratta indubbiamente di una richiesta complessa, ma fondamentale per una figura professionale completa e competente. Per quanto eterogenee, le molteplici professionalità che un'insegnante è chiamato a mettere in gioco hanno in comune una solida base che rappresenta l'essenza di ogni gesto e che può essere metaforicamente rappresentata dal seme della matrioska.

1.3 La mia matrioska (o meglio "Maestroska")

La matrioska è un simbolo versatile che, come già detto, si presta a molteplici attribuzioni di significato. Io ho deciso di personalizzarlo distaccandomi un po' dalle caratteristiche

¹ Treccani – Matriosca (o matrioska), <https://www.treccani.it/90anni/parole/1968-matriosca-matrioska.html>

originali: la superficie della matrioska non ha l'aspetto tipico della contadina russa e la decorazione degli strati non è uguale per tutti.



La superficie della mia matrioska che, come si avrà modo di scoprire nelle righe seguenti, sarebbe forse più opportuno definire “*Maestroska*” è stata decorata con rappresentazioni simboliche che richiamano gli aspetti caratterizzanti di ogni anno di tirocinio. Nella parte alta della superficie della mia matrioska (uguale per tutti i pezzi) ho deciso di riportare la rappresentazione dell'insegnante ideale, realizzata da me e alcuni compagni durante un incontro del T1 (da qui il soprannome “*Maestroska*”).



Si tratta di una rappresentazione simbolica, nella quale abbiamo voluto includere tutti quelli che, secondo noi, erano i requisiti essenziali dell'insegnante ideale.

L'insegnante ha le sembianze di un cuore, che vuole rappresentare la passione per il proprio lavoro e l'empatia nei confronti degli studenti, in generale, il ruolo fondamentale rivestito dal calore dei sentimenti. Oggi, a distanza di quasi quattro anni e dopo aver approfondito la mia conoscenza di questo mondo, sono ancora, anzi sempre più, convinta dell'importanza ricoperta dalla passione e dell'empatia nel lavoro dell'insegnante, ma in generale della sfera emozionale. Sono altresì consapevole della necessità di mantenere anche un certo distacco e dell'importanza della capacità di non farsi travolgere dalle situazioni, per riuscire ad essere sempre obiettivi e professionali, ma ritengo che, privato del calore delle emozioni, il lavoro stesso dell'insegnante perda il suo significato più profondo.

Altro elemento è il sorriso. Ricordo che avevamo deciso di inserirlo come simbolo della positività, della solarità e dell'entusiasmo che, secondo noi, ogni insegnante dovrebbe quantomeno provare sempre a portare in classe. Durante questi anni di tirocinio mi è tornata spesso alla mente questa riflessione ed ho cercato di tenerne conto provando sempre a sfoderare il mio sorriso migliore, anche nei momenti di difficoltà.

Le grandi braccia di cui questo insegnante ideale è dotato simboleggiano "*l'apertura verso l'alunno*" (Quaderno Operativo, T1) concetto che comprende ascolto, comprensione ed inclusione. Avendo fatto tesoro dell'esperienza accumulata in questo percorso, sono sempre più consapevole dell'importanza dell'inclusione, o meglio della fondamentale capacità dell'insegnante di saper accogliere tutti, al di là delle differenze, della storia, delle difficoltà e dei punti di forza di ognuno. La competenza socio-relazionale è parte fondamentale del kit dell'insegnante ideale che, grazie ad essa, sa porsi in ascolto dei bisogni degli alunni e trovare la strategia migliore per accogliere ognuno di essi.

Nella rappresentazione originale era inoltre presente una bilancia a due bracci, rappresentazione dell'equità. Ho deciso di non riportare tale elemento nella mia matrioska perché, riflettendo alla luce di quanto appreso in questi anni, l'ho considerato superfluo. Penso che il concetto di equità sia già di per sé compreso all'interno di quello di inclusione, rappresentato dalle grandi braccia. L'inclusione, infatti, si presenta come il tentativo di rispettare le esigenze e le necessità di tutti, per fare ciò è necessario offrire a ciascuno il contesto di partenza più adatto in cui sviluppare le proprie potenzialità e specificità, questo passaggio è proprio l'applicazione del principio di equità.

La lampadina e il fumetto che si possono osservare nel disegno originale, infine, rappresentano "*originalità, preparazione, innovazione e aggiornamento*" (Quaderno

Operativo, T1). Anche riguardo questo punto, il percorso di tirocinio mi ha offerto la possibilità di trovare conferma di quelle che erano le mie idee prima di iniziare il percorso. In questi anni, anche grazie alla co-progettazione e alle progettazioni svolte, ho compreso la centralità della formazione continua per un insegnante, ho capito che non è possibile pensare di aver terminato la preparazione in concomitanza con l'ottenimento della laurea in Scienze della Formazione Primaria. È importante non smettere mai di aggiornarsi e migliorarsi per poter offrire agli alunni proposte didattiche coerenti con l'evoluzione dei saperi e della società, per evitare che si crei in loro una percezione della scuola come noiosa e scollegata dalla realtà. Nella mia matrioska ho scelto di non riportare il fumetto, lo trovo ridondante in quanto penso che la lampadina costituisca già in sé un efficace simbolo di quanto spiegato nelle righe precedenti. Osservando bene, si noterà che la lampadina rappresentata sulla matrioska non è la tradizionale lampada ad incandescenza, bensì una lampadina "intelligente" a led, tale scelta vuole fare riferimento alle nuove frontiere della tecnologia, che possono rappresentare una grande risorsa anche per la didattica.

Nella restante superficie della matrioska, invece, sono riportate alcune rappresentazioni simboliche riconducibili agli elementi caratterizzanti di ogni anno di tirocinio, che variano dunque di strato in strato.

I pezzi che compongono la matrioska sono, appunto, cinque: quattro pezzi apribili, corrispondenti ai quattro anni di tirocinio, ed il seme.

Per lo sfondo sono stati scelti colori caldi, in quanto simbolo di energia e positività: due caratteristiche che ritengo fondamentali in ambito educativo/formativo. Inoltre, le sfumature di colore vanno dal più tenue, ovvero il giallo del primo strato, al più intenso, il rosso del seme. Tale scelta vuole fare riferimento al fatto che di anno in anno il mio bagaglio di conoscenze ed esperienze si sia arricchito e il mio coinvolgimento nel contesto si sia fatto sempre più profondo e intenso.

1.4 Il T1: il primo strato e il primo approccio, l'osservazione di un mondo sconosciuto



Lo strato più esterno della matrioska rappresenta il T1, ovvero non solo il mio primo anno di tirocinio ma anche la mia prima esplorazione del mondo della scuola. Il colore è un giallo piuttosto pallido, si tratta di un colore caldo, simbolo di energia e positività, ma non particolarmente intenso, in quanto il mio percorso era appena iniziato e, nonostante l'entusiasmo, vivevo questa nuova esperienza in punta di piedi. Lo sfondo delle mie giornate di tirocinio era piuttosto tenue e vagamente annessi dalle mille domande e dai numerosi aspetti del mondo scolastico che ancora non mi erano chiari.

