

Dipartimento di / Department of

Scienze Umane per la Formazione R. Massa

Dottorato di Ricerca in / PhD program Educazione nella società contemporanea
Ciclo / Cycle XXXIV

Curriculum in (se presente / if it is)

Resistenza e cambiamento nello sviluppo professionale degli insegnanti di scuola dell'infanzia, uno studio di caso

Cognome / Surname Cardani

Nome / Name Ambra

Matricola / Registration number 729157

Tutore / Tutor: prof.ssa Luisa Zecca

Cotutore / Co-tutor:
(se presente / if there is one)

Supervisor:
(se presente / if there is one)

Coordinatore / Coordinator: prof.ssa Francesca Antonacci

Al mio bambino.

Affinché cresca con la fiducia di poter fare grandi cose

Sommario

Abstract	4
Introduzione	5
Parte 1 – LA RICERCA TEORICA	9
Capitolo 1. Il profilo professionale dell’insegnante di scuola dell’infanzia: la cornice internazionale e nazionale	9
1.1 Il profilo professionale degli insegnanti ECEC, Europa e Italia a confronto	9
1.2 La professionalità dei docenti, verso la definizione di un profilo europeo	12
Capitolo 2. Formazione continua per la qualità della scuola.....	20
2.1 La formazione continua dei docenti in Italia	28
2.2 Formare per sostenere lo sviluppo professionale, definizioni introduttive	30
2.3 Le componenti soggettive: individualità e cultura organizzativa come interlocutrici dell’intervento formativo continuo	32
2.3.1 L’identità professionale, “essere” insegnanti.....	32
2.3.2 Il professionista nel gruppo: collegialità, Comunità di Pratica e Comunità di Apprendimento Professionale.....	34
2.3.3 Le credenze professionali.....	37
2.4 I modelli di formazione per lo sviluppo professionale: metodologie per supportare il cambiamento.....	40
2.5 Apprendere dall’esperienza professionale	55
Capitolo 3. Attitudine e resistenza al cambiamento: stato dell’arte e disegno della ricerca.....	59
3.1 La definizione di resistenza, un fenomeno poliedrico	61
3.2 Le cause di resistenza al cambiamento professionale	68
3.3 Il disegno di ricerca: paradigma di cornice, le domande, le fasi e la metodologia caso intrinseco (GT+AP)	84
PARTE 2 - LA RICERCA EMPIRICA.....	95
Capitolo 4. Studio 1. Le percezioni delle insegnanti sul cambiamento e sullo sviluppo professionale: una Grounded Theory	95
4.1 Approfondimento metodologico	95
4.2 Analisi dei risultati.....	120
4.2.1 Immagine di Insegnante, il rapporto con i fattori di Cambiamento e Resistenza ...	120
4.2.2 Autovalutazione competenze professionali, il rapporto con fattori di Cambiamento e Resistenza.....	125
4.2.3 Dinamiche collegiali e con la leadership, il rapporto con i fattori di Cambiamento e Resistenza.....	130

4.2.4 Approccio educativo e credenze su destinatari, il rapporto con i fattori di Cambiamento e Resistenza.....	139
4.3 Discussione della teoria emergente	161
4.4 Dalla GT all'Analisi di Pratiche.....	170
Capitolo 5. Studio 2. Quattro <i>self case studies</i> : Analisi di Pratiche.....	173
5.1 Framework teorico e studio sul campo	173
5.1.1 La Ricerca-Formazione, una cornice metodologica	173
5.1.2 Il dispositivo di Analisi delle Pratiche	177
5.1.3 Gli strumenti: l'intervista di esplicitazione la griglia ADAP	179
5.1.4 Le fasi del secondo studio	187
5.2 I <i>self case studies</i> , esperienze di cambiamento professionale	189
5.2.1 Krizia, un nuovo significato alla routine del mattino	189
5.2.2 Monica, verso una diversa conduzione della discussione con i bambini.....	199
5.2.3 Valeria, una progettazione in equilibrio fra obiettivi della docente e interessi dei bambini.....	210
5.2.4 Tatiana, la documentazione come traccia della qualità del lavoro di bambini e docente	223
5.3 Discussione dei percorsi di sviluppo professionale.....	236
Conclusioni, limiti della ricerca e prospettive future	247
Bibliografia.....	251
Appendice 1. Traccia intervista semistrutturata a docenti e coordinatrice	272
Appendice 2. Slides utilizzate nel Focus Group restitutivo.....	273
Appendice 3. Adattamento della griglia ADAP.....	275
Ringraziamenti	277

“Il primo messaggio forte di questo capitolo è quello di non rivendicare da altri l'autorità della professione, [...], ma di costruirla nell'azione con comportamenti che la valorizzino e la tutelino dall'impovertimento e dal degrado”¹.

Codice Deontologico della Professione Docente, titolo I

¹Fonte: Codice Deontologico della Professione Docente, titolo 1 – L'etica verso la professione. Deliberato il 16 aprile 1999 dall'Associazione Italiana Docenti e Dirigenti Scolastici Italiani, vincolante solo per gli associati. <https://adiscuola.it/pubblicazioni/il-codice-deontologico-della-professione-docente/>, [consultato il 22/12/2022].

Abstract

La necessità di rendere la formazione dei docenti un processo continuo (CPD), di qualità e spendibile costituisce un obiettivo condiviso internazionalmente (Commissione europea, 2019). Molti autori hanno proposto modelli di CPD capaci di provocare cambiamenti a lungo termine nelle prassi consuetudinarie dei docenti in risposta a innovazioni (Clarke & Hollingsworth, 2002; Guskey, 2002; Guskey et al., 2009; Magnoler, 2012; Zecca, 2016). Poco indagate risultano essere, tuttavia, le condizioni che agevolano nei docenti l'esplicitazione e l'ingaggio costruttivo di resistenze al cambiamento, possibili qualora si offrano occasioni di riflessione-azione-ricontestualizzazione degli aspetti didattici, metariflessivi, emotivi e sociali delle pratiche (Sannino, 2010; Altet, 2014; Snyder, 2017; Kin et al., 2018). La prima parte della ricerca propone una revisione della letteratura sulla formazione degli insegnanti e sul costrutto di resistenza al cambiamento professionale, individuando nel dispositivo di Analisi delle Pratiche un modello di ricerca e formazione potenzialmente efficace per produrre teacher change, coerente con il modello della Ricerca-Formazione (Zecca, 2018; MIUR, 2018). La seconda fase, uno studio di caso intrinseco (Mortari, 2009; Isaacson, 2015; Havnes, 2018) svolto in una scuola paritaria bergamasca, si suddivide in due momenti di indagine; il primo, ha visto la somministrazione e l'analisi tematica ispirata al metodo grounded costruttivista (Charmaz, 2000) di 8 interviste semistrutturate (Gaines et al., 2019; Kise, 2005). La teoria emergente individua fra le maggiori cause di resistenza la mancanza di comprensione e sostegno delle diverse figure dell'organizzazione e la scarsità di occasioni per sperimentare le innovazioni, proponendo come fattore risolutivo la riflessione individuale o collegiale delle implicazioni sorte. Il secondo segmento di indagine ha previsto un percorso di Analisi delle Pratiche mediante interviste di esplicitazione (Vermersch, 2005) a 4 docenti volontarie, analizzate con un adattamento della griglia di evoluzione professionale di Baslev et al. (2015). I risultati indicano un incremento in diverse aree di competenza professionale, dalle conoscenze pedagogico-didattiche, alle credenze, alle abilità di analisi e riprogettazione dell'agito. Il presente lavoro di ricerca sembra dunque confermare l'effetto positivo dell'Analisi delle Pratiche e dell'esplicitazione dei significati ad esse sottesi sulla professionalizzazione delle docenti, favorendo la riformulazione di resistenze in consapevolezza per l'insegnamento.

The need to make teacher education a continuous (CPD), quality and expendable process is an internationally shared goal (European Commission, 2019). Many authors have proposed CPD models capable of provoking long-term changes in teachers' customary practices in response to innovations (Clarke & Hollingsworth, 2002; Guskey, 2002; Guskey et al., 2009; Magnoler, 2012; Zecca, 2016). Little investigated, however, appear to be the conditions that facilitate in teachers the explication and constructive engagement of resistance to change, which are possible if opportunities for reflection-action-recontextualisation of the didactic, metarflexive, emotional and social aspects of practices are offered (Sannino, 2010; Altet, 2014; Snyder, 2017; Kin et al., 2018). The first part of the research proposes a review of the literature on teacher education and the construct of resistance to professional change, identifying the Practice Analysis device as a potentially effective research and training model for producing teacher change, consistent with the Research-Training model (Zecca, 2018; MIUR, 2018). The

second phase, an intrinsic case study (Mortari, 2009; Isaacson, 2015; Havnes, 2018) carried out in a Bergamo parochial school, is divided into two moments of investigation; the first, saw the administration and thematic analysis inspired by the constructivist grounded method (Charmaz, 2000) of 8 semi-structured interviews (Gaines et al., 2019; Kise, 2005). The emerging theory identifies among the major causes of resistance the lack of understanding and support of the various figures in the organisation and the scarcity of opportunities to experiment with innovations, proposing individual or collegial reflection on the implications that have arisen as a resolving factor. The second segment of the investigation involved a Practice Analysis using explicitness interviews (Vermersch, 2005) with 4 volunteer teachers, analysed using an adaptation of Baslev et al.'s (2015) professional development grid. The results indicate an increase in several areas of professional competence, from pedagogical-didactic knowledge, to beliefs, to the ability to analyse and redesign the acted. The present research work thus seems to confirm the positive effect of Practice Analysis and the explication of the meanings underlying it on the professionalisation of teachers, fostering the reformulation of resistances into teaching awareness.

Introduzione

Il presente lavoro dottorale propone una ricerca che ha l'obiettivo di approfondire la comprensione dello sviluppo professionale degli insegnanti, con particolare attenzione ai fenomeni di cambiamento di credenze, pratiche e di resistenza al processo, al fine di trarre considerazioni per una progettualità formativa di secondo livello sempre più efficace.

L'interesse di ricerca è profondamente intrecciato all'esperienza professionale dell'autrice, e si è evoluto durante i primi anni di insegnamento nei servizi per l'infanzia. La complessità della professione e il confronto con figure educative con diversi anni di carriera alle spalle mi hanno portato a ripensare all'immagine di docente che avevo al termine degli studi in Scienze della Formazione Primaria, offuscata da costanti riferimenti ad un inevitabile impoverimento della spinta migliorativa e innovativa con il progredire degli anni di professione. Ma che cosa rendeva il cambiamento così difficoltoso per l'insegnante professionista? Quali erano le reali implicazioni del fenomeno, oltre quelle parole scambiate nei momenti di maggior sconforto fra colleghi sottoposti a quotidiane e impellenti richieste? E, soprattutto, come difendersi da un'immobilità professionale apparentemente inevitabile?

Il tema del cambiamento professionale ha iniziato a rappresentare un interesse per me fondamentale che ha trovato un punto di riferimento nell'area di ricerca sulla formazione continua degli insegnanti e che ha dato corpo all'intento di approfondire la conoscenza sui dispositivi formativi per uno sviluppo professionale continuo in grado di risolvere le resistenze alla trasformazione di credenze e pratiche.

Il tema della formazione in servizio e permanente (CPD²) degli insegnanti è al centro del dibattito nazionale e internazionale degli ultimi decenni, animato da studi e report che hanno

² Continuous Professional Development, da questo momento in poi espresso mediante acronimo utilizzato in letteratura internazionale (B. Jensen & Iannone, 2018; Peleman et al., 2018; Stan et al., 2013)

delineato caratteristiche e indicazioni per un efficace impatto a lungo termine degli interventi rivolti agli educatori in termini di conoscenze, competenze e pratiche di qualità. In particolare, risulta sempre più diffusa la necessità di ancorare alla pratica il processo formativo, integrando la teoria professionale alla sperimentazione sul campo mediante supervisione e consulenza che attivino fondamentali processi, individuali o collegiali, di riflessione sull'agito.

L'assunto da cui ha origine il disegno di ricerca, quindi, è che non sia possibile comprendere come un insegnante modifichi la propria professionalità senza un'analisi della sua esperienza, la quale diviene non solo oggetto di analisi, ma strumento di cambiamento. La rilettura della propria pratica è per un professionista fonte di conoscenza: di un sé passato, espresso in ciò che è stato fatto, presente, capace di ricostruire le scelte fatte rivedendone impliciti e criticità e futuro, proiettato in un'intenzionalità trasformativa consapevole. Ciò presuppone un ruolo del soggetto di ricerca attivo e co-costruttore di significati relativi alla propria esperienza trasformativa, che il ricercatore supporta e interpreta con strumenti specifici, inseriti in disegni collaborativi.

La tesi si compone di due parti: la prima cerca di delineare una definizione teoricamente fondata e attendibile del fenomeno dello sviluppo professionale, della resistenza al cambiamento degli insegnanti e dei modelli di formazione efficaci mediante una revisione della letteratura nazionale e internazionale; nella seconda si presenta il disegno di ricerca, costituito da due studi di caso realizzati in una scuola dell'infanzia paritaria bergamasca al fine di conoscere i significati attribuiti dalle docenti all'esperienza di cambiamento vissuta nel corso della propria carriera. Il disegno di ricerca prevede una Grounded Theory dalla quale si è sviluppata una Ricerca-Formazione che ha visto l'impiego del dispositivo dell'Analisi di Pratiche.

Il primo capitolo ripercorre in chiave storica l'evoluzione normativa sulla formazione continua degli insegnanti di scuola dell'infanzia in Italia e all'estero, identificando le competenze chiave per il professionista a cui un dispositivo formativo dovrebbe rispondere.

Nel secondo capitolo è approfondito il tema della formazione continua, identificando le influenze di componenti soggettive che co-determinano l'identità professionale e la cultura organizzativa a cui gli interventi di CPD sono rivolti. Da tale ricostruzione è stato possibile trarre la consapevolezza di una serie di elementi interagenti e impattanti sulla formazione continua, capaci di ostacolarla qualora non fossero coinvolti. Sono stati inoltre presi in considerazione alcuni modelli di supporto allo sviluppo professionale al fine di cogliere, dal loro confronto, alcuni elementi chiave per un dispositivo formativo di qualità e di efficacia, per quanto non sia possibile prescindere da potenziali insuccessi.

Il terzo capitolo ha proposto una revisione della letteratura in risposta alle domande: quali sono le cause dell'inefficacia degli interventi formativi? Qual è l'origine della resistenza al cambiamento professionale? La letteratura fornisce elementi teorici sul tema della resistenza identificando aspetti associabili alla sua insorgenza che hanno permesso di orientare il disegno di ricerca empirico intorno alla domanda sull'efficacia di un modello di ricerca-formazione. La revisione della letteratura ha permesso infatti di intendere la resistenza come fenomeno poliedrico e complesso, la cui definizione non può prescindere dall'assunzione di un punto di

vista, rendendone parziale l'interpretazione. Si è quindi riformulato il concetto non tanto in termini di contenuto, un comportamento oppositivo al cambiamento, ma di postura significativa: esso è 'resistenza' quando viene riferito da chi chiede, propone o norma, il cambiamento a un singolo o un gruppo, è 'resilienza' quando viene motivato dalle ragioni pratiche e valoriali dei professionisti diretti interessati. Tale consapevolezza ha di fatto avuto forti implicazioni a livello di metodologia della ricerca, rendendo fondamentale la strutturazione di un disegno altamente collaborativo per gli insegnanti e partecipante per il ricercatore, creando un patto collaborativo per definire insieme il disegno complessivo di conoscenza del fenomeno dello sviluppo professionale e delle sue possibili fatiche e leve di cambiamento.

Il quarto capitolo presenta i quesiti alla base dello studio di caso intrinseco nel contesto scelto, con particolare riferimento alla sua prima parte costitutiva: una grounded theory costruttivista sulle credenze e sugli elementi di influenza e resistenza del cambiamento professionale offerti dalle voci delle partecipanti. Ne emerge una teoria fondata che evidenzia interessanti connessioni fra aree di influenza, fornendo considerazioni di efficacia trasformativa trasferibili in un concreto percorso di ricerca e formazione che garantisce centralità dei soggetti, dell'esperienza pratica e riflessiva, interpretando i dati con strumenti qualitativi e quantitativi.

Ciò si concretizza con la proposta di un percorso di ricerca-formazione mediante il dispositivo di AdP, già emerso per coerenza e pertinenza ai temi dalla letteratura e supportato dalla grounded theory, attuato mediante interviste di esplicitazione, illustrato nel quarto capitolo. L'analisi dei dati si avvale di uno strumento capace di rendere la complessità qualitativa in sintesi quantitativa, la griglia ADAP sull'evoluzione professionale di Balslev, Vanhulle e Dieci (2015). La progressiva abitudine all'utilizzo di competenza riflessiva nelle docenti relativamente al proprio agito nel corso dell'esperienza di ricerca rende evidenti scarti fra obiettivi e azioni, fra impliciti e affermazioni, fra credenze ed evidenze. Ciò restituisce la complessità del fenomeno dello sviluppo professionale di pratiche e pensieri quale risultante di un dialogo fra cambiamento e resilienza.

*“La frase più pericolosa in assoluto è:
abbiamo sempre fatto così”*

G. Hopper

Parte 1 – LA RICERCA TEORICA

Capitolo 1. Il profilo professionale dell'insegnante di scuola dell'infanzia: la cornice internazionale e nazionale

1.1 Il profilo professionale degli insegnanti ECEC, Europa e Italia a confronto

Indirizzare un interesse di ricerca verso una categoria professionale specifica richiede anzitutto una contestualizzazione nazionale ed internazionale che possa identificare il profilo dell'insegnante di scuola dell'infanzia, meglio definito come educatore ECEC di fascia 3-6 (Early Childhood Education and Care). La comprensione delle caratteristiche professionali e di sviluppo continuo è possibile grazie alla ricostruzione delle variabili che ne definiscono i contorni e che costituiscono eventuali elementi di attenzione per analizzare il processo di formazione continua. Dai dati pubblicati da Eurydice (2019) si apprende che in Europa, l'educazione della fascia d'età prescolare è affidata prevalentemente al genere femminile (97%), con percentuali più inclusive nei paesi nordici, sebbene gli educatori si attestino comunque al di sotto del 15% del personale impegnato. La presenza di educatori di genere maschile costituisce un elemento da attenzionare, in quanto influenza potenzialmente lo sviluppo di rappresentazioni di genere nei bambini, può incrementare la qualità dell'offerta educativa, agire sul clima relazionale collegiale, arricchire la cultura organizzativa (European Commission, 2020). L'obiettivo di ridurre gli squilibri di genere a tutti i livelli e in tutte le tipologie di professioni connesse all'istruzione e alla formazione è condiviso a livello internazionale, e rappresenta un punto di urgenza all'interno della *Risoluzione del Consiglio europeo su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* (Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 2021), non avendo raggiunto la percentuale di presenza maschile nei servizi alla prima infanzia del 20% già auspicata nel 1996 dalla rete della Commissione europea sull'assistenza all'infanzia e non avendo introdotto altre misure per conciliare l'occupazione e le responsabilità familiari di uomini e donne (J. J. Jensen, 1996). Fra le strategie indicate dal documento europeo *How to recruit, train and motivate well-qualified staff* (2020) per favorire e incrementare la presenza lavorativa di docenti di genere maschile si suggerisce la creazione di reti che consentano al personale maschile di mettersi in contatto, condividendo le proprie esperienze di lavoro e offrendo un sostegno basato sul mentoring e sul coaching.

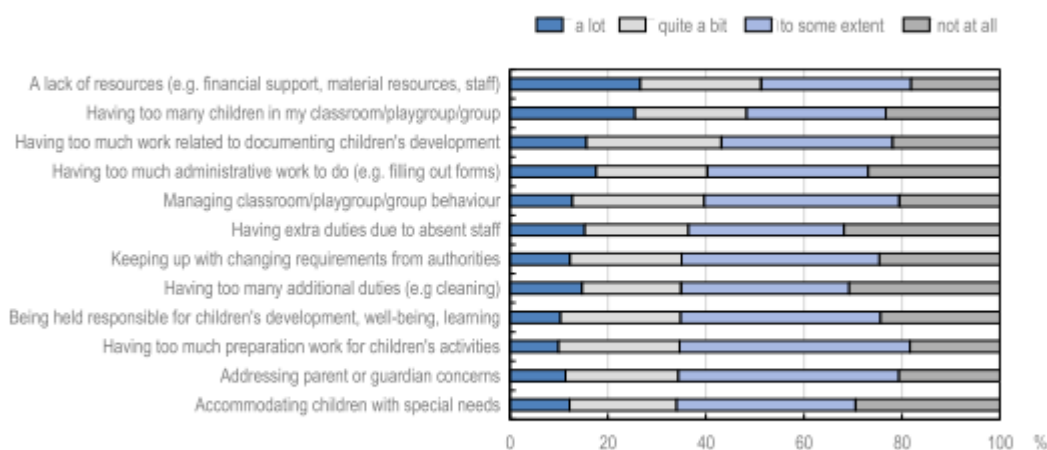
Proseguendo nel delineare il profilo di insegnante, interessanti implicazioni formative derivano dall'età anagrafica e di carriera. L'insegnante medio, donna, ha un'età compresa tra i 30 e i 49 anni (OECD, 2019). La Corea e la Turchia si discostano dagli altri Paesi con una quota maggiore di personale di età inferiore ai 30 anni e una quota minore di personale di età superiore ai 50 anni, aspetti opposti alla media nazionale; una pubblicazione online di EDScuola riferita all'anno scolastico 2017-18 riporta che gli insegnanti di scuola dell'infanzia d'età inferiore a 34 anni siano il 3,6%, fra i 35 e i 44 anni il 21%, fra i 45 e i 54 anni il 37,4% e oltre i 54 anni il 38%, denunciando un preoccupante invecchiamento della categoria professionale a cui, come si riporterà nelle sezioni successive del presente documento, corrisponde generalmente uno scarso o assente investimento formativo in aggiornamento, una tendenza a

replicare proposte educative tradizionali e dunque una potenziale proposta educativa qualitativamente inferiore.

Per quanto riguarda la media di bambini per classe, non esiste un consenso sovranazionale recepito nelle linee guida per la qualità dell'offerta formativa ECEC, lasciando la decisione a livello centrale sul numero massimo di alunni, vedendo un'oscillazione importante da un massimo di 19 a Malta, a 30 nel Regno Unito (Inghilterra e Galles). La media italiana riportata è di un numero massimo per classe di 26 studenti di età superiore o uguale ai 4 anni (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019), dato che non trova tuttavia corrispondenza con il report di sintesi annualmente pubblicato dal MIUR in occasione dell'inizio del periodo scolastico e che riporta una media di circa 21,8 bambini per sezione nella scuola dell'infanzia statale, mentre non sono disponibili i medesimi dati relativi alle scuole paritarie e private, che accolgono 524.031 bambini distribuiti in 8.957 scuole (MIUR, 2019). Il tema della cosiddetta *pupils ratio* si lega anche ad un altro interessante elemento riguardante il profilo di insegnante medio, ossia il suo benessere. Dai dati Talis (OECD, 2018) emerge infatti come il numero di studenti assegnati rappresenti la seconda causa di stress correlato alla professione, costituendo una spia d'allarme per il benessere del professionista, sottolineato anche dal recente report europeo sulla qualità del personale ECEC in figura (European Education and Culture Commission, 2021). L'insegnante non sarà pertanto in grado di dedicarsi con attenzione e motivazione alle varie attività e sfide del proprio lavoro (didattica, innovazione, documentazione e formazione continua), nonché alla relazione e interazione con i bambini, importante fattore individuato dalla ricerca per lo sviluppo di competenze e costruzione della propria identità (OECD, 2018).

Figure 3.14. Staff sources of work-related stress

Average percentage of pre-primary education staff who report that the following are a source of stress in their work



Note: Response options are ranked in descending order of the percentage of staff who rated them as "a lot" or "quite a bit" a source of stress.
Source: TALIS Starting Strong 2018 Database.

Figura 1. Fonti di stress lavorativo per i docenti, da TALIS Starting Strong 2018

Ulteriori elementi che caratterizzano il ruolo dell'educatore ECEC europeo sono i requisiti d'accesso alla professione e le politiche di formazione continua, molto diversi da un ordinamento all'altro. Tali aspetti hanno ricevuto negli anni sempre maggior attenzione in

ragione di un più generale obiettivo per il miglioramento del servizio educativo all'infanzia. La raccomandazione del Consiglio del 2019 relativa ai sistemi ECEC di alta qualità (Gazzetta Ufficiale UE, 2019) ha riconosciuto come in molti paesi la professione educativa abbia un profilo e uno status piuttosto bassi, sottolineando anche che, per adempiere al proprio ruolo professionale di sostegno dei bambini e delle loro famiglie, il personale necessita di conoscenze, competenze e abilità complesse, come anche di una comprensione approfondita dello sviluppo infantile e di conoscenze in materia di pedagogia per la prima infanzia. Ciò si realizza appunto in due direzioni, la formazione in ingresso abilitante e quella continua, volta ad assicurare costante sviluppo professionale.

Per quanto riguarda la formazione in ingresso richiesta in Europa, tre quarti dei paesi identificano quale requisito abilitante per la cura dei bambini al di sopra dei 3 anni una laurea specialistica o triennale³. La fase di ingresso alla professione costituisce un ulteriore e delicato momento di presa di coscienza, consapevolezza e pragmaticità relativa al proprio lavoro, necessitando di un contenitore strutturato entro cui possa svolgersi ed essere supportato e valutato. Prima di presentare le modalità previste a livello nazionale, il più recente rapporto Eurydice (2019) riporta come in Europa, l'offerta di un periodo obbligatorio di avvio alla professione non sia diffusa in egual modo fra personale che lavora con bambini al di sotto dei tre anni, richiesto solo in sette paesi (Bulgaria, Grecia, Lituania, Slovenia, Bosnia-Erzegovina e

³ Per gli insegnanti di scuola dell'infanzia il percorso formativo consiste attualmente in un corso di Laurea magistrale quinquennale a ciclo unico (ISCED 7) in Scienze della Formazione Primaria, secondo DM 509/1999 (che inizialmente prevedeva una durata quadriennale con unica abilitazione su scuola dell'infanzia o primaria, accorpate a partire dal 2011). Il corso di studi è comprensivo di tirocinio abilitante da avviare a partire dal secondo anno di corso. Tale indicazione di abilitazione alla professione è frutto di un dibattito che ha interessato la questione formativa degli insegnanti nel corso del Novecento, causato fondamentalmente da una tardiva inclusione giuridica da parte dello stato dell'educazione 3-6 anni, avvenuta nel 1968 con la nascita della scuola materna, che non costituisce tutt'oggi obbligo scolastico. Attualmente i servizi per la cura e l'educazione per l'infanzia sono previsti e garantiti nel "sistema integrato 0-6" istituito dal Decreto Legislativo n. 65/2017, in attuazione della legge n.107/2015 e adottato definitivamente nel 2020 (MIUR, 2020b) che indica nella sua normativa di riferimento principi e indicazioni valide per la fascia d'età comune al panorama europeo ECEC; tuttavia è ancora forte e presente una separazione fra servizi 0-3 e quelli 3-6, sia per quanto riguarda le politiche di reclutamento in ingresso, che per le normative sullo sviluppo professionale degli insegnanti e gestionale dei servizi.

Da un punto di vista formativo, l'assenza di riconoscimento centrale della scuola dell'infanzia si è accompagnata, fin dai primi asili Apertiani della prima metà dell'Ottocento, ad una proposta abilitante variegata amministrata da associazioni, enti e privati, con diversi contenuti e obiettivi formativi (Barbieri, 2011; Negri & Seveso, 2021). Fino al 2001, il titolo abilitante per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia era costituito dal diploma triennale, conseguito presso l'istituto magistrale introdotto dalla Legge Gentile (RD 1054 del 1923), chiamato dal 1998 liceo delle scienze sociali, a cui sono seguite inoltre sperimentazioni socio-psico-pedagogiche. All'ottenimento dell'abilitazione all'insegnamento, il percorso di inserimento lavorativo del docente nel mondo della scuola d'infanzia o primaria italiana è normato dalle procedure previste dalla legge 107/2015, secondo la quale l'assunzione del personale è subordinata al superamento di una prova concorsuale nazionale, a cedenza biennale, che classifica i vincitori in graduatorie per ogni Regione. I vincitori sono chiamati a ricoprire un ruolo a tempo indeterminato nella scuola di loro scelta fra i posti disponibili, confermato dalla positiva conclusione del percorso annuale di formazione e prova.

Tuttavia, la scuola dell'infanzia non si caratterizza come offerta educativa unicamente statale, prevedendo pertanto soluzioni contrattuali e di formazione continua variegata. Nell'anno 2017, infatti, si rilevano 23.066 scuole d'infanzia attive sul territorio nazionale, di cui circa il 67% a gestione pubblica e il 33% a gestione privata (Dipartimento per le politiche della Famiglia, 2020). Interessante notare come per la Lombardia i dati delineino un'offerta prevalentemente privata paritaria, la quota del settore pubblico sul totale si colloca infatti ben più di 10 punti percentuali al di sotto della media nazionale. Tale dato sarà approfondito nella sezione dedicata alla contestualizzazione territoriale e alla scelta del campione di ricerca per il presente lavoro.

Serbia) e fascia 3-6 anni, obbligatorio in sei (Italia, Polonia, Romania, Slovacchia, Albania e Liechtenstein). Anche la durata della fase di avvio varia fra i sistemi di istruzione; essa dura un anno per il nostro ordinamento, due anni in Grecia, Ungheria, Polonia e in alcuni cantoni svizzeri e tre anni in Francia e Lussemburgo. Maggior eterogeneità riguarda l'offerta di formazione continua per il personale già di ruolo, resa obbligatoria solo per cinque ordinamenti, mentre la maggioranza, fra cui l'Italia, considera dovere professionale l'aggiornamento continuo di competenze, non specificando di fatto un monte orario.

1.2 La professionalità dei docenti, verso la definizione di un profilo europeo

Che cosa rende un insegnante professionista nel proprio lavoro? Quali elementi lo caratterizzano in quanto tale? Per professionalità si intende un dominio di rappresentazioni, formulate dai docenti e dalla società, inerenti al bagaglio di competenze che un insegnante dovrebbe maturare e possedere in un percorso formativo, assumendo un atteggiamento di riflessività e accrescimento di competenze sull'azione costante, assicurando un'offerta formativa di qualità elevata all'interno dei servizi entro cui i professionisti operano (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019; Lazzari, 2016; Magnoler, 2012). Atteggiamento di riflessività che, come aggiunge Havnes (2018), permette al professionista di comprendere e analizzare i meccanismi dei fenomeni, giudicando quali siano quelli ottimali da impiegare e come debbano essere usati, modificando eventualmente i contesti a tal fine. La professionalità implica una capacità di giudizio e di intervento basata sulla conoscenza pregressa che emerge in forma più o meno consapevole in situazioni particolari e incerte. Compito dei professionisti, secondo l'autore, è quello di non limitarsi a parafrasare i pregiudizi tradizionali dell'uomo comune, ma darne una visione diversa, rifuggendo dalle prime impressioni fallaci. La conoscenza del professionista è una conoscenza stratificata e sedimentata, non improvvisata nei contenuti, ma al contempo flessibile e immediata nella risposta reagente. Nelle azioni dei docenti, per quanto immerse nella contestualità e incertezza, vi è dunque un senso sotteso che riallaccia il particolare a una conoscenza generale, unendo il sapere con il saper fare e il saper essere e generando un circolo di interdipendenza e arricchimento continuo fra questi vertici. Havnes (2018) afferma inoltre come il professionista divenga mediatore fra la scienza e l'oggetto; in tal senso l'atto professionale è un prodotto di sintesi pratica, in cui componenti specifiche della conoscenza professionale sono identificate come significative in una particolare situazione e messe in atto in modo tale che l'atto sia allineato con la base di conoscenza della professione e con ciò che la situazione richiede e offre. Inoltre, riflessività e immediatezza si alternano in un ciclo rapido di azione e giudizio, un rapporto che può essere esplicito e codificato o implicito e incarnato, assomigliando così alla nozione aristotelica di *phronesis*. Tale capacità dovrebbe essere inoltre utilizzata in piena e responsabile autonomia dal lavoratore, poiché, storicamente, la concettualizzazione del professionista e della professionalità si riferiva al livello di autonomia e di regolazione interna esercitato dai membri di una professione nel fornire il proprio servizio (OECD, 2016). Quali sono le conoscenze e competenze che rendono nel dettaglio un insegnante professionista educativo? Sono numerosi gli autori che si sono occupati di definire il bagaglio di strumenti professionali essenziali per un docente, così come le indicazioni nazionali ed europee inerenti agli operatori ECEC. Possiamo raccogliere quindi una pluralità di visioni con

intento di complementarità al fine di offrire un profilo complesso e di qualità attualmente considerato desiderabile per il ruolo in esame a livello nazionale e internazionale.

Secondo Dawes (2001) una professione è tale se prevede un bagaglio di conoscenze di base, autonomia e responsabilità, caratteristiche che sono condivise socialmente con un alto grado di consenso. Il grado di consenso circa gli elementi costitutivi di un “mestiere” costituisce uno dei requisiti affinché tale occupazione sia considerata a livello ergonomico distinta da altri ruoli lavorativi, come riportato da Argentin (2018). Fra gli altri:

- elevata rilevanza sociale dell'oggetto di lavoro;
- lungo percorso formativo con credenziali specifiche che certificano padronanza del sapere;
- orientamento ed etica professionale;
- valutazione del proprio lavoro basata sul gruppo dei pari;
- riconoscimento da parte dello stato;
- livelli elevati di reddito, prestigio e riconoscimento sociale.

L'autore perviene alla conclusione che l'insegnamento costituisca una professione in senso tecnico; da un punto di vista pedagogico, la professionalità docente permette di favorire nell'insegnante la capacità di leggere le coordinate dei fenomeni incerti del quotidiano, un'azione che precede la pratica e la guida, restituendo il senso etimologico del termine (professionalità, *pro-femi*, parlare davanti).

Un discorso a parte potrebbe essere aperto per il prestigio e riconoscimento sociale, il più critico fra i requisiti, come attenzionato dal report europeo sul reclutamento e formazione dei docenti ECEC (European Education and Culture Commission, 2021), il quale denuncia una preoccupante mancanza di prestigio e riconoscimento economico per questa occupazione, nonché in termini di progressione di carriera, rendendola di fatto poco appetibile (soprattutto per il genere maschile) e rendendo gli occupati meno motivati nell'investire tempo ed energie nel miglioramento del proprio bagaglio di competenze. Il documento sottolinea la necessità di dare valore ad una professione complessa e fondamentale che non può più essere vista come semplice supporto familiare alla popolazione lavoratrice, quanto quale azione predisponente e attenta di occasioni per la crescita e il benessere dei bambini, fonte a loro volta di qualità per la società futura. Oltre quindi ad incentivi economici, possibilità di rivestire ruoli differenti e offerta di formazioni tarate sugli effettivi bisogni dei professionisti, il riconoscimento delle istituzioni e dei politici è considerato l'elemento focale per una rivalutazione in positivo di una professionalità essenziale e poco considerata.

Tornando al profilo di competenze del docente professionista, Magnoler (2012) riferisce di un bagaglio che dovrebbe maturare nel processo formativo e trasformativo, premettendo che si tratti di un artefatto in grado di raccogliere delle indicazioni aperte che orientino il comportamento senza determinarlo a priori. Accostando ai punti identificati dall'autrice quelli di Perrenoud (ivi, 1999; Di Stasio, Giannandrea, Magnoler, & Mosa, 2021) sulle competenze per insegnare, è possibile ottenere una serie di indicazioni attente sia all'aspetto teorico, che quello riflessivo, relazionale e interazionale della professione, aspetti sottolineati anche da Fonsén & Ukkonen-Mikkola (2019):

- formulare delle competenze costitutive per la pratica, riferendole a situazioni o soggetti con cui si relaziona e organizzando;
- ripensare la connessione fra prescrizioni teoriche e possibilità pratiche, tenendo conto del particolare contesto di applicazione e organizzando situazioni di apprendimento;
- gestire la progressione degli apprendimenti e l'evoluzione di dispositivi di differenziazione;
- coinvolgere gli alunni nel loro apprendimento e nel lavoro;
- lavorare in gruppo, sia con i colleghi che con i genitori;
- partecipare alla gestione della scuola;
- servirsi delle nuove tecnologie;
- riportare l'attenzione sul legame interdipendente che intercorre fra esperienza, sapere maturato dal soggetto e crescita personale in un'ottica formativa continua e critica.

Il profilo del docente professionista che si va delineando è dunque complesso e poliedrico, richiedendo al soggetto una formazione che supporti, costantemente, la crescita professionale in direzione di un'idea di competenza o, riprendendo le parole di Shulman (Shulman & Shulman, 2004) di compiutezza. L'autore definisce "compiuto", realizzato, l'insegnante che è membro di una comunità professionale e che "*is ready, willing, and able to teach and to learn from his or her teaching experience*" (ivi, 2004, p. 3). Il professionista delineato dall'autore possiede una buona capacità osservativa e gestionale, è competente nei contenuti e nelle strategie didattiche, è motivato e riflessivo.

Parallelamente a questo decalogo del professionista dell'insegnamento si pone il complementare elenco di competenze del docente esperto offerto dal Report OECD sulla Teaching Excellence (Schleicher, 2016). In linea con quanto suggerito precedentemente, gli autori ravvisati nella literature review contenuta nel documento sottolineano come l'expertise dell'insegnante derivi da un più alto ed efficace livello di consapevolezza e impiego di strategie didattiche, osservative, relazionali, decisionali rispetto al contesto e al gruppo classe. Questi professionisti si porrebbero obiettivi più impegnativi, tenderebbero a testare ipotesi più frequentemente, a rispettare maggiormente gli studenti e a integrare improvvisazione, passione e lettura del clima di classe. A livello istituzionale, è possibile costruire un profilo di professionalità specifica del docente confrontando documenti normativi e di indirizzo a livello europeo e nazionale scelti per rilevanza e recente redazione. In particolare, in ambito internazionale sono due pubblicazioni a delineare la concettualizzazione di professionalità e i suoi contenuti per insegnanti e, più nello specifico, per educatori ECEC: il documento OECD a commento dell'indagine Starting Strong (OECD, 2018) e il recente report dell'ET2020 Working group (European Education and Culture Commission, 2021). Nel panorama nazionale invece, è invece l'allegato A al DM 26 maggio 1998 a sottolineare le competenze richieste in ingresso al ruolo educativo e a costituire delle linee guida di ispirazione per i programmi formativi universitari abilitanti, a cui si aggiunge il documento di lavoro *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio* (MIUR, 2018a). Si propone dunque un accostamento di tali fonti con l'intento di focalizzare gli aspetti rilevanti e professionalizzanti ad oggi considerati irrinunciabili per chi opera il "lavoro educativo" (Kanisza, 2007), ritrovando numerosi punti di sovrapposizione con le teorizzazioni degli autori e specialisti della formazione

precedentemente esposte, mostrando una continuità fra pensiero teorico e indicazioni istituzionali, quindi fra letteratura e formazione effettiva.

Il confronto è strutturato a partire da tre domini di concettualizzazione della professionalità individuati da un'attualizzazione delle teorie sul professionismo classico a opera di Wang, Lai e Lo (2014):

1) *la conoscenza professionale*, un insieme di conoscenze che il professionista utilizza nell'insegnamento e nell'apprendimento e che è riconosciuta attraverso qualifiche e appartenenze. La base di conoscenze professionali degli insegnanti richiede un'istruzione avanzata o di livello universitario e una conoscenza specialistica della materia, della pedagogia e della gestione della classe, tipicamente acquisita attraverso la partecipazione ai programmi di formazione iniziale degli insegnanti e lo sviluppo professionale continuo in servizio;

2) *le reti tra pari*, ovvero che gli insegnanti sono responsabili dello sviluppo degli studenti e del proprio lavoro professionale (Wang et al. 2014);

3) *l'autonomia decisionale degli insegnanti*, ciò si basa sul presupposto che il professionista possieda un bagaglio conoscitivo rilevante per la pratica a cui attingere sia individualmente che collegialmente, in quanto l'iniziativa autonoma decisionale si esprime anche sotto forma di professionalità democratica, basata sulla collaborazione e co-costruzione della conoscenza tra le parti interessate (Havnes, 2018).

Tali competenze, articolate talvolta in items, costituiscono degli standard di qualità, ossia gli elementi essenziali adottati formalmente da una professione per poterne definire un grado di efficacia ed efficienza per tutti i suoi membri, dipingendo un quadro unificante (NAEYC, 2020).

	Livello europeo		Livello nazionale	
	TALIS (2016)	ET2020 (2021)	DM 26 maggio 1998	Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio documenti di lavoro (2018)
Area Conoscenza professionale	<ul style="list-style-type: none"> -Partecipa a un programma di formazione per insegnanti -Esposizione a contenuti specifici della materia nel programma di formazione per insegnanti -Esposizione alla pedagogia nel programma di formazione per insegnanti 	<ul style="list-style-type: none"> -Possiede conoscenze teorico-applicative sul curriculum educativo, sui setting di apprendimento -Ha consapevolezza dell'impatto del proprio operato sui diversi attori implicati -Partecipa a programmi formativi 	<ul style="list-style-type: none"> -Possedere adeguate conoscenze nell'ambito dei settori disciplinari di propria competenza, anche con riferimento agli aspetti storici ed epistemologici; -Ascoltare, osservare, comprendere gli allievi durante lo svolgimento delle attività formative, assumendo consapevolmente e collegialmente i loro bisogni formativi e psicosociali al fine di 	<ul style="list-style-type: none"> - Area delle conoscenze e delle competenze culturali riferite a specifici campi disciplinari o settori e gradi scolastici -Area delle competenze didattiche, metodologiche e relazionali -Area delle competenze relativa alla conoscenza degli aspetti normativi che regolano la

	<p>-Esposizione alla pratica nel programma di formazione per insegnanti</p> <p>-Partecipa a ricerche individuali o collaborative</p> <p>-Riceve un sostegno finanziario per pagare l'apprendimento professionale</p> <p>-Riceve un'esenzione dal lavoro per l'apprendimento professionale</p> <p>-Riceve un'integrazione dello stipendio per l'apprendimento professionale</p> <p>-Riceve un sostegno non monetario per l'apprendimento professionale</p> <p>-Partecipa ad attività di apprendimento professionale a tempo prolungato</p>		<p>promuovere la costruzione dell'identità personale, femminile e maschile, insieme all'autorientamento;</p> <p>-Rendere significative, sistematiche, complesse e motivanti le attività didattiche attraverso una progettazione curricolare flessibile che includa decisioni rispetto ad obiettivi, aree di conoscenza, metodi didattici;</p> <p>-Organizzare il tempo, lo spazio, i materiali, anche multimediali, le tecnologie didattiche per fare della scuola un ambiente per l'apprendimento di ciascuno e di tutti;</p> <p>-Gestire la comunicazione con gli allievi e l'interazione tra loro come strumenti essenziali per la costruzione di atteggiamenti, abilità, esperienze, conoscenze e per l'arricchimento del piacere di esprimersi e di apprendere e della fiducia nel poter acquisire nuove conoscenze;</p> <p>- Rendere gli allievi partecipi del dominio di conoscenza e di esperienza in cui operano, in modo adeguato alla progressione scolastica, alla specificità dei contenuti, alla interrelazione contenuti metodi, come pure all'integrazione con altre aree formative;</p>	<p>professione, la vita della scuola e il rapporto con il contesto sociale</p>
--	---	--	--	--

			-Verificare e valutare, anche attraverso gli strumenti docimologici più aggiornati, le attività di insegnamento-apprendimento e l'attività complessiva della scuola;	
Area Reti fra pari	<ul style="list-style-type: none"> -Partecipa a un corso di formazione formale -Programma di tutoraggio a scuola -Partecipa alla rete di insegnanti -Riceve un feedback dalle osservazioni dirette -Riceve un piano di sviluppo professionale personalizzato 	<ul style="list-style-type: none"> -Coopera con i colleghi per il monitoraggio, pianificazione e valutazione del proprio lavoro -Crea una rete di supporto, peer tutoring e occasioni di feedback fra pari 	<ul style="list-style-type: none"> -Esercitare le proprie funzioni in stretta collaborazione con i colleghi, le famiglie, le autorità scolastiche, le agenzie formative, produttive e rappresentative del territorio; -Promuovere l'innovazione della scuola, anche in collaborazione con altre scuole e con il mondo del lavoro; 	-Area delle competenze relative alla partecipazione alla vita della scuola
Area Autonomia decisionale	<ul style="list-style-type: none"> -Autonomia sui contenuti -Autonomia sull'offerta formativa -Autonomia sulle pratiche disciplinari -Autonomia sulla valutazione -Autonomia sui materiali 	-Sa impiegare riflessività critica sul proprio operato	<ul style="list-style-type: none"> -Inquadrare con mentalità aperta alla critica e all'interazione culturale, le proprie competenze disciplinari nei diversi contesti educativi; -Assumere il proprio ruolo sociale nel quadro dell'autonomia della scuola, nella consapevolezza dei doveri e dei diritti dell'insegnante e delle relative problematiche organizzative e con attenzione alla realtà civile e culturale (italiana ed europea) in cui essa opera e alle necessarie aperture interetniche nonché alle specifiche problematiche dell'insegnamento ad allievi di cultura, 	-Area della formazione in servizio continua, della cura della professionalità e dello sviluppo di nuove responsabilità

			lingua e nazionalità non italiana. - Continuare a sviluppare e approfondire le proprie conoscenze e le proprie competenze professionali, con permanente attenzione alle nuove acquisizioni scientifiche;	
--	--	--	---	--

Dal confronto emerge con chiarezza una comunanza di attenzioni per quanto riguarda le tre sfere principali di professionalizzazione, dimensioni interdipendenti che costruiscono qualità sia nella fase formativa di ingresso alla professione docente che in quella continua. Il bagaglio di competenze chiave dell'insegnante è poliedrico e in costante evoluzione, traendo qualità dalla cura di tutti gli aspetti che ne caratterizzano la mansione, evitando di privilegiare una dimensione a scapito delle altre. La capacità di riflettere sul legame fra i piani teorico, pragmatico e riflessivo-valutante è un fattore professionalizzante significativo, processando il sapere e il saper fare in un prodotto sedimentato e analizzato dalla qualità pedagogico-didattica superiore (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019).

Aspetto che appare altrettanto evidente è l'imprescindibile legame fra competenze del professionista richieste per l'avvio alla professione e il necessario ampliamento continuo delle stesse nel corso della carriera. Ecco che il discorso sulla qualità della formazione in ingresso si fonde in un più ampio e inclusivo discorso sulla formazione che si svolga lungo tutto il corso della vita professionale, traduzione del termine *lifelong learning* introdotto nel cosiddetto Processo di Lisbona del 2000. L'insegnante diviene quindi al contempo professionista esperto e ricercatore "per sempre", in una prospettiva di riflessione e di apprendimento permanente (MIUR, 2018, pag. 22).

Predisporre pertanto un piano formativo efficace, basato su standard omogenei che migliorino la qualità della formazione degli insegnanti e continuo ha costituito negli ultimi decenni un tema di forte attenzione normativa, concretizzatosi, fra gli altri, nel programma Educazione e Formazione 2020 elaborato dall'Unione europea (2009). La formazione continua dell'insegnante dovrebbe divenire necessario "luogo in cui attualizzare e reinterpretare le conoscenze professionali" (Grion, 2009, p. 56).

Le Raccomandazioni per la qualità del sistema integrato 0-6 del Consiglio Europeo 2019 invitano gli Stati membri a supportare "the professionalisation of ECEC staff. There is a need for 'well-qualified staff whose initial and continuing training enables them to fulfil their professional role' (Commission, 2020, p. 4). Egual sottolineatura viene proposta dalla Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, sia nella pubblicazione del 2019 che in quella del 2021, affermando che la formazione continua sia la chiave, se opportunamente motivata e stimolata negli insegnanti,

per un miglioramento dell'offerta formativa e, conseguentemente, delle esperienze di apprendimento per i futuri cittadini europei (OECD, 2019).

Tali indicazioni sembrano maturare da un corpus di pubblicazioni e studi a sostegno del legame di efficacia positiva fra formazione del personale e innalzamento della qualità dell'offerta, nonché dei benefici per i destinatari, raccolti in parte nel rapporto sulla qualità dei servizi per la prima infanzia elaborato dal Gruppo di Lavoro Tematico sull'educazione e cura dell'infanzia sotto l'egida della Commissione Europea (Lazzari, 2016). In questo documento la formazione di qualità iniziale e continua degli operatori è sottolineata fra i 10 principi chiave per la qualità dei servizi in grado di assicurare uno sviluppo positivo e armonioso dei bambini, citando studi empirici a sostegno della correlazione fra formazione in servizio e positive interazioni adulto-bambino capaci di produrre impatto positivo sull'apprendimento.

Analogamente, altri autori (Lobman, Ryan, & McLaughlin, 2005; Manning et al., 2017) condividono la necessità di considerare la formazione del personale a partire dalla cura della prima infanzia come un prioritario investimento per garantire benessere agli studenti e gettare le basi per un efficace apprendimento permanente, prerequisito irrinunciabile per una consapevole e competente crescita nel corso di tutta la vita scolastica, professionale e personale dell'individuo.

Interessante è quindi dettagliare alcuni studi condotti in merito all'impatto generato dalla formazione del personale su una maggiore qualità degli apprendimenti nei destinatari dell'azione formativa, sostenendo la necessità di una profonda revisione dei contenuti e delle modalità di aggiornamento dei docenti.

Capitolo 2. Formazione continua per la qualità della scuola

Sono numerosi gli studi e le revisioni sistematiche della letteratura (Peleman et al., 2018; OECD, 2018; Darling-Hammond, 2017; Manning et al., 2017; Peeters et al., 2015b; De Vries, Jansen, & Van de Grift, 2013; Lobman, Ryan, & McLaughlin, 2005; Garet et al., 2001; Cochran-Smith, 2001) che si sono occupati di cogliere correlazioni positive fra formazione di qualità dei docenti e apprendimenti degli alunni, raggruppabili in aree di impatto:

Formazione del personale correlata ad ambienti di apprendimento efficaci, sembrerebbe esistere una consistente associazione positiva tra la qualità delle interazioni tra personale e bambino e l'apprendimento della lettura e del calcolo da parte degli studenti (OECD, 2018). La meta-analisi condotta per questo rapporto ha anche indicato chiaramente che le associazioni tra le interazioni tra personale e bambini e lo sviluppo e l'apprendimento di questi ultimi non differiscano in modo significativo per i bambini provenienti da contesti prevalentemente svantaggiati, suggerendo dunque che del personale adeguatamente formato a una sensibilità e attenzione alla comunicazione con i bambini sia in grado, grazie a tale qualità, di colmare il divario di opportunità che interessa gli strati sociali fragili, aspetto che trova conferma anche negli studi di Melhuish (Melhuish et al., 2015).

Nella revisione della letteratura proposta da Peeters e colleghi (2015) è riportato un riferimento circa la correlazione fra formazione del personale e sviluppo delle competenze in 20 scuole materne svedesi (Sheridan, 2001). Lo studio ha visto l'utilizzo formativo di uno strumento di analisi e rilancio delle pratiche, la Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), alternando a momenti individuali e riflessivi incontri di gruppo e di guida pedagogica. Secondo i risultati raccolti, il lavoro di sviluppo ha portato a un miglioramento della qualità in otto delle nove unità prescolari del gruppo di intervento, a fronte di una qualità di partenza uguale di entrambi. Il miglioramento della qualità si è concretizzato nelle azioni, nell'interazione tra i professionisti e i bambini e nell'ambiente pedagogico, costituendo un ambiente favorevole per gli apprendimenti. Inoltre, la formazione del personale ha innalzato la qualità del servizio nonostante fosse presente un rapporto personale-bambino inferiore rispetto alle scuole di controllo. Pertanto, gli autori hanno concluso che, anche in tempi di cambiamenti organizzativi e tagli finanziari, la qualità della scuola dell'infanzia può essere migliorata attraverso lo sviluppo delle competenze del personale.

Un secondo studio tratto dalla review mostra invece la correlazione fra formazione del personale esposto a un programma biennale nel campo della matematica, delle scienze e della tecnologia e apprendimento in ambito scientifico di bambini di scuola dell'infanzia (Evanschitzky et al., 2008). Il campione totale ha considerato 35 insegnanti e 217 bambini, suddivisi in un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo. I risultati della ricerca mostrano che i bambini soggetti dell'intervento hanno evidenziato uno sviluppo più rapido e complesso dei concetti matematici rispetto ai compagni degli asili di controllo. Il gruppo di intervento ha ottenuto punteggi significativamente più alti nei test di abilità pre-matematica dopo che i loro insegnanti avevano partecipato a un anno di formazione, nel

dettaglio dal 38% all'82%, mentre nel gruppo di controllo l'aumento è stato dal 35% al 58%. Inoltre, i genitori e gli insegnanti hanno riferito nei questionari di follow up che i bambini del gruppo di intervento mostravano un maggiore interesse per i numeri e altri concetti matematici, cambiamenti non riscontrati nel gruppo di controllo.

Formazione del personale correlata a benessere emotivo e comportamento pro-sociale degli alunni, un personale formato è in grado di influenzare positivamente le abilità sociali e comportamentali dei bambini, come sostenuto dagli studi di Abreu-Lima et al., (2013), Anders, (2015), Coley et al., (2016) raccolti dalla revisione della letteratura *Engaging Young Children - Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care* pubblicato da OECD (2018).

La ricerca di Jensen e colleghi (Jensen et al., 2013), analogamente, ha dimostrato che il supporto continuo fornito al personale ECEC nei suoi sforzi di riflettere criticamente sulle proprie pratiche e di cambiarle può portare un miglioramento nella capacità gestionale di espressione emotiva nei bambini. L'intervento formativo comprendeva tre attività: workshop in grandi gruppi; istruzione e formazione in gruppi di riflessione; conferenze con consulenti pedagogici. I bambini (n=2.323) di 59 scuole dell'infanzia sono stati valutati con un questionario dei punti di forza e delle difficoltà ex ante, in itinere ed ex post. I risultati hanno indicato che nel gruppo di intervento i bambini mostravano minori problemi di condotta e di gestione delle emozioni negative, nonché maggior attenzione. Meno significativi, sebbene presenti, sono stati gli effetti positivi sulle relazioni tra pari e sul comportamento pro-sociale.

Una pubblicazione di Vujičić (2008) riportata da Peeters presenta dati a sostegno della correlazione fra formazione del personale ECEC, consistente in ricerca sulla pratica e per la pratica, e miglioramento della prosocialità e benessere dei bambini. In particolare, secondo lo studio, gli operatori avrebbero predisposto ambienti e azioni educative più consapevoli e mirate creando un contesto in cui i bambini potessero vincere la propria ansia di distacco dalle figure di riferimento, mostrano comportamenti di pianto e aggressività significativamente meno frequenti.

Formazione del personale e gioco complesso, uno studio di Rhodes e Hennessy (2001) ha mostrato come la partecipazione del personale a una formazione specifica sul gioco dei bambini abbia non solo aumentato la sensibilità degli operatori ECEC irlandesi alle relazioni con i bambini ma anche le competenze sociali e cognitive di questi ultimi. Lo studio ha rilevato che gli operatori ECEC che hanno frequentato il corso di formazione (n=16) hanno ottenuto un incremento delle relazioni positive dopo il corso, ottenendo un punteggio complessivo significativamente più alto nelle relazioni positive rispetto ai partecipanti di confronto. Il gruppo di confronto (n=17) non ha mostrato alcun cambiamento nelle valutazioni della sensibilità tra il periodo precedente e quello successivo alla formazione. Particolarmente significativa è stata la differenza nella frequenza e complessità del gioco sociale e cognitivo fra bambini che frequentavano i centri in cui venivano formati i gruppi di caregiver e partecipanti al gruppo di controllo. In particolare, i bambini che potevano giocare in setting predisposti da personale formato e supportati dalla loro interazione hanno mostrato un incremento pre e post

test sia nel gioco sociale $F(1,28) = 18,38$, $p < .05$, che in quello cognitivo complesso $F(1,28) = 56,15$, $p < .051$. Al contrario, il gruppo di confronto non ha mostrato particolari variazioni pre e post test.

Formazione del personale e sviluppo del linguaggio, un interessante ricerca di Simon and Sachse (2011) evidenzia come la partecipazione a un corso di formazione professionale inerente la promozione delle competenze linguistiche negli asili nido, l'Heidelberger Trainingsprogramm, abbia prodotto impatti positivi sulla competenza linguistica dei bambini di 3-4 anni ($n=499$) destinatari dell'azione sperimentatrice del team educativo.

I filmati che riprendevano gli educatori impegnati in conversazioni con gli alunni sono stati analizzati con uno strumento validato in letteratura, dimostrando come il personale con poche competenze nelle strategie sull'acquisizione del linguaggio, non solo le abbia incrementate grazie alla messa in pratica delle indicazioni date dalla formazione, ma così facendo abbia anche aumentato l'uso attivo del linguaggio da parte dei bambini, fornendo input linguistici meno frequenti ma più significativi. Gli insegnanti del gruppo di intervento hanno ottenuto punteggi più alti rispetto a quelli del gruppo di controllo nelle dimensioni relative all'applicazione di tecniche di modellamento linguistico e di feedback correttivo, concedendo più tempo all'espressione verbale dei bambini. Inoltre, si è osservata un'iniziativa verbale dei bambini significativamente più elevata nel gruppo di intervento nel post-test.

In linea con tali evidenze è lo studio di Beller et al (2007 e 2009) citato da Peeters (2015), il quale ha valutato un intervento di formazione volto a migliorare la qualità della stimolazione linguistica nelle istituzioni ECEC, sostenendo gli insegnanti nello sviluppo di un approccio educativo democratico. Tale forma di aggiornamento professionale specifico ha avuto un impatto positivo sullo sviluppo delle competenze linguistiche e cognitive dei bambini, valutato attraverso un disegno pre-test e post-test che ha coinvolto un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo. Il primo studio (Beller et al, 2009) ha coinvolto 151 bambini di età compresa tra i 4 e i 5 anni appartenenti a 26 gruppi diversi di centri ECEC ($n=73$ per il gruppo di intervento, $n=78$ per il gruppo di controllo) e 38 insegnanti ECEC ($n=18$ per il gruppo di intervento, $n=20$ per il gruppo di controllo). Il secondo studio (Beller et al, 2007) ha coinvolto invece 31 insegnanti ECEC ($n=18$ per il gruppo di intervento, $n=13$ per il gruppo di controllo) e 155 bambini di 1-3 anni ($n=88$ per il gruppo di intervento, $n=67$ per il gruppo di controllo). I risultati principali di entrambi gli studi hanno rivelato che, a seguito della formazione, gli insegnanti hanno ottenuto punteggi più alti in varie aree associate alla stimolazione del linguaggio (ad esempio ascoltare i bambini, rispondere alle loro espressioni verbali, relazionarsi con le esperienze dei bambini, chiedere la loro opinione, impegnarsi in un dialogo con i bambini, sostenere e ampliare l'espressione verbale dei bambini ecc...). Inoltre, l'intervento ha evidenziato un impatto positivo sullo sviluppo linguistico e cognitivo dei bambini, soprattutto di 4 anni, indipendentemente dal loro background etnico o dalla lingua usata in ambito familiare.

Formazione del personale e capacità di pensiero, particolarmente interessanti sono gli articoli di Aubrey (2012) e di SQW (2012), citati nella revisione della letteratura proposta da Peeters e colleghi (2015), che mostrano correlazioni positive fra partecipazione a corsi di aggiornamento per il personale ECEC e incremento delle competenze riflessive, decisionali e critiche nel pensiero dei bambini. In particolare, lo studio di Aubrey et al, (2012) propone gli esiti di una autovalutazione dei partecipanti al programma “Let’s Think”, secondo i quali l’esperienza vissuta ha migliorato le capacità di pensiero degli alunni. I bambini avrebbero fatto ricorso più frequentemente a un pensiero maggiormente critico, iniziando a pensare in modo più autonomo. Inoltre, gli insegnanti formati hanno notato un migliore uso del linguaggio, un ascolto più attento, una maggiore cooperazione sociale e una maggiore fiducia e indipendenza dei bambini.

La pubblicazione di SQW (2012) sottolinea parallelamente la positiva ricaduta in ambito cognitivo e metacognitivo sui bambini di 3, 4 e 5 anni nel programma irlandese HighScope. Secondo la fonte, annoverata da Peeters, fra gli studi più rilevanti in merito ad un’indagine sulla qualità dei servizi ECEC e della formazione del personale, sarebbero stati osservati nei bambini maggior espressione di idee e pensieri, risoluzione dei problemi, autonomia in azioni di soddisfazione di bisogni ed esigenze, trovando le risorse e le procedure necessarie, articolando la comunicazione fra pari e con l’adulto in modo più complesso.

Formazione del personale e benessere degli educatori, lo sviluppo professionale può inoltre contribuire a mitigare le associazioni negative tra stress del personale e interazioni con i bambini, costituendo quindi un elemento chiave non solo per il benessere e l’apprendimento di qualità degli studenti, ma anche degli operatori (Sandilos et al., 2018).

Il lavoro educativo rappresenta una professione complessa, densa di relazioni, emozioni, dinamiche fra sapere, saper essere e saper fare che generano un carico di stress non sempre positivo e orientato ad energizzare e motivare l’azione in ottica di sviluppo professionale (Shumba et al., 2017). Se a ciò si aggiunge scarso sostegno da parte del dirigente scolastico, dei colleghi o delle famiglie, solitudine didattica, modesto ritorno in termini di motivazione e rendimento da parte degli alunni, ore di lavoro supplementare a quello frontale con l’utenza (Jennings & Greenberg, 2009; Cavalli & Argentin, 2010) si ottiene un quadro a cui è doveroso prestare attenzione, come affermano le numerose pubblicazioni sul tema dello stress da lavoro correlato al mondo della scuola (D’Oria et al., 2004). Nel 2007 l’European Trade Union Committee for Education (Billehøj, 2007) ha individuato circa 50 *job stressor* che inciderebbero sullo svolgimento del lavoro docente, come la gestione della classe, le relazioni interpersonali, il sovraccarico lavorativo, la stima sociale e dei colleghi, i vincoli temporali da rispettare... dimostrando come non sia mai un solo fattore la causa dello stato di stress in grado di sfociare in uno stato patologico di burn out (Maslach & Leiter, 2000). Una successiva pubblicazione del 2011 dal titolo *Teacher’s work related stress* sottolinea: “*The prevention and reduction of work-related stress should be made a priority issue on the agenda of the European Sectoral Social Dialogue Committee for Education*” (Nübling, et al., 2011, pag. 23).

Pertanto, sebbene siano numerosi i settori in cui è possibile operare delle modifiche che abbiano una ricaduta positiva sullo SLC, è molto interessante e di fondamentale importanza per il presente lavoro di ricerca, osservare come la partecipazione alla formazione continua possa costituire un elemento protettivo all'insorgere di stress e scarso investimento nella professione, lavorando sulla capacità di realizzare interazioni affettive e responsive con i bambini (Madill et al. , 2018).

In particolare, lo studio di Justo (2008), che ha coinvolto insegnanti di scuola dell'infanzia in una formazione sul rilassamento e sul miglioramento dell'autostima in relazione alla creatività grafica dei bambini, mostra un impatto significativo non solo sulla flessibilità grafica dei bambini, ma anche sul benessere delle docenti coinvolte. Il gruppo sperimentale, composto da 12 insegnanti partecipanti a una formazione di circa 60 ore, ha evidenziato una diminuzione dei livelli di ansia e un aumento dell'autostima rispetto al gruppo di controllo. Per quanto riguarda le ricadute sui bambini, i risultati dell'analisi di covarianza sui punteggi pre e post-test hanno mostrato che sono state riscontrate differenze significative tra il gruppo di controllo e quello sperimentale solo in relazione alla flessibilità grafica ($t=3,27$; $p<0,01$), mentre non sono state riscontrate differenze significative tra il gruppo di controllo e quello sperimentale per quanto riguarda la fluidità grafica ($t=2,48$; $p>0,05$) e l'originalità ($t=1,16$; $p>0,05$).

Questa breve panoramica offre dunque uno spunto di riflessione ed evidenza particolarmente interessante sulla necessità di garantire esperienze di formazione continua rivolte ai professionisti dell'educazione, sostenendo la loro pratica e il loro benessere più generale come lavoratori e persone. Tuttavia, come suggerito da Munton e colleghi, (2022) sebbene la formazione del personale abbia mostrato di avere numerose ricadute sulle competenze e sulle performance di studenti e docenti, non è chiaro quale tipo di formazione abbia più o meno generato tali benefici, sottolineando come CPD in sé non sia una chiave di successo.

Numerosi autori hanno quindi orientato le proprie ricerche sulle caratteristiche strutturali, contenutistiche, di realizzazione e fruizione che la formazione dovrebbe avere in termini di efficacia, garantendo occasioni di risignificazione delle pratiche e sviluppo professionale negli operatori ECEC (Sheridan, 2001; Sheridan et al., 2009). Ad esempio, è ancora poco esplorata la definizione di come le varie tipologie di formazione continua interagiscano con le culture organizzative e individuali, oltre alla ricaduta effettiva dei contenuti, offrendo così importanti indicazioni di efficacia su un dispositivo virtuoso che possa essere diffuso, superando la frammentazione formativa, tema distintivo e divisivo dell'offerta internazionale attuale fotografato da recenti pubblicazioni dell'Unione europea (OECD, 2019). Sebbene esistano studi e revisioni della letteratura in grado di definire alcuni tratti di efficacia della formazione continua, la questione europea sulla disomogeneità dell'offerta limita di fatto le indicazioni di qualità derivanti dalla letteratura e costituisce un importante obiettivo di lavoro per il futuro della professione insegnante ECEC nel quadro UE, come ribadito dall'OCSE (ibidem, 2019). Come affermato da Peeters (2015a), sebbene l'Unione Europea sia un promotore di servizi di qualità per l'infanzia, è necessario un maggiore sforzo per incrementarne non solo il contenuto, che sia all'avanguardia rispetto alla ricerca, ma anche l'accessibilità e la continuità della

formazione docente fra gli stati membri, aumentando l'efficacia dell'offerta educativa. Fra gli obiettivi in agenda europea c'è l'azione non solo sostanziale sullo sviluppo professionale continuo per un'offerta educativa di qualità agli studenti, ma anche rappresentazionale nella popolazione; la pubblicazione (ivi, 2015a) riporta l'interessante dato tratto dalla Terza indagine sulla qualità di vita in Europa di Eurofound (2012) secondo il quale per il 27% dei cittadini intervistati i servizi per l'infanzia siano di scarsa qualità, opinione derivante da quanto viene percepito dell'operato della scuola. Ciò pone interessanti interrogativi rispetto a quale forma di documentazione del lavoro educativo venga mostrato all'esterno, lasciando che la comunità divenga parte del processo di qualità che viene offerto ai bambini e, di sponda, alle famiglie. Una formazione di qualità sembra dunque implicare anche un necessario lavoro sulle competenze documentative e comunicative dei professionisti verso l'esterno, restituendo la qualità della formazione ricevuta in qualità dei resoconti di processo e impattando a cascata sul contesto sociale e sulla percezione di lavoro consapevole, riflessivo e orientato alla crescita dei bambini. Come già affrontato nei paragrafi precedenti, una considerazione sociale positiva del ruolo professionale dell'insegnante potrebbe generare importanti e virtuose implicazioni, come un riconoscimento economico maggiore alla categoria, appetibilità della professione per ambo i sessi e un prestigio lavorativo in grado di mantenere alta la motivazione del singolo generando sviluppo professionale continuo.

Alla luce di queste considerazioni appare quindi necessario delineare i contorni del fenomeno di partecipazione alla formazione in Europa, prima di affrontare le evidenze empiriche legate alle caratteristiche strutturali e contestuali di una formazione di qualità.

Le fonti più autorevoli e aggiornate che possano fornire una panoramica della partecipazione al CPD da parte degli educatori ECEC in UE sono i report *How to recruit, train and motivate well-qualified staff* (European Education and Culture Commission, 2021) e *Cifre chiave sull'educazione e cura della prima infanzia in Europa* (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019). Dalle pubblicazioni emerge come la maggioranza dei professionisti affermino di aver partecipato ad almeno una formazione nel corso del biennio 2019-2020, tuttavia appare variegato il rapporto di obbligatorietà e raccomandabilità richiesto ai docenti da parte dei propri ordinamenti, mostrando una pluralità di realtà a sostegno dello sviluppo professionale.

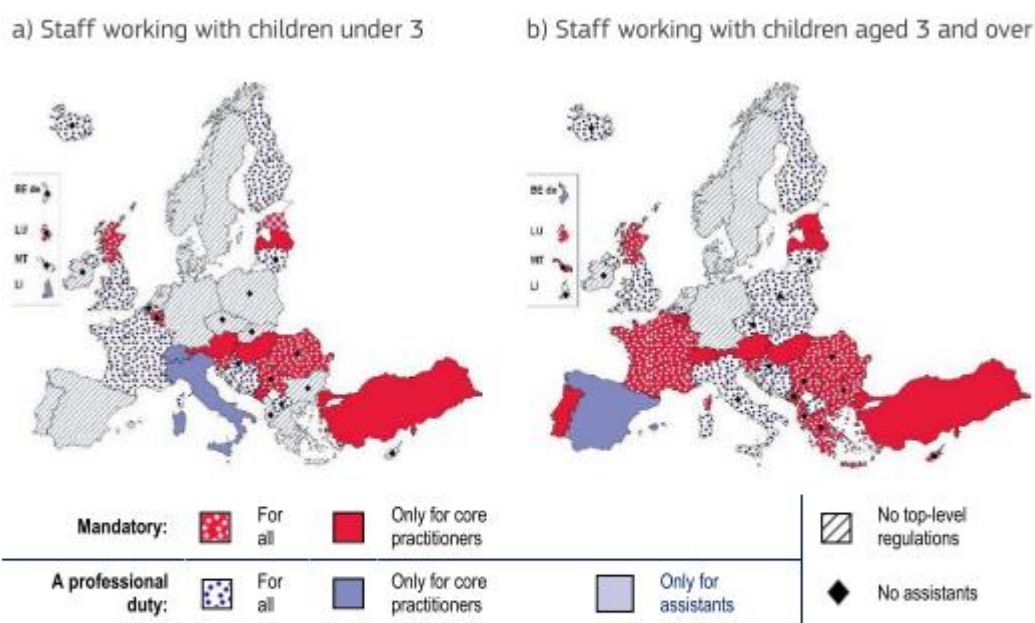
La formazione continua è infatti suddivisa in tre accezioni:

- dovere professionale, ossia considerata obbligatoria ma senza indicazioni su un monte ore minimo
- obbligo, qualora sia specificato il monte ore minimo richiesto
- consigliato, quando non sono presenti specifiche indicazioni o enfasi sia sul monte ore che su altri aspetti legati alla formazione continua, sebbene presente per lo staff ECEC.

Come riportato dalla report sulle cifre chiave della formazione (ivi, 2019), il progetto CARE (Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European ECEC) mostra come i diversi ordinamenti nazionali offrano occasioni di sviluppo professionale continuo ponendosi su due approcci opposti: da un lato è prevista una responsabilità formativa affidata alle singole organizzazioni, interamente decentralizzata e con scarsa o assente regolazione; dall'altro tale dovere è affidato alle autorità nazionali o locali che stabiliscono sistemi di aggiornamento

professionale continuo stabilendo contenuti e forme. Come evidenziato dalla figura successiva (Fig. 2), la realtà europea è molto variegata sia in termini di obbligo formativo che di categoria professionale a cui è destinato, restituendo un quadro di disomogeneità formativa sia in ingresso che in aggiornamento, elemento considerato di elevato impatto negativo rispetto all'obiettivo europeo di un miglioramento della qualità dell'offerta formativa ECEC attraverso la garanzia di un percorso di sviluppo professionale equiparato rispetto agli standard di competenza chiave della professione educativa.

Figure 22 – Continuing Professional Development (CPD) for core practitioners and assistants working in centre-based ECEC settings, 2018/19



Source: Eurydice. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*, p. 84. The figure shows the status of CPD according to top-level regulations¹⁵⁰. 'Mandatory': CPD is compulsory and the minimum amount of time to be spent on it is specified. 'Professional duty': CPD is described as such in the regulations, or it is deemed compulsory but the amount of time to be spent on it is not specified.

Figura 2. Offerta formativa continua per staff ECEC in Europa (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019)

Inoltre, particolarmente critico è lo iato esistente fra formazione in ingresso e continua, la letteratura sottolinea come la maggioranza dei paesi europei preveda una formazione iniziale e generale seguita da diverse tipologie di avviamento alla professione focalizzate sulla preparazione al lavoro educativo di tipo pragmatico (Peeters et al., 2015b). I sistemi che riescono a creare delle connessioni forti fra questi due momenti formativi sono anche più efficaci nel rafforzare la qualità della formazione e del supporto professionale alla categoria, creando un percorso fluido in cui l'educatore in formazione passi alla professione mantenendo sempre una prospettiva in ricerca e apprendimento. Tuttavia, è interessante e al contempo critico notare come solo sette nazioni prevedano l'obbligo di terminare un periodo di tirocinio al fine dell'abilitazione e meno della metà dei paesi membri preveda obbligo formativo continuo; nella totalità dei casi, inoltre, non esiste nessun progetto ad ampio raggio che colleghi

e ampli la formazione iniziale con quella continua, preferendo fornire occasioni circoscritte di acquisizione di nuove capacità e abilità piuttosto che di rafforzamento delle competenze chiave in essere.

Come precedentemente affermato e supportato da numerosi report e autori, la partecipazione alla formazione in servizio (o allo sviluppo professionale) è il fattore predittivo più consistente di un'interazione di qualità tra personale e bambini, oltre ad avere legami diretti con lo sviluppo e l'apprendimento degli studenti, rendendo questo tema di irrinunciabile attenzione (European Education and Culture Commission, 2021; Peleman et al., 2018; Sharmahd et al., 2017a). Altrettanto anticipata è la questione suggerita dalla letteratura di una non sempre univoca correlazione fra formazione continua e miglioramento delle pratiche professionali e del rendimento dei bambini.

Alcune ragioni di queste differenze possono essere ascrivibili ai contenuti e agli obiettivi specifici della formazione, alla disponibilità e alla partecipazione ad altri tipi di attività di sviluppo professionale, nonché alla frequenza e alla durata della partecipazione allo sviluppo professionale. Inoltre, i dati di TALIS Starting Strong (OECD, 2018) sono trasversali e non possono determinare se il personale che partecipa ad attività di sviluppo professionale abbia maggiori probabilità di proporre un maggiore uso di pratiche adattive, o se il personale che si impegna in un maggior numero di queste pratiche sia semplicemente più propenso a partecipare allo sviluppo professionale continuo, denotando come di fatto esista un gap nella raccolta dei dati capace di rispondere a questo tema di discussione.

La consapevolezza europea della problematica mancanza di un condiviso sistema di supporto alla qualità docente negli stati membri si mostra chiaramente nella redazione degli obiettivi della Raccomandazione relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia (Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 2019), la quale sancisce fra le condizioni auspiccate la presenza di un organismo direttivo locale e nazionale che crei opportunità di osservazione, riflessione, programmazione e lavoro di squadra, nonché di condivisione transnazionale di strumenti migliorativi, come *l'Inclusive Early Childhood Education Learning Environment Self-Reflection Tool* (strumento di autoriflessione sull'ambiente di apprendimento inclusivo di educazione e cura della prima infanzia) sviluppato dall'Agenzia europea per i bisogni educativi speciali e l'istruzione inclusiva.

Parallelamente, altri autori sottolineano come il sostegno allo sviluppo professionale degli insegnanti possa assumere varie forme, tra cui la messa a disposizione di tempo specifico per le opportunità di sviluppo professionale e l'offerta di incentivi finanziari o di altro tipo per la partecipazione. Un sostegno inadeguato allo sviluppo professionale è considerato una minaccia per la professionalità (Lynch, Hennessy, & Gleeson, 2013).

Rimane pertanto aperta e poco esplorata la ricerca su sistemi transnazionali e buone pratiche registrate per impatto formativo (ivi, 2013), così come l'indagine sul legame fra cultura organizzativa di un servizio, l'identità professionale individuale e l'approccio formativo specifico. Ma come si pone l'Italia rispetto al fenomeno della formazione continua e dello

sviluppo professionale? Quali indicazioni per una scuola di qualità supportata dall'azione degli insegnanti?

2.1 La formazione continua dei docenti in Italia

La necessità e obbligatorietà di una formazione continua degli insegnanti è stata recepita a livello nazionale dalla legge 107/2015, ma è la circolare MIUR del 7 gennaio 2016 a sottolineare come lo sviluppo professionale docente debba avvenire attraverso la sperimentazione di nuove metodologie sotto forma di laboratori, ricerca-azione, peer-review. Nel documento del Ministero dell'Istruzione *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio documenti di lavoro* (MIUR, 2018a) è possibile leggere come sia data fondamentale importanza alla formazione del corpo docente italiano al fine di garantire qualità dell'istruzione: *“per qualificare l'istruzione di un Paese, è importante riscoprire il valore dello sviluppo professionale dei docenti: essi rappresentano il 97% del bilancio di una scuola”* (ibidem, p. 5).

La formazione degli insegnanti costituisce un tema centrale nel documento citato, a partire dal problematico assunto che le competenze di un insegnante siano difficilmente leggibili in quanto risultanti di un processo di affioramento di comportamenti impliciti e sommersi (esperienze, motivazioni, interessi) e non possono essere valutate secondo delle performance standard di un qualunque dipendente. Tuttavia, afferma il documento MIUR, *“il problema non può essere accantonato: è necessario continuare a sperimentare altre strade sul piano della ricerca”* (ibidem, 2018, p. 5), invito che pone un'interessante leva normativa al disegno di ricerca che si andrà a delineare nel suo framework iniziale e nella proposta di indagine sul campo.

Anzitutto va sottolineato che, a differenza di altri ordinamenti esteri, sebbene dal 2015 (MIUR, 2020b) i servizi per la cura e l'educazione per l'infanzia siano accorpatisi nel “sistema integrato 0-6”, in Italia esiste una disgiunzione fra le due realtà e le aspettative formative applicate al personale ECEC. La fascia 3-6 è compresa infatti nel sistema educativo statale ed è pertanto sotto la responsabilità del Ministero dell'Istruzione che stabilisce le Indicazioni nazionali per il curriculum e le disposizioni formative in ingresso e continue e il sistema delle scuole per l'infanzia è plurale in quanto a enti gestionali competenti (Stato, Comuni, Terzo Settore)

Come già evidenziato nella Figura 2 tratta dal report europeo Eurydice, nel nostro ordinamento la formazione per gli insegnanti di scuola dell'infanzia è definita dal comma 124 della legge 107/2015 “obbligatoria, permanente e strutturale” ma non specificatamente declinata in elementi minimi che la rendano parte della categoria *mandatory*. Per esempio, non è indicato un monte ore obbligatorio di riferimento, aspetto ribadito dal Miur nella nota n. 25134 del 01/06/2017, dove appunto si evince che l'obbligatorietà non consiste nel numero fissato di ore da svolgere ma nel rispetto del contenuto del Piano nazionale di formazione triennale. Infatti, ogni scuola si occupa di definire e organizzare le attività formative - ad esempio decide quale approccio formativo sia più consono alla propria offerta e al proprio personale - che devono essere coerenti con il piano triennale dell'offerta formativa e in linea con le priorità indicate dal Ministero nel Piano nazionale di formazione, come sancito dal DPR 275

sull'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo (Decreto Presidente della Repubblica, 1999). Ogni insegnante potrà liberamente scegliere a quale proposta formativa disposta dalla scuola partecipare, potendo inoltre richiedere l'approvazione di ore di aggiornamento autonomo autocertificato al fine di adempimento formativo. Per gli insegnanti delle scuole statali, le iniziative di CPD si svolgono al di fuori dell'orario di insegnamento e per incentivarne la partecipazione il Ministero garantisce cinque giornate di esonero lavorativo e un bonus economico (sottoforma di una carta elettronica) offerto però solamente ai docenti a tempo indeterminato. Ciò comporta nei fatti una notevole discriminazione e uno svantaggio nel piano di miglioramento della più ampia qualità scolastica, in quanto parte del personale ECEC non rientra in tale categoria, si pensi ai docenti "statali" non di ruolo o agli insegnanti con contratti privati o comunali, questi ultimi rappresentano addirittura la maggioranza dei docenti in alcune regioni italiane.

L'articolo 7 del DPR 275/1999 fornisce alcune importanti indicazioni per la formazione continua degli insegnanti, come la creazione di Reti di scuole aggregatesi per finalità di ricerca, formazione e sviluppo che prevede lo scambio temporaneo di docenti fra le istituzioni che partecipano alla rete, realizzando di fatto delle esperienze di *job shadowing* e *visiting*, nonché l'istituzione nell'ambito delle reti di scuole, di laboratori finalizzati fra l'altro a:

- a. la ricerca didattica e la sperimentazione;
- b. la documentazione, secondo procedure definite a livello nazionale per la più ampia circolazione, anche attraverso rete telematica, di ricerche, esperienze, documenti e informazioni;
- c. la formazione in servizio del personale scolastico;
- d. l'orientamento scolastico e professionale.

Queste disposizioni a libera adesione costituiscono ottimi supporti allo sviluppo professionale continuo, così come la possibilità data dal Decreto alle scuole, sia singolarmente che collegate in rete, di stipulare convenzioni con università statali o private, ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi. Tali prospettive indicano un pensiero formativo complesso e ampio, che favorisce diverse tipologie di interscambi virtuosi a beneficio del singolo professionista in un'ottica però ampia ed ecologica. Tuttavia, ad una espressione normativa di qualità e di possibilità si affianca una non altrettanto positiva definizione dei caratteri pragmatici che tale CPD dovrebbe avere, allontanando l'esito formativo auspicato dalla realtà effettiva. Da un punto di vista normativo, è nuovamente il documento MIUR sullo *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio documenti di lavoro* (2018) a fornire una definizione di requisiti volti ad assicurare ed accrescere la professionalità docente. Il documento, ai fini di una misurazione della professionalità, prevede l'esplicitazione di Standard e indicatori, fra cui Formazione in servizio e cura del proprio sé professionale (standard 11), definendo gli insegnanti *studenti "per sempre" del loro mestiere, in una prospettiva di riflessione e di apprendimento permanente* (ibidem, 2018, p. 22).

In particolare, un professionista esperto è colui che:

- partecipa attivamente e continuamente alle attività di formazione e di aggiornamento, dedicando uno specifico tempo ogni anno a tali attività;
- conosce, fruisce e monitora l'insieme delle iniziative formative, in presenza e a distanza, nella propria scuola e nel territorio, funzionali a rispondere alle esigenze formative individuate per sviluppare conoscenze e competenze in vista del miglioramento dell'insegnamento;
- attiva all'interno e all'esterno della scuola collaborazioni, riflessioni e confronti con altri professionisti, partecipando a comunità di pratiche (informali) ad associazioni di disciplina e professionali, anche attraverso scambi, gemellaggi, visiting, in dimensione europea;
- svolge un'autoanalisi sull'innovazione e sulle modifiche apportate alla progettazione e alla pratica didattica a seguito delle attività di formazione, attraverso appropriate forme di documentazione;
- svolge un'autoanalisi sull'innovazione e sulle modifiche apportate alla progettazione e alla pratica didattica a seguito delle attività di formazione, attraverso appropriate forme di documentazione.

Dal quadro emerge un professionista dalle competenze complesse e attivamente coinvolto nel processo di sviluppo professionale, processo che tuttavia, oltre alla strutturale mancanza di requisiti chiari e vincolanti, è influenzato da diverse componenti che potrebbero non rendere attiva e motivata l'autonoma adesione alla formazione e allo sviluppo e cambiamento di pratiche e rappresentazioni didattiche. Questo aspetto costituisce un nodo non esplicitato nelle pubblicazioni del Ministero, così come in molti documenti europei, rischiando di tralasciare un versante del fenomeno altamente incidente e potenzialmente invalidante per qualsiasi iniziativa formativa: la partecipazione passiva e la resistenza allo sviluppo professionale. Nonostante, infatti, le numerose indicazioni di azione e tutela formativa garantite dagli organi centrali, poco o nessun riferimento è fatto al processo di rifiuto o di impermeabilità ai contenuti della formazione da parte dei docenti, aspetto che non può definirsi assente o di scarsa portata. Se infatti l'attenzione normativa e di ricerca empirica si è rivolta al supportare l'efficacia del CPD sullo sviluppo professionale del singolo docente e della più ampia offerta formativa, allo stesso modo occorre approfondire l'ostacolo principale a questa leva di miglioramento, al fine di poterlo comprendere ed, eventualmente, integrare in un processo generativo. Dunque, proseguendo nel discorso sul tema del cambiamento professionale e dei suoi possibili impedimenti, si proporranno alcune tappe intermedie ma doverose per una contestualizzazione teorica del tema sotto il più globale ombrello dello sviluppo professionale degli insegnanti.

2.2 Formare per sostenere lo sviluppo professionale, definizioni introduttive

Avendo precedentemente stabilito concettualmente e normativamente le caratteristiche del professionista educativo, con specifica enfasi al contesto ECEC, al fine di articolare in forma più completa un discorso sulle competenze e sulla necessità formativa in ingresso e continua, appare necessario definire primariamente lo sviluppo professionale per perfezionarne in seguito i contorni e gli approcci supportivi più efficaci.

Numerosi autori si sono occupati di sviluppo professionale degli insegnanti, ponendo l'accento ora sull'aspetto squisitamente teorico, ora su quello pragmatico. Si propone di seguito una definizione che, lungi dall'essere esaustiva, cerca di accorpate la complessità delle prospettive raccolte. Lo sviluppo professionale viene definito come l'insieme di opportunità formali o informali, volontarie o obbligate, individuali o collaborative, formulate per accrescere il capitale di competenze professionali dei docenti (Alba, G.D & Sandberg, 2006; Darling-Hammond, 2017; Desimone, 2009; Patton, Parker, & Tannehill, 2015; Pelch & McConnell, 2016) e rappresenta la chiave per ottenere un impatto sulle loro pratiche didattiche, le attitudini e le credenze (Gatt, 2009) attraverso l'acquisizione di nuove conoscenze ed abilità (Guskey, 1986b; Sparks, 1988).

Lo sviluppo professionale degli insegnanti, articolato in diversi contenuti e modelli, offre ai destinatari l'opportunità di scoprire nuovi ruoli, sviluppare nuove tecniche didattiche e metodi di insegnamento, perfezionare la loro pratica e svilupparsi sia professionalmente che personalmente (Mahmoudi & Özkan, 2015). Analogamente, come sostenuto da Merchie e colleghi (Merchie et al., 2018) la formazione continua non influisce solo su aspetti pragmatici e conoscitivi, ma anche e soprattutto su quelli più o meno impliciti che risiedono nel nucleo professionale del docente, come attitudini e credenze, quell'habitus complesso da cui si generano idee sulla pratica e per la pratica (Magnoler, 2012). La dimensione professionale e personale sembrano quindi intrecciarsi, presentando sul palcoscenico dello sviluppo professionale un soggetto poliedrico che accoglierà le nuove conoscenze e pratiche secondo un proprio filtro composto da elementi più o meno espliciti, rendendo quindi interessante chiedersi se e come sia possibile articolare interventi formativi che prendano in considerazione efficacemente le singolarità e al tempo stesso possano essere generalizzabili ad un gruppo di apprendimento continuo. Nel contributo di Schachter (2015) è riportata la definizione di sviluppo professionale proposta da un gruppo di insegnanti, i quali definiscono il processo come insieme di esperienze di insegnamento e apprendimento facilitate che sono progettate per sostenere l'acquisizione di conoscenze, abilità e disposizioni professionali e l'applicazione di queste conoscenze nella pratica. Sono i docenti stessi a sottolineare due elementi fondamentali: la dimensione della progettualità come sostegno di un percorso, suggerendo la necessità di una figura specializzata nel pianificare, condurre e favorire sviluppo e le disposizioni professionali, richiamando quell'insieme di idee e rappresentazioni scarsamente considerate dalle raccomandazioni chiave per CPD di qualità nazionali e europee.

In questo senso lo sviluppo professionale, declinato in diverse forme (formazione frontale, laboratoriale, osservazione con feedback tra pari; mentoring, coaching..) è da intendersi come un continuum di esperienze formative (NAEYC, 2020) in grado di generare apprendimento permanente, ognuna delle quali dovrebbe assicurare l'integrazione dell'esistente patrimonio identitario e pragmatico professionale del docente. All'interno di questo processo, l'insegnante, o meglio gli insegnanti, in quanto un intervento impatta sempre ed inevitabilmente sulla cultura del gruppo (Lewin & Mitchell, 1992), rivedono, rinnovano ed estendono il proprio agito, sentendosi agenti di cambiamento rispetto agli scopi morali dell'insegnamento. Lo sviluppo professionale permette di acquisire e sviluppare criticamente conoscenze, abilità e intelligenza

emotiva essenziali per pensare, progettare e lavorare efficacemente con i bambini e colleghi, attraverso ogni fase delle loro carriere (McMillan, McConnell, & O'Sullivan, 2016).

Dal momento che lo sviluppo professionale non è mai un fenomeno compartimentato, il piano della conoscenza si intreccia con quello dell'identità, della pedagogia popolare e implicita (Bruner, 1997), delle credenze e delle motivazioni al cambiamento, poiché aprirsi all'apprendimento autentico di un contenuto della formazione costituisce l'accettazione di un invito a modificare, risignificare e rinnovare le proprie pratiche e il proprio essere insegnante. Partecipare al processo in forma attiva rappresenta pertanto uno sforzo sistematico, intenzionale e continuo (Guskey, 2002a) di non scontata portata, rendendo interessante e sempre più teoricamente fondato l'interesse di ricerca sulla comprensione del fenomeno di presa in carico intenzionale da parte di un professionista nonostante e attraverso il proprio bagaglio professionale.

Quali sono quindi gli elementi soggettivi, individuali e gruppal, che emergono nel processo di sviluppo professionale, influenzando l'efficacia delle proposte articolate in modelli e contenuti?

2.3 Le componenti soggettive: individualità e cultura organizzativa come interlocutrici dell'intervento formativo continuo

Il soggetto non rappresenta metaforicamente un luogo neutro di ri-concettualizzazione delle esperienze, esse vengono dapprima agite e successivamente lette sotto la profonda azione di tre elementi: l'identità professionale del docente, la cultura organizzativa e le sue credenze, o *teacher beliefs*. Senza avanzare nessuna pretesa di esaustività sui temi, in quanto l'attenzione di questo lavoro è maggiormente focalizzata sui dispositivi di sviluppo professionale e sul fenomeno del cambiamento e della resistenza ad esso, si propone una breve trattazione di ciascuno dei temi. Comprendere quali elementi influiscano internamente sul singolo docente o sul gruppo specifico di lavoro permette di affrontare con maggior consapevolezza lo studio e la ricerca sui modelli estesi di formazione e supporto allo sviluppo professionale, generalmente centrati su elementi più concreti o strutturabili, come durata, contenuti e obiettivi, numero di partecipanti, definizione di fasi di lavoro. Ampliare la visione dello sviluppo professionale del docente come risultante di elementi poco evidenti e consapevoli ai professionisti, ma molto impattanti, permette di trarre interessanti spunti ai fini del presente lavoro per la ricerca di un dispositivo formativo più complesso, inclusivo ed efficace.

2.3.1 L'identità professionale, "essere" insegnanti

Poiché il docente è un professionista, affermazione che, come precedentemente sostenuto, trova le sue radici in dissertazioni teoriche, filosofiche ed ergonomiche, è importante soffermarsi sul verbo essere che ne precede il titolo. Essere un docente implica l'inevitabile apertura identitaria del sé in quanto persona, con la propria storia, valori, rappresentazioni, a un personaggio parallelo, orientato alla mansione, non potendo mai disgiungere del tutto le due identità. Richiamando le parole dell'ispettore elementare Raffaele Iosa, infatti, "[...] *l'insegnante*

non esiste, esistono 850.000 persone che insegnano e ciascuna di esse è la sua biografia" (Pontecorvo, 1999, p. 333).

Lisimberti (2006) propone una definizione di identità professionale, quale "*processo dinamico di interpretazione e reinterpretazione delle esperienze (...) coinvolge sia la persona sia il contesto*" (ibidem, 2006, p. 114). Ne deriva l'importante assunto che l'identità professionale sia un fenomeno continuamente in evoluzione, capace di apprendere dal divenire delle pratiche educative agite, osservate, acquisite in formazione, ma al contempo di influenzare il processo di appropriazione sulla base del patrimonio professionale pre-esistente.

In un discorso orientato all'analisi dello sviluppo professionale in azione, Lisimberti (2006) individua quattro caratteristiche dell'identità professionale: essa è evolutiva, dinamica, in formazione e riflessiva. Per quanto concerne la prima dimensione, l'identità professionale può essere considerata un costrutto evolutivo in quanto si costruisce sulle rappresentazioni di insegnamento acquisite nella propria esperienza di alunni, viene mediata dal presente (in formazione o in azione) e si proietta sempre nel futuro, tendendo ad un continuo adattamento all'ambiente. Pertanto, è interessante notare come insegnanti non solo non si nasca, ma non si smetta mai di divenire nella pratica e formazione quotidiana. Lisimberti ripropone il modello del Ciclo di vita professionale di Huberman, il quale prevede cinque stadi principali dell'evoluzione identitaria professionale nel corso degli anni di insegnamento. In particolare:

- un primo stadio di *sopravvivenza e scoperte* che corrisponde all'ingresso nella professione ed è caratterizzato dalla compresenza di incertezze per i primi passi educativi da compiere ed entusiasmo generato dal nuovo ruolo intrapreso.
- Un periodo di *stabilizzazione* che vede l'insegnante percepirsi in maniera stabile ed equilibrata come tale, riconoscendosi come membro di un gruppo professionale. In questa fase, corrispondente fra i 7 e i 18 anni di carriera, l'insegnante può oscillare fra due poli legati alla pratica e al senso di efficacia ed autostima; da un lato la stabilizzazione può tradursi in una *sperimentazione sicura*, che trae dalla pratica nuove strategie e consolida le acquisizioni possedute. Ciò genera un senso di efficacia virtuoso che può portare anche all'assunzione di incarichi e responsabilità nuovi, spendendosi come risorsa per tutto il sistema scolastico. Dall'altro lato è però presente un rischio di monotonia, in grado di generare *dubbio di sé*. Solitamente questa fase si acuisce intorno ai vent'anni di carriera, dove l'entusiasmo cala e, qualora non siano state sperimentate forme di ricerca-azione o aggiornamento significativo, si può tradurre in apatia che porterà al conservatorismo.
- Negli ultimi anni di carriera l'insegnante matura un'identità sempre più serena, viceversa rassegnata, scarsamente soddisfatta e arroccata in pratiche tradizionali. Il congedo dalla professione docente potrà essere quindi *sereno* oppure *amaro*, ma comunque contrassegnato da un graduale disimpegno e distacco dal lavoro, anche in ragione della percezione di notevole distanza generazionale con i propri allievi e colleghi.

Questa idea di identità professionale come costrutto evolutivo assume un'importanza particolare per la sua portata formativa. Definendo il professionista dell'insegnamento come una persona con un'identità lavorativa in evoluzione, le diverse esigenze di supporto e acquisizione della conoscenza dipenderanno dal particolare momento evolutivo vissuto. Pertanto, la formazione dovrà essere un elemento integrato all'identità professionale cogliendo e realizzando le richieste e risorse di cui il professionista è portatore in quell'irripetibile momento della propria carriera. Una proposta formativa univoca diverrebbe dunque limitata e poco efficace, ponendosi invece come obiettivo quello di offrire tematiche colte dalle richieste dei docenti. Lisimberti (2006) a tal proposito afferma: *“le trasformazioni riscontrate nel ciclo di vita professionale sostengono infatti l'esigenza di predisporre percorsi specifici che, rivolgendosi ad adulti, devono riconoscere le competenze e l'esperienza acquisita, anche mettendo a disposizione dei più giovani tale patrimonio di esperienziale”* (ibidem, 2006, p. 225). Questo tipo di formazione potrebbe tradursi realisticamente in un percorso permanente, migliorativo ed efficace, realizzando benessere sia nella sfera lavorativa che in quella personale e sostenendo trasformazioni continue.

In tal senso è possibile coniugare la seconda caratteristica dell'identità professionale, la sua natura dinamica. La dinamicità permetterebbe il cambiamento, a patto che vengano strutturati adeguati tempi e spazi di riflessione e azione, nonché confronto collettivo sulle tematiche emerse e condivise dai docenti appartenenti al medesimo stadio evolutivo di carriera. Appare quindi l'interdipendenza che lega l'identità evolutiva e dinamica al suo essere in formazione. Per sua natura l'identità professionale necessita di un sostegno riflessivo e mediato rispetto alla realtà multiforme con cui si approccia e si trasforma, realizzando così la professionalità docente che si definisce secondo Lisimberti (2006) come *“l'attitudine ad apprendere continuamente”* (ibidem, 2006, p. 122).

A queste dimensioni si aggiunge il carattere riflessivo dell'identità professionale. L'azione educativa immaginata e sperimentata nel corso della formazione in ingresso, dunque agita in itinere, presenta un'irrinunciabile necessità riflessiva fondante. Un insegnante non cessa mai di porsi domande sul proprio essere quale facilitatore di conoscenza, integrando le proprie teorie esplicite ed implicite in un lavoro di ridefinizione e ristrutturazione del sapere, saper fare, saper essere un insegnante.

2.3.2 Il professionista nel gruppo: collegialità, Comunità di Pratica e Comunità di Apprendimento Professionale

L'insegnante vive il proprio sviluppo professionale in un contesto abitato da altri professionisti, con cui più o meno consapevolmente e strutturalmente scambia e ridisegna le proprie pratiche e idee. Il tema della collegialità e delle dinamiche di gruppo di insegnanti è molto vasto e ha una lunga tradizione di studi e pubblicazioni poiché non interessa solo la qualità della performance del singolo, ma anche di quella dell'intera offerta formativa scolastica, come ben esplicitato da Little, *“[...] teachers [...] exert reciprocal influence on one another and on the school as an organisation in the interest of a student clientele for whom they accept joint responsibility* (Little, 1990, p. 523). L'identità professionale del singolo, come

presentato, può influenzare la disposizione all'impegno didattico e al cambiamento continuo a seconda dei suoi stadi di maturazione, ma, come sostenuto da Wenger (2006), essa rappresenta la cerniera tra l'individuale e il sociale, proponendo il superamento della visione dicotomica ma mantenendone le distinzioni: *"parlare dell'identità in termini sociali non significa negare l'individualità, ma vedere la definizione stessa di identità come qualcosa di insito nelle pratiche di determinate comunità [...] l'enfasi deve stare sul processo della loro costituzione reciproca. Ciò che conta di più [...] è l'interazione"* (ivi, p.168). Le pratiche, i pensieri, le costruzioni riflettono le – e si riflettono nelle – interazioni sociali: l'identità professionale dell'insegnante ha una reale azione sulla qualità del suo agire educativo e, a sua volta, è generata dal contesto, per questo è estremamente importante prendersene cura. Nel nostro ordinamento è il Decreto del Presidente della Repubblica n° 416 del 31 maggio 1974 ad introdurre la dimensione collegiale *"[...] Al fine di realizzare, nel rispetto degli ordinamenti della scuola dello Stato e delle competenze e delle responsabilità proprie del personale ispettivo, direttivo e docente, la partecipazione della gestione della scuola dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica, sono istituiti, a livello di circolo, di istituto, distrettuale, provinciale e nazionale, gli organi collegiali di cui agli articoli successivi"*.

Tale introduzione mira a sottolineare idealmente e indirizzare praticamente il superamento di un'idea di professionista isolato, autoriferito e in scarsa continuità di obiettivi, contenuti e valutazioni con il resto del gruppo di colleghi. Sebbene tuttora le occasioni di reale e proficuo scambio collegiale necessitino di implementazione e miglioramento, nella scuola italiana la dimensione collaborativa è intesa come elemento integrante dello sviluppo professionale. L'insegnante è un professionista in rete, che trae e fornisce qualità e sviluppo dal contesto sociale in cui è inserito attraverso la collaborazione con i colleghi, come ben espresso dalle parole di Shah (2012): *"[...] the most significant benefits of collegiality among teaching staff is an improvement in teacher professional growth and development, teacher professionalism, school quality and organizational effectiveness [...]"* (Ivi, p. 1242). Collaborazione e collegialità agiscono in uno specifico contesto, in un certo spazio-tempo e allora per tentare di comprenderle occorre considerarle come *"[...] meaningful interactions (rather than mere behaviours). [...] collaborative actions and collegial relations constitute important working conditions for teachers and as such they influence the professional development of teachers and school"* in una prospettiva culturale (Kelchtermans, 2006, p. 221).

La collegialità non è solo il risultato di ciò che accade in ogni interazione quotidiana, ma *"[...] it also depends on what individual teachers value as important [...]. Collegiality is a matter of how common values and norms take shape as a result of process of conflict and consensus in local school contexts"* (Löfgren & Karlsson, 2016, p. 279). Questa riflessione, condivisa anche da Harris e Anthony (2001), pone l'attenzione su un livello di collegialità che non realizza le proprie potenzialità di sviluppo professionale nella sola pratica condivisa, risultando pertanto superficiale. Secondo gli autori esisterebbero due forme di relazioni collegiali: l'*emotional supportive collegiality* e la *collegial interaction*. La prima è caratterizzata da una comunicazione aperta nel rispetto delle idee e del lavoro altrui, ma non è sufficiente per lo sviluppo dei docenti; la seconda, invece, si concretizza in relazioni tra colleghi che condividono obiettivi, valori e visioni sull'insegnamento, maturando professionalmente in queste interazioni. La dimensione

meno esplicita e consapevole del lavoro educativo si pone dunque come elemento chiave di lavoro, sia gruppale che individuale, collegandosi alle riflessioni sull'identità professionale e ribadendo l'importanza, per una formazione continua, della presa in cura di queste dimensioni tacite. Si rafforza così il pensiero, importante per guidare e motivare le scelte metodologiche ed epistemologiche di ricerca con e sugli insegnanti, della necessità di assicurare uno spazio relazionale, documentale e di riflessione per l'esplicitazione di quel bagaglio identitario e rappresentazionale sul proprio lavoro e sul proprio rapporto con il gruppo, senza il quale non sarebbe possibile realizzare sviluppo professionale effettivo ed efficace (Clement & Vandenberghe, 2000).

Inoltre, il lavoro collegiale, nell'accezione più complessa pocanzi definita, sembra avere una positiva ricaduta non solo sui docenti ma anche sul rendimento degli studenti, come riportato dalla revisione della letteratura di Goddard e Goddard (2007): "[...] *the mutuality and shared responsibility that emerges when teachers collaborate may actually improve instruction and student learning*" (ivi, 2007, p. 880). La dimensione del gruppo è dunque centrale per la creazione di conoscenza condivisa, una cultura basata sulle pratiche e sul senso che esse rivestono per i suoi membri, tanto da suggerire un termine emblematico come Comunità di Pratica (Wenger, 2006). Le pratiche incanalano e rigenerano continuamente saperi per e sull'esperienza fatta con altri. Vergnaud (1991) riferisce di *connaissances-en act*, poiché esse si sviluppano entro l'esperienza, non stanno nell'ambiente, all'esterno dei soggetti, ma sono costruite insieme, sono condivise proprio per il fatto di appartenere a quel gruppo o comunità. È qui dunque che si inserisce in modo significativo il costrutto di Comunità di Pratica (CdP) basato sulla concezione di pratica quale "[...] *anzitutto e soprattutto, un processo mediante il quale possiamo dare significato al mondo e al rapporto che intratteniamo con esso*" (Wenger, 2006, p. 63). Secondo l'autore la pratica è qualcosa di costantemente negoziato fra i membri in un processo produttivo, dinamico, contestuale, basato sul pregresso e unico. L'azione pratica è pertanto sempre azione e interpretazione, al contempo individuale e comunitaria. Ogni Comunità di Pratica è caratterizzata da dimensioni costitutive, la più interessanti ai fini del discorso è certamente quella di possedere un particolare repertorio condiviso fra i membri, "*un set di risorse condivise dalla comunità [...]. [Esso] riflette una storia di impegno reciproco e rimane intrinsecamente ambiguo*" (Wenger, 2006, p. 99). Il repertorio comprende, ad esempio, routines, parole, gesti, simboli, storie che la comunità ha prodotto durante la sua esistenza. La consapevolezza dell'influenza conoscitiva e identitaria che il gruppo agisce sul singolo professionista dell'educazione impone una riflessione su come la formazione può accostarsi ad uno o più insegnanti per la loro formazione continua, ponendosi anzitutto in osservazione e ascolto di tale ricchezza più o meno esplicita e talvolta scarsamente consapevole da parte dei membri stessi. Infine, si propone un'ulteriore evoluzione della CdP quale luogo di particolare apprendimento per gli insegnanti coinvolti.