La cerniera indica la suddivisione del primo anno di tirocinio in due parti, la prima svolta presso il grado di scuola dell'infanzia, il secondo alla primaria. In particolare, il mio percorso di tirocinio ha avuto inizio nella sezione Elefanti della scuola dell'infanzia "Crosa Maria in Zunino" di Carcare. Da febbraio in poi mi sono invece spostata presso la classe I B della scuola Primaria "Gianni Rodari" di Carcare. Il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria è stato a primo impatto un po' disorientate, in quanto, trascorso poco più del tempo necessario per ambientarsi ed entrare in confidenza con il contesto scolastico è stato necessario cambiare e ricominciare da capo, in un ambiente al contempo simile e molto differente. Per quanto il contesto scolastico fosse proprio costitutivamente differente a causa del passaggio di grado scolastico, ho potuto osservare un esempio di come tale salto possa essere attenuato e possa essere mantenuta una buona continuità. Sono stata agevolata in tale osservazione in quanto la mia tutor accogliente della scuola dell'infanzia era stata, nell'anno precedente, l'insegnante della maggior parte dei bambini della classe I nella quale sono stata



poi inserita alla scuola primaria. Parlando con le due insegnanti e anche osservando le pratiche in classe ho potuto comprendere l'importanza di una comunicazione efficace e puntuale tra insegnanti di classi differenti per poter agire in modo da garantire ai bambini una buona continuità fra i due gradi di scuola. La scelta di rappresentare tale suddivisione del percorso con una cerniera vuole fare proprio riferimento al fatto che, pur trattandosi di due gradi di scuola, e dunque due lembi, differenti, grazie ad una buona comunicazione e collaborazione tra insegnanti, rappresentata dal cursore, sia possibile creare coesione tra le due realtà.



A destra della cerniera è rappresentato un muro con un buco al centro. Il mio primo anno di tirocinio è stato inoltre caratterizzato da una situazione del tutto nuova ed imprevista: la Didattica a Distanza. Ho deciso di rappresentare così questa situazione per i seguenti motivi. La chiusura delle scuole a causa dell'epidemia di Sars Covid-19 ha peraltro coinciso con l'inizio della mia esperienza presso la classe di scuola primaria che per quel motivo non ho mai potuto conoscere in presenza. Questa situazione, accompagnata dall'attivazione della modalità a distanza anche per gli incontri di tirocinio indiretto e tutte le lezioni universitarie, è stata per me molto destabilizzante e difficile da affrontare. Col tempo però ho imparato ad osservare lo schermo del mio pc da un altro punto di vista, iniziando a coglierne le potenzialità e a percepirlo, non più come un muro che mi impediva di avere i contatti umani a cui ero abituata, bensì come un varco, una possibilità di mantenimento del contatto e di un briciolo di normalità nonostante la distanza fisica e la situazione surreale che stavamo vivendo.



I binocoli fanno invece riferimento al focus d'anno: l'osservazione. Tra tutti gli strumenti che possono essere utilizzati per osservare, i binocoli sono un supporto con cui si guarda da lontano; io, infatti, osservavo ma mi sentivo ancora estranea a questo mondo, cercavo pertanto di aguzzare il più possibile la vista per vedere in profondità ed avvicinarmi all'essenza dell'insegnamento. Ciò non è stato possibile, perché per aprire le serrature degli strati successivi sono necessarie le chiavi rappresentate dal focus di ogni anno di tirocinio, che ho potuto ottenere soltanto proseguendo nel mio percorso.

1.5 Il T2: il secondo strato, districando la matassa delle relazioni



Lo sfondo di questo secondo anno di tirocinio assume una intensità maggiore, grazie ad una attenta ed approfondita osservazione si è passati da un pallido giallo a un più intenso giallo oro.



Il primo simbolo che si può osservare è un gomitolo, rappresentativo dell'intreccio di relazioni che caratterizzano il contesto scolastico, ovvero il focus del T2. L'approfondita osservazione delle dinamiche relazionali mi ha permesso di cogliere le sottili caratteristiche che differenziano e rendono unico ciascun rapporto umano. Ho imparato che una osservazione che si basa sulla categorizzazione in tipologie di relazioni - ad esempio insegnante-alunni, alunni-alunni, insegnante-genitori, insegnante-insegnante -, dimenticando l'unicità che ogni soggetto porta nella relazione, può talvolta risultare superficiale. Ritengo che al di là di alcune caratteristiche generali che possono accomunare le relazioni tra persone che ricoprono lo stesso ruolo, ogni relazione sia unica e speciale proprio a seconda dei soggetti che ne fanno parte. In quest'ottica, allora, provando a districare la matassa delle relazioni che costituiscono la realtà scolastica ci si renderà conto che non si limitano alle quattro o cinque categorie che vengono convenzionalmente utilizzate per facilitare l'osservazione, ma sono davvero moltissime, non soltanto a seconda di quanti sono i soggetti che si relazionano ma anche a seconda delle proprie caratteristiche personali che ogni soggetto decide di portare nella specifica relazione, motivo per cui le relazioni non sono stabili ma cambiano, si evolvono o devolvono, nel tempo. Il filo che srotolandosi dalla matassa "tende all'infinito", creandone il simbolo

matematico, vuole simboleggiare proprio il fatto che il numero di relazioni osservabili in un dato contesto sia potenzialmente infinito.



Sulla superficie di questo strato sono inoltre osservabili delle note musicali. Tale scelta richiama la co-progettazione svolta nell'ambito del T2. Il percorso didattico attuato interessava infatti l'ambito dell'educazione musicale, unito all'educazione motoria, per accompagnare gli studenti alla scoperta dei contrasti sonori - suono e silenzio, piano e forte, veloce e lento - sperimentandoli attraverso il movimento del proprio corpo.

1.6 Il T3: il terzo strato, si raccolgono i pezzi per progettare la didattica



Il colore di questo terzo strato è ancora più intenso, un arancione, perché, grazie ai due precedenti anni di tirocinio, si sono acquisiti gli strumenti per comprendere meglio le dinamiche scolastiche ed in particolare gli spazi, i tempi e le relazioni.

Il focus del T3 è stata la progettazione della didattica. La scelta di rappresentarla con un puzzle è dovuta alla consapevolezza che ho sviluppato circa la necessità di analizzare molti aspetti del contesto scolastico in cui si agisce - i bisogni formativi, i vincoli contestuali, gli interessi degli alunni, ecc. - e mettere insieme ciò che si è potuto cogliere, proprio come si fa con i pezzi di un puzzle. Questo è proprio il processo che mi ha



permesso di dare forma alla progettazione didattica che ho proposto alla classe: una volta messi a fuoco i vari elementi da tenere in considerazione, ho trovato l'incastro giusto ed ho infine dato vita al percorso didattico.



Ho scelto di rappresentare la mia progettazione con “Lina la gocciolina”, mascotte di tutte le attività proposte. Tenendo conto dei bisogni formativi della classe, gli ambiti disciplinari su cui si è lavorato sono stati quello scientifico e quello geografico, affrontando nello specifico l'argomento del ciclo dell'acqua. Il secondo elemento da tenere in considerazione è stato il tempo a disposizione: il percorso didattico si è distribuito su due lezioni di due ore ciascuna. Ho cercato inoltre di accogliere le preferenze nelle modalità di apprendimento espresse dagli studenti, pertanto, ho dato avvio al percorso con un esperimento, inoltre, al fine di migliorare le capacità di lavoro in gruppo, esigenza che ho avuto modo di osservare assistendo a precedenti lezioni, ho proposto un Jigsaw. Altro tassello del puzzle da costruire sono state le differenze individuali che portano a preferire un canale di comunicazione rispetto ad un altro, per questo ho scelto di avviare la seconda lezione ricapitolando quanto emerso nella lezione precedente con una modalità alternativa, ovvero un video, che vedeva protagonista la nostra mascotte. Il tutto si è concluso con un lapbook riepilogativo di tutti i concetti trattati, in accordo con la richiesta dell'insegnante di classe di lasciare una traccia concreta del percorso svolto. A questo punto, mancava ancora un tassello essenziale ovvero la valutazione, che ho scelto di realizzare sottoponendo agli alunni un questionario di autovalutazione e gradimento, utile al contempo agli alunni, per analizzare criticamente le competenze messe in gioco, e a me per poter fare un bilancio della riuscita del percorso e pensare ad eventuali correzioni per il futuro.

1.7 Il T4: il quarto strato, valutare per comprendere e comprendere valutando



Il quarto strato si colora di un arancione ancora più intenso, tendente al rosso; esso rappresenta l'ultimo anno di tirocinio e, arrivata a questo punto, posso dire di sentirmi a mio agio nella realtà scolastica. Rapportando le sensazioni che provo in questo momento, conclusivo del mio percorso, con quelle che hanno connotato i momenti iniziali, la differenza è lampante. Le competenze apprese durante questi anni mi hanno permesso di fare quello che, riferendosi sempre alla metafora dei colori, potrebbe sembrare un netto stacco cromatico. In realtà, come si è potuto apprendere leggendo i paragrafi precedenti, il passaggio dal giallo pallido all'arancione brillante è stato graduale ed ha attraversato tonalità intermedie.



Il semaforo simboleggia il focus d'anno del T4, ovvero la valutazione. Durante il percorso proposto quest'anno ho avuto modo di completare il mio kit di competenze professionali con strumenti, abilità e conoscenze riguardanti la valutazione, in tutte le sue sfaccettature. Ho imparato a conoscere meglio le diverse tipologie di valutazione - diagnostica, sommativa e formativa - cogliendo l'importanza di ciascuna di esse e a combinarle al fine di realizzare una valutazione efficace. Osservando bene il semaforo si potrà notare che le luci hanno assunto le sembianze delle tre emoticons canonicamente utilizzate anche in sede di autovalutazione, tale scelta infatti è stata fatta proprio perché l'esperienza di tirocinio diretto di quest'anno mi ha dato modo di approfondire e sperimentare particolarmente questo strumento. Nella classe in cui ho svolto tirocinio si punta molto sull'autovalutazione, utilizzando una strategia che ho avuto io stessa modo di sperimentare e che reputo molto funzionale: un questionario a doppia compilazione, prima da

parte dello studente e poi dell'insegnante, il processo di valutazione formativa si conclude con un momento di confronto e feedback da parte dell'insegnante. Avevo già utilizzato questionari di valutazione formativa nella precedente progettazione, ma, alla luce delle nuove conoscenze acquisite, mi rendo conto che tale processo di valutazione non poteva essere considerato completo. Penso che il feedback da parte dell'insegnante al termine di un percorso sia fondamentale per aiutare gli studenti nell'analisi critica del proprio apprendimento ed aiutare ad apportare eventuali correzioni nell'ottica di migliorarsi sempre.

L'ultimo simbolo che ho tracciato sulla superficie della *Maestroska* è un logo che si riferisce all'Agenda 2030, argomento a cui ho dedicato la mia ultima progettazione. Ho scelto di focalizzarmi su questo tema in quanto ritengo che i temi e problemi dell'attualità siano parte imprescindibile dell'insegnamento/apprendimento scolastico e che la costruzione di un



futuro sostenibile debba partire dalla sensibilizzazione e responsabilizzazione delle future generazioni. Di conseguenza, come insegnante sento il dovere morale di impegnarmi a dare il mio contributo per il futuro formando giovani cittadini attenti e responsabili.

1.8 Il futuro: il seme, verso l'essenza dell'insegnamento



Gli anni di tirocinio sono terminati, ma la mia crescita professionale no, infatti, anche il quarto strato si può aprire ed al suo interno vi è collocato il seme, che rappresenta la parte più profonda dell'insegnamento. La superficie di quest'ultimo è di colore rosso intenso perché rappresenta l'anima, l'essenza il cuore pulsante. Si tratta di una dimensione a me ancora ignota, soltanto l'esperienza mi darà la possibilità di immergermi in questo mondo e viverlo in prima persona provando a comprenderne i valori costitutivi. Inoltre, a differenza degli altri strati, sulla superficie di quest'ultimo non vi è rappresentato alcun simbolo, proprio perché *“l'essenziale è invisibile agli occhi”* (De Saint-Exupéry, 2000, p. 98).

2. Narrazione critica del percorso e riflessioni alla luce della complessità della professionalità insegnante

2.1 Lavorare in team

La mia attenzione è caduta su questo tema in quanto “croce e delizia” del mio percorso di formazione professionale: ho iniziato con alcuni dubbi e scarse capacità a riguardo, solo col tempo e numerosi tentativi, a volte anche faticosi, penso di essere riuscita a sviluppare una buona capacità di lavorare in team e, grazie in particolare a questo ultimo anno di tirocinio, mi sono resa conto della sua importanza nell’ambito della professionalità insegnante.

In ambito scolastico un buon lavoro all’interno del team di insegnanti è fondamentale per molti aspetti. Soprattutto negli ultimi anni le strategie didattiche basate sulla cooperazione sono sempre più diffuse e gettonate, agli alunni si richiedono capacità di lavoro in gruppo che andando avanti negli anni sono sempre più complesse e profonde, occorre dunque porsi una domanda: “come possiamo chiedere tali competenze ai nostri alunni se noi insegnanti non le abbiamo?”. Ovviamente la risposta è che ciò non sia possibile, o meglio, sarebbe una scelta poco efficace per la mancanza di coerenza e per il fatto che, come si dice, “l’esempio è il più grande maestro”. Infatti, anche se parlando di team working tra insegnanti si fa riferimento ad una relazione, quella tra insegnanti, da cui gli alunni sono apparentemente esclusi, essi possono percepire chiaramente la qualità del lavoro del gruppo insegnanti, perché tutto ciò che deriva da tale relazione ricade sugli studenti per mezzo delle scelte didattiche che facciamo e del clima che portiamo in classe. Lavorare in team è essenziale anche per poter condividere una linea comune con i colleghi, che nella pratica scolastica equivale a dire lavorare con modalità coerenti sugli stessi obiettivi e finalità, che ci si è prefissati insieme sulla base dei bisogni della classe. Inoltre una proficua collaborazione tra docenti può portare ad un miglioramento qualitativo della didattica, in quanto il confronto, lo scambio di idee e la condivisione di competenze tra loro eterogenee rappresenta un’occasione unica di arricchimento e innovazione della competenza professionale del singolo insegnante e nel complesso dell’offerta formativa rivolta alla classe. Questo si concretizza, per esempio, nella proposta di attività didattiche interdisciplinari, utili a sostenere la percezione del “sapere” come un unico grande bagaglio, dove ogni concetto è interconnesso con altri scardinando la superflua - e talvolta forzata - parcellizzazione in aree disciplinari. Infine il lavoro in team rappresenta una grande risorsa anche per ogni singolo insegnante che, grazie alla condivisione con i colleghi, vede il proprio carico di lavoro alleggerirsi e può contare sul supporto

reciproco, fondamentale per affrontare al meglio che complessità che caratterizzano l'ambito educativo, sulla possibilità di confronto e scambio, elementi fondamentali a sostenere la crescita personale e professionale.