Ellerani (2015) definisce una Comunità Professionale di Apprendimento come "[...] *l'insieme costituito da insegnanti, dirigenti, staff amministrativo, personale, facilitatori, ricercatori che mettono in comune il loro lavoro per migliorare e sviluppare progressivamente l'apprendimento degli studenti*" (Ellerani, 2015, p. 10). Tale definizione può essere ampliata da quella proposta da Stoll et al. (2006), che definiscono Comunità Professionale di Apprendimento come "*un*

gruppo di persone che condividono e interrogano criticamente la propria pratica in modo continuativo, riflessivo, collaborativo, inclusivo, orientato all'apprendimento e alla crescita" (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006, p. 223). La Comunità di Pratiche evolve in Comunità di Apprendimento Professionale continuo, in cui l'accrescimento di conoscenza condivisa rappresenta *"[...] l'elemento cardinale in grado di delineare la differenza sostanziale tra l'aggiornamento e il miglioramento, così come tra gli atteggiamenti individuali e di gruppo"* (Ellerani, 2015, p. 11). I professionisti sono così legati da un'interdipendenza apprenditiva che passa dalla riflessione sull'agito e per l'agito, influenzando fortemente il nucleo di credenze e identità professionali dei singoli, come sostenuto da Servage (2008): *"...una comunità di apprendimento professionale ha un potenziale considerevole per produrre norme e credenze sia individuali che collettive sulle conoscenze e sulle pratiche che fanno di un insegnante un professionista... Gli insegnanti sperimentano una maggiore professionalità attraverso il loro impegno reciproco nel lavoro collaborativo"*. (ivi, 2008, 153). Analogamente, nel report analitico europeo sulla possibilità di trasformare i servizi ECEC in Comunità di Apprendimento Professionale, Sharmahd e colleghi (2017a) sottolineano l'importante leva che il gruppo agisce sullo sviluppo professionale, assegnando tempo e spazio per la pratica collegiale e il lavoro comune. Lo scambio di pratiche, riflessioni e momenti di osservazione fra pari divengono caratteristiche precipue di una comunità di autentico sviluppo professionale interdipendente, evidenziando con chiarezza alcuni elementi cardine che la formazione continua deve tutelare e utilizzare come chiave di lettura e leva per il miglioramento. Prima di proporre una trattazione derivante dalla letteratura dei modelli di formazione efficaci resta un'ultima dimensione soggettiva ma non meno importante nell'influenzare la pratica professionale e il suo sviluppo, le credenze sulla pratica.

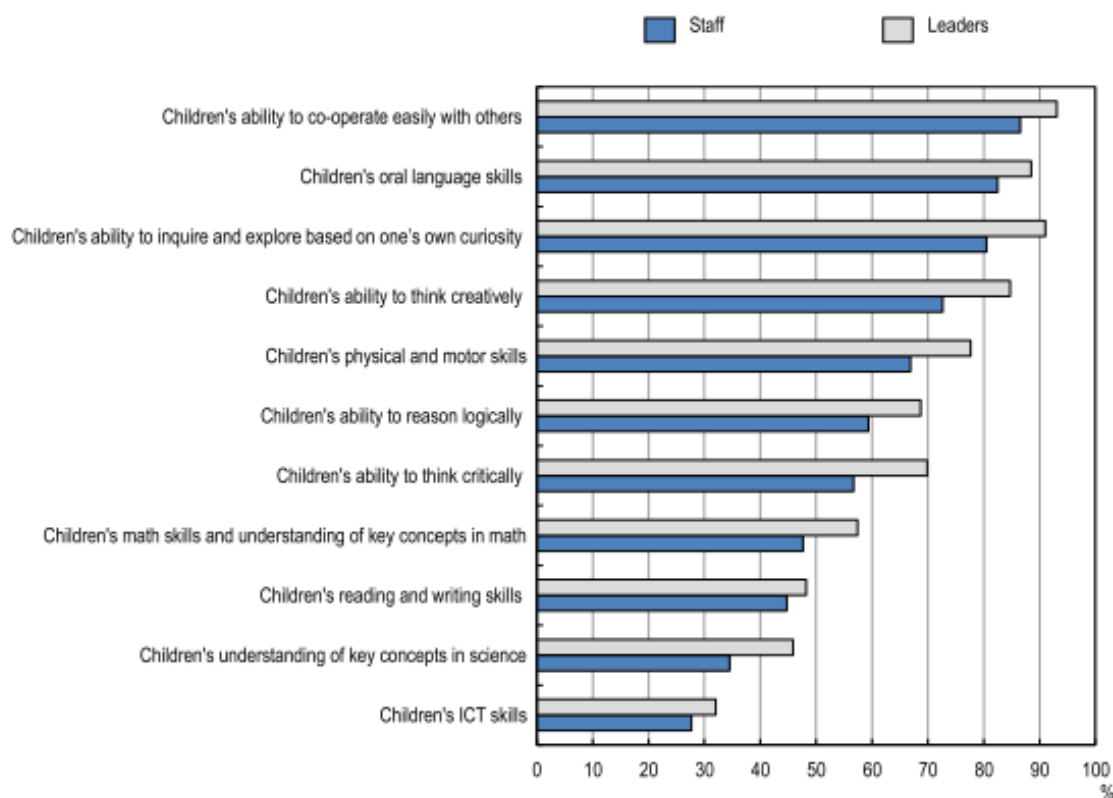
2.3.3 Le credenze professionali

Non è possibile intendere la professionalità degli insegnanti e il suo sviluppo senza integrare la dimensione delle credenze che i singoli posseggono relativamente al lavoro educativo. Il ruolo giocato da questo patrimonio interno alla professionalità è tanto fondamentale quanto quello conoscitivo procedurale fornito dalla formazione in ingresso, influenzando teorie e pratiche. Kelchtermans (1993), ripreso da Clement & Vandenberghe definisce queste credenze *subjective educational theory*, ossia: *"[...] the personal system of knowledge and beliefs that functions as the basis on which a teacher builds up and judges his or her own professional functioning"* (Clement & Vandenberghe, 1997, p. 14). Avalos (2011), in un'illuminante literature review sulla teacher education dell'ultimo decennio, si sofferma sul ruolo di questi *beliefs* nel guidare la pratica e gli stili didattici degli insegnanti e nel favorire processi di trasformazione professionale.

Le credenze personali riguardano sia la didattica e la presunta capacità di apprendimento degli studenti, che la cultura della scuola in cui si lavora (Fives & Gill, 2015). I *beliefs* sono una parte funzionalmente integrata del sistema cognitivo, includono attitudini, valori, aspetti affettivi ed emotivi (Nigris & Zecca, 2015; Zecca, 2019). Ciò implica che si esprimano più o meno consapevolmente nelle scelte didattiche compiute, le quali si concretizzano in una modalità visibile. Tali concezioni implicite e non necessariamente consapevoli (Magnoler, 2012), influenzano non solo l'agito, ma anche i processi di riflessione sulla pratica e dunque sulla possibilità di cambiamento professionale (Noonan, 2019). Ma quali potrebbero essere alcune credenze che gli insegnanti hanno sull'educazione e che influenzano la pratica agita osservabile? Interessanti sono in tal senso i dati provenienti dal Report OECD sull'indagine internazionale TALIS Starting Strong (2019), i quali mostrano una significativa correlazione fra credenze espresse a domande ideali sull'educazione ideale dei bambini di fascia pre-scolare

Figure 2.11. Beliefs of leaders and staff about skills and abilities that will prepare children for life in the future

Percentage of leaders and staff reporting that it is "of high importance" for the centre to develop the ability or skill, pre-primary education (ISCED 02), average of participating countries



Note: Leaders who routinely engage in staff duties, in addition to their work as leaders, are included in both the leader and staff categories.
Source: TALIS Starting Strong 2018 database (Tables D.2.5 and D.2.6).

Figura 3. Competenze chiave per il futuro dei bambini (OECD, 2019)

e

offerta formativa rilevata nella descrizione delle pratiche. In particolare, la ricerca ha chiesto al personale educativo e ai dirigenti di indicare in che misura determinate competenze o abilità rivestissero importanza per preparare i bambini al futuro. Queste competenze o abilità sono

raggruppabili in due categorie principali: 1) le competenze cognitive fondamentali e valutate accademicamente (come le capacità di lettura, scrittura e calcolo dei bambini); e 2) quelle denominate competenze del XXI secolo, che comprendono una serie di competenze cognitive e socio-emotive valutate in modo più ampio (come la capacità dei bambini di pensare in modo creativo o di cooperare facilmente con gli altri). Gli insegnanti di fascia 3-6 ritengono che le competenze trasversali (come le capacità dei bambini di cooperare con gli altri, di indagare ed esplorare sulla base della propria curiosità e di pensare in modo creativo) siano le competenze e le abilità più importanti da sviluppare per i bambini (Figura 3). In media, l'86,5% del personale dei vari Paesi concorda sulla "grande importanza" di sviluppare la capacità dei bambini di cooperare facilmente con gli altri per prepararli alla vita futura. Ad eccezione del Giappone e della Corea, la maggior parte del personale attribuisce grande importanza anche alle competenze linguistiche orali dei bambini, seguite da creatività, curiosità e abilità motorie.

Differenti opinioni si rilevano fra i paesi partecipanti rispetto all'ordine di importanza delle competenze cognitive impiegate nelle discipline, come la lettura, la scrittura e le capacità di calcolo. Percentualmente viene assegnato un valore per il futuro dei bambini idealmente più elevato alla lettura e al calcolo, rispetto alle competenze scientifiche. Ciò potrebbe essere dovuto dalla disponibilità limitata o dell'accesso a materiali TIC adeguati, dalle potenziali lacune nella formazione ECEC sulle pratiche per sviluppare queste competenze in età precoce o dalla convinzione che siano meglio sviluppate in età più avanzata, come riporta il Report. Generalmente, anche le credenze dei dirigenti relativamente alle competenze desiderabili per il futuro accademico e non dei bambini si mostrano in linea con i punteggi assegnati dai docenti, fatta eccezione per le competenze dei bambini in materia di scienza e tecnologia.

L'interesse della ricerca riportata risiede anche nell'accostamento di questi dati inerenti le convinzioni del personale sulle desiderabili aree di sviluppo con quelli relativi alle loro pratiche. Per esempio, il personale ECEC che ha assegnato grande importanza allo sviluppo delle capacità dei bambini di cooperazione, riferisce anche di adottare pratiche volte a facilitare il comportamento prosociale e lo sviluppo emotivo. Analoga correlazione è riscontrata anche per le capacità di lettura, scrittura e calcolo. Il personale della scuola dell'infanzia che afferma l'importanza di sviluppare le competenze numeriche riferisce anche l'uso comune nei propri centri di pratiche quali i giochi numerici, l'aiuto ai bambini nell'uso dei numeri o nel contare e l'ordinamento delle attività in base alla forma o al colore. Nel complesso, i risultati suggeriscono che, nella maggior parte dei Paesi, le convinzioni possono influenzare le pratiche. Se il personale crede nell'importanza di stabilire le competenze socio-emotive e cognitive in età precoce, è più probabile che riferisca l'uso di pratiche che facilitano lo sviluppo di queste competenze. Questi dati danno evidenza di quanto la dimensione rappresentazionale, più o meno consapevole, sia fondamentale per la costruzione dell'identità, delle pratiche e dello sviluppo professionale dei docenti, apportando significative suggestioni per una riflessione sui modelli per una formazione continua. In linea con le parole di Sugrue, *"In prospettiva formativa occorre riconoscere l'esistenza di potenti e persistenti teorie ingenue e delle loro potenzialità nel modellare l'identità professionale"* (Sugrue, 1997, p. 221), legando il costrutto di identità con quello di credenze professionali e considerando inoltre, come visto precedentemente, il contesto allargato di CdP e CdA come cornice ecologica. Dunque, quanto e come pesano questi

impliciti nell'apprendimento affinché sia realmente trasformativo? Come intervengono in un corso di formazione con degli insegnanti parte di un'organizzazione sociale specifica, il loro collegio docenti? Come dar luce e un nome a queste credenze e preoccupazioni che si incarnano nella pratica e creano interferenze nel flusso riflessivo successivo?

Questi interrogativi sembrano richiamare il pensiero di Shulman (2004) sull'essenza stessa della pedagogia, declinandola nel tema della formazione docente: *"That is the essence of pedagogy: putting the inside out, working on it together while it is out, then putting the outside back in. Why is that so complicated? One reason is that it is not easy to discover how to put the inside out"* (ivi, 2004, p. 133).

2.4 I modelli di formazione per lo sviluppo professionale: metodologie per supportare il cambiamento

Lo sviluppo professionale dei docenti rappresenta, come da definizione, un complesso costruito in cui le molteplici dimensioni identitarie, gruppali, rappresentazionali, conoscitive, pragmatiche e riflessive si intrecciano e influenzano, evolvendo costantemente. Per supportare questo processo, la formazione continua si pone come elemento chiave di qualità, permettendo al singolo di accrescere costantemente consapevolezza rispetto a queste componenti e soprattutto al loro legame, di cui il lavoro in classe è risultante osservabile ma troppo spesso poco cosciente. Se come i principali documenti di indirizzo di qualità professionale affermano (European Education and Culture Commission, 2021; Havnes, 2018; MIUR, 2020a), l'essere insegnanti implica costante apprendimento e risignificazione del proprio lavoro, la formazione continua dovrà avere come obiettivo l'apprendimento trasformativo e il cambiamento di pensieri e pratiche. Cranton e King affermano che il cuore dell'apprendimento trasformativo risiede nell'interrogare non solo l'esperienza agita, ma anche i come e i perché che l'hanno guidata e che vi attribuiscono valore: *"It is about critically questioning and reflecting on what we do, how it works, and why we believe it is important. This is the heart of transformative learning"* (Cranton & King, 2003). La formazione proposta al professionista dovrà quindi proporsi come occasione di sperimentazione di idee in un contesto sicuro, di aiuto nell'esplicitazione del senso del proprio lavoro, motivando senza forzare l'impegno trasformativo del singolo e del gruppo.

Come affermato da Hargreaves e Fullan (2012), *"Developing professional capital is about helping people [teachers] to help themselves and help their students more effectively; it is not about manipulating them into complying with externally imposed requirements or delivering someone else's vision"* (ivi, 2012, p. 169), ponendo l'accento sul ruolo attivo del singolo nell'aiutarsi in prima persona, evitando interventi impositivi e passivizzanti.

Apprendere ad apprendere professionalmente diviene quindi obiettivo e metodologia primaria per un'evoluzione del docente, un lavoratore specializzato e consapevole in continuo cambiamento e assestamento rispetto a molteplici dimensioni, poiché, citando Whitworth & Chiu (2015) il fenomeno di teacher change è *"change in teacher beliefs, understandings, and/or practices"* (ivi, 2015 p. 123). Il cambiamento professionale è dunque da intendersi come processo piuttosto che evento formativo singolo (Dawes, 2001) che si dispiega per tutta la

carriera, avendo dei picchi di sviluppo delle componenti conoscitive, riflessive, identitarie e pragmatiche grazie a proposte formative di qualità e impatto.

Diviene quindi passaggio fondamentale la discussione relativa a quali caratteri chiave una formazione di qualità debba possedere al fine di garantire sviluppo e cambiamento professionale. Numerose sono le fonti normative, empiriche e teoriche che si sono occupate di redigere delle indicazioni, se non dei veri e propri decaloghi per interventi di aggiornamento a efficace sostegno delle competenze docenti, ponendo l'accento su diverse dimensioni a seconda del focus di interesse (sostenere conoscenze, risultati degli studenti, consapevolezza delle pratiche, visione collegiale...). Nel denso panorama, secondo l'accezione di ricchezza di significati data da Geertz al termine, particolarmente esaustive sono le indicazioni date dal documento europeo ET2020 sulla qualità della professione insegnante, dalla Commissione europea (Sharmahd et al., 2017b) e a livello nazionale dal testo sulle linee pedagogiche sul sistema integrato zero-sei (Cerini & Spinosi, 2021), a cui si affiancano quelle di Merchie e colleghi (2018) derivanti da una literature review sul tema in ambito anglosassone.

In particolare, a un livello normativo europeo e nazionale (Cerini & Spinosi, 2021; European Education and Culture Commission, 2021; Sharmahd et al., 2017b) si individuano i seguenti fattori in grado di aumentare l'efficacia e l'impatto della formazione continua nel settore ECEC, prevedendo:

- opportunità per il personale di riflettere sul proprio apprendimento. Ciò può includere un'opportunità di autovalutazione (Ross & Bruce, 2007);
- formazione che riconosce l'importanza dell'apprendimento incentrato sul bambino;
- sviluppo di competenze rilevanti per i contesti in cui i partecipanti lavorano, incoraggiando sentimenti di coinvolgimento da parte di tutti gli attori coinvolti;
- combinazione di conoscenze e pratiche basate sull'evidenza di ciò che funziona;
- attenzione al lavoro di gruppo;
- attenzione a compiti o attività specifiche che sono importanti per l'individuo;
- opportunità per il personale di lavorare insieme e di sviluppare un approccio basato sul team;
- leadership intesa come una funzione a cui contribuiscono molti membri del personale, piuttosto che come un insieme di responsabilità affidate a un singolo individuo, in cui la comunicazione è mezzo essenziale per il coordinamento delle parti;
- l'indagine e la riflessione dovrebbero essere riconosciute per il loro ruolo importante nel miglioramento della scuola, in quanto supportano la creazione di significati condivisi sull'educazione.

Parallelamente, dalla revisione della letteratura empirica sul tema (54 pubblicazioni selezionate per chiarezza e rigore metodologici, peer-reviewed e pubblicate su riviste di settore o report governativi fra il 2000 e il 2015), Merchie e collaboratori (2018) individuano due categorie di caratteri chiave per la qualità della formazione: i fondamentali e quelli strutturali. A queste dimensioni sono stati poi aggiunti degli ulteriori riferimenti bibliografici internazionali in ottica complementare.

Caratteri fondamentali della formazione:

1. attenzione ai contenuti: focus sull'apprendimento degli studenti e prova di efficacia da evidenze sul loro apprendimento (Koellner & Jacobs, 2015);
2. conoscenza pedagogica: focalizzata sul miglioramento delle conoscenze e delle competenze per insegnare nelle diverse aree disciplinari, il che significa anche considerare le conoscenze pregresse degli studenti;
3. coerenza e fondatezza: le esperienze formative devono essere allineate con gli obiettivi degli insegnanti, con gli standard e con le riforme in corso, e devono essere informate dalla teoria e da prove di ricerca significative (Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005);
4. proprietà: risponde ai bisogni e agli interessi auto-identificati degli insegnanti. I corsi di formazione sono più significativi per gli insegnanti quando questi ultimi esercitano la titolarità dei contenuti e del processo (Patton et al., 2015; H. Timperley, 2008);

Caratteri strutturali della formazione:

5. durata: programmi estesi e intensivi. Sebbene non esista un punto di svolta preciso, la ricerca sostiene le attività distribuite (ad esempio, corsi con un follow-up durante un semestre), di almeno 20 ore di contatto o più. Inoltre, sembrerebbe che un follow up nell'anno scolastico successivo aumenti il tasso di impatto e ritenuta dei contenuti e strategie acquisiti nella formazione (Desimone, 2009; Gatt, 2009; Kennedy, 2019; Popova, Evans, Breeding, & Arancibia, 2022);

6. partecipazione collettiva o collaborativa: attraverso la collaborazione con coetanei interni ed esterni, ad esempio, osservando le pratiche degli altri e fornendo feedback, strategie che appaiono essere da alcuni studi le attività di sviluppo professionale a lungo termine più comuni ed efficaci per gli insegnanti (Boyle, While, & Boyle, 2004; Pehkonen & Törner, 1999). Lo studio di Harrison (2005) rappresenta un esempio dell'impatto positivo che il gruppo esercita in ottica innovativa, sostenendo cambiamento professionale e divenendo quindi variabile di efficacia per una formazione in aggiornamento; la domanda di ricerca ha voluto esplorare il modo in cui gli insegnanti sviluppano le pratiche di valutazione dell'apprendimento nelle classi di scienze, matematica e inglese della scuola secondaria. Basandosi su interviste, scritti riflessivi degli insegnanti, osservazioni di lezioni e appunti di riunioni di insegnanti, sottolinea l'importanza delle opportunità di dialogo professionale tra insegnanti e tra insegnanti e ricercatori. Ciò fornisce lo stimolo per il cambiamento degli insegnanti, in modo che le idee emergenti possano essere sviluppate e affinate in una pratica efficace in classe. La comprensione degli insegnanti è stata approfondita quando hanno discusso la loro pratica in evoluzione con altri professionisti che condividevano opinioni simili e stavano cercando di apportare cambiamenti simili nelle loro classi. L'evidenza aneddotica derivante dagli incidenti in classe ha favorito la cognizione come processo sociale. Ciò ha permesso agli insegnanti di mettere in discussione e sviluppare le loro conoscenze pedagogiche di contenuto in un ambiente supportato dai colleghi.

Numerosi autori sottolineano la centralità, ai fini dell'efficacia di una formazione verso il cambiamento professionale, della discussione fra docente, formatore e gruppo di pari rispetto alla pratica agita e condivisa: *"Teachers' understanding is deepened when they discuss their classroom experiences with peers who share similar values and who are trying to make similar changes"* (Harrison, 2005, p. 261), o ancora *"a major goal is to have more pedagogical discussions and to improve dialogue skills. The shared understanding of interpretations regarding pedagogy among professionals has also been found to be a significant development challenge"* (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019, p. 4).

La ricca revisione della letteratura empirica proposta di Eurofound sulla qualità della formazione docente (Peeters et al., 2015b) sottolinea come una chiara area di impatto è stata la collegialità: il lavoro di squadra, il lavoro con i genitori e la collaborazione interprofessionale.

Considerando innanzitutto i cambiamenti nella pratica riportati all'interno dei contesti, 13 studi hanno riportato un impatto del CPD sul lavoro di squadra degli operatori attraverso un dialogo sostenuto sul posto di lavoro (Bleach, 2013; McMillan et al., 2012; Picchio et al., 2012; Rönnerman 2003 e 2008; Share et al., 2011; SQW, 2012; Vujičić, 2008; Van Keulen 2010; Hayes et al., 2013; Wood e Bennett, 2000; Craveiro, 2007). Nello studio di Bleach, gli operatori *"apprezzavano l'apertura e la disponibilità degli altri a condividere"* e traevano vantaggio *"dall'opportunità di esprimere le proprie opinioni e di discutere le questioni che li riguardavano"* (Bleach, 2013, p. 375 in Peeters et al., 2015b). Il processo di condivisione di idee e punti di vista li ha anche aiutati a dare voce a questioni che ritenevano dovessero essere riviste o cambiate, aspetto fondamentale per l'innovazione professionale e il superamento di resistenze al cambiamento. Bleach ha osservato che i piani d'azione elaborati nell'ambito del CPD hanno portato a cambiamenti nella struttura del setting, consentendo di dedicare più tempo alla riflessione e alla pianificazione del personale e di includere le idee degli operatori nelle riunioni di gruppo, migliorando così le opportunità di lavoro di squadra. Hayes et al. (2013) hanno riferito che le riunioni delle comunità di pratica sono state identificate dagli operatori della prima infanzia come un metodo di supporto che informava la loro pratica, li aiutava a riflettere e dava loro un'idea di come l'implementazione del manuale di formazione stesse procedendo in altri servizi.

Rönnerman ha inoltre notato che assicurare momenti di lavoro di gruppo durante la formazione ha generato nei partecipanti un senso di rafforzamento del team e di condivisione di un linguaggio comune per lo scambio di esperienze. I gruppi di lavoro, un concetto importante nell'organizzazione delle scuole materne svedesi, hanno acquisito la fiducia necessaria per *"dare le nostre idee migliori invece di tenerle per noi"* (come ha detto un pedagogo partecipante allo studio) e per esprimere più facilmente le loro opinioni nelle riunioni del personale (Rönnerman, 2003, p. 17). Un metodo particolare per rafforzare il lavoro di squadra considerato valido da Van Keulen (2010) è stato il lavoro in coppia con un collega, che ha permesso a ciascuna coppia di riflettere, svolgere compiti e darsi reciprocamente un feedback sul processo di apprendimento. Van Keulen ha riferito che la tecnica di porre domande critiche utilizzata durante il CPD di ricerca-azione ha incoraggiato gli operatori, il team e l'organizzazione nel suo

complesso a formulare domande sulla pratica, come "Cosa penso? Perché agisco in questo modo? Chi ne beneficia? Come si comporta il team con i genitori che non sono all'altezza dei nostri ideali? Con quali genitori l'organizzazione ha avuto contatti insufficienti o nulli nell'ultimo periodo, e come mai?". Questo atteggiamento interrogativo è stato considerato produttivo sia a livello personale che di équipe (Van Keulen, 2010, p. 109). Questo studio ha concluso che nei Paesi Bassi prestare sufficiente attenzione allo sviluppo del gruppo di lavoro come squadra è una condizione fondamentale per creare un cambiamento sostenibile all'interno dei servizi ECEC.

Craveiro (2007, p. 343) ha riportato i cambiamenti successivi all'intervento nel "clima" dell'équipe: l'équipe è diventata più aperta alla condivisione dei punti di vista, alla collaborazione e al sostegno tra pari; maggiore lavoro di squadra tra insegnanti e personale ausiliario e cambiamenti nel lavoro di squadra tra insegnanti. Ciò ha portato a un'etica più aperta e inclusiva, in cui il personale era desideroso di migliorare la qualità ed era meno difensivo e più proattivo nel risolvere i problemi e nel formulare le sfide. Gli insegnanti hanno inoltre iniziato a scrivere piani basati sulle osservazioni dei bambini (incidenti critici) e a raccogliere prove dell'apprendimento dei bambini e a riferirle ai genitori;

7. basato sulla cultura organizzativa della scuola o del contesto: incorporato nel lavoro quotidiano degli insegnanti. Come sostenuto da Sharmahd (2017a) le forme tradizionali di sviluppo professionale (partecipazione a conferenze, workshop, corsi) non sono più sufficienti. Sono necessari approcci dal basso verso l'alto, basati sulla coriflessione sulla pratica, per incidere sul lavoro quotidiano degli operatori/insegnanti. Le buone risposte generali alle situazioni specifiche semplicemente non esistono e la contestualizzazione della pratica è sempre più cruciale, soprattutto se si considera che gli operatori/insegnanti devono rispondere alle diverse esigenze di bambini e famiglie con background differenti. Incoraggiare tutti i bambini a crescere e ad avere fiducia in se stessi significa rispettarli nelle loro molteplici identità. A tal fine, il coinvolgimento delle famiglie e delle comunità locali è indispensabile (Van Laere, Lund, & Peeters, 2012). Inoltre, i servizi e le scuole ECEC sono luoghi in cui bambini, genitori, operatori e comunità locali possono partecipare alla pratica democratica, consentendo loro di contribuire alla costruzione di un progetto comune che, idealmente, risponde alle esigenze di tutti. Sebbene l'obiettivo appaia impegnativo, la pratica democratica si dovrebbe porre come sforzo costante per creare condizioni che assicurino a tutti il diritto di essere ascoltati e in cui a tutti siano riconosciuti il rispetto, il riconoscimento, la solidarietà, l'attenzione e il senso di appartenenza, al fine di incoraggiare il principio secondo cui ogni bambino è adatto alla vita (Sharmahd et al., 2017a). La partecipazione attiva genera nei diversi attori soddisfazione, autoefficacia ed emozioni positive verso il lavoro, che incoraggiano ulteriormente il processo di apprendimento del personale, generando un ciclo positivo di benessere e apprendimento (Caine & Caine, 2010);

8. Apprendimento attivo: basato sull'indagine attraverso la continua ricerca della pratica e la riflessione sulle conoscenze professionali e accademiche. Gli insegnanti sperimentano una minore resistenza alla professionalizzazione quando sono co-creatori, piuttosto che consumatori di conoscenza (Henning, Rice, Dani, Weade, &

McKeny, 2017; Louws, Meirink, van Veen, & van Driel, 2017; Peleman et al., 2018; Richardson, 1990; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma, & Geijssel, 2011). Havnes (2018) riporta le parole di Urban and Dalli (2012) che sottolineano come *'it is the practice – or actions – that are the site of professionalism'* (ivi, 2012, p.160 in 2018), affiancando anche il pensiero di Van Manen (1977), per cui la professionalità docente significa collegare modi di conoscere con modi di agire nella pratica. La formazione non può dunque prescindere dall'azione, come sarà approfondito da un punto di vista epistemologico e metodologico nei successivi capitoli, e dalla ricerca (Garet et al., 2001).

Impegnandosi in un'indagine basata sulla ricerca, gli operatori possono esplorare criticamente il legame tra teoria e pratica nel loro lavoro quotidiano e questo dà loro la possibilità di identificare e affrontare le lacune tra i principi pedagogici previsti e le pratiche attuate (Peeters et al., 2015b). Inoltre, coinvolgere attivamente gli operatori nel processo di cambiamento ha un impatto non solo sulle loro conoscenze pratiche, ma anche sui loro atteggiamenti e sulla loro comprensione professionale;

9. qualità del formatore: oltre alle otto caratteristiche sopra menzionate, diversi studi recenti riportati da Merchie et al. (2018) e Hudson (1999) evidenziano un'ulteriore caratteristica importante per lo sviluppo professionale continuo, ovvero la qualità del formatore. Il formatore può essere considerato un "facilitatore" che guida gli insegnanti nella costruzione di nuove conoscenze e pratiche (Borko, 2004). A questo proposito, sembrano essere importanti sia le conoscenze che le competenze dei formatori (ad esempio, sostenere l'autoregolazione, fornire feedback qualitativi), personalizzando la consulenza pedagogico-didattica a ogni singolo insegnante, affrontando le sue preoccupazioni, le sue pratiche e le sue caratteristiche di apprendimento. Anche altri ricercatori sottolineano l'importanza di ricevere un feedback specifico e costruttivo (one to one) da parte del formatore (Cheng & So, 2012).

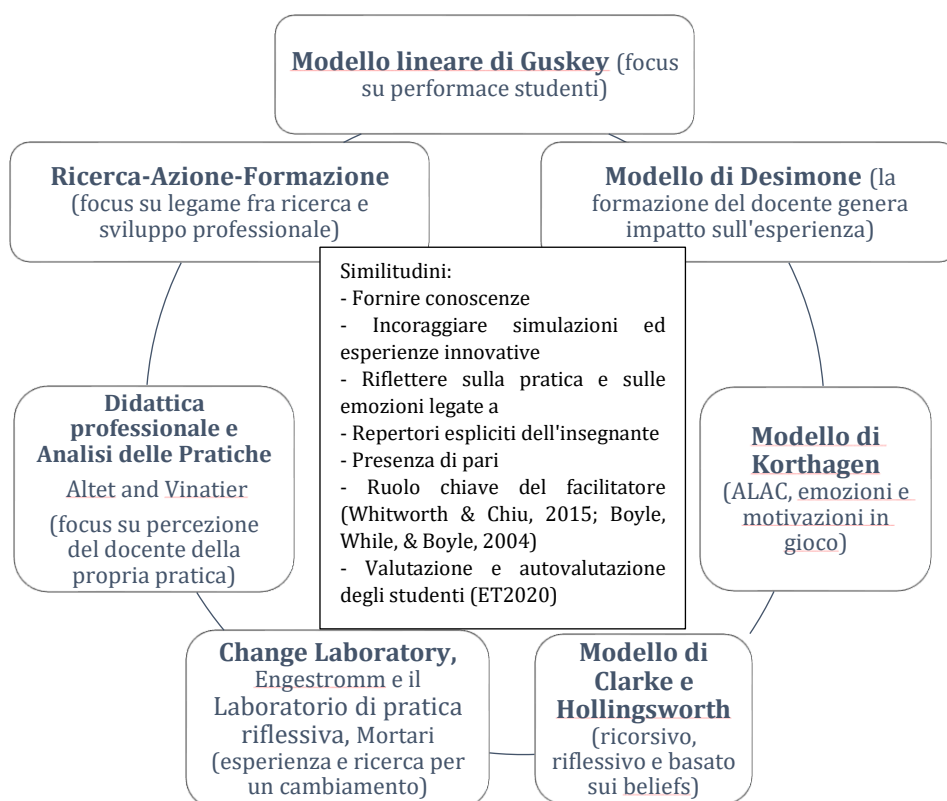
Dalla literature review di Withworth e Chiu (2015) emerge come la guida supportiva e "cucita" sul singolo docente da parte del formatore sia l'unica possibile azione capace di favorire un cambiamento significativo nello sviluppo professionale dei docenti, *"providing teachers with individualized feedback, tailored to their needs and classrooms, can support teachers to make substantial changes to their existing practices"* (ibidem, 2015, p. 123).

Il ruolo chiave del formatore come guida e facilitazione in processi di rilettura consapevole, critica e migliorativa della pratica nei docenti ECEC è inoltre emerso dalla literature review di Peeters (Peeters et al., 2015b); l'orientamento pedagogico e il coaching in un gruppo di riflessione a lungo termine integrati nella pratica, si sono infatti dimostrati efficaci sia in Paesi europei con un sistema consolidato di offerta ECEC e un alto livello di requisiti di qualificazione per gli operatori, ma anche in quelli con servizi ECEC scarsamente sovvenzionati e requisiti di qualificazione bassi. Pertanto, indipendentemente dal tipo di sistema ECEC, il supporto pedagogico a lungo termine fornito al personale da consulenti pedagogici in gruppi di riflessione è risultato efficace nel migliorare la qualità dei servizi e nel sostenerla per un lungo periodo di tempo. È stato inoltre dimostrato l'impatto sui risultati cognitivi e sociali dei bambini.

Molto interessante è inoltre il contributo di De Giovanni e Rosa (2012) che sembra mostrare come il supporto ricevuto durante e successivamente un periodo di formazione e innovazione costituisca un fattore importante per il cambiamento delle prassi e dei comportamenti dei docenti, poiché i soli gradi di soddisfazione o apprendimento a breve termine non ne garantiscono, in modo automatico, un transfer efficace nel tempo. Inoltre, il supporto del formatore sembra essere più significativo qualora competente ed esperto sia a livello accademico-disciplinare che relazionale e consulenziale (Pelch & McConnell, 2016).

Queste importanti premesse di efficacia possono essere accostate ad alcune proposte ritrovate in letteratura e presentate come modelli di formazione efficace. L'intento è quello di considerare se e quali variabili di efficacia rappresentino dei punti chiave dei modelli, operando una sintesi finale verso un'idea sempre più precisa di formazione positivamente efficace sullo sviluppo professionale dei docenti. Si adotta in tal senso la definizione di modello quale *"a non-unique, partial representation of a system, object and event process or idea"* (Boylan, Coldwell, Maxwell & Jordan, 2018, p. 121). I modelli seguenti, senza pretesa di esaustività, forniscono una panoramica di diversi approcci strategici che prediligono ora un focus sulle ricadute accademiche degli studenti, ora sulla riflessività, ora sullo scambio collegiale, per ottenere innovazione e cambiamento delle pratiche agite dai docenti. Come si approfondirà, da uno sguardo critico dei modelli (Fig.4) è possibile trarre una serie di indicazioni di efficacia date dalla sovrapposizione e interdipendenza di alcuni aspetti comuni o chiave, permettendo di arricchire l'argomentazione sugli elementi irrinunciabili per la costruzione di uno schema formativo valido ai fini dello sviluppo professionale dei docenti.

Figura 4. Sintesi dei modelli considerati



Il modello lineare di Guskey, focus sui risultati degli studenti



Figura 5. Fasi del modello di Guskey

Guskey (1986b, 1986a, 2002b, 2003; Guskey, Yoon, & Kwang, 2009) propone un modello lineare di sviluppo professionale la cui leva per il *teacher change* sarebbe costituita dall'osservazione e riflessione del docente rispetto ai risultati di apprendimento degli studenti, previa formazione contenutistica offerta ai professionisti per prepararne l'intervento sul campo. Pertanto, la causa e non la conseguenza, del cambiamento significativo di pratiche e credenze risiederebbe nel feedback degli studenti, inteso in termini prestazionali. Il formatore in questo caso ha il ruolo di favorire la presa di consapevolezza di come sono variate le pratiche e credenze professionali in relazione alla predisposizione, attuazione e analisi dei risultati di pratiche innovative sperimentate. Sembrerebbe dunque delinearsi un nocciolo d'efficacia basato sull'azione sul campo e sulla risposta degli allievi al fine di causare un cambiamento delle pratiche significativo, poiché interiorizzato nel cambiamento delle credenze, riprendendo le parole di Guskey in Knight: *"The crucial point is that it is not the professional development per se, but the experience of successful implementation that changes teachers' attitudes and beliefs. They believe it works because they have seen it work, and that experience shapes their attitudes and beliefs. . . the key element in significant change in teachers' attitudes and beliefs is clear evidence of improvement in the learning outcomes of their students"* (Guskey, 1999, p. 384 in Knight, 2009). L'autore sottolinea infatti come, senza l'effettiva sperimentazione e analisi delle conseguenze, non sia possibile per il docente cambiare le proprie credenze e conoscenze, le quali determinano le pratiche agite.

Il modello di Desimone

Una recente literature review (Boylan, Coldwell, Maxwell, & Jordan, 2018) prende in considerazione alcuni modelli di formazione anglofoni, confrontandone struttura e grado di coinvolgimento e centralità di docenti e studenti. Oltre al modello di Guskey viene presentato quello di Desimone (2009), analogamente centrato sull'impatto in termini di outcomes disciplinari generato sugli studenti. Diversamente dal modello di Guskey, tuttavia, il ruolo del gruppo è maggiormente rilevante, i contenuti proposti nel programma di formazione sono connessi alla pratica quotidiana e lo scambio di pratiche è maggiore, sottintendendo il carattere collettivo del processo per il cambiamento.

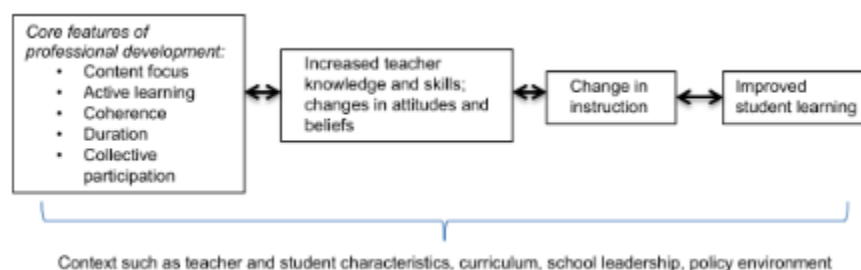


Figura 6. Modello di Desimone per lo sviluppo professionale

Il modello ricorsivo di Clark e Hollinsworth

Accanto ai due modelli anglosassoni citati e fortemente orientati alla prestazione di studenti e docenti in termini quantificabili nei voti degli studenti, quello di Clarke and Hollingsworth (2002) propone una realtà formativa più ricorsiva e interdipendente nelle sue componenti, riconoscendo l'azione di credenze a livello individuale, le quali risultano influenzate da nuove conoscenze fornite, sperimentazione sul campo e riflessione rispetto alla ricaduta sugli studenti in termini apprenditivi.

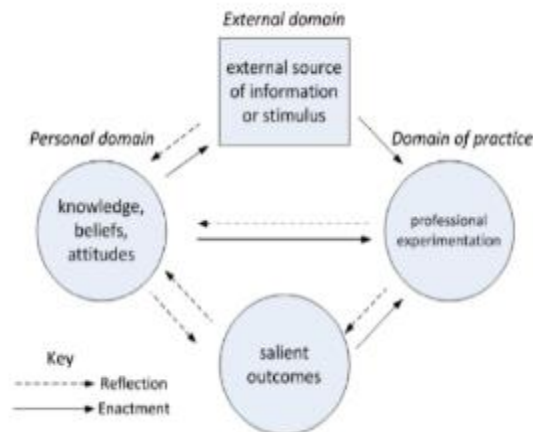


Figura 7. Modello di Clark e Hollinsworth (2002, p. 951)

Questo modello appare come evoluzione interessante dei precedenti in quanto si struttura in una forma circolare, interconnessa fra le parti, senza creare una disparità di valore o di temporalità fra gli elementi di efficacia della formazione in grado di generare cambiamento. Il maggior impulso dato da questo modello, a differenza dei precedenti, è la maggior sottolineatura del processo di riflessione, ampliata dalla presenza del gruppo, a partire dal materiale esperienziale fornito dalla sperimentazione attuata a seguito della formazione teorica ricevuta. Analogamente, Garet e colleghi, argomentano come l'esperienza dovrebbe essere considerata un'attività intrecciata alla teoria, raccogliendo le opinioni degli insegnanti coinvolti in una ricerca per i quali: *"Teachers themselves judge professional development to be most valuable when it provides occasion to do "hands-on" work that builds their knowledge of academic content and how to teach it to their students' context"* (Garet et al., 2001, p. 935).

La riflessione sull'esperienza, non solo in termini di dati evidence based sulle performance degli studenti, e il tempo per assicurare questa riflessione, risultano essere un elemento imprescindibile per uno sviluppo professionale di qualità (Knight, 2009). Knight afferma infatti che uno fra gli aspetti maggiormente correlati a fallimento e resistenza a future formazioni da parte dei docenti è l'episodicità dell'esperienza formativa, in cui il formatore lancia un input senza dare abbastanza tempo e modo ai professionisti di riflettere e sperimentare, chiamando questo processo ciclo *"attempt, attack, abandon"*, perché i docenti, non sentendosi supportati nella loro riflessione, sono portati a criticare quello che gli è stato proposto, abbandonandolo. Il tema della riflessività come competenza fondamentale per il cambiamento diviene nucleo fondante dei modelli presentati nei prossimi paragrafi, proponendo come premessa il pensiero di Fund (Fund, Court, & Kramarski, 2002), per il quale la riflessività è da intendersi come

strumento per lo sviluppo professionale non dato per scontato ma da allenare; gli autori infatti riportano come degli insegnanti in formazione iniziale abbiano mostrato un incremento nella propria capacità di riflettere in forma meno descrittiva e più deliberativa nel corso dei mesi di ricerca. Agli studenti è stato infatti chiesto di compilare, al termine di ogni settimana di corso, un portfolio personale relativo al tema della lezione affrontata, includendo pensieri, emozioni, dubbi e collegamenti a proprie conoscenze pregresse e a proprie esperienze come studenti e come insegnanti beginners. L'articolo riporta un graduale aumento nella capacità di fare connessioni fra differenti idee, nonché in quella di interpretare e analizzare attivando pensiero critico, mostrando come la riflessività su teoria e pratica sia una competenza che necessita allenamento e adeguati input al fine di un suo impiego efficace per lo sviluppo professionale.

Il Change Laboratory di Engerstrom e il Laboratorio di Pratica riflessiva di Mortari

Ulteriori modelli di formazione che pongono l'esperienza e la riflessione individuale e collegiale delle pratiche al centro del proprio intento trasformativo sono il Change laboratory

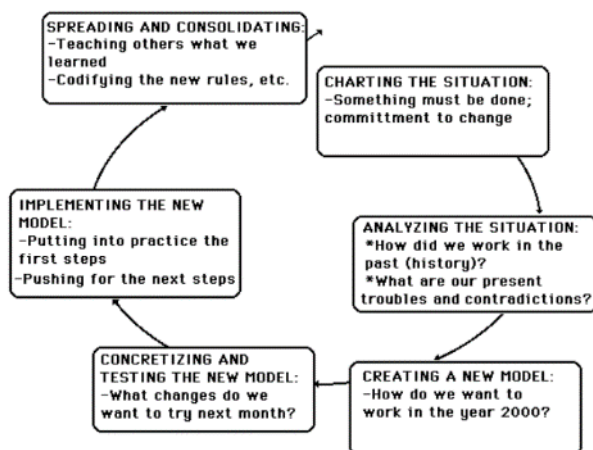


Figura 8. Fasi di apprendimento nel Change Laboratory

(Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja, & Poikela, 1996; Kerosuo, Kajamaa, & Engeström, 2010) e il Laboratorio di Pratica riflessiva (Mortari, 2009). Questi dispositivi formativi sono esplicitamente identificati come laboratori, intesi come spazi di lavoro mentale e pragmatico volto a produrre idee, pratiche e cognizioni nuove in forma artigianale e autentica. Inoltre, tali modelli possono essere intesi come strategie di ricerca (Sannino, 2010), in quanto il lavoro del laboratorio permette di sperimentare tesi e analizzare effetti, apprendendo sul e per la propria professionalità. Il Change Laboratory prevede solitamente un percorso di tre mesi, con incontri di gruppo a cadenza bisettimanale della durata di due ore ciascuno in cui vengono rivisti e discussi video delle pratiche sperimentate in classe, favorendo l'esplicitazione di modelli di intervento (Fig. 5). La discussione permette di isolare tematiche e problemi, proporre modelli di intervento che sono applicati, filmati e successivamente ridiscussi, producendo significativi cambiamenti nella pratica e nelle credenze dei docenti, come raccolto da interviste qualitative ai partecipanti.

Il ruolo fondamentale giocato dalla videoregistrazione delle pratiche didattiche agite ai fini di una riflessione critica a posteriori come leva per il teacher change è sostenuto anche dalle

ricerche di numerosi altri autori (Peeters et al., 2015b; Tacconi & Mejia Gomez, 2012). Blenkin and Hutchin (1998) affermano che l'impiego di video agevola una comprensione più profonda da parte dei professionisti della propria pratica, specialmente in riferimento a come il ruolo del docente viene agito nelle interazioni con i bambini.

Interessante è, ad esempio, la ricerca di Fukkink e Tavecchio (2010) sul positivo impatto del feedback video in una formazione per insegnanti della prima infanzia; i ricercatori hanno valutato l'effetto dell'intervento di Video Interaction Guidance (VIG) sulla sensibilità e sulle capacità di stimolo verbale degli insegnanti della prima infanzia. Lo studio ha coinvolto un gruppo sperimentale di 53 insegnanti che hanno partecipato a quattro sessioni di formazione VIG e un gruppo di controllo di 43 insegnanti che non hanno partecipato alla formazione. Un'analisi multivariata ha mostrato una differenza complessiva statisticamente significativa tra il gruppo VIG e il gruppo di controllo. In particolare, i risultati dello studio hanno mostrato che gli insegnanti che avevano ricevuto la formazione fornivano maggiori stimoli ai bambini dopo l'intervento rispetto ai colleghi del gruppo di controllo e l'effetto era ancora evidente nel gruppo trattato tre mesi dopo la formazione. Analoghe conclusioni sono riportate da Peeters (2015b) per quanto riguarda lo studio di Simon e Sachse (2011) sul medesimo tema e impiego di video feedback, valutando un impatto positivo sull'iniziativa dei bambini nell'interazione verbale a fronte dell'incremento di qualità e frequenza delle stimolazioni da parte dei docenti.

Il Laboratorio di pratica e narrazione riflessiva (Mortari, 2009) non prevede la re-visione della propria pratica professionale a mezzo video, ma attraverso la scrittura, riconoscendo nella documentazione una primaria fase di riflessione sull'agito e facilitando l'esplicitazione del sapere dischiuso dalla pratica. I LPR sono "*contesti di apprendimento dove si pensa l'esperienza e si pensano i pensieri che di essa codificano il significato*" (ibidem, 2009, p. 118) affidandosi al potenziale della parola scritta o narrata. La traduzione del proprio vissuto dotato di sapere implicito in parole scritte o narrate permette di capitalizzare conoscenze, approfondirle, ma soprattutto condividerle, realizzando un apprendimento diffuso. Il professionista si sente coinvolto nel proprio processo di acquisizione di sapere direttamente, per mezzo di quanto ha fatto e pensato, ma al tempo stesso rafforza un senso, altrettanto irrinunciabile, di appartenenza costruttiva alla propria comunità di pratiche educative. Questo tipo di formazione diviene quindi efficace non solo per i docenti in aggiornamento appartenenti alla stessa fascia di carriera, ma anche come dispositivo trasversale di tutoraggio fra esperti e meno esperti, scambiando conoscenze e irrobustendo i propri strumenti metodologici e riflessivi.

L'ALACT method di Korthagen

Korthagen (Korthagen, 2017; Korthagen & Kessels, 1999) ripercorre l'evoluzione della formazione degli insegnanti negli ultimi decenni giungendo ad un modello di sviluppo professionale che presenta numerosi punti di connessione con gli autori menzionati. L'autore riporta dapprima il modello di sviluppo professionale 1.0, così definito, la tipologia cioè che si basava sul mostrare ai docenti teorie dell'insegnamento-apprendimento sperando di ottenere un cambiamento a cascata. Detto anche theory-to-practice approach, questo modello formativo è frequentemente fallimentare, perché il problema risiede nel passare dalla comprensione

astratta e concettuale alla pratica vera e propria senza tempi e spazi di problematizzazione critica del processo. Il secondo modello, versione 2.0, viene detto workplace learning e si basa sul presupposto di una partnership da costruire con gli insegnanti, che gradualmente diventano “school-based teacher”, capaci cioè di leggere la loro pratica. Tuttavia in questi casi il salto alla teoria è più difficile, il contesto influenza molto la capacità di apprendimento dei docenti.

Infine, il più recente modello proposto da Korthagen, il 3.0, prevede una maggiore centralità della dimensione implicita della professionalità del docente, composta da credenze e sentimenti di efficacia. Il fatto che l’insegnante conosca e comprenda approfonditamente determinate teorie o metodologie non si tradurrebbe automaticamente nell’esperienza perché, secondo l’autore, l’imprevedibilità della pratica richiede al docente decisioni immediate non sempre ponderate e consapevoli, attivando protocolli d’azione rodati. Nel docente agiscono degli insiemi di conglomerati esperienziali e affettivi che Korthagen chiama *gestalts*, definendoli come “*personal conglomerates of needs, concerns, values, meanings, preferences, feelings and behavioural tendencies, united into one inseparable whole*” (2017, p. 390). Questi derivano dall’esperienza diretta degli insegnanti come studenti o dal contesto delle prime esperienze di docenza. Ritorna quindi il tema dei teacher believes quali elementi chiave da esacerbare e includere in un progetto formativo che si pone lo sviluppo professionale del singolo e del gruppo come obiettivo.

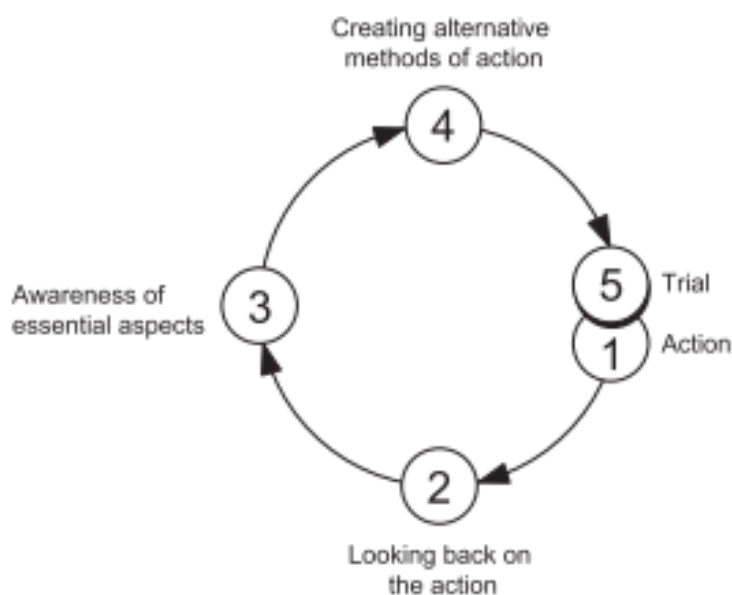


Figura 9. Il modello di Korthagen (2017, p. 390)

Oltre al peso assegnato alla dimensione implicita delle credenze, considerata anche nella Didattica Professionale, il modello ALACT (Fig. 9) acronimo delle iniziali delle fasi interconnesse, considera anche emozioni e motivazioni legate alla prassi, sottolineando come la riflessione dell’agito debba permettere l’emersione a un piano consapevole e utile per l’apprendimento e lo sviluppo professionale. La caratteristica vincente di questo approccio è il focus sulla riflessione guidata e graduale a partire dalle esperienze pratiche, con l’ausilio di domande stimolo che avrebbero la funzione di attraversare i diversi livelli della professionalità (mission, identità, credenze, competenze, comportamenti effettivi) per permettere un’evoluzione completa e complessa (Fig. 10).

Table 1. Questions supporting the transition from phase 2 to phase 3.

0. What is the context?	
1. What did I think?	5. What did the pupils think?
2. How did I feel?	6. How did the pupils feel?
3. What did I want?	7. What did the pupils want?
4. What did I do?	8. What did the pupils do?

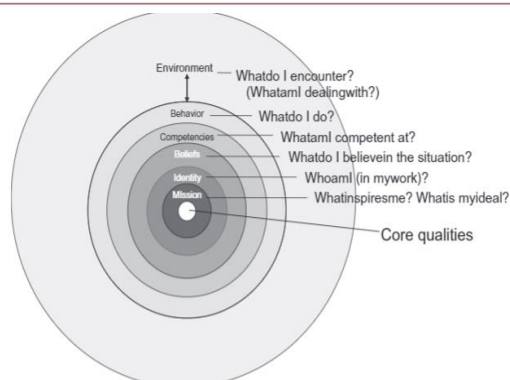


Figura 10. Domande stimolo ALACT e livelli di consapevolezza

di identità) e le sue convinzioni (strato di credenze) a partire dalle situazioni educative che ha incontrato, riferendo di aver vissuto queste dinamiche come processo emotivo. Di conseguenza, ha iniziato ad agire di più sui suoi ideali (livello di missione), il che ha portato a cambiamenti efficaci nel suo comportamento in classe (livello comportamento e ambiente). Analogamente, altri studi confermano che i docenti attribuiscono un valore maggiore alla formazione continua che ha saputo fornire strumenti e strategie facilmente implementabili (Cochran-Smith, 2005; Gaines et al., 2019; Zeichner & Conklin, 2005) connessi alla dimensione emotiva e di autoefficacia *"la mancanza di attenzione pratica nei corsi di formazione per insegnanti ha influito negativamente sui sentimenti di autoefficacia degli insegnanti in servizio"* (Volante, 2006, p. 173). Il ruolo delle emozioni come leva per l'apprendimento e l'applicazione concreta di innovazioni nella propria prassi quotidiana diviene importante elemento in relazione al cambiamento professionale, in quanto sono gli stati emotivi a determinare spinte di urgenza e attitudine al cambiamento e a sostenere un forte impatto a lungo termine (Mei Kin et al., 2018; Piderit, 2000). O ancora, concludendo *"Hence, if we wish to promote teacher learning, we will have to take their thinking, feeling and wanting into account. Moreover, these dimensions are always influenced by the social context"* (Guskey, 1986b, p. 393).

La Didattica Professionale e l'Analisi di Pratiche

Come affrontato, il profilo dell'insegnante esperto non può esimersi da una riflessione costante e consapevole dell'intreccio fra pratica e teoria della propria professionalità. La riflessione sulla propria azione didattica sviluppa un livello di consapevolezza relativo alle proprie pratiche e a cosa le motivi a cui fa riferimento Altet (in Rivoltella & Rossi, 2012). Per l'autrice francese la professionalizzazione è un processo di razionalizzazione dei saperi messi in atto in pratiche agite, il docente sa cioè rendere conto dei saperi che utilizza nel contesto, come li ha messi in pratica e perché. I modelli laboratoriali trattati risultano essere particolarmente affini alla proposta francofona della Didattica Professionale (DP) e, più nello specifico, dell'Analisi di pratiche (Altet, 2014; Iobbi & Magnoler, 2015; Magnoler, 2012; Vinatier, 2013; Zecca, 2016b).

La DP si basa sulla concezione che l'agito didattico implichi un pensiero più o meno esplicito, il quale deve essere co-esplicitato al fine di raggiungere consapevolezza della propria pratica professionale. L'analisi di pratiche diviene quindi sia una proposta formativa che una strategia di ricerca, nel corso della quale l'azione didattica registrata (video o tramite altri tipi di documentazione) diviene punto di partenza per la riconcettualizzazione delle credenze profonde che generano l'azione sia da parte del singolo che del gruppo, nello spazio fisico e mentale di condivisione mediato dal formatore. Il ricercatore fornisce un punto di vista analitico, processando i dati secondo strumenti e strategie proprie della metodologia della ricerca, ma è l'insegnante ad avere l'ultima parola nel determinare il senso complessivo emerso dall'esperienza di azione-co esplicitazione-riflessione-scambio-nuova concettualizzazione. Assunto di base è che, secondo Vinatier, lo scarto fra compito prescritto, ri-definito dal soggetto e compito effettivamente realizzato in classe, vada sviscerato e compreso sulla base di una documentazione raccolta in modo metodologicamente rigoroso e fondato.

In questo senso, il modello dell'Analisi di Pratiche sembra, rispetto ai modelli formativi presentati finora, complessificare il ruolo del docente, il quale non è più semplicemente visto come attore e sperimentatore protagonista del proprio cambiamento ma vero e proprio ricercatore sul campo, il quale si appropria del senso del proprio sviluppo professionale (Stenhouse, 1977). Anche dalla revisione della letteratura di Peeters (2015b) emerge la significatività, per lo sviluppo professionale, dell'analisi della documentazione pedagogica e valutazione sistematica della pratica educative; l'autore cita gli studi di Sheridan sugli effetti del "lavoro sistematico sulla qualità" nei servizi ECEC in Islanda, Svezia e Norvegia riportando come le conoscenze acquisite dagli insegnanti attraverso questa modalità di formazione e ricerca li ha resi più consapevoli della loro competenza e della qualità del loro lavoro. Analogamente, segue lo studio di Menmuir e Christie (1999), che ha riscontrato come la partecipazione a un modulo di formazione sullo "Sviluppo e apprendimento dei bambini", che adottava una griglia di contestualizzazione e narrazione per sollecitare le costruzioni utilizzate dagli operatori nel descrivere le esperienze dei bambini, aveva chiaramente incoraggiato i partecipanti a mettere in discussione le proprie conoscenze e a co-costruire nuove conoscenze professionali discutendo e negoziando i significati emersi dall'analisi delle griglie. Poiché questo modello di formazione ha importanti implicazioni metodologiche di ricerca, è stato particolarmente utile nella definizione del presente disegno che favorisse una comprensione del fenomeno del cambiamento e della resistenza all'innovazione del proprio habitus docente. Si approfondirà l'aspetto epistemico della ricerca nel capitolo dedicato, ampliandone la definizione nel suo possibile punto di contatto con il dispositivo della Ricerca-Azione-Formazione (Asquini, 2018; Losito & Pozzo, 2005; Nigris, 2018).

La Ricerca-Azione-Formazione (RAF)

La Ricerca-Azione-Formazione può essere intesa come metodologia formativa afferente alla più comprensiva Ricerca-Formazione (Asquini, 2018), un modello concretamente funzionale a supportare lo sviluppo professionale degli insegnanti, orientandoli a mantenere sempre una postura riflessiva e di ricerca. Trova le sue origini dalla Ricerca Azione e dalla Ricerca collaborativa, entrambe inserite all'interno del paradigma ecologico con un forte orientamento

alla pratica e alla ricerca co-costruita con i soggetti partecipanti, avente un fine trasformativo, più o meno forte. Una sua definizione teorica e operativa si deve al lavoro congiunto dei membri del CRESPI⁴ che nel corso degli ultimi anni hanno creato un dibattito epistemologico e pragmatico sulle sue caratteristiche fondanti e specifiche. Nonostante si tratti di una metodologia di ricerca, con una sua epistemologia, l'irrinunciabile punto di contatto con i partecipanti e il loro coinvolgimento attivo sia a livello cognitivo che professionale, rende tale tipo di ricerca anche un modello di formazione degli insegnanti. Come argomentato da Balduzzi e Lazzari (in Asquini, 2018), gli approcci che hanno influenzato il modello della Ricerca-Formazione sono:

-la *critical action research*, che attenziona non solo i contenuti o le tecniche didattiche della ricerca educativa, ma attiva riflessione critica negli insegnanti rispetto al senso attribuito ai processi di costruzione della conoscenza, considerando contesto e relazioni;

-la ricerca di matrice socio-costruttivista, la quale vede la conoscenza come dimensione fondata sulle dimensioni sociale e intersoggettiva, costruendosi nelle dinamiche del gruppo e realizzandosi concretamente sul piano educativo;

-la ricerca centrata sulla riflessività, centrata sulla riflessività e sostanziata dall'analisi e auto-analisi che il professionista compie rispetto alle criticità del contesto, accompagnato da un ricercatore esterno, per individuare un cambiamento teorico o pratico.

La RF prevede una suddivisione di ruoli fra docenti e ricercatori non netta, realizzando una collaborazione che permette l'accesso ai dati in forma più approfondita, poiché gli insegnanti concorrono alla definizione di obiettivi e strumenti di analisi, non limitandosi a fornire dati o applicare comportamenti. In questo senso si parla di co-ricerca (Bondioli e Savio in Asquini, 2018). Il metodo prevede 5 fasi articolate in 11 tappe a cui corrispondono 5 compiti principali (Asquini, 2018, p. 44):

1. scelta dell'aspetto da indagare/valutare e dello strumento con cui indagare/valutare;
2. realizzazione della ricerca (si tratta in genere di una ricerca valutativa);
3. restituzione e discussione dei dati della ricerca;
4. elaborazione del progetto di miglioramento;
5. realizzazione verifica del progetto di miglioramento.

Come sostenuto da Zecca (in Asquini, 2018), la Ricerca-Azione-Formazione ha tre finalità implicate e interdipendenti: contribuisce allo sviluppo di conoscenza pedagogico-didattica, provoca cambiamento nell'azione didattica e genera apprendimento trasformativo negli insegnanti. In tal senso, come sarà approfondito nella parte relativa alla ricerca sul campo del presente lavoro, la RAF è sia un modello di ricerca che di formazione, permettendo agli insegnanti di legare la teoria alla pratica attraverso la riflessione su dati filtrati da strumenti e obiettivi di ricerca concordati, valorizzando il loro bagaglio professionale e il loro impegno di ricercatori esperti del caso specifico di riferimento.

⁴ Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante, con sede presso l'Università di Bologna

La presentazione dei diversi modelli formativi ha permesso l'emergere di alcuni tratti costitutivi di efficacia in continuità con le indicazioni tratte dai documenti normativi europei, sintetizzabili nella triade azione-riflessione-scambio dialogico con formatore e colleghi, elementi legati da un rapporto di ricorsività e interdipendenza. Il tema della ricerca in azione e formazione appare quindi, a fronte di questa prima panoramica della letteratura, fondamentale, sostenendo epistemologicamente la scelta operata in termini di disegno di ricerca sul tema. Tuttavia, appare necessario definire a questo punto della trattazione uno sfondo teorico che possa chiarire la prospettiva dalla quale si intende il cambiamento professionale, ovvero, che cosa soggiace dietro l'idea che l'insegnante cambi, si trasformi? Come funziona il suo apprendimento continuo nelle occasioni di in-service learning?

Questo framework ha permesso di motivare la scelta di un'adesione metodologica ed epistemologica ad un modello particolare, quello della Didattica Professionale, e ad una strategia di ricerca in grado di tutelare le caratteristiche di azione, riflessività e formazione co-esplicitata e condivisa fra gli insegnanti: la Ricerca-Formazione.

2.5 Apprendere dall'esperienza professionale

Nei paragrafi precedenti sono stati introdotti i temi di professionalità docente e sviluppo professionale, riportando modelli di formazione efficace supportati dalla letteratura. L'impatto formativo considerato dagli studi si fonda sulla capacità del soggetto di apprendere e accrescere il proprio bagaglio esperienziale e conoscitivo correlato alla mansione lavorativa; ma cosa significa, per un professionista adulto, apprendere e modificare conseguentemente sapere, saper fare e saper essere?

Habermas (in Cranton & King, 2003) afferma che esistono tre tipologie di conoscenza: strumentale, comunicativa ed emancipatoria. Gli insegnanti esercitano maggiormente una conoscenza comunicativa che, se opportunamente incanalata dal formatore rispetto all'esplicitazione dialogica di come fanno quello che fanno, permette di conoscere in modo complesso la loro conoscenza strumentale. Tuttavia, nell'articolare un legame critico fra queste due forme di conoscenza, il docente acquista consapevolezza di ciò che fa, del motivo esplicito, delle credenze alla base, maturando una consapevolezza professionale che differisce da quella di partenza, evolvendosi in termini di libera e critica conoscenza di sé. In questo caso ciò che il soggetto apprende è una conoscenza emancipatoria, trasformativa. Elemento centrale di un framework teorico sull'apprendimento nella formazione in service è la tesi di Mezirow (Kitchenham, 2008; Mezirow, 2016; Mezirow, 2003) la cui ambizione, secondo Demetrio, è quella di *"insegnare innanzitutto a pensare, a ragionare, a riflettere con la propria testa, a donne e uomini che si trovano coinvolti in eventi formativi progettati per loro"* (ivi, 2003, p. VIII). L'autore definisce l'apprendimento trasformativo come fenomeno che ha luogo quando il proprio quadro di riferimento subisce un'apertura, iniziando a scartare un'abitudine mentale, a vedere alternative e quindi ad agire in modo diverso nel mondo. Tale processo viene incentivato dal formatore portando l'educatore a esaminare criticamente la propria pratica e acquisendo, parafrasando Cranton (1996), modi alternativi di comprendere ciò che fa, producendo così apprendimento trasformativo.

Secondo Mezirow le esperienze vengono assimilate e lette alla luce di quelle pregresse, assumendo un significato che è altamente dipendente dalla percezione del soggetto. L'autore propone una struttura a 4 fasi di transfer di significati, ovvero attribuzioni di senso ai fenomeni esperiti, ordinati progressivamente per complessità:

1. prima fase, si apprende basandosi su esperienze e schemi di significato già posseduti che si adattano per comprendere meglio la nuova esperienza;
2. seconda fase, formazione di nuovi schemi interpretativi compatibili però con i precedenti;
3. terza fase, trasformazione di schemi di significato esistenti poiché è colto un senso di inadeguatezza rispetto al modo di vedere precedente;
4. quarta fase, la trasformazione dello schema di significato è più consapevole, c'è una riflessione circa i presupposti erronei della pratica originaria con conseguente impegno adattativo.

Pertanto, la riflessione operata a partire dall'esperienza serve a valutare criticamente il contenuto, il processo e le premesse degli sforzi finalizzati a interpretarla e darvi significato. Si verifica apprendimento trasformativo quando il processo di attribuzione di significato al fenomeno conduce l'individuo ad ampliare la cornice di riferimento, scardinando uno schema di interpretazione precedente, vagliando alternative e agendo quindi in modo differente (Mezirow et al., 2000). Trasponendo questo concetto ad un adulto in particolare, il docente, l'esperienza da esaminare diviene la propria pratica didattica e lo scopo dell'intervento formativo è l'acquisizione critica di modi alternativi di comprendere ciò che viene abitualmente agito, realizzando apprendimento trasformativo. Inoltre, una delle conquiste emancipatorie dell'apprendimento trasformativo per il soggetto è l'appropriazione di un'attitudine critica e autonoma alla riflessione continua, comportando un valore aggiunto che non è strumentalmente contingente alla formazione, ma spendibile nel futuro per un lifelong learning efficace. La teoria dell'apprendimento trasformativo si basa dunque sul presupposto che l'esperienza e la riflessione su di essa siano fondamentali per apprendere e svilupparsi professionalmente, risultando coerente con quanto sostenuto dal panorama teorico e normativo precedentemente trattato. La riflessività del docente fa parte della sua professionalità ed è favorita dalla nascita di un problema per andare alla ricerca delle convinzioni che motivano le decisioni prese ricostruendo l'iter di pensiero e le sue conseguenze (Crotti, 2017; Schön, Striano, & Capperucci, 2006). A questi autori si aggiunge la prospettiva complementare di Kolb (1984), il quale teorizza un ciclo di apprendimento a spirale fondato su quattro fasi basato sull'esperienza: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva, nelle quali il soggetto elabora situazioni e sviluppa apprendimento da queste ultime.

Si delinea pertanto l'adesione ad una teoria dell'apprendimento, detta Apprendimento Esperienziale (AE), in grado di accogliere le prime contestualizzazioni del tema dello sviluppo professionale dei docenti attraverso l'apprendimento riflessivo e trasformativo per esperienze. Zecca (2012) riporta alcune caratteristiche generali dell'Apprendimento Esperienziale:

- l'esperienza è il fondamento e lo stimolo di tutto l'apprendimento;

- i soggetti che apprendono costruiscono attivamente la loro esperienza;
- l'apprendimento è un processo olistico;
- l'apprendimento è socialmente e culturalmente costruito;
- l'apprendimento è influenzato dal contesto socio-emotivo in cui si svolge.

Come logica formativa, l'AE si propone come prospettiva attraverso cui *"reinterpretare metodologie ampiamente diffuse in ambito formativo [...] e di natura didattica intendendo il termine come insieme delle strategie per insegnare e apprendere"* (Reggio, 2010, p. 65). Nel 1999 Korthagen e Kessels pubblicano l'articolo *Linking Theory and Practice: changing pedagogy on teaching education* (Korthagen & Kessels, 1999) nel quale evidenziano, oltre ad una fatica nel passaggio dalla formazione universitaria alla realtà delle classi, la necessità di un superamento del paradigma della formazione applicazionista. Tale paradigma, basato sulla trasmissione di contenuti, saperi e tecniche didattiche sintetizzati in formule standardizzate, si rivelerebbe fallace poiché non integrato nei curricula e non dialogante con i saperi sull'educazione che nascono dall'esperienza personale dei futuri insegnanti. Mortari (2009), afferma come il professionista dei fatti e processi educativi non possa affidarsi a regole generali sistematicamente definite, bensì ad un sapere di sfondo che non fornisce immediatamente soluzione ai problemi pratici, ma offre materiale pedagogico per pensare e interpretare la realtà nel modo più adeguato, non esatto, possibile. Il paradigma riflessivo, al contrario dell'applicazionista, vede il sapere dell'insegnante come graduale, problematizzante, che procede con il confronto fra pari e grazie alla guida dell'esperto, il *teacher educator*.

Sembrirebbe che la differenza fra i due paradigmi riprenda il dualismo fra *episteme*, ossia l'insieme di concezioni generali applicabili in vaste situazioni, teorie e *phronesis*, saggezza educativa (Mortari, 2007, 2009), più specifica per il contesto in cui il professionista opera e consapevole rispetto all'intervento che occorre attuare. La possibilità di colmare questo iato permetterebbe al docente di esercitare pienamente l'appropriazione consapevole di una competenza pragmatica e riflessiva su e per l'azione, approfondendo la propria expertise. Bleach (2014) afferma come la pratica riflessiva proposta ai docenti, rilanciata su una progettazione di pratiche, favorisca un cambiamento nella percezione che gli insegnanti hanno del proprio sé professionale *"Through actively evaluating their own practice and measuring it against the theory and official discourse of early years quality and curriculum frameworks, the participants gained new knowledge about themselves and their teaching. They also acquired the professional language required to discuss children's learning and their practice with others"* (ibidem, 2014, p. 195). Analogamente, Peeters et al. (2015b) sottolinea l'importanza della rilettura dell'esperienza come momento di attiva partecipazione a un processo di indagine sulla e per la pratica, operando collegamenti fra il fare quotidiano e la teoria e generando cambiamenti nelle attitudini professionali e consapevolezza negli assunti, dati per scontati.

Questa cornice teorica offre sostegno e ragione agli studi empirici e alle metodologie di ricerca sulla formazione degli insegnanti che si basano e si sviluppano sull'esperienza e sulla riflessione, tuttavia, tale framework è ampliato dalla trattazione di un aspetto dell'Apprendimento Esperienziale che riguarda il ruolo e l'impatto giocato dalle emozioni del singolo sullo sviluppo professionale. Secondo Schutz e Lanehart (2002) *"le emozioni sono*

intimamente coinvolte in quasi tutti gli aspetti del processo di insegnamento e di apprendimento e, quindi, la comprensione della natura delle emozioni all'interno del contesto scolastico è essenziale" (ibidem, 2002, p. 199). Non ci può essere formazione senza attenzione alla sfera emotiva dell'insegnante e dell'insegnare, particolarmente centrale in questo tipo di professione. Sono numerosi i riferimenti bibliografici riportati da Gaines (Gaines et al., 2019) che sostengono come le esperienze emotive degli insegnanti durante la formazione professionale possono differire dalle loro emozioni durante l'insegnamento. In formazione, infatti, agli insegnanti viene spesso chiesto di modificare le proprie pratiche educative, generando complesse emozioni sia spiacevoli che piacevoli in grado di avere effetti a lungo termine nelle attitudini al cambiamento dei professionisti. Le esperienze emotive degli insegnanti durante la formazione sembrano infatti sostenere o limitare la loro crescita, nonché influenzare le interpretazioni e le reazioni alle situazioni da parte dei docenti, come riportano Gaines e colleghi.

Un recente studio di questi autori (ivi, 2019) ha mostrato come, in un campione di 11 docenti che hanno partecipato per 5 mesi a teacher training su un tema preferito, venendo intervistati in forma semistrutturata per tre volte nel corso del processo, l'impatto emotivo della formazione abbia avuto un'interessante ricaduta. Le interviste sono state analizzate per trarre categorie di maggioranza, identificando fra le conseguenze comportamentali di esperienze emotive sgradevoli il disimpegno dalla formazione o un comportamento scortese, a quelle piacevoli erano invece correlati comportamenti riflessivi sulla pratica e una modifica dei propri approcci didattici e filosofici. A livello di metodologia della formazione, la maggior parte degli insegnanti ha descritto esperienze emotive piacevoli quando gli sono stati forniti strumenti o strategie di facile attuazione, mentre l'assenza di tali elementi ha portato gli insegnanti a provare emozioni spiacevoli. Pertanto, la formazione con obiettivo trasformativo non può prescindere da una riflessione sulle emozioni provate dagli insegnanti sia da parte dei diretti interessati che da parte dei progettisti della proposta di secondo livello.

Ma qual è la cornice teorica attorno al fenomeno del cambiamento delle pratiche degli insegnanti in formazione? Ed è sempre possibile ottenere cambiamento nel professionista o esiste una concettualizzazione della resistenza? Queste domande sono state iniziale guida per lo sviluppo di un progetto di ricerca che, a partire dall'imprescindibile motivazione personale (Mortari, 2007), trova alla base la curiosità di comprendere quali meccanismi agiscano nel processo di sviluppo professionale in relazione soprattutto alla richiesta, diretta o indiretta, personale o collettiva, volontaria o indotta, di un cambiamento. L'interesse si è quindi rivolto verso una costruzione teorica, valida e fondata su una revisione della letteratura, del fenomeno del cambiamento professionale nella formazione in aggiornamento degli insegnanti, con particolare attenzione a fenomeni di resistenza capaci di causare il fallimento di esperienze di PD strutturate in parte o totalmente secondo le indicazioni di qualità precedentemente trattate.

Capitolo 3. Attitudine e resistenza al cambiamento: stato dell'arte e disegno della ricerca

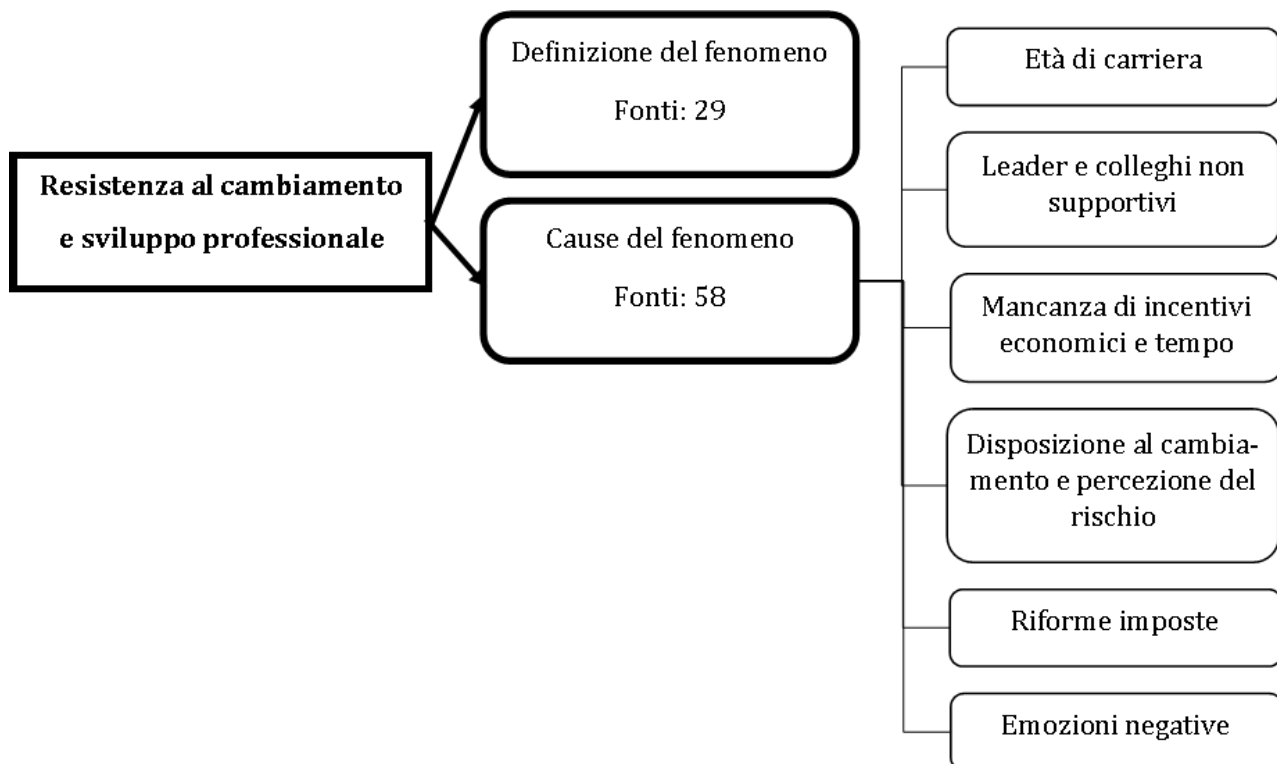
Nel capitolo precedente si è proposta una mappatura del costruito di sviluppo professionale continuo degli insegnanti, individuando indicazioni e modelli di formazione considerati di qualità poiché capaci di integrare e tutelare delle dimensioni irrinunciabili per positive ricadute apprenditive e comportamentali negli operatori. Tuttavia, il cambiamento, soprattutto profondo e a lungo termine, non avviene automaticamente nella direzione auspicata dai progettisti del training, a causa dell'azione delle molteplici variabili in gioco che filtrano la lettura dell'esperienza formativa, determinando un interessante fenomeno di impermeabilità, se non di vero e proprio rigetto oppositivo al cambiamento atteso. A tal proposito Shulman (2000) afferma come il più antico e annoso problema pedagogico sia rappresentato dallo scontro fra formazione e apprendimento apparente, *illusory understanding*. Quando ci si avvicina infatti a un soggetto con intento formativo, è rischioso prescindere dalla sua essenza conoscitiva, il bagaglio più o meno esplicito con cui si entrerà in contatto e che medierà l'intero processo di costruzione di significati condivisi. L'autore si riferisce a un combattimento di idee, doloroso e potenzialmente deleterio per i concetti in gioco, che solo attraverso una crisi possono essere realmente trasformati; *"where there is no pain I suspect there has not been much conceptual change"* (ibidem, 2000, p. 3). Queste parole risultano particolarmente interessanti in quanto introducono il fenomeno della fatica al cambiamento, della possibilità di una sfavorevole accoglienza dei contenuti della formazione, generalmente poco considerate nel panorama teorico sullo sviluppo professionale continuo, motivando l'interesse di ricerca. Similmente, Van Bodegraven (2015) afferma che la comunità scientifica ha scarsamente indirizzato il proprio focus rispetto alla comprensione di come, quando e perché i docenti adottino efficacemente il cambiamento, mancando di evidenziare le spiegazioni date dagli insegnanti stessi all'origine dei cambiamenti positivi avvenuti nelle loro pratiche in classe. Il docente contemporaneo è chiamato ad adattare flessibilmente e velocemente il proprio ruolo alle sfide poste dal contesto, vivendo quella che Fullan e Hargreavers (Snyder, 2017) chiamano pressione dell'immediatezza, uno stato che può risultare faticoso e non sempre in accordo con quanto richiesto dalle riforme educative o dai piani di aggiornamento. Pertanto, sembra che l'attenzione data alle variabili di efficacia e qualità della formazione abbia permesso l'individuazione di buone chiavi formative, senza però dare il giusto risalto al fenomeno di cambiamento o resistenza vissuti e motivati dai destinatari e protagonisti stessi, imprescindibile per una comprensione globale del tema.

Il presente lavoro di ricerca ha avuto come base una revisione della letteratura volta a comprendere e definire con maggior rigore e chiarezza il tema della resistenza al cambiamento, al fine di poter quindi trarre implicazioni trasformatrici da attuare in una ricerca sul campo di tipo qualitativo. Il docente, in accordo con Kin e Kareem (Kin & Kareem, 2017) risulta essere il fattore più importante per il cambiamento nella scuola, ma come avviene generalmente un cambiamento nel professionista? La teorizzazione di Fullan sul cambiamento ripresa da Murphy (Murphy, 2016) si pone in continuità con il framework di Apprendimento Esperienziale, prevedendo tre fasi:

- attivazione iniziale, definita quale processo che “*leads up to and includes a decision to adopt or proceed with a change*” (Fullan, 2007, p. 69). È in questa fase che la resistenza appare maggiormente. Inizialmente, molti soggetti tentano di mettere in pratica il cambiamento in un modo che è per loro congeniale. Procedendo in questa direzione, tuttavia, incontrano dubbi, situazioni di stallo in cui il cambiamento promosso sembra non causare gli effetti sperati;
- implementazione, in questa fase il soggetto, adoperandosi in comportamenti più efficaci per alterare lo status quo, scopre che il cambiamento muta anche i rapporti fra i membri dell’organizzazione, influenzando il loro modo di relazionarsi gli uni agli altri. Il ruolo del gruppo diviene quindi fondamentale per aumentare o diminuire l’energia resistente del singolo;
- istituzionalizzazione, nell’ultima fase la resistenza appare ormai superata in favore di un cambiamento stabilizzato. Se infatti ai cosiddetti *implementers* non è costantemente ricordato lo scopo del cambiamento, previsto uno spazio di apprendimento per approfondire abilità e competenze e fornite occasioni per un continuo miglioramento dell’iniziativa a livello sistemico, la resistenza può causare il fallimento degli sforzi comuni.

La literature review ha cercato di trattare il tema della resistenza al cambiamento professionale in due direzioni complementari: la definizione teorica del tema e l’identificazione delle possibili cause o hot topics correlati all’insorgenza del fenomeno. Tale panoramica ha quindi permesso la scelta consapevole di una metodologia empiricamente ed epistemologicamente fondata per la costruzione di un disegno di ricerca che potesse comprendere e risolvere la resistenza al cambiamento. I criteri di inclusione considerati sono stati:

- accoglienza sia di studi empirici (presenza di una descrizione rigorosa di metodologia di ricerca e analisi dati) che contributi teorici;
- nessuna distinzione fra gradi di istruzione di appartenenza dei docenti coinvolti nel campionamento;
- pubblicazioni in lingua inglese e italiana (monografie, articoli scientifici peer reviewed, tesi di dottorato, report istituzionali);
- intervallo temporale considerato: 1985-2022;
- provenienza geografica mondiale, al fine di intercettare possibili differenze e punti di vista complementari sul tema della resistenza allo sviluppo e cambiamento professionale.



I motori di ricerca impiegati sono stati totalmente digitali: Biccoca Library Prometeo (affiliato fra gli altri a Eric, Elsevier, Jstor), Google Scholar, Mendeley web e hanno previsto l'utilizzo di alcune keywords fra loro combinate (*teacher resistance to change; professional development resistance*). La selezione dei contributi rilevanti ha previsto una scrematura a tre step (Dochy, Segers, & Buehl, 1999) selezionandoli inizialmente in base ai titoli considerati maggiormente aderenti al tema, quindi una lettura approfondita degli abstract e infine dell'intero contributo. Dagli 864 risultati individuati inizialmente si è raggiunto il numero 87 pubblicazioni archiviate utilizzando il software Mendeley Desktop per una miglior organizzazione delle fonti.

3.1 La definizione di resistenza, un fenomeno poliedrico

L'approccio al tema della resistenza al cambiamento professionale presentato nel presente lavoro ha previsto una ricostruzione di alcuni elementi cardine costitutivi e interdipendenti al fenomeno stesso, a partire dalle loro definizioni. Analogamente, si è reso evidente come, nel processo di literature review, la circoscrizione di una definizione del concetto di resistenza degli insegnanti alle innovazioni fosse il primo importante passo verso la sua trattazione. Il primo e immediato tentativo di definizione può essere suggerito dalla variegata analisi etimologica del termine di origine tardo latina (Treccani, 2017) in cui si riporta come la resistenza sia un'azione tendente a impedire l'efficacia di un'azione contraria, opposizione, attiva o passiva, al realizzarsi di uno scopo. Inoltre, essa può essere intesa anche come attitudine a contrastare efficacemente il prodursi di determinati effetti. È interessante notare come il termine presenti una differenziazione a seconda di specifici domini, assumendo connotazioni neutre o di valore. Ciò è particolarmente significativo poiché suggerisce un'alta esposizione dei soggetti al concetto, un'immersione in una concezione che, nella maggioranza dei casi, assume una tonalità oppositiva, negativa, identificativa di un problema da risolvere. Come si tratterà

successivamente, considerare questo substrato culturale e sociale del tema permette di comprendere a un livello “zero” quali percezioni potrebbero avere gli insegnanti del tema e dunque la loro predisposizione più o meno aperta ad avvicinarlo in un processo di ricerca.

Si propone una veloce panoramica dei diversi ambiti di significato del termine “resistenza”:

1. *in campo giuridico*, opposizione contro l'azione della pubblica autorità. Nel linguaggio giuridico e sociologico il diritto di resistenza rappresenta il diritto di opporsi, anche con la violenza, a ogni attentato o minaccia recati ai diritti fondamentali e inviolabili dell'uomo da parte del potere costituito; ammesso dalle dottrine politiche dei sec. 17° e 18°, non è stato recepito nelle costituzioni delle democrazie ottocentesche e contemporanee, e quindi neppure nella Costituzione della Repubblica Italiana (nel cui progetto iniziale era tuttavia previsto). Con l'età moderna, il diritto di r. si lega quindi alla tutela della libertà di religione e alla lotta contro le tendenze assolutistiche; con riferimento all'ordinamento italiano, la proposta di inserire espressamente tale diritto nel testo costituzionale, presentata nell'Assemblea costituente da Dossetti, non venne approvata, ritenendosi, secondo l'opinione prevalente, che la resistenza all'oppressione o alla tirannia fosse un fatto politico fondamentale – come attesta la lotta di liberazione nazionale del biennio 1943-1945 – non traducibile, però, in termini giuridici. In diritto penale, la resistenza a pubblico ufficiale è il reato di chi gli resiste con violenza o minaccia durante il compimento di un atto legittimo d'ufficio o di servizio a coloro che, richiesti, gli prestano assistenza (art. 337 c.p.). Scopo della norma è tutelare la libertà d'azione del pubblico ufficiale da forme illecite di coazione fisica o morale finalizzate a impedirne il pieno esercizio;

2. *in Medicina*, la capacità di un organismo di neutralizzare l'azione di sostanze avverse. La farmacoresistenza o più semplicemente resistenza ai farmaci è la riduzione dell'efficacia di un farmaco nel trattamento della malattia o nella cura dei sintomi della persona. Può riferirsi a batteri, tumori, forme di vita (come nel caso della resistenza agli insetticidi). In fisiologia, la forza che si oppone al flusso di liquidi circolanti: r. arteriosa; r. dei capillari, delle vene polmonari; anche, la capacità della parete delle cellule di opporsi alle forze di rottura;

3. *in Psicoanalisi e Psicologia*, qualunque forma di opposizione da parte del paziente a rivelare i contenuti dell'inconscio e alla presa di coscienza dei contenuti psichici. Ogni ostacolo che il paziente mette in atto nel trattamento psicanalitico come difesa contro l'emergere di contenuti inconsci vissuti come angosciosi o inaccettabili. Il termine difesa è piuttosto utilizzato con la connotazione psicologica di “*processo volto a liberare l'individuo dalla discordia tra impulsi e ambivalenza dei sentimenti, a impedirgli di prendere coscienza di contenuti indesiderati o dolorosi e, soprattutto, a rimuovere ansia e tensione*” (Vasilyuk, 1988, p. 71);

4. *in Ecologia*, la capacità di una comunità biotica di resistere alle perturbazioni che compromettono la sua stabilità, sopravvivendo a condizioni ambientali sfavorevoli (siccità, gelo, ecc.); In botanica, la capacità da parte di una pianta di non essere danneggiata gravemente da parassiti o da azioni sfavorevoli dell'ambiente fisico. Le forme di resistenza delle piante a condizioni ambientali sfavorevoli, come siccità, freddo, calura, gelo, prendono il nome di adattamenti;

5. *in Fisica:*

- resistenza elettrica, il rapporto fra la differenza di potenziale applicata agli estremi di un conduttore e l'intensità di corrente continua da essa prodotta;
- resistenza di contatto, resistenza tra due superfici fisse o in moto relativo, elettrica;
- resistenza magnetica;
- resistenza meccanica, ogni forza che si oppone al moto del corpo a cui è applicata;

6. *nella Scienza delle costruzioni*, la capacità di un materiale, di un sistema o di una struttura di sostenere gli effetti di determinate sollecitazioni, senza riportare rotture o deformazioni gravi. Tale resistenza meccanica ai vari tipi di sollecitazione può essere misurata con prove specifiche di compressione, trazione, flessione, taglio e torsione su un provino, che permettono di caratterizzare rispettivamente di resistenza a compressione, resistenza a trazione, ecc;

8. *in ambito storico*, il movimento di opposizione e di lotta armata che si determinò durante la Seconda guerra mondiale nei paesi occupati dai nazisti e dai fascisti, o comunque soggetti a regimi e governi filonazisti o filofascisti, contro gli occupanti e contro tutte le forze, politiche e militari, che collaboravano con essi. In particolare, nell'uso internazionale si considerano membri del movimento di resistenza i volontari (partigiani) operanti, in territorio occupato dal nemico, contro le forze di occupazione; in base alla III Convenzione di Ginevra del 12 agosto 1949, spetta loro il trattamento di prigionieri di guerra, se sono adempite le 4 condizioni alle quali il diritto internazionale subordina l'attribuzione della qualifica di legittimo belligerante (siano sottoposti a un comando responsabile; rechino segni di riconoscimento visibili a distanza; portino le armi apertamente; rispettino le leggi e gli usi di guerra);

9. *in Economia*, area di prezzo dove la pressione dai venditori è maggiore di quella dei compratori. Nell'analisi tecnica di Borsa si chiama resistenza il livello di prezzo sopra il quale la quotazione del titolo ha difficoltà a salire. È il punto in cui la pressione sul mercato svolta dai compratori non riesce a superare la pressione esercitata dai venditori. Se l'interesse del mercato sul titolo aumenta e la pressione all'acquisto supera quelle alla vendita il prezzo sale al di sopra del valore della resistenza. Qualora, ad un successivo ribasso, il prezzo non scenda sotto il valore della resistenza si dice che la resistenza è stata perforata e la stessa diviene un supporto;

10. *in Management delle organizzazioni e Psicologia delle organizzazioni*, gli studi sulla resistenza al cambiamento in questo settore hanno lunga data, proponendo alcune interessanti definizioni in grado di orientare il focus di ricerca. Occorre anzitutto una premessa, qualsiasi resistenza è tale poiché in risposta ad un cambiamento, il quale, in accordo con Mintzberg & Waters (Ford, Ford, & D'Amelio, 2008), è una situazione che interrompe gli usuali modelli di funzionamento di un'organizzazione e richiede ai partecipanti di mettere in campo nuovi modelli d'azione, coinvolgendo un'interazione di processi deliberati ed emergenti che possono essere altamente ambigui. Come ben sintetizza la revisione storica della letteratura di Kin e Kareem (2017), lo studio della resistenza al cambiamento in ambito organizzativo risale ai tardi anni Quaranta (Coch e French, 1948). Da quel momento i ricercatori hanno utilizzato varie terminologie per concettualizzare le reazioni delle persone di fronte al cambiamento, sia in termini negativi che positivi. Sebbene le etichette utilizzate siano differenti, vi è un generale

consenso nel ritenere che l'attitudine al cambiamento sia un concetto tridimensionale, che consiste di tre componenti: cognitiva, affettiva e comportamentale (Kin & Kareem, 2017; Oreg, 2003; Piderit, 2000).

Il primo riferimento noto in letteratura relativo alla ricerca sulla resistenza al cambiamento nelle organizzazioni è stato *"Overcoming Resistance to Change"* di Coch e French (1948). Coch e French condussero una ricerca presso l'azienda Harwood Manufacturing Company, che confezionava pigiama, in Virginia. Le loro domande di ricerca erano: *"perché le persone resistono così fortemente al cambiamento? Cosa si può fare per superare questa resistenza?"* (ibidem, 1948, p. 512). La loro teoria preliminare definiva la resistenza al cambiamento come *"una combinazione di una reazione individuale alla frustrazione con forti forze indotte dal gruppo"* (ibidem, 1948, p. 521). Attraverso una serie di esperimenti, Coch e French concludono sostanzialmente che i gruppi ai quali è stato permesso di partecipare alla progettazione e allo sviluppo dei cambiamenti hanno una resistenza molto più bassa rispetto a quelli che non lo fanno. Inoltre, gli autori consigliano ai manager di prevedere riunioni di gruppo per comunicare la necessità del cambiamento e per sollecitare il coinvolgimento dei dipendenti nella sua pianificazione.

Nella metà del XX secolo compaiono anche le prime definizioni di resistenza al cambiamento: Zander (1950) definisce resistenza al cambiamento un comportamento che è inteso a proteggere un individuo dagli effetti di un cambiamento reale o immaginato manifestandosi quando non viene, fra le altre cose, tenuta in considerazione ed esplicitata la cultura organizzativa esistente. Flower, altro autore citato nella letteratura di Ford e colleghi, afferma che la resistenza è mancanza di condivisione e comprensione del perché, chi, come, cosa interessi il cambiamento e che provvedere ad aprire possibilità di partecipazione dei soggetti al progetto di innovazione sia lo step più importante.

Piderit (2000) cita nel proprio lavoro la definizione di resistenza data da Lewin nei primi anni Cinquanta, quale forza di contrasto che muove nella direzione del mantenimento dello status quo. Recentemente, altri autori hanno contribuito ad ampliare tale definizione, sottolineando come la resistenza sia una tendenza individuale a resistere o evitare il cambiamento, svalutandolo in generale ed etichettandolo come negativo a prescindere dal contesto di riferimento (Di Fabio & Gori, 2016; Oreg, 2003).

Dent & Goldberg, (1999) propongono una visione di resistenza al cambiamento nel campo del management organizzativo, contributo, con altri, che si è scelto di integrare alla costruzione di un background concettuale sul tema considerando la scuola un'organizzazione di tipo educativo. Nella loro prospettiva, un lavoratore non resiste di per sé, ma a causa della paura di perdere qualcosa. Kotter (1995) citato da questi autori, ha svolto studi su 100 aziende e ha notato come la resistenza individuale fosse rara, per lo più si trattava di resistenza legata all'organizzazione, al suo modo di apprendere, attivando un meccanismo di difesa dell'azione professionale gruppale. L'errore, secondo gli autori, sarebbe quello di fermarsi alla superficie del detto "c'è resistenza", senza però capirne la complessità. Gli autori considerano la tesi sul cambiamento sociale e organizzativo di Marrow, il quale a sua volta si rifà a Lewin, intendendo

la resistenza quale insieme di ruoli, pattern di comportamento, aspettative e attitudini, che cerca di mantenere omeostasi nel sistema, ristabilendo equilibrio in risposta alle sollecitazioni. (Marrow, 1972 in Dent & Goldberg, 1999). Il cambiamento, abbracciando gli sforzi di omeostasi, sarebbe caratterizzato da tre fasi: anzitutto, uno “scongelamento” o distruzione dello stato di equilibrio iniziale, quindi un periodo di caos generativo con la presenza di diverse possibilità adattive e infine una fase di consolidamento al cambiamento con un “ricongelamento” in un nuovo stato di equilibrio;

11. *in ambito educativo e di formazione professionale*, sono altrettanto numerosi, sebbene più recenti, i contributi rintracciati che possono concorrere alla definizione del fenomeno di resistenza a un processo di cambiamento e risignificazione di teorie e pratiche. Dal punto di vista della Didattica Professionale, il legame fra azione e rappresentazione è fondamentale nell'apprendimento e cambiamento del professionista, dunque la resistenza sarebbe quel gap, detto *decalage* (Vinatier, 2013), fra la pratica e la possibilità di concettualizzarla, esplicitando i significati più o meno consapevoli ad essa soggiacenti. In parte ciò si collega con le teorie di Kegan (Kegan & Lahey Laskow, 2001) secondo cui nella pratica agiscono obiettivi antagonisti e credenze latenti non consapevoli, che l'individuo e il gruppo devono esplicitare per poter giungere ad azioni autenticamente dirette verso l'obiettivo trasformativo che si sono posti.

Secondo Illeris (2004) il processo di acquisizione di nuovi significati implica un collegamento tra i nuovi impulsi e i risultati dell'apprendimento precedente. Questi risultati non possono essere considerati semplicemente come una massa non strutturata di conoscenze, emozioni e abilità. In realtà, uno dei presupposti di base di Piaget (1952) è che imparare qualcosa significa strutturare mentalmente qualcosa, cioè incorporarlo in uno schema mentale. Dalla moderna ricerca neurologica sappiamo che tali schemi attivano specifici circuiti elettrici tra le cellule cerebrali che rappresentano la conoscenza, le emozioni o le abilità in questione (Damasio, 1994). Il termine *nonlearning* usato da Illeris identifica di fatto la resistenza, quale “*insufficient, distorted, unintended learning*” (ibidem, 2004, p. 86) attivata per un meccanismo di difesa dell'identità professionale, afferente alle sfere cognitiva, emotiva e sociale (Dawes, 2001).

Gli insegnanti, in quanto soggetti in formazione perenne, affrontano due tipologie di apprendimento professionale: tecnico e adattativo (Powell & Kusuma-Powell, 2015). Gli apprendimenti tecnici sarebbero costituiti da nozioni e informazioni utili allo svolgimento e risoluzione di compiti professionali basilari, come l'apprendimento dell'utilizzo della LIM, richiedendo pertanto un minimo investimento personale. La scuola, affermano gli autori, pone il soggetto a confronto con sfide a cui deve rispondere adattando il proprio modo di agire e di porsi rispetto al problema, aspetto molto più significativo sul nucleo dell'identità professionale. L'apprendimento adattativo impone di ripensare i propri valori profondamente radicati. Le sfide adattive sono complesse e affrontarle richiede pazienza e tempo. Uno degli errori più comuni che le scuole o i governi possono commettere, affermano inoltre, è cercare di affrontare una sfida adattiva con una soluzione tecnica, producendo quindi reazioni di rifiuto ad una formazione essenzialmente basata sui contenuti e formale. Numerose ricerche sottolineano come purtroppo queste siano state le caratteristiche diffuse fra le proposte in servizio per i docenti, ottenendo scarso impatto sullo sviluppo professionale e generando resistenza da parte

dei docenti, costruito che verrà discusso nei paragrafi successivi (Cavalli & Argentin, 2011; Clarke & Hollingsworth, 2002a; Guskey et al., 2009; Parise & Spillane, 2010a).

Nella revisione della letteratura, sono tuttavia comparse definizioni e concezioni di resistenza in termini maggiormente neutrali o positivi, favorendo l'appropriazione di tale accezione per la strutturazione del presente lavoro di ricerca. Nel contributo di Reinders, ad esempio, (2018) le risposte resistenti degli insegnanti al cambiamento sono considerate secondo un approccio più positivo, definendole comportamenti di resilienza, implicando dunque una mentalità proattiva del professionista che può essere sfruttata a beneficio sia dell'individuo che dell'organizzazione.

Illeris (2004) definendo resistenza una mancata accettazione attiva e un'obiezione che può essere inappropriata e fastidiosa in un ambiente educativo, ammette tuttavia l'esistenza motrice di forti forze personali e di impegno. L'autore sottolinea come la resistenza abbia il potenziale di portare a processi di apprendimento molto importanti, spesso di tipo diverso da quello che è stato il messaggio o l'intenzione. Inserendosi infatti l'autore nel framework dell'Apprendimento Esperienziale e trasformativo, l'emersione di domande, inibizioni e blocchi nel processo di apprendimento risultano componenti adattative importanti per l'appropriazione di conoscenza. In tal senso viene rivalutato e accolto lo scarto percepito fra conoscenza ottenuta e quella prospettata, impiegandola da parte del formatore in modo costruttivo come rilancio innovativo. Esplicitazione e riflessione si ripropongono come chiavi di lettura e "risoluzione" della resistenza, così considerata. L'autore (ibidem, 2004), conclude che un approccio all'apprendimento trasformativo principalmente cognitivo dovrebbe essere integrato da un interesse per la dimensione emotiva e sociale per cogliere appieno lo sfondo, il carattere, le funzioni e i risultati di quelle che vengono definite abitudini delle aspettative (Mezirow, 1991) e insiemi di ipotesi, stabilendo così anche una base più adeguata per risolvere ostacoli, inibizioni e blocchi in gioco.

Analogamente Sannino (2010) propone una visione formativa della resistenza quale espressione di un'energia volta al mantenimento dello status quo. La resistenza si potrebbe percepire come atto finalizzato alla paternità: *"la resistenza è lontana dal dire di no, ma esprime anche il desiderio di rapporti di lavoro e attività più coinvolgenti e meno degradanti. La resistenza al lavoro è di per sé una forma di espressione, ma innumerevoli esempi riflettono anche la sua qualità prevalentemente smorzata, poiché è condotta attivamente, ma spesso in silenzio"* (pp. 208 e 209). Inoltre, *"la resistenza non è solo un contesto di autorità, così come si presenta, ma alla fine è un passo verso la paternità. È un atto lungo la via dell'appropriazione e dell'empowerment, o del fare 'mio'"* (ibidem, 2010, p. 213).

Se dunque la resistenza appare come atto lungo il cammino verso l'empowerment, si può dire che essa sia uno strumento alleato al lavoro del formatore, più che un ostacolo. La definizione che va delineandosi prevede quindi la resistenza al cambiamento non solo come elemento imprescindibile del processo di apprendimento di un professionista, ma anche come leva per ottenere una risignificazione di esperienze e conoscenze più radicata e duratura, includendola nei processi di riflessione critica individuale e con il gruppo.

L'autrice integra nel proprio paper la ricerca di Kindred (1999), il quale anticipa la visione di resistenza come leva al cambiamento e risorsa formativa nelle mani di teacher trainer e docenti da non reprimere. La resistenza, al pari dell'ago di una bussola apparentemente impazzito e poco collaborativo, orienterebbe in realtà un percorso verso l'apprendimento. Essa sarebbe segno di un dialogo fra il passato, contestato, e il futuro non ancora scritto, fra pratica e possibilità. *"Resistance as a form of oppositional expression transformed its object from the unknown future to the disappointed past"* (ibidem, 1999, p. 213). Un ulteriore interessante spunto dall'articolo di Kindred è la distinta natura della resistenza riscontrata nel laboratorio di formazione rispetto a quella sul posto di lavoro, sebbene il legame tra di loro sia potente. La resistenza tattica sul posto di lavoro è una protesta ampiamente silenziosa, persino nascosta e spesso anonima. Ironia della sorte, può essere vista come uno sforzo per cambiare il ritmo piuttosto che un blocco, ma non è sviluppata nella ribellione, essendo destinata a produrre solo piccoli cambiamenti. Il laboratorio di formazione evoca la resistenza come parte di un processo di apprendimento. Questo processo comporta l'esternalizzazione e lo smantellamento di molte delle credenze e delle narrazioni che erodono l'autostima dei lavoratori nel quotidiano. La resistenza diventa dialogo sociale e ha voce in capitolo, allo stesso tempo è anche atto di solidarietà e decostruzione. L'esercizio della voce funziona su più livelli per realizzare il legame tra vedere e dire, tra informazione e azione, tra testimone e autore. La centralità che questi autori danno al dialogo fra resistenza e cambiamento richiama anche la tesi di Mezirow (ibidem, 2016), secondo il quale il dialogo sarebbe essenziale nel favorire apprendimento trasformativo del soggetto attraverso la riflessione critica dei presupposti propri e del gruppo. L'apprendimento è un processo sociale per questi autori, inserendosi nel più ampio paradigma del socio-costruttivismo e dell'apprendimento emancipatorio. Sono numerose le evidenze empiriche dell'uso della narrazione quale leva per la trasformazione e appropriazione significativa di prassi didattiche, si veda la ricerca di Sannino (2010), svolta in contesto italiano, sulle criticità e strategie di valutazione formativa in una scuola secondaria di secondo grado. L'autrice propone lo studio di caso condotto su una docente che, attraverso interviste e momenti di follow up con il formatore, sia passata da un atteggiamento di resistenza ad uno di self engagement. La Narrazione di sé e il dialogo con il gruppo sono la chiave per trasformare resistenza in presa in carico personale di cambiamento.