Durante il percorso di tirocinio diretto, ho avuto modo di osservare diverse modalità di lavoro all'interno del team di insegnanti. Mi hanno colpito particolarmente due realtà che per motivazioni differenti mi hanno fornito spunti di riflessione e hanno contribuito allo sviluppo della mia percezione a riguardo. Durante il T4 ho potuto finalmente cogliere appieno la bellezza di un buon clima collaborativo tra insegnanti. Fin dalle prime ore trascorse lì sono rimasta piacevolmente colpita dall'armonia che si poteva respirare in quella realtà a livello di team docenti, e non mi riferisco soltanto a quelli della classe in cui sono stata inserita ma anche con i colleghi delle altre classi, in particolare delle sezioni parallele. Il supporto, la collaborazione, la condivisione di idee, proposte e problemi sono gli ingredienti di base in questa realtà scolastica, che vengono rimescolati ogni giorno con una buona dose di disponibilità e positività. Quello che si respira è infatti un clima veramente piacevole, disteso e molto propositivo, che si riflette anche sugli studenti, i quali sembrano aver colto quali sono i pilastri della collaborazione. Tra gli insegnanti di classe ho potuto osservare diversi momenti di condivisione che hanno avuto come oggetto tematiche comportamentali, pianificazione di uscite e anche attività didattiche, tutti basati sulla disponibilità e la fiducia nella professionalità altrui. Inoltre sono stata coinvolta nella progettazione del laboratorio di teatro che si svolge a classi aperte con un'altra quarta, anche in questo caso, nonostante il team fosse più ampio, ho potuto respirare la stessa positività.

Un esempio molto differente mi è stato invece fornito dal T2, in questo caso ho avuto modo di osservare quello che, alla luce della consapevolezza sviluppata in seguito, definirei un lavoro in team poco efficace, principalmente perché caratterizzato da una discontinuità non trascurabile. In questa piccola realtà di scuola dell'infanzia, infatti, il lavoro di ogni insegnante era molto "chiuso" nel senso che le due principali docenti di classe si erano divise i compiti: una si occupava delle attività creative e laboratoriali mentre l'altra, la mia tutor accogliente, delle attività prescolari in senso più stretto. Il limite di questa netta suddivisione del lavoro, dal mio punto di vista, era dato dal fatto che le due tipologie di attività, seppur costitutivamente differenti, fossero approcciate in modo completamente differente, poco strutturato e libero nel primo caso, molto rigido e schematico nel secondo. La stessa differenza di approccio era riscontrabile anche nelle attività di routine, nell'ambito delle quali ho potuto osservare lo spaesamento dei bambini di fronte alla presenza di entrambe le

insegnanti. Questa esperienza mi ha dato ulteriore conferma dell'importanza di condividere, almeno tra i docenti di classe, una stessa linea educativa in tutti gli aspetti della vita scolastica.

Nonostante io abbia sviluppato una profonda consapevolezza riguardo l'importanza di un buon lavoro in team, sono altrettanto consapevole delle difficoltà che comporta il raggiungimento di un livello di cooperazione come quello del primo esempio riportato. Riconosco che questo dipenda in buona misura dai tratti caratteriali di ogni singola persona, anche perché io stessa mi sono trovata a dover affrontare tali difficoltà. Tuttavia, ritengo molto importante la consapevolezza del fatto che si tratti una competenza, come tutte le altre, migliorabile; nonostante i pregiudizi, le perplessità e gli ostacoli che si possono trovare, ciò che, a mio modo di vedere, è importante è l'atteggiamento, ed in particolare un atteggiamento critico verso sé stessi, prima che verso gli altri, che permetta di cogliere le problematiche e di essere disposti a mettersi in gioco per provare a migliorarsi e risolverle.

Finora si è parlato di lavoro in team tra docenti, ma nell'attuale pratica scolastica non è raro, anzi quasi una consuetudine, che gli insegnanti si trovino a collaborare con altre figure professionali. I working team, infatti, mostrano una composizione sempre più eterogenea, pensiamo per esempio al GLO (Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione) che comprende oltre il Consiglio di classe ed i genitori del bambino interessato, anche tutti i professionisti che interagiscono con lui anche all'esterno della realtà scolastica, allo scopo di favorire la continuità e linearità degli approcci tra scuola ed extrascuola. In situazioni come queste, alla figura dell'insegnante è richiesta la specifica capacità di sapersi relazionare in modo efficace con figure professionali derivanti da altri ambiti del sapere, più o meno vicini al proprio, al fine di utilizzare l'esperienza specifica di ognuno per strutturare la migliore offerta formativa possibile per gli studenti. Penso che la base per poter collaborare in maniera veramente efficace e profonda sia una solida competenza professionale, correlata ad un buon livello di autoconsapevolezza e fiducia nelle proprie capacità, solo così sarà possibile interfacciarsi con altre professioni senza rischiare di vedere soccombere il proprio ruolo o, al contrario, cercare di imporsi sugli altri.

2.2 Strategie comunicative

Le strategie comunicative sono un elemento molto variabile a seconda dell'insegnante che le mette in atto e del contesto in cui lo fa. Mantenendo alcuni tratti distintivi, che dipendono dalla personalità del docente stesso, le strategie di comunicazione si diversificano, inoltre, in base alla tipologia di relazione nell'ambito della quale vengono sperimentati (con gli alunni, con i genitori, con i colleghi, con il personale scolastico). In particolare, le strategie comunicative che si sceglie di adottare in classe, nel rapporto con gli alunni, rappresentano la chiave per la costruzione di un clima positivo, in cui si possano instaurare processi di apprendimento efficaci e significativi. Inoltre, adottando uno stile comunicativo piuttosto che un altro, l'insegnante si propone come modello e suggerisce anche agli alunni la modalità comunicativa che è più opportuno utilizzare.

Ritengo che l'individuazione della modalità più adatta a seconda della tipologia di classe con cui ci si trova a comunicare e relazionarsi, sia un processo tutt'altro che semplice. Tuttavia, rispolverando le pagine dei miei diari di bordo mi sono subito imbattuta in quello che ritengo un esempio di comunicazione efficace; la seguente citazione è tratta da una pagina del mio Diario di Bordo, intitolata "il mio primo giorno di tirocinio".