L'impegno nella resistenza consiste nel superare l'opposizione conflittuale partecipando ad uno sforzo collettivo per identificare i fenomeni nascosti che l'hanno innescata. Impegnarsi nella resistenza è impegnarsi in un campo di lotte, intesi come conflitti di tipo cognitivo basati sulla pratica e sulle sue contraddizioni. Se il formatore/ricercatore vuole sostenere i professionisti nell'elaborazione delle contraddizioni nel loro lavoro, è necessario che strutturi occasioni per affrontare ed esprimere i conflitti, le relazioni e le motivazioni in gioco.

Lo studio di Sannino, in accordo con Syder (Snyder, 2017), indica che i soggetti possono superare la resistenza impegnandosi in forme di esperienza esternalizzata ed esprimendo i loro conflitti e le loro contraddizioni. Questo può innescare la sensibilità di un partecipante all'intervento per cogliere gli stimoli secondari rilevanti che possono essere stati introdotti da sé, da altri o dal formatore. Il passaggio partecipativo dalla resistenza all'auto-iniziativa è un movimento sia di esternalizzazione che di internalizzazione: esternalizzare i conflitti interni e

interiorizzare un secondo stimolo significativo. Ciò comporta tempo e disordine cognitivo, ma rafforza l'appropriazione e l'attuazione del cambiamento attraverso una leadership condivisa (M. Fullan, 2016; Leithwood & Seashore Louis, 2012; Zhidon, 2012).

Pertanto, quella che appare delinearci è una visione della resistenza al cambiamento come premessa, risorsa e forza costruttiva (Zhidon, 2012) per l'innovazione, un fenomeno che insegnante e formatore dovrebbero accogliere e ascoltare per poter trarre importanti informazioni circa il modo di intendere la professionalità e la direzione a cui essa tende. Come suggerito da Ford (Ford et al., 2008), si tratta di assumere un superamento della prospettiva *change agents centered*, considerando la limitatezza di un punto di vista incentrato solo sui portatori di cambiamento, integrando il punto di vista dei *change recipients* e valorizzando le interazioni e relazioni fra i due poli, la cui qualità sarebbe in grado di influenzare atteggiamenti più o meno resistenti al cambiamento. Il rischio più grande, parafrasando gli autori, è quello di fornire una lettura del fenomeno di resistenza quale "verità ricevuta", una visione superficiale, poiché a senso unico, non sistemica ed olistica. Gli autori propongono pertanto un cambiamento ed espansione di prospettiva sul tema della resistenza al cambiamento basata su tre accorgimenti:

- anzitutto considerando la resistenza come un'etichetta assegnata dai promotori del cambiamento nel tentativo di dare un senso alle reazioni dei destinatari;
- secondariamente, analizzando i modi in cui i promotori di cambiamento contribuiscono alle reazioni che etichettano come resistenti attraverso le loro stesse iniziative (o mancate iniziative), come la violazione degli accordi e il fallimento nella riabilitazione della fiducia. In tal senso la resistenza sarebbe indice di qualità delle relazioni fra promotori e destinatari di cambiamento, piuttosto che una diretta e ostile risposta alla richiesta di cambiamento.
- infine, comprendendo che una visione *change agents centred* comporta l'abbassamento della probabilità di successo, escludendo i potenziali contributi dei destinatari, rinunciando a gettare le fondamenta per un processo di innovazione in cui siano valorizzate la consapevolezza e lo slancio al cambiamento nei soggetti coinvolti.

Concludendo, la resistenza appare come fenomeno complesso e sempre sistemico, incarnato in persone che vivono relazioni, prassi e che lo animano di vissuti e racconti complementari, la cui raccolta e ascolto diviene centrale per la sua comprensione. La review della letteratura si è quindi rivolta all'individuazione delle variabili in grado di causare l'emersione di resistenze al cambiamento al fine di approfondire la comprensione del tema. Ciò ha consentito la strutturazione di una metodologia di ricerca maggiormente efficace poiché consapevole delle sfaccettature del fenomeno.

3.2 Le cause di resistenza al cambiamento professionale

L'insegnante è la variabile più impattante per il cambiamento e dunque la principale causa di fallimento (Thornburg & Mungai, 2011). Tale esito non appare isolato, il grande numero di pubblicazioni in merito suggerisce che, internazionalmente, molti autori si sono occupati di

comprendere il fenomeno, evidenziando alcuni punti chiave, degli hot spots⁵, prendendo in prestito la metafora geologica, la cui presenza può determinare l'emersione ed eruzione di comportamenti più o meno oppositivi al cambiamento. Come già ampiamente argomentato, individuare delle cause o variabili di influenza non presuppone un intento meramente risolutivo top-down a discapito del coinvolgimento attivo dell'insegnante quale professionista pensante, bensì una volontà conoscitiva del fenomeno più profonda, a partire da ricerche empiriche in cui la voce dei destinatari è stata centrale. Ciò ha costituito la base per strutturare un approccio di ricerca sul campo più rispettoso e aperto alle percezioni dei professionisti sul tema, con interessi trasformativi condivisi (European Education and Culture Commission, 2021).

Dalla revisione della letteratura è stato quindi possibile identificare le seguenti variabili di impatto ed emersione della resistenza o resilienza dei docenti:

- *Leader/gruppo di colleghi non supportivi*

Il ruolo rivestito dagli attori che circondano il docente in un percorso di formazione rappresenta un elemento cruciale per l'efficacia dello stesso. In particolare, si può parlare dell'influenza del formatore, del dirigente e del gruppo di colleghi, studiata in numerose ricerche.

L'impatto del leader, come affermato dal documento sulla qualità del reclutamento e formazione dello staff ECEC in Europa, il leader o responsabile pedagogico di un gruppo di educatori ha l'importante e cruciale ruolo di guidare e mantenere la motivazione del gruppo, il suo benessere e il suo sviluppo professionale (European Education and Culture Commission, 2021; Pisanu, 2011). Analogamente, anche l'OECD (2019) sottolinea l'importanza di questa figura di guida, coordinamento e supporto del gruppo, che non sempre ha consapevolezza del proprio impatto sullo sviluppo professionale degli insegnanti e, in caso di mal curata relazione professionale, sull'emersione di resistenza al cambiamento del proprio staff.

Lo studio malese di Mei Kin e colleghi (2018) ha indagato la relazione tra le competenze del preside nella leadership del cambiamento, le convinzioni degli insegnanti sul cambiamento e il loro atteggiamento verso il cambiamento. Il campione ha riguardato 936 insegnanti di 47 scuole secondarie. I risultati hanno mostrato che le competenze di leadership nel cambiamento del preside erano significativamente correlate alle convinzioni di cambiamento degli insegnanti, implicando quindi l'influenza del leader nell'accoglienza di cambiamenti da parte dei docenti. In secondo

⁵ In geologia, un punto caldo (*hot-spot* in inglese) è un punto della superficie terrestre interessato da un'anomala risalita del mantello verso la superficie terrestre; è il caso, per esempio, delle isole Hawaii o del Parco di Yellowstone. Una caratteristica di queste aree vulcaniche è quella di poter essere collocate anche all'interno delle placche tettoniche, invece che ai confini di queste ultime, come avviene con le aree vulcaniche che si sviluppano lungo i margini delle placche stesse. (Fonte Wikipedia https://it.wikipedia.org/wiki/Punto_caldo e Treccani [https://www.treccani.it/enciclopedia/hot-spot/#:~:text=In%20geologia%2C%20vulcano%20isolato%20\(fig,eruttate%20lave%20di%20composizione%20basaltica](https://www.treccani.it/enciclopedia/hot-spot/#:~:text=In%20geologia%2C%20vulcano%20isolato%20(fig,eruttate%20lave%20di%20composizione%20basaltica)). Consultati in data 14/10/22)

luogo, le convinzioni sul cambiamento degli insegnanti sono risultate significativamente correlate ai loro atteggiamenti verso il cambiamento stesso, suggerendo come la professionalità del leader impatti, a un secondo livello, su ciò che gli insegnanti fanno nella pratica in relazione a quanto richiesto. Lo studio mostra come le competenze di leadership nel cambiamento del dirigente sono risultate più influenti dell'automotivazione degli insegnanti nel miglioramento del loro atteggiamento di apertura innovativa. Questo è un risultato estremamente interessante che sposta la prospettiva di investimento formativo dai docenti ai loro coordinatori pedagogici, in un'ottica sistemica di impegno al cambiamento.

L'articolo di Whitworth & Chiu (2015) propone un'analoga discussione dei risultati su una ricerca condotta sui fattori capaci di influenzare l'efficacia di sviluppo professionale in docenti di scienze. In particolare, il supporto al cambiamento dato dai leader è stato significativo, sottolineando come, in accordo con Zimmerman (Zimmerman, 2006), questa figura riveste un ruolo chiave nel processo di formazione e dovrebbe quindi essere considerata come parte attiva del fenomeno di cambiamento o resistenza.

Un ulteriore studio empirico (Sarafidou & Dimitrios, 2009) sostiene l'argomentazione in oggetto, analizzando con strumenti validati il ruolo del dirigente scolastico come facilitatore del cambiamento e del clima organizzativo. La ricerca ha coinvolto 318 insegnanti di scuola superiore dislocati in tutta la Grecia. L'atteggiamento degli insegnanti verso il cambiamento è risultato significativamente correlato con il grado di facilitazione del cambiamento scolastico percepito dal dirigente. La regressione gerarchica ha mostrato che le emozioni negative derivanti da precedenti esperienze di cambiamento nella scuola avevano un effetto negativo sugli atteggiamenti degli insegnanti, fornendo un importante suggerimento sia per il leader che il formatore di CPD, ossia che il gruppo di docenti vada interpellato in relazione alle precedenti esperienze di cambiamento per poter capire come impostare una richiesta trasformativa.

Secondo Knight (Knight, 2009), le azioni del leader determinano la percezione che gli insegnanti hanno di questa figura, processo mentale cruciale, in quanto tale percezione appare come realtà ai soggetti, influenzando reali azioni nel gruppo. Qualora gli insegnanti sentissero che la loro identità (il loro senso di quanto sono bravi, competenti o talentuosi) è sotto attacco, la loro reazione più frequente sarebbe quella di resistere (Stone, Patton, and Heen 2000 in Knight, 2009). Pertanto, un'attenzione alla preparazione del leader nel suo ruolo di facilitatore al cambiamento appare necessaria nell'ottica di una qualità globale della formazione dei docenti e dei servizi educativi; Murphy (2016) suggerisce ai facilitatori e ai formatori di assumere un ruolo di affiancamento attivo degli insegnanti, mantenendo alta l'attenzione rispetto ad alcuni comportamenti da incentivare:

- ricordare agli insegnanti gli scopi del cambiamento;
- stimolare l'impegno in forme pratiche di apprendimento professionale per

approfondire le proprie competenze e risultati;

-fornire la possibilità di migliorare continuamente lo sviluppo dell'iniziativa a livello di sistema;

-riconfigurare il problema in modo diverso per restituirlo al gruppo come rilancio.

Il leader viene quindi inteso come co-formatore del team docente a tempo continuativo, con il valore aggiunto e inestimabile di conoscere profondamente il contesto di riferimento entro cui operare mediando e facilitando, comportamenti chiave per evitare negli insegnanti una sottile "dissolvenza" dello sforzo trasformativo e un generale vacillare di concentrazione (Reggio, 2010).

Il tema della mediazione fra obiettivo desiderato e opinioni sul cambiamento da parte del gruppo è centrale nel pensiero di Ford (Ford et al., 2008), secondo cui la resistenza risulti spesso legata all'incapacità da parte del leader di inserire in una strategia formativa le spinte oppostive dei docenti, ignorandole e dunque alimentandole. Inoltre, il rischio di analizzare la resistenza solo come comportamento a senso unico espresso dai destinatari, senza considerare l'atteggiamento del leader rispetto ad essa, comporta il rischio di una lettura superficiale e pregiudizievole in grado di alimentare un effetto Pigmalione e un inasprimento della resistenza stessa negli insegnanti, nonché uno sguardo orientato solo a cogliere segni oppositivi, piuttosto che aperture. Il compito del leader è quello di pianificare la spinta al cambiamento e di osservare con maggior attenzione quella oppositiva in risposta.

La necessità di una consapevole osservazione del fenomeno di resistenza non eteroriferita è sostenuto anche da Reggio (2010). Osservare è infatti uno fra i movimenti trasformativi che favoriscono apprendimento basato sull'esperienza, conoscendo e riconoscendosi in essa. Quanto appreso dal fare può essere diretto successivamente verso altri come materiale formativo trasferibile, persuasivo e pervasivo. Nell'osservare i "propri" insegnanti e la relazione con essi rispetto al cambiamento, il leader opera una riflessione profonda e consapevole sui propri pregiudizi ed interpretazioni dei comportamenti resistenti, potendo quindi agire interventi riparativi. È infatti dimostrato che quando delle persone si considerano trattate giustamente, esse sviluppano attitudini e comportamenti positivi al cambiamento (Ford et al., 2008). Pertanto, la cura di un leader nelle relazioni e nel ristabilire un clima di fiducia sarà altamente protettivo all'insorgenza di resistenza al cambiamento.

La comunicazione fra le parti diviene un elemento centrale da considerare quindi nel fenomeno di resistenza degli insegnanti, la quale potrebbe essere insorta a seguito di fallimenti comunicativi, quali:

-fallimento nel legittimare il cambiamento, ovvero considerandolo come entità astratta, mentre esso è dato dall'interazione fra soggetti che lo agiscono, ne riflettono, ne parlano. L'accettazione e la partecipazione del destinatario al cambiamento è stato dimostrato che, inizialmente, dipenda dalla valutazione dei destinatari della sua strumentalità, ovvero il fatto che la sua applicazione comporti benefici ai singoli e al

gruppo. Tuttavia, tale valutazione comporta sforzi attributivi di significato notevoli, il soggetto deve raccogliere informazioni, stilare dei pro e contro, fare domande, e spesso questo comportamento viene visto come opposizione, senza valorizzarne l'importanza ai fini di una partecipazione convinta e condivisa da parte dei membri dell'organizzazione;

-misrappresentazioni, ovvero indurre il cambiamento nei destinatari offrendone una visione errata per celare propri insuccessi o limiti, oppure non dando merito ai soggetti della loro azione che ha prodotto innovazione. O, infine, avere una rappresentazione eccessivamente positiva del cambiamento, non prendendo in considerazione gli aspetti critici;

-mancata chiamata all'azione. Il cambiamento si agisce, anzitutto, per poter ottenere un'innovazione stabile. Le parole, da sole, non bastano, o meglio, vanno indirizzate in discorsi proattivi, in cui apertamente si parli di come mettere in pratica le nuove prassi e in cui sia curato il feedback dei destinatari, in quanto spesso ci si ferma all'ingenuo assunto che da una accettazione formale da parte del gruppo si ottenga direttamente un cambiamento agito.

Spesso chi promuove il cambiamento è resistente alle proposte dei destinatari definiti resistenti in primis, oppure, non ottenendo cambiamento con i tentativi che si era prefigurato, innesca un circolo vizioso nel giudicare resistenti gli altri, ottenendo ulteriore resistenza. Il leader, osservatore, promotore, mediatore di cambiamento, è inoltre definito da Reinders (2018) una guida costruttiva, che, a differenza di gestire la resistenza, valorizza e attinge attivamente alla resilienza degli insegnanti di fronte al cambiamento, esaminando i ruoli che sia egli stesso che gli insegnanti assumono in questo processo.

Sharmahd (Sharmahd et al., 2017a) afferma che la leadership è l'influenza essenziale in grado di collegare tutte le parti separate di una comunità di apprendimento professionale (CA), in modo che il "tutto" diventi più della somma delle sue parti e che renda il processo sostenibile. I direttori scolastici, i coordinatori pedagogici, ecc. forniscono una direzione per l'apprendimento e il benessere e assicurano che le azioni di una CA siano coerenti con la sua visione, i suoi obiettivi e i suoi valori. L'autrice propone una differenziazione fra tipologie di leadership: quella "*istruttiva*" o direttiva, caratterizzata dalla direzione dell'influenza del leader. I leader didattici concentrano le loro interazioni e il loro lavoro sull'insegnamento, l'apprendimento, la pedagogia in classe, il coordinamento, il monitoraggio e la valutazione del curriculum, oltre a promuovere un clima di apprendimento scolastico positivo fornendo tempo, opportunità di sviluppo professionale e così via; la leadership "*trasformativa*", una strategia di empowerment che si concentra sul modo in cui i leader influenzano i loro collaboratori secondo una logica bottom-up; la leadership "*distribuita/democratica*", combinazione delle due precedenti in cui sia l'orientamento che la partecipazione svolgono un ruolo importante. Questo tipo di leadership implica collaborazione, lavoro di squadra e partecipazione; in pratica, mentre un direttore scolastico o un coordinatore pedagogico terranno a mente gli obiettivi e sosterranno lo sviluppo di una visione e di

un insieme di valori comuni, tutti i membri del team saranno incoraggiati a partecipare attivamente al processo decisionale e ad assumersi responsabilità specifiche. Poiché gli operatori/insegnanti assumono un ruolo più attivo, la leadership distribuita/democratica di solito favorisce lo sviluppo di un maggiore senso di autoefficacia e aumenta la responsabilità e soddisfazione lavorativa. Questo tipo di leadership allarga la partecipazione funzionale non solo ai docenti, ma alla comunità più allargata, come le famiglie e gli studenti, rendendoli attori del sistema (Fullan, 2014), esperienza concretizzata in Italia nel Reggio Emilia Approach (Giudici, Krechevsky, & Rinaldi, 2009).

L'impatto del gruppo di colleghi, come ampiamente trattato in precedenza, il professionista matura la propria identità, pratica e cultura in relazione al gruppo di colleghi che condividono il contesto educativo, risultando membro di una Comunità di Apprendimento. Numerose ricerche (Kini & Podolsky, 2016; Musanti & Pence, 2010) hanno dimostrato che il tasso di miglioramento degli insegnanti nel tempo dipende anche dal sostegno del loro ambiente di lavoro professionale. Citando Hudson, *"Change must be an individual decision, but it is sustained through support"* (Hudson, 1999, p. 17). Gli autori hanno dimostrato che gli insegnanti che lavorano in scuole con ambienti professionali forti migliorano la loro efficacia nell'insegnamento disciplinare a ritmi molto più rapidi rispetto ai loro coetanei che lavorano in scuole con ambienti professionali più deboli. Per ambiente forte si intende un contesto fiducioso, rispettoso, con colleghi collaboranti, leader supportivi, tempo e risorse per gli insegnanti per migliorare le loro capacità didattiche, fornendo loro feedback. Lo studio ha rilevato come, dopo 10 anni stimati, gli insegnanti che lavorano in scuole con ambienti di lavoro più forti saranno diventati più efficaci, di circa un quinto di una deviazione standard, rispetto agli insegnanti che lavorano in scuole con ambienti di lavoro più deboli. Nel complesso, questi risultati suggeriscono che le politiche per aumentare le opportunità per gli insegnanti inesperti di collaborare e imparare dai colleghi più esperti possono portare a risultati migliori per gli studenti.

Analoghi risultati emergono da ricerche, in cui il feedback dei colleghi e la collaborazione appaiono condizioni imprescindibili per il cambiamento di pratiche didattiche consolidate. Occasioni di osservazione formale e confronto facilitano il cambiamento e sviluppo professionale, soprattutto se effettuati fra colleghi dello stesso grado e disciplina (Garet et al., 2001; Parise & Spillane, 2010a; Pehkonen & Törner, 1999). La discussione nel gruppo e la formazione di una visione comune con obiettivi a breve termine facilitano inoltre la presa in carico dei rischi percepiti insiti nel cambiamento promosso, fra cui la perdita di amicizie fra colleghi e l'isolamento; la relazione fra colleghi è dunque di fatto un'arma contro la resistenza (Bowe, Lahey, Armstrong, & Kegan, 2003; Broad, 2016; Giudici et al., 2009; Kegan & Lahey Laskow, 2001; Ponticell, 2004; Thoonen et al., 2011; Zimmerman, 2006). La collaborazione e il supporto dei colleghi produce un maggiore senso di autoefficacia e motivazione nei docenti, influenzando positivamente la possibilità di introdurre cambiamenti nella pratica e innalzando l'efficienza (Rosenholtz, 1989), come dimostrato anche dallo studio

empirico di Wagner e French (2010).

Il report sulla qualità della formazione degli educatori ECEC in Europa (European Education and Culture Commission, 2021) sostiene il ruolo professionalizzante del gruppo di pari per lo sviluppo professionale, affermando che prevedere occasioni per la condivisione in gruppo non produca necessariamente cambiamento nel mindset dei docenti, considerando invece come impattanti la partecipazione di tutti i membri a delle comuni esperienze formative e un adeguato tempo per la progettazione di pratiche innovative. Il documento OECD (2016) in relazione ai risultati dell'indagine TALIS 2013 sulla formazione docente sottolinea l'importanza di due strategie, il *Mentoring* e il Feedback fra pari.

Il *Mentoring* è definito in letteratura come una relazione intenzionale che promuove la crescita professionale degli insegnanti ampliando la loro base di conoscenze e sostenendoli emotivamente. Sebbene gli effetti del mentoring varino in base alla natura del mentore, la ricerca ha rilevato che i programmi di mentoring possono essere reciprocamente vantaggiosi sia per i mentori che per i *mentee* (ivi, 2016). Il mentoring sostiene infatti standard elevati per gli insegnanti, facilitando la condivisione delle conoscenze e sviluppando le competenze dei nuovi insegnanti. Come affermato da Hudson (1999), il mentoring fra docenti risulta avere un'influenza positiva sul cambiamento professionale, necessitando di una relazione di fiducia e rispetto preventivamente stabilita fra tutti gli attori del processo formativo. La cura del clima in cui la formazione ha luogo permette lo scambio delle teachers' voices, mattoni fondanti dello sviluppo della competenza in quanto capaci di rivelare "*anxieties, apprehensions, and honest questions concerning educational change*" (Hudson, 1999, p. 16). Questo scambio riflessivo e pratico produce una ricaduta pratica delle proposte educative innovative, i quali esiti vengono analizzati e rilanciati per la progettazione di nuove pratiche più mirate e consapevoli.

Il Feedback tra pari sulla pratica è un modo in cui gli insegnanti e le scuole possono garantire un insegnamento efficace. Sheeler, Ruhl e McAfee, citati nel report OECD (2016) spiegano che gli insegnanti che tentano di sperimentare nuovi metodi di insegnamento devono ricevere un feedback regolare sull'impatto delle nuove pratiche sull'apprendimento degli studenti". Gli studi empirici dimostrano che il feedback ha il massimo impatto sulle pratiche degli insegnanti quando è immediato e proveniente da fonti ritenute credibili.

- *Riforme educative imposte*

In letteratura le pubblicazioni che considerano gli insegnanti come agenti di cambiamento in risposta, più o meno favorevole, a riforme top-down sono la maggioranza (Brown, White, & Kelly, 2021), poche risultano essere le fonti che si sono occupate di considerare innovazioni di tipo bottom-up. Le percezioni degli insegnanti rispetto alle riforme sono spesso poco ascoltate e questo porta al fallimento applicativo di queste ultime (Bascia & Hargreaves, 2000). Gli autori credono che sia imprescindibile

partire da parole ed expertise degli insegnanti, poiché il cambiamento può avvenire solo se promosso dai diretti professionisti e da quelli che loro considerano dei bisogni. Il cambiamento forzato da un mandato esterno dirige i docenti ma non li attiva riflessivamente e significativamente verso degli obiettivi, il risultato è che ripetano se stessi e diventino superficialmente dipendenti dalle ultime innovazioni allontanandosi dalla loro visione di expertise (Fullan, 1994; Gallagher & Bailey, 2000; Harrison, 2005). Le parole di Kise sintetizzano le variabili contestuali che concorrono all'efficacia della formazione in service, rendendo quindi evidente il motivo di fallimento della maggioranza delle riforme: *"If these are the requirements for effective change efforts—time, long-term commitment, consistency, attention to individuals in the change process, and attention to systems and beliefs before requiring changes in practices—it is easy to see why so many school reform efforts fall short"* (Kise, 2005, p. 56).

La mancanza di ascolto dei docenti e della tutela del loro potere di iniziativa, aggravato da un carico di lavoro ingente, genererebbe una radicata resistenza alle riforme e un cinismo nei confronti delle innovazioni educative, citando Connolly e Penn-Edwards, poiché vi sarebbe una diffusa percezione che, nonostante promettenti progetti, si impongano strati di cambiamento su cambiamento, senza considerare il processo ma il prodotto (Connolly & Penn-Edwards, 2005).

Huberman (Dawes, 2001) fornisce un'interessante prospettiva di resistenza alle riforme legata all'età di carriera, sottolineando come non siano tanto gli anni anagrafici a determinare un'opposizione all'innovazione top-down richiesta, bensì una costante applicazione "clumsy", maldestra, delle riforme senza cura del contesto particolare e dei professionisti coinvolti. Dawes, citando Huberman, riporta i due diversi percorsi che gli insegnanti possono seguire; entrambi portano ad un esito inefficace, ma l'autore sottolinea come causa di ciò sia da riscontrare nell'applicazione maldestra delle riforme. In particolare, soprattutto per gli insegnanti tra i 20 e i 29 anni, si realizzerebbe la sequenza: Stabilizzazione - Ondate di dubbio - Focalizzazione negativa/Non risoluzione. Dall'altro lato, gli insegnanti più anziani, con 30-39 anni di esperienza applicherebbero lo schema: Sperimentazione/rinnovamento - Focalizzazione negativa. Tale prospettiva è significativa poiché non correla la resistenza al cambiamento all'età di carriera in sé, ma alla natura impositiva delle riforme, di cui gli insegnanti anziani avrebbero semplicemente fatto più esperienza fallimentare.

Parallelamente a questo discorso può essere affiancato uno studio empirico coreano (J. J. Park & Wook, 2013) che ha esaminato la relazione tra la leadership del preside e la resistenza degli insegnanti alle riforme scolastiche promosse da interventi esterni. I dati sono stati ricavati dall'esperienza di 967 insegnanti e 32 presidi di scuole superiori professionali coreane che hanno sperimentato le riforme avviate dal governo. La ricerca rivela l'importanza degli aspetti umani nella ricaduta sui cambiamenti legati alle riforme scolastiche, in particolare di quelli guidati da un intervento esterno. La leadership d'iniziativa del preside è significativamente correlata alla riduzione della resistenza degli insegnanti al cambiamento, analogamente a quanto dimostrato negli studi

precedentemente riportati, in particolare per quanto riguarda le dimensioni emotiva e comportamentale. Tuttavia, questo studio ha permesso di sottolineare come un livello di resistenza maggiore negli insegnanti fosse rilevato in coloro appartenenti a scuole che stavano attuando una riforma guidata dal governo. Questi risultati forniscono alcune utili implicazioni politiche per facilitare il successo delle riforme scolastiche. In primo luogo, per gli autori, si consiglia ai riformatori di ripensare la progettazione del modello di cambiamento scolastico in modo da cogliere appieno gli aspetti umani nel processo, supportando le tesi di centralità del gruppo e delle interazioni fra membri per un cambiamento sistemico e significativo. In contesto europeo, uno studio tedesco (Terhart, 2013) si allinea alla tesi degli autori coreani, mostrando come l'elemento individuale e relazionale influenzi l'interpretazione di feedback valutativi previsti da riforme scolastiche basate su politiche di assessment per la garanzia di qualità. I risultati dimostrano che la maggior parte degli insegnanti ignora, interpreta erroneamente o utilizza impropriamente i feedback provenienti dai test standardizzati di performance sull'insegnamento. Solo una piccola parte mostra un uso adeguato delle informazioni di feedback, soprattutto quelle scuole che hanno già sviluppato una cultura della valutazione interna. In generale, il successo o il fallimento delle innovazioni didattiche è difficile da stimare, perché è una questione di interpretazione e di ricostruzione post hoc. Questo studio è particolarmente interessante poiché pone l'attenzione sul ruolo della cultura organizzativa come elemento protettivo e proattivo per l'accoglienza di riforme, legandosi alla tesi che la resistenza al cambiamento sia di fatto una questione relazionale fra gruppo, individuo, teorie e pratiche negoziate, a cui non è possibile pensare di applicare contenuti dall'alto in forma asettica ottenendo modifiche impersonali.

- *Mancanza di tempo e incentivi economici legati alla formazione*

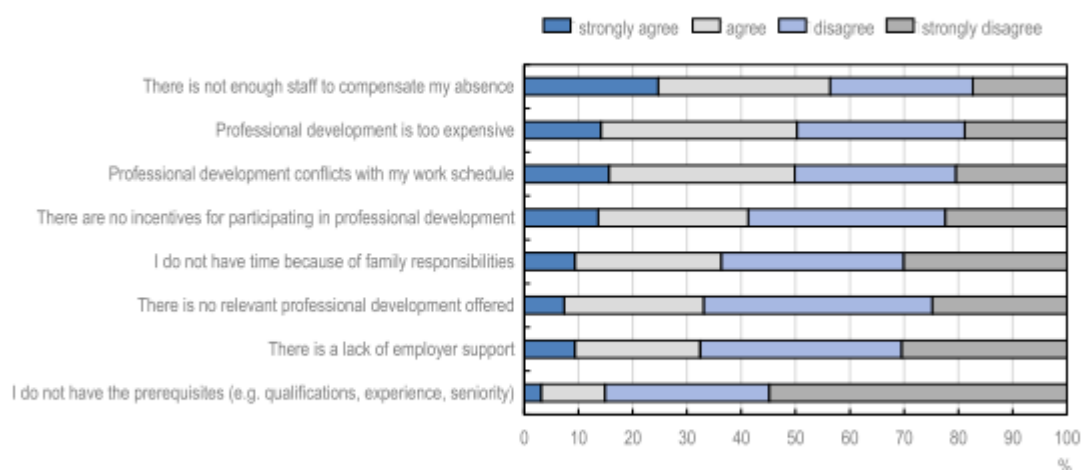
Sono numerosi i report europei che sottolineano come gli ostacoli più comuni alla partecipazione segnalati dagli insegnanti siano il conflitto con gli orari di lavoro e l'assenza di incentivi, sia economici che in termini di innalzamento di carriera (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015; European Education and Culture Commission, 2021; OECD, 2016). La resistenza alla formazione e allo sviluppo professionale dei docenti sembrerebbe essere influenzata anche da aspetti estremamente pratici e concreti, che appaiono però legati ad una mancanza di pensiero progettuale per il supporto dello sviluppo di expertise dei docenti da parte dello Stato. Le evidenze empiriche di questi temi sembrano però radicate anche al di fuori del contesto europeo, evidenziando come gli insegnanti non abbiano sufficiente tempo per discutere approfonditamente di qualsiasi tema che li riguardi o di partecipare a forme di aggiornamento in cui possano scambiarsi pratiche virtuose (Avalos, 2011; Thornburg & Mungai, 2011).

Il fattore tempo e durata di una proposta formativa sembra assestarsi attorno ad uno standard di efficacia condiviso da numerosi autori intorno alle 20-30 ore di formazione, caratterizzata da momenti di formazione sui contenuti da sperimentare, momenti di

feedback riflessivo sull'azione individuali e di gruppo, osservazioni con formatore o colleghi in situazione (Boylan et al., 2018; Van Bodegraven, 2015; Garet et al., 2001; Guskey et al., 2009). Tuttavia, la partecipazione a una formazione con una durata oraria media di 25 ore potrebbe essere poco sostenibile per i servizi; come riportato dall'indagine dell'OECD, (2019) la barriera più diffusa per il personale dell'istruzione preprimaria e dei centri per bambini sotto i 3 anni è la mancanza di personale per compensare le assenze. Questo è il primo ostacolo alla partecipazione allo sviluppo professionale in tutti i Paesi e le popolazioni, tranne in Cile. In Cile, il personale riferisce che il principale ostacolo è rappresentato dal fatto che le attività di sviluppo professionale siano troppo costose, ulteriore elemento d'incisività rispetto alla sostenibilità di un'indicazione prevista a livello normativo (Fig. 10).

Figure 3.8. Barriers to participation in professional development

Average percentage of pre-primary education staff across countries who agree that the following are barriers to their participation in professional development



Note: Response options are ranked in descending order of the percentage of staff who reported they "strongly agree" or "agree" that each is a barrier to their participation in professional development.

Source: TALIS Starting Strong 2018 Database.

Figura 11. Principali barriere alla partecipazione di educatori ECEC al CPD (OECD, 2019)

Anche i tipi specifici di supporto che il personale riceve variano da Paese a Paese (Fig. 11). Per esempio, il personale in Germania e Giappone ha più probabilità di ricevere l'esonero dal lavoro con i bambini durante il proprio normale orario e il rimborso o il pagamento dei costi associati all'attività rispetto al personale di altri Paesi. Sebbene gli incentivi monetari siano meno comuni in generale, il personale di Corea e Israele è quello che più facilmente riferisce di aver ricevuto un aumento di stipendio legato alla partecipazione ad attività di sviluppo professionale. Ricevere tempo libero dal lavoro con i bambini per le attività di sviluppo professionale durante il normale orario di lavoro è particolarmente importante per aumentare la probabilità che il personale partecipi alla formazione.

Figure 3.9. Support for participation in professional development

Average percentage of pre-primary staff across countries who participated in professional development in the previous year and received each of the following types of support



Note: Results are based on reports from staff who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the Survey.

Source: TALIS Starting Strong 2018 Database.

Figura12. Tipologie di supporto offerto allo staff impegnato in CPD (OECD, 2019)

Inoltre, l'innalzamento di qualità costante della propria professionalità mediante la partecipazione a formazioni non sembra essere legata a incentivi di carriera, come riscontrato da un recente lavoro di confronto su 33 programmi di CPD e relativi indicatori di efficacia (Popova et al., 2022). Le autrici sottolineano come i programmi che collegano la partecipazione a incentivi di carriera tendono a mostrare maggiori guadagni di apprendimento per gli studenti, poichè legati ad una maggior appropriazione di tecniche didattiche da parte dei docenti, percepiti come competenti, più esperti e riconosciuti professionalmente.

- *Età di carriera*

Un'ulteriore variabile capace di influenzare comportamenti resistenti al cambiamento nei docenti sarebbe l'età di carriera, determinando un rafforzamento dell'opposizione attiva o passiva con l'aumento degli anni di servizio (Hargreaves, 2005; Huberman, 1989; Geert Kelchtermans, 2005; Kini & Podolsky, 2016; Rosa & Truffelli, 2015; Van Bodegraven, 2015) e consolidando un habitus di pratiche impermeabili alla trasformazione (Magnoler, 2012). Ciò è anche sostenuto a livello neuroscientifico dagli studi di Seger & Spiering, (2011 in Sims & Fletcher-Wood, 2021), i quali hanno dimostrato come i comportamenti ripetuti più volte siano governati da diverse regioni del cervello, rendendoli più resistenti al cambiamento poichè automatici. Per gli autori praticare ripetutamente le nuove tecniche nell'ambiente in cui si intende riprodurle in futuro (cioè la classe) aiuta a sostituire le vecchie abitudini, sovrascrivendo le relazioni stimolo-risposta consolidate.

Appare quindi interessante recuperare il profilo dell'insegnante medio italiano ipotizzando una possibile conservatività professionale. Il fenomeno della formazione

degli insegnanti e dell'imprescindibilità del suo miglioramento in ragione delle sfide attuali interessa circa 800.000 insegnanti in Italia (Argentin, 2018). Secondo i recenti dati disponibili dal Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia (INVALSI, 2020), il 35% degli insegnanti ha un'età compresa tra 45 e 54 anni e un altro 35% tra 55 e 64 anni, è inoltre presente un 3% con oltre 65 anni. Per quanto riguarda invece le fasce d'età più giovani, solo lo 0,9% degli insegnanti ha meno di 25 anni, il 5,2% ha un'età compresa tra i 25 ed i 34 anni e circa il 20% ha un'età compresa tra i 35 e i 44 anni. Ciò sembrerebbe quindi suggerire un probabile rischio di resistenza al cambiamento, come riflettuto da Argentin: "*Viene da chiedersi se gli insegnanti più anziani possano essere sufficientemente flessibili e disposti a mettersi in gioco per rivisitare il proprio ruolo e se le loro risorse esperienziali non rischiano di diventare schemi di comportamento rigidi, che si fa fatica a mettere in discussione*" (ibidem, 2019, p.98).

Un'ulteriore evidenza a prova della riflessione dell'autore riportata in letteratura è lo studio di Maskit (Maskit, 2011) sull'apertura al cambiamento in relazione al posizionamento degli insegnanti nel Teacher Career Cycle Model, il quale indica otto fasi di sviluppo professionale degli insegnanti:

1. *pre servizio*, il periodo di preparazione per un ruolo professionale specifico che prevede un titolo di studio idoneo;

2. *induzione*, periodo di tirocinio e dei primi anni di lavoro come insegnante, socializzato nel sistema. Durante questo periodo, i nuovi insegnanti si sforzano di essere accettati da studenti, colleghi e supervisori e cercano di raggiungere un certo livello di comfort e sicurezza nell'affrontare le questioni quotidiane;

3. *competency Building*, gli insegnanti si sforzano di migliorare le loro capacità didattiche. Essi cercano nuovi materiali, metodi e strategie e sono spesso ricettivi alle nuove idee; spesso considerano il loro lavoro come una sfida e sono desiderosi di migliorare le loro capacità;

4. *entusiasmo e crescita*, in questa fase gli insegnanti raggiungono un alto livello di competenza nel loro lavoro e continuano a progredire professionalmente, cercando nuovi modi per arricchire il loro insegnamento e godere di un elevato livello di soddisfazione sul lavoro;

5. *stabilità*, le carriere degli insegnanti raggiungono spesso un plateau che li porta a rispondere alle richieste di base senza però avere forti motivazioni a partecipare a programmi professionali;

6. *frustrazione professionale*, questa fase è caratterizzata da frustrazione, gli insegnanti spesso iniziano a chiedersi perché stanno ancora insegnando;

7. *stadio di calma*, gli insegnanti iniziano ad approcciarsi all'idea del pensionamento. Per alcuni insegnanti questo può essere un periodo piacevole, per altri può essere un periodo amaro o infelice;

8. *uscita dalla carriera*, il periodo successivo al congedo per anzianità.

I dati della ricerca di Maskit, ottenuti mediante un questionario attitudinale e un questionario di semantica differenziale, indicano che i docenti che si posizionavano nello stadio di Frustrazione della carriera e di Stabilità registravano i più bassi livelli di

attitudine al cambiamento di metodi di insegnamento. Il campione, formato da 520 insegnanti israeliani, abbracciava gli ordini scolastici equiparabili a primaria, secondaria di primo e di secondo grado. La ricerca supporta quanto rilevato anche da numerosi altri autori, sottolineando la necessità di progettare percorsi formativi adeguati all'audience docente e alle caratteristiche che mediamente ne caratterizzano le fasi di carriera (mancanza di motivazione e di capacità di svolgere compiti professionali, fatica e de-professionalizzazione).

Uno studio esplorativo rumeno (Stan, Stancovici, & Paloş, 2013) propone le medesime conclusioni a partire da un gruppo di 62 docenti divisi equamente fra due fasce d'età rappresentative, 22-40 e 40-60 anni. È stato notato come gli insegnanti più anziani attribuiscono maggiore importanza allo sviluppo professionale continuo rispetto agli insegnanti più giovani e a quelli con minore esperienza. Tuttavia, sebbene questo dato sembrerebbe confutare l'idea di impermeabilità maturata con gli anni di carriera, gli insegnanti più esperti mostrano di preferire continuità con le proprie abitudini e minore disponibilità a considerare alternative e prospettive. Pertanto, è interessante notare come i professionisti di lunga data percepiscano la necessità di un aggiornamento continuo, ma solo se questo non compromette eccessivamente le proprie prassi e convinzioni radicate.

Sembrerebbe che determinate strategie formative siano più o meno efficaci a seconda dell'età di carriera; nella ricerca di Mahmoudi e Özkan (2015) emerge come novizi e veterani, così definiti dagli autori, abbiano approcci diversi alla formazione in aggiornamento e come ciò impatti sull'esito e sulla motivazione a partecipare. Se entrambi i gruppi sembrano aver beneficiato della formazione inerente alla didattica della lingua inglese, le strategie formative preferite sono state differenti a seconda dell'età di carriera. Dal questionario somministrato ai partecipanti e da un focus group emerge che il mentoring e/o l'osservazione e il coaching tra pari, la lettura della letteratura professionale, le conferenze o i seminari sull'educazione e le visite di osservazione ad altre scuole/istituti sono state le attività a cui la maggior parte degli insegnanti esperti ha partecipato, trovandole utili e suggerendo una maggior attenzione alla pratica e alla sua condivisione con altre realtà "rodade", in linea con la ricerca di Richter e colleghi (2011). D'altro canto, gli insegnanti ad inizio carriera hanno partecipato soprattutto a corsi/workshop; reti di insegnanti formate in particolare per lo sviluppo professionale, lettura di letteratura professionale e solo successivamente hanno affermato di aver scelto il dialogo informale con i colleghi su come migliorare il loro insegnamento.

In conclusione, l'età di carriera rappresenta un elemento da considerare consapevolmente in un'analisi del fenomeno di resistenza al cambiamento, sottolineando nuovamente come tale forza sia espressione di un'energia resiliente del professionista che trova forza dalla quantità di esperienza maturata e che non può essere mal considerata nella progettazione di qualsiasi intento formativo e trasformativo, come ben espresso dalla seguente citazione: "*teacher PD will work best if*

it adjusts at different points in the teachers' careers: one would not effectively teach a brand-new teacher in the same way as one would train a teacher with 20 years of experience" (Popova et al., 2022, p. 110).

- *Disposizione al cambiamento, Percezione del cambiamento atteso e Accettazione del rischio*

Un interessante filone della psicologia delle organizzazioni che si è ritenuto coerente inserire nel discorso, si è occupato di indagare la disposizione degli individui al cambiamento (Bowe, Lahey, Armstrong, & Kegan, 2003; Fabio & Gori, 2016; Kegan & Lahey Laskow, 2001; Mei Kin et al., 2018) proponendo definizioni e strumenti di indagine. La tesi alla base degli studi è che perché un professionista modifichi il proprio modo di agire occorre che ci sia anzitutto una apertura al cambiamento, che non è possibile dare per scontata. La cosiddetta *Openness to change* è un costrutto introdotto recentemente (Wanberg & Banas, 2000), influenzata da numerose variabili quali: recepire le informazioni sul cambiamento, partecipare al processo di cambiamento, senso di auto-efficacia rispetto alla credenza di poter attuare cambiamenti, supporto sociale e impatto personale del cambiamento.

Kin e Kareem (2018), nella presentazione del loro strumento per la misurazione della disposizione al cambiamento, definiscono disposizione una predisposizione appresa a rispondere ad un oggetto in maniera favorevole o sfavorevole che si traduce in intenzione per un comportamento osservabile. Secondo gli autori sarebbe fondamentale misurare questa disposizione prima di una qualsiasi formazione volta a produrre cambiamento professionale in quanto a una positiva attitudine sarebbe correlato un livello di innovazione nella pratica scolastica. Lo strumento TACT, Teacher Attitudes Towards Change, misura le tre componenti che influenzano la disposizione dell'individuo ad adottare nuovi comportamenti: emotiva (Affective), cognitiva (Cognitive) e comportamentale (Behavioural). Ognuna di queste componenti scatenerebbe emozioni, pensieri o azioni più o meno orientati al cambiamento e che possono essere resi in forma di items a cui è stato assegnato un punteggio. Gli item sono inoltre suddivisi in quattro quadranti, nominati: Embracing, Acceptance, Indifference, and Resistance, ognuno con delle espressioni in cui gli insegnanti possono ritrovarsi con maggior o minor senso di accordo.

In particolare, il quadrante Resistenza prevede i seguenti items divisi nelle tre dimensioni:

- *believes that a change is unnecessary at all (C)*
- *believes that the change implemented is not appropriate for the organisation (C)*
- *feels irritated and in a state of denial about the change (A)*
- *shows anger and hostility toward the attributes of the change (A)*
- *refuse to participate in any form of change activity (B)*
- *recruiting others for common support to oppose or sabotage the plan for change (B)*

Lo studio sottolinea come il costrutto di resistenza sia una delle diverse facce che il cambiamento può presentare e come un'analisi delle disposizioni dei docenti permetta di agire verso un'efficace appropriazione delle innovazioni, lavorando parallelamente sulle tre dimensioni chiave: emotiva, cognitiva e comportamentale. Ciò suggerisce come non possa esserci cambiamento senza una cura dei pensieri, delle emozioni, delle prassi dei professionisti, posizione condivisa anche da Di Fabio e Gori (2016). Lo strumento italiano validato intende misurare la Predisposizione al cambiamento attribuendo punteggi su scala Likert a 20 items afferenti a 5 aree: Supporto per il cambiamento (ovvero l'impatto del sostegno del gruppo), Ricerca del cambiamento (quanto uno è portato a innovare e rispondere attivamente allo stress dell'ambiente), Reazione Positiva al cambiamento (le emozioni positive portano il soggetto a fare e procedere nel fare cose nuove), Flessibilità cognitiva (abilità mentale di valutare diverse strategie e concetti switchandole). Lo strumento riprende le componenti comportamentali, cognitive e affettive, aggiungendo però l'impatto del gruppo e la disposizione alla ricerca come aree interessanti e che sembrano richiamare le conclusioni empiriche e teoriche degli studi sulla centralità del gruppo e dell'intento trasformativo bottom-up precedentemente trattati.

Accanto al fenomeno della Disposizione al cambiamento, la *Percezione del cambiamento atteso* da un insegnante in termini di praticità risulta complementare (Sparks, 1988). In questa visione, un insegnante che vede una pratica come adattabile al suo modo preferito di insegnare è più propenso ad adottarla. Un altro aspetto della nozione pratica espressa dall'autore è il costo, la percezione da parte dell'insegnante della facilità d'uso di una pratica e del profitto che ne deriva. Così, se un insegnante vede una pratica d'insegnamento proposta come difficile o complessa e non si convince del suo valore aggiunto, tenderà a non adottarla, fino a svalutarla agli occhi di colleghi e leader. Reinders (2018), in tempi più recenti, ripropone come i cambiamenti percepiti come minoritari, transitori o gradualmente siano più favorevolmente accettati, suggerendo una strutturazione di CPD sequenziale, a piccoli step, piuttosto che ad ampio respiro e dall'esito trasformativo radicale.

La percezione del tipo di cambiamento e delle conseguenze su sé e sul sistema risulta intrecciato alla disposizione al cambiamento, oggettivandosi nella *Percezione del rischio*. Una ricerca di tipo qualitativo (Twiford, 2016) costituita da uno studio di caso in tre scuole, con interviste semi-strutturate a 21 insegnanti, 14 leader e 4 facilitatori, ha avuto come obiettivo quello di catturare le esperienze degli insegnanti durante la loro partecipazione all'apprendimento professionale, soffermandosi su fattori psicologici, sociali e contestuali che potessero comprendere il complesso fenomeno della percezione del rischio e delle azioni ad essa correlate. Gli insegnanti che hanno percepito il rischio hanno sperimentato risposte emotive negative, come sentimenti di vulnerabilità, capaci di impattare negativamente sull'apprendimento dei docenti, dunque sulla sfera cognitiva. La percezione del rischio da parte degli insegnanti è diminuita in presenza di relazioni di supporto e aumentata in loro assenza. I risultati hanno suggerito un modello di processo di percezione del rischio che collega incertezza, vulnerabilità, emozione e

azione con l'apprendimento degli insegnanti. Questa tesi appare molto interessante in quanto ipotizza che ciò che potrebbe sembrare una resistenza può essere in realtà dovuto alla percezione del rischio da parte degli insegnanti riguardo al loro impegno nell'apprendimento professionale, come sostenuto anche da Le Fevre (2014). Il rischio percepito può inoltre riguardare il potenziale costo dell'apprendimento, ovvero la perdita che l'adulto competente ed esperto subisce nel "cambiare strada" (Dawes, 2001). Questa consapevolezza risulta particolarmente utile per la strutturazione di CPD che utilizzino la percezione del rischio come leva e non come ostacolo, esplicitando le paure di perdita e trasformandole in obiettivi positivi per tutto il gruppo di lavoro, creando un ambiente di supporto in cui gli insegnanti si sentano autorizzati a rischiare (Ponticell, 2004). La ricerca qualitativa di Jones (2018) si inserisce nel filone di un framework teorico che intende la resistenza come forma di espressione del rischio percepito dal professionista, sottolineando come, dall'analisi delle interviste semistrutturate con cinque insegnanti di una scuola primaria pubblica, le relazioni e la conoscenza siano le cause principali dell'incertezza. È emersa infatti una relazione inversa tra il livello di conoscenza degli insegnanti e il livello di rischio percepito associato al cambiamento. Lo stesso vale per la qualità delle loro relazioni e i rischi percepiti associati al cambiamento. Questa tesi suggerisce che il cambiamento che si propone di ottenere a un gruppo di lavoro debba essere ben esplicitato e negoziato dal leader o formatore, evitando qualsiasi incertezza e mancanza di conoscenza concettuale sul tema da innovare, così come la centralità delle relazioni di supporto per l'accettazione del rischio e l'apertura al cambiamento.

- *Emozioni negative associate al cambiamento*

Come anticipato, il ruolo giocato dalle emozioni nel processo di cambiamento è centrale, in quanto esse rappresentano la forza di leva per la trasformazione dello status quo (Kin & Kareem, 2017; Oreg, 2003; Sarafidou & Dimitrios, 2009). La dimensione emotiva avrebbe un impatto sia sulle azioni che sulla sfera cognitiva, influenzando idee che potrebbero rivelarsi irrazionali e dunque, oppostive al cambiamento in quanto spropositatamente negative, vittimistiche, catastrofiche o passivizzanti (Bovey & Hede, 2001). La ricerca degli autori (ibidem, 2012) ha mostrato come gli individui che possiedono livelli più elevati di idee irrazionali abbiano maggiori probabilità di resistere al cambiamento organizzativo rispetto a coloro che mostrano bassi livelli di pensiero irrazionale e che l'emozione aumenti l'associazione tra idee irrazionali e resistenza.

Le emozioni vengono utilizzate dagli individui come informazioni incarnate nel pensiero su persone, oggetti e situazioni, soprattutto a causa delle risorse cognitive e di tempo limitate (Kin & Kareem, 2017), avendo maggior importanza nello spiegare i comportamenti degli insegnanti delle variabili contestuali. Lo studio di Paloš & Gunaru (2017) sottolinea come il piacere dell'apprendimento determini e motivi la partecipazione degli insegnanti alla formazione, così come un senso di autoefficacia e sicurezza professionale (Thoonen et al., 2011), suggerendo la consapevole utilità progettuale e riflessiva che questo assunto dovrebbe quindi rivestire per un modello formativo efficace, richiamando inoltre Mortari (2009). Un'interessante esperienza australiana (Dobozy, 2012) evidenzia come un promettente progetto formativo per

insegnanti avente come obiettivo lo sviluppo di maggiori e flessibili capacità di supporto allo studio degli alunni sia fallito a causa di emozioni negative che avrebbero impedito il coinvolgimento attivo e significativo dei destinatari.

3.3 Il disegno di ricerca: paradigma di cornice, le domande, le fasi e la metodologia caso intrinseco (GT+AP)

Le domande di ricerca e il paradigma di cornice

La trattazione delle variabili capaci di determinare l'insorgenza di resistenza al cambiamento negli insegnanti ha certamente fornito importanti spunti di comprensione del fenomeno come elemento poliedrico e complesso su cui effettuare ulteriori ricerche, considerando i gap evidenziati dagli autori sulla mancanza di voci dei docenti a testimonianza dell'evoluzione del cambiamento e della resistenza nei processi di sviluppo professionale. Le domande di ricerca che si sono quindi costituite a partire dalla revisione della letteratura e che hanno determinato la struttura del disegno sono state:

- quali sono le rappresentazioni degli insegnanti rispetto al cambiamento? Quali elementi di criticità?
- In che misura e in quali aree di competenza matura la percezione dell'insegnante relativamente al proprio agito coinvolgendolo in momenti di analisi ed esplicitazione delle pratiche?
- Come, se presenti, vengono trasformati pensieri e comportamenti resistenti a quanto proposto in elementi di crescita professionale?

Fondamentale, ancor prima dell'individuazione del contesto e del campione, è stata la scelta e strutturazione di una postura di ricerca coerente con il tema (sintetizzata in Fig. 13), operando delle scelte epistemologiche e metodologiche al fine di individuare paradigma, strategia e strumenti di indagine efficaci per la trattazione e cura dell'oggetto, tenendo conto della complessità del fenomeno resistenza e delle raccomandazioni sulla formazione dei professionisti condivise a livello internazionale (Silverman, 2008). La struttura del disegno, graficamente e concettualmente resa come un sistema concentrico, sottolinea il legame di senso e di operatività fra i diversi livelli; il rapporto periferia-centro non solo suggerisce quale scelta metodologica sia stata fatta prima di un'altra e la abbracci epistemologicamente, ma anche il livello di approfondimento del tema, generale nel macro e fortemente particolare ed espressione di una cultura e identità professionale nel micro.

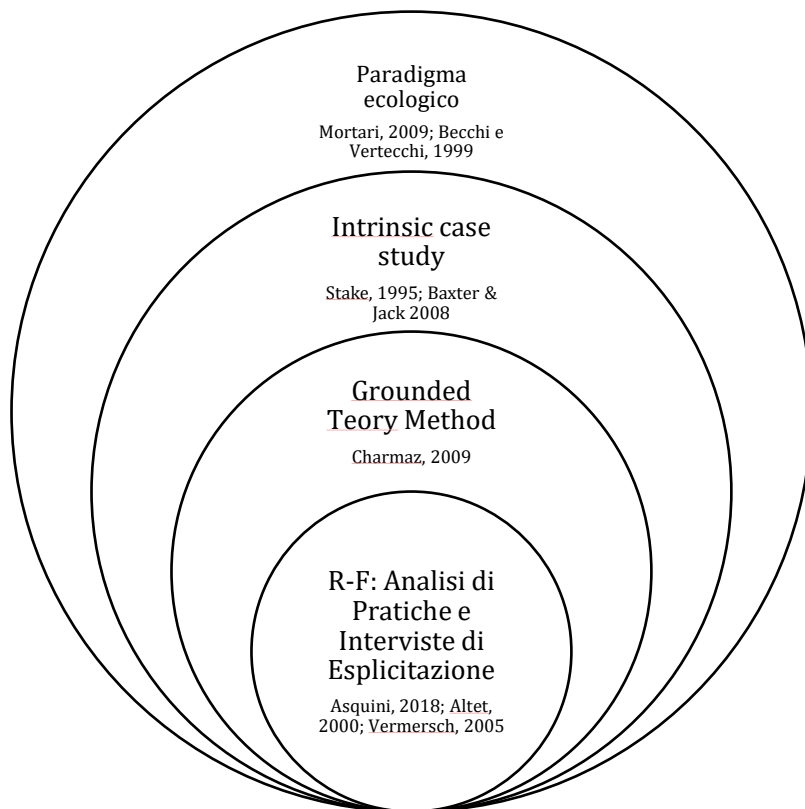


Figura 13. Cornice metodologica per il disegno di ricerca

Il paradigma capace di contenere tutte le successive scelte metodologiche e operative per il presente disegno di ricerca è stato quello ecologico, poiché, come espresso da Cardano (2011), rappresenta una cornice sensibile al contesto. L'osservazione ravvicinata da parte del ricercatore permette una comprensione del fenomeno la cui pretesa conoscitiva non risiede nella generalizzazione, ma nel valore di un'argomentazione rilevante teoreticamente, per la progressione della comprensione del tema nella comunità scientifica, e pragmaticamente, poiché utile

per i professionisti stessi. Analogamente Lumbelli in Becchi e Vertecchi (1998) afferma che la ricerca qualitativa ha valore esplorativo, fornendo informazioni decisive e contestualizzate per poter formulare variabili o unità di analisi di un momento sperimentale successivo, caratterizzato da osservazione sistematica in un contesto particolare. È infatti opinione alla base del disegno di ricerca che il fenomeno della resistenza al cambiamento nello sviluppo professionale sia qualcosa di "vivo", sistemico e dinamico, necessitando di un paradigma che, possa racchiuderne e valorizzarne la natura, seppur in modo rigoroso (Mortari, 2007). Premessa al lavoro di ricerca è dunque l'intento di trasferibilità alla realtà degli insegnanti, creando un rapporto con e fra i soggetti della ricerca, in cui i dati raccolti siano espressione di complessità e che, dopo un'analisi e riflessione di essi, possano tornare ai professionisti come risorse formative e trasformative. A questo proposito il paradigma ecologico è stato scelto poiché capace di comprendere processi dinamici che collegano problemi, teorie e metodi (Dawes, 2001), permettendo di superare quell'idea di un sapere pedagogico unicamente professionale, utile solo per l'azione e inferiore a quello scientifico (Becchi & Vertecchi, 1998).

Uno studio di caso intrinseco, la scelta delle fasi di ricerca sul campo

L'interesse di ricerca per la resistenza al cambiamento professionale non può che rivolgersi all'insegnante come testimone privilegiato capace di offrire informazioni chiarificatrici sul fenomeno. Poiché ogni professionista è immerso in un contesto particolare e circoscritto, la strategia che meglio permette di comprendere un fenomeno nella sua singolarità senza generalizzarlo ma portando alla luce le sue specificità in un impianto flessibile, appare essere lo studio di caso (Peeters et al., 2015b; Hyett, Kenny, & Dickson-Swift, 2014; Mortari, 2007;

Trincherò, 2002).

Da un punto di vista metodologico, il *trait d'union* fra il paradigma ecologico e la strategia dello studio di caso è rappresentato dall'adesione alla ricerca di tipo partecipativo (Havnes, 2018), che è orientata alla pianificazione e alla conduzione del processo di ricerca con quelle persone le cui azioni significative sono oggetto di studio, implicando la convergenza di due prospettive - quella della scienza e quella della pratica. Tale direzione epistemologica è stata considerata particolarmente efficace poiché, parafrasando l'autore, crea un luogo sicuro in cui i partecipanti possono rivelare le proprie opinioni ed esperienze. Un obiettivo chiave, condiviso con il presente lavoro, è *"la ricostruzione delle conoscenze e delle capacità [dei partecipanti] in un processo di comprensione e responsabilizzazione"* (ibidem, 2018, p. 664), intendendo cioè il percorso di ricerca sul cambiamento professionale e le sue possibili fatiche e resistenze come processo di empowerment per tutte le figure coinvolte. La specificità del caso è dunque condizione per l'esistenza stessa dello studio ma anche per la negoziazione delle sue fasi e dei suoi risultati, in accordo con Stake, citato da Isaacson: *"we are interested in it not because by studying it we learn about other cases or about some general problem, but because we need to learn about that particular case"* (Isaacson, 2015, p. 69). Pertanto, la scelta del contesto diviene la prima vera e determinante scelta di un disegno di ricerca che prevede studio di caso, poiché, dalle sue caratteristiche, emergerà una conoscenza situata più o meno complessa del fenomeno di interesse a seconda della rappresentatività del *case study* rispetto al tema. In accordo con Mortari (2009), la conoscenza a cui il presente lavoro tende non ha per sua scelta metodologica ambizioni di generalizzazione, ma di ampliamento del tema grazie all'esperienza dei pratici, ritornando ad essi dopo una mediazione di analisi di responsabilità della ricercatrice sottoscritta. Da un punto di vista scientifico, tuttavia, l'attenzione costante alla pratica e ai pratici non implica l'impossibilità di costruire scenari teorici di confronto, che perdono la loro cristallizzazione accademica e si animano di una fluidità data dallo scambio di tutti i partecipanti. E ancora, citando l'autrice, *"i dettagli contestualizzati di un buono studio di caso costituiscono un potente antidoto alla semplicistica iper generalizzazione indotta da certi discorsi dire che, pretendendo per sé un eccessivo valore esplicativo, inducono un atteggiamento passivo di fronte alla realtà, quando invece ogni situazione educativa richiede di mantenere desto uno sguardo di intelligenza surreale"* (ibidem, 2009, p. 75). Ne consegue che uno studio di caso intrinseco appare coerente alle raccomandazioni per la qualità dello sviluppo professionale ravvisate in literature review in quanto valorizza la piena partecipazione e centralità dei professionisti nel processo di formazione e di ricerca sulle proprie teorie e prassi, come affermato da Stenhouse: *"it is not enough that teachers' work should be studied: they need to study it themselves"* (Stenhouse, 1975, p. 143).

Come ampiamente trattato finora, il fenomeno di resistenza al cambiamento degli insegnanti non può che avere inizio e trarre forza trasformativa dalle esperienze e dalle credenze dei docenti stessi, le quali vanno accolte ed esplicitate tramite un lavoro di facilitazione del formatore e di condivisione nel gruppo. Fare ricerca su un fenomeno che interessa gli insegnanti in formazione continua non può che coinvolgere in prima persona i destinatari, i quali, nell'assumere la posizione analitica e dubitante del ricercatore aumentano la propria professionalità, sviluppando l'attitudine pensosa e critica auspicata dai profili di competenza

nazionali (Kirkwood & Christie, 2006) modulando la pratica sui bisogni del contesto e non sull'applicazione passiva di nozioni e tecniche.

Lo studio di caso, citando Trincherò (2002), prevede l'utilizzo combinato di diversi metodi e strategie di ricerca su un oggetto per produrre conoscenza, strutturandosi in due fasi connesse che hanno cercato di rispondere alle domande di ricerca e che saranno approfondite nel prossimo capitolo (Fig. 11):

- una prima fase di esplorazione delle rappresentazioni dei partecipanti rispetto al cambiamento e ai possibili elementi di fatica riscontrabili nel processo raccolte mediante interviste semistrutturate, successivamente analizzate secondo il metodo della Grounded Theory costruttivista, i cui risultati sono stati condivisi con i partecipanti in un focus group;
- una seconda fase di ricerca-formazione con *multiple self case studies* che ha utilizzato come strategia il dispositivo di Analisi delle pratiche compreso nella Didattica Professionale (Altet, 2014; Magnoler, 2012) mediante applicazione dello strumento dell'Intervista di Esplicitazione (Vermersch, 2005), volta alla comprensione dell'evoluzione dello sviluppo professionale come processo valorizzato dalla riflessione sulla pratica e sul suo aggiustamento. L'analisi delle trascrizioni è stata condotta con la griglia ASAP, *Analysis of Discourses About Professional Apprenticeship grid* (Balslev et al., 2015), uno strumento validato e adattato al fine di permettere uno sguardo evolutivo sul graduale sviluppo di competenze professionali dei partecipanti. La metodologia di ricerca applicata ha visto una partecipazione attiva e riflessiva dei partecipanti che ne hanno tratto importanti indicazioni e conoscenze operativo-pedagogiche; pertanto, è possibile affermare, come verrà maggiormente approfondito, che questa seconda fase di ricerca abbia avuto numerosi punti di connessione concettuale e pratica con la Ricerca Azione e Formazione (Asquini, 2018).

Per quanto riguarda la domanda sul processo di trasformazione dei pensieri e comportamenti resistenti nel proprio sviluppo professionale, entrambe le fasi di ricerca hanno fornito degli spunti per comprendere punti di vista diversi sul fenomeno, permettendo di coniugare una logica top down sul tema, in quanto la literature review ha guidato in parte l'individuazione di categorie di analisi per la GT, ad una bottom up, poichè dalle parole dei partecipanti si è costruita una conoscenza affidabile, rilevante e potenzialmente trasferibile (Mortari, 2007, 2009, 2010a).

Considerate tali premesse, l'individuazione del contesto è stata fondamentale, restringendo la ricerca a una scuola dell'infanzia che potesse considerarsi rappresentativa non solo da un punto di vista territoriale, ma anche e soprattutto per la rilevazione, da parte

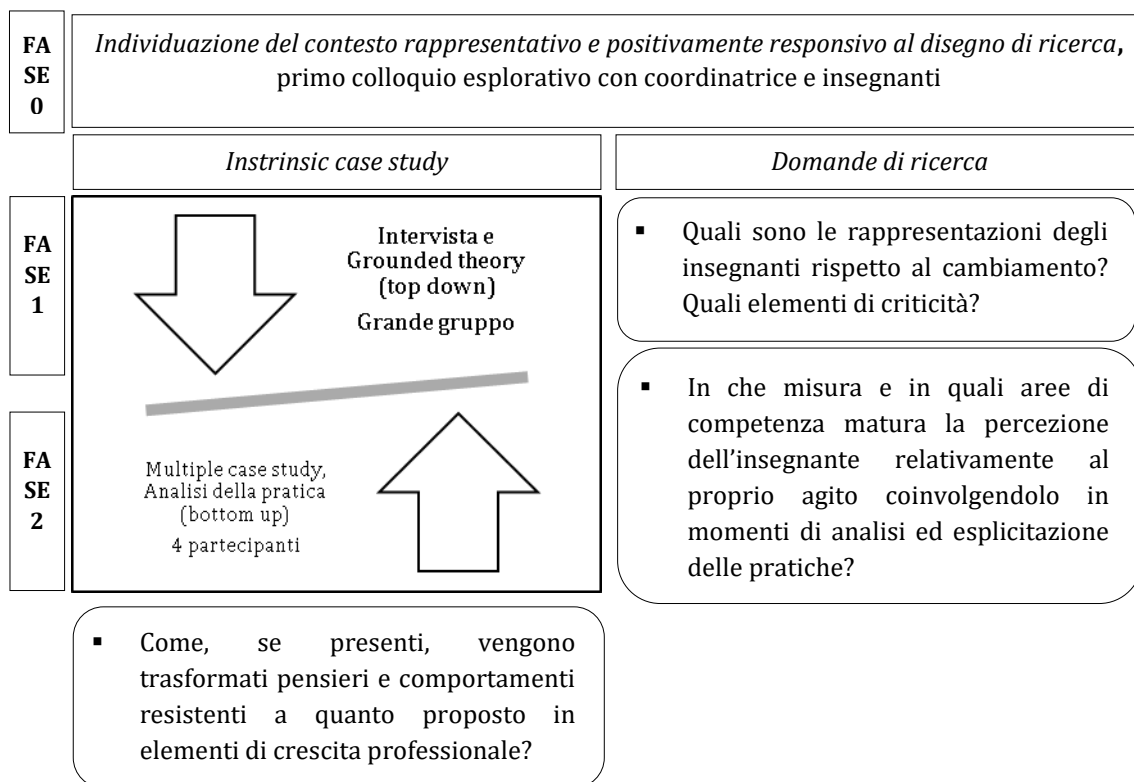


Figura14. Esempificazione delle fasi di ricerca sul campo

del coordinatore pedagogico, di una situazione di potenziale resistenza al cambiamento, richiesto dall'ente, del suo personale educativo.

L'individuazione del contesto e dei partecipanti

La presente ricerca ha interessato la scuola dell'infanzia per personale appartenenza all'ordine di insegnanti di questa fascia, nonché per esperienza e interesse di indagine sul processo di cambiamento professionale richiesto da riforme o coordinatori pedagogici. Poiché lo studio si sarebbe svolto nella provincia di Bergamo, la ricerca del contesto ha tenuto conto delle caratteristiche medie del territorio per quanto riguarda la tipologia del servizio rivolto alla fascia 3-6, cercando di individuare una situazione rappresentativa.

Anzitutto è interessante sottolineare come l'offerta scolastica, non obbligatoria per legge, per la fascia 3-6 appare in Italia inferiore alla domanda, rappresentando un primo segnale di allarme per l'uguaglianza sociale, come riportato dai dati Eurydice (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019), e ripreso dal report *Nidi e servizi educativi per l'infanzia. Stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema educativo integrato 0-6* (Dipartimento per le politiche della Famiglia, 2020), in cui si legge che, per l'a.s. 2017-18 il tasso di partecipazione alla scuola dell'infanzia era del 94.9%, con una percentuale lombarda del 90.7%. Solo in parte il calo degli iscritti è imputabile al decremento della popolazione di riferimento. Inoltre, è interessante notare come la frequenza a scuola aumenti con l'età, suggerendo una scelta delle famiglie di iscrivere e inserire nel contesto sociale della scuola dell'infanzia i bambini a partire

dai 4 anni di età⁶. Un rapido confronto con i dati anagrafici e statistici recenti⁷ presenta il numero di bambini in età da scuola dell'infanzia in Italia, Lombardia e nella città di Bergamo, contesto dello studio, che, secondo i dati ISTAT 2020 risulta essere la provincia con il più alto numero di minori, 195.482 residenti fra 0 e 17 anni, concentrati maggiormente nel comune di Bonate Sopra, rispetto alla percentuale di maggiorenni (21.3%).

<i>Popolazione per classe d'età</i>	<i>Italia</i>	<i>Lombardia</i>	<i>Bergamo</i>
<i>3 anni</i>	477.996	83.280	9539
<i>4 anni</i>	490.243	86.140	9680
<i>5 anni</i>	505.561	88.260	10193
<i>totale</i>	1.473.800	257.680 Fra cui: -frequentanti scuola statale 102.667 -frequentanti scuola paritaria 122.403	29.412 Fra cui: -frequentanti scuola statale 8.899 ⁸ -frequentanti scuola paritaria 18.116 ⁹

Da questi dati emerge come, in Lombardia e ancor più fortemente in provincia di Bergamo, i bambini iscritti a scuola frequentino per la maggioranza scuole paritarie, che appaiono essere anche la tipologia di enti educativi, confessionali o aconfessionali, più diffusi sul territorio¹⁰, considerando inoltre che, secondo il sito internet ufficiale del comune di Bergamo, non sono presenti scuole dell'infanzia comunali:

<i>Numero di scuole Statali Lombardia: 1331</i>		<i>Numero di scuole Paritarie Lombardia: 1648</i>	
statali Bergamo città: 21	statali provincia: 101	paritarie Bergamo città: 20	paritarie provincia: 204
<i>totale statali: 122</i>		<i>totale paritarie: 224</i>	

⁶ Nell'anno scolastico 2017/2018, il tasso di frequenza scolastica per singolo anno di età, è pari al 90,1% per i bambini di 3 anni, sale al 92,4% per i 4-enni, mentre si riduce all'87% per i bambini di 5 anni. In questo caso però bisogna considerare anche i 39.996 bimbi di 5 anni (il 7,4% dei 5-enni residenti), iscritti in anticipo alla scuola primaria nell'anno scolastico di riferimento; ne consegue che il 94,4% dei bambini di 5 anni frequenta una struttura educativa (scuola d'infanzia o scuola primaria). Il tasso di frequenza scolastica complessivo dei bambini dai 3 ai 5 anni (comprensivo della scuola d'infanzia e della scuola primaria), risulta quindi del 92,4% della popolazione residente per quella fascia d'età (Dipartimento per le politiche della Famiglia, 2020).

⁷ Fonte: <https://www.tuttitalia.it/lombardia/provincia-di-bergamo>

⁸ [https://www.asr-lombardia.it/asrlomb/it/opendata/Alumni iscritti nelle scuole italiane statali e paritarie per grado](https://www.asr-lombardia.it/asrlomb/it/opendata/Alumni%20iscritti%20nelle%20scuole%20italiane%20statali%20e%20paritarie%20per%20grado) Italia Lombardia e province lombarde

⁹ <https://www.fism-lombardia.it/fism-province/fism-bergamo>

¹⁰ Fonte dati MIUR, 2021 e sito ATS Bergamo <https://bergamo.istruzione.lombardia.gov.it/scuole-e-reti/> aggiornato ad a.s. 2020-21



Figura15. Scuola dell'infanzia Umberto I, Bonate sopra, foto dal sito ufficiale della scuola

Inoltre, poiché secondo i dati la loro presenza è trascurabile, sono state escluse le scuole private non paritarie, straniere e quelle parentali. Considerando questi dati si è ritenuto più rappresentativo concentrare la scelta del caso di studio fra le scuole paritarie della provincia di Bergamo, avendo consapevolezza delle differenze che sussistono fra scuola statale e parificata non tanto nell'osservazione delle principali indicazioni del MIUR¹¹ che le equipara ai sensi della legge 62 del 10 marzo 2000, quanto nell'organizzazione del lavoro degli insegnanti (retribuzione, orari, assenza di compresenza) e della presenza di un coordinatore pedagogico fisso. La ricerca del contesto più idoneo ha quindi previsto una fase preliminare esplorativa consistita nella presa di contatto con diversi coordinatori pedagogici di scuole dell'infanzia paritarie della provincia bergamasca con cui era stato avviato nel corso degli anni un rapporto di collaborazione di varia natura. Fra i quattro coordinatori interpellati, uno ha manifestato interesse, dichiarando corrispondenza al tema: Simona Cherubini, coordinatrice della scuola dell'infanzia paritaria Umberto I di Bonate sopra, paese della provincia di Bergamo che negli ultimi dieci anni è stato interessato da un forte aumento demografico e urbanistico.

Come è possibile leggere dal PTOF, la scuola ha una lunga tradizione ancorata nel territorio e nella collaborazione fra figure religiose e comunali. Il progetto per la creazione di un asilo infantile che accogliesse i figli delle numerose famiglie contadine risale dalla volontà congiunta di don Antonio Brembilla parroco della comunità dal 1872 al 1903 e dell'amministrazione comunale retta dall'allora sindaco Fermo Fumagalli. Nel 1890 venne elargita una donazione dalla benefattrice Piazzioni, permettendo l'avvio dei lavori e la nomina di una commissione per elaborarne il progetto. Nel 1903 il Ministero degli Interni approvò lo statuto dell'asilo infantile Umberto I controfirmato dal Consiglio dei Ministri. Dal 1904 la struttura fu affidata alla direzione delle Suore Poverelle, gestione che durò fino al luglio 1980, affidando la conduzione dell'asilo a personale laico. Nel 1977 l'ente fu inserito dalla Regione Lombardia nell'elenco delle istituzioni pubbliche di assistenza e beneficenza escluse dal trasferimento ai comuni (IPAB),

¹¹ Per un approfondimento di tipo normativo si rimanda a <https://www.miur.gov.it/web/guest/cos-e-la-scuola-non-statale>

per le quali è stato riconosciuto in modo precipuo dall'attività inerente alla sfera educativo religiosa. In seguito, nel 1991, l'ente è stato riconosciuto quale Fondazione di diritto privato e nel 2007 come Fondazione della Regione Lombardia. Dal settembre 2015 la Fondazione Asilo infantile Umberto I collabora con la Cooperativa sociale Alchimia per la gestione pedagogica del servizio. Questa scelta ha segnato il rilancio della scuola attraverso, citando le parole del PTOF, l'attuazione di un nuovo modello educativo che vede come riferimento culturale le esperienze reggiane di Reggio Emilia e di Outdoor education.

La scuola propone un'offerta formativa per bambini e bambine dai 2 ai 6 anni, avendo una sezione primavera e altre sei sezioni di infanzia, per un totale di 8 educatrici, tutte donne. Le educatrici hanno una media di 40 anni, dato inferiore alla media nazionale e una media di circa 15 anni di carriera, mentre per quanto riguarda il background formativo tre di loro hanno conseguito una laurea in Scienze della Formazione primaria, le restanti hanno diplomi di istruzione superiore in ambito socio-pedagogico. Sette di loro hanno avuto esperienze lavorative in ambito educativo prima dell'ottenimento del ruolo attualmente ricoperto, due anche in ambito extraeducativo. Solo una, la docente con più anni di carriera, ha iniziato la propria esperienza lavorativa a 18 anni come insegnante nella stessa scuola, senza periodi di interruzione contrattuale. Per quanto riguarda il profilo della figura di coordinamento, è possibile ritrovare una coerenza con la media internazionale (OECD, 2019): è infatti maggiormente probabile che le donne ricoprano ruoli di leadership nell'ECEC rispetto ad altri livelli di istruzione, con un'età pari o superiore ai 50 anni, come nello studio di caso. Per quanto riguarda l'esperienza, il caso si colloca nuovamente nella media di 10 anni in ruolo di leadership, dopo una lunga carriera di educatrice, e in linea con il background formativo richiesto a livello internazionale per i pedagogical coordinators, un'istruzione formale pari a una laurea base o superiore. Cherubini ha conseguito un titolo di laurea in Scienze dell'Educazione e un master in Educazione in natura.

L'esplicitazione della resistenza al cambiamento professionale... del coordinamento

La denuncia di una situazione di sviluppo professionale faticosa è stata esplicitata in fase di primo contatto con la coordinatrice, successivamente approfondita nella prima fase di intervista, comune alle docenti partecipanti, volta a raccogliere maggiori informazioni sul contesto e sul motivo di una presunta condizione di resistenza al cambiamento del personale. In particolare, Simona ha ricostruito un forte cambiamento nell'assetto pedagogico a partire dal 2015, anno del suo insediamento per volere del Consiglio di Amministrazione¹², che ha visto una richiesta di evoluzione della scuola e del metodo da fortemente tradizionale, frutto di una metodologia radicata nei quasi cent'anni di storia della scuola con una dirigenza religiosa, ad attivo, con una propensione sia per il Reggio Emilia Approach che per l'Outdoor Education, accolta dal personale con scetticismo e resistenza sia attiva che passiva. In particolare, delle 8 educatrici, cinque lavoravano già in struttura da un lasso di tempo compreso fra i cinque e i venticinque anni, avendo dovuto alterare le proprie abitudini didattiche, mentre tre di loro sono state inserite dal 2015. Queste ultime si definiscono "di cooperativa" in quanto aventi un

¹² Simona Cherubini è coordinatrice pedagogica dipendente di una Cooperativa sociale e individuata dal CDA della scuola come figura esterna di responsabilità educativa, svolgendo circa 10 ore settimanali presso il servizio.

contratto non stipulato direttamente con l'ente seguendo le clausole FISM, ma con la cooperativa sociale, che per esempio prevede una formazione aggiuntiva in aggiornamento, ma anche un impegno orario più ampio. Queste tre educatrici sono state inserite successivamente all'anno di svolta educativa, pertanto le loro eventuali resistenze non sarebbero riconducibili al mantenimento di uno status quo che aveva caratterizzato la specifica scuola paritaria, ma ad altre variabili. La coordinatrice, tuttavia, ha affermato che nel complesso tutti i membri del gruppo faticavano ad adottare in modo coeso le nuove indicazioni, esprimendo fatica per la situazione, che nella sua percezione era stagnante e immutabile nonostante gli sforzi formativi compiuti. La coordinatrice infatti ha riportato di alcune iniziative proposte per formare, provocare riflessioni, ampliare le vedute e fornire un modello d'ispirazione come l'organizzazione di corsi sui temi innovativi, visite a scuole vicine all'approccio reggiano, coaching con pedagogisti esperti per un affondo sulle pratiche dell'osservazione e documentazione e *job shadowing* con una scuola di ispirazione montessoriana del territorio coordinata dalla medesima Cooperativa sociale di cui è dipendente Cherubini. Tutti i tentativi sarebbero stati tuttavia fallimentari sul lungo periodo, raccogliendo un entusiasmo temporaneo.

“Quando sono entrata nella scuola di Bonate come in altre scuole all'inizio 5 anni fa lì la centralità era quella degli insegnanti che proponevano delle cose, anche se vogliamo fatte bene, ma non c'erano o comunque non c'è l'idea di bambini ma di un bambino ideale modello, quello che deve seguire le proposte dell'insegnante” (SC, primo colloquio esplorativo)

“Ma come è possibile che due anni fa tutti si appassionano così tanto da prendere un sabato mattina e partire alle 7 col pullman, passi 4 ore di viaggio, fare fotografie, chiedere, sbrigare, avere gli occhi luccicanti per le cose che vedevi a Brescello e poi dopo 2 anni finito tutto! Allora, è questa roba che io non riesco bene a capirla... un po' forse perché loro non trovano una fine nel questo percorso (SC, primo colloquio esplorativo)

Il sentimento di sfiducia per il proprio ruolo di accompagnatrice dello sviluppo professionale delle insegnanti è una costante che emerge dal colloquio di primo contatto con la coordinatrice, sottolineando alcuni spunti di criticità molto interessanti poiché, approfonditi con l'intervista, hanno permesso di notare dei punti di contatto con le variabili di resistenza isolate dalla letteratura. Le citazioni che seguono sono emblematiche del primo intenso contatto avuto fra la sottoscritta e la coordinatrice e hanno permesso, oltre che rendere coerente l'interesse di ricerca con i bisogni del leader pedagogico, di orientare alcune delle domande dell'intervista poi rivolta a tutto il personale, come si presenterà successivamente:

“È saltata fuori un po' questa frattura che hanno tra loro e me o la mia idea di scuola non lo so, non so come dire, mi è stata riportata dal CDA a cui han detto 'Simona vuole costruire la scuola di Brescello ma non siamo mica a Brescello, vuole fare la scuola del bosco, ma questo non è un bosco!’” (SC, primo colloquio esplorativo)

“Ma alcune cose devono cambiare perché vorrei che avessero più sensibilità più attenzione nei confronti di quello che c'è di fronte a loro... lo abbiamo detto in tutte le salse ma vedo che ancora non riesco. Anche se sanno benissimo quello che voglio, o intuiscono quello che non voglio.” (SC, primo colloquio esplorativo)

“La mia ultima spiaggia sei tu (sottoscritta ricercatrice nda)... tipo magari mi dai delle indicazioni per dire ‘Guarda magari provo un'altra strategia’ perché io tutte quelle che... cioè ne potrei trovare mille, ma sono anche stanca di continuare... Ho bisogno di qualcuno da fuori che mi dica che difetto nelle modalità e come cambiarle per far passare le cose, perchè penso di sapere cosa fare ma non su come proporlo...” (SC, primo colloquio esplorativo)

L'apparente rappresentatività della scuola e del contesto al tema di ricerca ha tenuto anche conto della consapevolezza, sottolineata in letteratura, che la voce del leader è una realtà singola, particolare, parziale e pertanto da considerarsi elemento di un sistema da indagare avente le sue forze resilienti. Si è pertanto proceduto a incontrare lo staff educativo presentando il progetto di ricerca volto a comprendere, grazie alla loro partecipazione, l'evoluzione professionale e i suoi snodi di cambiamento. L'adesione alla prima fase della ricerca delle educatrici è stata unanime, a patto che l'anonimato fosse sempre garantito nell'eventuale uso di stralci per un focus group restitutivo, come sottolineato dalla convenzione firmata fra ente ed Università e fra singoli partecipanti e Ateneo. Questo aspetto ha suggerito importanti informazioni sulla relazione leader-dipendenti, offrendo occasioni di riflessione sulla postura neutra da ricercatore che lo specifico contesto richiedeva per evitare percezioni di faziosità, contrapposizione o alleanza trasversale fra la sottoscritta, la coordinatrice e il gruppo di insegnanti. A tal proposito etico, si è scelto di garantire per tutto il corso della ricerca uno scambio di informazioni fra le parti minimo, fornendo alle partecipanti degli spunti di riflessione anonimi che potessero agevolare la comprensione del fenomeno percepito dai vari punti di vista. Da questa prima costruzione di un contratto di ricerca con tutte le partecipanti si è quindi passati alla ricerca sul campo articolata nelle due strategie dell'intervista semistrutturata analizzata con il metodo della Grounded Theory e dell'Analisi di Pratiche.

“And keep an eye in the staircases.

They like to change”

J. K. Rowling

PARTE 2 - LA RICERCA EMPIRICA

Capitolo 4. Studio 1. Le percezioni delle insegnanti sul cambiamento e sullo sviluppo professionale: una Grounded Theory

4.1 Approfondimento metodologico

Il modello della grounded theory è stato preferito nel presente lavoro di ricerca per il suo carattere qualitativo ed esplorativo che presuppone una volontà di scoperta e immersione nei significati situati piuttosto che un'aspirazione di verifica di tesi e concetti preesistenti (Charmaz, 2000). Mortari (2007) a tal proposito definisce la grounded theory come un modello che usa *“un set sistematico di procedure allo scopo di sviluppare una teoria derivata induttivamente rispetto al fenomeno indagato”* (ibidem, 2007, p. 150). Come sottolinea l'autrice (2007), la grounded theory è considerata una teoria flessibile e circolare che permette una continua ridefinizione del fuoco di comprensione del ricercatore nel corso del processo di comparazione di unità di significato.

La significatività di questo modello risiede, secondo Strauss e Corbin (2009), nell'interpretazione che la grounded theory favorisce a partire dai dati, rispetto ad altri modelli che si limitano ad esporli. Assumendo un paradigma di tipo qualitativo, sarebbe poco adeguato suggerire un modello di analisi dei dati positivisticò che non cerchi di incontrare con apertura metodologica la complessità ed originalità del fenomeno educativo, sebbene inizialmente il campo epistemologico di nascita della GT sia stato quello positivista, egemone negli anni Sessanta del Novecento. Nell'ottica ecologica, una ricerca si propone di comprendere un fenomeno costruendo prospettive più che teorie, traendo dai dati una visione situata del problema, pensiero che nel corso degli anni ha visto un'evoluzione interna del metodo verso direzioni più o meno costruttiviste, come ben ricostruito da Guba e Lincoln (Charmaz, 2000).

Il metodo della grounded theory è apparso quindi particolarmente efficace per l'analisi dei dati qualitativi legati alla prima fase di ricerca sul campo che ha avuto come principali domande di interesse:

- quali sono le rappresentazioni degli insegnanti rispetto al cambiamento? Quali elementi di criticità?
- Come, se presenti, vengono trasformati pensieri e comportamenti resistenti a quanto proposto in elementi di crescita professionale?

Come presentato in seguito, la scelta metodologica compiuta ha permesso di valorizzare una teoria situata rispetto al tema dello sviluppo professionale e del cambiamento che fosse fondata sulle percezioni di tutte le partecipanti, cercando quindi di andare oltre la dicotomia resistenza/resilienza e permettendo una visione più comprensiva e rispettosa del fenomeno. La prima fase della ricerca sul campo può essere sintetizzata in figura (Fig. 16), e ha scelto come strumenti l'intervista semistrutturata, al fine di raccogliere percezioni, rappresentazioni ed esperienze delle partecipanti su diversi aspetti della loro professionalità e il focus group. Solo le interviste sono state analizzate con il metodo della grounded theory.

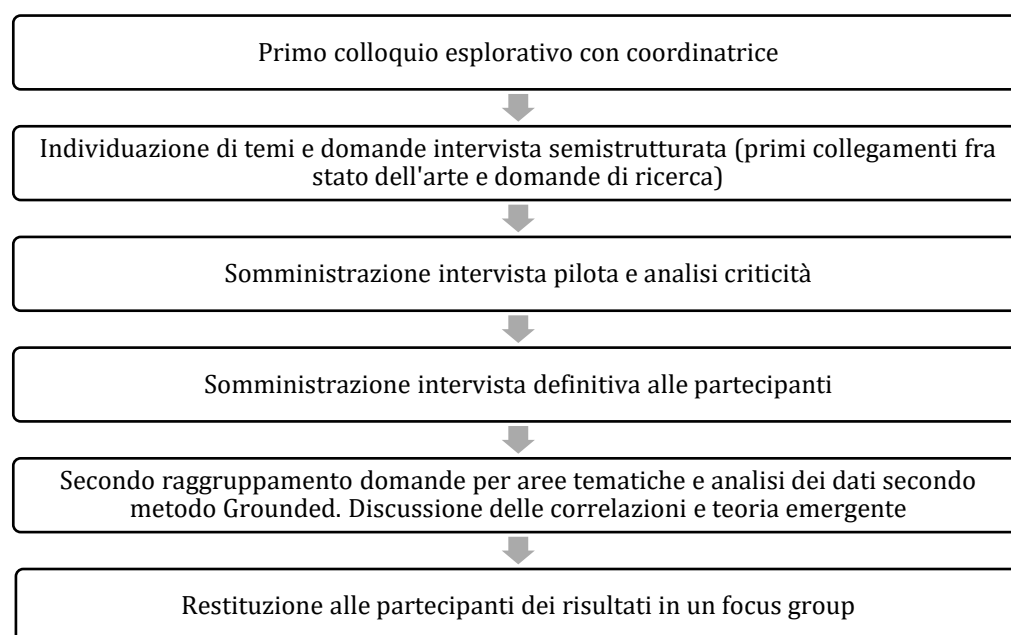


Figura16. I passi dello Studio 1

Contestualizzazione storico-metodologica

Il metodo grounded trae le sue origini nella matrice sociologica interazionista secondo cui il comportamento umano e le percezioni sarebbero influenzati dalle interazioni sociali; pertanto, una comprensione di un qualsiasi fenomeno umano immerso in un contesto sociale non sarebbe comprensibile senza il punto di vista dei partecipanti, rigorosamente raccolto e interpretato come dato. La grounded theory considera il dato un elemento ancorato alla particolare realtà indagata, sia esso qualitativo o quantitativo, come espresso dall'enunciato *all is data* di Glaser che ha segnato una prima forte indicazione valoriale del dato qualitativo in un orizzonte scientifico unicamente positivista. Il tema del rigore nella raccolta dei dati è alla base della teoria originaria di Glaser e Strauss presentata nel testo del 1967 *The Discovery of Grounded Theory*, dal quale dipende l'accuratezza, e quindi validità della teoria emergente. Il metodo della grounded theory ha permesso di dare accuratezza e spessore scientifico alla ricerca qualitativa in un'epoca in cui il solo paradigma positivista era considerato portatore di sapere attendibile.

Lo sviluppo di una GT prevede che i ricercatori si avvicinino ai dati con una mentalità aperta e scevra da idee precostituite (Charmaz, 2006), ribaltando il presupposto tradizionalmente diffuso in ambito di ricerca per cui le ipotesi si debbano formulare in precedenza venendo successivamente testate con una raccolta dei dati, come criticato da Glaser e Strauss (2009). La metodologia sviluppata dagli autori permette la scoperta sistematica di una teoria fondata sui dati che consente di fornire una migliore comprensione della relazione esistente tra eventi, categorie e loro proprietà, senza pretesa di generalizzazione, quanto più di una specificazione delle condizioni nelle quali i fenomeni esistono, le azioni e interazioni si svolgono ed evolvono, generando nessi di correlazione e possibile concausa esplicativa. Il ruolo giocato dal ricercatore è centrale, poiché dalla sua sensibilità teoretica dipende il grado di interazione scoperto fra

categorie; lo scopo di una grounded theory, a tal fine, deve essere sempre tenuto chiaramente in mente (Corbin & Strauss, 1990).

Il modo di intendere l'oggettività dei dati o l'approccio del ricercatore ad essi, così come il grado di approfondimento antecedente alla ricerca della letteratura, ha determinato nel corso degli anni una differenziazione del metodo grounded in approcci che, pur condividendo dei tratti comuni, ammettono o evitano delle scelte metodologiche che influenzano il processo di emersione della teoria dai dati. È possibile tracciare un'evoluzione storica ed epistemologica del metodo grounded evidenziando le direzioni e gli autori di spicco:

- Grounded theory classica, metodo sviluppato da Glaser e Strauss con l'opera del 1967 da cui si è successivamente distaccato Strauss. Prevede una concezione dei dati quali entità esistenti indipendentemente dal ricercatore che li raccoglie ed analizza. Secondo tale concezione, il ricercatore non dovrebbe accostarsi ai dati avendo operato una ricognizione della letteratura sul tema, riducendo così i rischi di contaminazione di precedenti teorie nell'individuazione di criteri e categorie interpretative.
- Grounded Theory intesa come Full Conceptual Description, proposta da Strauss e Corbin (1990; 1994); gli autori hanno introdotto l'idea di grounded theory come a un metodo che può essere impiegato anche nella verifica di una teoria. Teorie o categorie esistenti possono costituire quadri di riferimento per verificare la validità di una teoria esistente in un contesto diverso da quello in cui la teoria è stata originariamente generata. Secondo questa nuova visione, la teoria fondata diviene risorsa per svelare le relazioni tra i concetti e comprendere maggiormente un fenomeno (Corbin & Strauss, 1990), senza perdere la qualità emergente della teoria, che si svela dal basso della realtà vissuta e da essa trae valore scientifico.
- Grounded Theory costruttivista, la cui principale esponente è Kathy Charmaz (Bryant & Charmaz, 2007; Charmaz, 2000, 2005, 2006, 2008, 2014, 2017). Si distingue dalle due precedenti teorizzazioni della GT per una diversa interpretazione della realtà, oggetto di studio, costruita inevitabilmente sia dalla teoria esistente che dalle interpretazioni del ricercatore; l'autrice concepisce diversamente la relazione ricercatore-dati, la quale appare fortemente interpretativa, considerandone l'origine qualitativa. Annullare esperienze, conoscenze, prospettive e attitudini del ricercatore sarebbe impossibile, valorizzandone il ruolo nella costruzione della teoria stessa secondo un'analisi ricorsiva non solo dei dati ma anche degli appunti di campo effettuati dal ricercatore nel processo interpretativo. Il metodo si allontana dalla pretesa di oggettivazione del dato di Glaser e Strauss e di un suo neutrale processo di analisi capace di portare ad una teoria generalizzabile attraverso l'astrazione. Tale livello di astrazione, tuttavia, comporterebbe una perdita di riferimento costituito dal contesto, che fornisce senso intrinseco alla teoria stessa. Il valore aggiunto alla teoria, secondo il metodo costruttivista, è l'interazione fra partecipanti, che dà un senso contestuale ai dati, alle relazioni fra essi e all'emergente teoria, valore da riconoscere e includere in un'analisi rigorosa dei comportamenti interpretativi del ricercatore. In tal senso, particolarmente indicati sarebbero strumenti di raccolta dati come l'intervista fenomenologica. Charmaz concettualizza l'utilizzo di domande e memos da parte del ricercatore sul proprio modo

di accostarsi ai dati per valorizzare la riflessività e la metariflessività all'interno dei diversi passi di codifica, i possibili pregiudizi e ipotesi interpretativi, ampliando così il ventaglio dei dati stessi. Esercitare riflessività su tutti i passi interpretativi dei dati e sulle connessioni individuate fra essi permette di avere consapevolezza del processo di costruzione di una teoria, poiché dalle connessioni tra i dati emergono differenti esiti esplicativi delle domande di ricerca. Il livello di co-costruzione del metodo può prevedere inoltre una condivisione fra partecipanti e ricercatore delle categorie interpretative utilizzate per l'analisi. In sintesi, l'autrice sottolinea le caratteristiche della metodologia GT costruttivista come l'essere:

-induttiva, poiché dall'ampia mole di dati muove verso categorie concettuali, dalla descrizione all'astrazione, il cui movimento non è lineare ma intrecciato;

-contestuale, in quanto le teorie elaborate sono a medio raggio, tenendo conto della complessità del contesto specifico;

-processuale poiché ricorsiva.

- Grounded theory situazionale, sviluppatasi con la svolta post-moderna sostenuta da Adele Clarke: nello studio della complessità, considera il carattere contestuale delle relazioni umane e non umane e sottolinea il ruolo degli artefatti.

Il metodo della grounded theory costruttivista è apparso epistemologicamente appropriato per l'analisi dei dati raccolti con le interviste semistrutturate alle insegnanti in quanto si fonda su dati raccolti "sul campo", ancorati a ciò che accade in un contesto particolare. Inoltre, l'approccio di Charmaz non prescinde dalle precedenti indagini condotte sul fenomeno, suggerendo di considerare le variabili di analisi o esplicative note e che hanno guidato, per esempio, la redazione della traccia dell'intervista per aree tematiche ragionate. Tale metodo è stato considerato il più aderente per l'analisi delle parole delle partecipanti, cercando di realizzare il primo fine di ricerca: comprendere come la resistenza al cambiamento e lo sviluppo professionale vengano vissuti dinamicamente, senza pretese di generalizzazione, ma di individuazione di connessioni e relazioni fra categorie di significato capaci di dare luce induttivamente sul fenomeno iscritto in quel contesto e sulle motivazioni soggiacenti alle azioni resilienti delle insegnanti.

La teoria emergente è dunque contestuale e derivante induttivamente dal campo, astraendo i dati in una forma di conoscenza scientificamente valida. Ma come si costruisce, secondo gli autori di riferimento, una teoria fondata sui dati? Anzitutto si può definire teoria, parafrasando Strauss e Corbin (1998), un insieme di relazioni che consentono una plausibile interpretazione del fenomeno oggetto di studio, nonché un modo per cogliere l'implicito e l'inconoscibile. La teorizzazione è un processo di costruzione di spiegazioni possibili dei fatti giungendo, secondo un'analisi ricorsiva e accurata dei dati, a quella che consente di descrivere i dati ottenuti con la maggior accuratezza e saturazione possibile (Mortari, 2007). Tale processo richiede il porsi continue domande mentre si procede nelle varie fasi di codifica e scrittura della teoria, problematizzando le relazioni che emergono fra gli elementi.

Una teoria, secondo i padri della GT, presenta caratteristiche distintive:

a) propone spiegazioni plausibili relative alle correlazioni tra i concetti mutuate dai dati;

b) è concettualmente densa, poiché basata sulle relazioni concettuali offerte dalla narrazione dei partecipanti, che individuano interrelazioni fra azioni, attitudini, idee e dinamiche relazionali;

c) è fluida, cioè aderente ai fatti, con un'attenzione particolare alle interazioni tra gli attori.

Lo scopo della Grounded Theory è di generare concetti e relazioni che permettono di spiegare, di interpretare e di considerare la variazione all'interno di un fenomeno sociologico, facendo emergere dal basso una teoria fondata poiché basata su un'analisi accurata e ricorsiva dei dati organizzati in categorie concettualmente significative correlate fra loro e aventi delle proprietà. La categorizzazione dei dati rappresenta l'azione di analisi principale per l'elaborazione della teoria. Il sistema di categorie è ottenuto progressivamente, secondo un processo di tipo top-down che prevede una scrematura data dal confronto dei dati e dalla rilevanza teorica della categoria stessa, che porta ad abbandonare categorie ridondanti o non rappresentative fino alla saturazione delle categorie scelte poiché comprensive delle proprietà riscontrate per ciascuna nella lettura dei dati. Il processo di categorizzazione è lungo e impegnativo, poiché presuppone un atteggiamento di rilettura dei dati volta a mettere costantemente in dubbio le categorie ipotizzate, intraviste o confrontate con la letteratura disponibile sul fenomeno. L'approccio di Charmaz pone particolare enfasi sul ruolo interpretativo del ricercatore lungo tutto il processo di ricerca, dall'individuazione di prime etichette descrittive, fino alle categorie più ampie e comprensive (Charmaz, 2014). La teoria, secondo le versioni più recenti della Grounded Theory, non sarebbe un costrutto oggettivo dato, che il ricercatore deve trovare, ma un processo da costruire, in cui il fenomeno, nella sua complessità data dai partecipanti, può essere astratto a conclusione scientifica trasferibile (Mortari, 2007). Charmaz sottolinea come la metodologia della GT costruttivista, sebbene si basi su linee guida sistematiche, abbia il valore aggiunto di essere flessibile, permettendo spazi di creatività euristica nella scelta di strumenti, nomi di categorie e passaggi di interpretazione che rendono la ricerca qualitativa un processo sfidante e attivo per il ricercatore.

Ho trovato particolarmente interessante applicare questo metodo in quanto ha potuto svelare proprietà sul fenomeno ma anche sul modo personale di essere in ricerca e di condurla, accrescendo conoscenza sull'oggetto e sul modo di essere ricercatore, fornendo inoltre alle partecipanti spunti situati e potenzialmente trasformativi per la situazione di impasse al cambiamento denunciata dalla coordinatrice pedagogica. In tal senso l'applicazione del metodo grounded è formativa per il ricercatore e per i partecipanti a cui i risultati sono restituiti.

L'intervista semistrutturata, fase pilota e somministrazione

Poiché il primo interesse di ricerca si è rivolto alla raccolta delle percezioni e vissuti relativi all'esperienza di cambiamento di insegnanti quotidianamente impegnate sul campo e a cui era stato richiesto un adattamento nelle loro pratiche professionali, la strategia dell'intervista semistrutturata è apparsa efficace per l'obiettivo (Connolly & Penn-Edwards, 2005). Richiamando Silverman (Silverman, 2008), tale tipologia di intervista permette di mettersi in relazione con l'intervistato, comprendendo, attraverso alcune domande sonda e una leggera spaziatura di argomenti, gli scopi della ricerca. Inoltre, considerate le premesse di una richiesta di ricerca sul campo trasformativa, motivata solo dalla voce del leader pedagogico, lo strumento

dell'intervista alle docenti è stato preferito in quanto capace, parafrasando l'autore (ivi, 2008), di esplorare voci ed esperienze che si credono ignorate, mal rappresentate, controparti resilienti di un fenomeno di cambiamento apparentemente faticoso.

In accordo con Mortari, (2010a), il disegno della ricerca (Fig. 14) ha previsto una redazione dell'intervista semistrutturata che tenesse conto degli "hot topics" correlati al fenomeno della resistenza al cambiamento. Sebbene si siano ravvisate in letteratura delle tracce di intervista semistrutturata volte a far emergere percezioni degli insegnanti sulla disposizione al cambiamento (Kise, 2005), si è reso evidente che le particolari domande di ricerca necessitavano di uno strumento inedito, maggiormente cucito sul tema e sul contesto specifico. Mortari (2007) parla a tal proposito di indisponibilità di strumentazioni predefinite, intese come "cassette di attrezzi oggettivi disponibili out-there" (ibidem, 2007, p. 73), riferendosi alla capacità investigativa del ricercatore nell'individuare il modo più adatto di raccogliere e analizzare i dati. Dello stesso avviso sembra essere l'argomentazione di Guala (1993), il quale afferma come non esista un modello astratto di intervista, ma che lo strumento debba adattarsi creativamente al disegno di ricerca specifico.

Le 12 domande della traccia sono state suddivise in aree tematiche per toccare le principali variabili legate alla professione docente ravvisate in letteratura, raccogliendo percezioni ed esperienze dalle insegnanti e sollecitando riferimenti più o meno espliciti al tema del cambiamento vissuto e alle accezioni ad esso legate. Inoltre, ad ogni area di domande si sono elaborati degli obiettivi di ricerca, tale passaggio è stato utile su due livelli: allenare un atteggiamento riflessivo e dubitante sui quesiti di ricerca e sulla trasformazione di essi in domande per i partecipanti e secondariamente avere una primissima traccia per l'analisi categoriale della mole di dati successivamente raccolti (Sorzio, 2005):

<i>Traccia intervista semistrutturata, domande organizzate per temi</i>	<i>Obiettivi sottesi alle domande tematiche</i>
<p><i>A. Area anagrafica e background professionale</i></p> <p>1. Puoi raccontarmi il tuo percorso professionale?</p> <p>2. Quali sono stati i momenti di svolta nella tua professionalità in positivo e in negativo? Puoi citare un esempio in positivo e uno in negativo?</p> <p>3. Quali pensi che siano i tuoi punti di forza come insegnante?</p> <p>4. Quale pensi sia l'aspetto in cui ti senti meno forte?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ far emergere momenti salienti del proprio percorso professionale/formativo ▪ far emergere elementi che caratterizzano la propria professionalità ▪ far emergere elementi che danno soddisfazione, da proteggere (e probabilmente fonte di resistenza implicita)
<p><i>B. Area del rapporto professionalità - gruppo (istituzionale e comunità di pratiche)</i></p> <p>5. Quali sono gli organi con cui il tuo gruppo di lavoro si organizza, riunisce e decide della vita scolastica?</p> <p>6. Quali sono secondo te le caratteristiche di un insegnante di scuola paritaria?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ far emergere idee e rappresentazioni su insegnante e gruppo di lavoro ▪ far emergere criteri o elementi che possano avere un link con la bibliografia su resistenza al cambiamento-ruolo del gruppo +/- supportivo

<p>7. Come pensi che si relazioni il tuo lavoro con il gruppo di insegnanti?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ far emergere rappresentazioni su identità assegnata da attese sociali e da beliefs su categoria ▪ far emergere rappresentazione dei propri punti di forza o debolezza in quanto membro di un gruppo
<p><i>C. Area del rapporto professionalità - curriculum</i></p> <p>8. Che rapporto avete con le Indicazioni Nazionali per il curriculum 2012 e Nuovi scenari 2018?</p> <p>9. Queste sono le immagini del sito internet di una scuola paritaria della provincia di Bergamo, cosa ti viene in mente guardandole?</p> <p>10. Pensando invece alla tua scuola, come dialoga la vostra programmazione con l'outdoor?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ far emergere idee e rappresentazioni di progettazione ▪ indagare livello di adesione pedagogica al modello di educazione in natura ▪ far emergere eventuali punti di forza e di criticità progettuale con il modello "nuovo"
<p><i>D. Area professionalità - prassi</i></p> <p>11. Pensando a tutte le prassi tipiche del tuo lavoro (pensando a una giornata, una settimana o un mese), puoi parlarne di una che ti soddisfa e di una che modifichereesti e perchè? Puoi fare anche degli esempi concreti?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ far emergere criteri di positività e negatività nelle pratiche di insegnamento ▪ far emergere elementi considerati fondanti per la soddisfazione del proprio sè professionale
<p><i>E. Area professionalità - sviluppo nel futuro</i></p> <p>12. Proiettati nei prossimi 10 anni di professione in questa scuola dell'infanzia, come ti vedi? Per arrivare a quel momento professionale, di cosa pensi di aver bisogno?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ far emergere rappresentazioni sul proprio sviluppo professionale ▪ far emergere criteri per uno sviluppo nel futuro efficace e positivo ▪ far emergere riflessione sulla propria professionalità presente e sugli aspetti su cui si desidera migliorare per il futuro ▪ far emergere idee relative alla fattibilità e all'orizzonte temporale percepito per il cambiamento in positivo/negativo

La traccia è stata somministrata in fase pilota a due insegnanti volontarie di scuola paritaria della provincia bergamasca di diversa età, background formativo e anni di carriera per poterne valutare l'adeguatezza su professioniste rappresentative di due tipologie differenti. Le interviste sono state somministrate nel mese di novembre 2020 in modalità online su piattaforma Google Meet. Le interviste, della durata di circa un'ora, sono state videoregistrate e sbobinate. È seguito un aggiustamento in relazione alle domande relative al gruppo e alla collegialità, nonché una riflessione della ricercatrice relativa ai tempi dedicati ad alcune domande e alla modalità di formulazione verbale e non verbale, che hanno portato alla versione definitiva.

La somministrazione dell'intervista alle docenti della scuola dello studio di caso è stata di circa un'ora per ciascuna partecipante, effettuata in orario lavorativo e presso la scuola, in un ufficio lontano dalle classi e dalla postazione della coordinatrice, evitando interruzioni e interferenze alla privacy delle intervistate. Tali scelte riflettono un'analisi della situazione relazionale e organizzativa, ricostruita dalla coordinatrice, con l'obiettivo di assicurare tempi e

spazi che potessero garantire alle intervistate un senso di agio e apertura all'esperienza, favorendo un'apertura ai propri mondi concettuali ed esperienziali nonostante l'assenza di confidenza con lo strumento intervista (Sclavi, 2003; Tusini, 2006). Il periodo interessato è stato fra la fine di gennaio e inizio febbraio 2021. Ogni intervista è stata audioregistrata, per un totale di 9 ore di materiale, e successivamente trascritta per intero per consentirne l'analisi (Connolly & Penn-Edwards, 2005) con il software Atlas.ti 8. Il materiale raccolto è stato espressione di una abbondanza e significatività di informazioni sul tema dello sviluppo professionale e del cambiamento che ben richiama il termine *rich data* (De Nardis, 2011). Tale espressione fa riferimento a tutti quei dati che evidenziano, in differenti contesti sociali, sia i punti di vista dei partecipanti, le loro strutture di pensiero, le azioni, sia gli orientamenti del ricercatore.

Richiamando Reinders (Reinders, 2018), l'approccio dell'intervista semistrutturata analizzata con un metodo capace di cogliere le unità di significato e le possibili correlazioni fra percezioni individuali e fenomeno permette di avere una comprensione positiva e costruttiva della resistenza e delle criticità in genere riportate dalle diverse parti, andando oltre una lettura superficiale della partecipazione riluttante al cambiamento ma cogliendone i motivi di resilienza da ingaggiare in un condiviso sforzo trasformativo di portata organizzativa.

Il processo di analisi dei dati: codifica e interpretazione

Secondo Charmaz (2000), un approccio originale per illustrare l'impianto metodologico della GT dovrebbe far riferimento a un insieme di linee guida che, come principi generali o elementi euristici, si rivelano utili per la costruzione di teorie di tipo circostanziato e localizzato. Dalla raccolta e dall'analisi dei dati è possibile far emergere delle categorie dalle quali ricavare concetti che permettono al ricercatore la costruzione della teoria attraverso un processo di interazione con i dati raccolti. Il disegno di ricerca ha previsto che i tre momenti di raccolta, codifica e analisi dei dati assumessero un andamento ricorsivo: la scoperta della teoria si è quindi svelata in tempi differenti secondo sovrapposizioni sempre più consapevoli e approfondite dell'interpretazione dei dati.

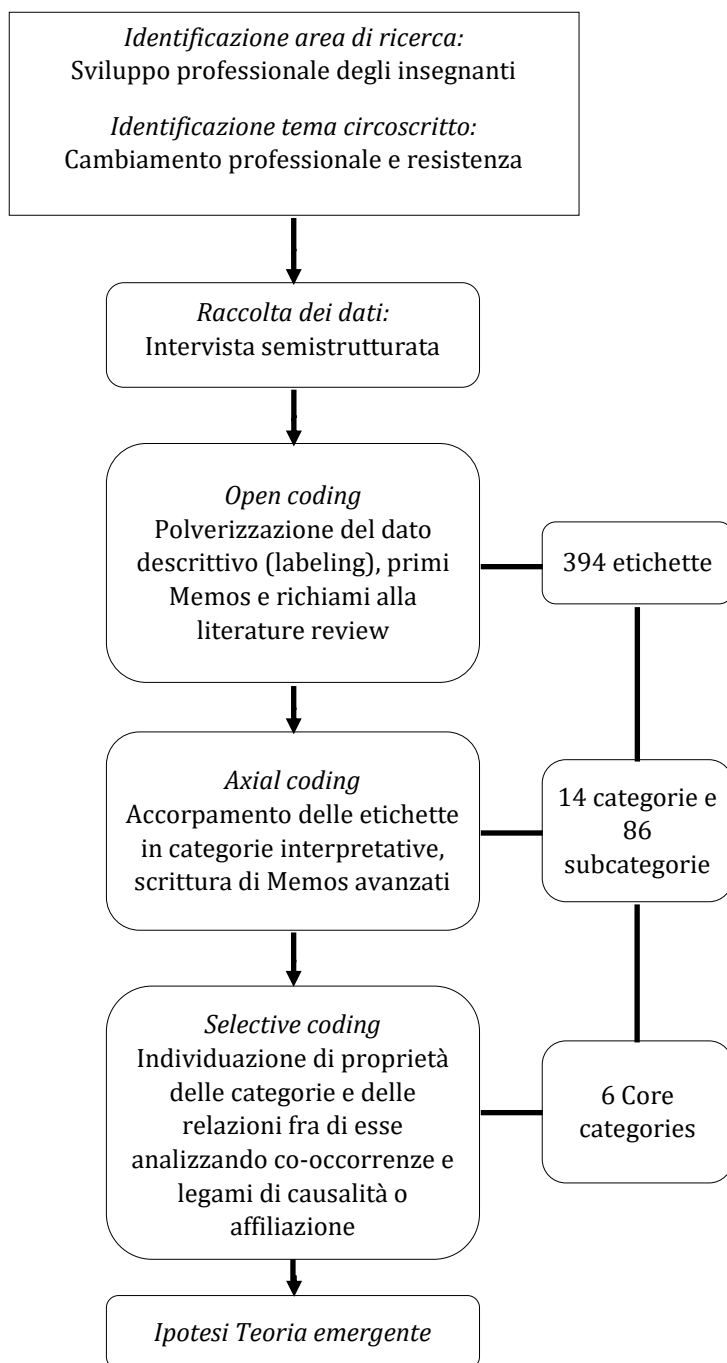


Figura17. Diagramma di flusso della GT

La categorizzazione è un processo che muove dal dato così come è stato offerto dal partecipante nella sua interazione con il ricercatore, ad una sua concettualizzazione che non ne perde però senso e significato, ampliandolo in relazione a proprietà riscontrate dal confronto con il corpus di tutti i dati. Le relazioni fra tali proprietà permettono l'astrazione di concetti nella successiva teoria. Pertanto, nel processo di costruzione della Grounded Theory, la creazione di categorie rappresenta il motore concettuale della teoria stessa, esprimendo la creatività e riflessività del ricercatore nel "nominare" le categorie, nel porsi domande di ricerca costanti (espresse anche sottoforma di Memos), nel confrontare i dati raccolti per muovere da una massa disordinata in uno schema interpretativo innovativo e realistico.

Il processo di codifica del presente lavoro ha seguito le fasi del paradigma di Strauss, riprese da Charmaz, ritenute in linea con gli intenti del disegno di ricerca in quanto non si è ricercata la verifica di ipotesi, ma una scoperta della teoria che permettesse un approccio libero e flessibile ai dati. Si è pertanto seguito lo schema a tre livelli del paradigma (Fig. 17):

- codifica aperta, analisi interviste e note di campo e Memos per identificare una molteplicità di concetti aderenti ai dati;
- codifica assiale o focalizzata, sintesi delle prime categorie in un insieme maggiormente coerente e rappresentativo di categorie e subcategorie;
- codifica selettiva o teorica, un processo di concettualizzazione dei dati che ha portato a identificare delle core categories e le relazioni fra esse al fine di interpretare la teoria emergente.

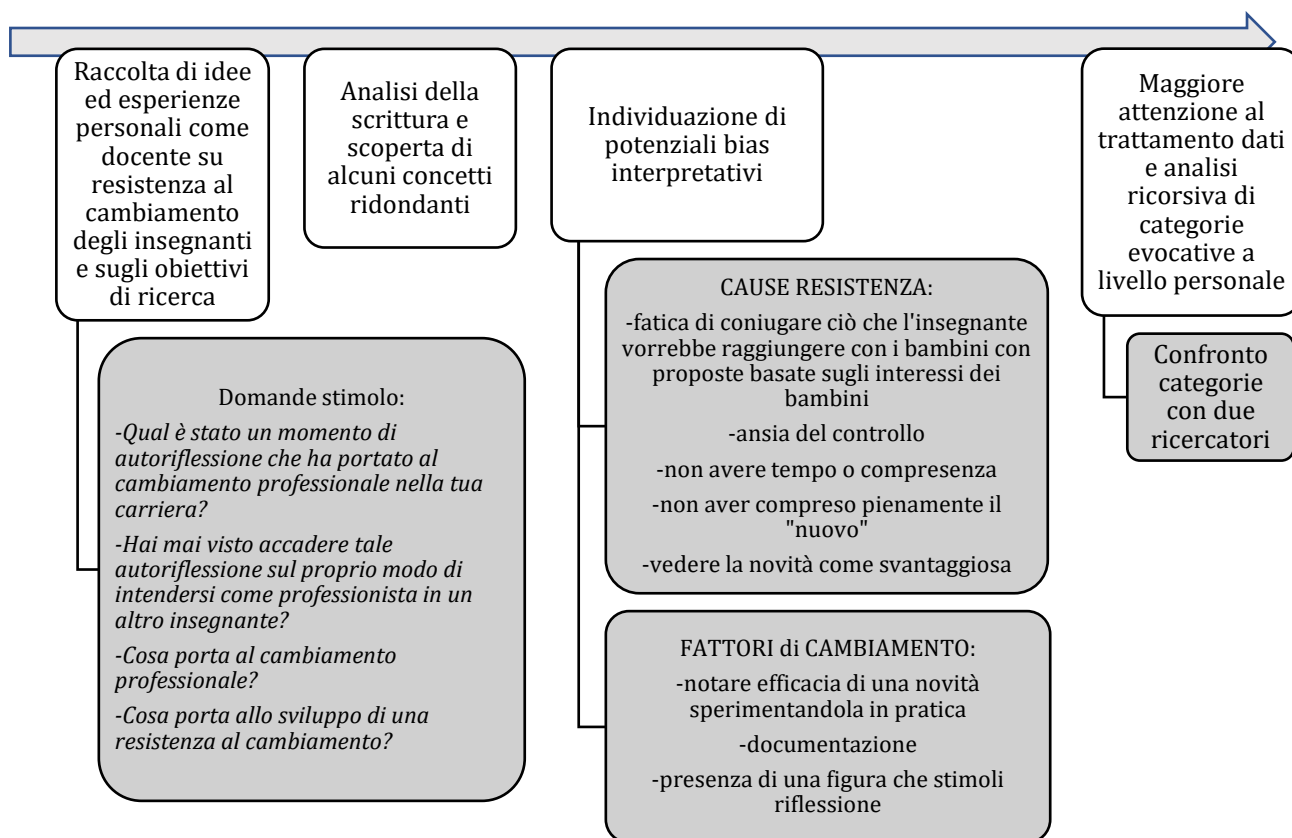
I passi compiuti, ricorsivi e rigorosi, hanno cercato di garantire la robustezza della metodologia, che, come suggerito dai fondatori di tutte le scuole della Grounded Theory, ha

tutelato la ricchezza e completezza dei dati raccolti, saturando progressivamente le categorie e confrontando ripetutamente fra loro dati, etichette e categorie al fine di individuare raggruppamenti e relazioni significativi. A tale fine fondamentale è stato l'impiego di un software per l'analisi qualitativa, Atlas.ti, che ha reso l'analisi della "montagna di dati" (Charmaz, 2000), molto più veloce e accurata, permettendo:

- confronti rapidi fra categorie e dati appartenenti a diverse interviste;
- accorpamento di subcategorie in una categoria ombrello, visualizzando velocemente l'impatto in termini di frequenza sul totale delle quotations di una categoria o subcategoria;
- possibilità di legare Memos a codici o quotations;
- possibilità di analizzare co-occorrenze globali o parziali fra categorie e dati;
- possibilità di esportare i dati in formato Excel per la costruzione di grafici.

I possibili bias del ricercatore

Nell'approcciarmi al primo step di ricerca sul campo mi sono interrogata su quali potessero essere i miei pregiudizi collegati con le domande e il tema di ricerca, al fine di potermi dedicare al processo di analisi dei dati con un atteggiamento più aderente all'apertura non giudicante suggerita dai padri del metodo grounded (Glaser & Strauss, 1967). Tuttavia, non era possibile nemmeno ignorare le conoscenze sul tema raccolte dalla revisione della letteratura e che avevano guidato la redazione della traccia d'intervista, scegliendo pertanto di seguire le indicazioni di Charmaz (2000) su una interdipendenza del fronte top-down, in cui le categorie fossero fondate sulla letteratura, senza pretesa di una verifica di ipotesi aprioristiche, e quello bottom-up, aderente ai dati ed emergente dalla loro analisi ricorsiva e confronto. Sicuramente, se per quanto riguarda le aree tematiche su cui la ricerca si era già concentrata avevo delle linee guida nella teoria di GT costruttivista, per l'esplicitazione dei miei bias personali ho cercato di rispondere ad alcune domande concordate con la tutor di dottorato e che stimolassero una narrazione semi-libera sul tema:



Dall'analisi della mia scrittura riflessiva ho potuto notare come la mia esperienza di insegnante costituiva una base non certo neutra sul tema, raccogliendo anche le voci di colleghe incontrate nel corso degli anni, soprattutto in occasione di innovazioni didattiche richieste dal coordinamento o a livello ministeriale (ad es. la transizione da POF a PTOF, le versioni aggiornate di PEI, l'introduzione di scelte educative circoscritte alla singola scuola da parte del coordinamento come pranzo in classe, abolizione del riposo pomeridiano dei bambini di tre anni, introduzione di laboratori settimanali di intersezione fissi a scapito di attività di sezione...). L'attenzione si è quindi costantemente posta sulle possibili sovrapposizioni fra elementi di influenza personali e categorie di analisi nel corso del processo grounded, notando con interesse come, effettivamente, alcune fossero ineliminabili. La problematizzazione ricorsiva dei dati raccolti e delle successive categorie identificate, nonché la loro evidente frequenza in termini di unità di significato, ha mantenuto un rigore analitico che ha permesso di riflettere su una vicinanza concettuale fra la sottoscritta e le partecipanti alla ricerca. Tale fenomeno, se da un lato mi ha reso maggiormente consapevole dei possibili rischi interpretativi, dall'altro è stato considerato un vantaggio, poiché mi ha permesso di entrare maggiormente in ascolto con le docenti, favorendo uno scambio aperto e dunque più proficuo per la qualità dei dati raccolti. Infine, per evitare qualsiasi sovrainterpretazione, nonostante le attenzioni messe in campo, le categorie da me individuate sono state confrontate e testate da altri due ricercatori esperti nell'ambito della grounded theory, i cui contributi hanno permesso l'aggiustamento di alcune nomenclature categoriali in ottica maggiormente neutra o descrittiva.

La codifica aperta iniziale

La fase di Open coding ha richiesto un intenso lavoro di immersione nei testi delle trascrizioni di interviste e ha dapprima previsto come criterio di analisi la creazione di etichette di tipo descrittivo, "polverizzando" (Mortari, 2010a) i dati e giungendo a una complessità che

da un lato ben descriveva le sfumature del fenomeno, ma che, in accordo con l'autrice, ha ampliato enormemente i significati, facendoli dileguare e allontanando la possibilità di *"pervenire a una teoria capace di dire le qualità sostanziali del fenomeno"* (2010a, p. 56). Di conseguenza mi sono resa conto che l'oggetto di analisi sarebbe dovuto essere il processo di codifica in sé, creando un generativo dialogo fra dati, ricorsivamente letti, e teoria. Ciò ha permesso di individuare una direzione di sintesi verso prime categorie con significati affini, scremando le etichette in subcategorie maggiormente comprensive e *"comprimendo la massa di informazioni in categorie specifiche, perdendo molti dettagli, ma ottenendo una maneggevolezza che favorisce la ricostruzione della struttura sottostante alle attività educative in un determinato contesto o l'identificazione dei temi ricorrenti nelle esperienze educative dei soggetti"* (Sorzio, 2005, p. 63). Di fatto ho potuto notare che anche il primo labeling ha inevitabilmente risentito di un'influenza di bias teorici legati alle domande di ricerca sulla comprensione del fenomeno cambiamento e resistenza, trovando affinità con la posizione conciliante di Charmaz mediante l'uso di concetti sensibilizzanti teorizzati; essi si situano tra l'astrazione logica e l'intuizione e permettono al ricercatore di procedere nel suo percorso di ricerca senza precise ipotesi di partenza, ma al contempo, offrendo la rassicurante e attendibile indicazione della direzione verso cui guardare, in continuità con gli studi già effettuati sul tema. La scelta dei concetti sensibilizzanti è aperta, come tutti i passi della GT costruttivista, avendo successivamente portato a una loro ulteriore selezione.

Il rapporto fra dati e teoria emersa dalla revisione della letteratura è stato quindi un importante terreno di confronto mantenuto per tutto il processo di GT, agevolando l'identificazione di concetti sensibilizzanti, base di partenza per la codifica successiva (Charmaz, 2000). Nella codifica aperta, richiamando De Nardis (2011), le etichette sono evolute in prime categorie in relazione a:

- condizioni causali o catalizzanti il fenomeno di resistenza o insoddisfazione al cambiamento;
- condizioni caratteristiche della scuola (approccio pedagogico, ruoli);
- condizioni caratteristiche del gruppo e delle singole partecipanti;
- attribuzioni e rappresentazioni su di sé e su altri attori del sistema;
- strategie di azione che le partecipanti hanno utilizzato per definire ed esaminare il fenomeno e rispondervi

Da una prima analisi aperta ho quindi operato un'analisi per concetti coerenti con i temi di maggior impatto sul cambiamento professionale ravvisati in letteratura, operando un raggruppamento delle domande e riavviando la codifica e scrematura di etichette ridondanti, sovrapposte o sinonimiche. Ciò ha permesso di evolvere le oltre 350 etichette identificate in 25 categorie che le comprendessero, secondo un primo raggruppamento, per proprietà comuni o correlate, le "somiglianze di famiglia" (Sorzio, 2005). Le 25 macrocategorie possono riferirsi alle 5 aree tematiche originarie dell'intervista, denotando una disomogenea presenza di dati in alcune a scapito di altre, mostrando quindi quali aspetti avessero indotto nelle partecipanti una maggior produzione di dati narrativi, suggerendo forse anche una maggior influenza di alcune aree rispetto al tema del cambiamento professionale.

<i>Raggruppamento delle domande per ambiti di analisi teoricamente fondati, dal labeling alla prima categorizzazione</i>	<i>Etichette/codici riscontrati per ambito</i>	<i>Prime macrocategorie per ambito</i>
<p><i>Percezione sullo sviluppo della propria identità professionale</i></p> <p>1. Puoi raccontarmi il tuo percorso professionale?</p> <p>2. Quali sono stati i momenti di svolta nella tua professionalità in positivo e in negativo? Puoi citare un esempio in positivo e uno in negativo?</p> <p>6. Quali sono secondo te le caratteristiche di un insegnante di scuola paritaria?</p> <p>12. Proiettati nei prossimi 10 anni di professione in questa scuola dell'infanzia, come ti vedi? Per arrivare a quel momento professionale, di cosa pensi di aver bisogno?</p>	95	<ul style="list-style-type: none"> -Motivazione -Immagine Professionale ideale -Pratiche da mantenere -Pratiche da abbandonare -Anagrafica -Futura professionalizzazione -Resistenza propria cause
<p><i>Autovalutazione delle proprie competenze professionali</i></p> <p>3. Quali pensi che siano i tuoi punti di forza come insegnante?</p> <p>4. Quale pensi sia l'aspetto in cui ti senti meno forte?</p> <p>11. Pensando a tutte le prassi tipiche del tuo lavoro (pensando a una giornata, una settimana o un mese), puoi parlarne di una che ti soddisfa e di una che modificheresti e perchè? Puoi fare anche degli esempi concreti?</p>	51	<ul style="list-style-type: none"> -Autovalutazione professionalità -Punti di debolezza -Punti di forza -Riferimenti a professionalità -Metariflessione
<p><i>Percezione del lavoro di gruppo collegiale e del proprio coinvolgimento al suo interno</i></p> <p>5. Quali sono gli organi con cui il tuo gruppo di lavoro si organizza, riunisce e decide della vita scolastica?</p> <p>7. Come pensi che si relazioni il tuo lavoro con il gruppo di insegnanti?</p>	99	<ul style="list-style-type: none"> -Rapporto con Staff -Esperienze emotive -Rapporto con coordinatrice -Cause resistenza staff -Rapporto con CDA
<p><i>Percezione del metodo della propria scuola e dell'indirizzo pedagogico</i></p> <p>9. Queste sono le immagini del sito internet di una scuola paritaria della provincia di Bergamo, cosa ti viene in mente guardandole?</p> <p>9.b per coordinatrice: Perchè pensi che le insegnanti debbano modificare il loro modo di insegnare?</p> <p>10. Pensando invece alla tua scuola, come dialoga la vostra programmazione con l'outdoor?</p>	138	<ul style="list-style-type: none"> -Sito -Metodo -Rapporto con bambino, famiglia e scuola -Fatiche che inficiano adesione al metodo -Cambiamento
<p><i>Percezione della relazione fra propria scuola e linee guida nazionali</i></p> <p>11. Pensando a tutte le prassi tipiche del tuo lavoro (pensando a una giornata, una settimana o un mese), puoi parlarne di una che ti soddisfa e di una che modificheresti e perchè? Puoi fare anche degli esempi concreti?</p>	11	<ul style="list-style-type: none"> -Documentazione
	394	25

La codifica assiale

Il ricercatore, durante la codifica assiale, si pone l'obiettivo di individuare alcune caratteristiche legate al fenomeno (contesti, cause, conseguenze) che permettano di tracciare i contorni di *core categories*, fra loro interrelabili, al fine di sviluppare la teoria grounded. I codici inizialmente individuati dall'analisi aperta sono stati rivisti e sintetizzati in subcategorie maggiormente rappresentative, a loro volta riferite a macrocategorie ombrello. Da una logica descrittiva volta a tracciare tutte le proprietà del fenomeno nella sua complessità sistemica, si è applicata una logica concettuale, interpretativa di proprietà del fenomeno meno molecolari ma maggiormente ragionate, frutto del costante lavoro di comparazione e riletture dei dati al fine di tracciare le relazioni delle categorie rispetto al tema cambiamento professionale e resistenza (Charmaz, 2006). In questa fase è stato fondamentale maturare un atteggiamento di ricerca più incisivo, poiché le scelte categoriali non potevano esaurirsi nell'etichettatura descrittiva di un'unità di significato o di prime categorie, ma richiedevano un intervento analitico dallo sguardo più ampio, seguendo la direzione induttiva della metodologia grounded (Connolly & Penn-Edwards, 2005).

Sia i codici che le macrocategorie sono stati verificati in termini di saturazione e di sintesi, individuando proprietà emergenti e stabili, poiché espressive dei fenomeni descritti in maniera comprensiva e satura, secondo un processo di confronto ricorsivo. In tal senso fondamentale è stato un primo step di selezione delle categorie per proprietà, eliminando i codici sovrapponibili o con bassa frequenza, eleggendo caratteristiche più ampie e rappresentative per i nuovi gruppi di codici. Ne è un esempio, l'unione di tre codici in una subcategoria, a sua volta facente parte della categoria *Autovalutazione professionalità*:

Adattarsi ai cambiamenti + Sapersi mettere in gioco + Sapersi porre domande per migliorare = Disponibilità a migliorarsi

L'analisi assiale ha permesso di riconsiderare e riflettere non solo le relazioni fra proprietà e categorie, ma anche gli assunti e gli spunti annotati nei Memos, creando nuove piste interpretative intrecciate alla realtà empirica (Charmaz, 2000). Come riportato, i Memos hanno permesso di riflettere su un punto di snodo particolarmente fondamentale per la categorizzazione concettuale del fenomeno resistenza, di seguito l'esempio di un Memo group, dal titolo *Resistenza o fatica?*, che è stato compilato in tempi successivi; ogni punto dell'elenco è un nuovo inserimento, favorendo la riflessione:

Atlas.ti, Memos folder, topic: *Resistenza o fatica?*

- (05/04/2021) Stanno emergendo molte fatiche presentate come elementi oggettivi (tempo, spazialità scuola, rapporto ins/baby), mentre le ragioni di resistenza sono anche elementi soggettivamente percepiti come tali. Potrebbero diventare una causa perché oltre all'aspetto oggettivo vi è una carica personale di rappresentazioni e sentimenti che si sono sviluppati nel pensiero dell'insegnante?
- (12/07/2022) Interessante: loro non parlano mai di resistenza, ma propongono giustificazioni su elementi oggettivi, relazionali, comportamenti coordinatrice, richieste oppressive, proprio pensiero pedagogico dietro le quinte. Non dicono "io mi sono opposta perché", ma spiegano quali fattori rendono difficile lavorare secondo le richieste. Inoltre, dicono

come si sentono emotivamente e relazionalmente di fronte al cambiamento richiesto (sole, isolate, inghiottite nel tempo insufficiente, non valorizzate, giudicate e timorose di sbagliare).

- (14/09/2022) Ciò richiama al concetto di resistenza come esperienza soggettiva del lavoratore densa di ragioni e di energia potenziale, che evidentemente loro non percepiscono come ascoltata e colta come leva. Molte energie vengono invece disperse nel cercare di definire e resistere nella relazione con la coordinatrice e con le altre. Poco frequente è la presenza di autovalutazioni su proposte professionalizzanti costruttive, all'ultima domanda hanno risposto in poche mettendosi realmente in gioco, nonostante molte dicano di sapersi porre domande.

Questo memo ben esemplifica il ragionamento fatto rispetto al tema della fatica, che da un'iniziale lettura dei dati si proponeva come dato contestuale oggettivo, mentre, rileggendo e rintracciando legami fra elementi oggettivi e scelte ed emozioni soggettivi, è stato colto un legame interessante per la creazione di una macrocategoria, *Cause di resistenza propria*. Il costrutto di resistenza o resilienza riscontrato in letteratura si è in parte riconosciuto e modellato sul tema della fatica riportato dalle insegnanti, trovando un terreno linguistico e concettuale comune e iniziando a cogliere l'implicazione interpretativa per la costruzione della teoria sull'esperienza di resistenza come esperienza di fatica multifattoriale che il lavoratore percepisce e capace di aggravare il peso di elementi oggettivi con attribuzioni emotive impattanti.

Dall'analisi delle categorie e dei Memos è stata raffinata una nuova suddivisione tematica e categoriale, che, come visibile in tabella, ha cercato di mantenere una coerenza interna data dalla fase precedente, ma permettendo una riorganizzazione e sintesi che da centinaia di codici ne ha selezionati 123 e da 25 macrocategorie ne ha mantenute 13.

<i>Macrocategorie iniziali (open coding)</i>	<i>Macrocategorie intermedie correlate a quelle iniziali (axial coding)</i>	<i>Subcategorie</i>
<i>Percezione sullo sviluppo della propria identità professionale</i> -Motivazione -Immagine Professionale ideale -Pratiche da mantenere -Pratiche da abbandonare -Anagrafica -Futura professionalizzazione -Resistenza propria cause	Immagine di Insegnante identità e credenze	19
	Anagrafica	7
	Cause resistenza propria	11 di cui 2 sovrapposte a immagine di insegnante
	Professionalità e formazione	9
<i>Autovalutazione delle proprie competenze professionali</i> -Valutazione sulla propria professionalità -Punti di debolezza -Punti di forza -Riferimenti a professionalità -Metariflessione	Autovalutazione professionalità	5
	Cda	3
	Cause resistenza team	9

<i>Percezione del lavoro di gruppo collegiale e del proprio coinvolgimento al suo interno</i> - Rapporto con Staff - Esperienze emotive - Rapporto con coordinatrice - Cause resistenza staff - Rapporto con CDA	Coordinatrice: profilo	6
<i>Percezione del metodo della propria scuola e dell'indirizzo pedagogico</i> - Sito - Metodo - Rapporto con bambino, famiglia e scuola - Fatiche che inficiano adesione al metodo - Cambiamento	Immagine bambino	7
	Immagine famiglia	3
	Immagine scuola e sito	2
	Metodo educativo	14
	Fatiche professionali oggettive e team	6
<i>Percezione della relazione fra propria scuola e linee guida nazionali</i> - Documentazione	Documentazione	3
	Cambiamento avvenuto: chi, come, cosa, perché, auspicato	22
25	13	123

Nel corso del processo di revisione e suddivisione di categorie per proprietà e relazioni è stata sviluppata una categoria che comprendesse vari aspetti del tema cambiamento professionale, diversificandosi dai quelli relativi alla resistenza, articolata secondo lo schema delle 5W: *chi* avesse promosso il cambiamento, *che cosa* fosse stato interessato dal cambiamento, *come* si fosse realizzato un cambiamento (ovvero quali elementi di efficacia) e *perché* si fosse aderito. Questa macrocategoria ha sicuramente segnato la definitiva riorganizzazione della matrice di relazioni con le altre, astraendo maggiormente il discorso verso un'interpretazione della teoria sottostante, come presentato nel prossimo paragrafo. Infine, prima di passare alla fase di interpretazione teorica e selettiva delle categorie definitive, è stato operato un processo di revisione e sperimentazione delle categorie da parte di ricercatori esperti in grounded theory methodology (tutor di dottorato e ricercatore assegnista) che hanno offerto indicazioni per ulteriori aggiustamenti nella nomenclatura e rappresentatività delle categorie ipotizzate.

La codifica selettiva e l'emersione dell'ipotesi teorica

L'ultima fase prevista dalla metodologia grounded è la codifica selettiva o teoretica, che si distingue e segue la codifica assiale in termini di livello di concettualizzazione e interpretazione delle proprietà categoriali, astraendo i dati in assunzioni teoriche. Tale livello permette di intravedere la struttura che connette le categorie e macrocategorie in una matrice analitica, in forma di diagramma o schema concentrico, capace di mostrare come il fenomeno si è generato,

le condizioni di impatto e sviluppo e le conseguenze avute sul sistema (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 1990). L'interrelazione fra le categorie e l'analisi critica e ponderata delle co-occorrenze (Sorzio, 2005) permette di sviluppare una versione della storia esplicativa e situata (Corbin & Strauss, 1990).

Il primo passo della codifica selettiva è stato un ulteriore sintesi e confronto fra macrocategorie e categorie sottese ai gruppi:

<i>Macrocategorie intermedie correlate a quelle iniziali (axial coding)</i>	<i>Macrocategorie definitive (selective coding)</i>	<i>Subcategorie definitive</i>
Immagine di Insegnante, identità e credenze	Immagine di Insegnante, identità e credenze	17
Professionalità e formazione		
Anagrafica		
Cause resistenza propria	Cause resistenza	10
Relazioni con staff	Rapporto con staff e leadership	14
Relazioni con Cda		
Relazioni con Coordinatrice		
Valutazione propria professionalità	Autovalutazione professionalità	9
Immagine bambino	Approccio educativo e credenze su destinatari	18
Immagine famiglia		
Immagine scuola e sito		
Metodo educativo		
Fatiche professionali oggettive e team		
Documentazione		
Cambiamento avvenuto: chi, come, cosa, perché	Cambiamento avvenuto: chi, come, cosa, perché	19
<i>13</i>	<i>6</i>	<i>87</i>

Il numero di categorie e subcategorie si è quindi ridotto, denotando i costanti approfondimento e revisione operati nel corso dei livelli della grounded. In particolare, le sei categorie e relative 87 subcategorie sono nel dettaglio:

<i>Tema di ricerca: Cambiamento professionale e resistenza degli insegnanti</i>			
MacroCategorie e raggruppamenti interni	Subcategorie	Frequenza	Quotations
<i>IMMAGINE DI INSEGNANTE</i>		<i>148</i>	320
-dati su carriera	formazione iniziale diploma	4	
	formazione iniziale laurea	3	
	maggiore di 5 anni	5	
	minore di 5 anni	2	

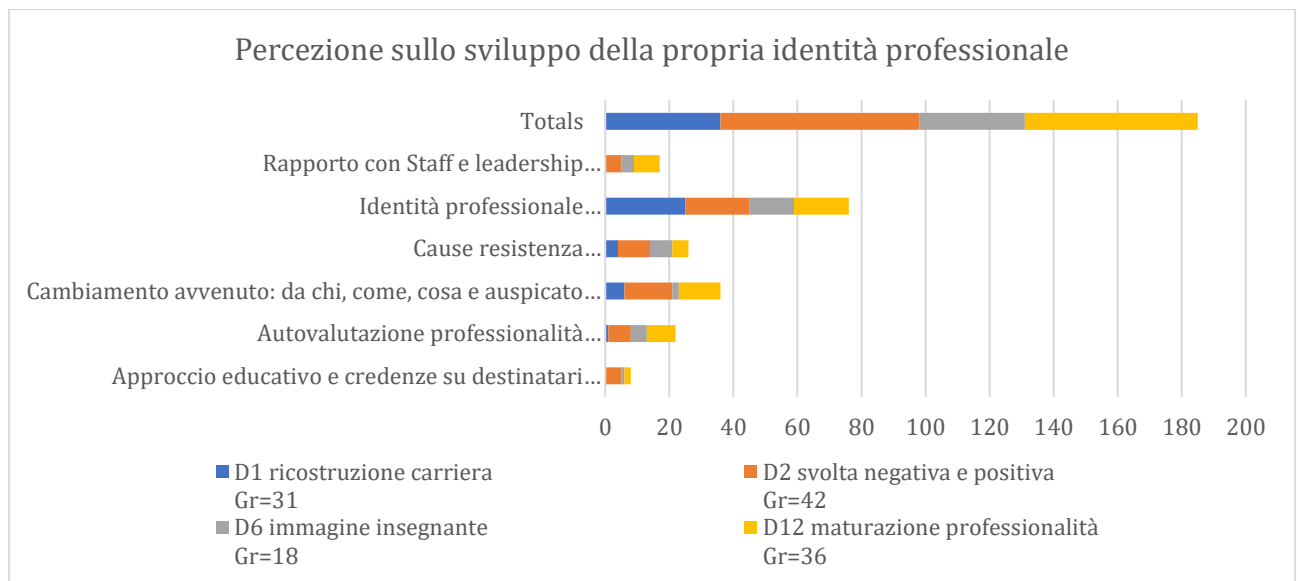
	pregressi come educatrice	8	
	pregressi come insegnante	3	
	pregressi in altri lavori	3	
-credenze su identità professionale	avere cura baby e loro crescita	15	
	cambia nel tempo	12	
	cerca e trae forza dal riconoscimento esterno	16	
	confronto con statale neutro	3	
	dover arrivare a risultati tangibili	13	
	lavoro impegnativo, solitario	9	
	non disgiunta da persona	34	
	si basa su vocazione, passione	11	
-credenze su sviluppo professionalità	matura con esperienza e contesto	38	
	matura con formazione	11	
<i>AUTOVALUTAZIONE COMPETENZE PROFESSIONALI</i>		<i>119</i>	<i>317</i>
	disponibilità a migliorarsi	13	
	fatica a progettare e valutare a partire da baby e documentaz	9	
	non sapersi relazionare con famiglie	11	
	saper dare ascolto, tempo e cura ai bambini	30	
	saper dare cornice e saperi a bambini	16	
	saper leggere apprendimenti in atto	4	
	sapersi relazionare/comunicare colleghe	18	
	sapersi relazionare/comunicare famiglie	7	
	sentirsi competenti rispetto al metodo	26	
<i>RAPPORTO CON STAFF E LEADERSHIP</i>		<i>109</i>	<i>342</i>
-relazioni con CDA	interviene su scelte del gruppo, è attento	4	
	non interviene su scelte del gruppo, è assente	3	
-relazioni con Coordinatrice	decide/impone progettazione e compiti	17	
	è appoggiata/riconosciuta dal cda	0	
	guida formata per migliorare e riflettere	19	
	non cura comunicaz e relazione con insegnanti	13	
	non è appoggiata/riconosciuta da cda	6	
-relazioni con Colleghe	criticità di genere di fondo	5	
	diverso background formativo/contrattuale	11	
	diverso metodo	15	
	no abitudine a confrontarsi/partecipare costruttivamente	23	
	no amicizia e rispetto professionale	5	
-relazioni deliberative	decisioni prese da collegio	4	
	decisioni prese/diretto da coordinatrice	11	
<i>APPROCCIO EDUCATIVO E CREDENZE SU DESTINATARI</i>		<i>91</i>	<i>307</i>
- Documentazione	usata per immortalare apprendimenti	4	
	usata per raccontare alle famiglie	7	
	usata per riflettere su appr, bisogni baby + pratiche	6	
	competenza sviluppata da esercizio	1	

-Immagine di bambino	è cambiata nel tempo	3	269	
	è competente, cercatore e autonomo	15		
	ha bisogno di essere coccolato	1		
	non è autonomo	5		
-Immagine di famiglia	è cambiata nel tempo	6		
	negativa (giudica, ha pregiudizi, vuole ragione)	13		
	positiva (va coinvolta, vuole capire)	8		
-Metodo educativo	progettare per autonomia baby	3		
	progettaz no rigida	7		
	progettaz si costruisce con/sui bambini e senso per loro	15		
	progettaz unisce out a indoor	2		
	progettaz usa INN solo come ancora	10		
-sito internet	non rappresentativo di sé e didattica	4		
	rappresentativo di sé e didattica	6		
CAUSE RESISTENZA		137		269
	anzianità ostacola disposiz change	13		
	condizioni sfavorevoli oggettive	21		
	minimizzare perchè già capaci	1		
	novità dà sempre disagio iniziale	22		
	paura di essere giudicata	8		
	paura perdita controllo baby/attività	13		
	sentire imposizione coord	19		
	mancanza di motivazione	5		
	non sentirsi capite e valorizzate da coord	20		
	proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto	49		
CAMBIAMENTO: FATTORI		160		325
Come?	funziona con avanzamenti e regressioni	13		
	funziona confrontarsi e osservare colleghe	30		
	funziona costanza e volontà	5		
	funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria	34		
	funziona forzatura	2		
	funziona gradualità e fiducia	16		
	funziona riflettere su di sé	11		
	funziona se farlo dà gioia, tranquillità, stupore	19		
	funziona se integra bagaglio professionale	7		
Cosa?	aprirsi a new mentalità/contenuti	7		
	aprirsi a potenzialità outdoor	18		
	comunicare meglio con baby e famiglie	12		
	didattica attiva e non direttiva	23		
	immagine del baby	15		
	osservare e documentare	10		
	tollerare perdita controllo	9		
Voluto da chi?	Cda	0		
	coordinatrice	20		

Perché?	da obbligo ad adesione per desiderio	10	
---------	--------------------------------------	----	--

Le categorie che sono risultate essere maggiormente dense di dati sono quelle relative all'identità professionale, ai rapporti fra colleghe e leadership e alle variabili capaci di produrre cambiamento professionale. Un'azione intermedia alla costruzione della teoria è stata scattare una panoramica della distribuzione delle categorie rispetto alle aree tematiche dell'intervista, al fine di notare quali categorie venissero maggiormente interessate dai quesiti.

Area percezione identità professionale (domande 1, 2, 6, 12)



Come era possibile aspettarsi, la categoria maggiormente frequente è quella che ricalca il tema delle domande, tuttavia è interessante notare come le insegnanti, invitate a ricostruire la propria carriera e il profilo ideale di educatore, abbiano apportato numerosi riferimenti al tema del cambiamento, soprattutto in relazione a cosa si sia modificato in loro e nella loro pratica, e al tema dell'autovalutazione professionale, anch'essa un'area prevedibilmente legata al discorso sul proprio percepirsi come insegnante. Anche una riflessione sulle cause di resistenza sembra essere stata stimolata dalle domande volte a ricostruire le credenze sull'identità professionale.

Area Autovalutazione competenze professionali (domande: 3,4, 11)



Molto interessante notare come le domande poste per favorire nelle insegnanti una riflessione sulle proprie competenze professionali abbiano permesso di raccogliere dati non solo sull'identità professionale, ma anche sul tema delle cause che ostacolano il cambiamento, suggerendo l'ipotesi che spunti riflessivi relativi alle proprie prassi (pratiche da mantenere e abbandonare), abbiano permesso alle insegnanti di riflettere sul legame che esse hanno con il proprio essere docente che si sostanzia in scelte operative quotidiane, nonché sul tema del cambiamento. Le docenti, riferendosi a ciò che sentono di voler abbandonare o mantenere hanno potuto forse trovare un trampolino di lancio indiretto per parlare di ciò che rifiutano e a cui resistono, poiché in contrasto con ciò che vorrebbero mantenere, quelle prassi a cui non rinuncerebbero e in cui sentono di realizzare i loro punti di forza.

Area percezione lavoro collegiale (domande 5 e 7)

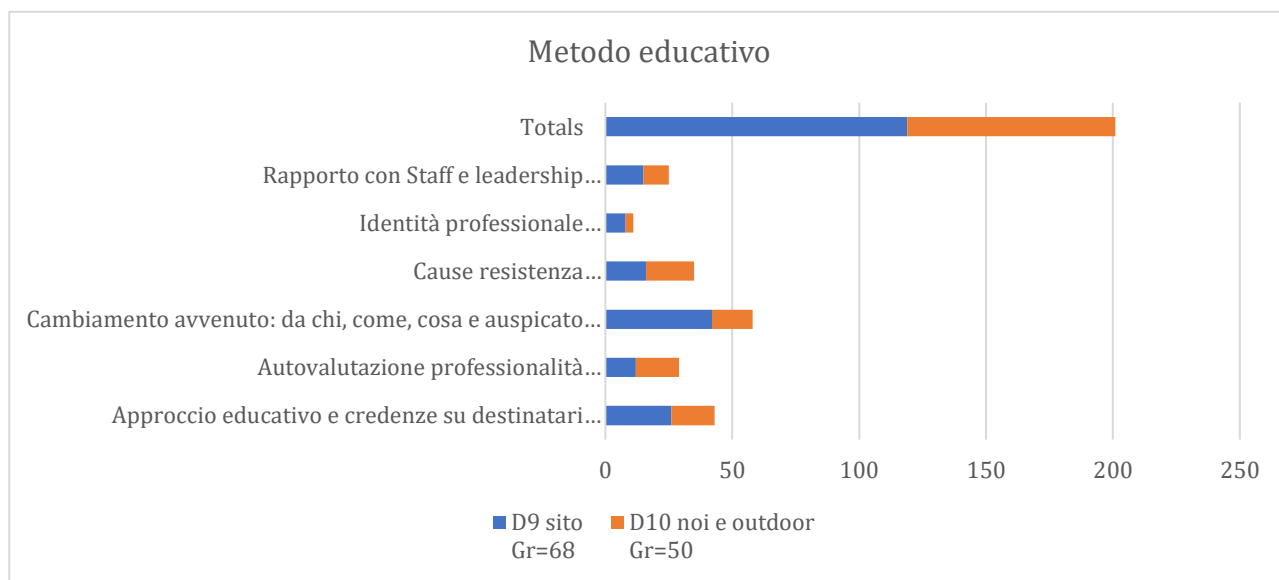


Le domande poste alle partecipanti per sondare il loro pensiero sul funzionamento del gruppo rispetto al proprio ruolo e contributo hanno permesso di raccogliere molte informazioni relative a categorie non direttamente focalizzate sul lavoro collegiale. Le cause di

resistenza sembrano essere la categoria che più si è legata al discorso sul gruppo, suggerendo una sua potenziale influenza sul fenomeno del cambiamento, come sarà approfondito. Ciò, quindi, sembra immediatamente suggerire una pista di attenzione per il tema, ovvero il ruolo non marginale giocato dal contesto di pari nel processo di accettazione del cambiamento in un'organizzazione.

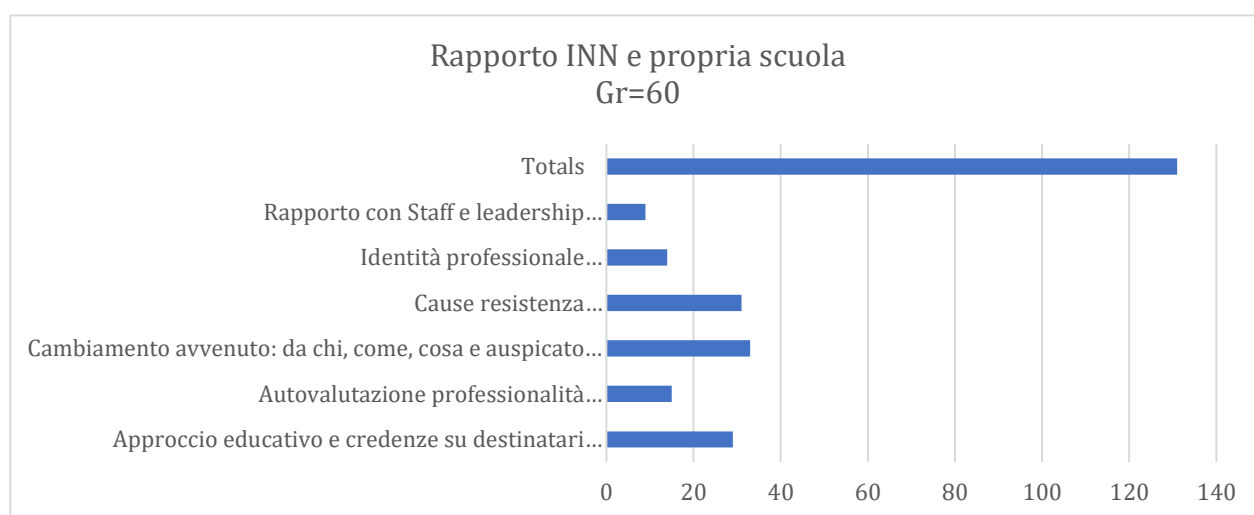
Area percezione del metodo educativo della propria scuola (domande 9 e 10)

Questa area tematica, che raggruppava le due domande sulla relazione fra mission della scuola ed effettiva pedagogia nel quotidiano, ha mostrato una concentrazione di dati e relative categorie inattesa; la macrocategoria relativa all'approccio educativo è inferiormente rappresentata rispetto a quella che contiene tutte le subcategorie riguardanti i fattori di cambiamento (promotori, costrutti evoluti, strategie efficaci, motivazione di adesione). La domanda posta alle intervistate a partire dalla visione del sito internet della propria scuola è stata l'occasione principale per un approfondimento del fenomeno del cambiamento, ma interessante è notare come anche la categoria sulle cause di resistenza abbia ricevuto numerosi contributi. In questo caso è importante sottolineare come le informazioni sulla resistenza al cambiamento abbiano trovato particolare spazio nella reazione critica delle partecipanti a un manifesto digitale che avrebbe dovuto sintetizzare l'approccio educativo condiviso. Sembrerebbe quindi, come per l'area tematica precedente, emergere una possibile interpretazione: fornire elementi concreti legati alla professionalità e alla cultura organizzativa come spunto favorirebbe nel soggetto una produzione di dati maggiormente collegati alle credenze identitarie dell'insegnante e su quali ragioni ostacolano, oggettivamente o soggettivamente, il cambiamento imposto.



Area Rapporto linee guida nazionali e propria scuola (domanda 8)

Anche in questo caso la domanda posta alle insegnanti volta a raccogliere la loro percezione sul rapporto fra Indicazioni Nazionali e proprio orientamento pedagogico come scuola ha permesso di realizzare l'obiettivo sotteso al quesito. Se infatti ad un primo livello il fine era stimolare una descrizione della visione pedagogica condivisa fra leadership e staff, secondariamente le risposte confermano l'intento di avviare una riflessione sulle fatiche della realizzazione di un approccio educativo che cerca di evolvere impiegando le INN come base per una sperimentazione in cui i bambini siano protagonisti. Le insegnanti non hanno collegato al metodo argomentazioni sulla propria identità professionale o autovalutazione, ma di fatto hanno fornito molti dati relativi alla difficoltà di adeguare la propria scuola, entro cui operano e sostanziano il proprio ruolo. Sembrerebbe quindi ritornare l'idea, emersa anche in itinere nella scrittura dei Memos, di professioniste che non si riconoscono appieno nell'approccio della scuola e che preferiscono sottintendere la propria resistenza professionale a condizioni sfavorevoli per il cambiamento di tipo oggettivo, usandole come base per comunicare un



disagio più radicato.

La prima panoramica sulla significatività di alcune domande per una riflessione sul tema di ricerca, la resistenza al cambiamento professionale, è stata seguita da un'analisi di ogni macrocategoria, cercando di trarre informazioni utili per la teoria emergente. Ogni categoria è stata quindi considerata in relazione alle altre, cercando di individuare prime piste interpretative a partire dalle frequenze di co-occorrenza (Fig. 18). Sicuramente, da una prima panoramica sulle relazioni fra le sei macrocategorie della grounded, spicca il legame fra la categoria concernente gli elementi caratterizzanti il cambiamento riferiti dalle docenti e le varie categorie. Lo spessore del raccordo grafico fra categorie è dato dalla frequenza delle loro co-occorrenze, segnalando quindi una relazione che necessita un'interpretazione ponderata. Infatti, sebbene alcuni legami siano particolarmente attrattivi in relazione al tema di indagine, una lettura superficiale basata unicamente sulla numerosità delle co-occorrenze rappresenta un rischio insidioso. Assumere la co-occorrenza come correlazione o relazione causale, così come l'eccessiva fiducia delle prime impressioni offerte dai dati, rappresentano degli errori del processo di ricerca che richiedono di essere consapevolmente attenzionati (Sorzio, 2005). In particolare, si è scelto di presentare ogni categoria tematica privilegiando la significatività di

alcune subcategorie non necessariamente per la loro frequenza, ma per l'impatto sul tema di interesse, rilevato mediante co-occorrenza con le due categorie *Cause Resistenza* e

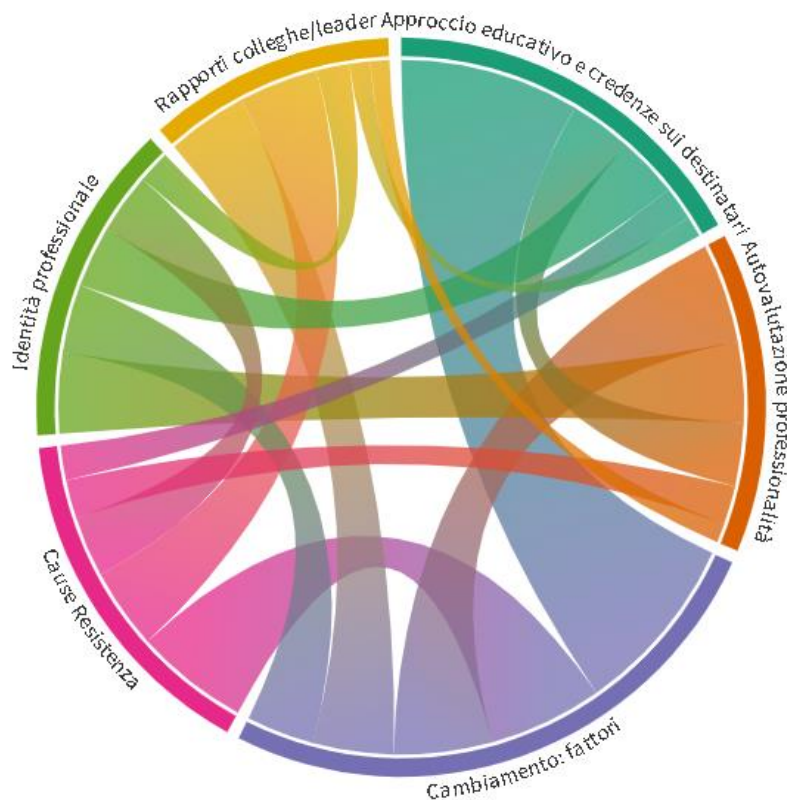


Figura18. Resa grafica delle co-occorrenze fra categorie

Cambiamento, fattori. Le relazioni fra categorie hanno quindi permesso le interpretazioni utili alla teoria e alla costruzione di un sistema intersecante di relazioni e proprietà fra elementi che la compongono che saranno descritte nei paragrafi successivi, in un approfondimento che valorizza la qualità dei dati. Al termine di ogni paragrafo si è proposta una sintesi grafica delle principali relazioni emergenti, giungendo ad una presentazione della teoria fondata in stretta connessione con le parole delle docenti, articolate in strutture di dipendenza, causa o legame con le categorie.

Caratteristiche di rigore della Grounded Theory

Prima di presentare la teoria fondata sui dati del contesto di ricerca, appare necessario cercare di esplicitare i criteri di rigore a cui il processo di ricerca si è attenuto e gli eventuali rischi e soluzioni incontrati. In particolare, si è fatto riferimento ai quattro criteri di rigore di Guba e Lincoln, arricchiti dalla rilettura proposta da Sorzio (Guba, 1981a; Guba & Lincoln, 1986; Lincoln & Guba, 1990; Lincoln & Guba, 1982; Schwandt, Lincoln, & Guba, 2007; Sorzio, 2005):

- *credibilità*, tale criterio sostituisce il termine di validità interna, garantita principalmente dalla valutazione del resoconto di ricerca da parte dei soggetti interrogati o osservati. L'accuratezza del processo di ricerca e della teoria emersa è dato

dal livello di vicinanza che il ricercatore assume rispetto al contesto e ai partecipanti e dalla capacità di riportare i dettagli in forma più completa possibile. Si è pertanto cercato di rispondere a tale criterio adottando alcune accortezze, come il costante confronto fra i dati al fine di individuare categorie emergenti sempre più rappresentative e saturate, stratificate sui primi tentativi di codifica e sui Memos allegati alle categorie. Procedendo con il processo di ricerca si sono rese necessarie sempre minori modifiche, soddisfatta del sistema categoriale individuato e della teoria interpretativa emergente dalle relazioni esistenti fra categorie. Inoltre, la costante attenzione agli iniziali bias individuati con l'autointervista sui temi di indagine ha permesso di considerare consapevolmente le categorie e le piste interpretative, evitando insight eccessivamente soggettivi. Infine, il confronto esterno da parte della tutor di ricerca dottorale ha permesso che il criterio di credibilità fosse tutelato nella costante condivisione dell'accuratezza interpretativa, basata sui dati;

- *trasferibilità*, tale criterio sostituisce la generalizzazione delle conclusioni dello studio, tipica della ricerca quantitativa, in favore di una visione maggiormente rispettosa della rappresentatività dei dati del contesto specifico piuttosto che di quella legata alla vastità del campione. Le conclusioni di ricerca non sono pertanto generalizzabili in senso stretto, bensì capaci di svolgere un ruolo previsionale in contesti simili (Mortari, 2007). La rigosità delle discussioni tratte da uno studio di caso, seppur ristretto, permette tuttavia alla comunità di ricerca di coglierne la rilevanza per altri studi.

- *sostegno o dependability*, sostituisce la cosiddetta attendibilità, ovvero l'accessibilità delle procedure intellettuali del ricercatore alla valutazione critica di altri soggetti. Tale criterio fa riferimento alla trasparenza con cui il processo di ricerca viene esplicitato e descritto nelle sue domande, fasi e strumenti di analisi (Silverman, 2008; Trincherò, 2002), con elevato grado di dettaglio. In tal senso ho cercato di riflettere e fare mie le parole di Mortari, secondo la quale "*Fare ricerca su una realtà cangiante e fluente obbliga a disegnare una descrizione quanto più possibile dettagliata dell'oggetto e a cercare quei concetti capaci di indicare l'essenza propria della realtà immanente, ossia capaci di dire le qualità essenziali delle cose*" (Mortari, 2010a, p. 28).

- *confermabilità*, ovvero il criterio che, sostituendo l'obiettività neutrale tipica dei disegni sperimentali e di una logica positivista, esplicita e descrive il ruolo attivo e coinvolto del ricercatore, accogliendone l'imprescindibile influenza nella teoria in fase di costruzione. Come afferma Sorzio (2005), il processo di valutazione della validità avviene continuamente nel corso della ricerca, le inferenze sono trattate come altamente congetturali, continuamente rivedibili e modificabili. Nel corso del mio processo di ricerca ho potuto cogliere l'importanza di una costante revisione e autovalutazione dei passi compiuti, adattando l'itinerario e accrescendo consapevolezza nella difficile "arte del viandante" (Mortari, 2010a), tenendo conto delle occasioni e degli ostacoli ritrovati nell'ambiente. In tal senso, ritengo che la metodologia utilizzata risponda al criterio della confermabilità poiché l'utilizzo di interviste e di un'analisi grounded ha permesso l'emersione di una teoria interpretativa adeguata e rispettosa del contesto, potenzialmente applicabile ad altri contesti simili, così come la struttura categoriale

utilizzata, validata dal confronto con due ricercatori esperti in ricerca qualitativa e in metodo grounded.

4.2 Analisi dei risultati

4.2.1 Immagine di Insegnante, il rapporto con i fattori di Cambiamento e Resistenza

Questa area tematica raggruppa sia i dati relativi alla carriera delle insegnanti che alle credenze identitarie del proprio ruolo, astraendone le caratteristiche ideali e rappresentative che dunque possono essere in contrasto con alcune pratiche o valori educativi introdotti con il cambiamento di approccio della scuola a partire dal 2015. Avendo già presentato i dati relativi al background formativo e di carriera delle partecipanti alla ricerca, si propone l'analisi delle subcategorie relative a Identità professionale ed Sviluppo professionale, prediligendo le più rappresentative sul totale, come evidenziato in tabella.

	<i>freq</i>	<i>Incrocio con Cambiamento: fattori</i>	<i>Incrocio con Cause Resistenza</i>
<i>Identità professionale</i>			
avere cura baby e loro crescita	15		-sentire imposizione coord 1 -anzianità ostacola disposiz change 1
cambia nel tempo	12	Come? -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 1 -funziona riflettere su di sé 2 -funziona se farlo dà gioia, tranquillità, stupore 2 Cosa? -aprirsi a new mentalità/contenuti 1 -comunicare meglio con baby e famiglie 1 -Didattica attiva e non direttiva 4 -Immagine di bambino 1 -tollerare perdita controllo 2 Da chi? -coordinatrice 1	
cerca e trae forza dal riconoscimento esterno	16	Cosa? -comunicare meglio con baby e famiglie 1	-paura di essere giudicata 2 -paura perdita controllo baby/attività 1 -non sentirsi capite e valorizzate da coord 3 -proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 1
confronto con statale neutro	3		
dover arrivare a risultati tangibili	13	Cosa? -aprirsi a potenzialità outdoor 1 Da chi? -coordinatrice 1	-paura di essere giudicata 2 -paura perdita controllo baby/attività 1

			-proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 10
lavoro impegnativo, solitario	9	Come? -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 1 -funziona se farlo dà gioia, tranquillità, stupore 1	-condizioni sfavorevoli oggettive 3 -proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 1
non disgiunta da persona	34		-sentire imposizione coord 3 -proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 1
si basa su vocazione, passione	11		-sentire imposizione coord 1 -anzianità ostacola disposiz change 1
<i>Sviluppo professionale</i>			
matura con esperienza e contesto	40	Come? -funziona confrontarsi e osservare colleghe 7 -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 1 -funziona forzatura 1 -funziona gradualità e fiducia 1 -funziona riflettere su di sé 1	-condizioni sfavorevoli oggettive 1 -non sentirsi capite e valorizzate da coord 1 -proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 2
matura con formazione	12	Come? -funziona confrontarsi e osservare colleghe 2 -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 1 -funziona riflettere su di sé 1 Da chi? -coordinatrice 1	-anzianità ostacola disposiz change 7 -mancanza di motivazione 1

Molto interessante è l'idea di identità come costruito in continuo cambiamento che le insegnanti hanno, concezione supportata anche in letteratura (Lisimberti, 2006). Il tema dell'evoluzione dell'identità professionale si lega numericamente e concettualmente alla dimensione del fare, della sperimentazione fattiva al fine di poter modificare prassi, orientamenti pedagogici e l'immagine di bambino che sostiene la progettualità.

“Da quando sono nata come insegnante non so se sarei mai arrivata a questo punto, cioè mettermi in gioco così tanto, cambiare su tante cose.. Era più semplice dare la scheda e dire facciamo questo, invece adesso questo progettare per esperienza diretta... Escono, vedi quello che fanno...mi ha dato molto, mi ha fatto capire e crescere molto (19:30)

“Sicuramente la scuola di questi anni se me l'avessi fatta vedere qualche anno fa che non era così, se faceva troppo freddo non uscivamo, adesso invece sì. Forse perché lavorando sull'aspetto dello stare fuori si è notato tanto, tante cose, la relazione dei bambini è diversa, i giochi che fanno fuori sono bellissimi, e quindi sì, secondo me vivere di più il fuori è una cosa positiva.. E questa cosa come dicevo prima mi ha anche un po' cambiata eh, prima se faceva troppo freddo non mi sarei mai sognata di uscire, invece ora anche se è appena smesso di piovere.. Sì sì dai, stivaletti e si esce, fa bene l'aria fresca, quindi anche in famiglia poi questa cosa l'ho portata” (20:9)

Analogamente, le insegnanti, senza distinzione di anzianità di carriera e background formativo, riflettono lo stesso pensiero anche in relazione all'evoluzione della professionalità, ovvero del corpus di competenze relative a una categoria lavorativa. Secondo le docenti, la professionalità cresce con l'esperienza e il confronto attivo con gli altri, coordinatrice e colleghe, restituendo la visione di profilo docente che matura imprescindibilmente in un sistema, in quella comunità di pratiche per cui il valore professionale assume sfumature particolari a seconda del contesto. È significativo notare che, anche le docenti con un'abilitazione all'insegnamento data dal conseguimento di laurea magistrale, considerino come maggiormente influente per lo sviluppo professionale l'esperienza sul campo piuttosto che la formazione teorica, la quale, in ogni caso, dovrebbe essere erogata in forma più attiva e sperimentale possibile.

“Anche perché appunto la mia esperienza era più teorica che pratica, quindi ho per forza dovuto chiedere a chi aveva più esperienza che a me mancava... E penso che nel nostro gruppo, nel momento in cui si chiede aiuto, l'aiuto, viene dato” (18:10)

“Questa è una scuola in cui dicevo, bene è un posto in cui credo di poter fare quello che ho studiato, poi quando sei sul campo ti rendi conto che non è proprio come hai studiato sui libri e serve altro... Sicuramente momenti di crisi ci sono stati, soprattutto nel rapporto con alcuni bambini magari un po' più particolari, un po' più difficili, anche perché prima esperienza ed ero io stessa in difficoltà perché non sapevo dove andare a parare, quindi in alcuni momenti dicevo 'non ce la faccio, cambio lavoro, non riesco', poi pian piano con il supporto anche della psicopedagoga abbiamo trovato delle strategie che mi hanno fatto andare avanti e siamo qua” (13:6)

“Sì è vero, è sempre lo stesso luogo, però le cose sono cambiate tantissimo, sia a livello di colleghe, di persone, di personale, di bambini assolutamente, però anche a livello di didattica. Le cose cambiano e io mi sono, penso, adeguata a questa cosa, non in modo forzato, ma diciamo che con il cambiare dei tempi anche il modo di lavorare con i bambini è cambiato ed è diventato una cosa che è venuta da sé, cioè, il cambiamento non è stato forzato” (12:20)

“Quest'anno è proprio diverso, perché se io arrivo e vedo che loro stanno giocando benissimo, li lascio giocare fin quando non c'è da mangiare perché non succede niente, non ho niente da fare! Prima invece dovevo fare un'attività pazzesca con le tempere e riordinavo, adesso sono molto più... che poi proponiamo comunque qualcosa, ma i tempi sono più distesi.. E poi magari io ho un rilancio da fare ma se quel giorno il rilancio non è fattibile perché si è prolungata una cosa, loro stanno giocando ancora, e prima era facciamolo e punto perché oggi è martedì... Adesso è un eh vabbè lo farò quando finiscono di fare quella cosa” (20:03)

Molto interessante è però notare come esista, nonostante il racconto di un'adesione all'approccio educativo più attivo, meno incentrato sul prodotto ma sul processo dell'apprendimento dei bambini, una radicata credenza che vede il ruolo di insegnante come colui o colei che deve mostrare un frutto tangibile del proprio lavoro, consapevole del giudizio di genitori o colleghi di gradi di istruzione superiore. Ciò caratterizzerebbe il profilo di insegnante di questo particolare gruppo di professioniste, rappresentando inoltre un elemento di resistenza alla nuova filosofia educativa e suggerendo quindi un'adesione che ha ancora ombre di mancata convinzione rispetto ai suoi valori fondamentali.

“Perché è vero lo sperimentare in natura giocare con gli elementi naturali, però poi per me è giusto che uno sappia prendere in mano una matita, il saper colorare, comunque in certi momenti, lo stare concentrato e seduto sono cose che servono poi perché alla primaria...” (19:36)

“Per esempio se con i piccolini questa cosa posso fargliela vivere tutto l'anno all'esterno ci sta, giocano molto si relazionano conoscono imparano tante cose, ci sta però ripeto, per un mezzano e un grande va bene il giocare va bene l'esperienza, però poi devi concretizzare qualcosa, perché purtroppo siamo una società in cui alla primaria ti chiedono altre cose, siamo un mondo che non vive solo all'aperto ma devi concentrarti, devi sapere alcune cose... Cioè anche solo il fatto di saper scrivere il tuo nome, ma non perché devi saperlo fare, eh prima cosa è anche un orgoglio saper scrivere il proprio nome, però se un grande va alla scuola primaria e non sa neanche scrivere il proprio nome manca qualcosa cioè...” (19:38)

Questo fenomeno, che sembra soggiacere a una resistenza nell'adozione del nuovo approccio pedagogico, richiama le parole di Sange riprese da Dent e Goldberg (1999) per il quale la resistenza non è capricciosa o misteriosa; essa emerge quando coloro a cui è chiesto di cambiare non hanno identificato un processo di compensazione da applicare al fine di rendere efficace il cambiamento. Pertanto, il personale cerca di mantenere degli obiettivi impliciti che non fanno parte del processo di cambiamento, ostacolando. Se infatti a livello nazionale, e in molti altri paesi europei, non sono specificate delle competenze di base nella lettura e scrittura (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019), in molte realtà educative per l'infanzia resta un ambito di forte investimento professionale, ritenuto irrinunciabile e particolarmente resistente in quanto intersecante con la percezione identitaria del docente stesso.

Tali impliciti sembrano emergere in risposta alle sollecitazioni sulla centralità del bambino proposta dal nuovo approccio educativo, evidenziando un nucleo di senso sull'ideale mandato della “buona insegnante” che a sua volta si fonde con due categorie rilevate: il senso di vocazione per l'educazione e il senso di cura della crescita dei bambini.

“Certo è vero che lavoriamo, non facciamo beneficenza, ok, però dovrebbe essere una cosa che viene un po' dopo quindi penso che l'insegnante sia proprio questa figura che si mette a disposizione della coordinatrice, della scuola, delle colleghe, dei bambini per fare qualcosa in più anche rispetto al nostro lavoro, cioè ci viene richiesta una figura educativa importante; nei primi anni di vita il bambino costruisce quello che poi sarà tutta la vita e quindi in questo senso non dovremmo avere dei paletti”. (17:2)

“Il fatto è che io, ma anche alcune delle mie colleghe, vedo questo lavoro proprio come un educare che è cosa del cuore” (22:29)

“Secondo me negli asili serve tanta emotività da parte dell'insegnante o comunque sia quella figura che sta con loro la maggior parte della giornata nei primi anni e di conseguenza ti devono sentire vicina, ti devono sentire quasi tua... Cioè per esempio io quando incontro bambini che avevo qualche anno prima nel corridoio della scuola e che ti abbracciano e si ricordano di te e del pezzetto della loro crescita che avete condiviso per me personalmente è gratificante” (22:12)

È pertanto importante notare come, nel cambiamento professionale, la presenza di tali impliciti ad un livello fondamentale e nucleare dell'identità professionale possa influenzare il

cambiamento di rappresentazioni su bambino e didattica, limitando l'adesione di pratiche ad un livello superficiale. Secondo le insegnanti di questa scuola, essere educatori in evoluzione non può prescindere da quel verbo "essere" che contiene le credenze di base sul proprio lavoro e sulla motivazione che lo alimenta e dirige, filtrando ogni richiesta esterna. Tale argomentazione è sostenuta da una significativa frequenza di dati che presentano l'identità docente come imprescindibilmente legata all'identità del soggetto, con il proprio carattere, esperienze, attitudini e come ciò influenzi il proprio modo di porsi professionalmente nel rapporto con i bambini e con le colleghe.

"Sono stata a casa in gravidanza perché ho avuto un bambino e devo dire che dopo questo avvenimento il mio percorso è un po' cambiato perché comunque avendo i bambini qui e un bambino anche a casa capisci molte cose che prima... ero un po' distaccata... certe cose non le capisci fino in fondo e questo mi ha cambiato un po' il modo di vedere i bambini..." (13:7)

"Questi bambini alla fine sono un po' tuoi figli che ti prendi a carico e di cui ti prendi cura e più vai avanti con l'età e più questa cosa ti prende" (23:28)

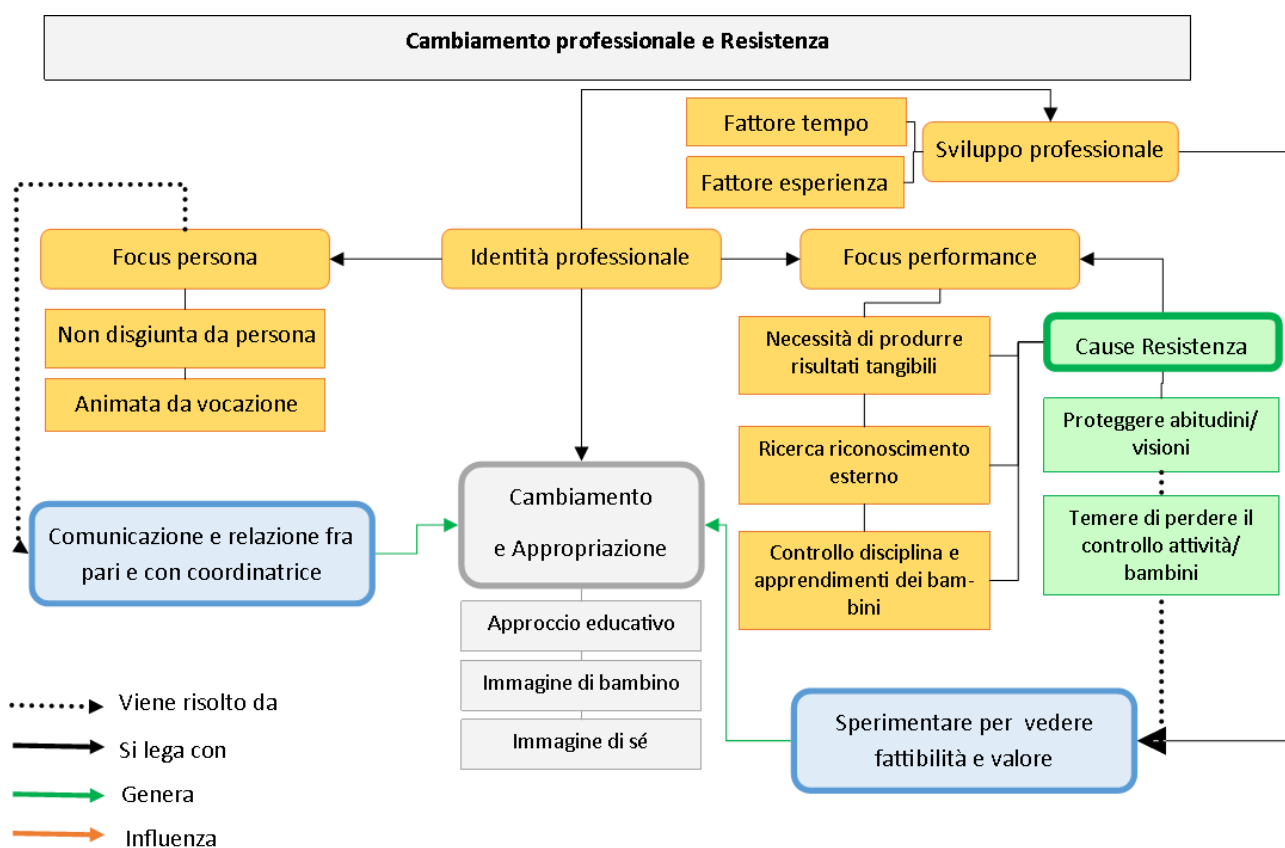
"Migliorerai l'ascoltarli un po' di più, quello sì, io faccio le coccole ma non sono una di quelle gran coccolone. Non lo so neanche con i miei figli" (15:9)

Il percepirsi insegnante come professionista fortemente connesso alla propria sfera personale apre un'ulteriore parentesi che influenza sia la prassi quotidiana che la formazione al cambiamento: la qualità delle relazioni. Le partecipanti ampliano il profilo dell'identità professionale in evoluzione come legata ai rapporti di reciprocità con coordinatrice e colleghe, suggerendo come esse possano catalizzare o cristallizzare il proprio impegno a d aderire ad un nuovo approccio.

"Che poi ti dirò, non sei mia amica, però se succedono delle cose ricadono sul personale, io quando sono arrivata mi hanno un po' vista come quella nuova e in veste un po' negativa e questo non mi ha aiutata a sentirmi sicura come insegnante e come persona.. Poi con gli anni pian piano ci si fa le ossa e si va avanti" (18:3)

"Perché poi dopo un po' personalmente dici, si ascolta, io che penso che il mio lavoro sia proprio una passione, perché lo faccio con passione, ci butto dentro tutta l'anima che posso buttarci dentro, se sono qua sono qua, non penso alle cose di casa. Tante volte essere un po'... E dire 'Ok questa cosa è bella e mi è piaciuta' (da parte della coordinatrice ndr) penso che ti faccia anche aver voglia di dire 'Oh che bello', domani vado a scuola, come ci vado sempre, ma forse con un centimetro in più" (18:28)

In conclusione, è possibile proporre il discorso presentato graficamente secondo il seguente sistema di relazioni, illustrate in legenda:



4.2.2 Autovalutazione competenze professionali, il rapporto con fattori di Cambiamento e Resistenza

La categoria Autovalutazione competenze professionali raggruppa tutte le subcategorie emerse dalle interviste come saperi e pratiche considerati dalle insegnanti parte della propria cassetta degli attrezzi, fornendo ulteriori informazioni rispetto a ciò che, inevitabilmente, considerano importante e valido nella loro professionalità.

	freq	Incrocio con Cambiamento: fattori	Incrocio con Cause Resistenza
<i>Autovalutazione competenze professionali</i>			
disponibilità a migliorarsi	14	Come? -funziona confrontarsi e osservare colleghe 2 -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 1 -funziona gradualità e fiducia 1 -funziona riflettere su di sé 2	-novità dà sempre disagio iniziale 2 -anzianità ostacola dispoiz change 2
fatica a progettare e valutare a partire da baby e documentaz	9	Come? -come? funziona riflettere su di sé 2 - funziona se farlo dà gioia, tranquillità, stupore 1	-sentire imposizione coord 1 -proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 3
non sapersi relazionare con famiglie	12	Come? -funziona con avanzamenti e regressioni 1	

saper dare ascolto, tempo e cura ai bambini	30	Come? -come? funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 3 -funziona gradualità e fiducia 4 -funziona riflettere su di sé 1 Cosa? -aprirsi a potenzialità outdoor 2 -comunicare meglio con baby e famiglie 2 -Didattica attiva e non direttiva 2 -immagine del baby 2 -Osservare e documentare 1	-condizioni sfavorevoli oggettive 1 -sentire imposizione coord 3 -non sentirsi capite e valorizzate da coord 1 -proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 1
saper dare cornice e saperi a bambini	16	Come? -funziona riflettere su di sé 1 Cosa? -aprirsi a potenzialità outdoor 1 -comunicare meglio con baby e famiglie 1	-paura perdita controllo baby/attività 1 -proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 7
saper leggere apprendimenti in atto	4	come? -funziona se farlo dà gioia, tranquillità, stupore 1 Cosa? -aprirsi a potenzialità outdoor 1 -Osservare e documentare 1	-anzianità ostacola disposiz change 1
sapersi relazionare/comunicare Colleghe	18	come? -funziona confrontarsi e osservare colleghe 2	-non sentirsi capite e valorizzate da coord 1
sapersi relazionare/comunicare Famiglie	11	come? -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 1 cosa? -comunicare meglio con baby e famiglie 2 -Didattica attiva e non direttiva 1 -immagine del baby 1	
sentirsi competenti rispetto al metodo	26	Come? -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 3 -funziona gradualità e fiducia 2 -funziona riflettere su di sé 2 -funziona se farlo dà gioia, tranquillità, stupore 1 Cosa? -aprirsi a potenzialità outdoor 4 -Didattica attiva e non direttiva 6 -immagine del baby 1 -Osservare e documentare 3 -tollerare perdita controllo 2	-novità dà sempre disagio iniziale 1

Le insegnanti eleggono fra le competenze più citate il saper dare ascolto ai bambini, unitamente a fornire loro una cornice di riferimento (regole e routines) e il saper applicare il nuovo approccio educativo proposto dalla coordinatrice a partire dal 2015, anno del suo insediamento. Per quanto riguarda l'autovalutazione positiva che le insegnanti hanno del loro prestare ascolto e attenzione autentici al bambino, interessante è notare come coesista una

visione di necessario esercizio di autorevolezza e disciplina senza il quale la figura educativa perderebbe valore. Dal momento che il nuovo approccio educativo ha proposto alle insegnanti di aprirsi progettualmente a ciò che i bambini portano in termini di parole e azioni (Giudici et al., 2009), rilevare la presenza di questa dicotomia è particolarmente significativo nell'ottica di comprendere il fenomeno di resistenza al nuovo, come sostenuto dalla riscontrata co-occorrenza fra necessità di fornire regole ai bambini e proteggere visioni in contrasto con l'approccio attivo e sociocostruttivista. Inoltre, ciò si ricollega a quanto già notato rispetto alle rappresentazioni di identità professionale, in cui l'aspetto del mantenimento del controllo e del raggiungimento di risultati evidenti non solo sembra caratterizzare il profilo di insegnante ideale, ma anche il filtro valutativo che le professioniste applicano a se stesse in relazione a quell'ideale di riferimento.

“Poi la cosa che mi ha colpito maggiormente del mio essere maturata da quando è arrivata Simona è stato il dialogare con i bambini, fare un po' quello che è il metodo maieutico, quello di rapportarsi a loro quasi come fossero dei piccoli adulti senza più dover per forza urlare, gridare per tenere la situazione sotto controllo, quindi lasciarli fare e poi avvicinarsi a loro, dialogare e capire il perché di un certo tipo di atteggiamento e a volte anche lasciarli fare... sempre sotto sorveglianza chiaramente” (19:14)

“Mi vien da dire che ora è il bambino che ti chiede, ti fa una domanda, di cui magari io so la risposta ma non la do immediatamente, la chiedo ai bambini, ognuno dà la sua indicazione e così anche in loro si forma una sorta di ragionamento che è diverso da 'io ti do informazioni e tu capisci' ed è finita lì... Mi sembra molto più, anzi sono sicura che è molto più valido alla fine” (20:12)

“La cosa negativa è che è vero li lascio liberi però a volte faccio un po' fatica rispetto a, non sull'attività che fanno quello no, ma per esempio sul materiale, mi piace molto controllare il fatto che comunque rimettano a posto tutto... cioè mi piace un po' l'ordine nelle cose e tanti volti con i bambini questa cosa non è possibile quindi è vero che loro fanno e tutto, però ci tengo molto che tutto poi sia in ordine e credo che questa cosa a volte mi penalizzi un po', nel senso che magari mi fa perdere alcuni pezzi rispetto poi alla posizione che cerco di portare avanti in questo senso ecco...” (15:1)

“Il bambino mi ascolta, ma non è perché lo metto in castigo, lo attacco in aria per dirti... ci sono dei modi in cui glielo dico, magari sono più autoritaria e lui ha bisogno di questo” (16:55)

“Diciamo che io come insegnante sono abbastanza autoritaria, cioè io rido e scherzo con loro però quando è basta, è basta.. Cioè io sono abbastanza ferma, decisa con le scelte che faccio, se è un rimprovero è quello, lo sanno, quindi sono abbastanza autoritaria... Questo però mi sa che me lo porto anche da casa come mamma, anche se funziona un po' di più con quelli degli altri.. Penso serva l'autorità giusta, quindi una persona che dà riferimento, ti metta anche un po' soggezione, nel senso 'sei la mia amica, sei la mia maestra, ma so anche dove posso arrivare’” (14:7)

“E penso che siamo anche tutte d'accordo con questo progetto di prealfabetizzazione, poi certo alcune di noi vengono più a mancare nell'aspetto a tavolino, magari dato dalla coordinatrice, lei vorrebbe essere sempre fuori, che si possa apprendere tutto fuori, va bene... Quindi magari qualcuna di noi manca un po' su questa cosa, però non è che se tu non lo fai sei meno brava di me..” (19:40)

“Per questo a volte diamo un pochino noi la tipologia dell'esperienza, ma proprio per capire veramente anche poi in futuro il tipo di insegnante di cui secondo noi ha bisogno, il tipo di gruppo in cui potrebbe stare meglio per tirare fuori le sue caratteristiche, per arrivare un po' al punto della situazione perché poi essendo scuola qualcosa devi mostrare” (21:30)

Le parole delle insegnanti delineano un'idea di relazione con il bambino che è sicuramente impegnata nel rinnovamento del rapporto asimmetrico e di ascolto autentico, tuttavia, sono ancora frequenti affermazioni che giustificano pensieri resistenti come il mantenimento di pratiche strutturate e rapporti di “soggezione” adulto-bambino, citando un'intervistata, e che di fatto contraddicono quella fiducia regolativa accordata ai bambini negli approcci outdoor e reggiano, seppur con una cornice di regole democratiche. Sembra quindi emergere una mancata condivisione pedagogica del tema della libertà e del valore riconosciuto agli spunti offerti dai bambini, che appaiono idealizzati e forse poco compresi nella loro complessità, così come teorizzati dall'approccio democratico e partecipativo del Reggio Emilia Approach. Le insegnanti sembrano quindi sentire la necessità di arginare la portata potenzialmente devastante di un approccio laissez-faire, così percepito, con la sottolineatura del valore assunto da regole e programmazione. La valutazione della propria competenza professionale rispetto alla progettualità innovativa si intreccia alla valutazione sulla logica progettuale stessa. Sembra infatti che stimolare una riflessione su ciò che si considera un proprio punto di forza e debolezza professionale abbia portato a un'esplicitazione di qualità e fattibilità delle pratiche che, legandosi con le credenze identitarie profonde, restituisce uno spaccato duale, come per il tema comunicazione e relazione con il bambino. Le insegnanti affermano di adottare il nuovo approccio, rilanciando le suggestioni forti dei bambini (Giudici et al., 2009) in piste di lavoro, tuttavia ciò appare accettabile in parentesi di divertimento o esplorazione, da cui è difficile cogliere apprendimenti ed evidenze:

“Io, comunque, mi sento di mettere in atto il nuovo metodo... è proprio un po' questa cosa di dire tu prepara l'ambiente, prepara il contesto e poi lasciali fare... quello che esce è tutto di guadagnato e poi loro ti tirano fuori veramente il mondo, che detta così sembra che non ci sia nulla dietro e non ci sia un progetto, in realtà secondo me il progetto è proprio partire dal non avere delle aspettative, non avere un'idea di dove vai a finire ma costruirla con loro” (21:19)

“Abbiamo anche provato varie attività, come disegnare fuori, abbiamo portato fuori l'album si sono sdraiati e lasciati ispirare, la vivono in un altro modo quello sì, però secondo me purtroppo certe cose vanno fatte dentro, quello.. certo che poi dopo posso scrivere fuori, posso usare un rametto posso contare con i sassi, posso fare un sacco di cose, però questa cosa poi la devo concretizzare in un altro modo” (19:39)

“Ecco mi è venuto in mente l'alfabeto, l'abbiamo fatto con i bacchetti e i rametti raccolti nel nostro giardino, l'abbiamo poi appeso in classe per guardarlo e lì era comunque uno scrivere, un creare l'alfabeto, ma con una cosa naturale... quindi si può mischiare la cosa, però secondo me bisogna comunque rimanere un po' nella programmazione vecchia... (19:35)

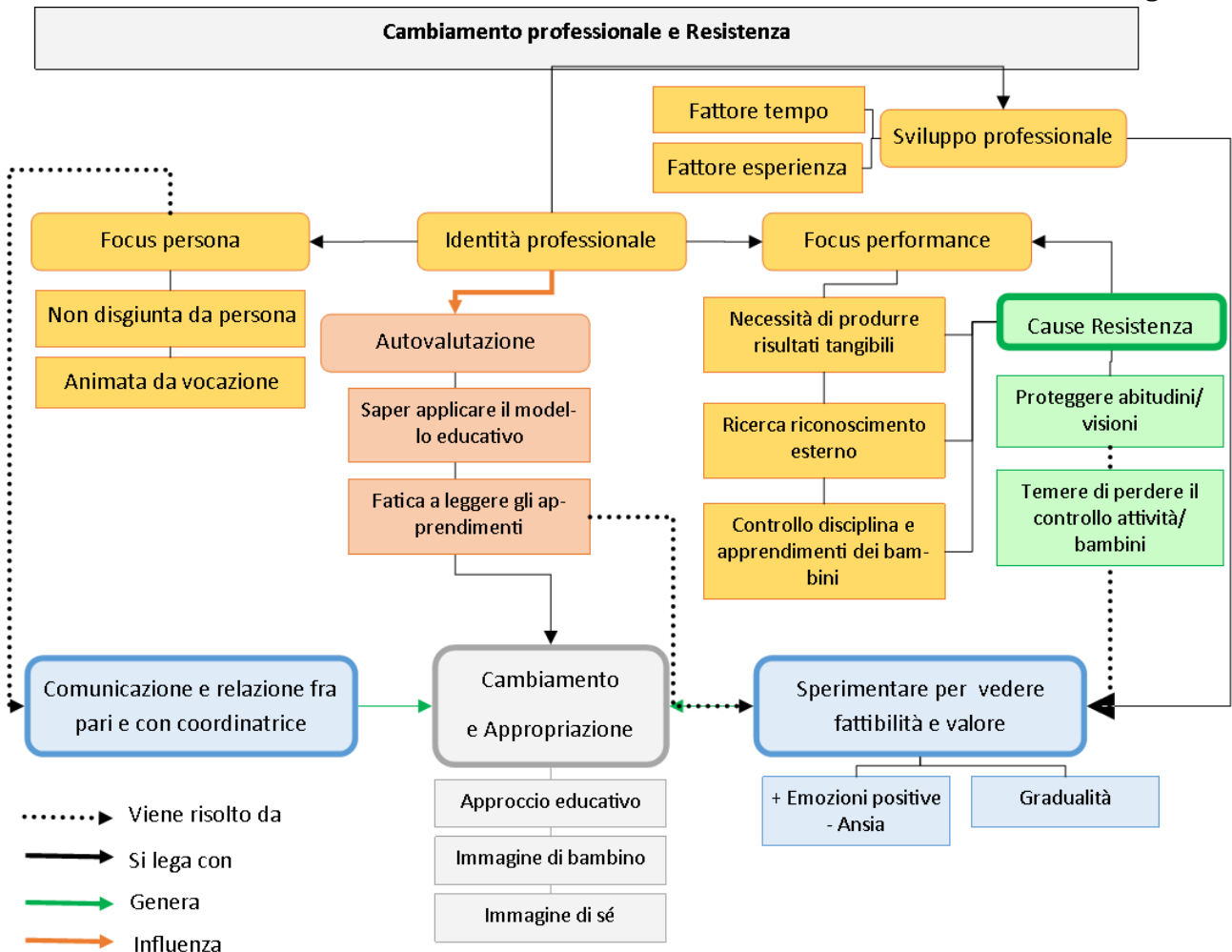
“Bellissimo stare in natura perché sono cambiata tanto anche io stessa e ho fatto cambiare tanto anche i miei figli su questa cosa di star fuori, portarli fuori, cosa che prima magari ero io la schizzinosa... però purtroppo tante volte poi devi tornare al 'devi stare seduto, ti dico una cosa', cioè

l'insegnante mi propone un'attività, io devo riuscire a portarne a termine una, perché ogni tanto certe competenze non riesci a capire se sono state raggiunte o meno e questo secondo me, è vero che lo puoi fare anche in natura, però su tante cose devi tornare ancora alla base" (19:37)

"Sì, la fatica soprattutto relativa all'osservazione delle competenze, magari tradurle in apprendimenti, farle passare come tempo di di apprendimento anche per i bambini, insomma" (21:39)

Dalle parole delle insegnanti appare evidente come sussista un pensiero che, nonostante gli anni e le formazioni a cui sono state esposte, non ha scalfito il valore riconosciuto alle attività programmate come forma maggiormente efficace per l'apprendimento e la valutazione di competenze raggiunte nei bambini. Le insegnanti si dichiarano capaci di mettere in pratica il nuovo approccio, ma al contempo la categoria co-occorre con significatività con il mantenimento di vecchie visioni e pratiche educative, innescando una resistenza al cambiamento effettivo. Sembra emergere l'idea che una mancata esplicitazione di questi assunti fondanti e delle difficoltà nella comprensione profonda della proposta introdotta dalla coordinatrice impedisca un reale dialogo fra tutte le partecipanti verso il cambiamento. Dunque, è interessante cercare di trarre delle indicazioni risolutive a partire dalle docenti stesse, incrociando la categoria con quella degli elementi caratterizzanti il cambiamento. Sembrerebbe emergere, come per la precedente area tematica sui cambiamenti percepiti a livello identitario, un'efficacia trasformativa della sperimentazione concreta di proposte innovative al fine di comprenderne la fattibilità e utilità, attivando esperienze di riflessione sull'azione in tempi dilatati, con obiettivi di difficoltà crescente e in un clima di fiducia, non impositivo. Anche il ruolo delle emozioni positive connesse alla sperimentazione di nuove pratiche sembra essere rilevante per la loro riproposizione a lungo termine.

In conclusione, è possibile proporre il discorso presentato graficamente secondo il seguente sistema di relazioni, illustrate in legenda:



4.2.3 Dinamiche collegiali e con la leadership, il rapporto con i fattori di Cambiamento e Resistenza

L'analisi di questa area tematica e delle subcategorie annesse ha permesso di definire meglio il complesso profilo di relazioni professionali che, intersecandosi su vari livelli, caratterizzavano la situazione faticosa e resistente al cambiamento riportata dalla coordinatrice.

	freq	Incrocio con Cambiamento: fattori	Incrocio con Cause Resistenza
<i>Rapporto con CDA</i>			
CDA interviene su scelte del gruppo	5	Come? -funziona con avanzamenti e regressioni 1 -funziona gradualità e fiducia 1 -funziona costanza e volontà 1	-proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 1
CDA non interviene su scelte del gruppo	3		
<i>Rapporto con coordinatrice</i>			

decide/impone progettazione e compiti	22	Come? -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 1 -funziona forzatura 1 -funziona se integra bagaglio professionale 1 da chi? -Coordinatrice 2	-novità dà sempre disagio iniziale 1 -sentire imposizione coord 4 -mancanza di motivazione 3 -non sentirsi capite e valorizzate da coord 2 -proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 1
è appoggiata/riconosciuta dal CDA	2	da chi? -CDA 1	
non è appoggiata/riconosciuta da CDA	6		
guida formata per migliorare e riflettere	19	Come? -funziona confrontarsi e osservare colleghe 1 -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 1 -funziona gradualità e fiducia 2 -funziona se farlo dà gioia, tranquillità, stupore 3 cosa? -aprirsi a new mentalità/contenuti 4 -aprirsi a potenzialità outdoor 1 -Didattica attiva e non direttiva 4 -immagine del baby 2 -tollerare perdita controllo 1 da chi? -Coordinatrice 6 perchè? -da obbligo a adesione per desiderio 2	-condizioni sfavorevoli oggettive 2 -paura di essere giudicata 1 -paura perdita controllo baby/attività 1
non cura comunicaz e relazione con insegnanti	20	Come? -funziona forzatura 1 -funziona gradualità e fiducia 1	-paura di essere giudicata 1 -sentire imposizione coord 2 -mancanza di motivazione 4 -non sentirsi capite e valorizzate da coord 7 -proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 1
<i>Rapporto con colleghe</i>			

criticità di genere di fondo	5		
diverso background formativo/contrattuale	11	come? -funziona con avanzamenti e regressioni 2 -funziona costanza e volontà 1 -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 1	-anzianità ostacola disposiz change 3 -proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 2
diverso metodo	20	come? -funziona confrontarsi e osservare colleghe 1 -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 1 -funziona gradualità e fiducia 1 da chi? -Coordinatrice 2	-condizioni sfavorevoli oggettive 1 -novità dà sempre disagio iniziale 1 -anzianità ostacola disposiz change 1 -proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 2
no abitudine a confrontarsi/partecipare costruttivamente	25	come? -funziona confrontarsi e osservare colleghe 2 -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 1 da chi? -Coordinatrice 1	-anzianità ostacola disposiz change 1 -non sentirsi capite e valorizzate da coord 1 -proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 2
no amicizia e rispetto professionale	5		

Anzitutto, se le intervistate riferiscono una partecipazione alle decisioni sull'orientamento della scuola sia da parte del Consiglio di Amministrazione che della coordinatrice, interessante è notare come solo all'intervento del coordinamento si associno fattori di resistenza, soprattutto legati alla mancanza di valorizzazione del lavoro delle insegnanti, di cura comunicativa e di fiducia. Una ragione oggettiva potrebbe ritrovarsi nel fatto che le insegnanti trascorrono più ore progettuali e formative con la propria coordinatrice, piuttosto che con il CDA, anche se sembrerebbe emergere dalle docenti l'idea di un CDA meno impositivo in termini di innovazioni e orientato a un orizzonte temporale attuativo più ampio. D'altro canto, come sostenuto dalla coordinatrice, il suo mandato, indicato dal CDA in occasione della presa di incarico nel 2015, era quello di innovare la scuola; dunque, il fatto che lei sia percepita come impositiva potrebbe essere indice dell'effettivo svolgimento di tale compito.

“Io personalmente ho avuto uno scontro abbastanza forte con Simona (coordinatrice, ndr) su delle questioni di sicurezza, nel senso mascherine, non mascherine. All'inizio non si capiva se avessimo dovuto tenere la chirurgica oppure no, poi la visiera e ci siamo scontrate in maniera molto forte. Devo dire che quell'occasione particolare, il CDA e in particolare il rappresentante dei genitori, sono subito intervenuti a mediare. E lui ha una capacità, cioè lui ha proprio delle grandissime capacità di mediazione. E questa sua attitudine al dialogo, al far parlare la gente, è stata veramente utile. Ci ha costrette a metterci a parlare, a spiegare meglio il nostro punto di vista e alla fine si è risolto”. (18:14)

“Allora la voglia sicuramente c'è, Simona sta molto martellando su questa cosa” (21:11)

“A me ogni tanto sembra che ad esempio Simona non essendo sempre in classe, magari non riesce a rendersi conto delle difficoltà pratiche di alcune cose. Ad esempio noi lavoriamo tanto con l'osservazione dei bambini però tante volte è difficile, essendo un'insegnante unica con 24 bambini, riuscire a fare l'osservazione nel modo in cui ci viene chiesto, quindi magari io ti dico sì, poi nella pratica non ce la posso fare un'osservazione a settimana nel modo in cui ci hai chiesto di farlo. E questo da tante è sentito come un peso” (18:24)

“E quindi sì, il problema forse è un po' quello che magari qualcuno poi ha bisogno anche di un po' di tempo per riflettere sulle cose, invece ti viene anche chiesto di rispondere subito senza magari vedere un po' come adattare le routine del tuo lavoro.” (16:23)

Si potrebbe dunque interpretare la frequenza di riferimenti al ruolo direttivo e decisionale della coordinatrice come evidente presa in carico del compito di rinnovamento di cui è stata investita dal CDA, un ruolo a cui le insegnanti potrebbero inizialmente reagire con resilienza ma non necessariamente in modo negativo. Di per sé, pertanto, la frequenza della subcategoria *Coordinatrice impone e decide progettazione* potrebbe descrivere una dinamica organizzativa interna ma non esprimere necessariamente il suo peso rispetto al fenomeno della resistenza; l'incrocio con altre subcategorie ha però arricchito il discorso facendo luce sulla significatività di elementi di natura relazionale che renderebbero dunque il ruolo decisionale della coordinatrice e di guida del gruppo negativamente associato all'apertura e ingaggio al cambiamento da parte delle docenti. In particolare, la mancanza di cura della comunicazione da parte di Simona, oltre alla percepita imposizione di decisioni, si lega a tre cause di resistenza: il sentirsi giudicate, non valorizzate per il proprio lavoro e protettive nei confronti delle proprie abitudini didattiche. Gli aspetti decisionali e comunicativi, apparentemente non democratici, influenzano significativamente la disposizione al cambiamento da parte delle docenti intervistate, rafforzando le variabili relazionali all'interno della teoria emergente e situata sul tema. In una quotation, in particolare, emerge un parallelismo fra docenti e bambini in senso di accompagnamento efficace all'apprendimento; come un educatore si pone degli obiettivi al di fuori del livello attuale di competenza del bambino predisponendo un contesto entro cui possa autonomamente e con il suo sostegno responsivo progredire, allo stesso modo l'insegnante sembrerebbe richiedere alla coordinatrice un atteggiamento altrettanto paziente.

“Un altro dei problemi è il fatto che a volte Simona ha un po' dei modi difficili, tranchant, cioè per me un coordinatore dovrebbe avere delle capacità relazionali molto spiccate perché lo stesso lavoro che noi facciamo con i bambini, loro lo fanno con noi. E se questo manca è difficile, difficile per tutti, perché a volte magari basterebbe dire una cosa prendendola un pochino alla larga o non mettendola su un piano personale, allora avrebbe tutto un altro aspetto” (16:20)

“Credo che ci voglia anche qualcuno in più con una certa autorità che giustamente riprende su alcune cose che non vanno bene, ma ci deve essere anche un aspetto più relazionale, più tra persone.” (18:30)

“Simona ci sta aiutando in questo senso ad aggiornarci, anche se a volte in modo, passami il termine, dittatoriale, ci dà delle dritte molto precise, o così o così, a volte ci rimani proprio male... Però capisco che voglia farlo per portare la scuola ad un altro livello” (16:7)

“Secondo me manca un po' una lettura all'origine della singola insegnante, della singola persona. Poi siamo tutte molto diverse e non si può trattare tutte nello stesso modo” (16:21)

“Simona magari vorrebbe più partecipazione da parte nostra, però essendoci sempre queste correnti sotterranee a un certo punto, giustamente, dal mio punto di vista, lei si impone dice ‘no, si fa così, l’orientamento della scuola è questo, punto’. E questo ovviamente poi apre a ulteriori scavi sotterranei..” (16:17)

La relazione e comunicazione sono dunque temi particolarmente frequenti e importanti in relazione alla teoria situata nel contesto di studio rispetto alla resistenza al cambiamento, talmente significativi che sembrano poter neutralizzare la considerazione positiva che le insegnanti riferiscono sulla preparazione della coordinatrice come guida competente e degna di essere seguita. Se infatti le insegnanti non negano l’apprezzamento per alcune introduzioni innovative, dall’altro ciò si accompagna costantemente a una sottolineatura dell’aspetto comunicativo relazionale e a una necessità di stima reciproca. Si rafforza l’idea che non sia tanto il ruolo di guida e mantenimento della mission educativa il fattore correlato alla resistenza delle insegnanti, quanto il come questo si concretizzi a livello di relazione personale e professionale, in cui fiducia e valorizzazione reciproca siano presenti e nutriti. Una particolare pratica imposta ritorna con frequenza nei racconti delle docenti: la stesura settimanale di osservazioni, analizzate in competenze dei bambini e possibili rilanci progettuali, richieste da una riunione collegiale all’altra. Questo esercizio documentativo, se da un lato ha indubbiamente concorso al rafforzamento di un’abitudine all’osservazione e una più generale considerazione del bambino come portatore di competenze da sostenere e non indirizzare aprioristicamente, dall’altra è stata accolta dalle insegnanti sfavorevolmente in ragione di una mancata cura del momento restitutivo e formativo delle scritture professionali. Molto interessante è stato quindi riflettere, a partire dalle co-occorrenze fra categorie, su come delle strategie di coordinamento e formazione trasformativa del gruppo potenzialmente efficaci possano essere respinte in mancanza di una mediazione relazionale che leghi il valore del “nuovo” con il riconoscimento della professionalità del destinatario. Inoltre, la mancanza di una efficace condivisione di intenti pedagogici alla base delle richieste documentative sembra aver inibito qualsiasi sforzo da parte delle insegnanti di aggiungere una nuova pratica al loro lavoro.