“Mi ha colpito e mi è piaciuta molto la strategia utilizzata dalla maestra per comunicare la fine del gioco libero: ad un certo punto si è alzata in piedi recitando ad alta voce una filastrocca e mimandola. A quel punto, tutti i bambini, che sapevano bene cosa significasse tale gesto, hanno interrotto la loro attività e senza dire una parola, come per magia, si sono alzati in piedi per seguire i movimenti e le parole della maestra.”

(Diario di Bordo, T1)

Rileggendo queste righe ho ricordato nitidamente la situazione ed ho rivissuto la sensazione di stupore che provai, in qualità di aspirante insegnante alle primissime armi, di fronte a tale "magia". L'episodio sopracitato è un esempio lampante di quello che, proseguendo nell'esperienza di tirocinio, ho scoperto essere il personale stile comunicativo adottato dall'insegnante per attirare l'attenzione dei bambini. Esso era basato su alcuni semplici gesti e pratiche condivisi, che variavano a seconda del messaggio veicolato ed erano in grado di intercettare l'attenzione di tutti, senza il bisogno di ricorrere a richiami ridondanti o aumenti del tono di voce. Così come il richiamo dell'attenzione, anche altri momenti, come la conversazione di gruppo, erano scanditi da gesti convenzionali e condivisi dal gruppo classe.

“seduti in cerchio su alcune panchine hanno iniziato a parlare di esperienze personali [...] i bambini sapevano di dover alzare la mano prima di parlare e la maestra regolava la chiacchierata dando loro la parola”.

(Diario di Bordo, T1)

Nell'ambito dell'esperienza di tirocinio svolta alla scuola dell'infanzia, ho potuto inoltre cogliere l'importanza di una comunicazione verbale chiara e puntuale, nello stabilire alcune semplici, quanto importanti, regole condivise. Un momento particolarmente rilevante in questo proposito è stato in occasione di una piccola uscita didattica. Ricordo che, prima di lasciare la classe, l'insegnante dedicò un momento al ripasso delle regole riguardanti i comportamenti corretti ed errati in una situazione di quel tipo. L'efficacia della comunicazione, in quel caso, è stata a mio avviso determinata dalla scelta dell'insegnante di condurre la riflessione coinvolgendo in prima persona i bambini nel ricordo delle regole e nell'individuazione delle motivazioni alla base di esse.

La seconda parte del T1, che ho svolto presso una classe I primaria, è stata sconvolta da un'esperienza per tutti inattesa e nuova: la Didattica A Distanza. In questa occasione mi sono resa conto della complessità che caratterizza la comunicazione attraverso uno schermo, il quale, escludendo la possibilità di contatto umano, amplifica ulteriormente il ruolo di una comunicazione efficace, capace di coinvolgere e sostenere l'attenzione degli studenti servendosi esclusivamente del linguaggio verbale. Nel bilancio delle competenze al termine di quel primo anno di tirocinio scrivevo:

“sono molto abituata a comunicare sfruttando il linguaggio del corpo, per cui ho trovato faticoso gestire relazioni interpersonali positive a distanza”.

(Bilancio delle Competenze, T1)

Durante il secondo anno di tirocinio, che ho svolto nella scuola dell'infanzia, il focus è stato sulle relazioni all'interno del contesto scolastico, nell'ambito delle quali la comunicazione gioca un ruolo strategico. L'attenta osservazione di queste dinamiche mi ha portata ad acquisire maggiore consapevolezza e a trarre alcune conclusioni, che ho, penso efficacemente, riportato nel bilancio delle competenze riferito a quell'anno:

“Sono consapevole di quanto sia importante saperli gestire positivamente [i rapporti interpersonali] per poter vivere con successo e armonia una relazione educativa. Alla base di tutto ciò vi è la comunicazione efficace, ognuno di noi ha il proprio stile

comunicativo, ma dobbiamo avere cura di modularlo e adattarlo ai nostri scopi comunicativi e relazionali perché “il fallimento di una relazione è quasi sempre un fallimento di comunicazione” (Bauman).”

(Bilancio delle Competenze, T2)

I successivi anni di tirocinio, il T3 e il T4, sono stati entrambi ambientati alla scuola primaria. Dal punto di vista dello stile comunicativo, innanzitutto ho notato che nel passaggio al grado di scuola superiore, il piano della comunicazione non verbale, fondamentale nella scuola dell'infanzia, perde di rilevanza, lasciando maggiore spazio alla comunicazione verbale.

Se dal punto di vista delle metodologie didattiche ho conosciuto due realtà piuttosto affini, le strategie comunicative che ho potuto osservare nei due insegnanti sono state molto differenti.

In entrambi i casi definirei lo stile adottato come poco autoritario e basato su un patto di co-responsabilità tra insegnante e alunni, tuttavia molto differenti nella gestione dei momenti critici. Descriverei lo stile utilizzato dall'insegnante del T3 come molto prolisso, in quanto, in caso di situazioni difficili, caratterizzati da problematiche sia sul piano comportamentale che disciplinare, intavolava lunghi discorsi rivolti alla classe. Tali spiegazioni erano principalmente finalizzate a far emergere la gravità dell'errore in questione alla luce della maturità e responsabilità richiesta agli alunni in accordo con il patto di co-responsabilità. Tale strategia comunicativa mi ha sempre lasciata piuttosto perplessa, nonostante ne comprendessi la necessità in alcune occasioni, in altre la percepivo come una eccessiva rimarcazione degli eventuali sbagli un po' fine a sé stessa.

L'insegnante a cui sono stata affiancata in questo ultimo anno di tirocinio, adotta una strategia comunicativa tutt'altro che prolissa, tende ad adottare soluzioni per certi versi drastiche ma immediate, in caso di comportamenti che ostacolano lo svolgimento della lezione, per poi ritagliare un momento di riflessione di classe in cui a differenza della strategia precedentemente spiegata, non è tanto lui a parlare ma gli alunni. Mi spiego meglio: durante lo svolgimento di una lezione, l'insegnante tende ad essere molto tollerante con le esigenze di tutti - lasciando per esempio che gli alunni si posizionino a scrivere dove e come preferiscono, o che disegnino mentre ascoltano, se ne hanno bisogno per mantenere l'attenzione, ecc. -, se un alunno mette in atto comportamenti problematici e di disturbo per il resto della classe, dopo due richiami li invita, mantenendo un tono quanto possibile pacato, ad accomodarsi fuori e a rientrare quando si sentono pronti a partecipare positivamente alla lezione. Inizialmente non nego di essere rimasta colpita dalla drasticità del gesto, che sarei stata

portata a condannare a priori, tuttavia ho deciso di non farmi sopraffare dai pregiudizi e provare ad analizzare tale scelta. Avendo avuto modo di osservare in diverse occasioni tale strategia, di chiedere informazioni al docente e prestando attenzione alle cause ed alle conseguenze ho imparato a comprenderne le ragioni. Innanzitutto, per il modo in cui viene presentato, il gesto non è percepito dagli alunni nella maniera drastica e negativa che avrei immaginato: non è un “uscire dalla classe” con fine esclusivamente punitivo, ma agli alunni è stata spiegato l’intento di voler garantire ai compagni la possibilità di seguire la lezione ed invece a chi non lo desidera la possibilità di allontanarsi per poi riunirsi al gruppo quando ne sentirà il bisogno. Inoltre ho osservato il fatto che in alcune situazioni tale strategia rappresenti, se non l’unica possibile, la più efficace in quel momento. Infine, elemento che trovo fondamentale, è il fatto che questi episodi non cadano mai nel dimenticatoio, ma che si trovi poi un momento opportuno in cui avviare una riflessione, di gruppo o individuale a seconda delle esigenze, volta ad analizzare insieme le dinamiche alla base.