“È una guida molto utile secondo me, lei è proprio una persona che si sta informando, documentando e studiando questo nuovo modo di fare scuola e sta cercando in tutti i modi di portarcelo in equipe e nel gruppo” (16:3)

“Io credo che poi dopo la coordinatrice ci chieda questo per aiutarci, cioè lei ci aiuta a capire in che modo osservare, però secondo me, laddove abbiamo cambiato anche il nostro modo di educare seguendo di più questa struttura libera per i bambini però si fanno i collegi docenti come si facevano con la vecchia coordinatrice 18 anni fa, senza poter dire davvero la propria, quindi forse anche il modo di fare i collegi docenti si deve evolvere così come si evolve l’educare i bambini” (16:53)

“Lei per me è stata molto brava perché è partita lasciandoci le nostre abitudini, quindi la nostra tabella settimanale con scritto cosa fare e i progetti che facevamo una volta a settimana che ci ha fatto sentire più tranquille... è brutto da dire ma lei diceva preparate pure le attività se questo vi fa sentire più tranquille, e poi pian pianino ha tolto, ha tolto, ha tolto, fino a quando adesso non abbiamo proprio più niente, cioè ci ha fatte abituare pian pianino a questa cosa... ci ha cambiato testa” (20:9)

“Perché secondo me manca un po' di fiducia sulle nostre capacità... tante volte a me sti compitini mi sembrano proprio un po' per capire, perché poi vengono sviscerati, non è per dirti che non va

bene, però poi si dice, e quindi se poi ci hai detto che nell'osservazione non c'è niente di giusto e niente di sbagliato, che va dall'oggettivo al soggettivo, se non c'è niente di sbagliato, non c'è niente di sbagliato. Ma laddove non hai scritto giusto, così non è, 'non va bene, ma ti sembra giusto fare un'attività così?'... manca questo passaggio di fiducia, che secondo me sentiamo poco" (16:50)

"Prima di tutto non mi piace questa cosa di obbligarmi a portare un'osservazione, perché tu mi stai obbligando, e poi magari faccio un'osservazione del tavolo perché mi hai obbligato e quindi mi metto lì e dico devo portare un'osservazione una volta a settimana e quindi mi metto lì, cosa che magari io mi metto lì 100 volte e osservo 100 volte senza scrivere però mi sembra proprio una forzatura, come se dovessimo portare un compitino da fare tutte le settimane... questa cosa mi pesa perché io è come se ai bambini faccio fare il compitino da portarmi, se invece magari mi lasci più libera di fare esce qualcosa di più magari" (16:48)

"Anche perché siamo tutte abbastanza su di età come anni di insegnamento tranne alcuni che sono proprio giovanine, però c'è chi ne ha 30,18, 20, quindi capisci di avere in mano un gruppo di ragazze che proprio non è alle prime armi quindi forse dare un po' più di fiducia mi vien da dire è quello che serve." (16:54)

"Siamo una scuola, io dico e prima di tutto c'è la persona, perché altrimenti faremo qualcosa d'altro, però non ci sono solo i bambini, ci siamo anche noi insegnanti, e credo che questa sia la cosa più difficile per me. Mi piacerebbe, ma non solo a me, penso a tanti, di sentirsi valorizzate per quello che facciamo dentro questa scuola a prescindere dall'essere qua da 18 anni, da 30 anni, da un anno... poi quest'anno è proprio l'apoteosi, perché non ci vediamo mai perché non ci fermiamo neanche dopo e a me fisicamente pesa, ma perché io sono una persona molto così, e quindi il fatto di venire qua e non vedere nessuno, non dirti nulla, ce lo diciamo noi quando abbiamo a bere il caffè, sai che oggi ho fatto questo? Oh che bello dai, ma ti sei divertita?" (18:29)

"Ma sai cosa metterei? Scuola dell'infanzia e (particolare enfasi, ndr) Sezione primavera! Tutti gli anni quando vedo i nostri volantini e dell'open day manca sempre un pezzo, cioè proprio lo scriverei non solo all'interno, ma deve essere visibile, cioè ci sono scuole che comunque, tipo quella del mio paese, sotto c'è scritto sezione primavera!" (20:6)

La rilettura delle parole della coordinatrice in occasione della prima intervista di raccolta dei bisogni di ricerca, confrontata con quella delle interviste alle docenti, ha permesso di considerare la complessità dell'apparente resistenza delle docenti e di una loro (percepita dalla coordinatrice) mancanza di motivazione e passione, rievocando la necessità di uno sguardo più sistemico del fenomeno e ammettendo le potenzialità di comportamenti resilienti e non resistenti (Reinders, 2018).

"Però se io devo lavorare su una cosa ci lavoro, ma non ci dormo la notte e non riesco a supportare invece questo loro continuo procrastinare nel tempo, adattarsi, adeguarsi, magari riposarsi e boh non lo so, questo accontentarsi, non non riesco a capirlo" (SC, primo colloquio)

"Ecco chiedo di essere rigorose alle insegnanti, questo sì, è qualche volta, spesso, non trovo questo rigore o non trovo neanche la passione... cioè ho chiesto ad esempio di fare una cosa che si trattava di sistemare, decorare il giardino fuori... Non l'hanno fatto come volevo io ma non c'è stato verso di farlo cambiare. Sabato mattina passo di qua e ho sistemato come dicevo io, perché deve essere fatta così... non ti puoi accontentare di una cosa fatta male" (SC, primo colloquio)

"Perché poi dopo un po' personalmente dici, si ascolta, io che penso che il mio lavoro sia proprio una passione, perché lo faccio con passione, ci butto dentro tutta l'anima che posso buttarci dentro,

se sono qua sono qua, non penso alle cose di casa. Tante volte essere un po'... E dire ok questa cosa è bella e mi è piaciuta (da parte della coordinatrice ndr) penso che ti faccia anche aver voglia di dire 'Oh che bello', domani vado a scuola, come ci vado sempre, ma forse con un centimetro in più" (18:28)

Sembrerebbe quindi emergere un problema comunicativo e relazionale che influenza significativamente e negativamente il fenomeno di cambiamento professionale e resistenza ad esso, soprattutto con la figura di coordinamento. Non curare la relazione umana e professionale, valorizzando l'altro per il suo sapere pone entrambe le parti in posizione di difesa dei propri assunti pedagogici, impedendo una negoziazione dei significati profondi alla base di determinate pratiche che potrebbero avvicinare tutti i membri del sistema, raggiungendo un risultato, se non perfettamente aderente all'auspicato, efficace per quella organizzazione. Ma come viene percepito il rapporto con le colleghe? Sono presenti somiglianze o dinamiche differenti?

Dall'analisi delle interviste emerge una visione dualistica della qualità del rapporto con le colleghe che riprende la relazione inscindibile personale-professionale: da un lato degli elementi di natura soggettiva, dall'altra, dei fattori più legati alla professionalità che sarebbero in grado, combinandosi, di determinare il clima collegiale, richiamando altrettanti fattori causali di resistenza al cambiamento. In particolare, è interessante notare come le docenti riferiscano, come per la coordinatrice, della necessità di una cura dei rapporti fra membri del gruppo in quanto comunità di persone, oltre che di professioniste, per poter lavorare al meglio. Se da un lato si fa riferimento all'amicizia, da riportare è anche un pensiero diffuso, che sembra giustificare e forse anche alimentare la scarsa qualità relazionale, sull'impossibile riuscita di un gruppo professionale di sole donne.

"Diciamo che è stato, alcune volte, in un ambiente di donne è difficile, proprio collaborare" (13:31)

"Quindi senso del lavoro comune secondo me ce l'abbiamo, poi ripeto, tante volte non si va d'accordo, c'è chi dice e c'è chi non dice, poi vabbè siamo tutte donne e non è sempre facile..." (16:6)

"Io sono arrivata un po' alla conclusione che davvero, cioè il fatto di essere un ambiente di sole donne, influenza tanto il modi di relazionarsi, di vedere gli anche i singoli fatti come un dispetto, una cosa fatta nei miei confronti piuttosto che una cosa che va fatta. E questo secondo me è un po' un esame di coscienza che dovremmo farci proprio a livello di genere e trovo che ci sia forse addirittura meno collaborazione e meno istinto di aiuto tra donne" (16:18)

"Ovviamente però non era neanche una cosa su cui io potessi avere particolarmente potere, perchè anche io sono l'ultima ruota del carro cioè... però, ecco quando si entra in un ambiente nuovo di sole donne, spesso è difficile, penso proprio che ci vorrebbero più uomini" (18:13)

"Diciamo che siamo un gruppo... non è che siamo tutte amiche, si cerca giorno per giorno di andare avanti. Poi certo, si potrebbe comunicare meglio se ci fosse da parte di tutte una certa sincerità. Diciamo che non tutte hanno questa sincerità di dire le cose come stanno, tante volte si creano problemi solo per questo e chi dice di più magari poi viene visto con un occhi un po' più..."

però penso sia una dinamica di gruppo normale in più siamo tutte donne, esperienze di vita e di studio diverse, quindi vabbè ci sta (21:12)

“Non dobbiamo essere tutti amici per forza, ci vuole, ci vorrebbe, un pochino più di rispetto della figura professionale all'interno della scuola, se poi si va d'accordo come persone anche meglio” (21:13)

In parallelo a questi fattori personali e di genere, le docenti restituiscono un funzionamento di gruppo influenzato da differenze ascrivibili alla sfera professionale: il diverso background formativo e pedagogico, capace di influenzare negativamente la collaborazione verso un cambiamento, considerata la co-occorrenza di queste due subcategorie con quella di protezione delle proprie visioni facente parte della famiglia categoriale delle Cause di Resistenza.

“Siamo tre insegnanti assunte da Cooperativa, le altre da Fondazione, quindi questa cosa già è molto divisiva di per sè, le disparità di trattamento economico contrattuale, di orario, perché ovviamente loro hanno un orario un po' differente, quindi hanno delle entrate e delle uscite... Però la sento molto questa cosa non personalmente però sento che si parla spesso di voi di cooperativa, noi di Fondazione e sono delle etichette mentali che poi ovviamente cioè si applicano alla realtà. Questa divisione influenza il clima di fiducia e di reciproca appartenenza e in qualche modo influenza anche la progettazione... non mi è ancora ben chiaro come, però ecco, cioè, non lo so, forse anche perché uno che è assunto dalla scuola si sente in un certo senso arrivato e nel proprio posto, mentre noi di cooperativa siamo un po' itineranti” (16:12)

“Penso appunto che per questioni di formazione così diversa di tutte le insegnanti, non per tutte sia effettivamente così rappresentativo di quello che viene fatto... per alcune, ad esempio il lavoro a tavolino con le schede, la regola della rielaborazione grafica del bambino è ancora abbastanza fondamentale, per me no, quindi ci sono anche grandi differenze, secondo me di come vengono applicati le cose che poi diciamo in equipe” (21:16)

Infine, importante notare come la subcategoria con maggior frequenza e pertanto più rappresentativa dell'area “Rapporti con colleghe” appare essere la mancanza di abitudine o di possibilità di confrontarsi apertamente e costruttivamente, in cui sia l'aspetto professionale che quello personale riappaiono, consolidando la tesi per cui, secondo le intervistate, per avere un'influenza sul professionista occorra agire anche sulla persona, considerandone sentimenti ed esperienze:

“Il punto è che a volte per alcuni sembra proprio un po' un fastidio no e quindi ci sono delle delle forti resistenze che, anche quelle magari non vengono poi dette ad alta voce però nel momento in cui ti ho fatto una domanda e rispondi con un sì o un no il discorso si chiude lì, non è niente di generativo, cioè finisce punto. Io ti ho chiesto se a te questa cosa va bene, tu mi hai detto sì, però c'è comunque sempre un sottotesto che non viene mai detto..” (16:19)

“Perché mi ricordo staff in cui non eravamo d'accordo, ma non può essere che una volta fuori di qua non ti parlo più! Si pensa, si parla, si dice la propria idea e poi sono ancora tua amica, sono la tua collega, non è che mi devi mettere il muso. Anche perché già del nostro lavoro porti a casa un

sacco purtroppo, non riesci tante volte a dividere le cose, quindi arrivi a casa con il pensiero di quello che è successo e il giorno dopo andare a lavorare è uno strazio” (16:38)

“E poi in collegio quando venivano portate le esperienze che si facevano qualcosina si rifletteva, non sempre perché alcune sono proprio individualiste... nel senso che qui siamo tante, siamo sette sezioni e sono un po' gelose del proprio lavoro, altre un po' meno e c'è del confronto, lo scambiarsi opinioni... però tendenzialmente, sarà anche perché la scuola è molto grande, si tende a essere un po' individualisti, a me piacerebbe avere un po' più di confronto” (18:7)

“Nel momento in cui si cerca continuamente di dimostrare di non aver bisogno degli altri, si creano spesso dei muri, muri molto alti che a volte possono diventare proprio delle difficoltà relazionali tra persone che vanno un po' a fare tutto, a partire dal clima fino ad arrivare proprio alla programmazione..” (18:11)

“Anche perché penso che se ci fossero più momenti di questo tipo ci sarebbero anche meno individualità” (22:4)

Da un punto di vista di ricostruzione dei rapporti fra colleghe e fra gruppo e coordinatrice i dati offrono un contesto faticoso, segnato da difficoltà comunicative, scarsa stima e fiducia reciproca. Tali categorie si legano, come anticipato, alle cause di resistenza, suggerendo la loro importanza in termini di opposizione al cambiamento, ma al contempo, l'incrocio con la categoria dei fattori di cambiamento propone uno spiraglio costruttivo. Sono le docenti stesse a suggerire e riconoscere infatti degli elementi in grado di permettere il superamento di tali difficoltà, evolvendo le proprie rappresentazioni didattiche: la possibilità di confrontarsi e osservare le colleghe, la possibilità di sperimentare sul campo per comprenderne la fattibilità e l'efficacia di gradualità (di tempi e livello di difficoltà) e la fiducia fra professionisti. Questi elementi, oltre a contribuire decisamente nell'emersione della teoria, costituiscono importantissimi suggerimenti per la coordinatrice, comprendendo quali fattori vengano considerati efficaci a livello formativo non tout court ma per il particolare gruppo di docenti.

“Quindi gruppo è anche quello d'aiuto... Confrontarsi su dinamiche difficili che ci sono in sezione, su situazioni con i genitori... Quindi puoi parlare, non trovi magari quella che ti aiuta, però anche solo il fatto di dividerlo di parlarne, di sfogarti, aiuta” (16:37)

“Durante il lockdown e la didattica a distanza paradossalmente con le colleghe si è creato un ottimo rapporto, non so se perché eravamo tutte disperate e ci facevamo un po' forza a vicenda, però io le ho sentite un po' più vicine in quel momento... È strano, però sì” (18:8)

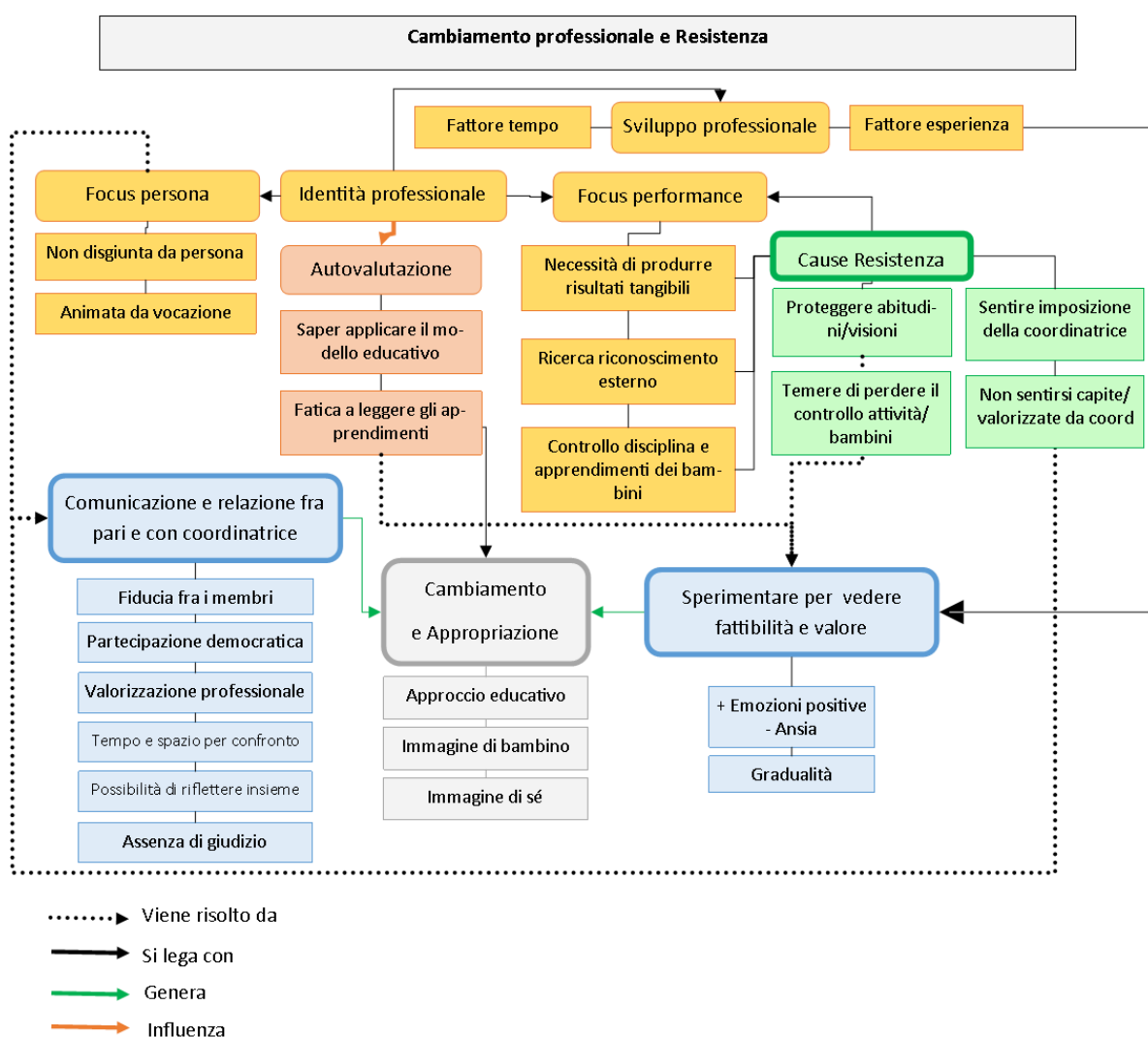
“A me personalmente andare in una scuola montessoriana e vedere come funziona, mi ha aiutata tanto. Simona mi ha fatto andare alla Virgo Lauretana a Bergamo, ci sono stata una settimana, così coglievo alcuni aspetti, ed è stata una crescita grandissima, poi io da quel momento ho iniziato a mangiare in sezione e quindi sono stata la prima a mangiare in sezione tanti anni fa e Simona mi ha dato la possibilità di farlo. Poi vedendo me anche le altre si sono convinte” (20:35)

“L'anno scorso quando andavamo in pausa tre alla volta, i piccoli andavano nella stanza della nonna grande e noi potevamo andare in pausa tre alla volta. E tre restavano con mezzani e grandi di tutte... Era bello, nel senso che tu dovevi fare vigilanza quindi dovevi guardare che non si facessero male, però era bello potersi confrontare un po' con le colleghe... Quest'anno succede in

mezz'ora di sopra durante la pausa tutte insieme, è poca come cosa. Momenti proprio di condivisione non sono mai stati progettati” (22:3)

“Magari potrebbe essere interessante che è un collegio docenti una volta ogni tot si punti più l'attenzione verso questo aspetto, delle attività o dei giochi di apprendimento, e soprattutto dividerlo con le colleghe e non solo con la vicina di sezione con la porta di fronte alla tua..Anche perché una volta che vedo che quella cosa è funzionata nella mia classe potrebbe funzionare anche in quella delle altre” (23:21)

In conclusione, è possibile proporre il discorso presentato graficamente secondo il seguente sistema di relazioni, illustrate in legenda:



4.2.4 Approccio educativo e credenze su destinatari, il rapporto con i fattori di Cambiamento e Resistenza

All'interno di questa categoria sono presenti quattro raggruppamenti di subcategorie che concorrono a definire l'approccio educativo e le strategie utilizzate dalle docenti per tenere traccia ed evidenza (anche a terzi) di quanto avvenuto. Si è ritenuto importante accorpate le Immagini di bambino e di famiglia all'interno di questa categoria e non in quella delle credenze identitarie, in quanto tali rappresentazioni dei destinatari del lavoro educativo, il primo diretto e la seconda indiretta, influenzano il senso con cui una progettualità viene sviluppata,

documentata e valutata. Il consueto incrocio con le due categorie rappresentative per le domande di ricerca ha permesso una prima interpretazione di frequenze e legami fra codici:

	<i>freq</i>	<i>Incrocio con Cambiamento: fattori</i>	<i>Incrocio con Cause Resistenza</i>
<i>Documentazione</i>			
usata per immortalare apprendimenti	4	Come? -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 1 -funziona se farlo dà gioia, tranquillità, stupore 2 Cosa? -comunicare meglio con baby e famiglie 1 -Didattica attiva e non direttiva 1 -Osservare e documentare 2	-condizioni sfavorevoli oggettive 1 -proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 1
usata per raccontare alle famiglie	7	Come? -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 1 -funziona se farlo dà gioia, tranquillità, stupore 1 Cosa? -comunicare meglio con baby e famiglie 5 -Didattica attiva e non direttiva 1 -Immagine di bambino 1 -Osservare e documentare 2 -tollerare perdita controllo 1	-sentire imposizione coord 1
usata per riflettere su appr, bisogni baby + pratiche	6	Come? -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 2 - funziona riflettere su di sé 1 -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 1 -funziona se farlo dà gioia, tranquillità, stupore 1 Cosa? -comunicare meglio con baby e famiglie 5 -Immagine di bambino 1 -tollerare perdita controllo 1 Da chi? -coordinatrice 1	-novità dà sempre disagio iniziale 1 -paura perdita controllo baby/attività 1 -proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 2
<i>Immagine di bambino</i>			
competenza sviluppata da esercizio	1	Come? -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 2 - funziona riflettere su di sé 1 - funziona gradualità e fiducia 1	

È cambiata nel tempo	3	Cosa? -comunicare meglio con baby e famiglie 5 perchè? da obbligo a adesione per desiderio- Immagine di bambino 1	-anzianità ostacola disposiz change 1
è competente, cercatore e autonomo	16	Come? -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 1 -funziona se farlo dà gioia, tranquillità, stupore 3 cosa? -aprirsi a potenzialità outdoor 1 -comunicare meglio con baby e famiglie -Didattica attiva e non direttiva 4 -immagine del baby 7 -Osservare e documentare 2 -tollerare perdita di controllo 2 perchè? -da obbligo a adesione per desiderio 1	
Ha bisogno di essere coccolato	1		
Non è autonomo	5		-condizioni sfavorevoli oggettive 1 -proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 1 -funziona costanza e volontà 1
<i>Immagine di famiglia</i>			
è cambiata nel tempo	6	Come? -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 1 cosa? -comunicare meglio con baby e famiglie -Didattica attiva e non direttiva 1 -immagine del baby 1	
negativa (giudica, ha pregiudizi, vuole ragione)	16	come? -funziona gradualità e fiducia 1	-paura di essere giudicata 1

positiva (va coinvolta, vuole capire)	13	<p>Come?</p> <ul style="list-style-type: none"> -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 2 -funziona se farlo dà gioia, tranquillità, stupore 1 cosa? -aprirsi a potenzialità outdoor 1 -comunicare meglio con baby e famiglie 7 -Didattica attiva e non direttiva 1 -immagine del baby 1 -Osservare e documentare 1 -tollerare perdita di controllo 1 	
<i>Metodo educativo</i>			
progettare per promuovere autonomia dei bambini	3	<p>Come?</p> <ul style="list-style-type: none"> -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 1 -funziona se farlo dà gioia, tranquillità, stupore 2 cosa? -aprirsi a new mentalità/contenuti 1 -aprirsi a potenzialità outdoor 1 -comunicare meglio con baby e famiglie 1 -Didattica attiva e non direttiva 4 -immagine del baby 1 -tollerare perdita di controllo 2 <p>Da chi?</p> <ul style="list-style-type: none"> -coordinatrice 3 	-proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 1
progettazione non rigida	6	<p>come?</p> <ul style="list-style-type: none"> -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 1 -funziona se farlo dà gioia, tranquillità, stupore 2 cosa? -aprirsi a new mentalità/contenuti 1 -aprirsi a potenzialità outdoor 1 -comunicare meglio con baby e famiglie 1 -Didattica attiva e non direttiva 4 -immagine del baby 1 -tollerare perdita controllo 2 <p>da chi?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Coordinatrice 3 	

progettazione si costruisce con/sui bambini e senso per loro	15	<p>come?</p> <ul style="list-style-type: none"> -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 2 -funziona se farlo dà gioia, tranquillità, stupore 2 -cosa? aprirsi a new mentalità/contenuti 1 -aprirsi a potenzialità outdoor 2 -Didattica attiva e non direttiva 2 -immagine del baby 2 -Osservare e documentare 2 	<ul style="list-style-type: none"> -novità dà sempre disagio iniziale 1 -proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 3
progettaz unisce out a indoor	2	<p>come?</p> <ul style="list-style-type: none"> -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 1 - funziona se farlo dà gioia, tranquillità, stupore 1 Cosa? -aprirsi a new mentalità/contenuti 1 -aprirsi a potenzialità outdoor 1 	
progettaz usa INN solo come ancora	10	<p>come?</p> <ul style="list-style-type: none"> -funziona fare per capirne valore/fattibilità/utilità non solo teoria 1 -funziona riflettere su di sé 1 Cosa? -Didattica attiva e non direttiva 1 -immagine del baby 1 da chi? -Coordinatrice 4 	<ul style="list-style-type: none"> -condizioni sfavorevoli oggettive 2 -proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 1
<i>Sito internet</i>			
non rappresentativo di sè e didattica	4		<ul style="list-style-type: none"> -condizioni sfavorevoli oggettive 1 -paura perdita di controllo 1 -proteggere abitudini/visioni da quanto è richiesto 1 -non sentirsi capite e valorizzate da coord 1
rappresentativo di sè e didattica	7	<p>come?</p> <ul style="list-style-type: none"> -funziona confrontarsi e osservare colleghe 1 -funziona riflettere su di sé 1 cosa? -aprirsi a potenzialità outdoor 1 perchè? -da obbligo a adesione per desiderio 1 	

Documentazione

Rispetto al rapporto con la documentazione come strategia professionale, le insegnanti hanno individuato essenzialmente tre scopi: come memoria di apprendimenti osservati e

riconosciuti nei bambini, come racconto alle famiglie dei processi in atto e infine come base per la riflessione e progettazione successiva. È interessante notare come queste accezioni documentative si contrappongano a un'autovalutata difficoltà nel progettare a partire e su rilancio di quanto documentato o osservato. Ciò sicuramente è segnale di una diffusa convinzione sull'utilità della documentazione che tuttavia, come indicato dall'incrocio con la categoria Cause di resistenza, si scontra con la fatica di prendersi tale impegno. Prima dell'intervento di Simona nel 2015, le insegnanti erano infatti meno decentrate rispetto all'esperienza del bambino, utilizzando come forme documentative dei prodotti, per lo più schede prestazionali. Formarsi alla competenza documentativa è per un insegnante un processo lungo e impegnativo, affinare lo sguardo, la sintesi fra ciò che si vede e ciò che può essere significativo, trasformandolo in risorsa per la riflessione progettuale e valutativa è da considerarsi un traguardo più che un'abilità di partenza (Balconi, 2020). Nei percorsi universitari abilitanti molta attenzione è data, fin dal primo anno di corso, all'abitudine dell'esercizio osservativo critico, un'attività che costantemente richiede aggiornamento e confronto. Alla luce di ciò, appare quantomai significativo considerare che un gruppo di insegnanti dal background formativo eterogeneo condivide l'indispensabilità di documentare, ma ciò è al contempo da problematizzare, poiché non tutte possono aver consolidato la pratica nello stesso modo approfondito, nonostante la realizzazione di scritture professionali puntuali con le richieste imposte. Inoltre, la preoccupazione di dover trovare qualcosa di tangibile e riconducibile a competenze indicate a livello nazionale dai traguardi per campi di esperienza sembra legarsi da un lato alla perdita di controllo dell'attività e dei suoi obiettivi verificabili, dall'altra al rinunciare a pratiche consolidate che rendevano il lavoro di adulto e bambino visibile, ma non necessariamente denso di significato apprenditivo.

“Per esempio mi viene in mente che con le schede prima si faceva così: davi la scheda al bambino, loro coloravano secondo le indicazioni ed era tutto molto... avevi un percorso da seguire. Adesso i bambini mi trovano nel piatto la frittata tagliata in un modo che costruiscono il numero uno, oppure mentre giocano con le costruzioni mi chiamano e mi dicono ‘guarda maestra, c'è il numero uno’ allora fotografo.. il cambiamento in questo senso, anche come modalità di lavoro. Sì, sono rimasta colpita di questo modo naturale con cui emergevano le cose” (19:46)

“Cioè quando tu leggi nelle Indicazioni gli obiettivi legati a quella fascia di età e quello che ci sta dentro nelle competenze raggiunte è un po' difficile andare a pensare a esperienze e momenti in cui vedere che quell'obiettivo è stato raggiunto... Che sembrerebbe assurdo, perché comunque fanno talmente tanto, che dici, qua esperiscono davvero tantissime cose, è più difficile in altri momenti andare a dire ‘questa cosa l'ha raggiunta tramite questa esperienza’. Tanto bello quando però vedi che quella cosa è stata raggiunta davvero e l'hai vista” (19:5)

“Per dirti io che sono una abbastanza precisa, l'andare nel campo e vedere i miei bambini che saltavano nelle pozzanghere ihh (trattiene il fiato, ndr). All'inizio ho detto ‘oh mio Dio, che cosa faccio?’ e poi loro sono anche molto organizzati ghetta, stivaletti e tutto quanto, però poi facendo le foto, rivedendo le foto, vedo che si sono divertiti un sacco quindi viene proprio dai bambini... Anche se ritengo che il tornare indietro, il fare, possa servire, cioè io non escludo la programmazione a tavolino, la scheda... perché purtroppo dopo la scuola materna c'è la scuola primaria” (19:33)

“Però poi capisci che anche l'attività che si fa sulle castagne la faccio io e loro mi dicono cosa fare come contare, ma poi l'ha fatto un'altra sezione ed era molto simile a quello che è stato fatto,

solo in un altro momento.. Quindi poi è come un appiattire, se poi guardi il mio pannello documentativo delle castagne e il pannello dall'altra parte erano identici... E io non voglio far vedere ai genitori che facciamo le stesse cose” (19:60)

Immagine di bambino

La subcategoria *Immagine di bambino* presenta con evidenza il cambiamento rappresentazionale che le docenti affermano di aver vissuto nel corso degli anni a contatto con il nuovo approccio pedagogico di tipo attivo, mostrando come la richiesta di cambiamento di pratiche e formazione teorica abbia, globalmente, portato a una modifica dell'idea di bambino e bambina ideali. Ciò è particolarmente importante poiché, dall'idea di destinatario dipende, in forma più o meno esplicita, la didattica proposta; dunque, l'emersione di eventuali dissonanze fra manifesto educativo della scuola e singola idea di bambino nelle docenti indicherebbe un punto di riflessione per un eventuale innesco di resistenza.

L'analisi dei dati restituisce un pensiero condiviso sul bambino come individuo animato da spirito di ricerca, iniziativa, curiosità e capace di leggere e rilanciare la realtà che lo circonda attivamente e criticamente. Se questo pensiero è meno enfatizzato dalle docenti con formazione universitaria, probabilmente per una maggior familiarità con tale visione, nelle colleghe con molti anni di carriera e una formazione secondaria superiore tale concezione di bambino appare enfatizzata per innovatività e portatrice di stupore e meraviglia verso il mondo dell'infanzia. Molto significativo da un punto di vista trasformativo è l'impatto che l'osservazione di occasioni di apprendimento o intuizione libera dei bambini abbiano avuto sulle insegnanti in termini dapprima emozionali, quindi formativi. Co-occorre in diverse categorie, compresa la presente, il ruolo giocato da emozioni positive per uno spiazzamento cognitivo che porti a un cambiamento duraturo di immagini e pratiche.

“Effettivamente i bambini sono in grado di risolvere le loro piccole dinamiche anche da soli, quindi sono esseri autonomi e capaci, ma non solo guidati, e questo mi ha affascinato molto” (19:15)

“E poi a me questo modo di lavorare, di documentare mi ha cambiato l'ottica proprio di lavorare con i bambini... cioè che prima si viveva con un 'Oh che cosa faccio domani?' e via a preparare a casa, adesso è un 'Boh che cosa faccio domani? Vediamo cosa gli esce'... è molto più bello, da parte mia è anche meno noioso perché loro ti tengono sempre più... è sempre un imparare, perché poi i bambini colgono delle cose inaspettate, per esempio dal cappello sono usciti i pompieri che io non avrei mai pensato perché hanno la scala lunga, quindi giochiamo ai pompieri per salire sul tetto, un collegamento che io mai avrei fatto, cosa che io da adulta se avessi fatto le lunghezze, le avrei proposte in un altro modo qualche tempo fa; le avrei fatte come dicevo io con il metro, con questo e con quell'altro e al pompiere non ci avrei mai pensato e invece..” (19:61)

“Si l'aspetto esperienziale all'aperto come dicevo adesso, la passeggiata in fondo alla strada... e si dà molta più attenzione alle piccole esperienze che anche se sono lì tutti i giorni arricchiscono in modo impressionante.. per dire prima era più l'argomento da trattare che dovevi trattare, che dovevi, non dico che non andasse bene, perché ai tempi era quello, ognuno faceva il meglio che poteva nel dare spazio ai bambini... però adesso si nota che in ogni piccola cosa i bambini riescono

a trovare loro stessi, un arricchimento anche tra di loro, senza che l'adulto sia al centro, che dia le spiegazioni come un modo per auto imparare... autodidatta come posso dirti?" (20:11)

"Non è più direttivo. mi vien da dire che è il bambino che ti chiede, ti fa una domanda, di cui magari io so la risposta ma non la dò immediatamente, la chiedo ai bambini, ognuno dà la sua indicazione e così anche in loro si forma una sorta di ragionamento... che è diverso da 'io ti do informazioni e tu capisci ed è finita lì' mi sembra molto più, anzi sono sicura che è molto più valido alla fine" (20:12)

"Sì perché c'è stato proprio un bel riscontro da parte degli adulti, se ti dicono 'ho visto che siete andati a fare la passeggiata' poi sono io che gli dico 'chiedi al tuo bambino che cosa abbiamo scoperto'" (20:18)

"Per esempio, un anno ho fatto le foto alle pozzanghere e i bambini ci saltavano dentro e non era più un discorso 'Ah però si sporcano' perché comunque avevano gli stivaletti, però c'erano le pozzanghere grandi, le pozzanghere piccole, le pozzanghere con i sassi, cioè riescono a comprendere, sono comunque intelligenti, vanno accompagnati.." (20:20)

"Sì per esempio questa l'ho detto anche a Simona, abbiamo letto un libro con una lumaca, siamo usciti, ne abbiamo trovata una e ne abbiamo parlato, poi un pomeriggio dal nulla hanno iniziato a fare un gioco motorio che non avevo chiesto e con cui si creavano il guscio e lo creavano ai loro compagni! Questa cosa mi è piaciuta molto perché sono andati oltre a quello che io avevo proposto... il fatto del guscio, che sia venuto da loro prima da soli e poi hanno capito che non riuscivano da soli e si sono messi insieme a fare questa cosa, quindi mi sono detta 'bello perché hanno fatto una cosa diversa con una collaborazione, che io non gli avevo chiesto in quel momento, a cui da soli sono riusciti ad arrivare' e quindi questa cosa per esempio è un'attività..". (21:40)

Sebbene quindi i contenuti delle affermazioni delle docenti propongano una visione di bambino rinnovata e competente, è anche interessante notare come alcune espressioni sottolineate nelle quotations, avversative o causali, denotino la sopravvivenza di un pensiero alla base non esattamente in linea con quanto affermato con naturalezza. Ciò potrebbe quindi legarsi alle considerazioni apertamente conservatrici che talvolta le insegnanti si sono sentite libere di fare nel corso dell'intervista. Anche lo stupore, se da un lato può essere letto come scintilla per il cambiamento, in sé denota spiazzamento rispetto a un pensiero diverso, quindi l'inatteso colpisce l'occhio proprio perché si discosta da una convinzione data per assodata. Ciò è sia positivo e promettente dal punto di vista di cambiamento professionale, quanto attenzionabile; senza un accompagnamento costante e graduale da una visione di bambino all'altra, il rischio è di una detonazione difficile da gestire nella sua portata sulla didattica quotidiana, innescando resistenza e lasciando la meraviglia e lo stupore finì a se stessi. Ciò è riportato nel colloquio con la coordinatrice che denunciava un comportamento ambiavalente delle docenti, dapprima affascinate dalle esperienze reggiane o in natura visitate e poi "raffreddate" nel loro entusiasmo a distanza di qualche settimana. Incrociando questa subcategoria con quella relativa ai fattori di cambiamento, emerge nuovamente il valore del fare graduale per comprendere utilità e fattibilità di una novità, associato e alimentato da emozioni positive e dal senso di autoefficacia. Ciò potrebbe quindi, secondo il suggerimento delle docenti stesse, modificare quelle rappresentazioni più o meno consapevoli che derivano da studi o esperienze lontani e che, con tempi e strategie sbagliate, resisterebbero al tempo.

“E poi devi anche trovare quel momento in cui non vengano lì a chiederti aiuto per qualsiasi cosa... e trovare il tempo è difficile, però si può trovare, nel senso che ci si trova, sbagliando magari le prime volte, però lo fai...” (19:9)

“Sicuramente, ti ripeto, all'inizio stato un po' come dire 'no, cioè no, perché non arriviamo da nessuna parte, è banale' però poi effettivamente, mettendolo in pratica, è lì che capisci” (19:13)

“Da quando sono nata come insegnante non so se sarei mai arrivata a questo punto.. Cioè mettermi in gioco così tanto, cambiare su tante cose. Era più semplice dare la scheda e dire 'facciamo questo', invece adesso questo progettare per esperienza diretta, escono, vedi quello che fanno, da una lettura e niente, mi ha dato molto, mi ha fatto capire e crescere molto” (19:30)

“Penso appunto che per questioni di formazione così diversa di tutte le insegnanti, non per tutte sia effettivamente così rappresentativo di quello che viene fatto per alcune, ad esempio il lavoro a tavolino con le schede, la regola della rielaborazione grafica del bambino, è ancora abbastanza fondamentale... Per me no, quindi ci sono anche grandi differenze, secondo me di come vengono applicate le cose che poi diciamo in equipe” (21:16)

Immagine di famiglia

Le interviste hanno permesso di tracciare un'immagine di famiglia che, a livello di frequenza numerica, sarebbe percepita maggiormente come negativa che come positiva, nonostante un piccolo scarto. Analogamente al discorso sull'immagine di bambino, cercare di cogliere quale sia l'idea più diffusa sulla famiglia è importante per interpretare la qualità e convinzione che le docenti hanno dell'interdipendenza educativa prevista dal PTOF e dal patto di corresponsabilità. I pensieri soggiacenti alle pratiche sono infatti importanti predittori di resistenza al cambiamento, qualora si pongano in contrasto e siano motivati da argomentazioni valide per il docente. Anzitutto è presente l'idea che la famiglia sia un sistema che ha subito nel tempo dei cambiamenti sociali:

“Io posso fare questo confronto perché posso portarti la realtà che c'era 30 anni fa; il fatto che le famiglie per esempio non erano così pressanti o attente, c'è il rovescio della medaglia.. Non dico che tanti anni fa le famiglie ci considerassero un parcheggio, però non erano così attente ad alcune sfumature o quei particolari che da una parte ben venga perché c'è proprio un discorso di cura del bambino, d'altra parte molte volte sono un'esagerazione..” (20:15)

La famiglia, o meglio, le famiglie di oggi, sarebbero più attente a ciò che i bambini vivono, aspetto che però può far nascere nelle docenti un senso di ansia da giudizio e confronto, rafforzando un senso di protezione delle proprie pratiche o di resistenza all'innovazione invece che di aperta condivisione degli obiettivi pedagogici:

“Cosa toglierei? Una cosa di cui non ne ho sentito minimamente la mancanza, le feste con i genitori! Perché anche il Natale è stato più vissuto forse dalla sezione e non a pensare 'Madonna arriva il genitore, dobbiamo fare la merenda'.. Che è vero che ci serve un buon rapporto ma è anche un po' pesante, invece così le feste le vivi in un altro modo con i bambini. Dirsi 'Buon Natale, Buone feste' sulla porta te la fa vivere in un altro modo, non hai gli occhi del genitore addosso, è brutto da dire, per come ti poni, se parli con uno, se ci parli troppo o troppo poco... Perché non dico per tutti, ma per tanti il momento della festa era un 'vengo a vedere, vengo ad osservare'. Quest'anno grazie al COVID l'abbiamo vissuta meglio io e i miei bambini” (22:22)

“Però è proprio un pensiero dell'adulto, con gli stereotipi che abbiamo, per cui se la botta in testa arriva con la costruzione 'Ok la facciamo passare', se un bambino fuori in giardino spinge il mio e lo fa cadere e si fa male 'Però forse è meglio se stavate dentro'”... (21:15)

Dall'altra parte, tuttavia, dalle interviste alle docenti emerge anche un'immagine di famiglia quale positivo interlocutore di una visione pedagogica condivisa nel suo rinnovamento e nella sua portata “eversiva” secondo i canoni a cui era abituata la scuola, soprattutto con l'apertura all'Outdoor. Ne deriva un interessante senso di dovere all'accompagnamento che le docenti sentono di dover attuare nei confronti delle famiglie per educarle ai valori del nuovo approccio pedagogico, sottolineando con soddisfazione i segnali della riuscita di tale impegno e l'efficacia della documentazione (fisica o virtuale) per lo scopo. Tale visione, sebbene leggermente in minoranza rispetto a quella di famiglia giudicante, è però interessante poiché legata a un senso di cambiamento sentito come organizzativo, da cui potrebbe trarre sempre maggior giovamento con il tempo:

“Qualche anno fa volevano molto, si aspettavano il quaderno, il lavoro fatto, la scheda, quindi una cosa che si vede perché era la loro unica possibilità per vedere se il bambino faceva. Però entrando in questa nuova didattica, chiamiamola così, siamo noi che gli abbiamo comunque spiegato il perché usciamo a vedere i cavalli o a fare le passeggiate, sia nello spiegarlo ma anche dandogli gli strumenti giusti per riuscire a capire che non è solo o tutto sul foglio di carta e con le immagini secondo me tanto riusciamo a far comprendere questa cosa e a chiedere a loro stessi di chiedere ai bambini le scoperte che fanno tutti i giorni”. (20:17)

“Poi le fotografie spiegano il progetto comunque, perché c'è dietro una progettualità, non è che andiamo a fare le passeggiate così, anche loro stessi vedono che da una semplice passeggiata si possono avere un sacco di agganci o di scoperte o di.. non riesco più a trovare dei sinonimi, cioè si possono creare dei mondi grandissimi e sono loro stessi che vengono a dirmi 'che bello, ho visto che avete fatto con le pozzanghere'” (20:19)

Approccio educativo

Una dimensione importante della categoria *Approccio educativo e credenze sui destinatari* è sicuramente quella riferita alla metodologia e filosofia educative che le educatrici sentono di delineare come proprie, in relazione a quanto introdotto nel 2015 su richiesta delle figure di leadership e coordinato formativamente e attuativamente da Simona. Le domande dell'intervista avevano lo scopo di sollecitare una ricostruzione delle caratteristiche dell'approccio educativo rappresentativo della scuola, con riferimento al rapporto progettuale e valutativo che esso intercorre con le Indicazioni Nazionali per il curriculum 2012 e Nuovi scenari 2018 (MIUR, 2012, 2018b). Le educatrici hanno dipinto un approccio pedagogico e didattico condiviso fondato su alcuni cardini (Fig. 19):



Figura19. Elementi caratterizzanti l'approccio educativo della scuola Umberto I secondo le insegnanti

-l'ispirazione e il costante riferimento alle INN; le docenti affermano di aver mantenuto con l'introduzione metodologica di Simona un rapporto di stretto confronto con le Indicazioni Nazionali, utilizzandole soprattutto in fase di rilettura della progettualità al fine di poterne cogliere indicatori di apprendimento avvenuto e osservato. Si delinea un pensiero di rottura con un tipo di programmazione in cui l'uso delle INN era rigidamente ancorato ad attività schematiche, in favore di una didattica attiva, mantendendovi un collegamento soprattutto in fase di denominazione degli obiettivi e traguardi di apprendimento.

"Sì, i bambini hanno imparato a prendersene cura chiedendo che cosa mangiassero le chioccioline e quindi sono andata in biblioteca a prendere dei libri e delle letture... e in questo percorso ho sicuramente visto degli apprendimenti, per tutti i campi di esperienza!.. e poi ho visto come alcuni bambini che in certi ambiti non sono per niente attratti, come per esempio il disegno, invece su questi altri aspetti, come il manipolare, sono molto molto attratti. Come il contare o misurare, i bambini si cui non pensavi e invece.." (21:34)

"Allora, prima, negli anni, questo rapporto per programmare con le Indicazioni era molto più rigido. Adesso è molto più semplice, nel senso che essendo un lavoro molto più esperienziale non dico che vengono meno, assolutamente, però... restano dei punti fissi ma non sono così rigidi in tabelle, in schemi... un'altra parola che semplifica bene è rigido, non ne userei un'altra... Le Indicazioni ci sono, sappiamo dove dobbiamo arrivare, però la parte didattica viene messa in gioco in maniera differente... Esperienziale, assolutamente" (19:42)

-la centralità dell'autonomia del bambino; come già emerso dalle categorie su *Autovalutazione* e *Identità professionale*, nonché dai codici su *Immagine di bambino*, le docenti affermano di aver profondamente ristrutturato le fondamenta del proprio approccio didattico, soprattutto in termini di ruolo del docente, non più protagonista ma regista della scena educativa. Ciò si lega inoltre a un importante elemento di cambiamento:

la tolleranza della perdita di controllo di ciò che i bambini fanno e apprendono indipendentemente dall'impronta dell'insegnante. Le docenti mostrano quindi di agire un approccio in cui tempi, spazi e materiali sono in maggior ascolto e rilancio degli interessi dei bambini, riconoscendo un cambiamento rispetto alla precedente impostazione, più direttiva e ancorata al prodotto piuttosto che al processo (Nigris, Balconi, & Zecca, 2019). Addirittura, come afferma una docente di lunga carriera, lasciare che i bambini esplorino le proprie iniziative è una scelta naturale, poiché non ci sarebbe altro che valga la pena proporre, interrompendo un apprendimento significativo. Sembrerebbe che quindi la nuova modalità didattica abbia inciso non solo sulle pratiche delle insegnanti, ma anche sulla qualità del loro vivere la professionalità; le docenti infatti si dicono più sollevate, meno ansiose e più aperte ad ampliare gli orizzonti di senso portati dalle occasioni quotidiane, altrimenti preclusi da una programmazione serrata. L'idea di bambino è strettamente legata alla rappresentazione del modello educativo che si agisce in prima persona, poiché non sarebbe possibile progettare dando spazio alle idee dei bambini senza una fiducia nella loro capacità di porsi domande e ipotesi di ricerca.

"Sì, prima era tutto incentrato sul 'Io ti propongo, ti faccio vedere io, ti chiedo io questa scheda, o questo gioco, ma sono io che te lo propongo perché viene da una cosa che ho deciso io'.. Invece adesso vedi proprio dove ti portano i bambini. Quindi questa cosa è diversa, per esempio abbiamo letto un libro e da lì è nata la proposta seminiamo anche noi?" (19:32)

"Adesso (dall'arrivo di Simona, ndr) è proprio diverso, perché se io arrivo e vedo che loro stanno giocando benissimo li lascio giocare fin quando non c'è da mangiare perché non succede niente, non ho niente da fare prima! Invece prima se dovevo fare un'attività pazzesca con le tempere riordinavo, adesso sono molto più... che poi proponiamo comunque qualcosa, ma i tempi sono più distesi.. e poi magari io ho un rilancio da fare ma se quel giorno il rilancio non è fattibile perché si è prolungata una cosa, loro stanno giocando ancora.. prima era 'facciamolo e punto perché oggi è martedì', adesso è un 'eh, vabbè, lo farò quando finiscono di fare quella cosa'" (20:33)

"Questa paura del 'Oddio Cosa faccio domani? Non ho preparato l'attività!' non ce l'abbiamo più... Cioè, io mi ricordo quando eravamo qua tanti anni fa: 'Cosa fai tu oggi? Perché io non ho preparato niente!'... Insomma tutto questo è una paura in meno, adesso mi dico 'Possono anche giocare tutto il giorno che va bene, stanno giocando, e giocando si impara. Stanno mettendo in pratica tante competenze anche giocando' Ed è giusto così, ma perché prima forse si aveva la mentalità un po' più diversa, ma perché eravamo inquadriati anche con la nostra coordinatrice che era così, invece adesso questa cosa lei ce l'ha fatta passare" (20:28)

-la progettualità flessibile legata agli interessi dei bambini, colti attraverso l'osservazione; l'elemento che probabilmente appare in maggiore continuità con l'approccio reggiano, ispirazione dichiarata dalla coordinatrice, è la progettazione per interessi e iniziative dei bambini, osservati nei loro momenti di gioco o discussione. La dimensione del gruppo sembra emergere anche in questo senso come centrale, cercando rilanci che siano significativi per un certo numero di bambini, sull'onda di un bisogno di conoscenza condiviso. Inoltre, non solo è garantita l'autonomia dei bambini, lasciando loro la possibilità di proporre argomenti o questioni e risolverle secondo delle ipotesi, ma anche delle docenti stesse, che, nonostante seguano una direzione comune, operino per il proprio gruppo classe

delle scelte progettuali in linea con gli specifici interessi dei bambini della sezione di riferimento.

“Osserviamo spesso i bambini anche nei loro comportamenti e da lì tracciamo il quadro di una situazione che poi ci porta effettivamente a cogliere dei bisogni, idem per quello che poi facciamo in maniera pratica. La scorsa primavera abbiamo colto nei bambini l'interesse per gli insetti e da lì è nato tutto un percorso sugli insetti che è nato appunto dai bambini uscendo fuori. Trovando gli insetti sono nate le domande, è nato poi il vederli al microscopio, la ricerca sui libri, la conoscenza sulle diversità di colore in quelle sfumature che poi si vanno ad abbracciare a tutti i campi...” (21:23)

“Vabbè allora, rispetto comunque ai bambini della fascia d'età con cui lavoro è sempre e comunque apprendimento libero, anche solo giocare liberamente insieme. Certo, è comunque un segnale. Fa parte dell'esperienza e comunque insegna qualcosa ai bambini, anche solo sulla relazione: Il fatto di dover chiedere un gioco in prestito piuttosto che strapparlo dalle mani, per carità, c'è anche quello eh! Sicuramente nel momento in cui si discute, ci si confronta su queste cose... ti rendi conto che invece l'apprendimento c'è in qualsiasi qualsiasi aspetto, quindi anche lo stare fuori, sia per giocare liberamente, sia magari attraverso delle proposte ai bambini, però di fatto quando si esce non è che sempre c'è la proposta, anzi spesso parte parte da loro” (21:40)

“Non abbiamo una vera e propria progettazione perché ogni classe è un po' a sè in base agli interessi dei bambini” (16:28)

“E quindi la nostra progettazione è un po' tutta da quello che vediamo quotidianamente, poi noi lo portiamo avanti..” (19:31)

“Il nostro modo di programmare è cambiato molto con l'arrivo della nuova coordinatrice perché prima appunto si faceva progettazione annuale, c'era uno sfondo integratore per tutto l'anno e si progettava più a tavolino seguendo le Indicazioni Nazionali e tutto quanto... Con l'arrivo di Simona abbiamo stravolto un po' tutto” (19:28)

-il riferimento all'outdoor come spazio educatore; un ulteriore aspetto della didattica che la coordinatrice ha chiesto di introdurre alle insegnanti, lontane da quel tipo di pensiero pedagogico, è la valorizzazione dello spazio esterno, in particolare naturale, come terzo educatore (Edwards, Gandini, & Forman, 1995). Lo spazio esterno del giardino e, in ottica più aperta al territorio, del contesto naturale limitrofo caratterizzato da campi e piccoli boschi, offrono a bambini e adulti opportunità apprenditive inattese e, secondo le docenti, qualitativamente migliori di quelle indoor, per via della loro pervasività e autenticità. Dalle interviste il tema dell'outdoor è emerso soprattutto in relazione alla forte esperienza di spiazzamento che ha suscitato in loro come insegnanti ma anche come persone, didatticamente e personalmente poco propense a considerare la natura come spazio di apprendimento. Le educatrici riprendono alcuni elementi di tensione portati dalle famiglie nei primi anni della svolta pedagogica come spunto per argomentare il proprio cambiamento di visione e in parte camuffare il proprio iniziale scontento, fino a prendere una distanza tale dalla famiglia relegandola a status di cliente, citando un'intervistata, che pur dovendo avere sempre ragione, sarebbe limitata nel non aver colto le potenzialità dell'approccio ispirato all'Outdoor education della scuola. Ne emerge pertanto una

condivisione, almeno di alcune docenti, del senso e valore profondo dell'integrazione dello spazio esterno come terzo educatore unitamente a quello interno.

"Diciamo che il cercare, lo scoprire, è una cosa che io personalmente cerco di fare sempre... tipo, per esempio, abbiamo parlato delle lumache e se penso che prima mai sarei andata a vedere un libro per sapere cosa faceva la lumaca! Quindi il pormi delle domande insieme ai bambini e cercare con i bambini le risposte, questa cosa qua, quindi il fatto di dovermi anche ogni tanto sporcare le mani, io schizzinosa come sono, com'ero.." (21:41)

"E secondo me Simona questa cosa un po' ce l'ha fatta passare, ma anche a me, questa paura del 'Oddio, il fuori!'" (20:28)

"Oppure le passeggiate, io prima non uscivo mai, non si andava all'esterno a fare delle passeggiate così per la voglia di passeggiare, non era nella mia logica di didattica. Invece nelle uscite, ora che li prepari, ora che si sistemano, vai fino in fondo alla strada e torni già indietro! Ma trovano una miriade di situazioni ed esperienze che ti lasciano a bocca aperta o che ti danno lo spunto per altre attività sempre in maniera, così, ricercata ma allo stesso tempo spontanea" (19:47)

"Mi viene in mente quando magari con i legnetti iniziano a contare, prendiamo questa cosa e la riportiamo in classe, non so e magari scriviamo i numeri con i rametti.. quest'anno abbiamo trovato delle lumache in giardino le abbiamo prese le abbiamo portate dentro e abbiamo creato la loro scatola e le abbiamo curate" (21:33)

"Non rinuncierei mai al fuori perché per me proprio la fonte di quello che facciamo è il nostro giardinetto" (22:5)

"Mi viene in mente un'esperienza di inizio anno, se noi fossimo stati dentro i bambini non avrebbero trovato un ovetto che era caduto dal nido e non avremmo potuto fare quello che abbiamo fatto sulla scoperta delle uova, quale animale fa le uova... In questo senso. Sicuramente dentro hai meno stimoli rispetto a quello che puoi avere fuori e quindi non è un non avere un'idea, anzi l'idea di dire 'io ti propongo questo, vediamo cosa succede insieme'. Un po' l'idea di fondo è questa" (21:11)

"Non lascerei mai le passeggiate perché come ti dicevo prima anche da quattro passi ci sono stati degli agganci e delle scoperte infinite" (22:24)

“Perché adottando questo approccio osservativo diverso alcune dinamiche le vedi più facilmente se sono più liberi all'aperto di sperimentare spazi più ampi e quindi l'osservazione è più facile rispetto in classe in cui l'ambiente è più strutturato, più piccolo e ci sono momenti di gioco in cui dici 'fai quello' e non c'è molto con cui svagarsi... invece nel fuori essendo che i bambini sono più liberi di sperimentare escono degli aspetti che prima non uscivano in quel modo, se non in modo puramente didattico, come per esempio il bambino che non riesce a mettere in sequenza queste forme o per ordine di altezza invece all'aperto escono queste cose non puramente didattiche e impari a conoscere più il bambino come figura, come bambino ecco” (23:17)

Figura D4: Approcci pedagogici nelle strutture ECEC, 2018/19

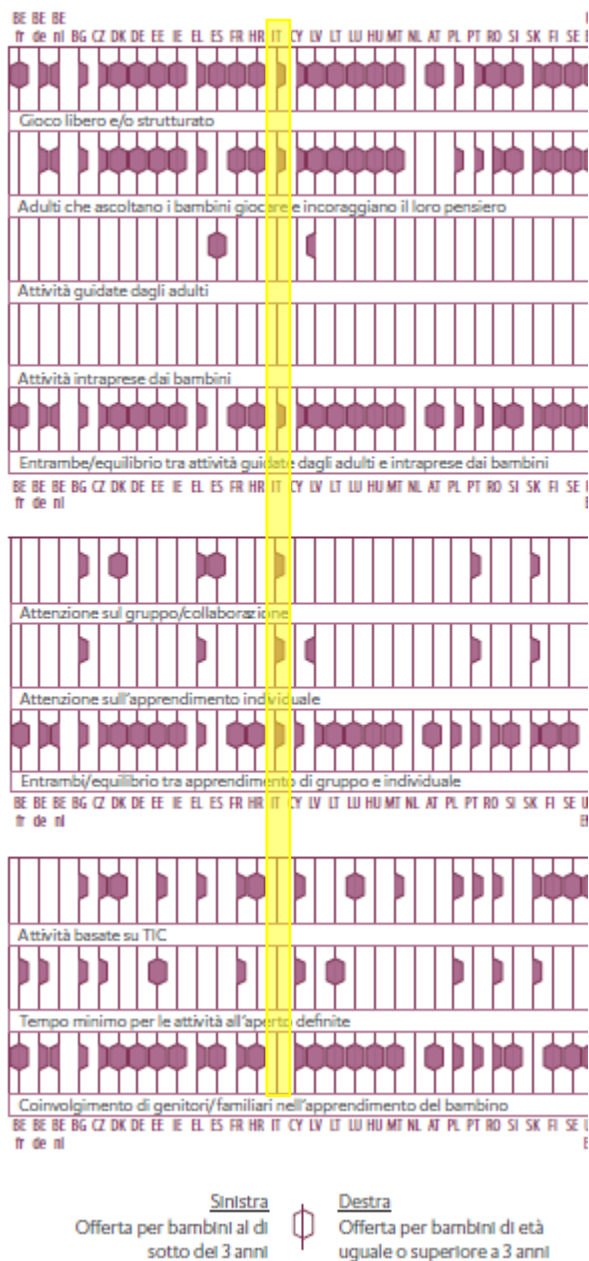


Figura 20. Approcci pedagogici nelle strutture ECEC (fonte Eurydice, 2019)

europa/EACEA/Eurydice, 2019) sintetizzati in figura (Fig. 20), denotando che, effettivamente, il cambiamento introdotto dal 2015 non solo sia stato innovativo per il contesto specifico, ma in parte anche rispetto all'orizzonte nazionale, osservando la voce

“A volte proprio le famiglie le vorresti strozzare, come se fuori li mandassimo così, senza motivo! E poi dopo un po' ce lo siamo detti proprio in faccia con Simona e le altre, 'se ti va bene così, sennò ci sono altre scuole” (21:6)

“Cioè non è possibile, siamo arrivati ad avere i bambini rimasti dentro in segreteria da soli con gli altri fuori a giocare perché non potevano prendere freddo! È vero che il genitore ha sempre ragione però se c'è una scuola di questo tipo sai a cosa vai incontro... molti li mandano qui perché abitano vicino, non dico che te lo fai andar bene, però la scuola è quella e lo mandi qua. C'è chi invece fa chilometri per portarli in altre scuole perché crede fermamente nel progetto di altre scuole, proprio perché sa che il bambino in quei tre anni sviluppa il suo mondo” (21:8)

Dall'analisi delle interviste è quindi emerso un profilo di approccio educativo che si presenta in linea con il manifesto pedagogico della scuola fortemente voluto e ristrutturato dal CDA e praticamente agito dalla coordinatrice in forma di corsi di aggiornamento, job visiting e shadowing e forme di supporto individuale e di gruppo, come ricostruito nella prima intervista alla coordinatrice. Inoltre, da un punto di vista comparativo, l'approccio pedagogico della scuola, così narrato dalle docenti si pone in linea con i caratteri di quello nazionale presentato nel documento Eurydice sulle cifre chiave nido e infanzia (Commissione

“Attività intraprese dai bambini”. Se infatti a livello nazionale non si riscontrano particolari sottolineature nei documenti di indirizzo sulla centralità dell’iniziativa progettuale dei bambini, in questa scuola le insegnanti la riconoscono essere un tratto fondamentale del loro approccio, avvicinandosi maggiormente ai principi reggiani (Giudici et al., 2009) di ispirazione. Parrebbe quindi che, dai dati, emerga dalle insegnanti una definizione di metodo ben delineata e di qualità, aspetto che potrebbe essere completamente corrispondente alla realtà o celare delle fatiche attuative. L’incrocio con la categoria delle *cause di resistenza* permette di incontrare però delle dissonanze rispetto all’apparente sinfonia di un approccio in cui la centralità del bambino è tutelata e quotidianamente valorizzata. In particolare, le insegnanti, nel corso dell’intervista, hanno fatto alcuni riferimenti a fatiche o limiti dell’approccio educativo che ostacolerebbero una sua completa appropriazione trasformativa: la volontà di proteggere delle visioni pedagogico-didattiche giudicate valide, la fatica nel leggere apprendimenti reali nelle attività a basso livello di strutturazione (Zecca, 2016) e la fattibilità nel quotidiano di tale progettualità a causa di assenza di compresenza e di un numero elevato di bambini per classe.

“Le Indicazioni nazionali che comunque all’università sono il fulcro da cui parte tutto, a scuola un po’ si perdono, devo essere sincera, cioè nel rapporto giornaliero con i bambini, non stai a pensare ‘adesso devo andare a fare questo Padlet con il campo di esperienza’, cioè è una cosa che fai magari alla fine di alcuni periodi in cui ti metti lì, però è sempre portato dalla coordinatrice” (19:2)

“Anche se la personalizzazione già avviene ed è proprio un aspetto del nostro progetto educativo, un po’ il nostro modo di essere degli ultimi anni, soprattutto di questi ultimi anni in cui si lasciano molto più liberi i bambini di esprimersi in base a quello che loro portano da casa, le competenze che già hanno... Ovviamente ti dico che facciamo dei laboratori più specifici e lì invece... Dove lavori con i grandi e lì fai più queste cose, mettiamo sul quaderno quello che abbiamo fatto. Io mi trovo in difficoltà perché penso ‘Sì l’ho fatto giocare, lui ha fatto quello che ha capito e ha fatto’, ma laddove c’è da mettere qualcosa sul concreto mi vien difficile” (15:15)

“Allora sicuramente questa modalità, comunque nuova, anzi no, ormai ci stiamo lavorando da 3/4 anni credo, per cui ormai abbastanza non dico rodato, però nel senso non è più nuova e ci si lavora ancora, c’è sempre comunque da imparare, da scoprire e sicuramente magari un po’ all’inizio, la fatica di appunto, trovare gli apprendimenti lavorando, lavorando in esterno” (19:11)

“Cioè quando tu leggi nelle Indicazioni gli obiettivi legati a quella fascia di età è un po’ difficile andare a pensare a esperienze, momenti in cui vedere che quell’obiettivo è stato raggiunto... Che sembrerebbe assurdo, perché comunque fanno talmente tanto che dici ‘qua esperiscono davvero tantissime cose’, è più difficile in altri momenti andare a dire questa cosa l’ha raggiunta tramite questa esperienza. Tanto bello quando però vedi che quella cosa è stata raggiunta davvero e l’hai vista” (19:5)

“Sì, la fatica soprattutto relativa all’osservazione delle competenze, magari tradurle in apprendimenti, farle passare come tempo di apprendimento anche per i bambini, insomma” (21:39)

Sembra quindi emergere il pensiero resistente di una didattica attiva e in natura che sia ritenuta adeguata e valida purché limitata a momenti di esplorazione, ricerca e divertimento dei bambini, per poi invece perdere di valore nel pensiero e nella pratica delle docenti in riferimento a competenze definite “concrete”, in particolare quelle di avviamento alla lettoscrittura. Ciò si lega con forza a quanto emerso in relazione alla presenza di impliciti identitari connessi alla professione, per cui le insegnanti sentono di dover aderire al mandato ideale di maestra che ottiene evidenze scolarizzanti, valutate attraverso performance ad alta strutturazione e con basso o nullo ingaggio critico e di problem solving nei bambini. La seguente quotation risulta particolarmente emblematica in quanto esprime uno dei nuclei di resistenza delle docenti che, a quanto pare, il percorso di rinnovamento pedagogico non ha scalfito. Ciò potrebbe essere dovuto alla resiliente concezione delle docenti di un dovere irrinunciabile alla base del mandato proprio e a quello della scuola:

“Anche se ritengo che il tornare indietro (alla didattica tradizionale ndr) possa servire. Cioè, io non escludo la programmazione a tavolino, la scheda, perché purtroppo dopo la scuola materna c'è la scuola primaria ed è tutto a tavolino; quindi, un minimo glielo devi dare secondo me, però si cerca di compensare le due cose” (19:34)

In particolare, le sottolineature rimandano a un'azione interpretativa nel corso della codifica assiale che si è ritenuto utile riproporre per la significativa portata dei termini utilizzati dalla docente, da cui è possibile cogliere un senso profondo legato al proprio ruolo ed esplicitato solo in minima parte. L'insegnante sembra appellarsi alla didattica tradizionale come soluzione a una percepita mancanza nel bagaglio di conoscenze dei bambini, rimandando la visione che l'approccio attivo sia in opposizione alle aspettative dell'ordine di scuola successivo a cui evidentemente si sente di dover e voler rispondere efficacemente. Il “minimo” a cui fa riferimento la docente sembra quindi svelare una considerazione dell'approccio innovativo della scuola come non utile per il futuro dei bambini; opporsi, quindi, esprimerebbe una forma di tutela della propria mansione, un senso di resilienza contro un'alternativa che minaccia il fine stesso dell'essere insegnante. Da una frase simile emerge un profondo senso di conflitto fra una visione pedagogica e l'altra, il cui permanere non potrà chiaramente portare a un effettivo cambiamento delle pratiche nella direzione auspicata dal coordinamento.

Inoltre, da preziose, e più libere, affermazioni delle docenti rispetto all'adesione al manifesto della scuola, emerge un'idea di accordo con i suoi principi in relazione all'età dei bambini e alle aspettative sui loro traguardi di apprendimento, suggerendo una distinzione di possibilità educative ritenute più o meno valide a seconda dell'età:

“Per esempio, se con i piccolini questa cosa (la progettualità costruita sui bisogni e interessi dei bambini ndr) posso fargliela vivere tutto l'anno all'esterno ci sta, giocano molto, si relazionano, conoscono, imparano tante cose, ci sta... Però, ripeto, per un mezzano e un grande va bene il giocare, va bene l'esperienza, però poi devi concretizzare qualcosa perché purtroppo siamo una società in cui alla primaria ti chiedono altre cose, siamo un mondo che non vive solo all'aperto ma devi concentrarti, devi sapere alcune cose.. Cioè, anche solo il fatto di saper scrivere il tuo nome, ma non perché devi saperlo fare, eh, prima cosa è anche un orgoglio saper scrivere il proprio nome, però se

un grande va alla scuola primaria e non sa neanche scrivere il proprio nome manca qualcosa cioè...”
(19:38)

“Alla fine tutti abbiamo detto ‘si c'è bisogno di qualcosa di dentro, di concreto, non è che ognuno va per la sua strada’.. perché l'abbiamo discussa. Va bene stare fuori, però c'è questa cosa del quaderno per i grandi e per i mezzani; quindi, diciamo che ci siamo venute incontro per questa cosa” (19:41)

“È ovvio che si va a riprendere il vecchio modello del fare tutti insieme la stessa cosa contemporaneamente ma solo per capire effettivamente i bambini a che punto sono sotto il punto di vista di questa competenza” (21:27)

Le docenti sembrano far emergere delle idee resilienti all'approccio attivo e in natura, sostenute da una rappresentazione del ruolo educativo ideale rivestito da scuola e insegnante rispetto alla crescita del bambino. Appare quindi re-esistere, ovvero sussistere con rinnovata forza, l'idea che l'appropriazione di determinati prerequisiti sia necessaria per l'accesso alla classe prima, idea ancor più motivata nelle docenti dalla constatata inefficacia del metodo innovativo in tal senso. Emerge quindi un'idea di resistenza al cambiamento che può essere vista anche come resilienza professionale in difesa di pratiche didattiche considerate irrinunciabili e nel mantenimento di un senso di efficacia prestazionale legata alla propria identità.

Il quadro emergente appare quindi caratterizzato dalla compresenza di due forti spinte, quella di adesione al metodo innovativo, per i vantaggi progettuali e di apertura di possibilità apprenditive per i bambini, e quella conservatrice, incentrata su convinzioni e percepite aspettative prestazionali. La situazione vede uno stallo, apparentemente cristallizzata in una stasi senza possibilità di evoluzione professionale; tuttavia, dalle voci delle partecipanti, è possibile trarre delle importanti indicazioni sui fattori di cambiamento, trovando possibili aperture. Il fatto che siano le docenti stesse a suggerire l'efficacia di determinate strategie per il cambiamento dello status quo è particolarmente significativo, poiché in grado di ancorare una teoria sul cambiamento professionale al contesto specifico, dando valore al contributo delle docenti in quanto alleate nel processo di ricerca (Magnoler & Sorzio, 2012; Mortari, 2009). In particolare, le insegnanti riferiscono come elementi di efficace leva per il cambiamento l'intersecarsi di una tripletta ridondante e significativa: il confronto fra pari, la sperimentazione sul campo e riflessione sull'agito e la soddisfazione professionale.

Per quanto riguarda il confronto fra colleghe, con o senza la presenza della coordinatrice, le docenti sottolineano il valore della condivisione di vedute e spunti come elementi capaci di ristrutturare nuove visioni didattiche e pedagogiche, sentendosi supportate e parte di un sistema in cambiamento. Inoltre, il valore del gruppo come spazio fisico, relazionale e mentale entro cui risignificare le pratiche, permetterebbe di far sedimentare l'ansia scaturita dalla richiesta di innovazione e notare dei legami con quanto già esistente, reindirizzando l'energia oppositiva in energia per la condivisione di senso pedagogico. Tale bisogno è inoltre legato alle dinamiche relazionali con la coordinatrice, poiché, come emerso dai dati, capaci di impattare negativamente sul cambiamento collegiale:

“Sì, perché comunque anche nelle schede che ci fa fare (scritture professionali richieste da Simona ndr) c'è la parte di rilancio, quindi è utile, le colleghe ci aiutano a fare il rilancio... però secondo me c'è proprio bisogno di un pochino di più di.. cioè, ripeto, anche solo una volta al mese Simona dovrebbe dire 'ragazze ditemelo, cosa avete bisogno di fare? I padlet per competenze? le osservazioni? avete bisogno di parlare tra di voi? gestitevi queste due ore, fate voi, state qua' e darci un po' tra virgolette, di fiducia” (16:49)

“E poi magari appunto viene da sé o ti rendi conto che è una cosa che era già in atto ma era solo da far emergere e proseguire su quella strada... perché poi all'inizio, sempre nelle proposte magari di modalità, il nuovo.. 'Oddio adesso cosa cosa devo fare? Cioè come devo operare? Secondo questa indicazione?' poi magari appunto all'interno dello staff, scandagliando, ti rendi conto che l'abbiamo già fatto, che lo stiamo già facendo! Era solo la traduzione, magari in parole, di quella cosa che uno stava già facendo” (13:16)

La sperimentazione sul campo di pratiche innovative per testarne la fattibilità e il valore è un ulteriore elemento capace di impattare positivamente sul cambiamento secondo le docenti. Rendersi conto dell'effettiva utilità di un'azione professionale ne faciliterebbe l'appropriazione, nonostante la fatica che inizialmente può comportare il processo di familiarizzazione con la procedura. Ciò è molto interessante poiché richiama al legame con una delle cause di resistenza, la protezione dell'habitus. Da iniziali pensieri svalutanti e oppositivi rispetto all'innovazione richiesta, sarebbe possibile arrivare a una ristrutturazione a fronte di prove di evidenza, fattibilità e guadagno professionale.

“Perché anche nel momento del dopo pranzo cerco sempre di osservare le dinamiche che si creano certi bambini, che cosa fanno... cose che prima non facevo in questo modo e anche lì vedo, faccio delle osservazioni e capisco anche ulteriori aspetti del carattere dei bambini.. e questo sicuramente è stato un cambio nostro mentale di osservazione, quindi più una fatica nostra, quindi magari ti dici 'ma cosa sto facendo?', non lo vedi, però poi quella volta che ti ci metti dici 'caspita sì, forse era la cosa più semplice” (23:16)

“Oddio, adesso devo fare questa cosa e all'inizio l'ho sentita un po' come un peso nel senso mamma. ogni volta dobbiamo introdurre una nuova cosa, nuovo modo di lavorare, non che non c'è mai tregua ma dico, non c'è mai magari una certa stabilità che ti permette di acquisire uno strumento nuovo e farlo tuo, quindi maneggiarlo con consapevolezza e ok, so che si fa così?” (19:26)

“Poi quando mi sono trovata l'altro ieri a fare in questa proposta che abbiamo fatto i bambini, fare l'osservazione, vabbè alla faccia alla fine lo facevamo già, per cui non era niente di nuovo, solo che appunto calato in un certo un certo modo, comunque più esplicito” (19:27)

Infine, per stimolare un cambiamento nelle pratiche e nelle credenze, il ruolo giocato dalle emozioni è cruciale, complementare alla possibilità di mettere in pratica quanto richiesto e alla dimensione del confronto collegiale. L'impatto delle emozioni positive legate a un evento sarebbe capace di produrre un senso di benessere che nutre quello di autoefficacia, aprendo il proprio bagaglio professionale a nuove acquisizioni. Pertanto, curare l'accoglienza e la consapevolezza di tali emozioni è molto importante, come riportato dalle insegnanti stesse, legandosi con forza al tema della professionalizzazione e formazione continua. Ciò che crea stupore, meraviglia, serenità e soddisfazione professionale permette di accogliere e radicare

nuove prassi e visioni, fornendo la motivazione necessaria per affrontare la fatica iniziale o di percorso.

“Quando mi rendo conto che ho fatto quello che mi chiedeva Simona sono felice e soddisfatta, nel senso che dico ‘Oddio ce l’ho fatta, non è una cosa proprio impossibile!’” (19:24)

“Quindi stravolgere un ambiente che invece era così da tanti anni e quindi in classe si mangiava, cosa che mi ha sempre dato fastidio perché era troppo confusionario, poi quando sono andata a vedere questa scuola mi sono detta ‘a me piace mangiare in sezione, ma che bello’ ‘vuoi provare?’, ‘posso provare?’, ‘se vuoi provare proviamo’ e poi ho mangiato in sezione ed è stato bellissimo! Alle mie colleghe ho detto: ‘mangiate anche voi in sezione!’” (20:36)

“Ho deciso di fare una volta a settimana della psicomotricità con dei percorsi e ho visto dei bambini che comunque chiacchierano in continuazione nel cerchio e sempre disturbano, invece nel momento in cui c’era la fila da fare per il percorso silenzio proprio, concentrazione.. e mi sono detta ‘caspita, se fossero sempre così’ perché comunque c’era in loro interesse. Infatti dalla prossima settimana la ripropongo questa psicomotricità, tutte le settimane” (21:35)

Sito internet

A conclusione della trattazione della categoria *Approccio educativo e credenze sui destinatari* alcune considerazioni possono essere fatte anche in relazione alle reazioni e riflessioni suscitate nelle docenti a partire dalla visione della pagina web della propria scuola. Si è pensato di utilizzare il sito internet¹³ come spunto per una domanda dell’intervista al fine di raccogliere maggiori informazioni sulle rappresentazioni che le insegnanti hanno del manifesto educativo presentato in rete, stimolando riflessioni sul proprio grado di vicinanza pedagogica a quanto mostrato e potenziali elementi di rifiuto o resistenza. Nonostante la frequenza di queste subcategorie non sia numericamente ampia, si è scelto di mantenerla e non accorparla alle rappresentazioni sull’approccio educativo per la particolarità e polarità delle riflessioni emerse, a completamento del più ampio discorso sul tema di indagine.

Numerose sono state le reazioni di apprezzamento alla visione della pagina web, sia in termini grafici ed estetici che contenutistici, rilevando quindi un senso di appartenenza che le docenti sentono di avere con la scuola descritta dal sito.

“Ecco a primo impatto se dovessi aprire un sito così, da educatrice, direi ‘cavoli, ma cosa fanno in questa scuola? Non sono dentro, sono fuori!’ Ci sono molti elementi naturali, bambini che toccano, bambini che stanno all’aria aperta e da educatrice vedendo effettivamente adesso queste immagini le sento mie, non solo perché riprendono proprio alcuni momenti del mio gruppo, non le sento estranee, le sento un vivere quotidiano di quello che effettivamente tutti i giorni facciamo... sì, ci vedo interesse in queste foto, ci vedo degli apprendimenti...” (20:4)

“Io me lo sento molto mio un sito così, anche perché cerco più possibile coi bambini di vivere la relazione tra il dentro e fuori, il fuori soprattutto” (21:17)

¹³ <https://asilobonatesopra.it/> ultima consultazione in data 24/11/22

“Sai che tra l'altro è la prima volta che lo vedo? Questo è un sito nuovo. Bello però, a me piace, nel senso che il sito che avevamo prima era coloratissimo, era proprio un sito della vecchia scuola materna e non non metteva in risalto, quasi per niente, il lavoro dei bambini... ecco queste immagini... abbiamo fatto tutto un lavoro per far accettare i genitori, l'idea di stare fuori il più possibile, quindi mi sembra un po' una vittoria, un sito del genere alla fine di quattro anni. E ci vedo tanto Simona, tantissimo, nel senso che questa è la visione che ha Simona della scuola e che io condivido e che vedo” (20:3)

“Ma sai cosa metterei (nel sito, ndr)? Scuola dell'infanzia e Sezione primavera! Tutti gli anni quando vedo i nostri volantini dell'open day manca sempre un pezzo, cioè proprio lo scriverei, non solo all'interno, ma deve essere visibile... cioè, ci sono scuole che, comunque mi viene in mente quella del mio paese, sotto c'è scritto Sezione Primavera!” (20:6)



Dal settembre 2015 la Fondazione asilo Infantile Umberto I collabora con la cooperativa sociale Alchimia per la gestione pedagogica del servizio.

Questa scelta ha segnato il rilancio della scuola attraverso l'attuazione di un nuovo modello educativo che vede come riferimento culturale le esperienze reggiane di *Reggio Emilia approach* e di outdoor education.

Home page | Chi siamo | Cornice di riferimento pedagogico | **Educare "Fuori"** | La progettualità della scuola | Il piano annuale delle attività | Eventi | News | Gallery | Contatti

dimenticati per ripensare e riprogettare il territorio e per tornare a prendersene cura a partire dalle osservazioni e le analisi di bambini e bambine.

Passeggiare per il paese, abitare i luoghi della vita sociale e culturale, consente ai bambini e alle bambine di ri-appropriarsi degli spazi urbani, solitamente considerati pericolosi e fuori dalla portata dei piccoli. Permette loro non solo di viverli nel presente in qualità di cittadini di oggi, ma anche di conoscerli e riconoscerli per il loro valore storico e culturale e di ri-progettarli per il futuro.

Il manifesto del Giovane camminatore naturale



Attraverso le passeggiate “all'aperto”, la nostra scuola aderisce al manifesto del Giovane camminatore naturale, secondo il quale:

Camminare nel rispetto dei tempi dei bambini, delle loro pause, delle loro soste e dei loro modi, è stimolo alla curiosità, all'osservazione, alle domande, ai ragionamenti, alle scoperte. Dunque, alla conoscenza del mondo.

Camminando si affrontano le difficoltà, le prove fisiche del cammino, sviluppando la forza d'animo e in senso della sfida. La fantasia, inoltre, si arricchisce degli stimoli degli ambienti che si percorrono.

Camminare insieme ai compagni permette la socializzazione delle scoperte e delle conoscenze.

Camminare significa riappropriarsi di spazi urbani, ormai quasi del tutto preclusi ai bambini e alle bambine (Il cammino come progetto educativo, F. Ciabotti in Bambini n. 7, 2018, ed. Junior-Spaggiari).



Figura 21. Una delle pagine del sito web della scuola Umberto I

Particolarmente interessante è però notare come, per tutte le intervistate, l'occasione di visionare il sito per la prima volta fosse stata fornita dalla domanda posta dalla ricercatrice sottoscritta, poiché l'elaborazione testuale, fotografica e strutturale delle pagine è stata fatta dalla coordinatrice, come spiegato nel colloquio di conoscenza.

“La scelta della presentazione di questo sito è totalmente mia nel senso che non c'è mai tempo per condividere nulla, perché il collegio docenti dura 2 ore una volta in settimana, è molto difficile

che io possa condividere qualcosa. C'era un sito qualche tempo fa che non mi piaceva per niente, ho chiesto di poterlo cambiare e l'ho fatto io, ho scelto io la prima pagina, tutto in autonomia"

Alla mia richiesta di come avessero reagito le docenti al suo lancio sul web, Simona risponde:

"Non l'ho mai mandato a loro... spesso succede così: io comando delle cose ma qui non ci sono delle restituzioni... ma poi io facendo proprio una sorta di autocritica, magari non ho neanche il tempo di ritornarci sopra, di dire 'allora avevo chiesto questa cosa, come come mai non avevo mandato il link per chiedere'? Però oltre al sì, bello, non c'è stato un approfondimento" (SC, primo colloquio)

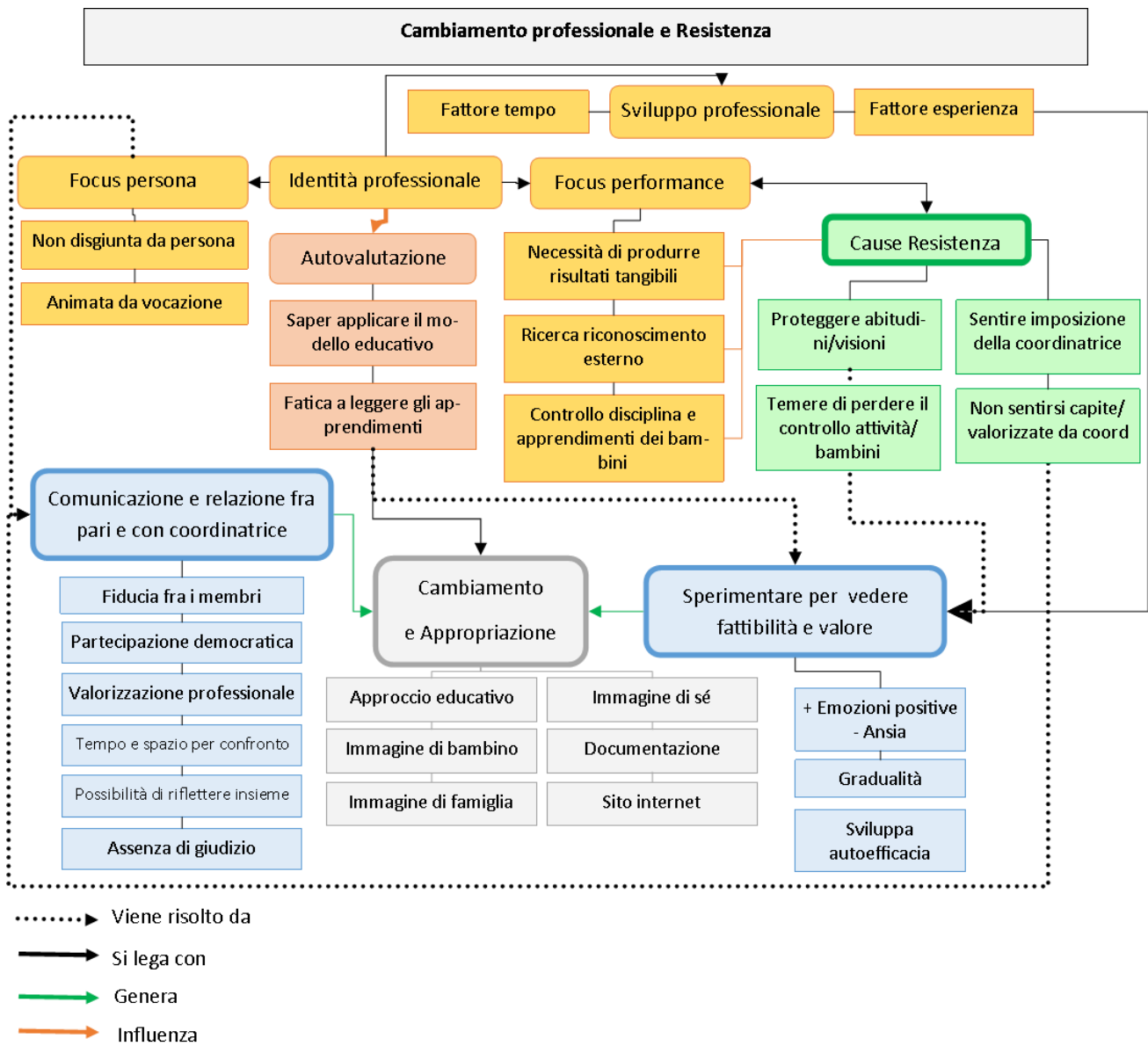
Ciò fornisce informazioni utili alla riflessione sul tema della resistenza e della qualità comunicativa e relazionale del gruppo, chiedendosi infatti quale messaggio può trasmettere, in termini di adesione a un metodo, la totale estraneità rispetto a un suo manifesto pubblico che descrive obiettivi, spazi, tempi e materiali come scelte rappresentative di una cultura organizzativa. Inoltre, emerge con chiarezza come il tema della resistenza al cambiamento abbia un legame forte con la qualità comunicativa di un gruppo fra pari e fra pari e coordinatore pedagogico, poiché un ambiente caratterizzato da comunicazione circolare, ascolto autentico e valorizzazione delle diverse voci è un ambiente che può affrontare un'innovazione condividendo lo sforzo e moltiplicando le risorse generative. L'esempio della realizzazione del sito diviene emblematico per sintetizzare il concetto, legandosi inoltre con continuità a quanto emerso nelle categorie precedentemente illustrate. Le parole delle docenti restituiscono una reazione di familiarità al manifesto educativo espresso nella pagina web della scuola dell'infanzia Umberto I, lasciando però emergere un senso di non totale appartenenza e rappresentatività. Ciò pertanto suggerisce uno scollamento fra ciò che le docenti percepiscono di essere e fare a scuola con ciò che viene raccontato di loro, un gap nella narrazione che sottolineano quasi a voler affermare una realtà dei fatti (e in parte anche di loro stesse) esclusa dalla versione ufficiale della coordinatrice. Ciò è supportato dalle co-occorrenze intervenute fra la subcategoria *Non sentirsi rappresentate dal sito* e *Sentire imposizione della coordinatrice* e *Non sentirsi valorizzate dalla coordinatrice*, appartenenti alla categoria *Cause di Resistenza*.

"Se guardo il sito internet da insegnante dico 'sì è vero, tante cose le facciamo', poi tante foto sono nostre, alcune no.. Non è sempre così rosa e fiori, quello è normale, ci sono appunto le giornate in cui è bello, sei fuori, hai tanti stimoli positivi, i bambini fanno tante cose belle e interessanti, non si picchiano, non succede niente... Quindi sì, bello, anche per il fatto di avere il giardino subito fuori dalla sezione, tanti giorni invece dici 'è più difficile, è dura', penso che magari il sito è un po' più costruito ad hoc" (20:1)

"Quindi direi che è un buon sito. Certo, qua dentro tante cose vengono fatte, però non sempre" (20:2)

"Noi usciamo, ma non tanto quanto sembra dal sito, proprio per niente! Tendiamo sempre ad uscire, sia che faccia caldo o freddo, però non è sempre possibile" (21:31)

In conclusione, è possibile proporre il discorso presentato graficamente secondo il seguente sistema di relazioni, illustrate in legenda. Esso si integra con la trattazione precedente e offre una panoramica globale del fenomeno, la resa grafica della teoria emersa dai dati:



4.3 Discussione della teoria emergente

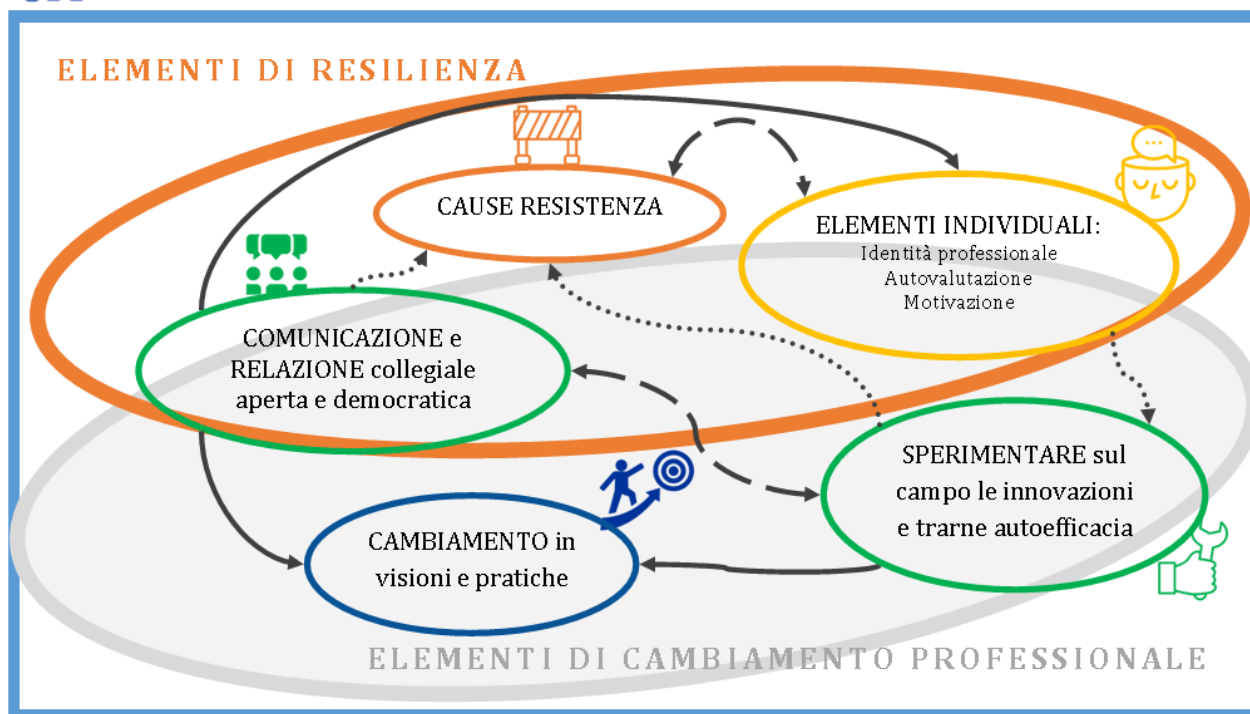
Il processo di analisi ha permesso di interpretare le relazioni fra categorie e subcategorie riscontrando legami di influenza, causa o interdipendenza che hanno portato a una teoria situata e contestualmente valida per il gruppo di docenti e coordinatrice coinvolte nella ricerca. La concettualizzazione della teoria ha costituito l'ultimo passo della metodologia grounded, astruendo le proprietà esplose nell'analisi aperta e assiale in forma più sintetica e teorica, raffinando i dettagli e dando maggior enfasi alla struttura di connessione fra le parti. Ciò ha permesso di identificare una matrice condizionale (Charmaz, 2000), uno schema a cerchi concentrici capace di mostrare relazioni intersecanti fra concetti tanto più vicini quanto significativo è il numero delle loro frequenze o dei legami di causa o di dipendenza. La matrice di Strauss e Corbin ripresa da Charmaz rende il processo interpretativo incisivo, evidenziando quella co-dipendenza di dati e categorie che un'analisi iniziale delle co-occorrenze poteva non

aver colto o compreso nella loro complessità. Appare quindi utile, prima della presentazione grafica e discorsiva di sintesi della teoria, riprendere le domande di ricerca che hanno guidato la grounded theory e che trovano ora risposte situate e valide per il contesto interrogato:

- quali sono le rappresentazioni degli insegnanti rispetto al cambiamento? Quali elementi di criticità?
- Come, se presenti, vengono trasformati pensieri e comportamenti resistenti a quanto proposto in elementi di crescita professionale?

Le risposte a tali domande, come anticipato dalla precedente trattazione, non possono presentare contorni netti, bensì necessitano di un'argomentazione complessa che chiarisca i legami di causa e influenza fra dimensioni, determinando esiti propositivi o oppositivi nel rapporto cambiamento-resistenza. La figura seguente restituisce in forma grafica la sintesi dell'imponente lavoro di analisi a partire dai dati, dalla loro molecolarizzazione all'astrazione concettuale e teorica.

Il dominio principale e omnicomprensivo è rappresentato dal tema dello sviluppo professionale dei docenti, in particolare si potrebbe specificare di scuola dell'infanzia paritaria in quanto, come visto in precedenza, tale tipo di servizio ha delle caratteristiche specifiche che impattano sull'esperienza professionale del singolo e del gruppo. Una teoria situata sulla resistenza al cambiamento si inserisce pertanto nel più ampio ambito di ricerca sullo sviluppo professionale, proponendo una visione che coniuga l'esperienza della resistenza a quella di cambiamento trasformativo. A differenza di numerosi studi, in cui il focus viene posto sul cambiamento come fenomeno realizzato dal professionista e dai risultati visibili, il presente lavoro dottorale muove dalla tesi che esso sia un'esperienza sociale filtrata da rappresentazioni e processi ascrivibili all'identità professionale e alla valutazione dei costi di adesione in riferimento alle proprie credenze implicite. Inoltre, l'aspetto comunicativo e relazionale e quello sperimentale, in molti studi affrontati separatamente, assumono in questa grounded un valore complementare e interdipendente.



—————> Si lega a > Influenza <— — —> Si rinforzano vicendevolmente
 Figura 22. Modello concettuale sull'interazione degli elementi di cambiamento e resilienza professionale

Nella figura è possibile individuare due insiemi intersecanti maggiori, quello degli Elementi di cambiamento professionale e quello degli Elementi di Resilienza. Si è preferito operare tale scelta lessicale in quanto, richiamando la letteratura (Reinders, 2018), la parola “resistenza” sottende un significato parziale e non rispettoso delle voci di tutti i partecipanti, solitamente assegnato dalla percezione della leadership, che focalizza l’attenzione sugli sforzi oppositivi del gruppo o singolo e non sull’impegno per il mantenimento di alcuni valori professionali sentiti come irrinunciabili.

Dalla teoria situata, il fenomeno della Resilienza sembra contenere al proprio interno dei domini categoriali fra loro legati e ascrivibili ad elementi individuali e di gruppo, fra i quali si sostanziano delle cause di resistenza, legate alla prima domanda di ricerca. Interessante notare come le Cause di resistenza non si intersechino con l’insieme degli Elementi di Cambiamento, poiché espressione del nucleo della resilienza, mentre invece le dimensioni individuali e collegiali trovino uno spazio di sovrapposizione con l’area di Cambiamento, suggerendo la loro reciproca influenza. Nell’insieme degli Elementi di Cambiamento, interesse della seconda domanda, prevale l’aspetto pragmatico che permette la ristrutturazione di pratiche e visioni: collegialità deliberativa e sperimentazione sul campo delle innovazioni. Un aspetto che si intende sottolineare come premessa alla trattazione di ogni sfera è il fatto che l’aspetto comunicativo e relazionale e quello di sperimentazione delle pratiche sul campo al fine di testarne l’adozione sono i due elementi emersi come imprescindibili per il cambiamento professionale efficace e a lungo termine. Attenzionare una sola delle sfere individuate, infatti, non genererebbe un risultato performante e soprattutto duraturo, mancando di un tassello

trasformativo fondamentale. La sola cura del gruppo come spazio di condivisione e rilancio di idee, senza un'accoglienza dei valori educativi individuali, spesso impliciti, apparrebbe inutile, così come un accompagnamento alla pratica senza agire sulla qualità della comunicazione e sull'integrazione dei valori irrinunciabili per il professionista.

Avendo tratteggiato la teoria emergente, risulta interessante cercare un confronto con la letteratura in tema, operando un parallelismo che da un lato permette di far emergere aderenze con tesi di altri autori e dall'altra di notare elementi di divergente specificità validi per il contesto di studio. Il primo elemento che caratterizza la sfera resiliente è l'ambito individuale, ovvero l'insieme di quei costrutti, emersi dai dati, ascrivibili al singolo professionista, seppur in rete con le altre categorie. La grounded theory mostra come l'identità professionale giochi un ruolo fondamentale nella percezione degli obiettivi irrinunciabili insiti nella pratica, i quali, se non esplicitati, non possono realizzare motivazione al cambiamento. L'identità del professionista comprende rappresentazioni sul proprio mandato efficace ma anche sul contesto di appartenenza, basandosi su un equilibrio che impegna il lavoratore nel suo mantenimento al fine di tutelare uno status quo familiare (Illeris, 2004). Pertanto, le sollecitazioni esterne percepite come minaccia a un contesto governato da un equilibrio noto sembrano aver spinto le docenti a difendersi, in quanto professioniste, dall'imposizione personificata dalla coordinatrice. Interessante è stata l'emersione di una rappresentazione identitaria basata sul genere e portatrice, perciò, di pregiudizi sulla predisposizione alla collaborazione; in particolare, le docenti affermano di avere una scarsa qualità collaborativa in quanto donne, giustificando in tal senso la situazione di difficile comunicazione fra colleghe e con la coordinatrice. Ciò rappresenta un elemento interpretativo della teoria situata che non trova riscontro in letteratura.

Le recenti ricerche (Mora-Ruano, Gebhardt, & Wittmann, 2018) mostrano un panorama di studi condotti negli ultimi vent'anni su gruppi di insegnanti, omogenei o eterogenei per genere, dal quale emerge come le donne siano invece maggiormente collaborative e con una qualità di interazioni comunicative migliori e meno volte alla competizione rispetto ai colleghi maschi, seppur con poco scarto. Sembrerebbe quindi che altre variabili intervengano a determinare l'efficacia della cooperazione fra le partecipanti come la condivisione di valori pedagogici, di una visione di scuola, nonché di uno stile di leadership. Ciò è emerso dalle docenti stesse in relazione a una trasformazione della qualità del clima di gruppo in occasione del periodo di didattica a distanza effettuata nel lockdown pandemico, per cui, in quel caso, il genere non avesse costituito una variabile negativa. La situazione emergenziale avrebbe invece ridefinito degli obiettivi comuni, discussi apertamente al fine di strutturare soluzioni condivise. Parallelamente, le insegnanti suggeriscono come la motivazione sia un elemento capace di filtrare la visione di sé e del mandato di scuola, aumentando o inibendo la partecipazione attiva al processo di cambiamento e innovazione.

Considerare pertanto gli impliciti alla base della motivazione a mettere in atto delle prassi è irrinunciabile (Gorozidis & Papaioannou, 2014; Hall, 2013), perché da quegli obiettivi più o meno consapevoli di compiutezza educativa dipende la motivazione a sostenere i costi, anche ingenti, richiesti dal processo di innovazione. L'esempio dell'idea di insegnante ideale come

colei capace di portare i bambini ad affacciarsi alla classe prima padroneggiando prerequisiti di lettoscrittura e calcolo appare aderente a quanto riscontrato in letteratura. Il cambiamento non motivato in modo autonomo è stato studiato essere fallimentare, poiché superficiale e temporaneo, non scalfendo i principi alla base del comportamento. La medesima situazione sembra essere emersa dal racconto delle docenti, che si ritengono aperte al cambiamento didattico e competenti nella sua applicazione, salvo poi rivelare affermazioni contrarie in difesa dei suddetti principi. Inoltre, le docenti ammettono di non sentirsi sicure rispetto all'applicazione di strategie o strumenti innovativi, legando il senso di identità e autovalutazione con quelli di autonomia e competenza riscontrati in letteratura come fondamentali per l'autodeterminazione al cambiamento (Wanberg & Banas, 2000).

L'aspetto identitario si lega in modo molto significativo alla resistenza, in quanto, come anticipato, dagli impliciti professionali derivano delle convinzioni, più o meno razionali e scientifiche, sul mantenimento del proprio modo di insegnare. Dalle insegnanti emergono infatti alcune rappresentazioni di efficacia del proprio ruolo che il nuovo approccio pedagogico ha messo in parte in crisi, più o meno apertamente, determinando un rifiuto ad aderire, come la perdita del controllo del comportamento e dell'apprendimento dei bambini (Reinders, 2018). Anche la percezione del rischio da parte delle insegnanti, in questo caso nell'espone i bambini ai "pericoli" dell'educazione all'aperto, fra cui il mancato raggiungimento di prerequisiti disciplinari, concorre all'emersione di resistenza alle sollecitazioni della coordinatrice, rafforzando gli impliciti, più difficili da scardinare a livello cognitivo (Twiford, 2016). Sia dalla letteratura che dalla teoria grounded, l'aspetto collegiale appare come variabile trasformativa significativa, proponendo il confronto come soluzione all'isolata percezione di infattibilità e

scarso valore di pratiche nuove. Un secondo importante parallelismo fra il presente studio e la review sulla resistenza è costituito dalle cause; dalla panoramica di Dent e Goldberg (1999, Fig. 23) infatti, è possibile ritrovare alcuni elementi chiave di resistenza nelle organizzazioni sostenuti anche dalle docenti della scuola Umberto I. Il conflitto fra ciò che è proposto e ciò che implicitamente si crede come fondamentale nel lavoro educativo emerge nuovamente come elemento diffuso di resistenza, unitamente alla paura del

TABLE 1
Resistance to Change: Causes and Strategies

Authors	Kreitner (1992)	Griffin (1993)	Aldag & Stearns (1991)	Schermerhorn (1989)	Dubrin & Ireland (1993)
Causes of resistance					
Surprise	X				
Inertia	X				
Misunderstanding	X	X	X	X	
Emotional side effects	X	X	X	X	
Lack of trust	X	X	X	X	
Fear of failure	X				X
Personality conflicts	X	X	X	X	
Poor training	X				
Threat to job status/security	X	X	X	X	X
Work group breakup	X	X	X	X	
Fear of poor outcome					X
Faults of change					X
Uncertainty		X	X	X	
Strategies for overcoming					
Education	X	X	X	X	
Participation	X	X	X	X	X
Facilitation	X	X	X	X	
Negotiation	X	X	X	X	X
Manipulation	X	X	X	X	X
Coercion	X	X	X	X	
Discussion					X
Financial benefits					X
Political support					X

Figura 23. Cause di resistenza e strategie di risoluzione (Dent & Goldberg, 1999)

fallimento o del giudizio e della mancanza di fiducia che le insegnanti hanno affermato di avere nelle colleghe e nella coordinatrice. La perdita del proprio status o della sicurezza si lega con un elemento di resistenza significativo per le docenti: proteggere le proprie visioni.

La grounded theory suggerisce infatti che la protezione delle proprie abitudini e concezioni di insegnante sia negativamente correlata alla sperimentazione attiva di nuovi approcci educativi, ritrovando una chiave di lettura analoga in vari studi che si sono occupati di considerare la fattibilità dell'applicazione di modelli educativi specifici in realtà pedagogicamente distanti. Dal momento che, infatti, sia la coordinatrice che le insegnanti sottolineavano il fatto di "non essere nel bosco o a Reggio Emilia", considerare se ciò potesse costituire una resistenza del caso di studio o una reazione già accorsa in altri contesti esposti alla medesima richiesta è stato ulteriormente chiarificatore. Gli studi di Tal e Morag (Tal & Morag, 2009) in relazione all'applicazione di una didattica outdoor suggeriscono come la richiesta ai docenti di incrementare occasioni e tempistiche in esterna per gli apprendimenti dei bambini non sia sufficiente, ma addirittura controproducente. Infatti, secondo gli autori, raramente gli insegnanti posseggono conoscenze pedagogiche e pratiche per una progettualità realmente in continuità fra in e outdoor, operando dei tentativi destinati a fallire per mancanza di considerazione delle variabili in gioco nel contesto esterno. Nel loro articolo, gli autori riportano l'esperienza di cinque insegnanti impegnati in una formazione preparatoria per l'insegnamento in ecogiardino mediante progettazione di materiali didattici per studenti di classi primarie. La raccolta di scritture riflessive dei partecipanti ha permesso di evidenziare elementi di resistenza alla realizzazione di tale progettualità, come la mancanza di fiducia nelle proprie capacità gestionali in uno spazio altro alla sezione, nonché la gestione degli studenti e l'inadeguata motivazione dei bambini, distratti dalle potenzialità ludiche dell'ecogiardino. Tuttavia, è stato anche rilevato che il sostegno e la collaborazione fra insegnanti e l'attenta preparazione delle attività abbiano prodotto un'esperienza positiva di insegnamento all'aperto per tutti i partecipanti coinvolti. Il paper si conclude con il suggerimento di prevedere, sia negli insegnanti che negli studenti, irrinunciabili sessioni di riflessione su quanto accaduto per incoraggiare i docenti a svolgere attività di apprendimento all'aperto.

Per quanto riguarda invece esperienze di adozione del Reggio Emilia Approach in contesti culturalmente lontani, sia a livello pedagogico che culturale, degli studi (Hall, 2013; Maynard & Chicken, 2010; O'Donoghue, 2011) sembrano relazionare le medesime difficoltà incontrate dalle partecipanti del caso bergamasco. L'applicazione di un approccio altamente rivoluzionario come quello reggiano rappresenta, in contesti che hanno presupposti politici, organizzativi, normativi e collaborativi molto diversi, un impegno gravoso per i docenti, sia come individui che come team di lavoro. Non solo le convinzioni personali e implicite, ma anche la dimensione contestuale impattano significativamente con l'adesione al modello, richiedendo una negoziazione di tali principi la cui presenza "*can only exist if the educators choose to re-interpret them in their ever-evolving journey of teaching and learning*" (O'Donoghue, 2011, p. 25). La discussione dei contenuti e principi del cambiamento atteso da parte della leadership diviene fondamentale per la sua realizzazione, aspetto che anche la teoria grounded prevede, evidente nel legame che si crea fra cause di resistenza ed elementi comunicativi e relazionali del gruppo. La discussione collegiale e la formazione di una visione comune con obiettivi a

breve termine facilitano infatti la presa in carico attiva dei rischi percepiti insiti nel cambiamento promosso, generando autoefficacia ed emozioni positive verso il lavoro (Bowe, Lahey, Kegan, et al., 2003; Broad, 2016; Caine & Caine, 2010; Giudici et al., 2009; Kegan & Lahey Laskow, 2001; J. H. Park & Jeong, 2013; Ponticell, 2004; Sharmahd et al., 2017a; Thoonen et al., 2011; Zimmerman, 2006).

Anche l'aspetto dell'anzianità carriera emerge dalla teoria situata come causa di resistenza, elemento che ritrova un riscontro in letteratura ma che sembrerebbe essere risolvibile dalla congiunta azione di cura comunicativo-relazionale e della possibilità di imparare sperimentando sul campo e ottenendo un feedback valorizzante (Hargreaves, 2005; Huberman, 1989; Geert Kelchtermans, 2005; Kini & Podolsky, 2016; Magnoler, 2012; Rosa & Truffelli, 2015; Sims & Fletcher-Wood, 2021; Van Bodegraven, 2015).

La dimensione comunicativa e relazionale rappresenta un insieme con diverse proprietà e ricadute sia sulle Cause di Resistenza che sulle strategie di cambiamento. Infatti, la collegialità e la qualità del clima relazionale possono impattare sia come concause di opposizione che come mezzi risolutivi pratici, a seconda dello sguardo. Per quanto riguarda l'aspetto relazionale, la teoria emergente pone l'accento sul tema della fiducia fra membri come elemento capace di motivare il singolo al cambiamento, superando i pensieri conservatori grazie alla percezione di un contesto sicuro e valorizzante. Ciò è rilevabile anche in letteratura, in quanto la fiducia può rafforzare il benessere e la collaborazione del gruppo di insegnanti (Kondakci, Beycioglu, Sincar, & Ugurlu, 2017; Kuusinen, 2016; Thoonen et al., 2011). Il ruolo del leader appare importante, poiché coordinatore delle dinamiche e responsabile della valorizzazione del lavoro del singolo e del gruppo, aspetto che emerge con forza dallo studio di caso e che trova corrispondenza con la letteratura (Brown et al., 2021). Il coordinatore pedagogico può infatti influenzare il cambiamento: mantenendo il focus sui processi di insegnamento-apprendimento, stabilendo relazioni basate sulla fiducia e interagendo sia in modo formale che informale. Le docenti sembrano affermare le medesime cose, sottolineando inoltre il peso che la valorizzazione del proprio lavoro agisce sulla motivazione al cambiamento, esprimendo la resistenza come volontà di un rapporto di lavoro meno degradante (Sannino, 2010).

La fiducia fra i membri e l'ascolto autentico trasformerebbero le Cause di Resistenza legate al gruppo in elementi positivi per l'innovazione, poiché la possibilità di comunicare liberamente delle perplessità o necessità permetterebbe al gruppo di creare tempi e spazi di confronto in cui tutti si sentano co-costruttori di ipotesi, opposizioni e soluzioni. Tempi e spazi dedicati al confronto in gruppo in cui elaborare liberamente i propri conflitti e contraddizioni rappresenterebbero la *conditio sine qua non* per l'esteriorizzazione e interiorizzazione di stimoli che da negativi diventino generativi (Mortari, 2010a; Snyder, 2017). In tal senso si realizzerebbe appropriazione e attuazione di quanto promosso dalla leadership, più democratica e condivisa, così come emerge dalla GT (Fullan, 2016; Knight, 2009b; Leithwood & Seashore, 2012; Sarafidou & Dimitrios, 2009; Zhidon, 2012). Il ruolo del leader viene sottolineato dalla teoria fondata e dalla letteratura come centrale nella mediazione fra opinioni contrastanti, ignorarle porterebbe a un'espressione di resistenza maggiore, alimentandola, così come sostanziato dall'esempio del sito internet della scuola, realizzato dalla coordinatrice

senza un reale progetto condiviso e in ascolto delle idee di tutte le docenti (Ford et al., 2008). La tipologia di leadership efficace per sostenere la motivazione individuale e collegiale al cambiamento emerge essere quella democratica partecipativa, in cui il coordinatore accoglie il proprio ruolo di guida senza imporre una direzione pedagogica, ma supportando la riflessione connessa alla pratica, verso innovazioni condivise in obiettivi e tempi (Avidov-Ungar, 2016; Gumus, Bulut, & Bellibas, 2013). Tale complessa azione di coordinamento permetterebbe un cambiamento duraturo delle prassi nei docenti, in quanto i soli gradi di soddisfazione o apprendimento a breve termine non ne garantiscono, in modo automatico, un transfer efficace nel tempo (Giovannini & Rosa, 2012; Pelch & McConnell, 2016).

Oltre, quindi, all'individuazione di irrinunciabili caratteristiche di qualità relazionale fra docenti e coordinatore, la teoria pone l'accento sul ruolo dei pari come leva per il cambiamento. Esso implica una decisione individuale irrinunciabile sostenuta però dal supporto delle colleghe (Hudson, 1999); le docenti sembrano sostenere la medesima tesi emersa da un contributo teorico per cui *"Teachers' understanding is deepened when they discuss their classroom experiences with peers who share similar values and who are trying to make similar changes"* (Harrison, 2005, p. 261). La collaborazione e il supporto dei colleghi produce un maggiore senso di autoefficacia e motivazione nei docenti, influenzando positivamente la possibilità di introdurre cambiamenti nella pratica e innalzando l'efficienza (Garet et al., 2001; Jack Mezirow, 2016; Parise & Spillane, 2010b; Peeters et al., 2015b; Pehkonen & Törner, 1999; Rosenholtz, 1989; Wagner & French, 2010). La collegialità, infine, dovrebbe realizzarsi non solo come forma organizzativo-decisionale, ma come dinamica fra persone e professionisti, integrando un interesse per la dimensione emotiva al fine di cogliere appieno lo sfondo di abitudini, aspettative e insiemi di ipotesi, origine di ostacoli al cambiamento (Illeris, 2004).

Il ruolo giocato dalle emozioni, quindi, si lega a quello delle relazioni, aspetto presentato dalla teoria emergente sotto forma di caratteristica ascrivibile alla sperimentazione sul campo delle pratiche. Il fare permetterebbe un apprendimento sostenuto da emozioni positive e motivanti, viceversa, quelle negative dovute all'imposizione del cambiamento e a un clima relazionale difficile, diminuirebbero la disponibilità ad apprendere. La teoria situata e la letteratura trovano incontro rispetto al legame fra soddisfazione del docente rispetto alla propria pratica e l'efficacia del suo apprendimento (Borko, 2004; Darling-Hammond, 2017; Korthagen & Kessels, 1999; Richardson, 1990), richiamando inoltre il ruolo supportivo del consulente o coordinatore pedagogico nel favorire il trasferimento di benessere tratto dalla pratica testata in ristrutturazione cognitiva positivamente connotata. L'ansia, emersa molte volte nei dati di ricerca, rimanda a quel vissuto di incertezza e percezione di minaccia che nutre la resistenza (Reinders, 2018) e che non si limita alla sfera pratica ma intacca quella apprenditiva. Secondo l'autore, infatti, comprendere le emozioni che si provano di fronte a uno stimolo aiuterebbe ad anticipare le reazioni verso nuove iniziative e a cambiare il modo in cui un messaggio viene parafrasato dal singolo professionista. Una strategia suggerita da Reinders sarebbe quella di proporre il cambiamento non in termini di divergenza o negazione dell'esistente, ma di connessione ed evoluzione rispetto a modelli e pratiche già in uso. Ciò trova particolare continuità con la teoria in oggetto, in quanto le docenti hanno sottolineato fra le caratteristiche di efficacia trasformativa, la gradualità della sperimentazione in continuità con

il proprio bagaglio, operando passi meno ampi e rivoluzionari. La sperimentazione graduale, oltre al potere dell'apprendimento esperienziale, permetterebbe di tutelare e accrescere il senso di autoefficacia degli insegnanti, radicando l'innovazione in un set di pratiche da cui il professionista trae un'idea di competenza e di benessere (Sims & Fletcher-Wood, 2021; Thoonen et al., 2011; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Inoltre, il tema della gradualità temporale o per obiettivi di difficoltà crescente favorirebbe l'accettazione del cambiamento poiché non troppo invasivo (Desimone, 2009; Gatt, 2009; Kennedy, 2019; Popova et al., 2022).

Infine, la teoria sottolinea il valore della sperimentazione attiva delle pratiche innovative come strategia di riuscita per la loro adozione. Alla base di questo elemento della teoria fondata vi è l'idea dell'imparare facendo, aderente in letteratura all'apprendimento attivo basato sull'indagine. Gli insegnanti sperimentano una minore resistenza alla professionalizzazione quando sono co-creatori di iniziative pratiche di cambiamento, piuttosto che consumatori di conoscenza (Henning et al., 2017; Louws et al., 2017; Peleman et al., 2018; Richardson, 1990; Thoonen et al., 2011). Interessante notare come la teoria situata sembri trovare accordo con le parole di Urban e Dalli citati da Havnes (2018), per cui *'it is the practice – or actions – that are the site of professionalism'* (ivi, 2018, p.160), suggerendo quindi l'importanza dell'esperienza, connotata emotivamente e socialmente, per la costruzione della propria professionalità.

A conclusione della trattazione di questa prima parte di ricerca sul campo sembra utile sintetizzare alcuni punti salienti della teoria emersa relativamente al fenomeno del cambiamento professionale e della resilienza ad esso. L'argomentazione sostiene come il cambiamento di visioni e pratiche professionali sia un fenomeno poliedrico, di cui la resistenza si presenta come fattore intersecante da integrare necessariamente in un piano formativo strategico. La consapevolezza di un'influenza multifattoriale sul processo di innovazione professionale accresce le possibilità di riuscita a lungo termine del risultato, considerando le componenti emotiva, cognitiva, comportamentale e relazionale (Di Fabio & Gori, 2016; Kin & Kareem, 2017; Mei Kin et al., 2018).

In particolare la grounded theory basata sulle voci delle partecipanti suggerisce che il fenomeno della resistenza al cambiamento sia comprensibile e risolvibile:

- ponendo attenzione alla dimensione del coordinamento e del gruppo, realizzando un modello di gestione democratica e partecipativa;
- sollecitando l'esplicitazione di valori e assunti pedagogici, assicurando spazi e tempi per la narrazione condivisa delle diverse visioni educative e di quella organizzativa;
- attenzionando le emozioni che scaturiscono dalla pratica, esse generano autoefficacia e motivazione ad aderire a un cambiamento permanente;
- dando occasione di sperimentare gradualmente sul campo e riflettere l'innovazione richiesta, valorizzando il background professionale dei membri, rendendo l'adesione non superficiale ma condivisa a livello intenzionale e identitario.

Tuttavia, gli interrogativi di ricerca non possono dirsi esauriti da questa prima fase, la quale, sebbene abbia permesso di comprendere le visioni che le partecipanti hanno del tema Cambiamento e Resistenza nello Sviluppo professionale, dall'altro non hanno permesso l'approfondita analisi del processo di evoluzione di visioni e prassi. Come avviene quindi il

cambiamento? Le variabili di efficacia emerse dalla grounded theory possono offrire indicazioni per una successiva ricerca volta ad indagare l'esperienza di cambiamento, non riferito o idealizzato, ma vissuto? Questi interrogativi hanno aperto il disegno di ricerca ad un ulteriore sviluppo, che prevedesse sempre la partecipazione attiva delle docenti nella costruzione di conoscenza e che potesse sviluppare un sapere ugualmente teorico quanto spendibile nel contesto.

4.4 Dalla GT all'Analisi di Pratiche

Poiché uno degli obiettivi della grounded theory co-costruita era di produrre una conoscenza situata che ampliasse la comprensione del fenomeno sia a livello scientifico che organizzativo, è stata prevista una restituzione dei risultati al gruppo, con la presenza della coordinatrice. Tale momento di confronto non è stato inteso come presentazione anonima e neutra dei risultati, ma come occasione di riflessione e ampliamento di quanto emerso, permettendo un'ulteriore problematizzazione dei temi. Inoltre, come emerso dalle interviste, le occasioni di scambio esplicito e di ascolto attivo fra partecipanti erano poche e scarsamente mediate al fine di co-costruire rappresentazioni pedagogiche condivise ed esplicite. Si è scelto pertanto di convocare docenti e coordinatrice ad un focus group, fornendo come input la proiezione di alcune slides di sintesi della teoria emersa (Appendice 2) con il supporto di alcune quotations emblematiche per frequenza e contenuto (Balduzzi & Manini, 2013). Il focus group è stato scelto poiché in linea con l'obiettivo di restituzione aperta alla riflessione e rilancio, intendendolo in questo senso con la definizione data da Trincherò di una tipologia di intervista guidata dal ricercatore negli input e animata dalle voci di tutte le partecipanti riunite nello stesso momento (Trincherò, 2002). Appariva necessario, infatti, restituire al gruppo alla presenza della coordinatrice, la rappresentazione di cambiamento e resistenza avuto dal team educativo non tanto nell'aspetto pratico, poiché negli anni le docenti hanno adeguato e adattato delle innovazioni, ma nelle motivazioni sottese a questi comportamenti, contenenti forti impliciti mai espressi.

Il focus group, interamente audio registrato, si è tenuto nel mese di ottobre 2021 al termine della giornata lavorativa delle insegnanti, nelle due ore destinate alla progettazione in sala insegnanti, una docente intervistata era assente per congedo di maternità. Il focus group ha previsto la seguente scaletta:

- restituzione dei risultati rispettando l'anonimità delle fonti;
- rilancio di alcuni temi che spontaneamente venivano considerati interessanti o critici da parte delle docenti;
- discussione;
- introduzione della seconda fase di ricerca e delle sue domande, chiarendo un patto di ricerca collaborativa condiviso;
- conclusione.

La restituzione dei risultati emersi dall'analisi delle interviste ha previsto la trattazione di tre temi: le percezioni raccolte rispetto al cambiamento di approccio educativo vissuto, le fatiche emerse e gli elementi che hanno influenzato positivamente l'adesione al cambiamento. Volutamente, si è preferito non utilizzare termini come resistenza o resilienza per evitare di inasprire le difficoltà comunicative fra docenti e coordinatrice, dando la possibilità di ampliare le cause di fatica riportate senza indirizzare o influenzare un'eventuale accezione oppositiva.

Le docenti non avevano mai partecipato a una ricerca o a focus group, dunque la prima reazione agli stimoli restituiti è stata di sorpresa e curiosità per il confronto fra le voci narranti, seguita da una riapertura di uno dei temi emersi con maggior frequenza nell'analisi categoriale: la fatica di rintracciare apprendimenti o rilanci progettuali dalle iniziative dei bambini.

"Adesso io non mi ricordo quello che ho detto, però avrei potuto benissimo essere io perché mi ritrovo... e questa cosa è abbastanza forte. E poi sentirle lette da qualcun altro è bello" (insV, Focus group1)

"Pensa, certe cose le abbiamo dette tutte e manco lo sapevamo..." (insMi, Focus group 1)

"Qualcuno di noi quando parlava dei rilanci dei bambini... io fatico a portarlo avanti, ne parlavo anche con Simona. Personalmente a volte mi fermo e dico, ok! Come vado avanti? Avere qualcuno che mi aiuta a cogliere quello che succede nell'immediatezza, a osservarmi, mi servirebbe..." (insV, Focus group1)

"Anche io a volte faccio fatica a capire come gestire il rilancio e sicuramente il confronto con le altre servirebbe tanto, anche se la fatica mi rendo conto che a volte è mia perché mi dico che è un problema mio e devo trovare io la risposta" (insMi, Focus group 1)

Il confronto su questo tema ha permesso l'emersione di alcuni nuclei, come l'ambivalenza dell'aiuto collegiale percepito sia come risorsa che come ammissione di inadeguatezza della capacità di problem solving della singola insegnante, fornendo al gruppo occasione per chiarirsi sulla comune idea di confronto non giudicante e valorizzante di tutte le pratiche portate all'attenzione collettiva. Dal tema della difficile rilevazione delle competenze dei bambini in rispetto a obiettivi circoscritti, il gruppo ha voluto trovare un momento di confronto per un'altra tematica particolarmente significativa e legata alle cause di resistenza: la necessità di rispondere alle aspettative prestazionali delle docenti di scuola primaria.

"Interessante quello che hai riportato su quello che si aspettano da noi alla scuola primaria perché tu magari hai tenuto quei bambini per tre anni e loro poi a settembre della classe prima li trasformano in un modo completamente diverso o gli chiedono cose diverse quindi noi ci chiediamo se abbiamo fatto abbastanza per prepararli o ci chiediamo se troveranno un ambiente che saprà stimolarli... e non so se l'ho detto io... (ricercatrice scuote la testa, ndr) no? Avrei potuto essere io" (insK, Focus group1)

"Non è facile quando sei lì e loro chiamano un bambino alla volta e ti chiedono se sa stare seduto se sa scrivere il suo nome se sa contare se conosci già delle lettere cioè alla fine ti senti anche tu sotto esame... ti fanno sentire fuori luogo ad aver passato tre anni a lavorare in un altro modo" (insV, Focus group1)

"Noi ci proviamo a presentare il bambino a partire dal carattere, dal percorso che ha fatto in tre anni, ma loro lì vogliono arrivare" (insMo, Focus group1)

"Non lo vedono il lavoro che abbiamo fatto in tre anni..." (insT, Focus group1)

Questo scambio è stato particolarmente significativo perché ha permesso alla coordinatrice di avere accesso a preoccupazioni professionali radicate nelle docenti e molto impattanti rispetto al cambiamento atteso, dando un feedback valorizzante del lavoro svolto dalle docenti come compagine unita nella comune visione di centralità e autonomia del bambino rispetto al suo percorso di crescita e apprendimento.

"Noi dobbiamo essere orgogliose di ciò che facciamo con i bambini, se loro ci chiedono se sanno stare seduti e scrivere è un loro problema, perché hanno altri presupposti di controllo, li vogliono"

buoni per cinque ore nei banchi. Ma quello che facciamo noi è sostenuto dalle Indicazioni, da molte voci e non è di poco conto! Se vogliono farci sentire in difetto bene, noi siamo altro, noi facciamo altro che, ripeto, non è di poco valore...” (SC, Focus group1)

Le valorizzanti parole di Simona hanno avuto un impatto positivo e spiazzante sul gruppo, sostenendo una, non abituale, comunicazione aperta che ha permesso, da un lato, di dare voce agli elementi di criticità, dall'altro di evidenziare un'approvazione degli sforzi compiuti dalle docenti. Questo snodo è stato molto importante per introdurre il successivo passo del disegno di ricerca, volto a comprendere non solo le percezioni di cambiamento e resistenza, ma l'accompagnamento di un processo trasformativo. Collegandomi all'interesse delle docenti per il rafforzamento della capacità di individuare competenze dei bambini all'interno di progetti per interesse e rilanciarli progettualmente, ho presentato la possibilità di seguire alcune volontarie in tale processo, mediante l'utilizzo di una metodologia e strumenti di ricerca coerenti, rispettosi del loro lavoro e dall'obiettivo formativo e trasformativo. La metodologia individuata e successivamente descritta condivide i fondamenti con i punti chiave della teoria emersa dalla GT, considerandosi pertanto un successivo livello di indagine stratificato sul primo step di ricerca. Quattro docenti hanno fatto pervenire le loro adesioni volontarie nel corso della settimana successiva, formulando un tema di interesse che per loro era bisognoso di intervento e cambiamento.

Capitolo 5. Studio 2. Quattro *self case studies*: Analisi di Pratiche

5.1 Framework teorico e studio sul campo

Come anticipato, il Focus group ha permesso di creare un ponte fra la prima e la seconda fase di ricerca, nel tentativo di rispondere alle domande originarie del disegno, ivi riprese:

- quali sono le rappresentazioni degli insegnanti rispetto al cambiamento? Quali elementi di criticità?
- In che misura e in quali aree di competenza matura la percezione dell'insegnante relativamente al proprio agito coinvolgendolo in momenti di analisi ed esplicitazione delle pratiche?
- Come, se presenti, vengono trasformati pensieri e comportamenti resistenti a quanto proposto in elementi di crescita professionale?

Se infatti la GT ha permesso di rispondere alla prima e, in parte, ultima domanda, ancora aperto resta l'interrogativo relativo alla comprensione e interpretazione del processo di evoluzione professionale e cambiamento di visioni e pratiche sostenuto da un modello di ricerca e formazione focalizzato sulla riflessione delle pratiche agite e dei significati sottesi. Diversi autori (Giovannini & Rosa, 2012; Parise & Spillane, 2010b; Rosa & Truffelli, 2015) hanno mostrato l'efficacia, rispetto alla rielaborazione e al superamento di resistenza, della strategia formativa dell'Analisi di Pratiche (Altet, 2014), realizzata collegialmente. In continuità con tali studi, è possibile ipotizzare che un dispositivo formativo, iscritto nella cornice metodologica della Ricerca-Formazione e basato sull'analisi condivisa e ricorsiva della pratica educativa e didattica, consenta il superamento di opposizioni al cambiamento. La seconda fase di ricerca ha prediletto una metodologia che ha permesso la convivenza e piena realizzazione di tutti gli elementi formativi efficaci rispetto alla resistenza al cambiamento delineati dalla letteratura di riferimento (Darling-Hammond, 2017); una metodologia che testimoni e analizzi il processo di formazione condiviso con i docenti, che tuteli la sperimentazione di pratiche avendone condiviso gli obiettivi con il gruppo di docenti, che rilanci momenti di riflessione e preveda la raccolta di dati prevalentemente qualitativi che diano evidenza interpretativa della trasformazione percepita e avvenuta. Questa metodologia di ricerca, inserita all'interno del paradigma socio costruttivista e partecipativo, viene sottolineata dalla stessa direzione MIUR per la formazione in aggiornamento: la Ricerca-Formazione (MIUR, 2018a).

5.1.1 La Ricerca-Formazione, una cornice metodologica

La cornice metodologica ritenuta maggiormente adeguata per la seconda fase di ricerca sul campo trova un legame di coerenza e pertinenza epistemologica con il paradigma qualitativo e collaborativo (Magnoler, 2012) in cui anche la metodologia Grounded theory (Charmaz, 2008) si inseriva. Per il particolare interesse formativo e trasformativo del disegno di ricerca, i modelli considerati sono stati dapprima, la Ricerca Azione, dunque, nella sua recente diramazione nel campo dello sviluppo professionale degli insegnanti, la Ricerca-Azione-Formazione, metodologia afferente al modello della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018). Al fine di tracciarne un profilo di definizione occorre esplicitare il processo di evoluzione del modello prescelto, evidenziando gli elementi di maggior impatto trasformativo sulla professionalità. Ricerca Formazione (RF) può considerarsi una diramazione dell'RA, definendo quest'ultima come un *"approccio che ingloba l'attore in un progetto, vale a dire in una politica, in una*

intenzionalità dei contratti, dei ruoli, delle aspettative, e, nello stesso tempo, lo coinvolge in un processo di riflessione di analisi che noi diciamo essere armato, vale a dire operante, grazie a dispositivi di raffinamento dei dati. In questo caso l'intervento è quello di appropriarsi di un sapere, ma anche di arricchire personalmente gli attori" (Becchi & Vertecchi, 1998, p. 139). La scelta che gli autori fanno dell'aggettivo 'armata' applicata alla riflessione dei partecipanti risulta particolarmente forte e metaforicamente riecheggianti del costrutto di resistenza come energia resiliente. Pertanto, lo studio del cambiamento professionale in atto risulta particolarmente adatto ad impiegare un modello di ricerca in cui i partecipanti provochino contraddizioni, effetti indesiderati e preziosi per la comprensione del fenomeno, rendendo la riflessione armata possibilità di comprensione complessa del sistema ed espressione di resilienza trasformativa. Obiettivo di questo tipo di ricerca è il coinvolgimento dei partecipanti in un processo di apprendimento, o sviluppo professionale nella costola della RAF, definendo nuove strategie d'azione basate sull'analisi retrospettiva che provocano nuove opportunità di cambiamento (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019).

Analoghi obiettivi e legami di paternità si ritrovano nella *Teacher research* (Marilyn Cochran-Smith & Lytle, 1999) e nella Ricerca Collaborativa, specificamente orientata alla comprensione del "*motivo dello scarso valore attribuito ai saperi teorici da parte dei pratici in funzione dell'insegnamento*" (Magnoler, 2012, p. 117) cercando di proporre una ricerca integrata fortemente nel contesto di indagine e in cui partecipanti e ricercatori sviluppano un linguaggio e strumenti di raccolta, analisi e interpretazione dei dati comuni. La conoscenza co-costruita relativa alla pratica d'insegnamento produce sapere per la teoria e per la prassi, attivando sviluppo professionale. La conoscenza sviluppata è quindi altamente significativa poiché situata, implicando obiettivi trasformativi circoscritti ma di grande impatto per la realtà considerata, necessitando di una profonda conoscenza del contesto da parte del ricercatore al fine di cogliere il senso dell'attività del docente (Zecca, 2016b).

Nel dibattito metodologico sulla Ricerca Azione con gli insegnanti si è tematizzato l'ostacolo costituito dalla fatica, se non impossibilità, di formare gli insegnanti all'uso delle metodologie e degli strumenti di ricerca, affinché fossero attori realmente parificati ai ricercatori. Desgagné (1997), di contro, sostiene che non sia necessario trasformare gli insegnanti in ricercatori in senso stretto, lasciando che siano questi ultimi ad analizzare rigorosamente i dati raccolti ma tutelando la loro azione co-costruttiva del disegno di ricerca. La definizione dei ruoli dei partecipanti al disegno di ricerca collaborativo è quindi cruciale per una sua distinzione epistemologica dagli altri modelli e strategie; tali ruoli dialogano in una cosiddetta "nuova alleanza" tra ricercatori e insegnanti (Damiano, 2006), con l'obiettivo di rendere la ricerca didattica significativa per i contesti e generativa dei concordati cambiamenti nella prassi. Questa alleanza si sostanzia nella "*consapevolezza di una reciprocità forte: nel momento in cui ogni soggetto si implica con altri, gli altri si implicano con lui, andando a costruire qualcosa di unico, irripetibile e complesso, sempre di cura e di attenzione*" (Magnoler, 2012, p. 104).

Pertanto, il ruolo del docente è quello di sollevare questioni critiche, esplicitando le fatiche riscontrate nella propria prassi, quello del ricercatore è sostenere e promuovere la riflessione sulle pratiche, facilitare il dialogo e confronto nel gruppo ascoltando autenticamente ed

empaticamente, realizzando di fatto un processo formativo inteso come “*processo di maturazione di competenze e di sensibilità professionali basato sullo scambio*” (Bove, 2009, p. 10). Tale interdipendenza di ruoli viene sottolineata da Magnoler come dialogica differenza fra le posture di ‘fare ricerca’ ed ‘essere in ricerca’ (Magnoler, 2012, p. 103), sottolineando come nel primo caso, proprio del ricercatore, sia necessaria una conoscenza approfondita riguardo a metodi e strumenti e al loro uso critico, competenza che deriva da esperienza e studio, costruendo un solido quadro teorico di riferimento. Per l’insegnante, invece, ‘essere in ricerca’ consiste nell’assumere una postura riflessiva, interrogandosi ricorsivamente sulle proprie pratiche e sui loro effetti nella realtà specifica, in un costante dialogo con il ricercatore su obiettivi risolutivi e sui tentativi sperimentati. L’azione dell’insegnante co-ricercatore, per quanto non esperto dell’epistemologia della ricerca in senso stretto, è stato ampiamente dimostrato come impatti positivamente non solo sulla lettura e attuazione delle pratiche, ma anche sulla riflessione e ristrutturazione degli assunti e credenze che, come visto nei capitoli precedenti, influenzano profondamente il fenomeno del cambiamento (Pineda, Ucar, Moreno, & Belvis, 2011; Thoonen et al., 2011; van Schaik, Volman, Admiraal, & Schenke, 2019). Lasciare che gli insegnanti possano trovare le proprie domande di ricerca e accompagnarli in un processo di rilettura delle conoscenze implicate nelle loro pratiche aumenta l’impatto a lungo termine della ricerca poiché valorizza e riconosce l’autorità che il professionista ha sul miglioramento delle proprie competenze e credenze (Peeters et al., 2015b). Tale aspetto potrebbe inoltre sostenere la professionalità dell’insegnante, specialmente nel nostro ordinamento, come esperto delle pratiche, contrastando la svalutazione del mestiere educativo (Mortari, 2010) il cui sviluppo professionale raramente è sostenuto e rimettendo la formazione degli insegnanti al centro dell’agenda politica nazionale, come di quella europea, con azioni volte a sostenere realmente una professionalità in ricerca (MIUR, 2018a; Vannini in Asquini, 2018). Come sottolinea Havnes, l’impegno del docente di esplicitare conoscenze e competenze professionali perseguendole nella ricerca si attesta come vero e proprio standard di qualità della professione (Havnes, 2018), enfatizzando i processi bottom-up in cui la professionalizzazione è situata nell’apprendimento e nello sviluppo professionale dall’interno del contesto professionale.

Tali aspetti, consolidatisi per validità metodologica e normativa, sono alla base della teorizzazione data dal centro CRESPI¹⁴ alla Ricerca-Formazione, come modello di ricerca, nonché strategia di formazione, capace di unire e valorizzare i contributi delle tipologie di ricerca citate fino a questo punto. Nel testo di riferimento, intitolato emblematicamente *Ricerca-Formazione* (Asquini, 2018), essa viene definita come un modello formativo, nato in ambito universitario, concretamente funzionale a supportare lo sviluppo professionale degli insegnanti, orientandoli a mantenere sempre una postura riflessiva e di ricerca. Tale approccio di ricerca colma lo iato a lungo esistente fra ricerca sperimentale e teorica che ha rallentato la contaminazione virtuosa del mondo della scuola con esperienze volte ad accrescere sapere pedagogico influenzando le pratiche in essere (Becchi & Vertecchi, 1998). Sebbene il centro CRESPI suggerisca cinque punti chiave della RF, tale modello non è applicabile in maniera fissa

¹⁴ Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell’Insegnante <https://centri.unibo.it/crespi/it>

e predeterminata, adattando ai contesti e ai loro obiettivi diverse tipologie di disegni di ricerca. I cinque punti chiave, che trovano coerenza con il presente disegno di ricerca, sono:

1. una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
2. la creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti nel quale vengano chiariti diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della RF;
3. la centratura sulle specificità dei contesti istituzionali e non in cui si svolge la RF, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca, attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;
4. un confronto continuo e sistematico fra partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;
5. l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti. (Vannini in Asquini, 2018, p. 22)

Particolare attenzione è quindi da porsi, per una sua traduzione sul campo, non solo alla condivisione del disegno e impegno di ricerca con i partecipanti, ma anche all'impiego della documentazione; essa appare sia come strumento di raccolta dei dati, che come fonte di interpretazione per la trasferibilità delle conoscenze ad altri contesti (Magnoler & Sorzio, 2012; Mortari, 2010a). I numerosi studi adottati da Peeters nella pubblicazione Eurofound *Early childhood care: working conditions, training and quality of services – A systematic review* (Peeters et al., 2015b) sottolineano l'importanza del processo documentativo e della scelta di strumenti atti allo scopo, raccogliendo evidenze empiriche a sostegno degli effetti positivi sulle competenze riflessive dei docenti mediante l'utilizzo di strategie o strumenti come osservazione e documentazione di vario genere. La pratica documentativa genera quindi effetti significativi nel processo di sviluppo professionale coinvolto in un progetto di R-F, tuttavia la competenza del tenere traccia e il guadagno di poter cogliere e comprendere con maggior complessità gli apprendimenti dei bambini (Balconi, 2020) non è un aspetto da dare per scontato. Come infatti sostiene uno studio italiano, l'implementazione delle pratiche documentative è difficile da sostenere in contesti in cui gli operatori non sono adeguatamente supportati nella compilazione, analisi e discussione dei report collettivamente (Picchio, Giovannini, Mayer, & Musatti, 2012). Pertanto, l'aspetto documentativo appare cruciale per la riuscita e qualità del disegno di R-F, richiedendo attenzione e rigore applicativo sia da parte dei docenti che dei ricercatori, questi ultimi in una duplice veste di indagatori di fenomeni e formatori ad una pratica fondante del lavoro educativo.

L'importanza della scelta degli strumenti di ricerca e delle strategie richiama inoltre il tema della validità, o meglio, trasferibilità, degli esiti dello studio; una valutazione epistemologicamente critica e consapevole delle possibilità impiegabili sul campo e della loro rigorosa applicazione produrrebbe un sapere "*utile, circoscritto e contestualizzato*" (Cardarello, 2018, p. 45). Ciò non implica una negazione dell'aspetto qualitativo dello studio, bensì un costante richiamo a mantenere il difficile equilibrio fra l'*epoché* di fronte all'"oggetto" di ricerca

(Mortari, 2007) e il coinvolgimento, intellettuale ed emotivo, di ricercatore e partecipanti che scaturisce dalla passione e dall'indagine in profondità di un determinato tema.

Dalle implicazioni trattate in questo paragrafo appare coerente la scelta di un dispositivo di ricerca, nonché di formazione, in grado di realizzare il ciclo di pianificazione, azione, osservazione e riflessione suggerito a livello internazionale (Peeters et al., 2015b) come significativo per il cambiamento e sviluppo professionale: l'Analisi delle Pratiche (Altet in Kanizsa, 2017).

5.1.2 Il dispositivo di Analisi delle Pratiche

Per Analisi delle Pratiche si intende un particolare modello di analisi dell'agito da parte dei docenti che prevede diversi dispositivi utili all'esplicitazione delle interpretazioni degli insegnanti su come apprendono gli studenti e sulla gestione dell'insegnamento (Magnoler & Sorzio, 2012). Tale dispositivo permette di ricostruire una visione in profondità della pratica e di quei saperi, più o meno espliciti, che la guidano e filtrano nella sua ri-progettazione continua, restituendo ai partecipanti pertanto un sapere che è sia frutto di un processo di ricerca che di una formazione continua.

L'Analisi delle Pratiche si propone nella sua forma attuale come risultato dell'influenza di altri concetti, sia da un punto di vista gnoseologico legato alle teorie sulla concettualizzazione, che da uno metodologico come la *didactique professionnelle* (Vinatier, 2013). Infatti, il dispositivo si basa sull'idea che il professionista sviluppi dei saperi utili alla pratica mediante un processo cognitivo di concettualizzazione per cui l'individuo, o il gruppo, costruisce una visione della realtà *"al fine di poterla gestire, manipolare e governare"*, attingendo alle proprie risorse adattive (Magnoler & Sorzio, 2012, p. 59). Il tema del concetto agito, *"nel senso di mobilitato nell'azione, non è ancora un vero concetto. Lo diviene quando si accompagna alla rappresentazione"*, citano Magnoler e Sorzio dall'argomentazione di Pastrè, presupponendo quindi un'azione esplicitativa e rappresentativa mediante il linguaggio, supportato da fonti o domande che il ricercatore seleziona al fine di sostenere una riflessione generativa. Tale concezione è alla base della didattica professionale, una strategia che ha fornito all'Analisi delle Pratiche un contenitore teorico e una cornice per l'organizzazione pratica delle fasi di ricerca con i docenti. La didattica professionale, cerca di comprendere come si costruiscono e ricostruiscono le competenze professionali (Magnoler & Sorzio, 2012, p. 61), unendo l'interesse per la comprensione delle strutture concettuali alla base delle pratiche a quello per l'elaborazione di dispositivi di formazione mirati ed efficaci, poiché dialoganti con ciò che al professionista sta più a cuore e costituisce il cuore del suo insegnamento. L'analisi della situazione didattica individuata con il co-ricercatore permette alle rappresentazioni di svelarsi per quelli che sono i valori impliciti, gli habitus e le teorie, nonché gli obiettivi espliciti, trovando uno scarto fra detto, agito e riflettuto. In questo senso il dispositivo assume una connotazione di ricerca poiché cerca di indagare la qualità di quegli scarti al fine di trovare che cosa è cambiato, perché e come (Kanizsa, 2017). L'Analisi di Pratiche realizza tali assunti in un dispositivo coerente e fondato sulla co-costruzione ed esplicitazione di rappresentazioni sull'azione nel dialogo fra ricercatore e insegnante, cogliendo quei giudizi pragmatici che

orientano le scelte didattiche e stabiliscono priorità e relazioni fra elementi colti nello svolgersi della situazione.

Altet sottolinea il legame fondamentale e interdipendente fra pratica-teoria-pratica alla base del modello e che prevede due strade percorribili per i ricercatori: dalla pratica alla pratica, passando per un'analisi teorica esplicativa e riorganizzatrice degli schemi d'azione e dalla teoria alla teoria attraverso un'attività pratica di messa alla prova dei concetti fondamentali riportando così la pratica al centro della formazione (Kanizsa, 2017). A tal fine sono suggeriti dei dispositivi integratori e formativi che favoriscano il collegamento fra saperi e pratiche, nonché la valutazione di efficacia del processo, come particolari forme documentative o di spunto per le sessioni di analisi dell'agito. Obiettivo dell'AdP è condurre gli insegnanti a prendere coscienza dei loro schemi di azione e di concettualizzazione, formando una competenza analitica, problematizzante e riflessiva. Tale obiettivo è perseguito da una serie di fasi eventualmente ricorsive: Osservazione, Problematizzazione e Analisi, Teorizzazione e Concezione di nuove pratiche.

- Osservazione, prevede di rilevare i fatti, raccogliere i dati e le informazioni e descrivere dettagliatamente l'accaduto, può essere fatto sia dal ricercatore che dall'educatore. La documentazione comprende diversi strumenti come le videoriprese, le fotografie, le trascrizioni carta-matita...

- Problematizzazione e Analisi, l'esperienza documentata viene ri-vista e raccontata da chi l'ha vissuta e il gruppo dei pari, o il ricercatore, è invitato a porre domande di esplicitazione, approfondendo degli snodi significativi al fine di far emergere le rappresentazioni del professionista legate al senso dell'esperienza su cui sta riflettendo. In particolare, è emerso che l'utilizzo dei video a fini formativi costituisca una strategia efficace per supportare processi di riflessione complessa, nonché di messa in discussione degli aspetti chiave del processo di insegnamento (Peeters et al., 2015b). La problematizzazione si unisce quindi all'analisi, ovvero all'identificazione di alcuni elementi isolabili che vengono scomposti e ordinati in una relazione di senso, cercando connessioni fra esplicito e implicito (Altet, 2014). L'attenzione può focalizzarsi su tutti o alcuni elementi costituiti della pratica e su tutti e tre i domini dell'azione educativa (relazionale, procedurale e didattico) con lo scopo di costruire una interpretazione attendibile, senza alcuna velleità valutativa. Importante a tal fine è ampliare il numero delle fonti documentative per favorire un confronto riflessivo fra comportamenti agiti, una repository di azioni che migliorano l'osservazione e l'isolamento di regolarità delle pratiche (Kanizsa, 2017).

- Teorizzazione, prevede una restituzione da parte del ricercatore di un'analisi del medesimo materiale mediante strumenti selezionati per favorire l'emersione di legami fra quanto osservato e spunti teorici.

- Concezione di nuove pratiche, fase conclusiva del processo è la "chiusura del cerchio" da parte del professionista sul senso di quanto agito e riflettuto e sugli apprendimenti conquistati in vista di una nuova progettazione consapevole.

L'attenzione agli strumenti con cui il ricercatore realizza il disegno e al contempo guida il lavoro formativo è fondamentale per garantire rigore metodologico e apprendimento nei partecipanti, raccogliendo e restituendo dati che, seppur altamente soggettivi, offrono la possibilità di operare uno sguardo distaccato, cogliendone le proprietà e imparando a conoscersi come professionisti in un maggior equilibrio fra dichiarato e implicito.

Dal momento che il piano di ricerca e quello di formazione risultano poco scindibili nel dispositivo dell'Analisi delle Pratiche, Altet (Kanizsa, 2017) riporta un esempio di alcuni strumenti di ricerca-formazione utilizzati nel quadro della Ricerca OPERA, delle schede di formazione redatte per rispondere ai bisogni degli insegnanti a partire dall'osservazione delle loro pratiche. Ciascuna scheda prevede tre fasi di attuazione:

1. schede di formazione per condurre un'analisi delle rappresentazioni; ossia una struttura di domande esplorative per i destinatari volte a far emergere le loro idee e credenze sul processo di insegnamento-apprendimento;
2. schede di formazione all'auto-osservazione e all'analisi delle pratiche, le trascrizioni dei partecipanti vengono analizzate con l'aiuto del formatore per portare alla luce variabili pedagogiche più o meno consapevoli attraverso la riflessione e meta-riflessione professionale;
3. schede di formazione per la formulazione di nuove pratiche per un reinvestimento professionale, dopo l'analisi della fase precedente, ai docenti è chiesto di ipotizzare nuove pratiche da mettere in campo, generando cambiamento professionale.

In alternativa, o in parallelo, anche l'intervista rappresenta un insieme di tecniche volte a favorire l'emersione di schemi, trovando una forma efficace nel processo di esplicitazione, scelto per la seconda fase di ricerca dottorale. Infatti, a causa di vincoli organizzativi del contesto, come l'esiguo numero di ore a disposizione per l'analisi delle pratiche con le docenti volontarie considerata l'assenza di compresenza, il sistema di schede di formazione non è stato opzionato, preferendo sessioni di osservazione sul campo e documentazione da parte della ricercatrice, dunque di tre momenti di intervista ed esplicitazione individuali per ciascuna volontaria partecipante alla seconda fase di ricerca.

5.1.3 Gli strumenti: l'intervista di esplicitazione la griglia ADAP

Se dunque la pratica consiste nel punto di partenza, di processualità e di ritorno della Ricerca-Formazione, la tecnica di colloquio con cui stimolare e raccogliere le riflessioni del professionista appare uno strumento indispensabile per il funzionamento di questo complesso ingranaggio di sviluppo professionale. Porre domande al professionista dell'educazione per agevolare una riflessione profonda e appropriazione di ciò che pensa sul fare e non solo sul piano esperibile è un elemento professionalizzante ampiamente ribadito nella presente trattazione e considerato centrale per il supporto alla crescita dell'insegnante anche dal piano nazionale per la formazione in servizio (MIUR, 2018a). Nel documento, infatti, viene presentata una scheda per la descrizione e riflessione sull'attività in relazione al dossier per la formazione del primo anno di prova dei neo-ammessi in ruolo, fornendo un modello di documentazione e analisi dell'agito che accompagna l'appropriazione di un particolare atteggiamento descrittivo e dubitante. In particolare, la parte di riflessione sull'azione viene suggerita attraverso tre domande guida:

1. *Come l'esperienza ha permesso di modificare (migliorare) la tua professionalità? Su quali competenze del profilo è intervenuta?*

2. *Quali pratiche (tue o dell'istituzione) sono state modificate dall'esperienza effettuata? Come ha inciso sull'organizzazione? Come è stata condivisa?*

3. *L'esperienza effettuata è generalizzabile? È sostenibile (ovvero di quali risorse specifiche ha bisogno per concretizzarsi)? Cosa ritieni replicabile e in quale situazione?*

(MIUR, 2018a, p. 36)

A livello istituzionale è pertanto prevista una forma di riflessione sulla pratica in cui la scrittura professionale a posteriori da parte dell'insegnante supporta l'interrogarsi non solo quanto fatto ma anche sul guadagno formativo tratto da esso. Chiaramente, tale traccia non si configura come strumento di ricerca, tuttavia si ricollega al tema della scelta delle domande come spunto di una narrazione a una o più voci per ri-vedere e ri-costruire l'identità professionale di se stessi e della pratica. Nel presente disegno di ricerca la scelta in termini di coerenza metodologica e fenomenologica (Losito & Pozzo, 2005) è ricaduta sulla tecnica dell'intervista di esplicitazione, definibile come *"un insieme di comportamenti di interazione verbale e di ascolto basati su alcune griglie di riferimento applicabili a quanto viene detto e di determinate tecniche di formulazione dei rilanci destinate a facilitare e ad accompagnare la verbalizzazione di un particolare campo dell'esperienza, in relazione a diversi obiettivi personali e istituzionali"* (Vermersch, 2005, p. 17).

Tale tipologia di colloquio mira a rendere espliciti ragionamenti, scopi realmente perseguiti, saperi teorici effettivamente utilizzati e preconcetti sottesi attraverso la verbalizzazione. L'intervistatore, in tal caso ricercatore e accidentale formatore, guida il soggetto verso l'obiettivo dichiarato a inizio colloquio inerente un particolare campo di esperienza utilizzando rilanci fatti da domande, riformulazioni, silenzi o rispecchiamenti (Pastori, 2017; Zecca, 2012) e lasciandolo libero di approfondire aspetti della pratica ritenuti significativi. Il principio dell'intervista di esplicitazione è rimanere aderenti ai fatti, pertanto, sebbene il vissuto emotivo sia accolto e valorizzato, il focus resta sulla narrazione dell'azione in termini di processo di presa di coscienza professionale (Vermersch, 2005). L'intervista di esplicitazione trova le sue radici nel colloquio non direttivo di tipo rogersiano, ponendo l'attenzione sulla conduzione non giudicante, empatica e aperta all'ascolto attivo e interessato dell'intervistato, sebbene evolva in un vero e proprio strumento di sviluppo professionale in quanto aiuta l'intervistatore a informarsi e il soggetto ad autoinformarsi.

La struttura dell'intervista di esplicitazione consiste nell'intersecarsi di due assi, uno verticale, relativo a tutte le informazioni fornite dall'intervistato sul contesto, le circostanze e i giudizi afferenti al fare e uno orizzontale, costituito dal livello dichiarativo e intenzionale sull'azione. I due piani trovano un punto di incidenza nella pratica, ovvero il piano procedurale, che contiene la narrazione dei saperi pratici e lo svolgimento delle azioni elementari, sia pragmatiche che concettuali, legate all'atto svolto in un tempo definito. Tale articolazione della narrazione è uno schema utile all'intervistatore per cogliere la complessità di quanto viene narrato dal professionista del lavoro educativo, guidando l'intervista affinché possa esacerbare gli elementi caratterizzanti della pratica, le informazioni legate alle cosiddette "osservabili comportamentali" (Vermersch, 2005, p. 20). Verbalizzazione ed esplicitazione non sono atti

spontanei, esse necessitano del ruolo di guida attenta e attiva del ricercatore affinché la ricostruzione a posteriori contenga sia un'esattezza dei fatti ma anche e soprattutto dei passaggi decisionali più o meno consapevoli intrapresi dal professionista. Basandosi su ricordi, l'impiego di documentazione elaborata contestualmente allo svolgersi della pratica o appena dopo, appare fondamentale, così come la scelta della tempistica fra quando un'azione è avvenuta e quando sarà rievocata. Il tempo può facilitare una giusta presa di distanza e coscienza dall'azione, agevolando un atteggiamento analitico ma troppo, può impedirne una corretta rievocazione e senso di riconoscimento, troppo poco invece, influenzarne la restituzione legandola eccessivamente all'aspetto emotivo o contestuale dell'immediatezza del lavoro svolto.

Anche la scelta del tipo di domande e rilanci offerti dal ricercatore all'intervistato nel delicato momento della rievocazione dell'agito rappresenta un tema di grande attenzione; Vermersch, per esempio, sottolinea l'importanza di favorire affermazioni dirette, positive e brevi, evitare suggerimenti in quanto nominare qualcosa ne produce inevitabilmente una forma nella mente dell'intervistato, ostacolando la sua particolare struttura narrativa, così come utilizzare formule come *"può cercare di ritrovare.."*, in quanto implicherebbero la fatica di andare oltre un primo tentativo. Infine, l'autore definisce alcune forme richieste come bandite dalle tecniche di aiuto all'esplicitazione, fra le quali la parola *"perché"*, in quanto, questo tipo di domanda a scopo di elucidazione *"induce risposte che esulano dal campo di verbalizzazione del vissuto, privilegiando quello concettuale relativo alle conoscenze teoriche e procedurali già coscientizzate"* (Vermersch, 2005, p. 129). Si dovrebbero preferire domande che agevolano la descrizione dell'azione, dei suoi snodi esecutivi e identificativi di comportamenti o pensieri che hanno segnato lo svolgimento e l'intervento. La tecnica dell'intervistare è complessa e non immune da errori di conduzione, tuttavia, lo studio dei testi mi ha permesso di identificare possibili trigger che potessero avviare comportamenti direttivi del colloquio. Si è ipotizzato di coinvolgere le volontarie in tre interviste di esplicitazione che seguissero la scansione del percorso di ricerca con ognuna di loro e che richiamassero la struttura riflessiva circolare suggerita da Schön in tre fasi e in parte ripresa da Altet: la riflessione prima dell'azione diretta sul campo, manifestata dalla definizione del problema e nella progettazione; la riflessione *in action*, ovvero lo sviluppo di una razionalità pratica e infine la riflessione *on action*, dopo l'azione diretta sul campo, volta a dare forma alla situazione e a reificare la conoscenza prodotta (Schön, 1993).

Come anticipato, in relazione alla particolarità del contesto e dei vincoli organizzativi e orari della scuola, è risultato sostenibile a livello di ricerca proporre alle partecipanti solo sessioni individuali di esplicitazione e analisi della propria pratica, consapevole della perdita del valore aggiunto dato dalla problematizzazione collettiva a livello di gruppo di pari. Tuttavia, ciò non ha rappresentato solamente una limitazione; come sottolineato dalla letteratura, l'individualizzazione del coaching rappresenta una risorsa preziosa per lo sviluppo professionale degli insegnanti che implementano nuove pratiche (Worth, 2018). Sebbene la postura della sottoscritta ricercatrice non sia stata precipuamente di consulente pedagogico o formatore, le premesse sul modello di R-F ne chiariscono la contaminazione, suggerendo quindi come, in linea con le tesi di numerosi autori, la presenza di una figura che affianchi il docente

nell'esacerbazione di dubbi, potenzialità, rischi sulla pratica da innovare favorisca l'implementazione efficace della sua professionalità (Darling-Hammond, 2017; Hargreaves & Fullan, 2012). Inoltre, le indicazioni fornite dagli autori per un efficace coaching richiamano quelle del ricercatore e formatore presentate dalla letteratura metodologica di riferimento: ascolto e fiducia, co-costruzione degli obiettivi e fasi di lavoro con i partecipanti, guida offerta e non imposta, comunicazione di feedback rispetto all'esperienza condivisa, riferimento a pratiche osservate piuttosto che a esempi astratti o che non coinvolgono personalmente il soggetto in coaching.

Pertanto, il secondo step di ricerca del presente lavoro ha previsto un'attenzione alle differenti esperienze di ciascuna volontaria che aveva espresso l'intenzione di essere affiancata in un percorso di Analisi delle Pratiche volto a riflettere su alcune prassi percepite come problematiche. A partire da comuni premesse di ricerca, si sono diramati quattro percorsi particolari che hanno permesso di comprendere il processo di sviluppo professionale nelle sue fasi di problematizzazione dell'azione, ricostruzione e riappropriazione. Tuttavia, si è ritenuto interessante affiancare alle interviste di esplicitazione, previste dal dispositivo di AdP, anche uno strumento strutturato che potesse indirizzare l'interpretazione dei dati, sintetizzando l'evoluzione professionale delle docenti in domini di competenza. Tale strumento è stato identificato nella griglia ADAP - *the Analysis of Discourses About Professional Apprenticeship grid* (Balslev et al., 2015).

La scelta di uno strumento capace di descrivere quantitativamente un'esperienza di sviluppo professionale al centro di un disegno di ricerca-formazione ha implicato l'analisi di quali domini fossero stati eletti come elementi di valutazione in letteratura. Poiché, di fatto, la particolare natura del dispositivo dell'Analisi di Pratiche affianca un pensiero di rigore e attendibilità non solo di ricerca, ma anche di formazione, la selezione dello strumento valutativo non è stata unicamente metodologica, per validazione scientifica, ma anche formativa. Secondo le parole dello psicologo del lavoro De Carlo (2002), l'attività di valutazione dei risultati può identificarsi come il momento in cui il formatore cerca di rispondere a tre domande fondamentali, ossia: quali cambiamenti hanno interessato i partecipanti al termine dell'esperienza? Quanto del loro cambiamento è il risultato della partecipazione al progetto? Quanto è stato efficace l'esperienza in rapporto alla realizzazione degli obiettivi di cambiamento perseguiti?

Tali quesiti di valutazione sull'efficacia della formazione non sono altro che domande guida per l'individuazione di uno strumento di ricerca applicabile all'analisi dei dati raccolti, sottolineando, nuovamente, il legame imprescindibile fra ricerca e formazione. La letteratura propone l'individuazione di alcuni ordini di fenomeni collegati fra loro e influenzati dall'esperienza formativa, la cui evoluzione dovrebbe quindi essere mappata e discussa. De Carlo, richiamando Amblin e Kirkpatrick con i loro studi degli anni Settanta, propone quattro domini considerabili:

1. Reazione dei partecipanti, ovvero l'insieme dei vissuti, delle percezioni e dei giudizi suscitati negli individui dall'esperienza formativa;
2. Apprendimento, il miglioramento avvenuto nelle conoscenze e capacità possedute dai partecipanti
3. Comportamento, i cambiamenti documentati nelle pratiche dei partecipanti

4. Cambiamento dell'organizzazione, l'eventuale impatto che, dai singoli individui, ha influenzato l'intera realtà organizzativa, il suo clima e la sua cultura.

Analogamente, tali elementi sembrano trovare un richiamo nella più recente pubblicazione di Merchie e colleghi (2018), i quali definiscono come aree di valutazione delle esperienze di CPD (Fig. 24) le dimensioni della conoscenza pedagogico-didattica, del comportamento alla base di pratiche e interazioni, delle ricadute sugli studenti; ponendo attenzione anche a fattori extra-situazionali come le caratteristiche personali e contestuali. Le varie aree sono in una relazione di interdipendenza, pertanto il risultato sull'evoluzione professionale presuppone una forma di raccolta e analisi dei dati attenta ad ognuna di esse. Gli autori hanno proposto un framework teorico per l'eventuale sviluppo di uno strumento, senza pertanto fornire un

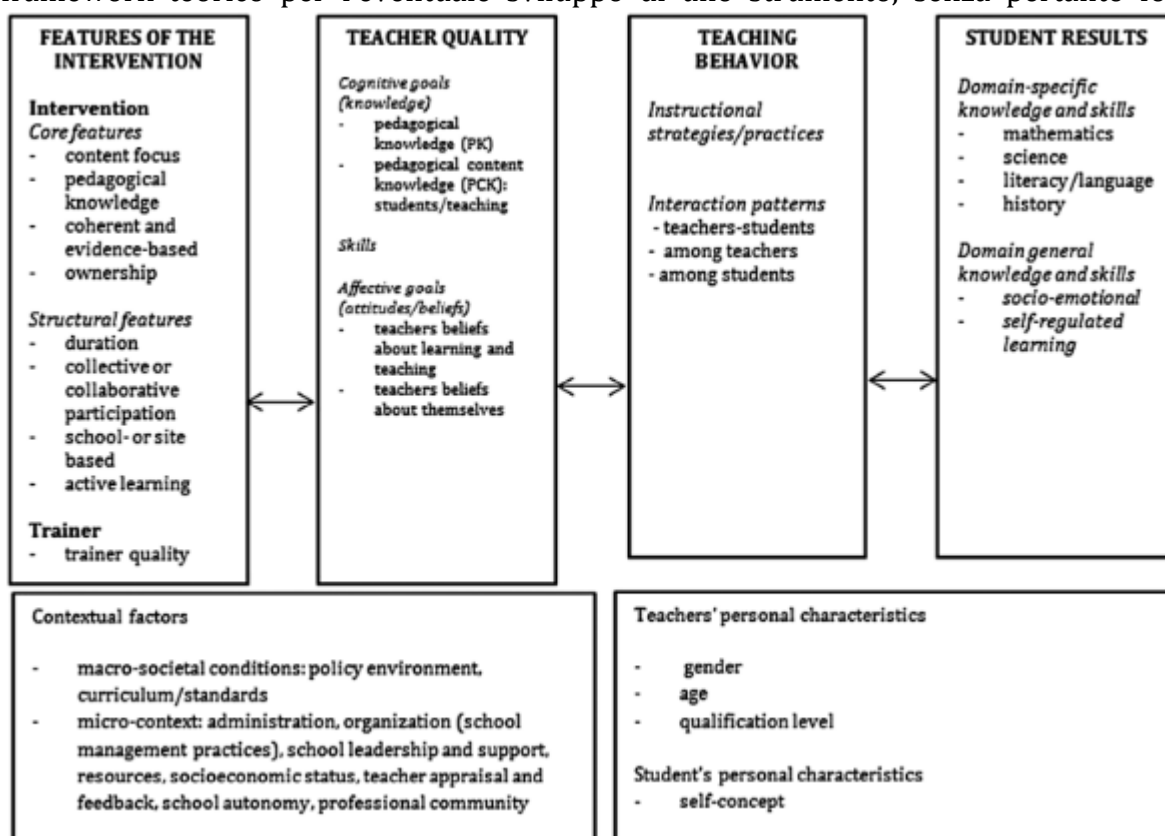


Figura 24. Aree di valutazione CPD da Merchie et al., 2018

modello validato da utilizzare. Il contributo più recente in termini di valutazione dei percorsi di formazione riprende i domini e i contenuti citati, declinandoli in interessanti domande capaci di evidenziare gli elementi di maggior impatto per lo sviluppo professionale o di guidare l'interpretazione della qualità formativa (Popova et al., 2022).

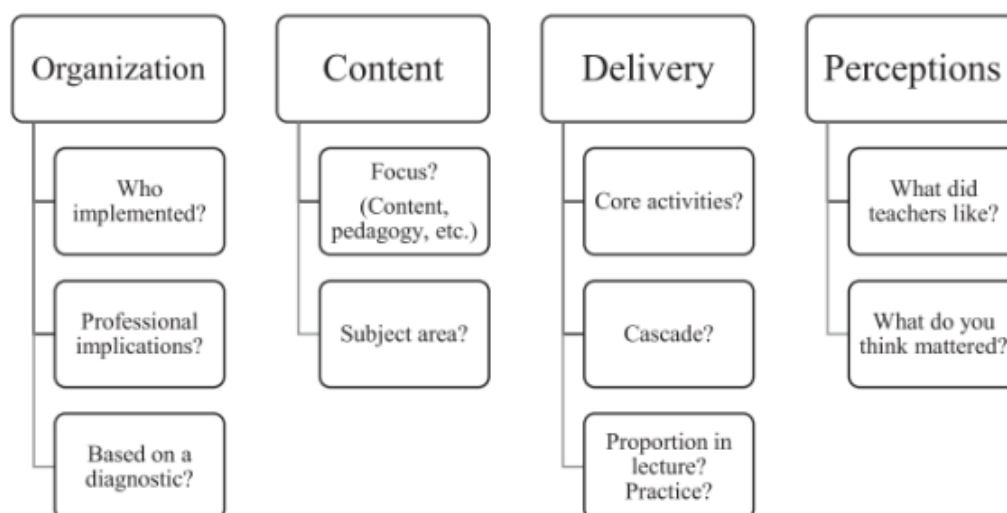


Figura 25. Aree costitutive del In-Service Teacher Survey Instrument (ITTSI) di Popova et al., 2022

Tuttavia, lo strumento di Popova e colleghi è costituito da un questionario autovalutativo per i docenti partecipanti alla formazione a risposta prevalentemente chiusa che non permette un'analisi del progresso evolutivo delle diverse dimensioni in gioco; inoltre, la tipologia di dati raccolti sembra costituire la base per una valutazione sintetica maggiormente a beneficio del formatore-ricercatore e non del partecipante, poiché incapace di attivare e sostenere un'approfondita riflessione sull'esperienza. Tale constatazione ha portato quindi la ricerca di uno strumento ad un livello di maggior consapevolezza metodologica, in quanto non solo lo strumento avrebbe dovuto fornire una visione sintetica e maggiormente quantitativa del processo di sviluppo professionale, ma applicarsi a un corpus di dati qualitativi di grande significatività introspettiva per la professionalità delle docenti. Citando De Carlo (2002), la misurazione dell'apprendimento è un'attività complessa che *“deve ricorrere a tecniche di osservazione diretta per cogliere verificare il raggiungimento dei miglioramenti nelle prestazioni lavorative. L'autovalutazione viene preferibilmente rilevata attraverso la tecnica dell'intervista in profondità. Complessivamente, la valutazione dell'apprendimento e del cambiamento comportamentale consiste nella rilevazione del differenziale registrato in fase di analisi dei bisogni e quanto emerso in seguito alla realizzazione dell'intervento formativo”* (De Carlo, 2002, p. 116). Pertanto, si è selezionato uno strumento che potesse rilevare, all'interno dei dati qualitativi e densi di un'intervista di esplicitazione, gli elementi caratteristici dei domini di evoluzione professionale descritti in items, affiancando interpretazione qualitativa delle voci delle docenti a una quantitativa e utile per cogliere cambiamenti fra un incontro e l'altro. Come anticipato nel precedente paragrafo, la scelta è infine ricaduta sullo strumento ADAP, ideato per l'analisi della ricchezza e complessità di analisi scritte di pratiche professionali da parte di docenti, assimilabili alle verbalizzazioni in intervista di esplicitazione in sessioni di Analisi delle Pratiche.

Lo strumento ADAP deriva da uno studio narrativo condotto sulle percezioni di docenti di scuola primaria e secondaria relativamente al loro sviluppo professionale, il cui risultato è stato pubblicato a livello scientifico e, pertanto, validato (Balslev et al., 2015). Obiettivo dello strumento è la descrizione e la comprensione dell'evoluzione delle competenze e della

riflessività professionale all'interno del discorso, intendendo la narrazione come processo e non come prodotto. La griglia prevede una struttura tabellare organizzata in indicatori che permettono di considerare contenuti ed enunciati come segnali del processo di costruzione di conoscenza professionale. Le premesse degli studiosi canadesi derivano dalla narrative inquiry e dalle voci di Vygotsky o Dewey sul ruolo essenziale che l'esperienza riletta attraverso le parole gioca rispetto all'apprendimento; come infatti riportano gli autori, *"humans create concepts and generalizations about reality shaping and adjusting words. Social interaction based on rational understanding, on the intentional transmission of experience and thought, requires some systems of means"* (Balslev et al., 2015, p. 5). Il linguaggio, orale o scritto, utilizza segni generalizzati che possono avere varie sfumature di significato, un senso che si amplifica e sostanzia nella relazione fra le parti. Balslev e colleghi richiamano inoltre il pensiero di Ricoeur per cui il genere narrativo rappresenta uno strumento culturale di mediazione *"that allows the individual to "artificially" disclose his or her own experience by means of a socio-discursive process and to share his or her text with readers, either present or distant, thus creating a more universal representation of his or her professional activity"* (Balslev et al., 2015, p. 10).

Gli autori hanno elaborato lo strumento ADAP al fine di poter estrapolare dalla narrazione sull'agito teorie, concetti, norme e valori che orientano più o meno consapevolmente il comportamento, cercando inoltre di capire come agiscano fra loro. Ciò richiama inoltre quella ricerca dell'essenza della qualità dell'insegnare attraverso i resoconti dei suoi protagonisti, indagando tutte le dimensioni che configurano il profilo del fenomeno di interesse (Mortari, 2010a). L'utilizzo di questo strumento nel presente lavoro è stato considerato particolarmente interessante in quanto, applicando la griglia alle diverse verbalizzazioni delle insegnanti raccolte nel tempo sarebbe stato possibile notare un'eventuale evoluzione nei diversi domini delle competenze professionali. Ciò permetterebbe di comprendere, a un livello più approfondito i cambiamenti nelle credenze e teorie delle docenti soggiacenti alle pratiche coinvolte dal percorso di R-F, rispondendo alla domanda di ricerca relativa non solo a quali credenze influenzino il cambiamento professionale e la resistenza, ma anche come si modifichino nel percorso effettivo di problematizzazione innovativa di prassi. In particolare, ogni dominio prevede degli indicatori a cui assegnare un segno + o - relativamente al loro valore positivo o, viceversa, negativo per la costruzione di una competenza professionale di qualità. L'analisi interpretativa dei dati, analogamente alla grounded theory, permetterebbe il complesso dialogo fra ricchezza dei dati qualitativi e sintesi quantitativa degli indicatori emergenti, favorendo una lettura complessa dell'esperienza di cambiamento e sviluppo professionale descritta dalle insegnanti.

Tuttavia, poiché il contesto particolare richiede sempre un'attenzione attiva da parte del ricercatore non solo nella scelta di metodi, strategie e strumenti di ricerca ma anche nella loro flessibile applicazione allo studio di caso, lo strumento non è stato applicato integralmente, privilegiando una sua parte maggiormente rispondente all'analisi del discorso trascritto dalle interviste di esplicitazione, rendendolo quindi complementare e aderente alle variabili degli assi orizzontale e verticale di Vermersch (per una sua versione completa si veda Appendice 3). Ciò è stato motivato dall'intento di riuscita in quella relazione etica basata sull'ascolto che, secondo Mortari, facilita l'incontro con il dirsi dell'altro senza appiattirlo nell'applicazione rigida di strumenti (Mortari, 2010a).

<i>Domini</i>	<i>Indicatori</i>	<i>Items</i>
CONOSCENZE E RIFERIMENTI	Sistemi referenziali delle conoscenze: quale conoscenza in uso?	Riferirsi a conoscenze acquisite nel percorso di studi
		Riferimenti a teorie, regole e regolamenti istituzionali o accademici
		Affermare di applicare una norma o regolamento istituzionale
		Formalizzazione delle conoscenze che emerge dalle situazioni lavorative
		Consapevolezza di possedere conoscenze frutto della propria vita personale
		Riportare suggerimenti e consigli sperimentati dagli altri
	Sistemi referenziali delle pratiche: quale comportamento in atto?	Riferimenti a modi di fare "io faccio così", "io agisco in questo modo"
		Riferimenti a modi di fare assolutizzati "si fa così"
		Riferimenti a come ho agito in situazioni lavorative sperimentate "quel giorno ho fatto così"
	Concezioni: consapevolezza delle proprie concezioni e valori	Assumere consapevolezza delle proprie concezioni sui bambini
		Generalizzazioni sui bambini
		Consapevolezze sull'apprendimento
		Generalizzazioni su apprendimento
		Consapevolezze Sull'ambiente
		Generalizzazioni sull'ambiente
Consapevolezze Sul rapporto con i colleghi		
Generalizzazioni rapporto con i colleghi		
Consapevolezza Sulle proposte e sulle "regole"		
Generalizzazioni sulle proposte		
Consapevolezza Sulle azioni		
Generalizzazioni sulle azioni		
Consapevolezza Sulla gestione del gruppo		
Generalizzazioni sulla gestione del gruppo		
Sistema valoriale	FORME: "io credo che" "io penso che" "secondo me" "dal mio punto di vista" e affini	
INTENZIONALITÀ E PROGETTAZIONE	Sistema referenziale della progettazione	Narrazione esplicita degli Obiettivi
		Narrazione esplicita delle Modalità

(formalizzazione della conoscenza che emerge dal proprio lavoro)		Narrazione esplicita degli Strumenti
		Narrazione esplicita della Valutazione
DISCORSO PROBLEMATIZZANTE	Operazioni cognitive riflessive ordinate secondo una complessità crescente che richiama la tassonomia di Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, & Hill, 1986)	Ricordare
		Contestualizzare
		Spiegare - Ipotizzare
		Decidere - Deliberare
		Analizzare - Interpretare
		Mettere in discussione
		Valutare - Giudicare
APPRENDIMENTI RIFLESSIVI	Inferenze sul proprio comportamento in azione e su apprendimento derivante frutto di scelte personali e non verità assolute	Rendersi conto
		Riformulare le proprie concezioni
		Verbalizzare il proprio ruolo e moto immediato
		Accorgersi del risultato di una propria azione
		Esprimere volontà trasformativa
		Riconoscere in autonomia elementi chiave pratiche

5.1.4 Le fasi del secondo studio

Fare l'insegnante, afferma Marguerite Altet, è un lavoro complesso e di alto livello che ha bisogno di saperi multipli, di competenze e attitudini che facilitino l'apprendimento, rispetto degli allievi, abilità a cooperare, e al tempo stesso una buona dose di autonomia e giudizio professionale (Kanizsa, 2017). Supportare lo sviluppo di tale professionalità è un dovere irrinunciabile per più attori e a più livelli, dal professionista stesso, al coordinatore, consulente pedagogico, al ricercatore, fino a un livello macro comprendente le indicazioni di qualità nazionali e internazionali. Questo studio si è fortemente basato sulla convinzione teorica che la pratica rappresenti il punto di inizio e di ritorno della comprensione dei fenomeni relativi allo sviluppo professionale, articolandosi pertanto, anche in questa fase, in passi di ricerca che vedessero un dialogo attivo con le volontarie, le quali hanno aperto le loro classi, nel periodo fra ottobre 2021 e maggio 2022, alla mia presenza documentativa. Le docenti hanno messo a disposizione delle ore per la rilettura di quanto accaduto e documentato e per la riflessione congiunta sul cambiamento di visione relativo al fenomeno da cui era scaturita l'intenzione di cercare un confronto "altro" per la sua interpretazione. Da un punto di vista metodologico, si può definire ciascun studio di caso un self case study (Bullough, 1989), focalizzando l'attenzione su ciascuna insegnante come testimone di esperienza da un lato irripetibile e dall'altro confrontabile alle altre in quanto le premesse e il dispositivo di ricerca sono stati i medesimi. A differenza della prima fase di ricerca, le insegnanti non hanno richiesto la tutela dell'anonimato relativamente alle interviste, ciò probabilmente in ragione del fatto che la relazione con la ricercatrice si era approfondita o che i contenuti non avrebbero previsto opinioni relative al cambiamento di metodo educativo o di figura di coordinamento avvenuti nel 2015. Pertanto, il contratto di ricerca e formativo fra ricercatrice e partecipanti è stato rivisto, discusso e risigolato.

Il progetto di ricerca condiviso ha previsto, come da schema (Fig. 26), una prima fase di osservazione nella classe di ciascuna volontaria al fine di poter raccogliere informazioni

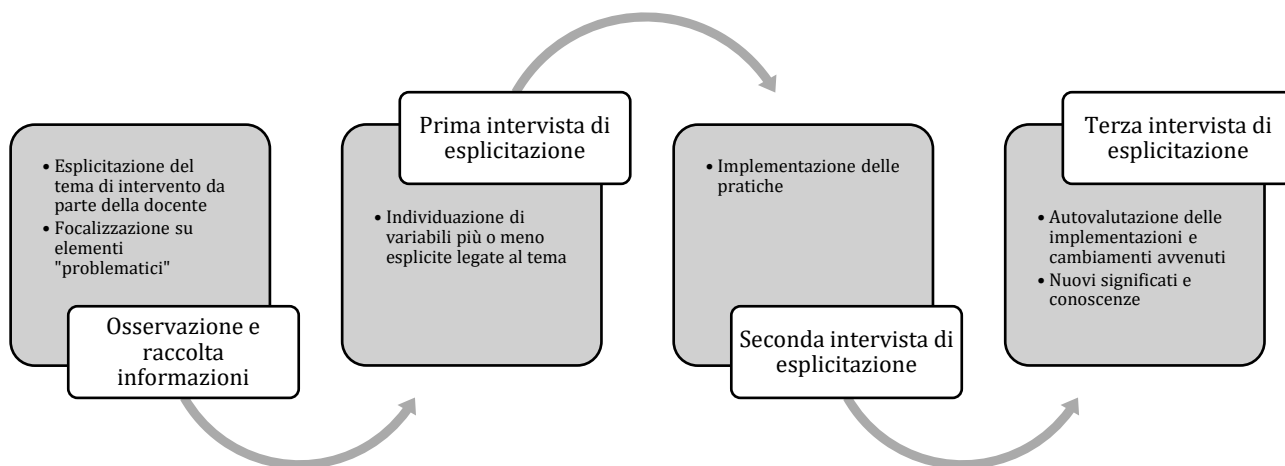


Figura 26. Diagramma delle fasi di svolgimento dello Studio 2 (ottobre '21 - maggio '22)

relativamente a fenomeni o situazioni percepiti come problematici, documentando il “presente” attenzionato; una prima intervista di esplicitazione volta a creare familiarità con l’atteggiamento di analisi e riflessione sull’azione, iniziando ad interrogare la pratica verso possibili implementazioni; una seconda intervista al termine di una fase di implementazione per rilanci e nuove analisi ed infine, una terza intervista al termine del percorso riassumendo i principali guadagni professionali dell’esperienza. Ciascuna intervista di esplicitazione ha avuto una durata di circa un’ora. Ogni osservazione sul campo, intervista o comunicazione fra insegnanti e ricercatrice è stata rigorosamente documentata, trascritta e archiviata al fine di realizzare un’analisi successiva, a cui le insegnanti non hanno preso parte, mediante l’applicazione della griglia ADAP. I risultati sono discussi sia per ciascuna partecipante che in ottica comparativa.

La principale differenza con la prima fase di ricerca è stata la partecipazione attiva delle insegnanti sia nella definizione delle domande e degli obiettivi del loro percorso, che di comprensione delle tappe e snodi del proprio percorso di adattamento professionale. Ciò, richiamando Peeters, si fonda sulla consapevolezza teorica per cui *"by letting the teachers find their own questions and by letting the question guide them in searching for new knowledge about their practices, the teachers retain authority over their improvement of practices"* (Peeters, 2015b, p. 45). Fornire autorità e autonomia rispetto al miglioramento delle proprie visioni e pratiche rappresenta il fine ultimo di un percorso di ricerca che intreccia indagine accademica, formazione e appropriazione trasformativa per le partecipanti, realizzando cambiamento e sviluppo per tutti i partecipanti alla “nuova alleanza” (Asquini, 2018).

5.2 I self case studies, esperienze di cambiamento professionale

5.2.1 Krizia, un nuovo significato alla routine del mattino

Presentazione contesto e obiettivi concordati

Krizia è una giovane insegnante laureata in Scienze della Formazione Primaria nel 2013 che da circa cinque anni ricopre il ruolo di docente titolare della sezione Lupetti, eterogenea per età. Nell'anno scolastico 2021-22 la sua sezione è composta da 23 bambini, di cui uno con bisogni educativi speciali. Si è subito offerta volontaria per partecipare al percorso di Analisi delle Pratiche esplicitando con chiarezza il proprio obiettivo a fronte di una situazione percepita come problematica. La sua attenzione si era infatti concentrata rispetto alla necessità di migliorare la comunicazione in classe resa faticosa da diverse provenienze linguistiche, timidezza o scarsa abitudine alla conversazione in famiglia. Krizia utilizza come situazione emblematica di tale fatica il momento della routine mattutina nel *cerchio delle parole*, un momento educativo in cui, per circa trenta minuti, i bambini sono seduti in cerchio attorno ad un pannello di legno che raccoglie alcune routine tipiche (appello, giorno della settimana, data, meteo...). In tale occasione, secondo la docente, i bambini risultano poco comunicativi e partecipativi, un aspetto che preoccupa e genera frustrazione in Krizia, poiché è sua opinione che il cerchio del mattino sia un momento educativo molto significativo, capace di rafforzare legami, familiarizzare con una competenza comunicativa e deliberativa e generare senso di appartenenza alla comunità e alle sue regole. Ciò sembra porsi in continuità con il pensiero di Corsaro sullo sviluppo della socializzazione nei bambini: *“Nell’ambito della riproduzione interpretativa, il linguaggio e la partecipazione dei bambini alle routine culturali giocano un ruolo centrale. In particolar modo, le routine, data la loro naturale prevedibilità, forniscono agli attori sociali (bambini compresi) la percezione di essere parte integrante di un gruppo sociale e un quadro di riferimento entro il quale possono prodursi, manifestarsi ed essere interpretate le conoscenze socioculturali”* (Corsaro, 2003, p. 45).

Si propone alla docente un duplice momento di osservazione e documentazione: uno



Figura 27. Due momenti di gioco spontaneo e comunicazione fra pari

incentrato sul gioco libero e uno sul circle time, al fine di raccogliere informazioni sulle modalità comunicative e interattive dei bambini con e senza adulto, analizzando successivamente insieme l'ipotesi per cui la scarsa qualità della comunicazione fra pari fosse un elemento stabile. L'osservazione partecipante ha visto ricercatrice e insegnante impegnate in un lavoro di documentazione video-fotografico e carta matita che ha costituito parte del materiale per la prima intervista di esplicitazione e analisi.

Prima intervista di esplicitazione

La rilettura comune del materiale sul gioco libero fra pari mostra uno spaccato che Krizia definisce “sorprendente”, caratterizzato da un'elevata autonomia comunicativa e relazionale fra i gruppi di spontanea aggregazione fra pari, di diverso genere e livello di competenza linguistica. La riflessione fatta su foto e video ha permesso a Krizia di identificare alcune caratteristiche dell'aggregazione e comunicazione fra pari, criteri che possono trovare un parallelo teorico con

la prima proposizione relativa ai gruppi di apprendimento dell'approccio reggiano (Giudici et al., 2009):

- i gruppi sono piccoli, massimo 6 bambini;
- è possibile ritrovare uno o più leader;
- i bambini mostrano di avviare svolte nel gioco talvolta mediante un'imposizione;
- gli imprevisti vengono gestiti chiarendo le premesse di gioco;
- ci possono essere bambini «satellite» che partecipano senza avere un ruolo cruciale ma che dimostrano attraverso comportamenti coerenti alla situazione di aver compreso i contenuti a cui sono stati esposti.

Riflettendo sulla competenza comunicativa dimostrata dai bambini, Krizia ha quindi rivisto in parte il proprio obiettivo, non più generalizzato al miglioramento della comunicazione fra pari tout court, bensì rispetto alla dinamica del circle time, forte di una nuova consapevolezza, come da sue parole: «Beh allora forse non è che non sanno comunicare, io mi baso sulla routine del mattino che è proprio diversa...» (K., prima intervista di esplicitazione). Spostare il focus da

un fenomeno totalmente ascrivibile ai bambini ad uno in cui la sua presenza educativa era più forte ha iniziato a generare nella professionista l'idea di una corresponsabilità al problema, attenzionando elementi rispetto ai quali avrebbe potuto avere un ruolo progettuale più forte e quindi, un'influenza trasformativa. Si è quindi proceduto all'analisi della pratica della gestione della routine del mattino, un video di circa 8 minuti, chiedendo alla docente di interrompere il filmato in qualsiasi momento sentisse la necessità di narrare ciò che ricordava di aver deciso di fare in una particolare sequenza o per qualsiasi commento.

La dinamica filmata prevedeva tutti i bambini presenti quella mattina seduti in cerchio attorno al pannello della routine e al bambino incaricato di svolgere appello e definizione della data, sotto la guida dell'insegnante, seduta insieme a loro. Durante un momento di indecisione dell'incaricato, l'attenzione del gruppo è calata e uno di loro, di tre anni, si è avvicinato a un compagno per comunicare. Krizia interviene accompagnando fisicamente il



Figura 28. Sequenza in cui Krizia accompagna fisicamente e attentivamente M., 3 anni, a riprendere il proprio posto nel cerchio del mattino

bambino al proprio posto originario, richiedendo a tutti attenzione. Questa prima dinamica ha permesso a Krizia di avviare una profonda analisi su tempi, spazi e materiali utilizzati nella routine e possibili ricadute attentive e apprenditive per il gruppo, scontrandosi con le proprie premesse:

«Ecco lo fermerei qui. In realtà allora questa cosa, allora non è come vorrei che uscisse, nel senso che vedendo questa cosa dico, non è quello che penso nella mia testa, cioè zero! Io penso che giorno dopo giorno il fare insieme faccia imparare a tutti qualcosa in più...»

«E questa cosa che si muovono tutti mi mette l'ansia, cioè, fa star male che tutti... Non serve a nulla esporli tutti i giorni... perché se nessuno mi ascolta mi chiedo a cosa serva»

«Mettere in mezzo il cartellone forse non aiuta tutti a vedere e si annoiano perché non vedono...»

*«Anche il tempo che ci dedico è da rivedere... ma vai in automatico»
(K., prima intervista di esplicitazione)*

La docente sembra trovare un'incongruenza fra ciò che riteneva fondante rispetto alla routine ed effettiva resa, mettendo in una discussione critica la propria pratica ed esprimendo ciò che Vermersch definisce 'problema', ovvero il fatto che possa esserci "una distanza notevole fra l'intenzione che può identificarsi con l'obiettivo consapevole è quella che appare riflessa nell'esecuzione del compito" (Vermersch, 2005, p. 52).



Figura 29. Fotogramma in cui Krizia osserva l'ora nel corso della routine del mattino

L'analisi di quanto accaduto non solo ha permesso alla docente di ripensare ai significati soggiacenti alle azioni effettive, ma di estendere anche la riflessione a significati pedagogici più ampi, a scelte fondanti per la routine in

oggetto, iniziando a definire degli elementi chiave che potevano necessitare di un intervento trasformativo. Inoltre da uno spunto potenzialmente di poco conto, come l'essersi accorta di aver osservato l'orologio mentre affermava di dare tempo per riflettere all'incaricato all'appello, Krizia ha aperto la riflessione a un tema particolarmente incisivo che non era stato inizialmente citato fra le cause della fatica comunicativa nel cerchio del mattino: l'adesione acritica a routine che hanno un impatto negativo sul benessere del gruppo.

«Eh, manco mi ero accorta di aver guardato l'orologio... poi siamo sempre lì, dipende da che ore sono, da quanto tempo hai a disposizione, da cosa devo fare dopo. Ieri sapevo che dovevamo fare una cosa con te e mi dicevo "Oh caspita è tardi, mi spiace perdere, che poi non perdere, però perdere tempo su questa cosa»

«Perché poi se mi dilungo troppo ho poco tempo per l'attività o la votazione e poi è già ora di portarli in bagno e dico 'Oh mio Dio!'»

«Portarli in bagno tutti insieme... Mi sono chiesta perché... allora vabbè, perché so che almeno in quel momento tutti bene o male fanno, banalmente, la pipì, perché poi se vanno nel bagno accanto, non so bene cosa fanno in bagno, se fanno la pipì. Capito? Quindi è una mia sicurezza, anche se mi fa perdere un sacco di tempo...»

«Però riflettendoci durante il pranzo in realtà vanno da soli, vabbè, certo se non tornano vado a controllare, però comunque durante il pranzo da soli ci vanno... mi rendo conto che è tutta una questione di controllo e di come lo vedo a seconda delle priorità»

(K., prima intervista di esplicitazione)

La docente quindi, a partire da un problema comunicativo dei bambini, riflette sull'impatto delle proprie scelte in relazione a spazi, tempi e materiali, problematizzando le credenze e i valori annessi alla routine del cerchio del mattino e del recarsi in bagno prima del pranzo come gruppo classe, comprendendo quali ragioni fossero alla base di una riproposizione routinaria di consuetudini proprie della scuola dell'infanzia: la dinamica del controllo. Il controllo del tempo, dei bisogni fisiologici dei bambini, dei corpi nello spazio, delle interazioni verbali nel cerchio, sono emersi come elementi chiave per un ripensamento di pratiche e teorie pedagogiche sottese, che hanno spinto Krizia verso un'intenzionalità trasformativa: *«Non mi fa stare bene vedere i bambini che non che non sono lì con me, fisicamente sì, ma per il resto... Sì, c'è da pensare adesso come? Come farlo in concreto?»* (K., prima intervista di esplicitazione).

Implementazione e seconda intervista di esplicitazione

Krizia ha quindi deciso di avviare un cambiamento significativo e complementare in due direzioni, che hanno costituito i temi della seconda intervista di esplicitazione:

-Agire sulla routine del cerchio del mattino, rivedendo il pannello delle presenze e della data in modo che fosse più efficace per mantenere l'attenzione dei bambini, anche i più piccoli, contenendo nel mentre il tempo richiesto alla procedura. A tal proposito si è scelto di portare

l'attenzione della docente sulla struttura grafica del pannello e, soprattutto, sulla parte relativa alla data del giorno, costituita da cifre contenute in un sacchetto da combinare in unità e decine da parte dei bambini. Ciò, come osservato dal video, non costituiva una facilitazione, soprattutto per i bambini di 3 e 4 anni, agevolando solo chi già possedeva una competenza di riconoscimento delle cifre e delle quantità. Si è quindi suggerito di riflettere su una modalità che potesse offrire uno scaffolding (Bruner, 1997), favorendo anticipazione e un senso di ciclicità legato alla data come espressione di una mensilità contenuta in una stagionalità ciclica. Nel corso dell'intervista di esplicitazione, Krizia ha analizzato il processo di realizzazione del pannello e i suoi effetti nella routine del cerchio:

“Mi sono un po' documentata su come farlo, non è ancora come voglio ma è molto meglio”



Figura 30. Evoluzione del pannello della routine del mattino (in alto l'originale)

“Sì perché in effetti qui c'è la circolarità dei giorni della settimana che vanno e tornano mentre nel mese deve esserci la linearità dell'inizio e la fine”

“Beh penso che cercare di mettere tutto insieme dia un po' un'idea unica del fenomeno... Mi rendo conto che devo ristrutturarlo perché forse sono stata troppo affrettata nel mettermi in ballo a cambiarlo”

“Sì forse devo lavorare un po' di più sui numeri della data perché sarebbe bello lavorare poi sulla domanda che loro si fanno come mai dopo il 31 torna l'uno?”

(K., seconda intervista di esplicitazione)

La docente verbalizza con crescente consapevolezza quali scelte progettuali hanno portato al nuovo materiale per la routine del mattino, focalizzando l'attenzione sugli obiettivi, precedentemente mancanti a causa di un'adesione consuetudinaria. Ciò testimonia un cambiamento di prospettiva didattica che ha permesso di ragionare sul senso di un momento comunicativo condiviso esplicitando obiettivi di apprendimento, spazi, tempi e materiali consapevolmente articolati in un unico discorso. Krizia sembra aver compreso come la progettualità fosse presente e forte anche in un momento che, a causa dell'abitudine e scontatezza, aveva visto un suo progressivo svuotamento. Il lavoro sulla comunicazione in grande gruppo ha permesso alla docente di creare tempi e spazi più efficaci rispetto a quelli offerti dalla modalità precedente, dando così la possibilità di introdurre nuove routine nel cerchio mattutino, come l'assemblea dei bambini e la votazione democratica per alzata di mano. Ciò è stato gradualmente testato, implementato e valutato positivamente, traendo importanti evidenze sia per i bambini che per la pratica professionale della docente.

“Abbiamo deciso che cosa fare con le zucche che avevamo intagliato; hanno votato di colorarle e appiccicare le foglie quindi si sono creati due gruppi diversi e si sono divisi così... e vedo che si auto correggono fra di loro, magari i grandi ricordano ai mezzani e ai piccoli se hanno già alzato la mano per una preferenza, anche se vorrei renderla ulteriormente concreta la votazione con magari, come dicevamo, legare il voto ad un oggetto, quindi non so magari fare proprio delle urne” (K., seconda intervista di esplicitazione)

-Agire sulla routine del bagno, prevedendo una differente modalità che potesse rendere più autonomi i bambini nella gestione dei propri bisogni fisiologici. Krizia ha eliminato il consuetudinario appuntamento della visita ai servizi prima di pranzo in grande gruppo, invitando i bambini a recarsi solo per necessità, in coppia in caso dei più piccoli, nel corso di tutta la mattinata. Ciò ha permesso ai bambini di accrescere consapevolezza rispetto al proprio corpo, affinando la percezione e l'affermazione dei propri bisogni in autonomia. La docente, assumendo un atteggiamento più in linea con quello del ricercatore, ha osservato per qualche settimana l'impatto di questa scelta, soprattutto in relazione a ciò che più la preoccupava, ovvero il fatto che tutti si recassero effettivamente in bagno e che non si verificassero incidenti dovuti alla mancata verbalizzazione dei bisogni. Da una sua analisi, la docente si è resa conto che la pratica poteva considerarsi più efficace rispetto a quella precedente, includendola pertanto nel suo repertorio con maggior consapevolezza. Il vantaggio non ha solo interessato i bambini e un'apertura verso una minor controllo delle loro iniziative, ma anche l'elemento tempo, emerso come punto chiave per la docente.

“L'altro giorno, per esempio, ho ottimizzato il momento della frutta mandandoli in bagno a due a due e mentre io la tagliavo parlavo con loro e quindi questo ha accorciato molto i tempi per cui

direi di sì che è venuto utile anche a me, loro sono felici perché comunque li vedo che sono contenti perché scelgono un compagno e vanno in bagno... Direi che ci siamo..." (K., seconda intervista di esplicitazione)

L'ottimizzazione a cui fa riferimento la docente è espressione di quell'atteggiamento di sperimentazione attiva di cambiamento verso una pratica più funzionale al benessere di tutti, incrementando il tempo da dedicare a qualcosa percepito come valevole, ossia il gioco e i progetti dei bambini.

Terza intervista e bilancio evolutivo

Il percorso con Krizia si è concluso con un'intervista finale, proposta qualche settimana dopo le ultime osservazioni in classe e ha avuto funzione di sintesi, riflessione e autovalutazione, a partire dalla consueta richiesta di rievocazione di pratiche. Le domande poste, soprattutto nella seconda parte dell'intervista, hanno seguito la riflessione della docente inerente alle percezioni di cambiamento tratte dal percorso e dalla particolare strategia di ricerca e formazione co-condotta, cercando di individuare elementi chiave legati al fenomeno di sviluppo professionale ed eventuali resistenze al cambiamento.

Il presente paragrafo presenta la sintesi dei dati ottenuti attraverso l'utilizzo dello strumento ADAP, la griglia capace di tradurre in frequenze la presenza di item relativi a quattro domini dello sviluppo professionale, restituendo una panoramica di quali cambiamenti sono stati più rilevanti e in quali aree, per la professionista. Sono proposti inoltre alcuni stralci della terza intervista di esplicitazione al fine di sottolineare la percezione di cambiamento avvenuto, ed eventuali resistenze, da parte della docente.

Area Conoscenza e riferimenti

Dei numerosi indicatori del presente dominio, il grafico restituisce solo quelli che hanno presentato qualche cambiamento, ricevendo pertanto l'assegnazione di frequenze in positivo o negativo. Dalla lettura del grafico (Fig. 31), è possibile notare un generale incremento positivo per quanto riguarda gli item relativi alla presa di consapevolezza su azioni, concezioni sui bambini e sulla gestione del gruppo. Ciò appare interessante se abbinato ai dati relativi a pensieri generalizzanti e pregiudizievole su tali elementi, che hanno subito un decremento. Sembra quindi che, la possibilità offerta dall'Analisi delle Pratiche abbia permesso a Krizia di riflettere sulle proprie percezioni in maniera più complessa, spostando l'attenzione dalle criticità ascrivibili ai soli bambini (in parte non corrispondenti del tutto alla realtà), a scelte educative consapevoli che includevano l'influenza delle proprie scelte. Ne è un esempio il confronto fra due quotations relative alla maturazione del pensiero sui bambini da parte della docente, da una affermazione che non prende in considerazione l'impatto di proprie scelte educative sul "problema" riscontrato, a una riflessione più complessa, contestuale e frutto di un'osservazione maggiormente affinata e aperta sui bambini e su di sé:

"L'unica cosa che ho notato è che, quando si chiede qualcosa in cerchio, quindi la cosa preferita, il colore, l'animaletto... chi non parla, non parla" (Krizia, prima intervista di esplicitazione)

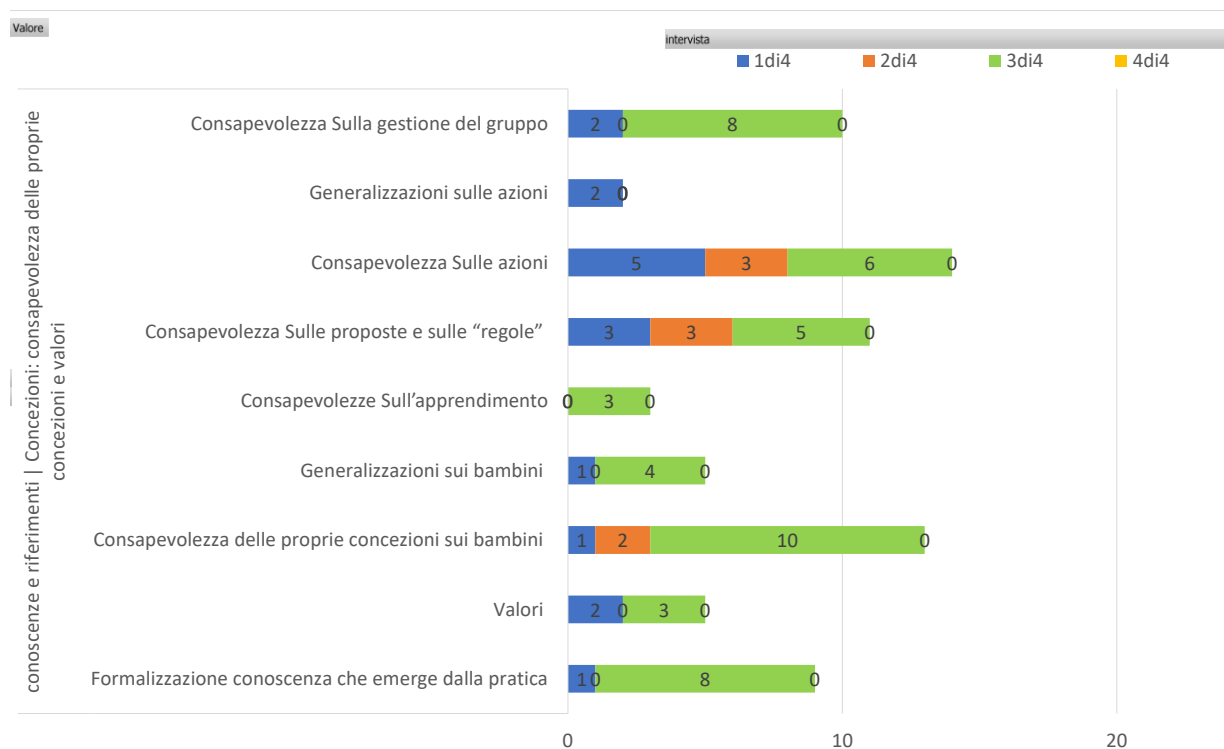


Figura 31. Grafico ADAP evoluzione Conoscenze e riferimenti Krizia

“Poi mi sono accorta che facendo il calendario in questo modo anche io osservo diversamente i bambini perché mi rendo conto, per esempio che Varsha sapeva già contare sopra il 20, cosa che non pensavo, mentre invece ho scoperto che Asmith ha bisogno di più aiuto...” (Krizia, terza intervista di esplicitazione)

Inoltre, appare evidente come l’insegnante abbia formalizzato conoscenze professionali, nel corso del percorso, grazie alla riflessione sull’esperienza e sulle implementazioni testate, mostrando come la professionalità cresca attraverso il connubio pratica-teoria-pratica inteso da Altet (Altet, 2014). Anche in questo caso particolarmente emblematico appare il confronto fra due estratti di intervista che mostrano come la costruzione di una conoscenza professionale sia cambiata, beneficiando di un percorso di progressiva familiarizzazione con l’esercizio riflessivo e osservativo mirato:

“Non mi ricordo sinceramente come... forse ho sempre fatto così, sennò non mi ricordo... però ecco cioè comunque c’è stato un pensiero dietro, però si può provare a ripensare assolutamente” (Krizia, prima intervista di esplicitazione)

“Sicuramente io mi sento molto cambiata rispetto al fatto che prima dicevo “sono io la maestra decido io” e quindi sì, un cambiamento di prospettiva nel mio lavoro c’è stato tanto sulle routine, quello veramente mi ha cambiata proprio, e mi sono stupita di me stessa... cioè davvero mi sono detta: “che problema c’è? nessuno si è fatto la pipì addosso, potevo davvero cambiare quella cosa...”
 Ricercatrice: *“Ti è capitato ancora di guardare l’orologio?”*
“No! (risata) anzi tante volte arriva proprio l’ora di pranzo ma in serenità, cioè facciamo le nostre cose e mi rendo conto che riesco a dedicare meglio gli spazi e i tempi rispetto a quello che dobbiamo fare” (Krizia, terza intervista di esplicitazione)

Area Intenzionalità progettuale



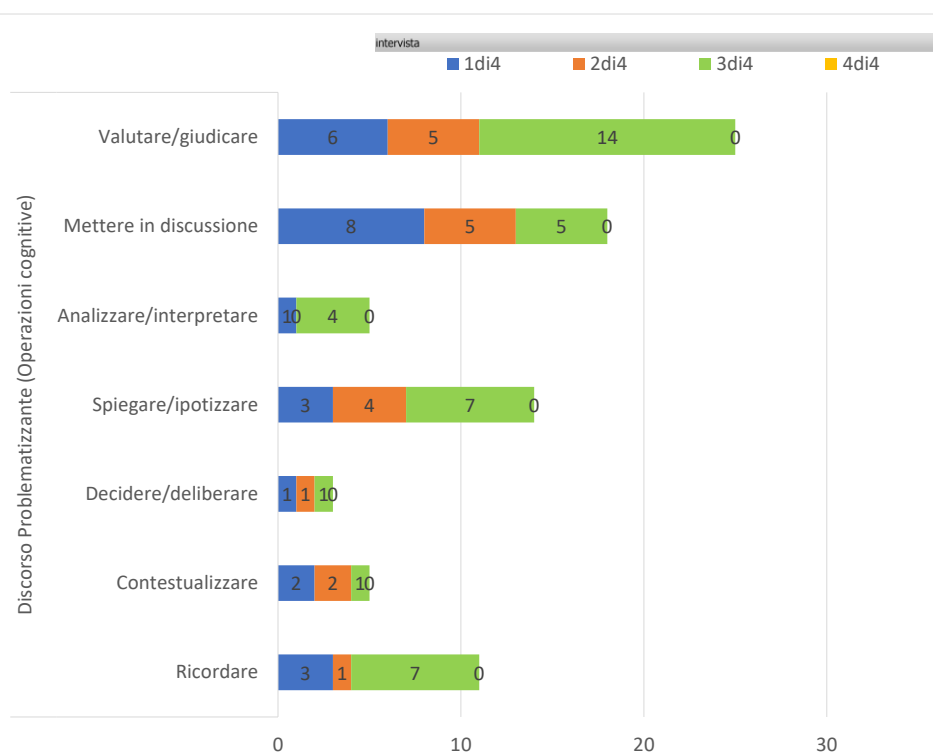
Figura 32. Grafico ADAP evoluzione Intenzionalità progettuale Krizia

L'analisi di questa area ha permesso di notare come Krizia abbia maturato una maggiore intenzionalità e qualità relativa alle modalità di valutazione degli apprendimenti dei bambini e una maggior consapevolezza rispetto a come tradurre in proposte i propri obiettivi. Quest'ultimo aspetto appare particolarmente interessante poiché mostra come, a parità di esplicitazione di obiettivi didattici, la capacità di legarli a delle modalità attuative si sia rafforzata nel tempo, riuscendo a legare ciò che la docente vuole raggiungere con ciò che effettivamente progetta e attua, unitamente al pensiero sulle modalità valutative, inizialmente assente. Da ciò è possibile ipotizzare che, il percorso fatto, ha permesso a Krizia di affinare e sviluppare competenza professionale rispetto al legame fra progettualità desiderata, consistente nella definizione di obiettivi di lavoro, e traduzione in pratica intenzionale e complessa attraverso modalità e strumenti valutativi.

“Tutte le cose che abbiamo fatto un po' più grandi o un po' più piccole abbiano tutte funzionato che hanno portato a dei risultati e che probabilmente sono riuscita a vedere proprio perché mi sono fermata e ho detto caspita fammi vedere anche le piccole cose, come per esempio Isabel che questa mattina per la prima volta ha fatto l'appello parlando ad alta voce e interagendo con i compagni o il fatto che per esempio proprio stamattina ho avuto un flash 'caspita è un mese che non andiamo più tutti in bagno insieme e non ho più avuto incidenti', capito? Anche sulle routine dei grandissimi cambiamenti, ma in meglio, e se prima era una cosa fissa per me, ora sono loro a chiedermelo perché quasi non ci penso neanche più e abbiamo modo di fare altro... Sì questa cosa mi ha cambiato tanto”
(Krizia, terza intervista di esplicitazione)

Area Discorso problematizzante

L'analisi di questa area comprende le frequenze relative a operazioni cognitive di complessità crescente (Bloom et al., 1986) che vedono all'apice della piramide l'azione mentale della valutazione di comportamenti, azioni o percezioni in contrapposizione alla basilare rievocazione mnemonica. Dal grafico di Krizia è possibile vedere come le sessioni di AdP mediante interviste di esplicitazione abbiano permesso un graduale incremento e rafforzamento di operazioni di tipo complesso, come mettere in discussione e giudicare, abbinando pertanto il ricordo e la spiegazione di quanto fatto con operazioni cognitive consapevoli e complesse, capaci di cogliere le proprietà di fenomeni osservati e multifaccettati. Questi dati sembrano suggerire l'efficacia del dispositivo AdP e dello strumento dell'intervista di esplicitazione rispetto all'impiego più complesso delle operazioni cognitive che un professionista agisce in riferimento alla rilettura della propria pratica. Tale incremento di qualità riflette un miglioramento nella capacità di riflettere autonomamente e criticamente sul proprio lavoro, assumendo quella postura di ricerca in grado di accogliere e sostenere cambiamenti nelle proprie pratiche, riducendo comportamenti oppositivi all'innovazione. Si



propongono due esempi relativi alla maturazione e incremento nella frequenza dell'operazione cognitiva Valutare/giudicare:

“Perché a pensarci, dopo mezz’ora di cerchio sono stremati anche loro, perché comunque appunto a riprendere il fatto di dire ‘sta seduto, non toccare la tenda’... Per cui sì, è più uno stress più che fare una cosa fatta bene” (Krizia, prima intervista di esplicitazione)

“Rispetto magari a prima che c’era una scelta più legata magari al mio amico che va in quel gruppo e lo seguo, oppure mi fermo lì imbambolato e non so cosa fare, adesso invece scelgono e li vedo attivi su dove andare e cosa fare; quindi, questa cosa l’hanno proprio appresa secondo me, questa l’ho vista tanto come cosa” (Krizia, terza intervista di esplicitazione)

Area Apprendimenti riflessivi

Tale area comprende items relativi ad apprendimenti resi possibili dall'esercizio di riflessione e metariflessione rispetto alle proprie rappresentazioni e pratiche. Dal grafico (Fig. 34) è possibile notare come il maggior incremento e frequenza globale abbia interessato la capacità di assumere consapevolezza di propri valori, credenze o teorie a partire dalla documentazione. Ciò è particolarmente rispondente al dispositivo di AdP, in quanto la selezione di foto, video o annotazioni hanno permesso a Krizia di portare su un piano consapevole, in un ambiente non giudicante, degli aspetti sommersi della propria professionalità, potendosi conoscere come insegnante grazie alla scoperta guidata di alcuni punti chiave didattici, comunicativi o relazionali.