Penso che l’individuazione della strategia di comunicazione efficace sia un processo lungo e complesso, che riparte e viene messo in discussione ogni volta che ci si trova di fronte ad una nuova classe, tuttavia, facendo tesoro delle diverse esperienze che questo percorso mi ha permesso di fare, mi sono fatta un’idea generale della figura professionale che vorrei diventare sotto questo punto di vista.

Altra categoria di strategie di comunicazione a cui trovo essenziale dedicare un momento di attenzione sono quelle utilizzare per favorire e supportare la comunicazione tra alunni. Esempio emblematico in questo proposito è l’Agorà, strategia che ho osservato per la prima volta e con una certa frequenza nell’ambito del T3, che ho ritrovato nel T4 e che ho anche avuto modo di condurre io stessa nell’ambito della mia progettazione.

“Una abitudine di questa classe che mi ha colpita e interessata molto è l’Agorà. Si tratta di un momento di ascolto e dialogo, autoregolato dai bambini, che si svolge ogni mattina, prima di iniziare le attività didattiche e seguendo alcune regole ben precise.”

(Diario di Bordo, T3)

Caratteristica distintiva e punto di forza dell’Agorà, è proprio il fatto di essere uno spazio ben regolamentato: la durata è stabilita a priori e sancita da un timer, si parla uno per volta e soltanto dopo aver ricevuto la parola dal conduttore. Questi elementi fanno dell’Agorà una attività molto utile a favorire la comunicazione sotto diversi punti di vista: innanzitutto

rappresenta la certezza di uno spazio in cui potersi esprimere liberamente; acquista ulteriore importanza per chi essendo un po' più timido ha difficoltà ad esprimersi, in quanto, qui ha la certezza del suo turno per dire la propria opinione, senza doverlo guadagnare nella frenesia della classe, e può contare su un ascolto autentico e non giudicante da parte dei compagni; inoltre, per i bambini più esuberanti è un'ottima occasione per imparare a porsi in ascolto degli altri.

2.3 Azione didattica

Nigris (2016) definisce l'azione didattica come un insieme di diversi elementi/variabili che concorrono a costruire il processo di insegnamento/apprendimento. Parlando di azione didattica si fa dunque riferimento all'insieme di gesti, azioni, relazioni, metodologie e strumenti che si integrano all'interno del contesto didattico per dare forma ai processi di insegnamento e apprendimento. Appare dunque evidente la centralità dell'azione didattica all'interno della realtà scolastica.

Durante gli anni di tirocinio ho avuto modo di osservare l'azione didattica in molte delle sue sfaccettature, dedicandovi anche diverse pagine dei miei Diari di bordo. Durante questo percorso ho avuto quindi modo di riflettere molto e farmi un'idea di quelli che, dal mio punto di vista, sono gli ingredienti per un'azione didattica efficace e significativa.

Fin dai primi passi nel percorso di tirocinio diretto ho avuto modo, avendo la possibilità di osservare da vicino, di sradicare alcuni stereotipi che mi portavo dietro, in maniera più o meno inconsapevole. Primo tra tutti la percezione che avevo dell'azione didattica, come qualcosa di fortemente legato agli ambiti disciplinari e limitato a momenti circoscritti. Immergendomi nella realtà scolastica, ho ben presto capito che in realtà essa pervade l'intera giornata in classe, che ogni momento è intriso di potenzialità educative e didattiche ed è compito fondamentale dell'insegnante saper cogliere le occasioni e valorizzarle al meglio. Ho piacevolmente osservato questa tendenza durante il T1 alla scuola dell'infanzia, ricordo, per esempio, un episodio durante una uscita didattica nel paese che aveva lo scopo di osservare una fontana.

“Purtroppo nella fontana sono in corso lavori di manutenzione e non c'è acqua, ma torniamo comunque in classe entusiasti per aver imparato un sacco di cose!”.

(Diario di Bordo, T1)

Le “cose” a cui facevo riferimento nella mia pagina di Diario di bordo erano tutti gli elementi che durante il tragitto avevano catturato l’attenzione dei bambini e sui quali, situazione permettendo, l’insegnante era ben contenta di soffermarsi, per osservarli tutti insieme e spiegare alcune curiosità. Questo episodio rimanda inoltre ad un altro preconetto che non ho tardato a mettere in discussione, anche “a mie spese” in un certo senso. Mi sto riferendo al fatto che non sia possibile avere sempre tutto sotto controllo, ma che sia possibile, anzi frequente, che imprevisti di varia natura ci costringano a modificare l’azione didattica che avevamo attentamente pensato e progettato, come nel caso della fontana. In questi casi entra in gioco un ingrediente essenziale del buon insegnante: la flessibilità. Inizialmente, essendo anche caratterialmente una persona molto attenta alla pianificazione, ero portata a pensare che questo aspetto fosse il più importante, ritenendo la flessibilità una capacità richiesta solo in alcuni casi eccezionali. Grazie alle numerose esperienze osservate e vissute in prima persona, ovvero entrambe le mie progettazioni, ho capito la sua centralità nel contesto scolastico, il quale è per sua natura caratterizzato dall’interazione di un altissimo numero di variabili e di conseguenza esposto ad altrettanti imprevisti. Ho dunque sviluppato la consapevolezza che una professionalità insegnante completa ed efficace sia quella in grado di progettare la didattica in maniera accurata ma flessibile, capace di non farsi spaventare dall’incertezza e dalla variabilità, ma in grado di accoglierla e sfruttarla a proprio favore.

Riflettendo sulle azioni didattiche che mi sono apparse efficaci e significative alla scuola primaria, gli esempi che mi sovengono sono numerosi e, seppur molto differenti tra loro - per il contesto in cui le ho osservate, l’insegnante che le ha condotte, la metodologia utilizzata, l’ambito disciplinare, ecc. -, sono subito spiccati alcuni elementi comuni che, dal mio punto di vista, le hanno rese tali.

Penso che l’azione didattica risulti significativa quando attentamente pensata sulle esigenze derivanti dalle caratteristiche della classe e dal momento specifico in cui si agisce.

“Oggi sono andata a scuola al pomeriggio, la maestra mi ha spiegato che avendo il tempo pieno e quindi molte ore a disposizione, in questa parte della giornata cercano di proporre attività laboratoriali o all’aria aperta, con tempi piuttosto distesi e che risultino più coinvolgenti possibile per i bambini perché dopo tutta la mattinata l’attenzione comincia a calare. Siamo quindi usciti per sperimentare l’orientamento.”