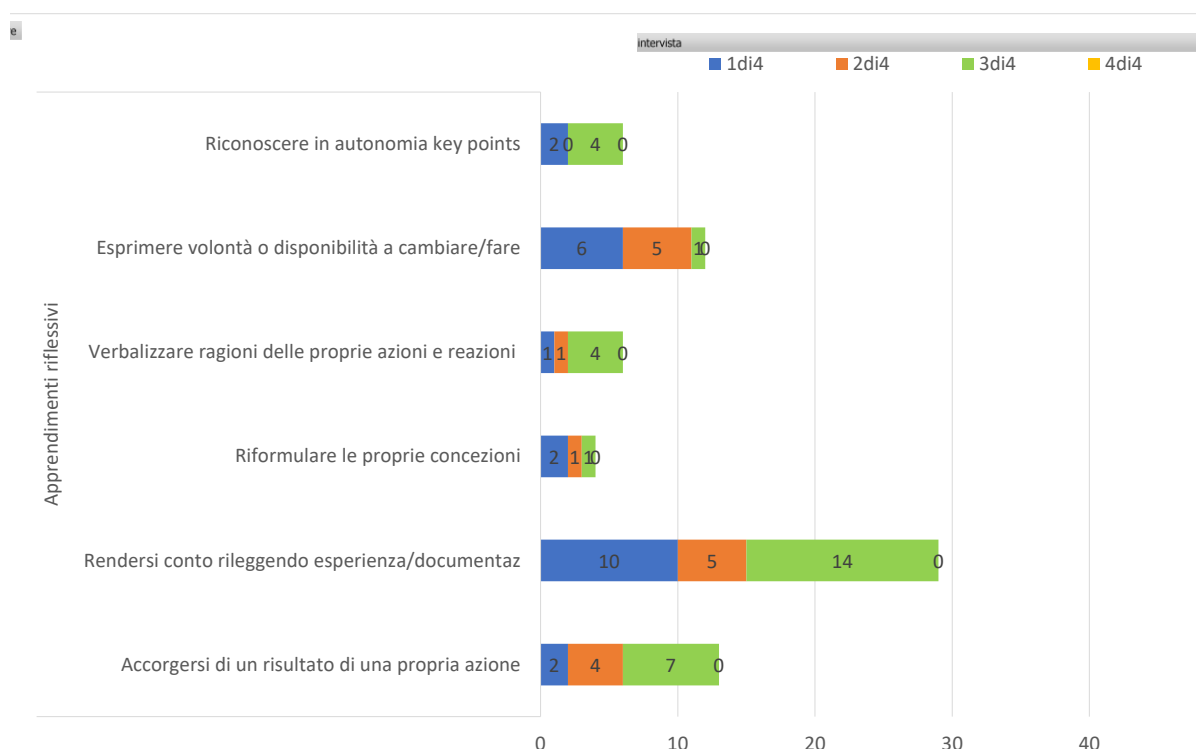


Figura 34. Grafico ADAP evoluzione Apprendimenti riflessivi Krizia

Inoltre, il percorso di AdP sembra aver parallelamente rafforzato la competente riletture autonoma dell'agito da parte di Krizia, sia nei termini di riconoscimento delle conseguenze delle proprie scelte e azioni sui bambini o sull'attività, sia nel cogliere la centralità di alcuni punti chiave per la spiegazione o valutazione di attività o comportamenti, propri o dei bambini.

“Questa cosa che tu mi fai notare, risponde Ale ma io dico ‘bravissimi’ è vero, cioè nel senso, perché comunque ti viene spontaneo comunque dire bravi, cioè ci siamo, abbiamo dato la risposta, ma in realtà ha risposto solo lui...” (Krizia, prima intervista di esplicitazione)

“E questo è ciò che mi ha colpito più di tutto: non pensavo che una cosa, comunque abbastanza banale (la votazione democratica, ndr¹⁵) se vuoi, a loro restasse così impressa e la portassero anche a casa applicandola in un contesto diverso che probabilmente necessitava di una azione democratica” (Krizia, terza intervista di esplicitazione)

Meno interessati dall'evoluzione sono la riformulazione di concezioni, che ha interessato la prima intervista, probabilmente più foriera di ripensamenti profondi sulle proprie

¹⁵ Nota della ricercatrice, da qui in poi ndr

rappresentazioni per via della portata deflagrante del potersi rivedere per la prima volta attraverso altri occhi, e un calo dell'aspetto deliberativo. In particolare, questo ultimo aspetto potrebbe trovare ragione interpretativa nel graduale decremento di volontà attuative in ragione del fatto che il percorso era in fase conclusiva, sebbene ciò indichi anche come il supporto e confronto costante con un consulente pedagogico o con i pari permetta di mantenere viva la capacità di rilanciare consapevolmente la pratica verso nuovi sviluppi.

In conclusione, l'esperienza di ricerca e formazione con Krizia ha mostrato un'evoluzione positiva degli aspetti che caratterizzano la professionalità, suggerendo come il dispositivo dell'AdP possa supportare una rilettura critica e trasformativa non solo delle iniziative pratiche dei docenti, ma anche delle concezioni profonde, come espresso dalle parole della docente:

"Penso che io, grazie a questo percorso, abbia cambiato in qualche modo il mio ruolo di insegnante, oltre proprio a che cosa faccio concretamente e il mio modo di stare in classe, meno in ansia e in controllo" (Krizia, terza intervista di esplicitazione)

5.2.2 Monica, verso una diversa conduzione della discussione con i bambini *Presentazione contesto e obiettivi concordati*

Monica è un'insegnante molto legata al territorio, essendo originaria del paese e conoscendo i dintorni e le possibilità offerte dalla campagna circostante. Ha assunto il ruolo di docente della sezione Gufetti da circa 15 anni, dopo alcune esperienze come assistente educatrice che le hanno permesso di muovere i primi passi nel mondo della scuola, osservando dinamiche didattiche che, ha riferito, hanno contribuito a formare un primissimo bagaglio di tecniche e strategie educative. Nell'anno scolastico 2021-22 la classe di Monica è formata da 24 bambini di età compresa fra i tre e i cinque anni, non sono presenti bambini DVA ma due bambini inseriti a inizio anno nel gruppo dei grandi e che presentano alcune fatiche, linguistiche l'uno e comportamentali l'altro. Monica afferma di progettare abitualmente percorsi a stretto contatto con la natura per predisposizione personale, in particolare, al momento del mio inserimento in situazione, la classe aveva terminato un percorso sulle foglie e si apprestava a problematizzare il cambiamento stagionale autunnale con elementi naturali reperibili nel giardino della scuola e nelle sue vicinanze. Monica ha aderito con curiosità alla ricerca, sebbene inizialmente non fosse ben definito ed esplicito l'obiettivo su cui voleva lavorare. La simile impostazione di ricerca mediante osservazione partecipante volta a raccogliere materiale documentativo su cui riflettere, ha previsto la mia presenza nei giorni in cui Monica avrebbe affrontato l'argomento di



Figura 35. Un momento della passeggiata e successiva conversazione su quanto recuperato

interesse, convenendo che l'obiettivo di ricerca sarebbe potuto emergere analizzando insieme quanto accaduto. Ho quindi accompagnato il gruppo di quattro e cinque anni in una passeggiata pomeridiana nei dintorni, finalizzata alla raccolta di elementi di interesse che fossero tipici del periodo e del territorio. Gli elementi sono stati successivamente riproposti al gruppo il giorno seguente, avviando una conversazione in cui l'attenzione dei bambini si concentrasse sui diversi materiali, nominandoli e osservandoli. In questa occasione, Monica ha terminato l'attività con un senso di insoddisfazione evidente, dovuto alla percezione di aver perso la conduzione del ragionamento dei bambini e la loro attenzione, non essendo riuscita a stimolare in loro domande critiche a partire dal materiale. Abbiamo quindi concordato che l'obiettivo sarebbe potuto essere quello di analizzare la pratica della conduzione di conversazioni e discussioni mirate con i bambini, al fine di cogliere maggior consapevolezza sugli elementi di influenza.

Prima intervista di esplicitazione

Il primo momento di Analisi di Pratiche ha avuto come materiale di colloquio di esplicitazione un video di circa 7 minuti su una discussione avviata con i bambini a partire dall'osservazione di due pigne, fornite dalla docente come input esplorativo. Monica si è approcciata a questa prima esperienza di re-visione di se stessa con un po' di ansia, affermando di essere molto preoccupata dalla possibilità di aver commesso errori. Ciò ha rappresentato una preziosa occasione per ribadire la natura della relazione non giudicante fra ricercatrice e docente, entrambe impegnate in un'analisi critica e migliorativa della pratica basata su una valorizzazione della professionalità di entrambe le parti. Inoltre, per la sottoscritta è stato fondamentale ricordare che l'intervista è sempre uno scambio relazionale asimmetrico fra due



Figura 36. Fotogramma del video di discussione esplorativa sulle pigne

persone (Tusini, 2006) e necessita di una cura non solo nella formulazione delle domande, ma del globale clima entro cui vengono poste, soprattutto se l'intervistato esplicita particolare ansia. Avendo concordato un interesse inerente il ruolo di conduzione della discussione da parte della docente, l'attenzione di ricercatrice e insegnante si è focalizzata maggiormente sugli interventi verbali

videoregistrati di Monica, lasciando a quest'ultima la possibilità di interrompere il video qualora volesse ricostruire dei passaggi e motivare le domande poste ai bambini sulla base del suo ricordo. Il video è stato visto due volte e l'analisi delle interazioni, dei movimenti e delle parole dei partecipanti hanno permesso a Monica di orientare la propria riflessione su due elementi impattanti rispetto al coinvolgimento dei bambini: le domande poste e la scelta degli spazi e materiali forniti.

Per quanto riguarda il tema della conduzione della discussione, la docente analizza i contenuti suggeriti dalle sue domande nonché quando e come ha scelto di proporli, notando un protagonismo del proprio modo di intendere l'esplorazione del materiale che ha portato a

perdere il focus sugli interessi dei bambini. Da un'iniziale esplicitazione di ragioni, Monica ha invece trovato una precisa motivazione dietro le proprie domande, un obiettivo di cui lei stessa non era consapevole ma che ha agito significativamente, realizzando quel fenomeno che Vermersch definisce "intrigante". Secondo l'autore infatti:

"È intrigante interrogare una persona che comincia a rispondere affermando di non sapere come ha fatto o che cosa sia successo e sentirla poi gradatamente descrivere con precisione le proprie azioni scoprendo simultaneamente i dettagli del proprio vissuto. Infatti, è proprio questo che avviene con l'intervista di esplicitazione: la verbalizzazione del vissuto dell'azione si realizza attraverso una presa di coscienza provocata da elementi che il soggetto non sa di conoscere o è addirittura convinto di non conoscere" (Vermersch, 2005, p. 74)

Monica ha quindi riflettuto sull'abitudine di condurre le discussioni in un determinato modo, spesso non consapevole, realizzando quanto una propria traccia progettuale sottesa, se non esplicitata prima ancora che l'esplorazione si avvii, finirebbe per inibire l'autonoma scoperta dei bambini piuttosto che sostenerla. Particolarmente significativo è anche il commento che la docente fa della propria reazione all'azione non intenzionale di un bambino che, manipolando la pigna come richiesto, nota il distacco di una parte con conseguente esposizione del pinolo, ricevendo un rimprovero. Assumere consapevolezza che la propria reazione non era motivata da un errore commesso dal bambino quanto dalla sensazione di perdita di controllo rispetto alla propria scaletta mentale di trattazione dell'argomento getta una luce nuova sull'imprevisto, rendendo l'insegnante più attenta alle proprie emozioni e intenzioni e a come queste influenzino la relazione con i bambini.

"Sì in effetti io gli avevo chiesto di dirmi che cosa notavano, loro mi hanno parlato della resina che appiccica ma io ho deciso di non ascoltare... in quel momento io volevo che scoprissero qualcos'altro, le cose basilari magari per dirti, le cose più semplici e arrivare all'appiccicare dopo. Quindi mi ero già fatta io un film per dirti... Forse mi aspettavo già che partissero da altro... Che se ci rifletto adesso è vero è così, però in quel momento no, è come se ti venisse spontaneo..."

"Io continuo a chiedergli come mai appiccica, ma va bene questo input o devo chiedergli qualcos'altro? Perché continuo proprio a chiedergli come mai appiccica? Ma come mai appiccica?"

"Sì, loro parlavano di Pigna adulta e Pigna piccola che quindi non poteva fare la resina, mentre io ero più focalizzata sull'utilizzo funzionale della resina... E appunto mi sono resa conto che però non andavamo più avanti perché non ci capivamo... Forse io li volevo già arrivare al fatto della resina, degli alberi però era troppo alto intanto per loro"

"Sì forse questo imprevisto di Amin (nel manipolarla una parte di pigna si rompe e rivela un pinolo, ndr) mi è balzato così all'occhio perché avevo già in testa come affrontare la pigna"
(Monica, prima intervista di esplicitazione)

Al contempo, l'analisi del video ha offerto a Monica la possibilità di ragionare maggiormente sul ruolo giocato dal materiale, in particolare rispetto al criterio di quantità, capace di impattare sulla qualità della discussione e dell'esplorazione dei bambini, dunque sul loro apprendimento. La riflessione condotta dalla docente appare particolarmente interessante poiché è lei stessa a verbalizzare come abbia sempre condotto attività di tipo esplorativo secondo quella modalità, pertanto, la messa in discussione delle scelte progettuali alla base risulta essere molto significativa in termini di cambiamento dell'habitus. Infine, di grande interesse appare essere la presa di coscienza rispetto alle proprie rappresentazioni di bambino idealmente "attento", problematizzando il comportamento di alcuni bambini, a suo parere disattenti nel momento della discussione. Nel corso dell'analisi del video, infatti, Monica osserva la compresenza di più

elementi, come la prossemica, la direzione dello sguardo, la manipolazione del materiale, che la portano ad ipotizzare diverse modalità di partecipazione attenta dei membri del gruppo a ciò che sta accadendo, rendendo il suo sguardo più complesso e ampliando la valutazione su fattori esterni allo studente capaci di impattare sulla sua attenzione, come, ad esempio, la quantità del materiale messo a disposizione e le sue caratteristiche.

“Io l'ho sempre fatta così (la presentazione di qualcosa di nuovo, ndr) in cerchio seduti, perché divisi in tavoli comunque non è possibile e per una questione anche di comodità ti dico la verità, anche perché prendere le sedie tutti in cerchio.... perché almeno tutti si vedono, sentono quello che dicono. La modalità di passarsi per vedere è sempre così, io di solito metto quello che portano anche i bambini all'interno del cerchio, lo guardano e poi all'inizio magari subito d'impatto mi dicono quello che vedono e poi da lì magari le faccio passare per sentirle, per toccarle...”

“Allora, prima glielo faccio vedere e loro arrivano lì vicino e gli dico guardatele, poi però adesso mettetevi in cerchio come sempre, quando ero stata io ad invitarli... Però poi alla fine gli dico di rimettersi in cerchio, sono confusa anche io...”

“Sì quindi tu dici che magari nel mio dire che disturbano c'è però quello che sta facendo ancora una cosa legata alla pigna e quello che invece proprio l'ho perso e quindi non è che stanno disturbando nello stesso modo... Mi viene in mente che magari con solo tre pigne per tutti e dodici i bambini se la rompevano io rimanevo senza... Se invece avessi avuto più pigne e lui rompeva la sua magari invece avremmo scoperto più cose, quindi sì, non è che non sta esplorando, ma lo sta facendo a suo modo rispetto invece magari a quello che vedo che se ne frega proprio del tutto... La quantità del materiale conta, sì”

“E loro mi hanno stupito perché su tante cose sono comunque arrivati da soli... non pensavo di arrivare a queste cose che sono uscite...”

“Ok quindi è come se venga fuori da loro, come se fosse una scoperta e anche il nome... arrivarci in un secondo momento... Certo, dovrei avere più pigne per far sì che l'esplorazione sia più approfondita... Per dargli anche solo una mattinata in cui possano spaccare le pigne”

(Monica, prima intervista di esplicitazione)

L'intervista di esplicitazione termina con una riflessione di tipo didattico, poiché, dall'analisi delle inter-azioni dei membri, Monica sembra trarre una nuova consapevolezza rispetto a scelte didattiche implementabili, oggetto del successivo step progettuale: l'esplorazione sensoriale di molte più pigne, almeno una per ogni bambino, lasciando che la scoperta fosse meno condotta a livello verbale, proponendo una discussione solo dopo l'autonoma indagine dei bambini a partire dal materiale così come si sarebbe presentato.



Implementazione e seconda intervista di esplicitazione

L'insegnante, successivamente alla sessione di Analisi delle Pratiche, decide di proporre ai bambini un'esplorazione libera di due tipi di pigne, quelle dell'abete rosso e del pino comune, recuperate in base alla disponibilità del territorio. La quantità del materiale era ampiamente sufficiente affinché ogni bambino ricevesse almeno una pigna. L'esplorazione è durata circa 40 minuti, vedendo i bambini dapprima impegnati in una serie di giochi simbolici e di costruzione, salvo poi



Figura 37. Il gioco simbolico del basket con le pigne e la scoperta accidentale delle sue parti

concentrarsi sulle parti costitutive della pigna e il suo disassemblamento. Tale interesse è nato da una fortuita scoperta di un bambino che, facendo cadere inavvertitamente una pigna, ne causa la perdita di alcune parti con conseguente rilascio di pinoli. Monica non interviene, assume una posizione di regia decentrata e prende appunti, lasciando alla ricercatrice la documentazione audio e video. Quando Monica ha percepito che l'interesse dei bambini si stava esaurendo, ha richiamato il gruppo in cerchio per la discussione relativa alle loro impressioni e scoperte, riferendomi di aspettarsi come l'attenzione di tutti si sarebbe rivolta alla scoperta delle parti della pigna. In realtà, i bambini hanno dapprima raccontato l'aspetto simbolico e costruttivo del materiale e solo in un secondo turno di parola sulle scoperte fatte si è avviata una discussione maggiormente scientifica.

Il secondo colloquio di esplicitazione con Monica ha preso avvio dalla selezione di materiale fotografico e video dell'attività, utilizzando come input un commento registrato fatto dalla docente al termine della discussione in cerchio. In particolare, l'insegnante riferiva sorpresa nell'aver constatato che le parti della pigna scoperte accidentalmente non fossero state le prime cose restituite in gruppo. Tuttavia, la vera sorpresa di Monica è stata riflettere sul cambiamento della qualità delle domande poste ai bambini, rievocando le ragioni sottostanti alla scelta delle parole e del momento in cui utilizzarle. Dalla ripresa mnemonica, operazione cognitiva di livello base, la verbalizzazione sostenuta da domande e dal materiale audio e video ha permesso la messa in campo autonoma da parte della docente di operazioni più complesse quali la messa in discussione, la contestualizzazione e la valutazione del proprio operato.

“Perché, allora, io pensavo che il primo bambino del cerchio, che era quello che ha scoperto i semi perché è il primo che ha lanciato la pigna e si è spaccata, fosse la prima cosa che mi dicesse e invece no, mi ha detto che aveva costruito una cosa e da lì tutti quanti hanno risposto solamente che cosa avevano costruito... e da lì ho detto ‘aspetta un attimo, allora forse la mia domanda è stata ‘che cosa avete fatto’ e l’ho ripresa con ‘cosa avete visto delle pigne, che cosa avete scoperto’...”

“Eh sì, ho aspettato prima di sentire tutti e poi mi sono resa conto che dovevo renderla forse un po' più specifica (la domanda, ndr)?”

“Sì, io rispetto magari a prima, quando avevo chiesto continuamente da dove veniva la resina, per esempio, qui ho aspettato che venisse fuori da loro e ho notato che loro sono andati un po' su imitazione tra virgolette trascinati dalla risposta di Amos... non sapevo se l'unica cosa che fosse rimasta fosse il costruire e quindi poi ho voluto riprendere per vedere appunto se uscisse ‘no, l’ho rotta, si è staccato il petalo’ e queste cose insomma”

“Effettivamente se io chiedo che cosa avete fatto, loro mi rispondono ho costruito... e una cosa su cui riflettevo ieri è che io di solito chiedo cosa possiamo fare con queste cose? E invece poi quando gli ho fatto l'altra domanda può essere che mi abbiano risposto invece in maniera diversa...?”

(Monica, seconda intervista di esplicitazione)

Monica, nel corso del secondo colloquio di esplicitazione appare più centrata sulle proprie scelte didattiche e meno sul comportamento idealizzato dei bambini, che viene maggiormente contestualizzato. La presa di coscienza relativa all'importanza del proprio ruolo guida nella discussione con i bambini porta la docente a problematizzare la questione delle domande efficaci da porre, quelle che “aiutano a capire” (Nigris, 2009), servendosi della rievocazione mnemonica per rendere più complessa l'operazione di messa in discussione e valutazione della

propria prassi. La riflessione e metariflessione, azioni mentali rese più familiari dal dispositivo di AdP, forniscono alla docente delle leve per un'insight progettuale: la necessità di predisporre e assicurare un'esplorazione libera del materiale da parte dei bambini, in quantità adeguata, prima che questo possa essere analizzato verbalmente, arrivando solo in un secondo momento a una formalizzazione del sapere (Pujol & Roca, 1995).

"Forse dovrei fare prima 'che cosa vedete?', cioè lasciarli sperimentare chiedendogli che cosa vedete, che cosa avete scoperto e poi 'cosa possiamo fare?' oppure cosa avete fatto? perché lo fanno già tecnicamente da soli senza che glielo dica io... tipo di costruire io non gliel'ho detto di farlo con le pigne.."

(Monica, seconda intervista di esplicitazione)

Terza intervista e bilancio evolutivo

Il progetto di Monica è proseguito con varie esperienze di indagine e ricerca con i bambini, fra cui l'apertura e lucidatura dei pinoli, la ricerca di altre pigne e classificazione mediante enciclopedie, l'osservazione di video in time lapse con il ciclo di vita della pigna e il tentativo, da parte dei bambini, di interrare alcune, innaffiarle e segnare su un calendario collaborativo i cambiamenti in atto. Monica ha documentato ogni passaggio e previsto un diario di bordo grafico per ogni bambino, invitando a disegnare le scoperte scientifiche fatte. Il risultato è stato un racconto per immagini delle tappe e delle conoscenze apprese, che ha costituito il materiale per la terza intervista di esplicitazione, unitamente a stralci di discussioni fra Monica e i bambini avvenute in diversi momenti del percorso, al fine di riflettere sull'evoluzione della sua competenza di conduzione del discorso attraverso domande e rilanci.

Si propone una sintesi dell'evoluzione professionale di Monica attraverso la lettura dei grafici ottenuti applicando lo strumento ADAP alle tre interviste di esplicitazione, sottolineando i cambiamenti intercorsi durante la ricerca-formazione.

Area Conoscenze e riferimenti

L'evoluzione professionale di Monica ha interessato maggiormente, per l'area Conoscenze e riferimenti, l'aspetto pragmatico, suggerendo che la riflessione sulle azioni abbia permesso di aumentare una consapevolezza del sapere presente nella pratica generando anche un virtuoso impatto sulla presa di coscienza delle proprie concezioni sui bambini. Monica, riflettendo su quanto fatto, riprogettato e rilanciato, nota alcuni elementi didattici forti che include nel proprio bagaglio professionale, adattandolo o innovandolo grazie agli effetti positivi osservati nel percorso di ricerca-formazione. In particolare, sembra aver modificato la propria teoria didattica sull'avvio e mantenimento di una progettualità, precedentemente legata alla presentazione di materiale ai bambini di sua scelta, a una progettazione di incipit più orientati dagli interessi dei bambini

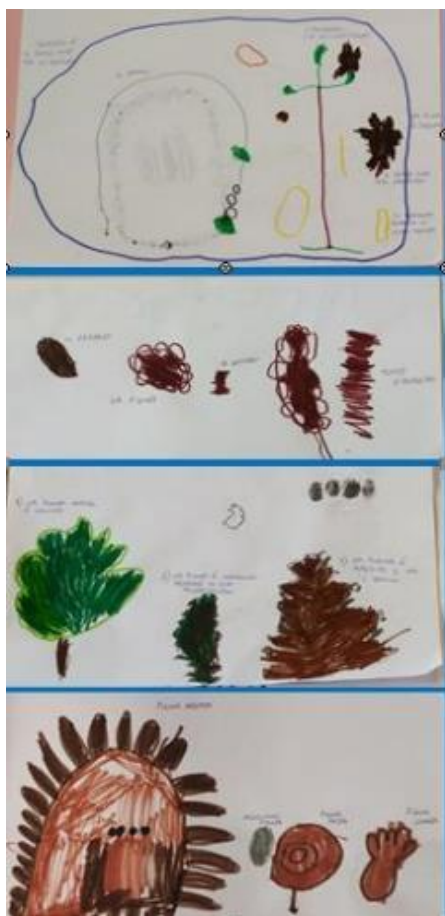


Figura 38. Diario di bordo delle scoperte di un bambino di 5 anni. Dall'alto, il ciclo di vita della pigna, le parti della pigna, gli stadi maturazione e il confronto fra pigne di diverse conifere.

e con materiale in quantità adeguate o capace di stimolare diversi canali (vista, tatto ecc...). Inoltre, molto interessante è la sua presa di consapevolezza strategica rispetto all'utilità della stesura di documentazione carta matita come spunto per dei rilanci efficaci e per la rilettura più obiettiva dei comportamenti dei bambini e delle proprie scelte didattiche, nonché la riflessione relativa all'importanza di avere degli obiettivi in grado di guidare e sostenere la discussione con i bambini senza però imporre una direzione univoca:

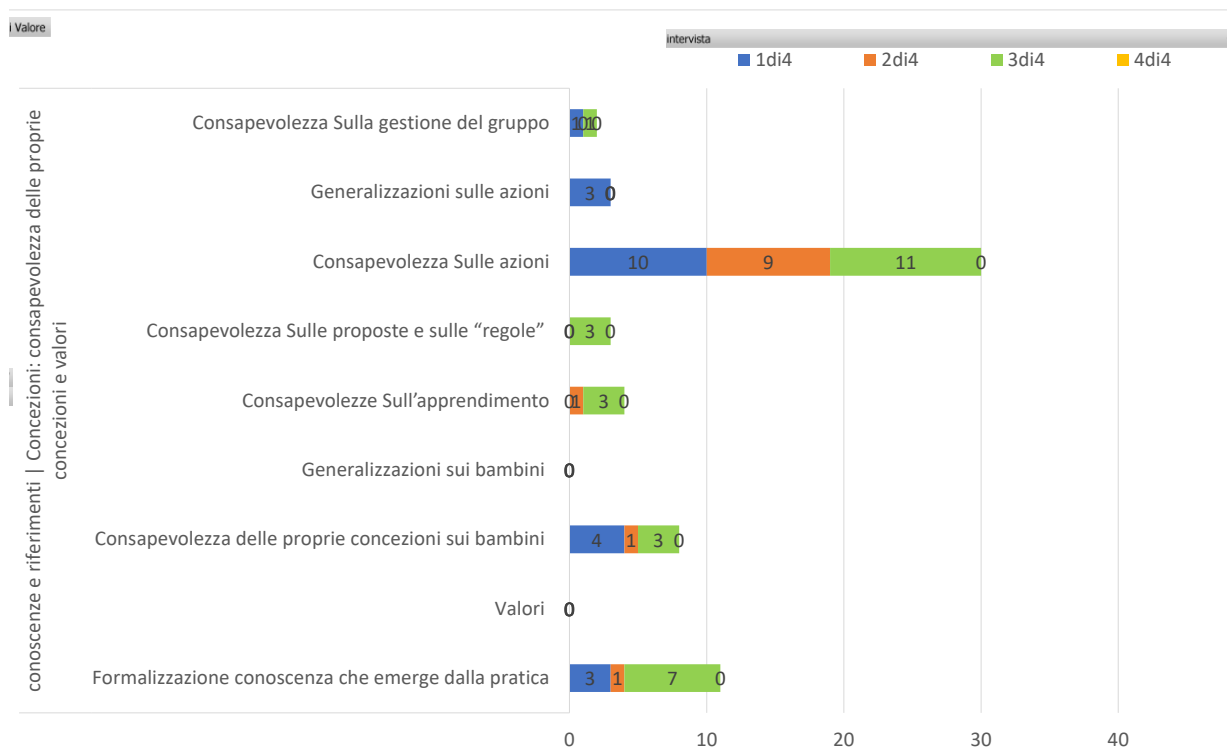


Figura 39. Grafico ADAP evoluzione Conoscenze e riferimenti Monica

“Perché comunque la pigna sembra una cosa banale ma alla fine esplorando sono uscite cose che non conoscevo neanche io e sono stata contenta perché comunque i bambini sono stati sul pezzo è stato un lavoro comunque lungo, perché saltavamo alcuni giorni, però loro si ricordavano questa cosa e quindi vuol dire che sono stati attratti? Ho trovato quel metodo o modo giusto per attirarli?”

“Quindi questa strategia (proiettare video, ndr) può essere una modalità di introdurre qualcosa perché proprio li ho visti, non lo so, in silenzio stavano proprio lì attenti, l'abbiamo visto anche due volte, non so, il fascino della natura? Può essere... i loro disegni, sono rimasta colpita dal progresso che hanno fatto, una crescita nella rappresentazione grafica ma anche perché pensi non mi ascoltano, non mi guardano, eppure invece hanno disegnato le cose che c'erano che avevamo visto”

“Però sicuramente una cosa che ho notato e che mi è rimasta è che ogni bambino deve avere il suo singolo elemento, poi sicuramente i video, quindi una ricerca più scientifica. Forse le conversazioni, gli appunti presi, che a volte sai ti focalizzi solo su una cosa e invece tutti gli appunti presi, tutte le cose rilette quello sì, cioè, non è che non lo facevo, ma magari non così approfonditamente come questa cosa... e mi è rimasta l'esplorazione, perché magari il fatto di lanciare ero sempre quella più titubante e quindi sì ho un utilizzo del sasso per spaccare la pigna di aprirmi un po' di più, quello magari sicuramente

“Nella prima conversazione hanno tirato fuori troppe cose e io non sapevo da che parte girarmi, perché non me le aspettavo, e quindi magari dovevo solo prendere degli appunti e magari

approfondirle dopo. Invece qua appunto eravamo su un obiettivo specifico, volevo arrivare al pinolo, mi ricordo, che era un pensiero più specifico”

(Monica, terza intervista di esplicitazione)

Ciò si lega inoltre ad un accrescimento di consapevolezza rispetto all’apprendimento dei bambini e alle concezioni su di loro, poiché rileggendo le proprie azioni e contestualizzandole, emergono informazioni anche su come i bambini hanno risposto più o meno efficacemente ad esse, traendo una teoria sulla costruzione del sapere che guida ulteriori pratiche future:

“Questo disegno invece è più scientifico, più dettagliato e questo mi ha stupito, per bambini di 4-5 anni. Poi io gli mettevo davanti anche le pigne per fargli vedere, le abbiamo guardate e quindi questo rispetto a un disegno libero... l'uso del colore, in alcuni casi va bene tanti bambini non l'hanno tenuto il colore giusto, però magari poi parlandone ‘sì hai ragione ma io l'ho visto così’, per quello capivi il loro punto di vista. Mi ha stupito, forse perché erano più dettagliati di disegni normali?”

“Hai visto anche tu la fatica che ho fatto all'inizio... ci sono stati dei momenti in cui ero proprio in panico totale, poi però detto ‘no fermiamoci un attimo, vediamo un attimo cosa mi dicono loro e andiamo avanti piano piano’... poi vabbè ci sei stata tu che mi hai aiutato tantissimo e quindi anche quello... probabilmente tante volte non mi spingo oltre perché ho paura che questo sia troppo alto per i bambini e invece qua da una semplice pigna è uscito un sacco di roba, cioè proprio scomposta in tutte le sue parti e non pensavo questa cosa qua, non pensavo... loro sono stati comunque bravi”

(Monica, terza intervista di esplicitazione)

Area Intenzionalità progettuale

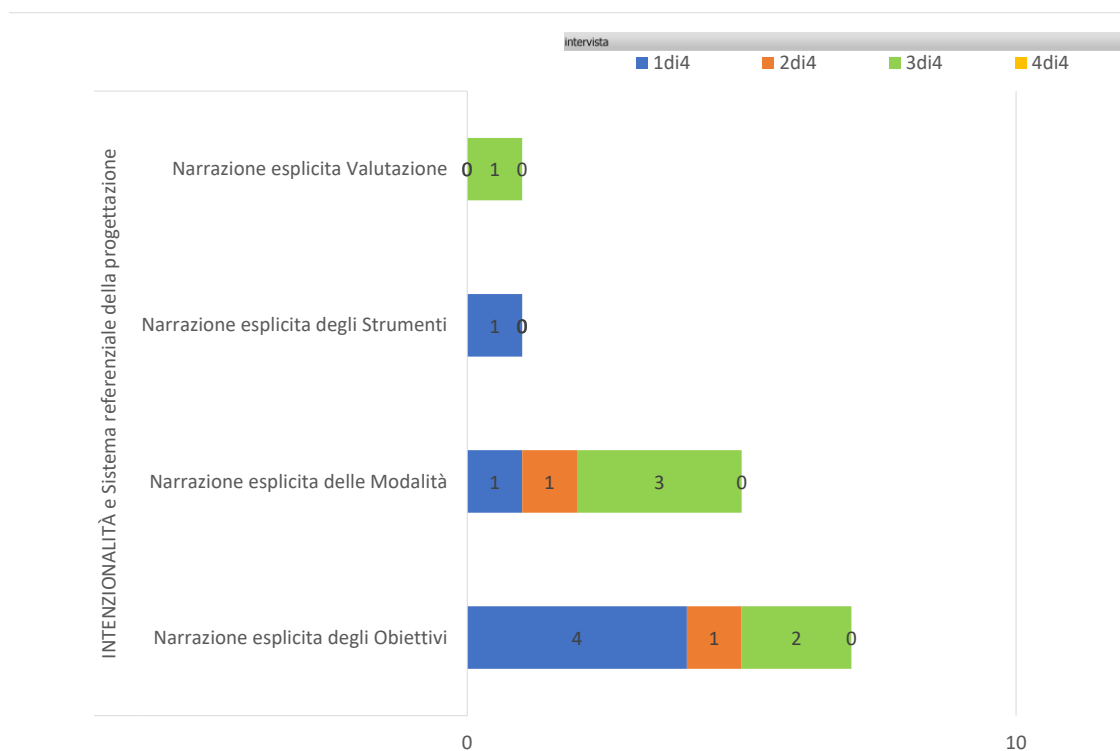


Figura40. Grafico ADAP evoluzione Intenzionalità progettuale Monica

L’area dell’intenzionalità progettuale ha mostrato scarsi incrementi in termini di frequenza, tuttavia è interessante notare come, analogamente all’esperienza di Krizia, l’esplicitazione di

obiettivi sottesi alla pratica diminuisca dalla prima all'ultima intervista, favorendo invece la narrazione delle modalità di azione, che includono la scelta di spazi, tempi e materiali e quella della valutazione. Ricollegandosi all'area precedentemente trattata, il dato inerente la narrazione delle modalità mostra un cambiamento avvenuto non solo nella pratica, ma anche nella riflessione e progettazione di essa, soprattutto per quanto riguarda il ruolo giocato dai materiali, le pigne. Monica, riflettendo sull'azione e sulle conversazioni con i bambini, coglie l'importanza di una scelta consapevole su quantità e qualità del materiale ma anche dello spazio e tempo offerti per la sua sperimentazione, come leve per il successo apprenditivo dell'esperienza.

Area Discorso problematizzante

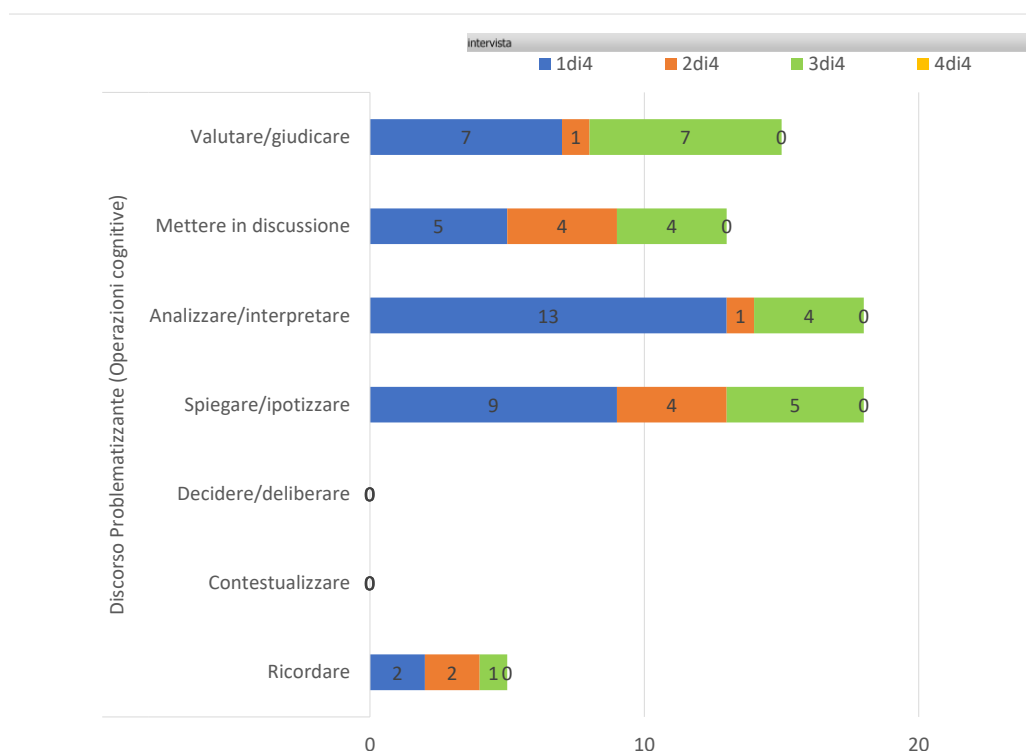


Figura 41. Grafico ADAP evoluzione Discorso problematizzante Monica

Il percorso di AdP condotto con Monica ha avuto importanti ricadute sulla frequenza di operazioni cognitive impiegate nel corso della verbalizzazione del proprio agito. La riflessione e problematizzazione su quanto narrato vede una minore base legata al ricordo, segno che Monica abbia, nelle varie interviste, posto la propria attenzione non tanto sulla rievocazione quanto sulla spiegazione delle proprie scelte e sulla loro analisi interpretativa, mettendosi in gioco e assumendo sempre maggior confidenza con un atteggiamento critico orientato al miglioramento professionale. Molto interessante è infatti notare come il dispositivo di AdP e lo strumento di Vermersch utilizzati in questa R-F abbiano sostenuto nella docente l'appropriazione di un atteggiamento genuinamente volto ad interrogare la propria professionalità a partire dal suo svolgersi in pratica. In particolare, è possibile notare come Analizzare e Spiegare rappresentino la maggioranza delle operazioni cognitive mostrate nel corso della prima intervista, un esercizio di rilettura della pratica mai sperimentato prima da Monica, andando a sostenere anche altre operazioni più complesse. Ciò potrebbe suggerire che il supporto dato alla docente nello spiegare le proprie scelte progettuali possa aprire la strada

ad occasioni riflessive capaci di andare oltre l'interpretazione dell'agito, mettendolo per esempio in dubbio, giudicandolo e ipotizzandone quindi un intento trasformativo. Spiegando per esempio cosa aveva chiesto ai bambini durante l'esplorazione della castagna, Monica valuta la scelta compiuta, gli effetti scaturiti, mettendone in dubbio l'efficacia; ciò le permette di ipotizzare un nuovo schema nella proposta di domande ai bambini al fine di supportare più efficacemente la restituzione di quanto esplorato.

“Perché, per assurdo, la volta scorsa non gli ho mai chiesto ‘come vedete la castagna? come è fatta?’ non mi ricordo, però credo di averlo lasciato molto sul superficiale, ho puntato di più sul ‘cosa possiamo fare’ e poi era uscito lanciarla, fare canestro, mettere in fila...”

“Forse dovrei fare prima ‘che cosa vedete?’, cioè lasciarli sperimentare chiedendogli che cosa vedete, che cosa avete scoperto e poi ‘cosa possiamo fare?’ oppure cosa avete fatto? perché lo fanno già tecnicamente da soli senza che glielo dica io... tipo di costruire io non gliel'ho detto di farlo con le pigne...”

(Monica, seconda intervista di esplicitazione)

Area Apprendimenti riflessivi

Analogamente, l'area degli apprendimenti riflessivi indica un significativo incremento di competenze professionali da parte della docente, supportando l'efficacia del dispositivo formativo scelto. I dati relativi al percorso di riflessione che Monica ha co-condotto con la sottoscritta sottolineano come il supporto offerto dalla documentazione e dalle domande dell'intervista agevolino il riconoscimento da parte della docente delle proprie azioni, accrescendo consapevolezza e responsabilità sulle scelte didattiche, comunicative o relazionali compiute. Inoltre, è molto importante notare come la presa di coscienza dei propri comportamenti diminuisca con il tempo a favore dell'autonomo riconoscimento di concezioni e rappresentazioni e di elementi chiave per l'interpretazione delle situazioni didattiche. Ciò potrebbe suggerire che un progressivo allenamento alla rilettura riflessiva delle pratiche favorisca il passaggio da una scoperta accidentale di azioni non consapevoli ad un'autonomia interpretativa, anche senza la messa a fuoco di determinati elementi da parte della ricercatrice.

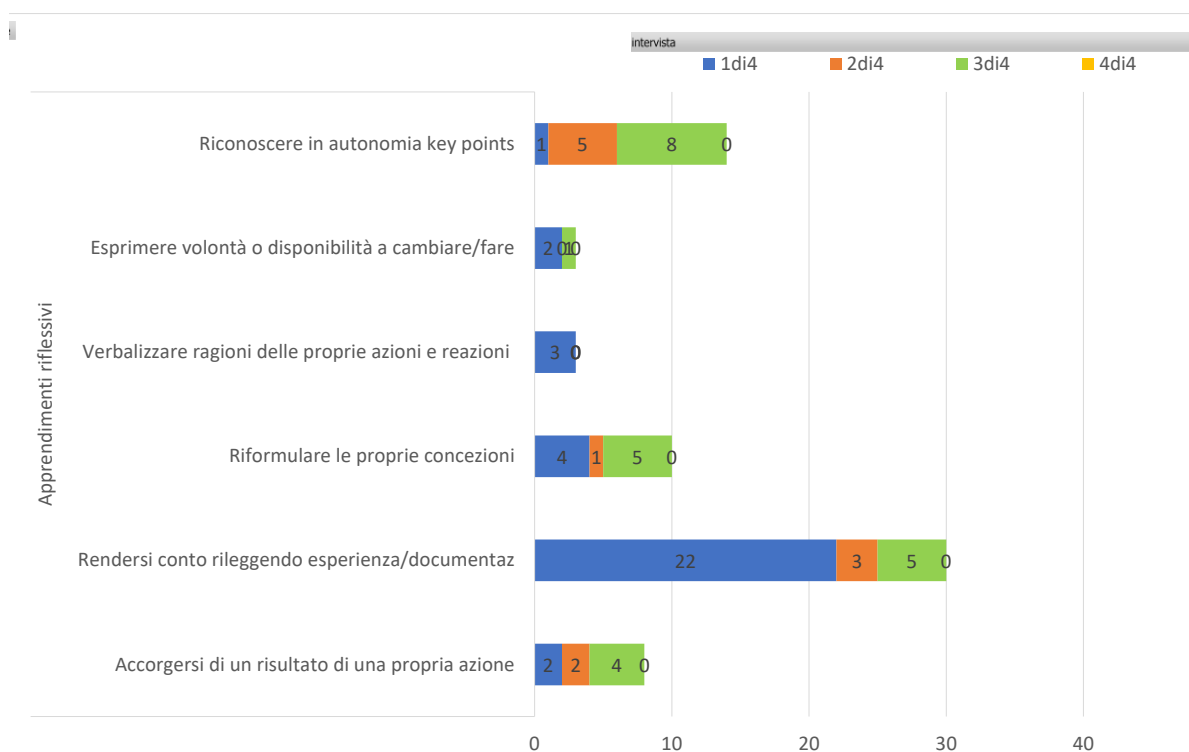


Figura 42. Grafico ADAP evoluzione Apprendimenti riflessivi Monica

In particolare, è possibile vedere l'evoluzione della capacità di rilettura autonoma delle proprie azioni nel seguente confronto, il quale sottolinea come da una riflessione nata dallo stimolo offerto dalla ricercatrice si passi ad una competente e sicura analisi della documentazione, mettendo a fuoco il proprio cambiamento nella comunicazione con i bambini:

“Forse mi aspettavo già che partissero da altro... Che se ci rifletto adesso è vero, è così, però in quel momento no, è come se ti venisse spontaneo...” (Monica, prima intervista di esplicitazione)

“La prima volta le domande, anche poi con il video che mi hai fatto vedere, riflettendoci, forse tante volte c'è appunto il fatto che devo dirlo io, parlo io e lo so io e quindi magari... già mi ricordo nella seconda conversazione che abbiamo fatto e che anche tu mi hai fatto notare, prima ho fatto fare il giro a tutti, poi ho rifatto la domanda, così vediamo un attimo prima quello che mi dicono loro perché magari loro stanno già dicendo una cosa che io ho chiesto ma non li ascolto” (Monica, seconda intervista di esplicitazione)

“Beh, al momento chiaramente non me n'ero accorta, nel primo caso sono passata da una cosa e si capisce che ero in confusione totale e qui invece le domande sono molto più aperte, quindi mi accorgo che non ho più chiuso i pensieri dei bambini. Rileggendolo ricordo questa cosa” (Monica, terza intervista di esplicitazione)

Infine, all'aumento degli apprendimenti riflessivi autonomamente avviati dalla docente e non guidati da input offerti dalla ricercatrice, corrisponde anche un impatto positivo sulle conoscenze e sull'ampliamento delle strategie professionali. Monica, infatti, ha mostrato di rafforzare la capacità di riflettere in autonomia sulle proprie azioni e sui loro effetti, cogliendo importanti spunti per un cambiamento duraturo e ad ampio raggio di pratiche, come quelle documentative destinate ai genitori. Dalle parole della docente emerge infatti una rinnovata convinzione rispetto al valore della documentazione come traccia di un pensiero progettuale

soggiacente, riferendo come ai genitori solitamente non venga restituita tale complessità. Tale stralcio di intervista si rivela pertanto particolarmente importante per testimoniare la ricchezza del percorso svolto con Monica, sia in termini fattivi che riflessivi, sottolineando la portata trasformativa sull'habitus e l'apertura a nuove azioni e concezioni:

“Non vedo l'ora di postarlo sul Padlet dove non metterò i disegni, perché ognuno ha i suoi che porta a casa, però magari metto il video in cui fanno il percorso motorio nel bosco, le foto di quando hanno scoperto che lanciando uscivano i pinoli descrivendo bene, ma con anche solo due righe, in modo tale che i genitori capiscano che non è che hanno lanciato le pigne per fare casino o per giocare con il materiale destrutturato fine a sé stesso... Quindi anche questa cosa mi ha fatto riflettere, prima magari mettevo le foto e basta, invece il fatto di fargli capire che c'è tutto un lavoro e non siamo qui a lanciare pigne, ma da lì è uscita tutta questa cosa, così come l'elaborato grafico, quindi sì questo è prezioso; perché di solito magari scrivi giusto quello che ti dicono loro e una piccola didascalia che ne so, 'ecco le tre pigne diverse' e basta, finito lì. Invece no, perché? Perché siamo arrivati lì? Tutto questo effettivamente manca, poi ci sarà sempre il genitore che capirà di più e quello meno, però far vedere il lavoro che abbiamo fatto e che c'è stato serve...” (Monica, terza intervista di esplicitazione)

5.2.3 Valeria, una progettazione in equilibrio fra obiettivi della docente e interessi dei bambini

Presentazione contesto e obiettivi concordati

Valeria è insegnante di sezione da 18 anni, da poco rientrata in ruolo nella sezione eterogenea Tartarughe dopo una maternità, che afferma l'abbia cambiata a livello di percezione di regole e limiti assegnati ai bambini, rendendola meno autoritaria. La richiesta di partecipazione volontaria al progetto di R-F giunge dopo il mio inserimento nelle sezioni di Krizia e Tatiana, suggerendo un personale bisogno di osservare concretamente quali fossero le ricadute della presenza in sezione di un esterno e gli effetti sul clima e sulla progettazione prima di aderirvi. La docente esplicita un bisogno di analisi e modifica di alcune prassi e relazioni con mediatori didattici a partire dall'identificazione di due situazioni faticose e stagnanti: la scarsa competenza logico-sequenziale e lessicale nella narrazione di bambini di 4 e 5 anni e la loro riproposizione continua del gioco simbolico della cucina, giudicato come scarsamente sfidante per l'apprendimento. L'attenzione della docente, inizialmente, non è rivolta al legame fra quanto ritenuto problematico e le proprie scelte o rappresentazioni didattiche, pertanto, sono state proposte una serie di domande di chiarimento affiancate da documentazione osservativa partecipante volta ad avere uno sguardo più complesso rispetto alla dinamica riferita. I bambini effettivamente ripropongono il gioco della cucina con interesse, tuttavia, Valeria tende a classificarlo come ludico ma scarsamente apprenditivo, temendo una mancanza di agganci disciplinari. Gli obiettivi concordati con la docente vertono su due assi di intervento:

-la valorizzazione di attività di manipolazione e trasformazione di materiale naturale, rafforzando competenze descrittive, narrative e il lessico. Valeria decide di proporre la manipolazione di agrumi (kiwi e arancia) a partire dalla predisposizione di una quantità adeguata di frutta e strumenti (coltelli, cucchiaini, spremiagrumi, microscopio...) disponendoli equamente in tre isole di tavoli;



Figura 43. Alcuni momenti dell'esplorazione del kiwi

-un intervento sul materiale di gioco, relativo all'angolo simbolico della cucina, passando da oggetti in plastica altamente connotati o finalizzati (Mantovani & Anolli, 1993) a materiale destrutturato di origine naturale, rinforzando creatività e spirito di iniziativa. L'intervento viene concretizzato in un pomeriggio di gioco in cui lo spazio cucina è modificato e ampliato, svuotato di tutti gli oggetti strutturati, lasciando ai bambini scatole e ceste di materiale destrutturato di scarto naturale o industriale.

Prima intervista di esplicitazione

La ricercatrice non ha preso parte all'esplorazione dei due agrumi (kiwi e arancia), condotta e documentata dall'insegnante, la quale ha successivamente condiviso documentazione video-fotografica e appunti vocali delle due attività. Il materiale è stato visionato dalla ricercatrice e selezionato al fine di riproporre alla docente alcune domande guide per la prima intervista di esplicitazione, con l'obiettivo di stimolare la riflessione, in particolare sull'impatto che la scelta dei materiali, in entrambe le situazioni proposte ai bambini, avesse avuto sull'autonomia esplorativa e creativa, nonché sulla qualità delle loro verbalizzazioni in termini di lessico e argomentazione logica. L'intervista si è aperta con una riproposizione del materiale raccolto con la richiesta di ricostruire descrittivamente quanto accaduto, ponendo l'accento sulle scelte didattiche intraprese sia a livello progettuale che fattivo nello svolgersi dell'azione. Valeria ha mostrato di focalizzarsi molto sull'aspetto emotivo tratto dalle esperienze, sottolineando un sentimento di positivo stupore rispetto ai comportamenti dei bambini; tale restituzione ha costituito una leva per la riflessione sulle sue concezioni di bambino e sugli elementi predisponenti alla libera iniziativa degli alunni da cui emergono numerosi interessi di ricerca.

In particolare, l'esplorazione degli agrumi ha in parte ricalcato altre due esplorazioni di frutta, uva e noci, avvenute nelle settimane precedenti. L'analisi della pratica si caratterizza per una focalizzazione del discorso sui comportamenti dei bambini, non da una problematizzazione del proprio agito, tuttavia, questo aspetto ha consentito a Valeria di trarre delle intuizioni relative ai propri pensieri, più o meno consapevoli, legati a quanto agito e a come abbia riletto l'esperienza sia a caldo che nei giorni successivi. Inoltre, l'analisi condotta con la ricercatrice ha permesso alla docente di ampliare la riflessione dalla pratica in oggetto a quelle precedenti, operando un confronto che ha

permesso la focalizzazione di elementi strategici da implementare, responsabilità del professionista educativo.

“Mi hanno stupito nel senso che non l'hanno mai fatto di andare al microscopio da soli, li abbiamo sempre avuti in classe ma sono sempre rimasti lì, il fatto di seguire questa loro propensione verso l'arancia e prima verso la frutta effettivamente ha scaturito in loro un altro interesse nei confronti di qualcosa che io pensavo non avrebbero mai guardato fino alla fine dell'anno (il microscopio, ndr)”

“Durante l'esplorazione iniziale dell'arancia è stato proprio un navigare a vista, arrivare un po' dopo, che poi forse era più un mio problema che loro, perché poi dopo le conoscenze sono uscite lo stesso, ma forse non è avvenuta con la mia tempistica di adulto ma nella loro tempistica di bambini.

Quindi lì ero rimasta stupita in negativo mentre nella seconda esplorazione che ho fatto quella del kiwi ero già partita con un'altra mentalità, mi sono detta 'quello che fanno va bene, i tempi che ci impiegano vanno bene, diamo tempo' infatti è stato diverso, hanno tirato fuori quello che loro avevano imparato precedentemente quindi hanno fatto loro stessi un collegamento, perché il fatto di confrontare la polpa verde e la polpa dell'arancio, i semi diversi, le due metà, hanno chiesto loro di usare gli strumenti tutte cose che ero io prima a dover dire 'dai forza cosa vi serve? cosa dovete fare?' e vedere al microscopio o il fatto di volerlo colorare cosa che io non avevo preparato..."

"Quando il giorno dopo ho scritto che cos'era successo riguardando le foto e facendole vedere anche a Lara la tirocinante, effettivamente vedevo che qualcosa era uscito anche se quel giorno lì, in quel momento lì, ci era sembrato un "fallimento", invece no... quindi sono stata io che ho affrontato in maniera diversa l'esplorazione del kiwi, molto più 'vediamo quel che succede'."

"Questa consegna dell'esplorare come volete è diverso, cioè il mio obiettivo era anche quello di sviscerare, di togliere questo problema che loro hanno degli errori... in ogni cosa hanno il timore di sbagliare, l'esplorazione è proprio una di quelle cose in cui non c'è giusto e non c'è sbagliato quindi loro e io anche, perché forse sono anche io legata all'errore, Ci sganciamo capito? Probabilmente si sentono sollevati da questa cosa"

(Valeria, prima intervista di esplicitazione)



Figura 44. Le fasi di scoperta e trasformazione dell'arancia, successivamente riproposte in sequenza ai bambini e verbalizzate

Molto interessante è stato notare come l'attenzione posta sull'analisi della qualità esplorativa dei bambini abbia permesso alla professionista di riflettere sulle proprie concezioni di errore, rendendosi consapevole della loro influenza giudicante nella valutazione della pratica. Aver sostato in uno spazio mentale di rilettura dell'agito attraverso la documentazione e la narrazione ha permesso a Valeria di trarre considerazioni meno generalizzanti sui bambini e sulle attività, analizzando contestualmente le relazioni fra elementi in gioco nella situazione didattica. Anche la presa di coscienza rispetto alla centralità di alcune azioni predisponenti alla riuscita delle proposte ha rappresentato un tema di grande riflessione e scoperta per la docente, radicando nuove strategie e atteggiamenti, come l'utilizzo di documentazione come input per la formalizzazione del sapere con i bambini o di ripresa (Pujol & Roca, 1995) o la formulazione di una consegna di lavoro aperta.

"Nel senso che loro fanno proprio un po' fatica, anche quando leggiamo, a ricordare quello che è successo... Con il supporto delle immagini è andata molto meglio, a parte che loro erano felici Perché si rivedevano nelle foto ed è stato più facile, quindi lì abbiamo fatto questo, qui quest'altro... è in realtà a loro i passaggi sono rimasti"

"L'uva è stata un po' giocata malino, nel senso che l'uva ce l'ha portata una bimba, era nei loro interessi l'osservazione, però quando ce l'ha portata non è stata tra virgolette organizzata e neanche preparato il setting di lavoro all'interno della classe e quindi è avvenuta un po' così..."

“Sono stata io a dirgli ‘cosa possiamo fare con i gusci delle noci?’ e allora li hanno usati per disegnare o costruire, però è stato un po' guidato, diciamo in modo diverso, ed è finita lì, se tornassi indietro forse mi soffermerei di più sugli strumenti, perché da loro uscivano cose del tipo ‘questo martello pesta meglio’...”

(Valeria, prima intervista di esplicitazione)

Implementazione e seconda e terza intervista di esplicitazione

L'insegnante, sulla base di quanto riflettuto in sede di analisi, decide di predisporre per i bambini due momenti di approfondimento dei loro interessi legati al mondo del cibo e delle sue trasformazioni: la preparazione della spremuta, in quanto tale interesse era emerso esplorando l'arancia e il gioco simbolico nell'angolo della cucina con materiale destrutturato, successivo alla proiezione di un video di preparazione di biscotti e torta. Entrambe le attività hanno previsto una discussione di riepilogo finale. Tutti i momenti sono stati documentati. La seconda e terza intervista risultano divise per cause organizzative, vertendo tuttavia sull'analisi delle medesime pratiche; hanno previsto la selezione di materiale da parte della ricercatrice al fine di stimolare la verbalizzazione rispetto a due assi della predisposizione di obiettivi consapevoli da parte della docente: quelli elaborati per la guida di conversazioni di riepilogo e quelli impiegati per la scelta di spazi e materiali. Dal momento che Valeria aveva mostrato interesse a lavorare su una progettazione più flessibile ma al contempo orientata da obiettivi per rinforzare competenze nei bambini, le interviste di esplicitazione hanno cercato di supportare la riflessione sul legame fra regia consapevole del docente e apertura agli interessi dei bambini, elementi che non si escludono a vicenda e che necessitano di equilibrio progettuale e valutativo.

Interazioni dopo la spremuta...

<p>V: <u>e come hai fatto a fare il succo?</u></p> <p>M: spremendo l'arancia</p> <p>V: il mio Giorgio</p> <p>G: mi è piaciuto pulire le arance</p> <p>V: <u>con che cosa?</u></p> <p>G: con lo spremiagrumi quello elettrico</p> <p>V: quello elettrico! La nostra Bea</p> <p>B: a me mi piaceva spremere con <u>lo spremiagrumi</u></p> <p>V: ti piaceva spremere? <u>Ok</u>, la nostra Mari</p> <p>M: mi è piaciuto mangiarla</p> <p>V: ah, te la sei proprio pappata! E che sapore aveva?</p> <p>M: <u>dolce</u></p>	<p>V: <u>ti è piaciuto mangiarla, e la nostra Fede?</u></p> <p>F: a me mi è piaciuto fare il succo</p> <p>V: <u>e come l'hai fatto il succo?</u></p> <p>F: l'ho fatto con quello là</p> <p>V: quello la cosa? E come si chiama?</p> <p>Bambini: spremiagrumi</p> <p>V: <u>spremiagrumi lo strumento che hai usato fede si chiama spremiagrumi</u>, Ale vuoi dirci anche qualcosa anche tu? Dicci</p> <p>A: a me mi è piaciuto fare il succo</p> <p>V: il succo? <u>E da dove è uscito?</u></p>
---	--

Figura 45. Prima slide di stimolo per la seconda intervista di esplicitazione

In particolare:

-Asse scelte conversazionali coerenti ai propri obiettivi: sono state restituite alla docente due slides di input contenenti stralci dalle conversazioni di riepilogo in grande gruppo dopo l'esperienza della spremuta e dopo la visione dei video di cucina. La richiesta della ricercatrice

si è indirizzata sulla ricostruzione di quanto accaduto a partire dal protocollo, che presentava segnalazioni di interesse, e sul commento di alcuni elementi chiave. La rilettura delle interazioni verbali ha portato la docente a considerare quanto avere un proprio obiettivo soggiacente possa influenzare le risposte dei bambini in termini di dettaglio e articolazione.

“Sai perché ho chiesto così insistentemente cosa avevano fatto passo passo? Perché mi interessava capire che cosa avessero appreso rispetto alla consequenzialità. Penso che, no, non penso, ne sono proprio sicura, che l'ho fatto per questo motivo. Quando stavo chiedendo, non mi ero proprio messa in testa lo spremiagrumi, probabilmente è uscito perché le mie domande puntavano lì, però io non ce l'avevo in testa. Però io penso di aver fatto queste domande per vedere se loro effettivamente avevano una consequenzialità, era il mio obiettivo e quindi capire se avevano inteso come avevano fatto la spremuta...”

“Sì, forse leggendola adesso capisco che magari la domanda era solo sull'ultima ultimissima parte, con che cosa, non come... mi hanno ascoltato in maniera molto letterale; quindi, probabilmente è vero letta così... probabilmente chiedere da dove siamo partiti per arrivare fino al succo fa in modo che loro possano dare più risposte...”

Interazioni dopo il video dei biscotti...

V: [Cosa hai riconosciuto nel video?](#)

A: I biscotti

V: Nicole

N: io ho visto che ha messo degli ingredienti per colorare la pasta

L: la farina

E: io ho visto la bustina che c'era dentro il...

V: ti ricordi come si chiama? Quello che fa alzare? [L1? Lievito](#), Mari?

M: io ho visto le formine!

N: la pasta frolla

V: e che cos'è la pasta frolla?

N: non lo so...

V: è quella dei biscotti... perché l'hai letto...

E: ho visto che rotolava il cioccolato sulle palline

V: fammi capire

E: tipo che metteva sopra le palline il cioccolato e la metteva sopra

V: Ah ok, come diceva lei, ha colorato le palline!

T: io dico il cioccolato quando li ha cotti

V: O la cosa che usava per decorare?

T: no il cioccolato

V: Bea

B: l'impasto

V: [e come ha fatto a farlo?](#)

B: allora ha usato le mani per mischiare tutto

S: ha mattarellato con il mattarello

S: quella bianca che sembra panna

V: quella che ha messo sopra alla fine?

E: crema?

S: panna!

V: [lo rivediamo e ve lo dico dopo come si chiama](#)

Altri elementi emersi:
 -burro fuso
 -lievitazione
 -confronto fra ricette
 -anticipazione (perché ha fatto raffreddare la torta?)

L'insegnante vede come rilancio l'allenamento per arrivare alla ricetta familiarizzando con termini e gesti

Morgana lo nominerà dopo il video torta

Figura 46. Seconda slide di stimolo per la seconda intervista di esplicitazione

“Cosa hai riconosciuto nel video?” è una domanda diversa rispetto ‘a cosa hai usato per fare il succo?’ Mi rendo conto che ho fatto domande diverse, sono più aperte dopo il video... quando chiedo che cosa hanno riconosciuto nel video potevano rispondermi tantissime cose... sono domande diverse nel senso che qui do più spazio a quello che vedono loro senza dare io un indirizzo e soprattutto ho tentato, per esempio nel momento in cui dicono che cosa ha messo sopra i biscotti di chiedere ‘fammi capire?’ mi sono soffermata sul fatto di poter capire perché mi mancava qualche pezzo, cosa che prima non ho fatto. Tipo con la Bea ho dato un ‘ok’ senza entrare nel merito, potevo fare la stessa cosa, invece qui le domande sono un po’ più aperte verso quello che pensano loro forse perché io non avevo... (sorride e si ferma, ndr) Sì che qui è diverso, là io puntavo proprio, è brutto da dire, ma io avevo il mio obiettivo e dicevo ‘ok ora è il momento in cui io capisco se hanno capito, hanno abbozzato un minimo di consequenzialità’ qui invece non mi ero prefissata questa cosa, quindi ho visto il video come un modo per capire loro a che punto erano”

“Dal mio punto di vista avrebbero potuto parlare molto di più anche per la spremuta, però essendo più indirizzata la domanda, una volta che mi hanno detto che l'hanno spremuta o che l'hanno mangiata è finita lì, non c'era più niente da dire; invece, poi con la domanda così aperta poteva esserci di tutto e di più e comunque poi sono stati molto consequenziali anche senza chiederglielo mentre ripercorrevano i passi della pasticceria del video...”

(Valeria, seconda e terza intervista di esplicitazione)

Inoltre, la riflessione di Valeria si sofferma anche sulla selezione di strumenti a sostegno delle conversazioni con i bambini, curando non solo la scelta consapevole delle domande, più aperte e interessate al processo piuttosto che al prodotto, ma anche delle ancore per il ragionamento, come video e fotografie. Ciò denota un adattamento cognitivo che l'insegnante opera sul concetto stesso di apprendimento dei bambini, cogliendo l'importanza del canale visivo e dei mediatori come elementi che sostengono la rievocazione e problematizzazione del vissuto negli alunni, portando ad una co-costruzione di conoscenza. Tale lavoro di analisi, scomposizione e ricomposizione dei significati sottesi alla pratica ha permesso alla docente di maturare maggior consapevolezza sul proprio ruolo, arrivando ad affermare l'esistenza di due vere e proprie professioniste diverse, aventi diverse intenzionalità e pensosità sul ruolo delle scelte operate.

“Mi ha colpito, non li facevo, no, è brutto da dire, ma non perché non pensavo fossero capaci, forse perché loro hanno bisogno di un supporto di questo genere (video, ndr). Mi sono detta ‘anche i disegni che abbiamo fatto della spremuta loro li riguardano spesso in classe’, quindi forse hanno bisogno di un supporto visivo per esprimere al meglio quello che pensano, forse collegano molto più velocemente con un'immagine piuttosto che semplicemente pensando”

“Però effettivamente, rileggendo le domande che ho fatto in due discussioni diverse, mi rendo conto è come se erano due Valerie diverse... una era più verso la sua idea che voleva dargli e una era proprio un po' più aperta”

(Valeria, seconda e terza intervista di esplicitazione)



Figura47. Valeria presenta ai bambini il materiale destrutturato con cui potranno giocare alla cucina

-Asse scelte materiali coerenti ai propri obiettivi: la seconda attività ripresa nel corso delle interviste di esplicitazione è stata la predisposizione del gioco della cucina con materiale destrutturato. Obiettivo è stato quello di sostenere la creatività e iniziativa dei bambini, ritenuti da Valeria poco aperti al riutilizzo simbolico e alla drammatizzazione di copioni di gioco in contesti a bassa strutturazione. L'Analisi della Pratica si è avvalsa di materiale fotografico, fra cui una particolare coppia di immagini affiancate che ritraevano l'evoluzione dell'artefatto culinario dello stesso bambino in venti minuti di gioco. Tale confronto è stato proposto per sollecitare la riflessione della docente relativamente alla variabile tempo come “quarto educatore”, parafrasando Malaguzzi (Edwards et al., 1995), in quanto, secondo Valeria, i bambini delle Tartarughe avessero lente reazioni di apprendimento rispetto alle esperienze. Come nel caso della prima intervista, il primo elemento riportato è lo stupore rispetto alle



Figura48. Confronto proposto alla docente per stimolare la riflessione sull'elemento tempo come mediatore di apprendimento

azioni dei bambini, rivelando di aver sottovalutato le loro capacità. Tale consapevolezza risulta particolarmente importante per la docente in quanto permette di valutare i singoli e il gruppo contestualmente, usando la documentazione e non in maniera generica sulla base delle impressioni adulte.

“Sono uscite alcune cose tipo il sushi, il fatto che si mangia con le bacchette, perché me lo ricordo che hanno pensato di usare le mollette per fare le posate e poi tutti, la cosa che più mi ha spiazzato è che tutti erano a cucinare! E poi i tratti sono usciti, per esempio la mia Beatrice, che lei è una molto dettagliata e precisa, ha iniziato con una cosa e l’ha portata a termine fino alla fine”

“Chi è partito da un semplice biscotto come l’Alessandro poi è arrivato ad una realizzazione diversa cucinando anche piatti diversi e più complicati... è stata un’esperienza per me bellissima tanto che io non ho ancora cambiato la cucina ed è ancora lì senza i bicchieri piattini di prima e loro non me li chiedono e tutte le mattine ci giocano e rifanno le cose. Perché anche lì, per esempio, mi ricordo che avevano fatto 3 uova usando i pon pon gialli quindi era un riprendere quello che attivamente avevano visto nel video dei biscotti, è stato bellissimo”

“Ma sono diversissime! (guardando la slide di confronto fotografico, ndr) È un po’ quello che ti dicevo mentre stavamo lavorando sull’arancia, Non so se sono le mie Tartarughe che partono così, magari gli altri invece partono a bomba, però loro cominciano molto piano, si guardano intorno e poi verso la fine esce proprio... sembra che abbiano bisogno di tempo per l’azione, dove all’inizio mettono appunto le idee, iniziano a capire un po’ come gestire i materiali e poi una volta capiti vanno al risultato finale che è fantastico, perché comunque hanno giocato benissimo. A me mi ha proprio stupito questo gioco”

(Valeria, terza intervista di esplicitazione)

Valeria, rievocando e verbalizzando la pratica in oggetto, ha potuto sviluppare una riflessione sul proprio ruolo a partire dal senso di stupore provato osservando l’attività dei bambini; ciò che infatti sembra puntualizzare è che la predisposizione di obiettivi è importante per la creazione di una cornice rispondente ai bisogni dei bambini ma al contempo non vincolante, aprendosi alla ricchezza delle loro scoperte. L’obiettivo può quindi assumere forme concrete diverse, il percorso può ammettere più itinerari, anche se la meta resta un riferimento per l’insegnante guida dell’apprendimento dei bambini.

“Mi ero prefissata che i legnetti rotondi potessero essere dei piatti e loro hanno fatto le torte, io mi ero preparata alcune idee che loro però hanno completamente stravolto, tipo hanno usato i cilindri di plexiglass per fare la bottiglia che io neanche ci avevo pensato! Diciamo che ho trovato negli elementi destrutturati qualcosa che in quel momento a loro non interessava (riferendosi a precedenti tentativi di invito all’uso dei materiali, ndr) e non interessano se non posti nella nostra cucina”

“Per carità, la cucina mi piace molto come gioco, è un gioco di socialità e relazione lessicale, di ricordo dei procedimenti, è un gioco bellissimo, però loro erano proprio fissati sul mangiare... che io mi chiedevo ‘riuscirò mai a fargli capire che non si mangia tutto?’. Era quella la mia preoccupazione ed effettivamente adesso, vedendolo dopo mi rendo conto che effettivamente è proprio un bell’interesse, ci sono i numeri, perché ti dicono che hanno messo tre uova e poi se conti vedi che ha messo tre palline gialle ho fatto la formina rotonda, che tu vedi effettivamente ha usato il cerchio quindi sono uscite queste cose in gioco così, per me è stato bellissimo uno dei giochi più belli che io abbia fatto, davvero...”

(Valeria, terza intervista di esplicitazione)

Tale concezione si lega al tema dell'errore, che Valeria riflette essere anche e soprattutto proprio, poiché legato al timore di perdere il controllo della progettualità. Il racconto della pratica si approfondisce in un racconto degli assunti pedagogici sottesi e delle credenze identitarie professionali, offrendo alla docente la possibilità di riflettere più consapevolmente su quel senso di stupore come leva per un diverso modo di vedere i bambini, ma anche se stessa. Valeria ripropone il paragone fra due versioni di sé, una precedente e una successiva all'esperienza di riflessione sulle proprie pratiche, realizzando quel fenomeno di decentramento dal proprio coinvolgimento immediato che consente una visione più neutra e autovalutativa di ciò che si fa e si è (Vermersch, 2005).

“Loro non sono partiti dall'idea del come faccio, cosa devo fare? Ma fai come riesci! Non mi hanno minimamente calcolata, se te hai fatto caso io ero un soprammobile, mi chiamavano per darmi da mangiare, ma poi però non si sono posti il problema di 'come faccio a fare il frullatore?' La cosa è sorta così, per cui per me questa è proprio la prova più vera del fatto che hanno operato senza pensare all'errore, anzi poi hanno aggiustato il tiro. Avevo in mente ovviamente dove arrivare, però ho voluto vedere cosa succedeva e questo su di me come maestra è già un lavorone nell'essere così strutturata, che ci sto lavorando, ma anche semplicemente il fatto di fargli esplorare l'arancia liberamente l'ho sempre fatto, però dargli in mano i coltelli è stata un po' una... svolta”

“La Valeria di prima avrebbe detto 'No, voglio fare la noce e lavoriamo sul galleggiamento', ma poi vedevo che l'interesse era soltanto di una bambina su 24, quindi mi sono detta 'Non vado verso questo obiettivo perché se tutti mi parlano della spremuta da vendere alle mamme devo cambiare direzione'. A me non interessa molto la spremuta in questo momento, ma vado lì”

(Valeria, terza intervista di esplicitazione)

Quarta intervista e bilancio evolutivo

Valeria ha proseguito la progettualità a partire dall'interesse dei bambini per il cibo e la cucina in diverse direzioni; l'intervista conclusiva ha avuto avvio dalla richiesta di racconto di una pratica documentata dall'insegnante, il gioco della cucina in esterna, utilizzando quanto disponibile nel giardino della scuola, per poi ampliarsi ad una valutazione dell'intero percorso. L'analisi della quarta intervista può essere presentata in forma grafica attraverso le frequenze assegnate ai domini della griglia ADAP, riflettendo sull'evoluzione delle competenze e azioni mentali compiute dalla docente nelle diverse sessioni di Analisi delle Pratiche.

Area Conoscenze e riferimenti

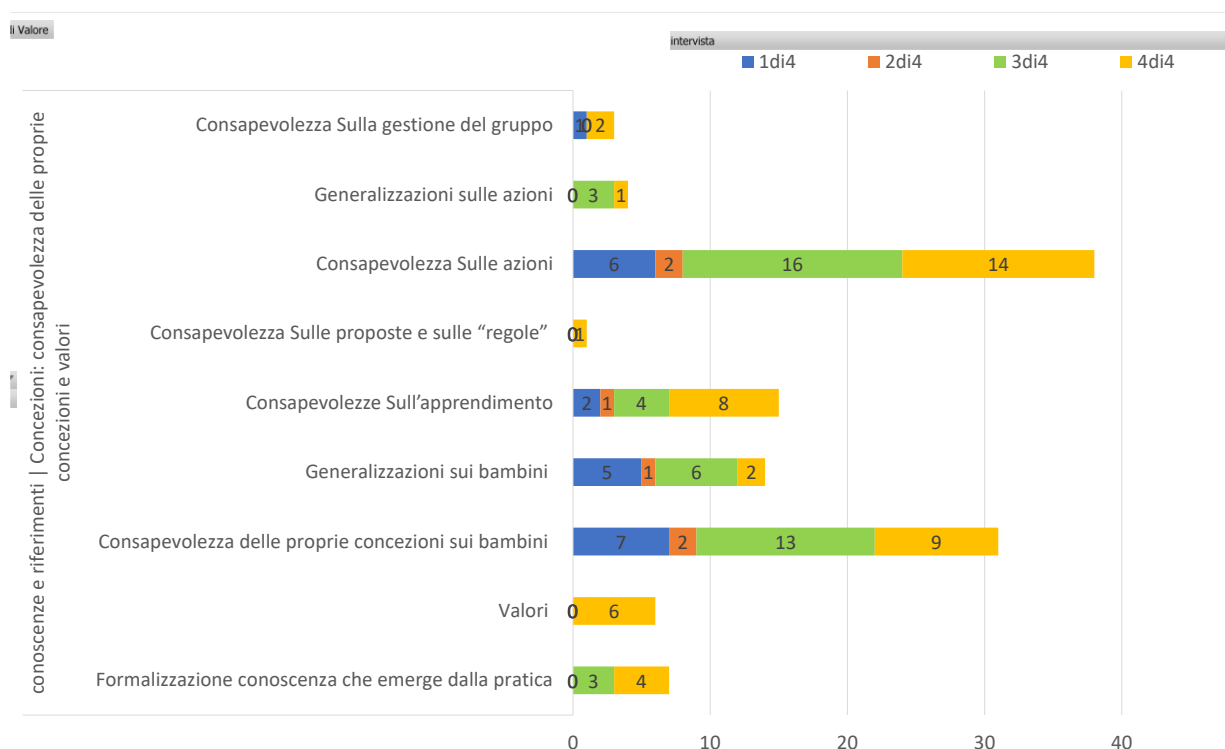


Figura49. Grafico ADAP evoluzione Conoscenze e riferimenti Valeria

Il grafico ben evidenzia la significatività del percorso compiuto da Valeria nel tempo in relazione ad una presa di consapevolezza maggiore e contestualizzata sulle proprie concezioni e saperi alla base delle scelte pratiche compiute. In particolare, molto evidente è l'evoluzione positiva che la professionista mostra nel saper verbalizzare e riflettere le proprie azioni e concezioni sui bambini a scapito delle generalizzazioni su quanto osservato, presenti soprattutto ad inizio percorso di R-F. Ciò denota un'evoluzione nella capacità di leggere i comportamenti dei bambini in modo più critico, filtrandoli attraverso delle lenti documentative più spesse, composte da diversi livelli di analisi (di spazi, tempi, materiali ecc...).

"E poi ci siamo fermati davanti al banchetto della frutta e della verdura durante la gita al mercato; all'inizio abbiamo fatto una carrellata veloce e la cosa che ho notato è che si ricordavano quello che avevamo fatto, quindi arancia, kiwi e anche lì noci, quindi una restituzione di cose fatte ormai qualche mese fa... Che rispetto a quello che dicevo io all'inizio, questo gruppo classe mi sembrava poco capace di raccontare e di seguire la consequenzialità, mi ha stupito, cioè secondo me obiettivo raggiunto..."

"E la cosa che mi aveva colpito di quel pomeriggio in giardino a giocare con la cucina, come ti avevo detto, è che avevano impiegato davvero tutto il pomeriggio per portare avanti una sola ricetta, cosa che invece dentro cambiavano tantissimo e magari hanno fatto la pizza, poi i biscotti, poi la zuppa, poi le polpette... Invece fuori erano molto più concentrati su una ricetta sola"

(Valeria, quarta intervista di esplicitazione)

L'aspetto valoriale è presente e a sostegno della verbalizzazione di azioni contestualizzate, suggerendo come le concezioni personali permeino la riflessione e come siano messe in campo nel corso delle sessioni di AdP, fornendo informazioni preziose sul processo di cambiamento che la professionista sta vivendo. Valeria, infatti, riflette su una nuova consapevolezza rispetto alla flessibilità progettuale e all'accoglienza dell'errore, un discorso che sfocia nel sistema

valoriale e nella percezione di cosa è importante salvaguardare a prescindere dall'argomento trattato: la possibilità di sbagliare, sia per i bambini che per lei stessa.

“Secondo me il gioco di quest'anno, anche per la loro maestra, è proprio questo: aspettare che cosa salta fuori e che cosa ne esce, che non è facilissimo, perché tu dici ‘e adesso? che cosa gli faccio fare poi? come rilancio?’ No, devo aspettare loro!” (Valeria, quarta intervista di esplicitazione)

Verso la fine del percorso, inoltre, l'abitudine all'analisi della pratica porta la docente a formalizzare una conoscenza per l'insegnamento e una teoria sull'apprendimento dei bambini che mostrano di aver riadattato le precedenti credenze, suggerendo cambiamento professionale nel modo di affiancare gli sforzi conoscitivi dei bambini, calibrandosi in base alla situazione, all'età, al setting e alle esperienze precedenti e in continuità.

“Ho visto come loro hanno messo insieme tutte quelle cose che io invece prima dividevo, perché è vero che gliele facevo vedere una per volta per farli concentrare su quella cosa, e mi rendo conto che io prima propongo l'esplorazione e poi la preparazione e invece loro hanno messo tutto insieme”

“C'è anche chi ha fatto più fatica all'esterno rispetto all'interno (gioco cucina con materiali destrutturati di origine naturale), perché secondo me fuori devi mettere in atto delle competenze ancora più alte; e quindi, soprattutto i mezzani, hanno fatto più fatica fuori... Per esempio, alcuni volevano fare una zuppa ma li vedevo proprio un po' in difficoltà e quindi li ho aiutati chiedendogli che cosa gli servisse e spingendoli anche a cercare in giro... ho notato che non è che non conoscessero il giardino, perché ci vanno tutti i giorni, ma proprio l'idea di usare creativamente il materiale”

“Si hanno fatto un passaggio, non so se dato dal fatto di continuare a lavorare sempre sullo stesso argomento ma in maniera diversa con modalità diverse e alzando sempre di più il tiro... E quindi loro adesso non sono più nell'esplorazione ma sono proprio nel realizzare la ricetta. Ed è stato bello perché hanno scoperto tantissime cose e possono anche confrontare le verdure tra loro cosa che invece non era possibile fare quando li studiavano uno per volta”

(Valeria, quarta intervista di esplicitazione)

Area Intenzionalità progettuale

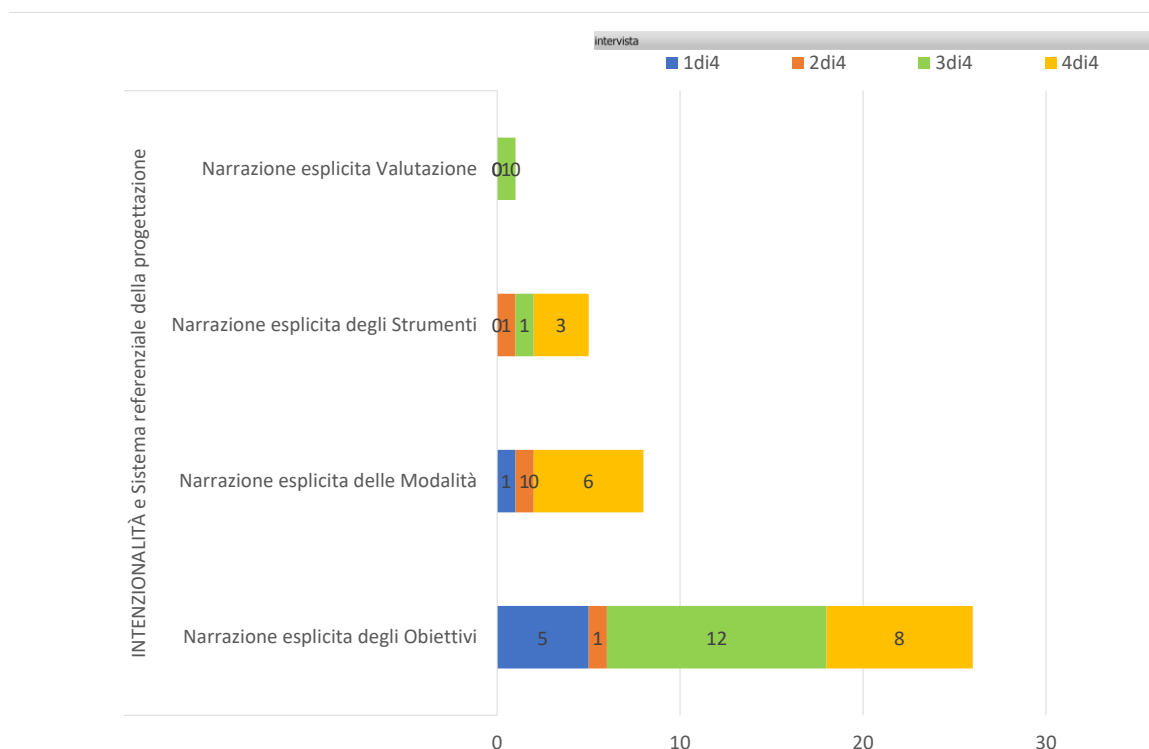


Figura 50. Grafico ADAP evoluzione Intenzionalità progettuale Valeria

Relativamente alla narrazione degli aspetti costitutivi la progettualità educativa, l'analisi dei dati mostra che il percorso di Analisi di Pratiche abbia favorito in Valeria una maggior capacità di esplicitare, riflettere e rendere quindi oggetto di metariflessione tali elementi. Gli obiettivi appaiono essere particolarmente importanti nella verbalizzazione della docente rispetto a quanto fatto o osservato, suggerendo l'importanza che per lei assume la fase di analisi di cosa sia importante trattare con i bambini. Ciò appare in continuità con il lavoro che Valeria afferma di aver compiuto sul sé professionale e sulla flessibilità progettuale; chiedersi quali obiettivi porsi e con quali modalità raggiungerli nel rispetto degli interessi dei bambini richiede uno sforzo continuo e centrale per la progettazione che rifugge la rigida programmazione di fasi. Al contempo, la docente mostra di aver affinato uno sguardo possibilistico, pre-vedendo delle possibilità e difficoltà e progettando pertanto consegne, spazi, tempi e materiali in modo da mettere i bambini in condizione di risolvere problemi in autonomia, osservando le loro reazioni e rispondendo a obiettivi legati all'attività.

“Mi aspettavo che sarebbe stato anche più difficile, perché i sassi per esempio è vero che ce ne sono, però dovevano anche andare a cercarne altri se volevano trovare delle caratteristiche più vicine a quello che avevano in mente... non avevano lì il cestino di sassi già raccolti nei mesi, selezionati e portati in classe nel cestino dei sassi... Era mettere in atto un altro tipo di competenze e di fantasia... E proprio perché mi immaginavo questo gli avevo già dato come regola che potevano utilizzare non solo la nostra parte di giardino ma anche quella dei Leprotti”

“Ho pensato che sarebbe potuto essere carino andare al mercato per vedere la differenza rispetto a quello che avevamo visto nella gita quest'inverno, soprattutto in termini di colori... Ed è stata pensata un po' così... allora siamo andati, io ho chiesto di fare il giro nel mercato e se vedevano qualcosa di particolare di segnalarlo, anche perché avevo notato che loro hanno sempre questa cosa di voler comprare e scambiare tutto, quindi volevo anche capire se questa cosa venisse notata”

(Valeria, quarta intervista di esplicitazione)

Area Discorso problematizzante

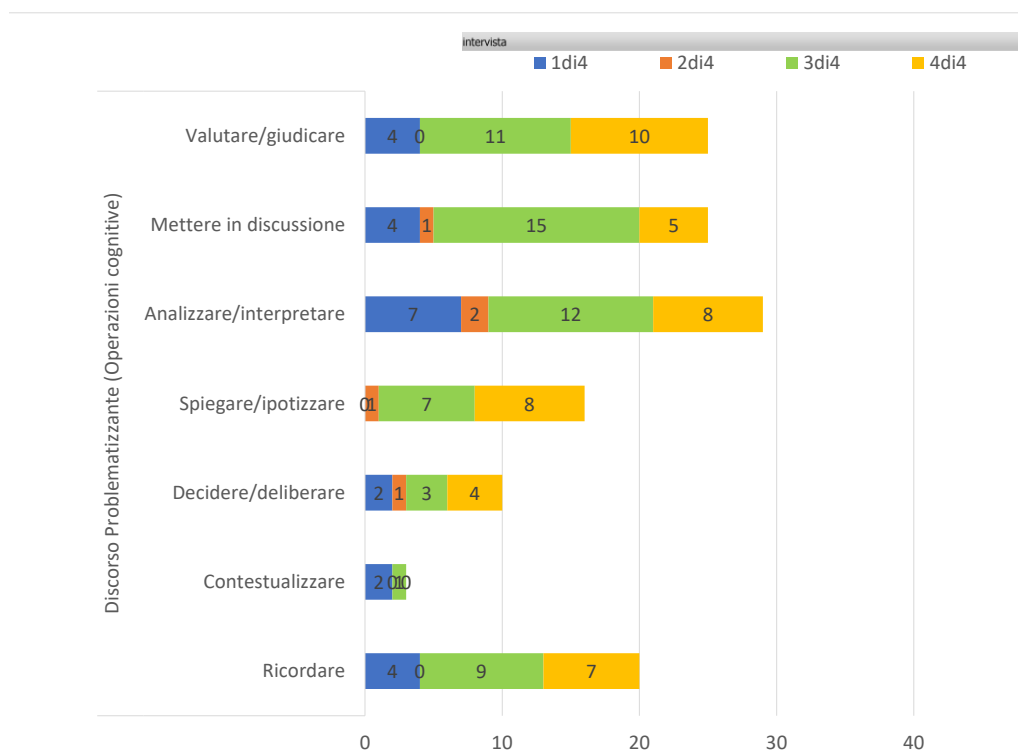


Figura 51. Grafico ADAP evoluzione Discorso problematizzante Valeria

L'impiego della griglia ADAP per l'analisi delle quattro interviste di esplicitazione di Valeria ha permesso di evidenziare numericamente quanto suggerito dai dati qualitativi: una generalizzata evoluzione in termini di complessità delle diverse operazioni mentali connesse alla verbalizzazione. In particolare, si noti come le operazioni più complesse poggino sul ricordare e spiegare la pratica, suggerendo come la progressiva abitudine a rievocare quanto fatto, spiegando e ipotizzando le ragioni sottostanti, possa favorire l'esercizio di un atteggiamento più critico e problematizzante. Pertanto, è possibile affermare che il percorso fatto abbia permesso a Valeria di rinforzare un'analisi della pratica qualitativamente efficace, capace di migliorare, come effetto a cascata virtuoso, successive pratiche, teorie o concezioni progettuali.

Ne sono esempio i due stralci di intervista che denotano, rispettivamente, un esercizio autonomo e critico della capacità di analizzare e uno di saper mettere in dubbio i propri assunti, traendo consapevolezza, base per qualsiasi cambiamento professionale:

“In classe era forse anche più immediato (il gioco simbolico della cucina con materiale destrutturato, ndr), perché erano tutti fisicamente vicini, si potevano anche guardare di più... Invece in giardino dovevano allontanarsi di più, per magari andare a cercare quello che volevano, quindi diciamo che hanno messo in atto anche altre competenze perché se mi serve la terra devo andare a scavare per procurarmela e nel posto in cui so che c'è la terra morbida... o anche il fatto di avere in mente la cioccolata e quindi adoperarsi per far sì che questa terra marrone diventassi liquida e quindi dosare l'acqua..”

“Però è stata un'esperienza bella, proprio il portare avanti un piatto, anche perché io mi aspettavo che arrivassero da me più velocemente e invece ero io che andavo più a cercare loro

perché erano sparsi nel giardino e lavoravano tra di loro e andavo appunto a farmi spiegare che cosa stessero facendo di così, diciamo, complicato che richiedesse così tanta attenzione... e poi alla fine hanno messo tutti i loro piatti su un tavolo e io ho fatto l'assaggio finale"

(Valeria, quarta intervista di esplicitazione)

Area Apprendimenti riflessivi

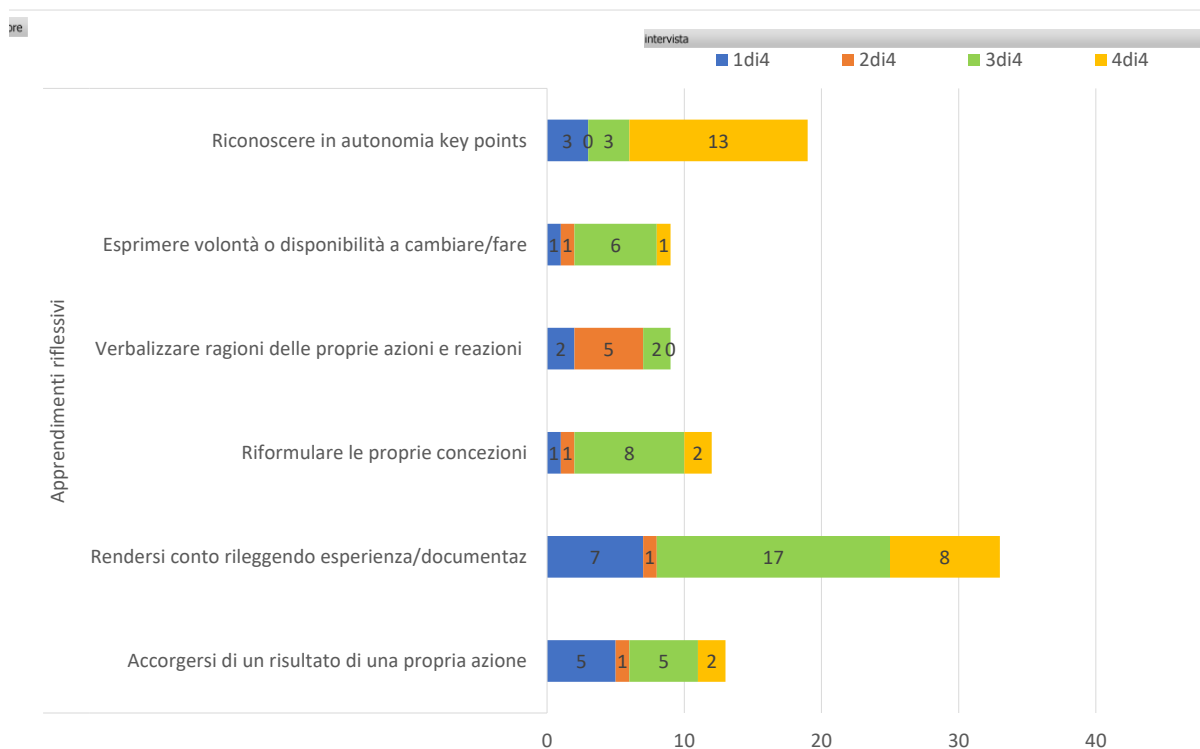


Figura 52. Grafico ADAP evoluzione Apprendimenti riflessivi Valeria

Valeria mostra di aver significativamente riflettuto sulle proprie pratiche e concezioni, esprimendo, soprattutto a metà percorso di R-F, disponibilità a cambiare obiettivi, visioni o modalità in relazione alle risposte dei bambini. Se un'importante frequenza interessa la capacità di rendersi conto dei propri comportamenti e obiettivi, ciò non suggerisce tuttavia che la docente abbia compiuto riflessioni solo dietro supporto della ricercatrice; infatti, la costante presenza di questo dato diminuisce nell'ultima intervista, mostrando invece un aumento dell'autonomia nella lettura degli snodi e dei punti cardine delle situazioni e dei comportamenti narrati. Ciò è anche correlato al fenomeno della riformulazione di concezioni, che ha visto un forte incremento nella terza intervista, forse in ragione di un rafforzamento progressivo della capacità di mettere in dubbio quanto accaduto, rivedendo le proprie scelte non solo a livello di analisi della pratica, ma anche a livello di trasformazione delle proprie concezioni professionali profonde, mettendole alla prova nel corso del progetto. Le parole di Valeria sottolineano il legame che si è creato fra AdP e cambiamento professionale, suggerendo come tale dispositivo permetta di sviscerare possibili resistenze come elementi di riflessione e non di giudizio negativo. Tale assunto è particolarmente interessante poiché suggerisce che la cura di uno spazio fisico, mentale, verbale e relazionale per la rilettura delle azioni e rappresentazioni agevoli l'esplicitazione di pensieri resistenti, ne analizzi l'origine, restituendo al professionista una loro consapevole ridefinizione.

"E io non ci davo una cicca, mi dicevo 'questi qua cucinano?' e invece... mi rendo conto che quello che era il mio obiettivo sulla consequenzialità e le giuste parole da usare per raccontare si sia

veramente raggiunto pian piano nel tempo grazie a questo tipo di esperienze... forse mi mancavano un po' di video che adesso uso anche per altre attività"

"E poi capisco che sicuramente abbiamo anche seguito quelli che erano i miei obiettivi che mi ero data novembre insieme a te, però sono loro che comunque mi portano sempre più avanti e mi portano anche delle cose inaspettate, come la tombola o la volontà di fare la torta salata con le verdure esplorate al mercato"

(Valeria, quarta intervista di esplicitazione)

5.2.4 Tatiana, la documentazione come traccia della qualità del lavoro di bambini e docente Presentazione contesto e obiettivi concordati



Figura 534. Due momenti di gioco libero a tema automobili

Tatiana è la docente che vanta la carriera più lunga all'interno della scuola paritaria Umberto I, avendo iniziato a ricoprire il ruolo di insegnante nel 1990, come primo impiego al termine degli studi. È insegnante della sezione Coccinelle, eterogenea per età, avente 23 bambini. Tatiana ha aderito con entusiasmo alla proposta di avviare un progetto di Ricerca-Formazione adattato agli interessi delle singole docenti, offrendosi come prima volontaria. Ciò ha permesso di avviare in ottobre 2021 il progetto e proseguirlo, con momenti di maggiore e minore presenza della ricercatrice in aula, fino al mese di aprile 2022. Tatiana ha accolto la mia presenza in classe esponendo due tematiche su cui desiderava approfondire competenze professionali:

-la realizzazione di una progettualità in linea con gli interessi dei bambini ma al contempo in grado di comunicare con obiettivi tratti dai Campi di Esperienza delle Indicazioni Nazionali per il curricolo 2012;

-un lavoro sulla documentazione capace di esprimere la ricchezza del lavoro fatto con i bambini in forma sintetica come richiesto dalla coordinatrice, in particolare

una bacheca Padlet virtuale a sostituzione della documentazione a pannello ispirata al Reggio Emilia Approach.

Come condiviso anche con le altre docenti, inizialmente la presenza della ricercatrice è stata partecipante sul campo affiancando la docente nella raccolta di dati rispetto a ciò che i bambini facevano e ai loro interessi, ipotizzando una pista progettuale basata su documentazione di varia natura (protocolli carta matita, video e audioregistrazioni, fotografie, scritture professionali). Sono stati osservati due momenti, attenzionati dalla docente, uno maggiormente strutturato, consistente in una passeggiata nei dintorni alla ricerca di materiale autunnale, con conseguente esplorazione di una cipolla trovata casualmente, e uno libero, il gioco spontaneo di grandi e mezzani da cui è emerso un forte interesse per i mezzi di trasporto, in particolare il gioco simbolico e motorio dell'automobile.

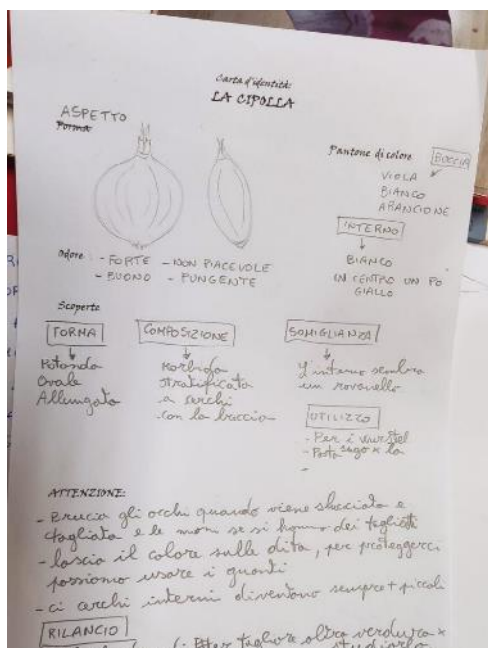


Figura 54. Carta di identità della cipolla co-costruita con i bambini al termine dell'esplorazione

Con la docente, si è concordato di elaborare una carta di identità della cipolla, dopo averne proposto una nuova esplorazione con diversi strumenti e in maggior quantità; mentre sul versante gioco simbolico dell'automobile, si è pensato di proporre ai bambini la videoregistrazione del loro gioco raccogliendo ulteriori informazioni e conoscenze ingenuie sul tema, al fine di orientare la progettualità. La raccolta di materiale ha permesso di strutturare i primi input per un'intervista di esplicitazione alla docente che avrebbe aiutato non solo ad analizzare le pratiche osservate ma anche a chiarire ulteriormente gli obiettivi di R-F.

Prima intervista di esplicitazione

La prima sessione di Analisi di Pratiche ha ripercorso le fasi esplorative delle due progettualità in nuce: l'esplorazione del materiale naturale e il rilancio del gioco spontaneo dell'automobile. In particolare, l'aspetto su cui l'insegnante ha maggiormente posto l'attenzione e

riflessione è l'utilità e significatività della documentazione utilizzata non solo per tenere traccia delle pratiche ma per leggere importanti spunti al fine di conoscere meglio i bambini, ottenendo una panoramica meno generica. Molto interessante è la riflessione fatta dalla docente relativamente ad una routine consolidata nella sua didattica, il disegno post esperienziale, che avrebbe una finalità di formalizzazione della conoscenza. Analizzando la documentazione grafica relativa alla passeggiata in natura e alla conseguente esplorazione della cipolla, Tatiana sviluppa uno sguardo più consapevole e critico sulla diversa qualità delle due produzioni grafiche, riflettendo sulle possibili cause e problematizzando una consuetudine professionale:

"Secondo me il disegno della passeggiata era un po' così così. E invece su quello della cipolla, vissuta da tutti, più, diciamo più approfonditamente, più intensamente, perché l'hanno manipolata, annusata, ne abbiamo parlato in modo molto più approfondito e il risultato o il mettersi in gioco è stato diverso rispetto alla passeggiata..." (Tatiana, prima intervista di esplicitazione)

La documentazione è stata poi discussa in relazione alla sua utilità narrativa nei confronti delle famiglie, riflettendo sul fatto che la scelta di cosa offrire ai genitori (fotografie, parole, video ecc...) comunichi non solo il racconto di quanto accaduto, ma anche una traccia della propria professionalità relativamente alle scelte didattiche e progettuali compiute, all'orientamento pedagogico e ai più ampi obiettivi del manifesto scolastico. In tal senso Tatiana è stata supportata nell'esplicitare, non solo nell'intervista, ma anche nella documentazione destinata alle famiglie, il ruolo giocato dalle proprie scelte professionali nello svolgimento del percorso, mostrando il lavoro di regia che temeva fosse poco apprezzato o visto da figure esterne al contesto classe:

"Mi piaceva far capire ai genitori che magari loro pensano che arrivo io una mattina con la cipolla e non è così. Che è una cosa importante il fatto che l'abbiamo trovata loro, che l'abbiano osservata loro, capito tutto, tutto da loro, eh. Quindi cioè mi piaceva, perché non potevo fare un

approfondimento su quella cipolla e basta rispetto alla quantità di bambini, non potevo dare una cipolla, sennò non è un approfondimento, è solo un'osservazione. Serve materiale. Sottolineo il materiale e il materiale in sé, quindi cipolla, ma anche i materiali strutturati per un'osservazione, un approfondimento. In questo caso va bene anche il coltello che è piaciuto tanto il fatto di poterla tagliare a pezzettini, anche, vabbè, le lenti, il microscopio che sono già abituati utilizzare. E questo volevo farlo capire..." (Tatiana, prima intervista di esplicitazione)

Infine, significativa è stata l'esplicitazione di un assunto didattico, mai verbalizzato prima, soggiacente alla propria pratica e pertanto di notevole influenza; in particolare, la docente afferma che l'espressione più forte del proprio ruolo educativo avvenga in fase di rilancio, denotando una scarsa consapevolezza del proprio ruolo di regia fondamentale fin dalla proposta di incipit esplorativi, come la passeggiata. Ciò si lega a un particolare modo di intendere il proprio ruolo, riconoscendo principale valore professionale all'accompagnamento strutturato dei bambini, suggerendo scarsa considerazione rispetto all'altrettanto importante azione predisponente di incipit esplorativi, esercizio di un pensiero educativo non casuale o improvvisato.

"Fra tutte queste, la parte dove interviene l'insegnante è qua, nel rilancio dell'esplorazione della cipolla (rispetto alla proposta di passeggiata e discussione, ndr), perchè offre più materiale e gli strumenti. Perché sul resto possono farmi l'esplorazione, la discussione, la passeggiata e i ritrovamenti, anche tra di loro, ci siamo, ma siamo più osservatori. Invece qui dobbiamo mettere a disposizione, sennò secondo me non c'è un approfondimento"

(Tatiana, prima intervista di esplicitazione)



Figura 55. La riproposizione al gruppo dei momenti del loro gioco libero raccogliendo ulteriori informazioni. A lato, la raccolta di tutti i materiali usati dai bambini per riprodurre il volante dell'automobile nel corso di tre settimane, testimoniando un'evoluzione. Anche questa foto è stata mostrata ai bambini e commentata.



Per quanto riguarda invece la parte di intervista relativa al gioco simbolico dell'automobile, la verbalizzazione dei primi passi esplorativi sul tema ha permesso a Tatiana di riflettere su un uso della documentazione non solo in termini espositivi, ma anche di rilancio didattico, utile a raccogliere informazioni, a coinvolgere e comprendere i bambini.

"Mi ha colpito il fatto di, che non l'avevo mai fatto, di dargli anche la parte visiva, di offrirgli la parte visiva di loro stessi. Quindi loro si ricordavano grazie anche all'immagine e spiegando, quello tantissimo"

"E nel parlare insieme, partendo dalle foto, ieri mi hanno detto che la macchina ha i numeri, che sono diversi e ci sono diversi colori delle macchine. A questo non ci avevo pensato... anche perché se devono costruirla devono vedere le parti dell'auto..." (Tatiana, prima intervista di esplicitazione)

Dalla prima sessione di Analisi di Pratiche è stato possibile portare a maggior consapevolezza della docente un obiettivo da approfondire: l'utilizzo della documentazione in tutte le sue potenzialità: per tenere traccia, per analizzare l'agito, per rilanciare la progettazione, per riflettere ed esplicitare il proprio ruolo professionale rispetto agli interessi dei bambini, per rendere visibili gli apprendimenti.

Implementazione e seconda intervista di esplicitazione

La progettualità è proseguita su due binari paralleli, l'esplorazione di altro materiale naturale stagionale e l'approfondimento dell'interesse per il gioco di movimento dell'automobile, rendendolo più complesso e agganciandolo a obiettivi legati ai Campi di esperienza. Sono stati sempre considerati e rilanciati gli interessi dei bambini, come la realizzazione di un'automobile con materiale di scarto, di patenti di guida, di strade sul pavimento della sezione e del giardino per poterla utilizzare. La seconda intervista è stata effettuata dopo un intervallo temporale dalla prima analogo a quello delle altre docenti, circa due mesi, al fine di raccogliere materiale sufficiente a testimoniare i passi compiuti.