(Diario di Bordo, T3)

La scelta dell'insegnante si è confermata efficace: ricordo di aver osservato grande coinvolgimento e partecipazione attiva da parte degli studenti all'attività proposta che essendo inserita in un contesto non convenzionale come l'aula è risultata per loro meno "pesante" nonostante l'orario pomeridiano.

Altro elemento di spicco della sopracitata attività, e denominatore comune delle varie esperienze osservate e considerate efficaci, è il coinvolgimento attivo degli studenti. La didattica attiva ed esperienziale, purtroppo non ancora diffusa come meriterebbe nella attuale realtà scolastica italiana, rende gli studenti protagonisti del proprio apprendimento che deriva, per l'appunto, da ciò che essi esperiscono in prima persona. Se, come molte ricerche hanno dimostrato, si impara nella misura in cui si è attivi, allora il coinvolgimento diventa ingrediente fondamentale per imparare, soprattutto se per imparare non si intende la mera memorizzazione ma anche una comprensione profonda. Tuttavia, questo approccio, di cui è esempio lampante la metodologia del Learning by Doing teorizzata da Dewey, riesce a raggiungere appieno le proprie potenzialità educative se accompagnato dalla riflessione su quanto si è fatto, per questo si parla anche di "learning by thinking". Tale riflessione mi è stata suggerita dalle diverse occasioni in cui in classe ho assistito a momenti di riflessione di gruppo, soprattutto durante il T4 ho notato che, nelle azioni didattiche proposte, l'insegnante non dimentica mai di ritagliare uno spazio dedicato alla riflessione. Questi momenti, solitamente collocati al termine della lezione, sono strutturati in modalità Agorà - strategia che, come già detto, risulta particolarmente efficace nel favorire una comunicazione positiva - e hanno lo scopo di riflettere sul significato delle esperienze raccogliendo i diversi punti di vista. Altra possibilità di utilizzo della riflessione e discussione di gruppo è quella che ne fa parte integrante dell'attività didattica stessa, facendo in modo che il ragionamento condiviso vada di pari passo alla pratica, questa modalità era molto utilizzata dalla mia tutor accogliente del T3, come testimonia il mio diario di bordo:

"[...] la concretezza ha stimolato molto il coinvolgimento degli alunni, la conduzione della discussione basata su stimoli e riflessioni ha fatto sì che i bambini ragionassero costruendo loro stessi il concetto di "frazione", inoltre la strutturazione della tabella era mirata a stimolare i ragionamenti fondamentali."

(Diario di Bordo, T3)

Infine, ritengo che la bellezza e anche l'efficacia dell'azione didattica risieda nella non convenzionalità, nella rottura degli schemi e delle aspettative degli studenti.

“Questa mattina ho assistito ad una lezione di grammatica tanto insolita quanto interessante: una attività all’aria aperta che ha entusiasmato parecchio i bambini. Nello specifico si è trattato di una “gara” di analisi grammaticale a gruppi e, l’elemento che ho trovato più interessante, è stato il fatto che le conoscenze richieste dal gioco non fossero padroneggiate dai bambini, anzi, la maggior parte di esse non erano ancora state affrontate. Lo scopo infatti era quello di stimolare i bambini, attraverso l’approccio ludico, a cimentarsi in nuovi apprendimenti in maniera collaborativa ed autonoma, con il supporto di alcuni strumenti quali libro e dizionario.”

(Diario di Bordo, T4)

Questa esperienza, tratta dal mio diario di bordo del T4 mi ha dato ulteriore conferma di come ogni elemento che siamo portati a dare per scontato - in questo caso, il fatto che la spiegazione debba precedere l’esercizio - possa essere scardinato e proposto in modalità non convenzionali, nella misura in cui tale scelta risulti efficace ai fini dell’apprendimento. Devo ammettere che in un primo momento, quando ho scoperto che per gli alunni quello era il primo approccio alla maggior parte delle conoscenze richieste, sono rimasta un po’ perplessa, ma ben presto, osservando l’altissima motivazione e l’impegno dei bambini nel provare a costruire in autonomia le conoscenze, mi sono dovuta ricredere. Sono tuttavia consapevole del fatto che una scelta di questo genere implichi grande competenza professionale da parte dell’insegnante ed in particolare la capacità di rimanere sullo sfondo, o meglio dietro le quinte, lasciando che l’azione didattica, da lui/lei attentamente progettata, faccia il suo corso tra successi ed insuccessi per poi arrivare a trovare, come per magia, un proprio equilibrio.

2.4 Valutazione e autovalutazione

La valutazione rappresenta una parte molto importante dei percorsi educativi e formativi. Esistono tuttavia diversi modi di intendere la valutazione, alcuni più, altri meno funzionali e indice di questo sono le parole che si sceglie di utilizzare. Comunemente si sente parlare di valutazione *dell’apprendimento*, ma non sarebbe forse più opportuno di parlare di valutazione *per l’apprendimento*? Con la prima espressione, infatti, si fa riferimento ad una idea di valutazione piuttosto fuorviante: l’obiettivo della valutazione non può esaurirsi nella semplice verifica dello stato dell’apprendimento, altrimenti si tratterebbe di una operazione fine a se stessa. Una valutazione per l’apprendimento, invece, è quel tipo di valutazione che non si

limita a fornire un'etichetta del livello di apprendimento, ma va oltre fornendo un'analisi accurata e feedback utili per migliorare l'apprendimento.

Purtroppo nel mio percorso di tirocinio diretto non ho mai avuto modo di assistere a momenti di valutazione, per lo meno in senso esplicito, per diversi motivi legati alle scelte degli insegnanti delle classi in cui sono stata inserita: la prima parte del T1 ed il T2 li ho svolti presso due sezioni della scuola dell'infanzia dove alla valutazione era attribuito un ruolo decisamente marginale; nella seconda parte del T1 (svolta in una classe prima primaria) la DaD ha complicato molto le cose ed, anche in questo caso, altre preoccupazioni hanno preso il posto di quella per la valutazione; nella classe terza primaria dove ho svolto il T3 le insegnanti hanno scelto di non fare prove di verifica né scritte, né orali; nella classe quarta primaria dove ho svolto il T4 vengono sottoposte agli alunni alcune prove di valutazione, ma con una frequenza molto ridotta.

Il fatto di non aver mai osservato momenti di valutazione - quali verifiche, interrogazioni o anche la compilazione di una rubrica valutativa da parte dell'insegnante - potrebbe portare a parlare di una perdita di valore del concetto di valutazione. In realtà questa non sarebbe che una interpretazione sbrigativa e superficiale. In particolare, questo ultimo anno di tirocinio, prevedendo proprio la valutazione come focus, mi ha stimolata ad indagare meglio il tema ed avere quindi la possibilità di comprendere come la valutazione possa ricoprire un ruolo centrale pur non emergendo chiaramente nella quotidianità scolastica - quantomeno nella tradizionale forma che si tende tradizionalmente a darle, fatta di numeri e verifiche stressanti. Più precisamente, il tutor accogliente mi ha spiegato che la valutazione in classe viene fatta eccome, attraverso l'osservazione del lavoro in classe in generale e, per verificare più nello specifico le conoscenze apprese, delle attività di esposizione che vengono frequentemente proposte. Inoltre, anche la tradizionale verifica scritta non è del tutto esclusa: seppur con frequenza limitata, vengono talvolta proposti test individuali finalizzati alla valutazione delle conoscenze su un argomento affrontato. In occasione dell'annuncio da parte dell'insegnante di uno di questi test, il venerdì per il martedì successivo, ho potuto osservare la percezione degli alunni in relazione a questo tipo di eventi. Gli studenti hanno appreso la notizia con una serenità e limitando la preoccupazione al fatto di ricordarsi di portare a casa il proprio quaderno degli appunti per ripassare; sono rimasta piacevolmente colpita da questa reazione, perché vista anche la quasi eccezionalità della situazione, mi sarei aspettata tutt'altra risposta. Riflettendo a posteriori, mi sono ricordata di un altro elemento che ha condizionato la mia idea riguardo la percezione della valutazione da parte degli studenti, influenzando le mie

aspettative nei confronti della valutazione: l'esperienza del precedente anno di tirocinio. Nella classe dove ho svolto il T3, infatti, si percepiva tutt'altro clima in rapporto alla valutazione: qui le prove di verifica non erano proprio contemplate, o meglio, lo erano con la sola funzione di monito. Mi è capitato di assistere a discorsi fatti dall'insegnante alla classe, in seguito a manifestazioni di scarso impegno da parte degli alunni, in cui si prospettava la possibilità di svolgere una verifica su tutto il "programma" in caso non si fossero impegnati di più. Questo suscitava reazioni molto differenti negli studenti, alle reazioni indifferenti di alcuni, si contrapponevano reazioni molto spaventate di altri.

A questo punto mi sovviene una riflessione: *è veramente utile evitare valutazioni esplicite al fine di non appesantire l'apprendimento?* La risposta che mi sono data dopo aver pensato molto è che, dal mio punto di vista, una strategia come quella adottata nel secondo esempio riportato poco sopra sia una strategia incoerente in sé stessa, perché non vengono utilizzati i test nella pratica ma se ne prospetta l'applicazione a titolo minatorio. Questa modalità non fa altro che acuire la percezione distorta della valutazione da parte degli studenti che la pensano come un momento di cui avere paura. Ritengo inoltre che anche la scelta di evitare completamente ogni riferimento alle prove di verifica non sia una strategia del tutto funzionale. Mi spiego meglio: nonostante io condivida l'idea - sottolineata dagli insegnanti che scelgono di adottare questa linea - che l'applicazione della valutazione sommativa possa talvolta risultare forzata alla scuola primaria, ritengo altresì importante accompagnare gli studenti nella conoscenza di questo strumento, che si troveranno sicuramente a dover affrontare nei successivi gradi di scuola. Penso dunque che la migliore strategia che un insegnante possa adottare riguardo la valutazione si basi, non sull'evitamento, ma su un approccio positivo ad essa, che consiste nel sottoporre gli studenti a questi strumenti e allo stesso tempo li guidi nella comprensione della loro utilità e valenza formativa.

In compenso al fatto di non aver mai avuto di osservare momenti dedicati alla valutazione sommativa, posso dire di aver assistito, con una certa frequenza, a momenti di valutazione formativa, questo in tutti gli anni di tirocinio. Le esperienze che ho osservato sono state anche molto diverse tra loro: dai feedback spontanei dell'insegnante intrinseci all'attività o in un momento immediatamente successivo, a momenti più strutturati di autovalutazione, come descritto nel mio Diario di bordo del T4.

“Al termine del gioco si è chiesto ad ogni gruppo di fare una autovalutazione del proprio lavoro riflettendo su tre domande stimolo: come avete lavorato? Perché? Cosa potreste migliorare e in che modo?”

Dopo una riflessione e verbalizzazione collettiva, ogni gruppo ha condiviso la propria autovalutazione ed in base all'accuratezza del lavoro l'insegnante ha deciso se dare o meno un punto bonus al gruppo.”

(Diario di Bordo, T4)

L'attività di autovalutazione sopracitata mi è apparsa tanto spontanea quanto efficace e capace di stimolare riflessioni profonde. L'ho ritenuta fondamentale per l'intera riuscita della proposta didattica perché da essa sono emerse vere e proprie analisi critiche del lavoro svolto, con le quali gli alunni hanno dimostrato autoconsapevolezza e capacità problem solving, ed hanno offerto all'insegnante la possibilità di fornire il proprio feedback sulla base di quanto emerso. In generale penso che l'autovalutazione sia una strategia con molte potenzialità, perché rendendo gli studenti protagonisti del processo valutativo li aiuta a comprenderne l'importanza, li stimola nello sviluppo dell'autocritica, dell'autonomia e li rende consapevoli della propria crescita educativa.

Ritengo altrettanto importante l'autovalutazione dal punto di vista degli insegnanti: la capacità di mettersi in discussione e l'autoconsapevolezza sono parti molto importanti della competenza professionale di un docente. Solo così si potrà migliorare come insegnanti e proporre una azione didattica in linea con le esigenze ed innovativa.

Conclusioni

Il mio percorso universitario è iniziato portando con sé molti dubbi, ho cambiato completamente rotta rispetto a quelli che erano stati i miei studi precedenti e mi addentravo dunque in un mondo per me completamente nuovo, non sapevo cosa aspettarmi e se sarei stata adatta a ricoprire il ruolo a cui tanto ambivo: quello della maestra. L'incertezza è stata però sempre affiancata da tanto entusiasmo, ero impaziente di immergermi in questo mondo e pur non avendo chiaro quale sarebbe stata la meta, ero certa di volermi impegnare a trarre il meglio da questo percorso di formazione.

Oggi, avendo anche avuto modo grazie alla presente Relazione Finale di soffermarmi a riflettere su quello che è stato, posso dirmi felice di essere riuscita a soddisfare quelle che erano le mie esigenti aspettative all'inizio del percorso. Le sensazioni che provo attualmente sono in qualche modo simili a quelle che provavo varcando la soglia del mio percorso formativo: non so bene cosa aspettarmi, se sarò all'altezza o se il futuro mi porterà a cambiare strada, ma sicuramente sono impaziente di entrare a tutti gli effetti nei panni che da tempo desidero tanto indossare, quelli della maestra.

Spero davvero che il mio futuro lavorativo mi riservi tanti stimoli e tante esperienze significative di cui fare tesoro per far sì che questo sia solo l'inizio della mia crescita professionale. Sicuramente io mi impegnerò a portare sempre con me quell'entusiasmo che mi ha permesso di arrivare fin qui, nella speranza di raggiungere, un giorno, l'essenza dell'insegnamento.

Bibliografia

Bonaiuti G., *Le strategie didattiche*. Carocci editore, Roma, 2014

De Saint-Exupéry A., *Il Piccolo Principe*, Bompiani, Milano, 2000

Nigris E., Teruggi L.A., Zuccoli F. (a cura di), *Didattica Generale*, Pearson, Milano, 2016

Parmigiani D., *L'aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano, 2016

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012

Sitografia

<https://www.treccani.it/90anni/parole/1968-matriosca-matrioska.html>

<https://www.miur.gov.it/>