Figura 56. Successive esplorazioni di verdura di stagione



Figura 57. Proseguimento del progetto automobile, realizzazione dell'auto e delle patenti di guida dopo un'osservazione dal vero di veicoli e patenti richiesta dai bambini per ottenere dei modelli

L'intervista, supportata da fotografie e scritture professionali della docente, selezionate per favorire una riflessione sull'uso della documentazione, obiettivo di R-F, ha permesso a Tatiana di aumentare la propria consapevolezza su modalità didattiche, credenze sui bambini, progettualità e crescita professionale.

In particolare, per quanto riguarda la didattica, la docente sembra sottolineare l'utilità di strategie a beneficio dell'apprendimento che hanno colpito la sua concezione di insegnamento, operando adattamenti a potenziale lungo termine. Ciò si lega a una rinnovata lettura dei comportamenti dei bambini, mettendo in dubbio un proprio assunto consolidato, ossia che il vero coinvolgimento degli alunni si esprima in un'unica forma: sguardo direzionato all'insegnante o all'oggetto presentato, posizione corporea seduta e a gambe conserte, risposte conformi alle aspettative dell'adulto.

“Secondo me il fatto di recuperare le esperienze è la modalità che ha funzionato, aiuta tantissimo a prescindere dall'argomento... probabilmente l'aspetto del vissuto più esperienziale e reale li ha portati comunque ad avere un rimando molto positivo, anche se poi sul campo non sembrava... ma da una lettura che facevo io! Invece loro hanno compreso benissimo e nella discussione successiva alla caccia ai cartelli stradali che abbiamo fatto si è visto...”

“Come quando abbiamo fatto la rielaborazione dei volantini mi sembra... che io volevo che uscisse, avrei voluto! Che uscisse una cosa e loro sono passati ad altro, nonostante fosse giusto. La mia idea è che comunque erano tutti volantini anche se le forme erano leggermente diverse e che loro dovessero riconoscere che li avevano usati tutti. Invece nella loro idea hanno notato subito il volante rotondo grande, quello più piccolo e quello a metà fra i due, come la storia che avevamo letto su Riccioli d'oro e i tre orsi. Mi hanno fatto capire che nonostante non sia stato quello che io avrei voluto, hanno recuperato cose di vecchia data e da lì mi hanno fatto capire che comunque sono stati presi, hanno capito, hanno contestualizzato altre cose, non quelle che dicevo io, però allo stesso modo interessanti”

(Tatiana, seconda intervista di esplicitazione)

Inoltre, la riflessione sui momenti che hanno costituito il lavoro con i bambini ha permesso a Tatiana di interrogarsi con maggior consapevolezza, autonomia e criticità, rispetto alle scelte compiute per sostenere l'apprendimento dei bambini, cogliendo un cambiamento del proprio modo di accostarsi alla progettazione e alla pratica didattica. Ciò denota un significativo lavoro di ricontestualizzazione professionale, reso ancor più notevole dall'anzianità di carriera della docente a cui, dalla letteratura, sembra essere associata una minor apertura alla ristrutturazione di credenze e pratiche (Lisimberti, 2006).

“Però è vero, i bambini sono diventati più abili, interagiscono in maniera diversa e nonostante loro mi raccontino che a loro piaceva il vigile perché aveva la paletta, non si fermano lì, hanno delle interazioni ulteriori... probabilmente anch'io utilizzo delle modalità diverse in contemporanea al loro cambiamento”

“Il fatto di seguire una progettazione che cambiava man mano perché io avevo delle idee che sono state portate avanti da loro e altre sono state inattese e quindi le mie sono state scartate o accantonate è ciò che mi piace di tutto questo progetto; che venga sempre tutto da loro, che continua ad emergere in maniera predominante in varie attività e che comunque continua nonostante siano passati diversi mesi. Questa è la cosa che mi piace molto, perché è come se non avesse mai fine, è come se fossero tante attività che hanno un unico, come posso dirti? Un nucleo da cui si espandono diversi interessi e diverse modalità di lavoro diciamo”

(Tatiana, seconda intervista di esplicitazione)

Per quanto riguarda invece l'analisi della pratica documentativa e dell'impatto che il suo rinnovato uso ha operato sulla professionalità della docente, Tatiana dedica parte della seconda intervista di esplicitazione alla riflessione sul proprio cambiamento:

“In questi mesi il mio rapporto con la documentazione è cambiato tanto, è stato molto più faticoso, ma una volta allenata questa modalità che abbiamo fatto sul Padlet di creare delle puntate di un viaggio con foto e descrizione che dà il senso del lavoro fatto mi sento soddisfatta”

“Prima non documentavo così, è stato faticoso ma mi ha dato molta soddisfazione. Faticoso perché c'è molto lavoro dietro di scelta della foto, trovare le parole giuste, lo sforzo di far capire a chi non c'è, chi non vive direttamente questa cosa in maniera coinvolgente e per me è stata una grande soddisfazione”

“La documentazione cartacea che facevo prima non mi dava la sensazione di un gran lavoro dietro che io reputavo importante, sembrava solo ‘devo metterlo giù per far vedere che l'ho fatto’ e non riuscivo a capirlo bene e invece con questa documentazione ha una netta differenza che capisco io che la scrivo, capiscono i genitori che sono totalmente all'oscuro di quello che progettiamo e facciamo, le mie colleghe... ed è una cosa che mi dà molta soddisfazione”

(Tatiana, seconda intervista di esplicitazione)

Terza intervista e bilancio evolutivo

Nel corso dei successivi due mesi, Tatiana e i bambini hanno proseguito i due percorsi, evoluti rispettivamente in uso artistico delle verdure di stagione abbinata a diverse tecniche pittoriche e in percorsi stradali riportati bidimensionalmente su carta approfondendo linee, punti e segni. Inoltre, dall'automobile in movimento sulle strade della città, l'interesse dei bambini e la conseguente progettualità, sono virate sul tema della casa come destinazione del viaggio e come spazio relazionale ed emotivo. Sebbene la ricercatrice non fosse presente in situazione assiduamente come nei primi mesi di R-F, vi è stato un costante scambio di documentazione e informazioni con Tatiana che ha permesso di selezionare e riproporre materiale di input per la terza ed ultima intervista di esplicitazione. In tale occasione Tatiana ha avuto modo di riflettere non solo sugli avvenimenti dell'ultimo periodo, ma sull'intero progetto; pertanto, si proporrà l'analisi fatta con lo strumento ADAP a tutte le interviste, soffermandosi sulle evoluzioni avvenute nei diversi domini della professionalità docente, arricchite dalle parole dell'insegnante protagonista.

Area Conoscenze e riferimenti

Tatiana, come evidenziato dai dati, ha progressivamente affinato la capacità di esercitare uno sguardo consapevole sulle proprie azioni e concezioni, non tanto sui bambini, ma sulle loro modalità di apprendimento. Ciò si lega inoltre ad un aumento della frequenza relativa alla formalizzazione di conoscenza pedagogico-didattica a partire dalla pratica, denotando come il dispositivo dell'AdP permetta di trarre, dall'analisi contestuale di una situazione, un sapere professionale consapevole e duraturo, poiché colto in autonomia a partire dall'efficacia sperimentata di pratiche, strumenti e strategie divergenti dal consueto repertorio. Tatiana ha più volte sottolineato nel corso dell'intervista la portata trasformativa di diverse soluzioni attuate per la prima volta, sottolineando come l'attenzione posta a ciò che accadeva, resa possibile dalle interviste di analisi, le abbia permesso di approfondire, realizzare e accogliere opportunità di cambiamento.

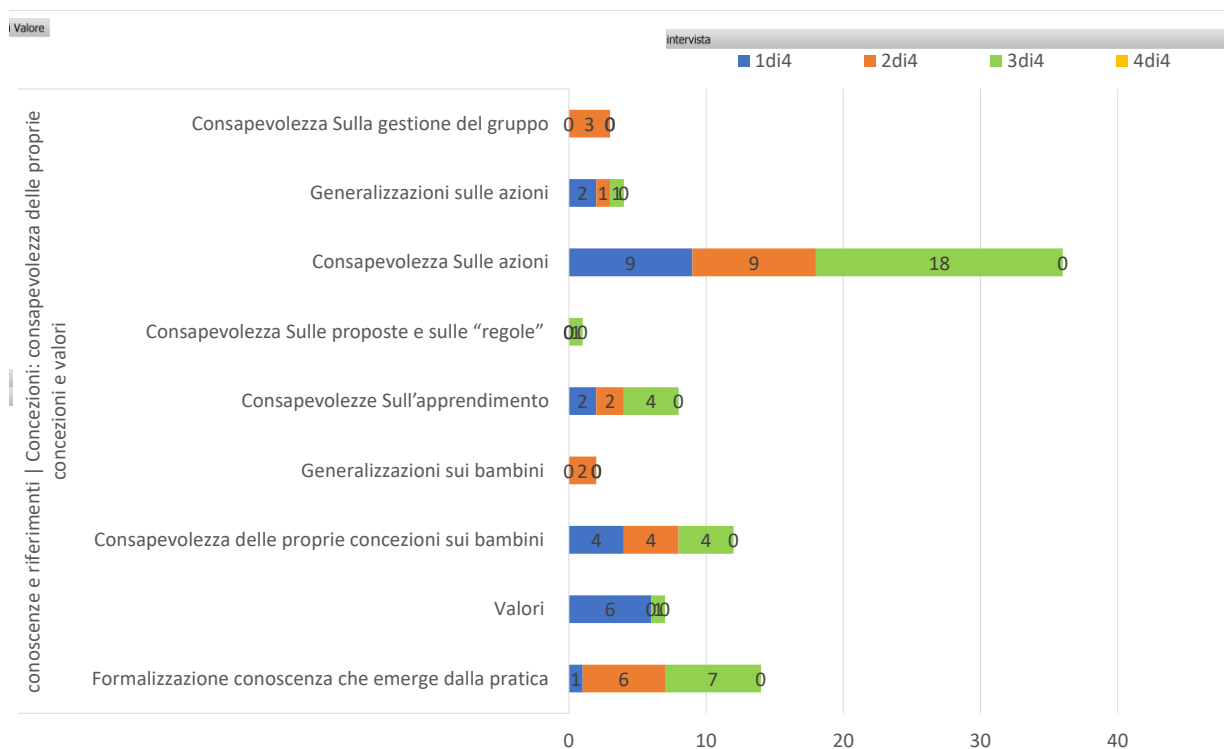


Figura 58. Grafico ADAP evoluzione Conoscenze e riferimenti Tatiana

“L'ho proprio trovata nuova quest'anno (la progettualità, ndr). Io non ricordo nella mia esperienza un'altra volta in cui un macro-argomento mi avesse preso così tanto e si fosse legato così tanto al resto, forse perché magari io non ci ho mai fatto caso oppure perché non è mai successo... Nel senso che più che fare ero concentrata sul fare caso e quest'anno questa cosa è stata esponenziale e più soddisfacente...”

“Sono cambiata penso anch'io, ma anche perché loro all'inizio probabilmente avevano più bisogno di un regista, perché non essendo così capaci di interagire tra di loro avevano più bisogno di una regia più forte, probabilmente facendolo più spesso e non solo nei progetto dell'auto, si sono, come dire, esercitati, quindi hanno preso più confidenza nella modalità e quindi io sono andata a togliere un po' le redini... sanno fare più da soli”

“Perché diciamo che ho fatto entrambe le cose, nel senso che un po' mi sono lasciata guidare dai bambini per tutto quello che stavamo già facendo, e un po' ho seguito quelli che erano delle dei materiali che solitamente diamo in quel laboratorio (pre-alfabetico o artistico, ndr)”

“Per esempio mi sono resa conto di come si legni molto anche con il percorso della natura, per esempio eravamo usciti sul territorio a cercare gli alberi presenti e quello è stata un po' l'occasione per iniziare ad uscire e a guardare con occhi nuovi e loro quando poi abbiamo letto il libro dei colori della città e il primo era il verde, perché nel libro si riferisce al parco della città, loro si sono ricordati che noi siamo andati a vedere gli alberi e lì mi sono accorta che sono robe proprio a ragnatela, è una rete, tutto si intreccia per loro”

(Tatiana, terza intervista di esplicitazione)

Tatiana riflette su come il proprio ruolo di regia si sia modificato in risposta ai bambini, formalizzando un aspetto della propria professionalità: la lettura e analisi dei comportamenti dei bambini come guida per la valutazione dei propri interventi, modulandoli a seconda delle

fasi del progetto, dell'età e dei livelli di competenza. Inoltre, sembra che l'idea di una progettualità in continuità fra le sue diverse tappe e aperta a itinerari possibili sia stata trasferita dal piano dell'intuizione a quello del sapere formale, rappresentando pertanto un elemento di sviluppo professionale.

Area Intenzionalità progettuale

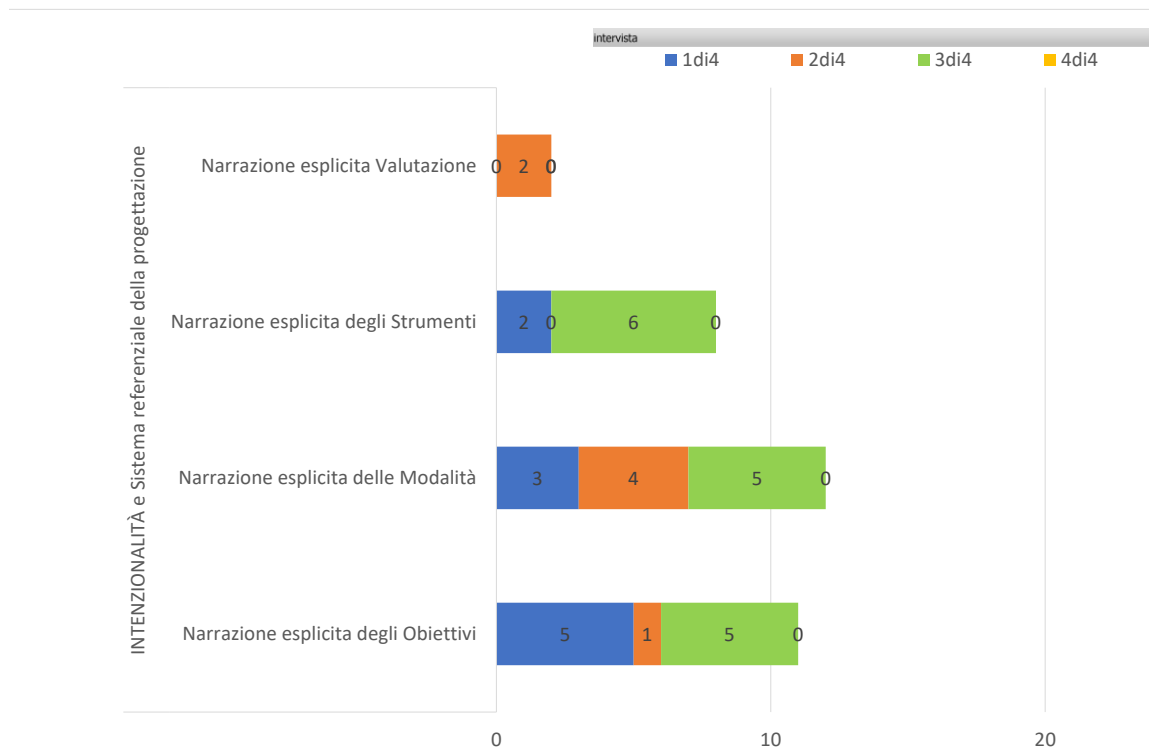


Figura 59. Grafico ADAP evoluzione Intenzionalità progettuale Tatiana

L'area afferente agli elementi della progettualità educativa riflette solo in parte l'evoluzione compiuta da Tatiana, in quanto la narrazione esplicita di modalità e strumenti legati, per esempio, alla documentazione, denotano un aumento positivo ma non permettono di cogliere la significatività della riflessione condotta dall'insegnante su tali aspetti. Soprattutto in questo frangente, appare evidente come la ricchezza dei dati qualitativi restituisca la profondità del percorso compiuto dal soggetto e il ruolo giocato dal dispositivo di AdP per la professionalizzazione. Esplicitare infatti le scelte, i pensieri e i conflitti relativi alla stesura e impiego della documentazione, ha permesso alla docente di portare su un piano consapevole l'essenza del proprio lavoro, ossia la flessibile formulazione di decisioni basate sulla continua valutazione del contesto. Richiamando pertanto l'iniziale riconoscimento della centralità della dell'azione dell'insegnante solo in fase di rilancio dell'attività, ecco che lo stralcio successivo appare estremamente significativo in termini di cambiamento professionale:

“Questo aspetto mi era sempre sfuggito, non ci avevo mai pensato che comunque facendo o non facendo sto sempre facendo una scelta, anche nei Padlet, perché era tutto incentrato sui bambini, mai mi sognavo di mettere che l'insegnante ha scelto di dare quel materiale, o perché ho scelto di darlo!” (Tatiana, terza intervista di esplicitazione)

Interessante notare che la riflessione della docente relativamente alle sue scelte professionali si lega costantemente con l'esplicitazione delle scelte documentative, riferite agli

strumenti impiegati per tenere traccia di quanto fatto, discusso, approfondito con i bambini. Ciò suggerisce come la strutturazione del percorso di R-F basato su obiettivi posti dalla docente abbia avuto un ruolo chiave nell'evoluzione professionale, rendendo la "nuova alleanza" (Damiano, 2006) proficua per tutte le parti coinvolte.

"Sì che poi pensavo che nelle foto non è importante che io metto tutti, perché c'è un'altra sezione del Padlet in cui genitori vedono il proprio bambino, quello che fa... In questo caso è più importante vedere quello che tutto il gruppo ha fatto più che i singoli..." (Tatiana, terza intervista di esplicitazione)

Se quindi Tatiana ha mostrato un'evoluzione positiva delle proprie competenze progettuali e documentative, appare utile fornire un confronto fra due scritture professionali inerenti al progetto verdura, realizzate a due mesi di distanza l'una dall'altra e avendo nel frattempo compiuto un'intervista di esplicitazione. È possibile notare come il linguaggio sia più descrittivo

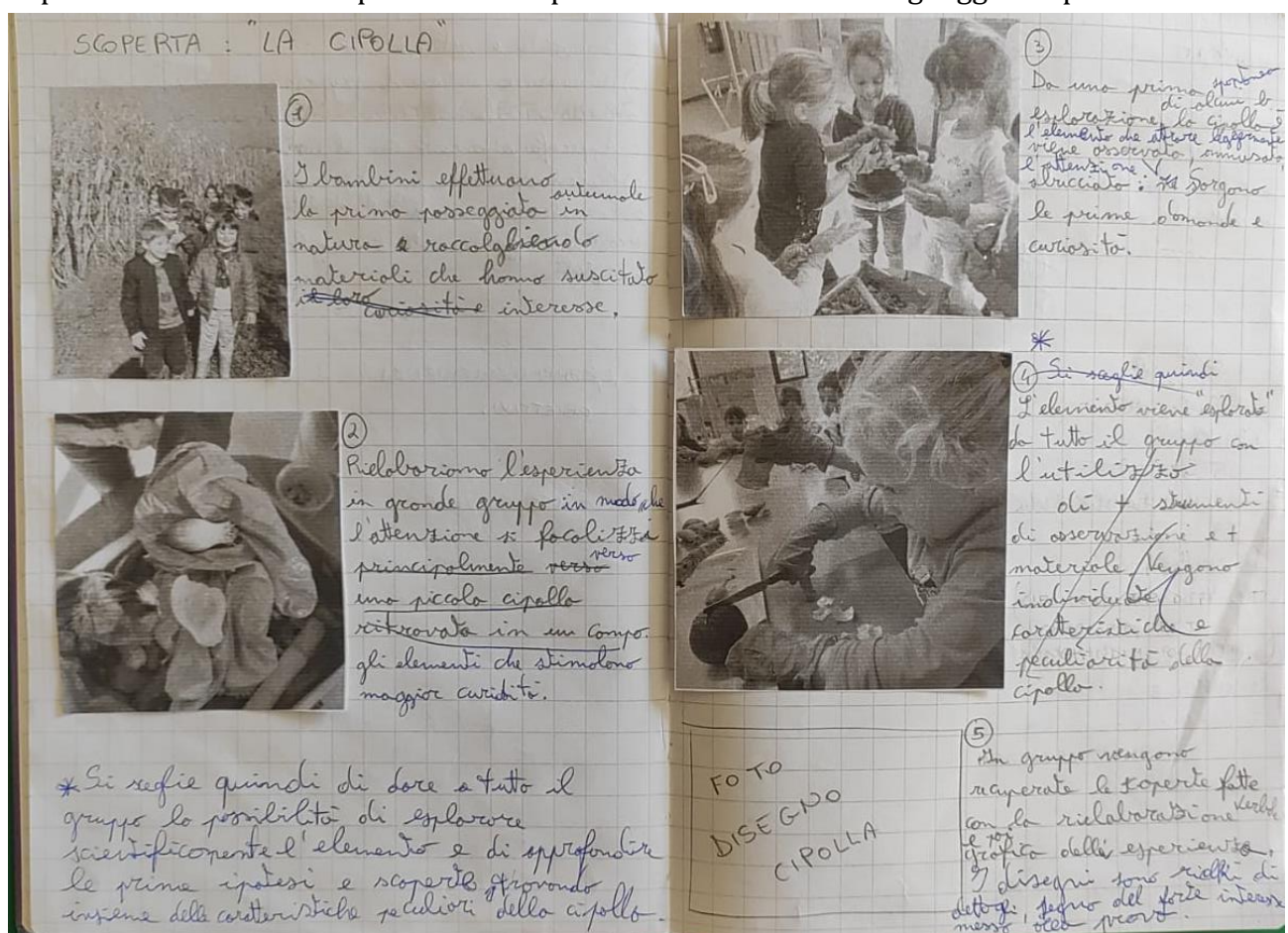


Figura 60. Diario di bordo di Tatiana, trasformato in documentazione digitale sul Padlet di sezione, relativa alla prima esplorazione del materiale naturale. Ottobre 2021. In inchiostro blu le modifiche apportate dopo un breve confronto con la ricercatrice sulla descrizione delle tappe del percorso.

e professionale nella seconda documentazione, nonché sicuro. Nella prima, il racconto delle fasi del progetto privilegia le azioni dei bambini lasciando scarsamente intravedere la regia intenzionale del professionista. Si veda, in particolare, la rielaborazione del punto 4 in Fig. 60, passando da "L'elemento viene esplorato da tutto il gruppo" a "Si sceglie quindi di dare a tutto il gruppo la possibilità di esplorare scientificamente l'elemento", avvenuta a seguito del suggerimento da parte della ricercatrice di includere le scelte professionali fatte all'interno

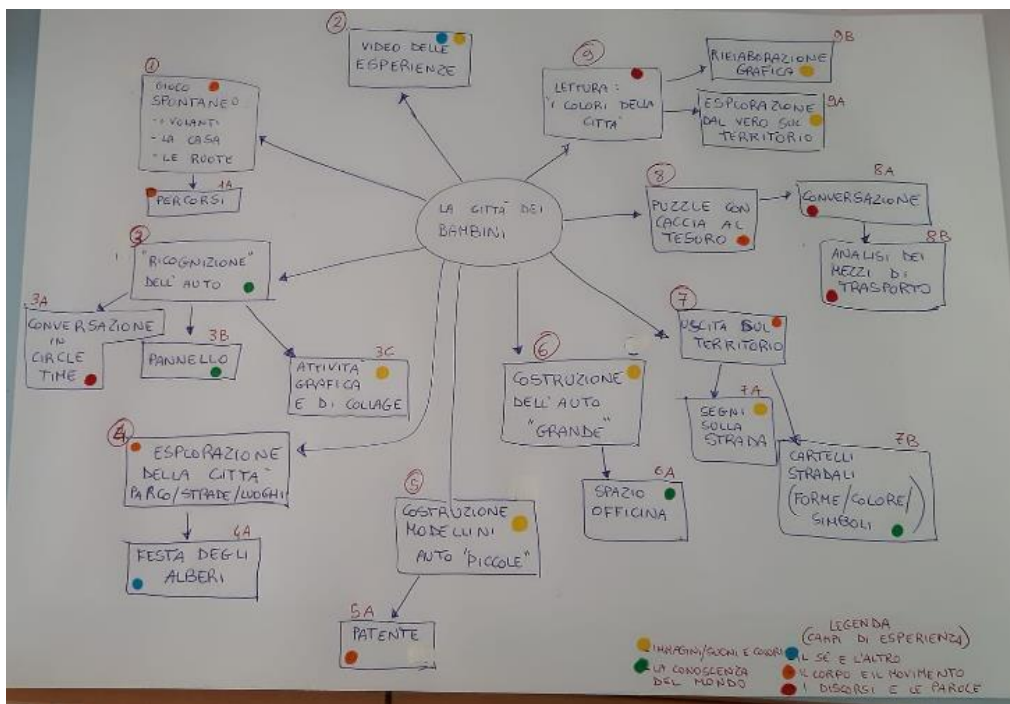


Figura 62. Mappa documentativa del progetto "La città dei bambini" svoltosi da ottobre 2021 ad aprile 2022

"La mappa si può leggere così, in ordine diciamo cronologico, però poi si può anche vedere in modo più fluido, perché mi sono resa conto mentre poi creavo le frecce e le caselle che questo si richiamava e si univa anche con quest'altro. Diciamo che ho cercato anche di dare un macro argomento perché non volevo mettere al centro la macchina, ma qualcosa che potesse poi unire tutti i sottogruppi, è la città dei bambini, e ha racchiuso come prima cosa tutta la parte sulla macchina che è nata dal gioco spontaneo da dove siamo partiti..." (Tatiana, terza intervista di esplicitazione)

È possibile concludere che la verbalizzazione delle scelte soggiacenti alla stesura della documentazione, come pratica professionale, oltre che ad altre prassi, permette all'insegnante di analizzare il senso di ciò che fa, di come si pone con i bambini e le famiglie, di come percepisce il proprio lavoro raccontandosi e come pertanto desidera che la propria professionalità emerga.

Area Discorso problematizzante

La tipologia di operazioni cognitive rilevabili nella verbalizzazione della docente permette di affermare che Tatiana abbia affinato un pensiero in grado di utilizzare la memoria delle pratiche come base per un'analisi critica volta a valutare il proprio operato e le reazioni dei bambini. Il giudizio assegnato ai diversi elementi delle situazioni verbalizzate ha permesso alla docente di ampliare le proprie consapevolezze professionali, se non di cambiarle, come visto per le aree precedenti. Il discorso problematizzante permette l'espressione delle competenze analizzate dagli altri domini della griglia ADAP, pertanto il suo aumento in termini di qualità si suppone sostenga acquisizioni complesse e significative per lo sviluppo professionale auspicato. Nei seguenti stralci di intervista, è possibile notare alcuni dei numerosi momenti in cui Tatiana ha esercitato una capacità di analisi e di valutazione delle pratiche che ha permesso veri e propri cambiamenti nella progettualità o nelle scelte didattiche e documentative, mostrando come operazioni di questo tipo permettano riflessioni più significative per lo sviluppo professionale.

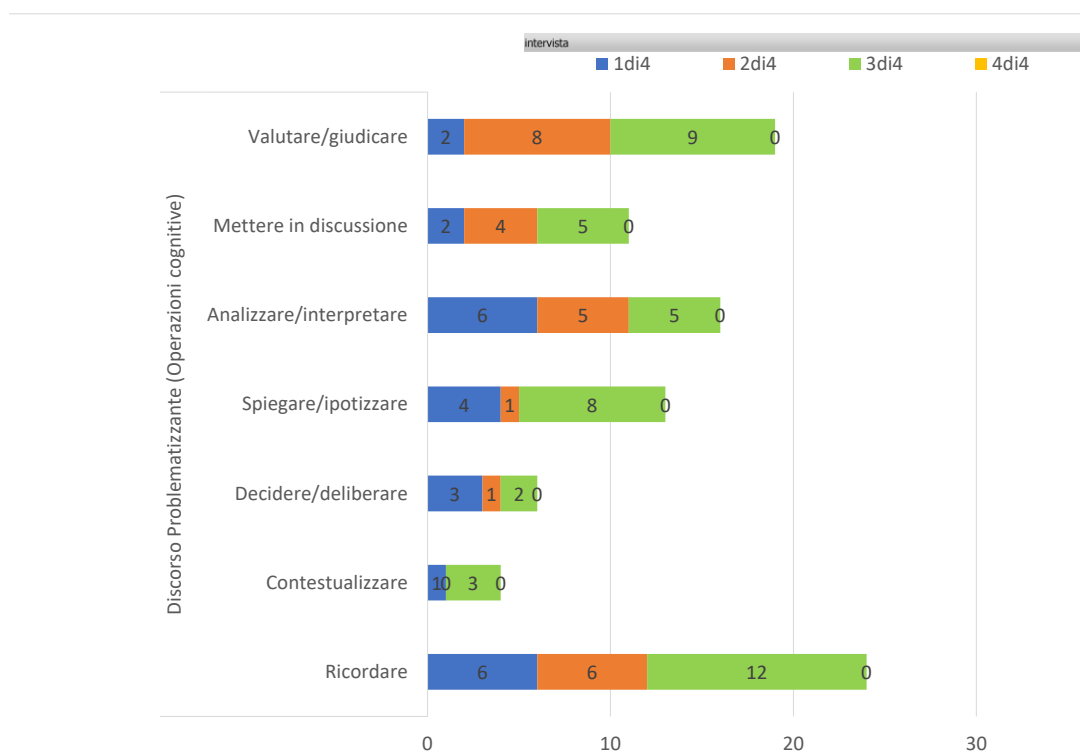


Figura 63. Grafico ADAP evoluzione Discorso problematizzante Tatiana

“Anche per esempio quando siamo usciti a vedere la città, loro hanno notato molto di più che cosa c'era che le macchine o i cartelli; quindi, anche da questo mi sono resa conto che la loro attenzione poteva essersi spostata su qualcos'altro perché altrimenti sarebbero rimasti ancora fissati su quello come accadeva prima. Prima, nonostante passassero i giorni, loro sempre e comunque avevano il pensiero fisso 'quando facciamo la macchina? quand'è che viene Ambra per fare la macchina?' È da lì che mi sono resa conto che secondo me era un po', non dico esaurito, ma spostato l'interesse...”

“Perché, per esempio, nel progetto delle verdure, io andavo molto nel dettaglio su ogni puntata (sarebbe la pubblicazione in bacheca digitale con le famiglie della documentazione di progetto, ndr), quando abbiamo fatto la cipolla ho messo diverse foto con le diverse fasi e la mia descrizione, mentre nel progetto città magari sarei un po' più sintetica...”

(Tatiana, terza intervista di esplicitazione)

Area Apprendimenti riflessivi

Infine, a conclusione della presentazione del caso di Tatiana, è possibile affermare come il dispositivo dell'AdP abbia permesso alla docente di aumentare la capacità di lettura autonoma degli elementi chiave di una pratica professionale, utilizzando la documentazione come base per un'interpretazione più complessa e meno superficiale di bambini e situazioni.

Interessante è notare come la realizzazione del risultato di una propria azione diminuisca in frequenza parallelamente ad un aumento dell'autonomo riconoscimento degli elementi chiave della pratica e della riformulazione di credenze. Tatiana ha affinato la lettura dei comportamenti dei bambini e delle proprie scelte ad essi correlate, cogliendo in autonomia svolte o leve importanti per la progettualità, risolvendo il timore per la progettazione di percorsi capaci di legare contenuti e interessi dei bambini.

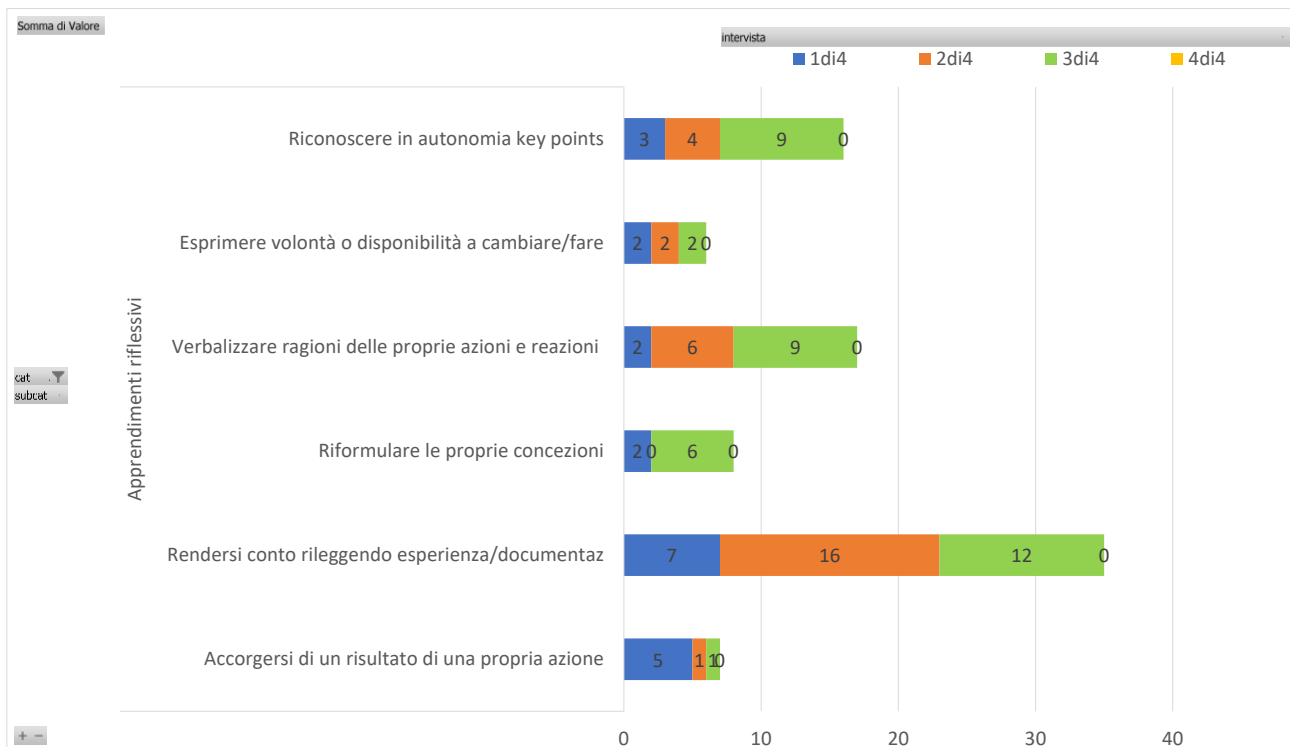


Figura 64. Grafico ADAP evoluzione Apprendimenti riflessivi Tatiana

“È come se a loro non interessasse più il percorso dell’auto, ma il punto di arrivo e cosa fare una volta che sono arrivati. Quindi l’attenzione non è più sulla macchina o sul mezzo di trasporto, sul volante che guida la direzione, sul percorso per arrivare, ma su cosa fare quando sono là, a casa”

“Vedo che continuano a spostare gli oggetti, come hanno sempre fatto, per costruire un po’ le case e un po’ questi percorsi. Allora io gli ho dato un percorso di Turlututù, che è questo personaggio con un occhio solo, e gli ho proposto il gioco di risolvere il percorso labirintico e loro hanno tracciato la linea scegliendo anche la macchina che gli piaceva di più per risolverlo. E quindi questo mi sembrava positivo perché tutti i vari percorsi si univano e mi sembrava tutto una cosa più bella perché tutto si richiamava”

(Tatiana, terza intervista di esplicitazione)

Riflettendo sulle pratiche e sulla documentazione, Tatiana ha potuto valutare l’inesattezza di alcune credenze relative ai bambini o alle proprie iniziative progettuali, operando di fatto un cambiamento significativo, poiché emerso dall’analisi autonoma di quanto vissuto, quindi non imposto o suggerito.

“Non solo non mi sono sembrati attenti in quel momento e invece poi ricordavano tutto, ma anche a distanza di mesi come in questo caso! Mi ha stupito doppiamente”

“Per esempio, quel libro che parla di una casa in costruzione, io l’avevo comprato prima di Natale perché mi piaceva, ma il mio pensiero era di tenermelo per quando mi sarebbe servito e non volevo utilizzarlo quest’anno, non volevo bruciarmelo... Però essendo loro passati dall’auto, che probabilmente aveva finito il suo corso, avevano chiuso il cerchio, loro sono andati verso la casa, quindi ho detto ‘cosa può essere meglio di una cosa del genere?’ E quindi ne ho proposto la lettura”

(Tatiana, terza intervista di esplicitazione)

In conclusione, è possibile affermare che il percorso di ricerca e formazione abbia permesso a Tatiana di riflettere, approfondire e trasformare alcuni assunti soggiacenti alla pratica professionale, rendendola più sicura e consapevole delle proprie scelte didattiche e documentative, obiettivo che si era posta inizialmente. Le parole che seguono, estrapolate dalla riflessione di fine percorso, esprimono una nuova visione del proprio lavoro, non più all'affannosa rincorsa degli obiettivi posti ex ante, ma nella soddisfatta lettura di competenze in itinere ed ex post, documentate con cura e selezionate secondo criteri di significatività e comparazione con le Indicazioni Nazionali per il curriculum (2012).

“Adesso farei quasi fatica a riempirne solo uno di pannello documentativo, ne potrei fare 10! Qui ci sono tutti i Campi di esperienza, ma all'ennesima potenza, nel senso che non c'è solo un obiettivo piccolo legato al Campo di esperienza, ma ha delle cose molto grosse. Se penso che prima avevo l'ansia nel trovare le competenze in quello che avevo fatto, qui invece c'è tutto perché hanno fatto tutto loro” (Tatiana, terza intervista di esplicitazione)

5.3 Discussione dei percorsi di sviluppo professionale

Caratteristiche di rigore della seconda fase di ricerca

Prima di presentare la discussione su quanto emerso dalla seconda fase del disegno di ricerca, appare necessario cercare di esplicitare i criteri di rigore a cui il processo di ricerca si è attenuto. Come già esposto per la prima fase, si è fatto riferimento ai quattro criteri di rigore di Guba e Lincoln, arricchiti dalla rilettura proposta da Sorzio (Guba, 1981a; Guba & Lincoln, 1986; Lincoln & Guba, 1990; Lincoln & Guba, 1982; Schwandt, Lincoln, & Guba, 2007; Sorzio, 2005). Sebbene non si applichino ad una teoria in senso stretto, come accaduto nella grounded theory del primo step di indagine, tali criteri possono essere considerati al fine di garantire rigore e complessità alla ricerca quali-quantitativa sull'evoluzione professionale delle partecipanti:

- credibilità, i dati registrati rispecchiano quanto detto, osservato e accaduto con accuratezza. A tal fine l'utilizzo di interviste di esplicitazione, osservazioni partecipanti e riportate dalle insegnanti, documentazione audio-foto-video e diari di ricerca della sottoscritta e delle docenti ha risposto positivamente al criterio di affidabilità (Dawes, 2001; Merchie et al., 2018);
- trasferibilità, sebbene non sia possibile trarre una teoria generalizzabile dalla ricerca-formazione condotta, l'interpretazione e il confronto delle esperienze delle docenti può suggerire piste metodologicamente promettenti per future applicazioni, sia in termini metodologici che formativi a sostegno del dispositivo di Analisi delle pratiche;
- sostegno o dependability, la trasparenza e il dettaglio nella descrizione dei dati e l'utilizzo di uno strumento validato consentono alla comunità di ricerca di cogliere il rigore dell'impianto di ricerca seguito nelle sue diverse fasi. (Silverman, 2008; Trincherò, 2002);
- confermabilità, sebbene non sia possibile nelle scienze umane aspirare ad un'obiettività o all'uso di strumenti valutativi empirici puri, la seconda fase di ricerca ha cercato di affiancare alla complessità della mole di dati qualitativi uno strumento che potesse offrire una lente interpretativa di sintesi dell'evoluzione professionale compiuta

dalle insegnanti. Oltre all'uso della griglia ADAP, tuttavia, vi è stato un processo di valutazione continuo della validità dello strumento intervista di esplicitazione, per esempio, costituito da un'analisi non solo dei contributi delle docenti, ma anche della tipologia di domande poste dalla ricercatrice (Sorzio, 2005). Ciò ha permesso di notare eventuali criticità nella formulazione di domande, nella ripresa di questioni importanti tramite rispecchiamenti, nel controllo dell'uso di parole inefficaci, migliorando la propria postura di ricerca consapevole e rigorosa (Silverman, 2008; Vermersch, 2005).

Avendo specificato come il disegno di ricerca abbia quindi risposto efficacemente ai criteri di rigore, si propone una discussione dei dati articolata in due parti, corrispondenti alle due domande che ne avevano guidato la struttura, dal framework teorico-metodologico all'applicazione sul campo:

- in che misura e in quali aree di competenza matura la percezione dell'insegnante relativamente al proprio agito coinvolgendolo in momenti di analisi ed esplicitazione delle pratiche?
- Come, se presenti, vengono trasformati pensieri e comportamenti resistenti a quanto proposto in elementi di crescita professionale?

L'evoluzione della professionalità attraverso il dispositivo di AdP

Rispetto alla domanda di ricerca relativa a quali aree di competenza maturino grazie a sessioni di Analisi delle Pratiche e in che misura, è possibile fornire una risposta non esaustiva, ma attendibile per il caso specifico, basata sui dati rilevati dalla griglia ADAP. La sua strutturazione in aree di competenza permette di cogliere non solo in che misura, ma in quali comportamenti o percezioni si sia rilevato un impatto maggiore dovuto all'uso di una metodologia di ricerca-formazione specifica. A tal fine si è ritenuto efficace mostrare un confronto fra le diverse docenti, non perché si consideri l'esperienza di ciascuna sovrapponibile alle altre, ma perché da una visione più ampia sugli effetti prodotti è possibile trarre una stima media di efficacia del dispositivo di Analisi delle Pratiche. Ciò implica quindi la convinzione che la specificità del processo di evoluzione professionale vissuta da ogni docente sia da tutelare nella sua unicità, rappresentando una storia esemplare, tuttavia, il confronto fra esperienze permette di considerare se le premesse teoriche addotte a sostegno dell'AdP e dell'intervista di esplicitazione siano valide anche per la presente ricerca sul campo. Infine, si ricorda che solo una docente ha partecipato a una quarta intervista di esplicitazione, pertanto il valore I4 è da considerare non come media matematica dell'intero campione ma della sola docente Valeria. Si considereranno i valori di I4 come aggregabili a I3, in quanto espressione di riflessioni di fine percorso per l'insegnante.

Area Conoscenze e riferimenti

Il grafico sintetizza con chiarezza ed immediatezza quanto il dispositivo di Analisi delle Pratiche abbia permesso a tutte le insegnanti partecipanti di rafforzare competenze e conoscenze relative all'area dei riferimenti teorici e delle percezioni che impattano più o meno consapevolmente a livello professionale. Ciò implica un'interpretazione fondamentale e

basilare, ovvero l'utilità che l'opportunità di riflettere sul proprio agito abbia avuto per tutte le docenti a prescindere dagli anni di carriera. Le docenti avevano infatti un bagaglio temporale di esperienza molto diverso, dai cinque ai trent'anni di carriera, eppure, per tutte, la metodologia di ricerca e formazione e AdP ha permesso un'evoluzione professionale di qualità, interessando maggiormente infatti gli item relativi alla consapevolezza di azioni, percezioni, atteggiamenti. Ciò richiama le evidenze internazionali per cui gli anni di esperienza lavorativa non siano predittivi della qualità delle interazioni fra docenti e bambini (OECD, 2018); ciò che invece sembrerebbe avere un impatto positivo è la formazione incentrata sul pensiero di bambino competente e adulto regista (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019).

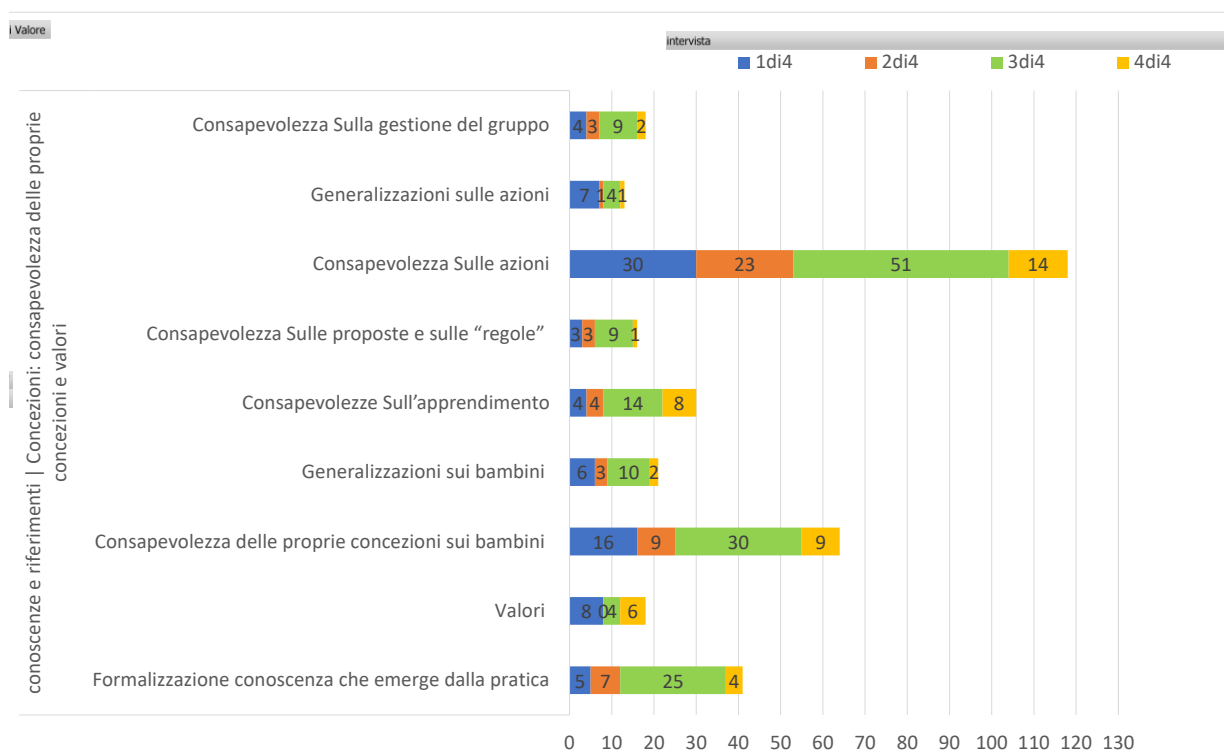


Figura 65. Grafico ADAP evoluzione Conoscenze e riferimenti globale

Dalla revisione della letteratura sulla qualità della formazione continua degli insegnanti europei, è possibile leggere come la formazione partecipativa permetta di ricontestualizzare il proprio ruolo e il proprio sapere professionale, espressi nelle azioni (Peeters et al., 2015b). Ciò trova applicazione anche nello studio di caso in oggetto, mostrando chiaramente come una riflessione sulle pratiche abbia permesso alle docenti di approfondire il senso consapevole delle proprie azioni, invece di generalizzarle in comportamenti routinari acritici. Come argomentato nei paragrafi di analisi dei dati, le insegnanti hanno mostrato inizialmente una scarsa familiarità nell'esplicitare quanto fatto e deciso in quanto professioniste, preferendo incentrare l'attenzione, e il giudizio, sui bambini. Ciò sembra ricalcare le parole di Vermersch per cui *"nella formazione di insegnanti è molto frequente che i partecipanti prendano l'abitudine di parlare dei loro alunni ed è talvolta veramente difficile per loro accettare l'implicazione rappresentata dalla descrizione di ciò che essi stessi fanno in prima persona"* (Vermersch, 2005, p.47). La crescente capacità di verbalizzare le proprie azioni ha permesso un rafforzamento nella consapevolezza delle diverse dimensioni implicate alla base (teorie, stereotipi, valori, obiettivi...), sostenendo un pensiero problematizzante calato nel contesto che ha permesso inoltre uno sviluppo delle

conoscenze professionali e, conseguentemente, delle capacità di affrontare il lavoro quotidiano con un approccio pedagogico più integrato fra dimensione ludica e progettuale predisposta dall'adulto.

Relativamente alla consapevolezza maturata rispetto ai bambini e al loro apprendimento, interessante è notare come il percorso di costante riflessione guidata, progressivamente sempre più autonoma, abbia permesso alle docenti di ri-vedere e ri-verbalizzare alcuni giudizi spesso poco fondati o approfonditi. Ciò conferma quanto sostenuto da studi internazionali (Peeters et al., 2015b; Sheridan, 2001; Sheridan et al., 2009; Timperley & Robinson, 2002) secondo cui formazioni sotto forma di ricerca azione producano nei docenti una comprensione più profonda dell'impatto delle loro prestazioni sull'apprendimento dei bambini. L'analisi della documentazione, restituita nella "neutralità" di registrazioni audio-foto-video, permette al professionista di mettere in dubbio un'immagine ideale e fissa di un bambino o di un gruppo di bambini, maturando un'idea più flessibile, legata alle situazioni e aperta a nuovi aggiustamenti. Inoltre, interrogarsi sulle scelte dietro le proprie azioni permette di riposizionare l'attenzione sul bambino e sugli obiettivi a lungo termine per la sua educazione, percependoli maggiormente come protagonisti del processo di insegnamento-apprendimento.

Area Intenzionalità progettuale

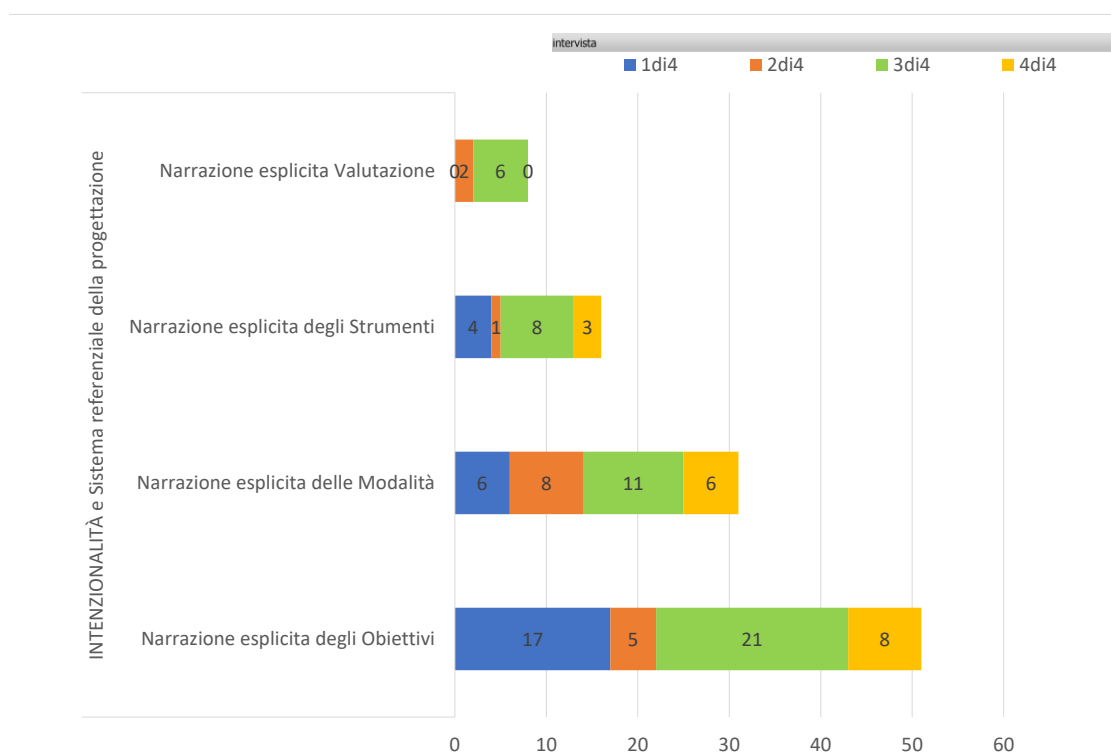


Figura 66. Grafico ADAP evoluzione Intenzionalità progettuale globale

Anche per quanto riguarda l'area afferente alle dimensioni della Progettualità, l'esperienza di riflessione a partire dalle pratiche compiute, implementate e valutate, ha mostrato di avere impatto positivo sull'evoluzione delle capacità di verbalizzazione consapevole degli elementi alla base della progettazione. Se per quanto riguarda gli obiettivi, l'incremento è stato presente ma già in partenza centrale per le docenti, la dimensione della valutazione ha avuto un

incremento solo dopo una familiarizzazione con l'analisi della pratica. Ciò suggerisce che le docenti abbiano maturato un pensiero su tempi e modalità di valutazione grazie allo spazio verbale, cognitivo, relazionale offerto dalla ricerca-formazione. Anche l'esplicitazione di strumenti e modalità appare incrementato, dato che mostra come tali elementi della progettualità abbiano accresciuto la loro importanza nell'argomentazione di ciò che le docenti sceglievano di fare con i bambini. Ciò ha portato ad una trasformazione di percezioni, pratiche e teorie sugli elementi della progettualità, favorendo una scelta più consapevole di attività, metodologie didattiche, mediatori.

Riflettere sulla relazione fra tutti gli elementi della progettazione didattica permette alle docenti di ri-posizionarsi rispetto all'orientamento pedagogico che vogliono dare al proprio lavoro in quanto professioniste con un'identità propria e al contempo radicata nella cultura organizzativa. Ciò appare particolarmente interessante, considerando l'iniziale resistenza riportata da docenti e coordinatrice nell'applicare i principi dell'approccio reggiano e dell'educazione in natura. Numerosi autori, raccolti nella revisione della letteratura a opera di Peeters e colleghi (2015b), sottolineano infatti come la ricerca azione condotta con gli insegnanti permetta loro di analizzare il loro rapporto con il gioco, per esempio, pianificandolo in modo più consapevole e integrato ad esperienze di apprendimento (Wood e Bennett, 2000, in Peeters, 2015b). Inoltre, la progettazione consapevole produce nel professionista un senso di autoefficacia e soddisfazione nel lavoro (Johansson, 2007, in Peeters, 2015b), più volte sottolineato dalle docenti al termine dello studio di caso.

Area Discorso problematizzante

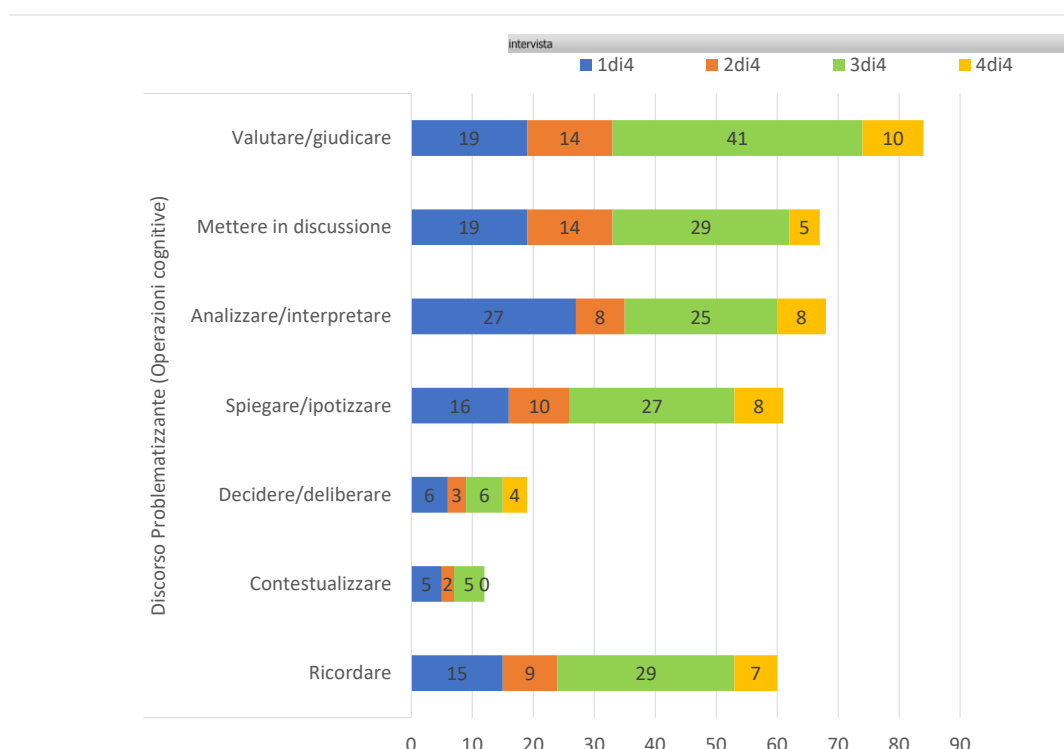


Figura 67. Grafico ADAP evoluzione Discorso Problematizzante globale

Come affermato dagli autori dello strumento ADAP, le operazioni cognitive coinvolte nella

verbalizzazione della pratica di un professionista indicano il grado di qualità e approfondimento della sua riflessione in merito. A ciò si lega quindi la possibilità, da parte dell'insegnante, di trarre maggiori o minori conoscenze e competenze complesse sul proprio lavoro. Il grafico mostra come la funzione cognitiva del ricordare un evento sia stata la base imprescindibile per la messa in campo di azioni superiori, le quali mostrano i maggiori incrementi (Bloom et al., 1986). Un incremento simile si è verificato anche fra i partecipanti agli studi di Vonta e Sheridan, riportati da Peeters (2015b), i quali, avendo l'opportunità di autovalutarsi attraverso la documentazione sulle pratiche e il confronto con ricercatori o colleghi, abbiano accresciuto competenze professionali in termini di complessità e qualità. Pertanto, la possibilità di applicare operazioni cognitive complesse grazie ad un dispositivo di ricerca e formazione che prevede tempi e spazi predisposti, permette al docente di familiarizzare con una pensosità dubitante, aperta e flessibile, appropriandosene come nuovo habitus professionale. Ciò è quindi determinante per uno sviluppo consapevole, critico e volto al costante miglioramento professionale.

Area Apprendimenti riflessivi

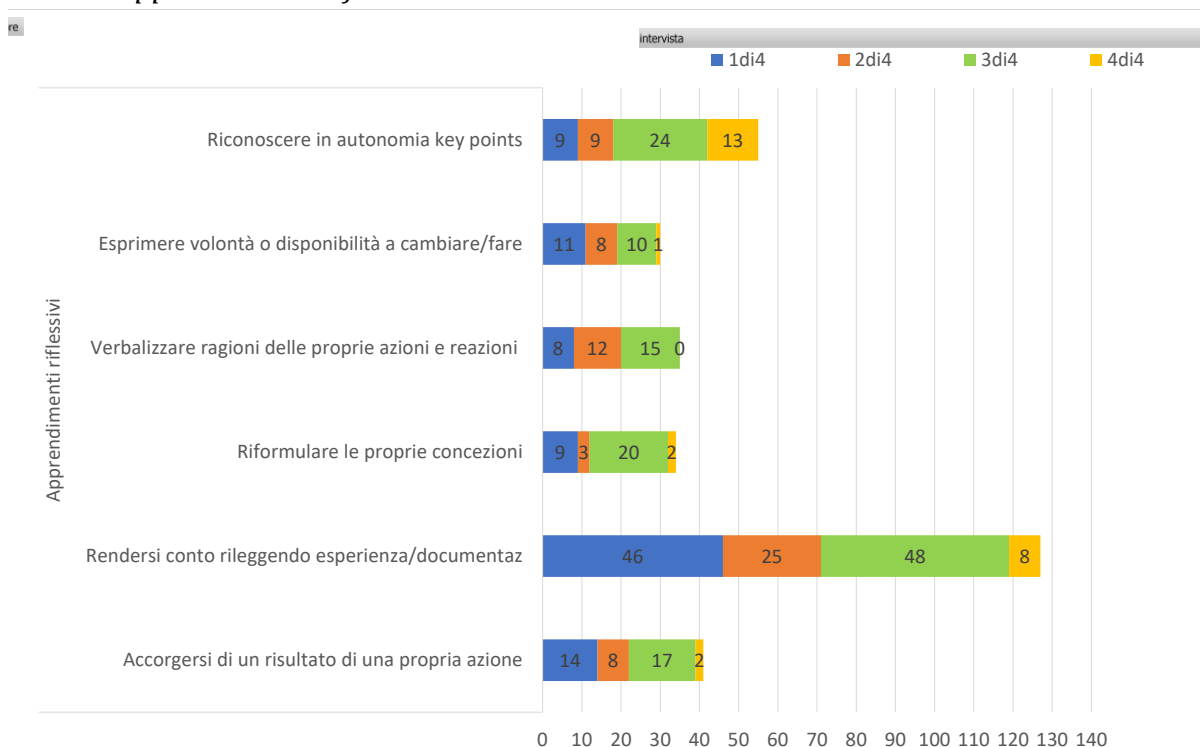


Figura 68. Grafico ADAP evoluzione Apprendimenti riflessivi globale

Ciò che un professionista apprende dalla riflessione sulle pratiche rappresenta una delle aree di valutazione dell'impatto globale di una formazione sull'evoluzione professionale. Il cambiamento di teorie, rappresentazioni e pratiche passa necessariamente attraverso la riflessione, scomposta nelle sue operazioni cognitive gerarchiche, di ciò che viene fatto, poiché espressione di ciò che si percepisce essere il proprio modo di essere professionisti. La resistenza appare dunque un fenomeno legato agli apprendimenti riflessivi, poiché essi sono la leva per la riconcettualizzazione di scelte fino a quel momento considerate le uniche praticabili per fattibilità, efficacia, conservazione. L'andamento di tutti gli item connessi a quest'area è positivo, mostrando come l'impiego del dispositivo e dello strumento dell'intervista sia

significativamente legato ad un aumento della capacità, da parte delle docenti, di notare gli elementi caratterizzanti della pratica, potendone ipotizzare un'implementazione critica. Se il supporto della ricercatrice appare essere costantemente importante per la comprensione da parte delle insegnanti degli elementi di snodo nell'azione, ciò vede un parallelo aumento dell'esercizio autonomo di tale capacità. La verbalizzazione delle proprie scelte, nonché degli effetti che le proprie azioni hanno compiuto, sostiene i docenti nello sviluppo di una professionalità riflessiva, capace di scomporre gli elementi che influenzano il contesto entro cui una pratica si svolge, rivalutare il proprio ruolo e prendere nuove decisioni. (Peeters, 2015b).

Tuttavia, il dato probabilmente più interessante è legato alla trasformazione delle resistenze appare essere la riformulazione delle concezioni da parte delle insegnanti. Tale punto di arrivo è reso possibile da un processo di co-ricerca, definendo domande e obiettivi, condividendo la documentazione e la sua analisi e supportando le intuizioni e iniziative delle partecipanti (Garet et al., 2001; Havnes, 2018; Henning et al., 2017; Louws et al., 2017; Peleman et al., 2018; Richardson, 1990; Thoonen et al., 2011). Nel momento in cui le professioniste hanno potuto esplicitare tutto ciò che esisteva e re-sisteva al di sotto della pratica, è stato possibile avviare un processo di sviluppo realmente trasformativo, agendo su: conoscenze pedagogiche, identità professionale, motivazione e auto-efficacia. La trasformazione delle precedenti concezioni, potenzialmente resistenti, si collega alla terza domanda del disegno di ricerca, cercando di approfondire le modalità che hanno permesso tale processo.

Una metodologia per il cambiamento di concezioni potenzialmente resistenti

Se la prima fase della ricerca aveva come obiettivo quello di cogliere le rappresentazioni delle docenti sul cambiamento e gli elementi capaci di agevolarlo od ostacolarlo, il secondo step di ricerca ha invece cercato di mettere in pratica ciò che sia la letteratura che la teoria emergente sottolineavano come approccio efficace alla trasformazione di pensieri e pratiche professionali. In particolare, la domanda di ricerca non solo ha considerato quali aree di competenza evolvessero nel processo di riflessione sul proprio agito, ma la sua efficacia anche in relazione a pensieri e comportamenti resistenti. Come suggerito dalla literature review di Schachter, la maggioranza degli studi sull'efficacia degli interventi formativi rivolti agli insegnanti considera l'applicazione delle nuove pratiche come variabile valutativa, tuttavia, vi è scarso consenso generale su come la formazione possa guidare l'introduzione di nuove prassi (Schachter, 2015). Se infatti la letteratura sostiene che il connubio fra teoria e pratica vada necessariamente mantenuto ai fini di sviluppo professionale, poco è ancora noto rispetto a quali metodologie possano valorizzare il travaso trasformativo vicendevole fra 'ciò che si sa su quanto si fa' e 'ciò che si fa'.

Il dispositivo di Analisi delle Pratiche, scelto inizialmente per coerenza e pertinenza ai temi e alle domande di ricerca, si può affermare che sia stato efficace sia in termini di sviluppo di competenze professionali, che nella trasformazione di pensieri e pratiche resistenti in nuovi modi di considerare il proprio lavoro di insegnante. La particolare natura epistemologica del dispositivo, nonché dello strumento di Vermersch (2005), hanno permesso ai pensieri resistenti di affiorare all'interno di uno spazio "neutro", poiché l'attenzione delle docenti era

posta sulla ri-costruzione del senso delle proprie azioni, intese come risorsa per ri-conoscersi come professioniste e non come mezzo di giudizio. Ciò appare in linea con quanto emerso dalle ricerche di Peleman a sostegno dell'efficacia di interventi di CPD integrati nella pratica di educatori ECEC; se la partecipazione a tali esperienze ha permesso di aumentare consapevolezza e comprensione pedagogica, rafforzando la propria resilienza professionale, la componente di feedback ricevuta da figure esterne si è rivelata la leva per tali risultati (Peleman et al., 2018). Analogamente, anche la review di Peeters sottolinea come le iniziative formative basate sul contesto con un'enfasi sulla supervisione degli insegnanti abbiano un effetto maggiore sulla qualità complessiva dell'ambiente rispetto a un corso tradizionale sull'acquisizione di solide basi teoriche senza legami con la specificità del contesto e dei singoli professionisti che lo compongono (Peeters et al., 2015b).

Il mantenimento della postura supportiva del ricercatore nel sostenere i processi generativi di cambiamento dei docenti appare quindi un obiettivo da mantenere e riadattare continuamente. La scelta di domande e documentazione da restituire, i tempi e gli spazi predisposti per le interviste, la cura della relazione, sono stati gli elementi chiave che hanno reso possibile l'apertura dei canali fra pratica-teoria-pratica, come suggerito da Altet (2014). Ciò ha comportato un grande lavoro di preparazione e attenzione da parte della ricercatrice sottoscritta, cercando un confronto con testi, pedagogiste e ricercatrici esperte nell'arte del colloquio al fine di garantire, per quanto possibile e con ampi margini di perfezionabilità, un affiancamento alle docenti il più facilitante e predisponente possibile per il cambiamento. A tal proposito, lo stralcio seguente mostra come un'interazione consapevolmente guidata da rispecchiamenti e riformulazioni, nonché da una scelta ragionata del materiale da co-analizzare, possano agevolare il passaggio da intuizioni a consapevoli nuovi assunti professionali:

Krizia: "Sì, allora, di senso in sé, non so quanto possa averne per bambini così piccoli chiedergli le cifre della data... cioè, nel senso, comunque le decine, o comunque i numeri vengono fatti poi alla scuola primaria. È proprio una cosa di dire, butto lì delle informazioni, come i giorni della settimana o i mesi, ogni giorno, ripetendo, magari vengono assorbite dai bambini. Non pretendo che un bambino di 3, 4, 5 anni, sappia dirmi che il due è la decina e poi c'è lo zero.

Ricercatrice: "No, è chiaro, è chiaro. E tu dici "io voglio creare un'esposizione", ma giorno dopo giorno, senza che io te lo faccia pesare..."

Krizia: "Magari contando anche insieme, piuttosto che magari appunto, non tutti i giorni però, il più delle volte, quando uno non sa che giorno è si conta... poi siamo sempre lì, dipende da che ore sono, da quanto tempo a disposizione, da cosa devo fare dopo. Ieri sapevo che potevamo fare questa cosa con te e mi dicevo "Oh caspita è tardi, mi spiace perdere, che poi non perdere, però perdere tempo su questa cosa e non dare tempo ad Ambra, che comunque è qua per noi a fare questa cosa insieme"

Ricercatrice: "Ti va se andiamo avanti su questa cosa del perdere tempo? Magari ci sono altri spunti nel video..."

Krizia: "Ok"

Il video prosegue con i bambini che fisicamente si muovono molto nello spazio.

Krizia: "E questa cosa che si muovono tutti mi mette l'ansia, cioè, mi fa star male che tutti... non serve a nulla esporli tutti i giorni a quelle cose se nessuno... perché se nessuno mi ascolta mi chiedo a cosa serve"

Ricercatrice: "A cosa serve..."

Krizia: "È una discordanza assurda!"

(tratto da prima intervista di esplicitazione di Krizia)

Anche l'utilizzo della documentazione come strumento di memoria condivisa ma anche di supporto per la rilettura riflessiva ha permesso ai pensieri più inconsapevoli e resistenti (definiti da Valeria come un vero e proprio 'complesso') di emergere (Ang, 2012 in Peeters, 2015b), confrontandosi con le diverse sfaccettature della pratica. Supportare nelle docenti un atteggiamento di indagine e un uso della documentazione maggiormente analitico ha permesso di sfuggire alla generalizzazione delle proprie credenze sulla didattica, sul sé professionale o sui bambini, come accaduto per esempio in questo stralcio di intervista:

Valeria: "Secondo me anche l'arancia per loro è stato serenissimo, sono io che l'ho vista dall'altra parte e dicevo 'Questi qui non arrivano al dunque' e invece ho visto che era proprio una mia... era perché adesso questo complesso l'ho sviscerato"

Ricercatrice: "E ricordi cosa pensi ti abbia fatto fare il click?"

Valeria: "Allora, il fatto dell'altra volta, che nella mia disperazione dell'arancia loro sono arrivati, quindi ho detto 'Ah però vedi?' E poi ho rivisto le immagini il giorno dopo, ho scritto che cos'era successo riguardandole e facendo vedere anche a Lara la tirocinante e rileggendo, effettivamente vedevo che qualcosa era uscito, anche se quel giorno lì, in quel momento lì, ci era sembrato un "fallimento" invece no, più o meno qualcosa è uscito. Quindi sono stata io che ho affrontato in maniera diversa l'esplorazione del kiwi proprio in maniera molto più 'vediamo quel che succede'"

(tratto da prima intervista di esplicitazione di Valeria)

I pensieri resistenti possono inoltre riguardare altri soggetti che assumono un ruolo significativo nel lavoro educativo del docente: le famiglie. Dalla prima parte di ricerca era emersa una rappresentazione dicotomica della famiglia, una polarità fra il desiderio di coinvolgerla e uno di respingerla in quanto giudicante dell'operato delle docenti. Riflettere sulle proprie pratiche, sulla ricchezza degli apprendimenti e sulla stesura della documentazione ha portato a riconsiderare il coinvolgimento delle famiglie, come già testimoniato in letteratura (Peleman et al., 2018), ed evidente in questo stralcio:

Monica: "Non vedo l'ora di postarlo sul Padlet (la documentazione sul percorso, ndr)... Descrivendo bene, ma con anche solo due righe, in modo tale che capiscano che non è che hanno lanciato le pigne per fare casino o per giocare con il materiale destrutturato fine a se stesso... Quindi anche questa cosa mi ha fatto riflettere, prima magari mettevi le foto e basta, invece il fatto di fargli (alle famiglie, ndr) capire che c'è tutto un lavoro e non siamo qui a lanciare pigne ma da lì è uscita tutta questa cosa, anche solo sui disegni... Sì, questo è prezioso. Perché di solito magari scrivi giusto quello che ti dicono i bambini e una piccola didascalia, che ne so, 'Ecco le tre Pigne diverse' e basta. Finito lì. Invece no, perché? Perché siamo arrivati lì? Tutto questo effettivamente manca. Poi ci sarà sempre il genitore che capirà di più è quello meno, però per far vedere il lavoro che abbiamo fatto è che c'è stato"

Ricercatrice: "Il lavoro che abbiamo fatto. Tutti voi, bambini e insegnante"

Monica: "Poi pochi ti verranno a dire che hai fatto un bel lavoro, ma va bene!"

(tratto da terza intervista di esplicitazione di Monica)

Infine, una delle modalità con cui è possibile considerare il superamento di una resistenza

professionale è la riproposizione di un comportamento, dapprima percepito come poco desiderabile, in una diversa situazione, oppure la disposizione ad accogliere una pratica a seguito dell'osservazione della sperimentazione di qualcuno degno della propria fiducia (Laffey, 2004; Sannino, 2010; Valoyes-Chávez, 2019). La metodologia della R-F che ha visto l'impiego del dispositivo di Analisi delle Pratiche sembra aver raggiunto tale obiettivo; le docenti hanno messo in discussione conoscenze e pratiche aprendosi all'evidenza, documentata e riflettuta, dell'efficacia di ciò che era inusuale o apertamente immodificabile per loro:

Krizia: "Per esempio Monica ha pensato di donare alla nostra sezione per Natale una pigna chiedendoci di interrarla per vedere se germoglia e quindi ha pure pensato di portare in tutte le nostre classi un pezzetto del suo percorso. Penso che io farò così con quello che sto facendo e non la solita cosa..." (Krizia, terza intervista di esplicitazione)

Krizia: "Ma lo sai che le altre in staff mi hanno chiesto la copia in bianco e nero della nuova ruota del calendario?" (Krizia, comunicazione fornita in occasione di una riunione di staff)

Valeria: "Mi piace un sacco la mappa che ha fatto Tatiana per il suo percorso, le ho chiesto come ha fatto a farla perché mi sembra che si capisca bene" (Valeria, comunicazione fornita in occasione di una riunione di staff)

Monica: "Poi non so cosa ci sarà a gennaio e cosa userò ancora, se video, passeggiata o altro... loro sono molto attratti dai cartelli, quindi forse uscire e fare tante foto e poi guardarle in classe mettendole a disposizione ma questa volta tanti foto, non pochi elementi per tanti bambini" (Monica, terza intervista di esplicitazione)

In conclusione, il confronto fra i dati di ricerca e la letteratura permette di identificare una serie di punti in risposta al quesito relativo a come la resistenza degli insegnanti evolva in pensieri innovativi grazie all'applicazione del dispositivo di Analisi delle Pratiche (Lazzari, 2016; Peeters et al., 2015b; Peleman et al., 2018; Sharmahd et al., 2017a):

- offrendo esperienze di formazione e sviluppo professionale che presuppongano l'analisi della propria pratica come leva per il cambiamento, basandosi su obiettivi co-definiti dal singolo docente o dal gruppo;
- supportando nei professionisti l'autonoma sperimentazione di metodologie documentative e didattiche, coinvolgendoli nella loro lettura e valutazione;
- prevedendo la presenza di una figura di supporto non giudicante alla rilettura individuale o collegiale di documentazioni, assicurando ascolto attivo e fiducioso nelle competenze professionali e nelle possibilità di implementare il proprio bagaglio;
- curando, da parte del ricercatore o consulente pedagogico, la scelta del materiale di analisi e delle domande di esplicitazione, nonché i feedback;
- offrendo occasioni per sperimentare, nel proprio contesto, un atteggiamento di ricerca basato sul ciclo di osservazione, pianificazione, azione, documentazione e riflessione mutuato dalla R-A

*“Eppure resta che qualcosa è accaduto,
forse un niente che è tutto”*

E. Montale

Conclusioni, limiti della ricerca e prospettive future

La ricerca ha permesso di approfondire il significato che le esperienze di sviluppo e cambiamento professionale rivestono per delle insegnanti di scuola dell'infanzia paritaria, con particolare attenzione al tema della resistenza alla trasformazione di pratiche e rappresentazioni. Il fenomeno della resistenza, o resilienza (Reinders, 2018), sembra intendersi come elemento intrinseco allo sviluppo professionale, considerato nella sua natura sfaccettata e affrontato come risorsa in fase di riflessione sulle pratiche agite. L'analisi e discussione dei dati raccolti nella grounded theory locale delineano alcuni elementi capaci di integrare positivamente resistenza al cambiamento e sviluppo professionale, strutturando interventi formativi e professionalizzanti potenzialmente trasferibili (Mortari, 2007; Schwandt et al., 2007; Silverman, 2008; Sorzio, 2005). In particolare, sembra emergere un legame inscindibile fra sperimentazione diretta, da cui nasce conoscenza professionale, e comunicazione supportiva fra membri dell'organizzazione. La mancanza di investimento progettuale e fattivo in una delle due direzioni pare, per la teoria emergente, ostacolare l'efficacia dell'altra, e viceversa, suggerendo cause interpretative e risorse risolutive per le potenziali resistenze esistenti.

Sembra quindi delinearci un sistema complesso alla base del processo di trasformazione dalla resistenza al cambiamento, producendo sviluppo professionale efficace, la cui attuazione consapevole permetterebbe ai professionisti di evolvere singolarmente e organizzativamente, realizzando gli obiettivi di qualità espressi dai documenti nazionali e internazionali sul tema (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019; MIUR, 2018a). In particolare, l'attenzione alla rilettura riflessiva dell'agito riveste un'importanza cruciale per trasferire la conoscenza legata alla sperimentazione in bagaglio professionale interiorizzato, supportata da materiale documentativo di qualità e da una figura supportiva competente. Al fine di comprendere tale aspetto trasformativo, la seconda fase di ricerca del disegno ha mostrato l'efficacia del dispositivo di Analisi delle Pratiche (Altet, 2014; Kanizsa, 2017; Magnoler, 2012). Tale metodologia, attuata mediante la somministrazione di interviste di esplicitazione (Vermersch, 2005), ha permesso di modificare le concezioni, le conoscenze pedagogico-didattiche e le pratiche delle insegnanti partecipanti in termini di qualità e di trasferibilità ad altri progetti educativi. Inoltre, tale dispositivo garantisce un protagonismo del professionista nello svelamento dei significati professionali sottesi alle pratiche e spesso non intenzionali, aspetto che risponde efficacemente alla teoria emergente dalle docenti della scuola Umberto I per cui il cambiamento imposto e non riflettuto collegialmente sia da considerarsi fallimentare. L'intervista di esplicitazione si è dimostrata uno strumento prezioso per dare alle professioniste un tempo e uno spazio fisici, relazionali e cognitivi adatti a cogliere elementi di discontinuità fra implicito ed agito, fra intenzionale ed effettivo, rinforzando una progressiva autonomia nella capacità di individuare pensieri e azioni trasformativi.

Proporre delle conclusioni al presente lavoro implica considerare i potenziali limiti e criticità che renderebbero poco sostenibile l'applicazione di tali metodologie e strumenti ad altri contesti (Asquini, 2018). Se infatti la riflessione guidata e supportata da figure formate sulla pratica professionale si sia rivelato, in letteratura e nel presente studio, efficace, essa risulta

estremamente dispendiosa in termini di tempo, di organizzazione e, conseguentemente, di risorse economiche (Merchie et al., 2018).

Inoltre, richiamando Avalos, pochi studi si sono occupati di chiarire quanto siano pervasivi i cambiamenti ottenuti e in che misura siano sostenuti gli sforzi per mantenerli (Avalos, 2011a), suggerendo che la quantità di tempo da dedicare ad una formazione per il cambiamento professionale non si esaurisca nel processo analisi-implementazione-appropriazione, ma prosegua, prevedendo un presidio duraturo che il presente lavoro di ricerca non ha potuto garantire. Difficilmente una figura esterna, come un pedagogo esterno o un ricercatore, può garantire tale attenzione prolungata, necessitando di una figura che sia parte del contesto organizzativo e che al contempo non abbia l'attenzione completamente impegnata dalle sfide del lavoro pedagogico-didattico diretto con bambini e famiglie.

Il coordinatore pedagogico assume quindi un'importanza cruciale per la qualità dello sviluppo professionale continuo, svolgendo un ruolo di guida e di supporto formativo per portare l'organizzazione in direzione di eccellenza educativa, a partire dalle sfide e dai bisogni del particolare contesto. Il coordinatore è colui che garantisce che la scuola sia *“uno spazio coevolutivo in cui è possibile pensare a un'evoluzione insieme”* (Edwards et al., 1995, p. 129), agendo un ruolo trasformativo di natura anche politica, come sottolineava Malaguzzi nel suo contributo alla famosa pubblicazione *I cento linguaggi dei bambini*. Non è un caso che tale figura professionale, chiamata inizialmente pedagogo, compaia in un periodo storico altamente trasformativo, gli anni Settanta, con la prima legge regionale sui nidi di infanzia (L.Reg. n.15/1973), promulgata dopo quella nazionale del 1971, in un contesto territoriale sensibile ai temi e alla cultura dell'infanzia, l'Emilia-Romagna. Il procedimento si applicava a tutti i nidi (allora solamente comunali), dapprima nei capoluoghi di provincia, successivamente in modo capillare, e prevedeva inoltre un servizio di coordinamento pedagogico diffuso. Il percorso evolutivo del coordinatore pedagogico è altresì scandito dal riconoscimento legislativo che ne ha progressivamente definiti e valorizzati i compiti e le competenze a livello nazionale con la legge n.1/2000 “Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia”, la legge 107/2015, in particolare nell'art. 1, par. 181, lettera e (Benedetti, Bertozzi, Campioni, & Canova, 2003) e con la cosiddetta legge Iori, nei commi 594 - 601 (Legge n.205/2017, 2017). Questi ultimi provvedimenti legislativi appaiono significativi in quanto estendono e riconoscono a livello nazionale la necessità di una figura di coordinamento formata e competente, supportando la qualità dei servizi e allineandosi al panorama europeo (Balduzzi, 2022; Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019).

Come affermato nella sezione dedicata sul sito web della regione Emilia-Romagna, il coordinatore pedagogico costituisce un tratto distintivo del sistema educativo pubblico e privato del sistema integrato zero-sei (Regione Emilia-Romagna, Direzione generale cura della persona, n.d.), il quale presenta una professionalità complessa e costantemente esposta alla formazione e alla supervisione in una rete di coordinamento territoriale, al fine di poter rappresentare per gli educatori un punto di riferimento per il loro sviluppo professionale. Investire sulla figura di pedagogo coordinatore è essenziale per realizzare sviluppo professionale a lungo termine del personale ECEC, generando un guadagno relazionale ma

anche economico; come conclude un recente studio, un insegnante con in media dieci anni di carriera e inserito in un contesto coeso e aperto al confronto di pratiche e teorie, maturerebbe il guadagno formativo fino a un mese di aggiornamento in più rispetto a un collega inserito in un contesto povero di stimoli e supervisione (Kini & Podolsky, 2016). Il coordinatore pedagogico ha pertanto un ruolo formativo che ricade sui singoli educatori e sul gruppo, gestendo con competenza uno spazio di accoglienza e vicinanza fisica e concettuale capaci di creare un sapere condiviso, reciproco e collaborativo (Anghelache & Bențea, 2012a, 2012b; Balduzzi & Manini, 2013). Tale impegno richiede attenzione costante al singolo, con le sue specificità, e al gruppo, con la sua cultura, instaurando un dialogo che favorisca profonda riflessività e corresponsabilità educativa, elaborando piani di formazione e ricerca non stereotipati e di grande impatto sull'operatività del personale (Edwards et al., 1995). Dal panorama di ricerca, ma anche dal presente studio, emerge come la professionalizzazione dei docenti sia valorizzata dallo scambio collegiale e con una figura esperta, ma al contempo la supervisione pedagogica necessita di una specializzazione di itinerari formativi per ciascun educatore, integrando i due piani per un maggior impatto sullo sviluppo professionale (Lofthouse, Rose, & Whiteside, 2022; Worth, 2018). Il presente lavoro può considerarsi in tal senso limitato, in quanto il percorso di Analisi delle Pratiche, per motivi organizzativi della scuola, non ha permesso uno scambio fra ricercatrice, docente e colleghe, il cui apporto avrebbe potuto arricchire e potenzialmente variare i risultati dello studio, lasciando pertanto aperta una prospettiva di indagine volta a considerare, in un'AdP, l'evoluzione del singolo professionista in relazione alla riflessione condivisa di esperienze e rappresentazioni.

Supportare, guidare e formare il team di docenti è un compito arduo e complesso per una figura con ruolo di responsabilità continuativa, in cui non sempre appaiono ben dosati gli elementi di accoglienza e quelli di controllo delle pratiche degli insegnanti, come emerso nel presente studio di caso. Il coordinatore diviene 'insegnante degli insegnanti', riprendendo le parole di alcune delle partecipanti alla ricerca, colui che cammina sul sottile filo del dare autonomia di azione e scoperta e al tempo stesso un indirizzo specifico, soprattutto in caso di innovazioni da approntare. Le competenze pedagogiche e organizzative del coordinatore devono quindi necessariamente collegarsi a quelle relazionali e comunicative, come affermato da Bonilauri e Filippini (Edwards et al., 1995). Tuttavia, per quanto competente, un coordinatore che non ha la possibilità di confrontarsi con altre realtà e colleghi appare svantaggiato, come riportato in diverse occasioni dalla coordinatrice partecipante alla ricerca; in tal senso il tema della supervisione dei coordinatori o pedagogisti scolastici diviene altrettanto centrale. Il coordinamento pedagogico territoriale risponde a tale necessità (Benedetti et al., 2003); è un organismo stabile nel tempo che comprende e riunisce i coordinatori dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia esistenti su un territorio (statali, comunali, privati, paritari) e costituisce un elemento indispensabile dal punto di vista tecnico-pedagogico della *governance* locale del sistema integrato, favorendo una qualificazione dei servizi attraverso il confronto di diversi professionisti (MIUR, 2020b).

La presenza competente di coordinatori pedagogici e pedagogisti nei servizi 0-6 pubblici e privati appare essere l'aspetto su cui incentrare attenzioni attuative e di ricerca per il futuro, sostenendo quindi, per effetto domino, la professionalizzazione dei docenti. La realizzazione di

un piano formativo e gestionale più uniforme per la scuola dell'infanzia rappresenta un obiettivo importante, poiché capace di garantire maggior qualità ed equità a tutti i servizi. I dati più recenti in merito riportano come lo Stato abbia mantenuto la *governance* sui servizi 3-6 anni, ma ne garantisca una gestione solo per il 63%, delegandola per ampia parte ai comuni e ai privati. Come sottolinea Chitti, è ancora insufficientemente delineato un adeguato “*quadro normativo che consenta di mantenere un'offerta equa universale e di qualità misurabile anche in termini di continuità professionale*” (Garbarini & Cremaschi, 2021, p. 48)

Ancora poco chiaro è come l'azione del coordinamento e della supervisione pedagogica si attui nelle scuole d'infanzia statali e paritarie e nelle vesti di quale figura; se per la statale l'azione del coordinamento è svolta dal dirigente scolastico e, ove presente, del coordinatore pedagogico, nella paritaria il ruolo ricade sui responsabili delle strutture, i quali tuttavia possono non avere una conoscenza approfondita né del contesto (pensando a grandi istituti comprensivi), né delle teorie pedagogiche necessarie per supportarne il miglioramento. Queste funzioni potrebbero essere di fatto delegate a figure stabili di coordinamento o referenti, da individuare in relazione alle loro competenze pedagogiche e organizzative, che possano sostenere la formazione del personale e la qualità del servizio in raccordo con il dirigente e il piano triennale dell'offerta formativa (Cerini & Spinosi, 2021; MIUR, 2020b). I potenziali candidati potrebbero inoltre provenire dall'istituzione scolastica stessa, individuando funzioni strumentali nell'ambito della formazione in servizio e dell'attuazione didattica del PTOF particolarmente qualificate, così come raccomandato dalle Indicazioni nazionali per il curricolo (2012) e previsto dal CCNL 2006-2009, ART.33.

La co-esistenza di due figure di leadership, dirigente scolastico e coordinatore pedagogico, rappresenta quindi un contesto di ricerca giovane orientato alla comprensione di quale siano gli specifici ambiti di intervento e quali relazioni, più o meno formali e strutturate, intercorrano fra loro, nonché a quali bisogni formativi rispondere con interventi istituzionalizzati da parte dei coordinamenti territoriali (Rampioni, 2019). Curare la formazione dei coordinatori pedagogici appare essere una delle soluzioni più efficaci su cui investire per avere un impatto positivo e a lungo termine sullo sviluppo professionale degli insegnanti, favorendo l'avvicinamento e la progressiva appropriazione di modelli formativi come l'Analisi di Pratiche da poter impiegare nelle singole realtà educative. Ciò, tuttavia, potrebbe rappresentare un elemento di criticità in termini di applicazione ad ampio raggio, suggerendo possibili itinerari di ricerca futuri volti a comprendere non solo come supportare un'appropriazione metodologica capillare dell'AdP da parte di coordinatori e dirigenti, ma anche una sua sostenibile applicazione a contesti così variegati, approfondendo elementi e strategie trasferibili (Mortari, 2009). Concludendo, il presente lavoro suggerisce come la resistenza al cambiamento sia un ambito di ricerca intrinseco allo sviluppo professionale, richiedendo ulteriori studi a sostegno dell'efficacia a lungo termine dell'analisi di pratica per una resiliente trasformazione del sapere, saper fare e saper essere del singolo docente e un adattamento della cultura organizzativa in ottica migliorativa (European Education and Culture Commission, 2021; Garbarini & Cremaschi, 2021).

Bibliografia

- Alba, G.D & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: a critical review of stage models. Review of educational research (RER). *Journal America. DC A Quarterly Publication of The America Educational Research Association*, 76(3), 384.
- Altet, M. (2014). Analisi “plurielle”. L’apporto dell’analisi plurale delle pratiche didattiche alla co-formazione di insegnanti. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.), *L’Agire didattico* (pp. 292–306). Editrice La Scuola. Retrieved from <https://nuovadidattica.wordpress.com/agire-didattico/16-lapporto-dellanalisi-plurale-dalle-pratiche-didattiche-alla-co-formazione-degli-insegnanti/analisi-plurielle/>
- Anghelache, V., & Bențea, C. C. (2012a). Dimensions of teachers’ attitudes towards educational change. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 598–602. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.191>
- Anghelache, V., & Bențea, C. C. (2012b). Educational changes and teachers’ attitude towards change. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 593–597. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.190>
- Argentin, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*. Bologna: Il Mulino. Retrieved from <https://www.lindiceonline.com/osservatorio/scuola/gianluca-argentin-gli-insegnanti/>
- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Aubrey, C., Ghent, K. and Kanira, E. (2012). Enhancing thinking skills in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 332–348.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: teachers’ perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(6), 653–669. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158955>
- Balconi, B. (2020). *Documentare a scuola. Una pratica didattica e formativa*. Roma: Carocci.
- Balduzzi, L. (2022). Le sfide della formazione continua nella co-costruzione del sistema integrato 0-6. In *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. (pp. 317–321). Lecce: Pensa multimedia.
- Balduzzi, L., & Manini, M. (2013). *Professionalità e servizi per l’infanzia*. Roma: Carocci.
- Balslev, K., Vanhulle, S., & Dieci, S. P. (2015). Indicators of Professional Development in Texts Written by Prospective Teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(1), 4–27. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.14.1.4>
- Barbieri, N. (2011). Storia della scuola dell’infanzia e della scuola primaria e formazione degli insegnanti. In P. Sorzio (Ed.), *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti*,

soggetti (pp. 73–103). Roma: Carocci.

Bascia, N., & Hargreaves, A. (2000). *The sharp edge of educational change : teaching, leading, and the realities of reform*. Routledge.

Becchi, E., & Vertecchi, B. (1998). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Benedetti, S., Bertozzi, E., Campioni, L., & Canova, P. (2003). Quaderno n. 4 - Il Coordinatore pedagogico per l'infanzia nei Servizi pubblici e privati dell'Emilia-Romagna. In *primo seminario regionale Reggio Emilia, 20-21 novembre 2001*. Bologna.

Billehøj, H. (2007). *Report on the ETUCE Survey on Teachers' Workrelated Stress*.

Bleach, J. (2014). Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 185–197. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.883719>

Blenkin, G., & Hutchin, V. (1998). Action research, child observations and professional development: some evidence from a research project. *Early Years*, 19(1), 62–75.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, W. S., & Hill, W. H. (1986). *Tassonomia degli obiettivi educativi*. Milano: Giunti & Lisciani Editori.

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, Vol. 33, No. 8, 3–15.

Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.

Bovey, W., & Hede, A. (2001). Resistance to organizational change: the role of cognitive and affective processes. *Cases and Exercises in Organization Development and Change*, 22(8), 372–382. <https://doi.org/10.4135/9781483387444.n36>

Bowe, C. M., Lahey, L., Armstrong, E., & Kegan, R. (2003). Questioning the “big assumptions”. Part I: addressing personal contradictions that impede professional development. *Medical Education*, 37, 715–722.

Bowe, C. M., Lahey, L., Kegan, R., & Armstrong, E. (2003). Questioning the “big assumptions”. Part II: recognizing organizational contradictions that impede institutional change. *Medical Education*, 37, 723–733.

Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(1), 120–139. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789>

Boyle, B., While, D., & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? *Curriculum Journal*, 15(1), 45–68. <https://doi.org/10.1080/1026716032000189471>

Broad, J. H. (2016). So many worlds, so much to do: Identifying barriers to engagement with

- continued professional development for teachers in the further education and training sector. *London Review of Education*, 13(1), 16–30. <https://doi.org/10.18546/lre.13.1.03>
- Brown, C., White, R., & Kelly, A. (2021). Teachers as educational change agents: what do we currently know? findings from a systematic review. *Emerald Open Research*, 3(26). <https://doi.org/10.35241/emeraldopenres.14385.1>
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. New York: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848607941.n16>
- Bullough, R. V. J. (1989). *First-year teacher. A self case study*. (Columbia University, Ed.). New York: Teachers College Press.
- Caine, G., & Caine, R. N. (2010). *Professional Learning Community – The Art of Learning Together*. Virginia: ASCD.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Cardarello, R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42–51). Milano: FrancoAngeli.
- Cavalli, A., & Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola, Terza indagine dell'Istituto Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, A., & Argentin, G. (2011). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola; terza indagine dell'istituto iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola*. Bologna: Il Mulino. Retrieved from <https://www.mulino.it/isbn/9788815137159>
- Cerini, G., & Spinosi, S. (2021). *Le linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6. Documenti, Commenti, Normativa*. Trento: Tecnodid.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In E. by N. K. D. and Y. Lincoln (Ed.), *The Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century: A qualitative method for advancing social justice research. *Handbook of Qualitative Research*, 3, 507–535.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the grounded theory method. *Handbook of Constructionist Research*, 1, 397–412.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. New York: SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2017). The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34–45.

- Cheng, M. M. H., & So, W. W. M. (2012). Analysing Teacher Professional Development through Professional Dialogue: An Investigation into a University-School Partnership Project on Enquiry Learning. *Journal of Education for Teaching*, 38(3), 323–341.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002a). Elaborating a model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002b). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81–101.
- Cochran-Smith, Marilyn. (2005). Studying teacher education what we know and need to know. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301–306.
<https://doi.org/10.1177/0022487105280116>
- Cochran-Smith, Marilyn, & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X028007015>
- Commissione europea/EACEA/Eurydice. (2015). *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea. ISBN.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice. (2019). *Cifre chiave sull'educazione e cura della prima infanzia in Europa – Edizione 2019. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Connolly, S., & Penn-Edwards, S. (2005). Teaching Values Education: An Intrinsic Case Study. *3rd Annual International Conference on Cognition, Language, and Special Education Research*, (2003), 13–25. Retrieved from <https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/2496>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21.
- Corsaro, W. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: Il Mulino.
- Cranton, P. (1996). *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, Patricia, & King, K. P. (2003). Transformative Learning as a Professional Development Goal. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98. <https://doi.org/10.1002/ace.97>
- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente reflectiveness in professional teacher training. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, (52), 85-106, 52, 85–106.
- D'Oria, V. L., Giraldi, F. P., Della Torre, M., Fasano, A. I., Vizzi, F., & Fontani, S. (2004). Quale rischio di patologia psichiatrica per la categoria professionale degli insegnanti? *La Medicina Del Lavoro*, 5.

- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dawes, L. (2001). *The National Grid for Learning and the professional development of teachers : outcomes of an opportunity for change*. De Montfort University of Bedford.
- De Carlo, N. (2002). *Teorie e strumenti per lo psicologo del lavoro - Volume II*. Milano: Franco Angeli.
- De Nardis, E. (2011). *L'approccio della Grounded Theory applicato alla valutazione della qualità delle interazioni on line in un contesto universitario*. Università degli studi Roma Tre.
- Decreto Presidente della Repubblica. DPR 275/1999 Regolamento autonomia istituzioni scolastiche (1999).
- Dent, E. B., & Goldberg, S. G. (1999). *Challenging "Resistance to Change."* *The journal of applied behavioral science* (Vol. 35).
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 23(2), 371–393.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Di Fabio, A., & Gori, A. (2016). Developing a New Instrument for Assessing Acceptance of Change. *Frontiers in Psychology*, 7(May), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00802>
- Dipartimento per le politiche della Famiglia. (2020). *Nidi e servizi educativi per l'infanzia. Stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema educativo integrato 0-6*. Roma. Retrieved from <https://www.istat.it/it/archivio/244116>
- Dobozy, E. (2012). Failed innovation implementation in teacher education: A case analysis. *Problems of Education in the 21st Century*, 40, 35–44.
- Dochy, F., Segers, M., & Buehl, M. M. (1999). The Relation between Assessment Practices and Outcomes of Studies : The Case of Research on Prior Knowledge. *Review of Educational Research*, 69(2), 145–186.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1995). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior Edizioni.
- Ellerani, P. (2015). La Formazione Continua degli Insegnanti e lo sviluppo delle Comunità di Apprendimento Professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità. *RicercaAzione*, 7(2), 253–276.

- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The Change Laboratory as a Tool for Transforming Work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10–17.
- European Education and Culture Commission. (2021). *ET2020 How to recruit, train and motivate well-qualified staff Final report-December 2020 Education and Training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fives, H., & Gill, M. G. (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. London: Routledge.
- Fonsén, E., & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational Research*, 61(2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>
- Ford, J. D., Ford, L. W., & D'Amelio, A. (2008). Resistance to change: the rest of the story. *Academy of Management Review*, 33(2), 362–377. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1968.tb01460.x>
- Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. (2010). Effects of video interaction guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1652–1659.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, Michael. (1994). Coordinating Top-Down and Bottom-Up Strategies for Educational Reform. *Systemic Reform*, (September), 1–7. Retrieved from <http://www2.ed.gov/pubs/EdReformStudies/SysReforms/fullan1.html>
- Fund, Z., Court, D., & Kramarski, B. (2002). Construction and application of an evaluative tool to assess reflection in Teacher-Training courses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(6), 485–499. <https://doi.org/10.1080/0260293022000020264>
- Gaines, R. E., Osman, D. J., Maddocks, D. L. S., Warner, J. R., Freeman, J. L., & Schallert, D. L. (2019). Teachers' emotional experiences in professional development: Where they come from and what they can mean. *Teaching and Teacher Education*, 77, 53–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.008>
- Gallagher, K. S., & Bailey, J. D. (2000). The politics of teacher education reform: Strategic philanthropy and public policy making. *Educational Policy*, 14(1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/0895904800014001003>
- Garbarini, A., & Cremaschi, F. (2021). Servizi educativi di qualità: caratteristiche per lo sviluppo. In Gruppo Nazionale Nidi e infanzia (Ed.), *Quali risorse per l'educazione dell'infanzia, 24 ottobre 2020*. Zeroseiup edizioni.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gatt, I. (2009). Changing perceptions, practice and pedagogy: Challenges for and ways into teacher change. *Journal of Transformative Education*, 7(2), 164–184. <https://doi.org/10.1177/1541344609339024>

- Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea. Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2019, relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia. GU C 189, 5.6.19 (2019).
- Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea. (2021). Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030), 1-21. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=uriserv:OJ.C_.2020.193.01.0011.01.POR
- Giovannini, M. L., & Rosa, A. (2012). La valutazione di impatto dei progetti di formazione all'insegnamento dei docenti universitari: quali indicazioni dalle rassegne delle ricerche empiriche? *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 5(8), 93-104.
- Giudici, C., Krechevsky, M., & Rinaldi, C. (2009). *Rendere visibile l'apprendimento | Reggio Children*. Retrieved from <https://www.reggiochildren.it/editoria/rendere-visibile-lapprendimento/>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2009). *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Milano: Armando editore.
- Goddard, Y., & Goddard, R. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
- Guala, C. (1993). *Posso farle una domanda? L'intervista nella ricerca sociale*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Ectj*, 29(2), 75-91.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, (30).
- Gumus, S., Bulut, O., & Bellibas, M. S. (2013). The relationship between principal leadership and teacher collaboration in Turkish primary schools: a multilevel analysis. *Education Research and Perspectives*, 40, 1-29.
- Guskey, T. R. (1986a). Development teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12. <https://doi.org/10.2307/1174780>
- Guskey, T. R. (1986b). Staff Development and the Process of Teacher Change. *Educational Researcher*, 15(5), 5. <https://doi.org/10.2307/1174780>
- Guskey, T. R. (2002a). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching:*

Theory and Practice, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>

- Guskey, T. R. (2002b). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Guskey, T. R. (2003). *How Classroom Assessments Improve Learning*. Retrieved from https://uknowledge.uky.edu/edp_facpub
- Guskey, T. R., Yoon, K. S., & Kwang, S. Y. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 19(7), 495–500. <https://doi.org/10.2307/20446159>
- Hall, C. (2013). *Implementing a Reggio Emilia inspired approach in a mainstream Western Australian context: The impact on early childhood teachers' professional role. The Grants Register 2022*. Edith Cowan University Perth, Australia. https://doi.org/10.1057/978-1-349-96042-2_425
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967–983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Harris, D., & Anthony, H. (2001). Collegiality and its role in teacher development: perspectives from veteran and novice teachers. *Teacher Development*, 5(3), 371–390.
- Harrison, C. (2005). Teachers Developing Assessment for Learning: mapping teacher change. *Teacher Development*, 9(2), 255–264.
- Havnes, A. (2018). ECEC Professionalization—challenges of developing professional standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 657–673. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522734>
- Henning, J. E., Rice, L. J., Dani, D. E., Weade, G., & McKeny, T. (2017). Teachers' perceptions of their most significant change: source, impact, and process. *Teacher Development*, 21(3), 388–403. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1243570>
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31–57.
- Hudson, S. J. (1999). Teacher-to-Teacher Mentoring: Change, Tensions, and Impact in One Kindergarten Classroom. *Action in Teacher Education*, 21(2), 8–19. <https://doi.org/10.1080/01626620.1999.10462954>
- Illeris, K. (2004). Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 2(2), 79–89. <https://doi.org/10.1177/1541344603262315>
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs On Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>.

- INVALSI. (2020). *Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia*. Roma: INVALSI.
- Iobbi, V., & Magnoler, P. (2015). L'insegnamento agito. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, VIII(14).
- Isaacson, A. (2015). Resolving a Teacher-Student Conflict: An Intrinsic Case Study. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 68. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n1p68>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jensen, B., Holm, A. and Bremberg, S. (2013). Effectiveness of a Danish early year preschool program: A randomized trial. *International Journal of Educational Research*, 62, 115–128.
- Jensen, B., & Iannone, R. L. (2018). Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review. *European Journal of Education*, 53(1), 23–33. <https://doi.org/10.1111/ejed.12253>
- Jensen, J. J. (1996). Men as Workers in Childcare Services. A Discussion Paper. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED403080>
- Jones, A. (2018). *Into the Unknown: How Uncertainty Influences Teacher Change in Innovative Learning Environments*. ResearchSpace@ Auckland.
- Justo, F. (2008). Program of relaxation and self-esteem improvement in kindergarten teachers and their relationship with the creativity of their students. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(1).
- Kanisza, S. (2007). *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Milano: Bruno Mondadori.
- Kanisza, S. (2017). *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*. Bergamo: Junior Edizioni.
- Kegan, R., & Lahey Laskow, L. (2001). The real reason people won't change. *Harvard Business Review*, 85–92.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 52(2), 220–237.
- Kelchtermans, Geert. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
- Kennedy, M. M. (2019). How We Learn About Teacher Learning. *Review of Research in Education*, 43(1), 138–162. <https://doi.org/10.3102/0091732X19838970>
- Kerosuo, H., Kajamaa, A., & Engeström, Y. (2010). Promoting Innovation and Learning through Change Laboratory: An Example from Finnish Health Care. *Central European Journal of*

Public Policy, 4(1), 110–131. Retrieved from
<http://www.cejpp.eu/index.php/ojs/article/view/51>

- Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2017). Measuring teacher attitudes towards change : An empirical validation Measuring teacher attitudes towards change : an empirical validation. *International Journal of Management in Education*, 11(4), 437–469.
<https://doi.org/10.1504/IJMIE.2017.086909>
- Kindred, J. B. (1999). “8/18/97 bite me”: Resistance in learning and work. *Mind, Culture, and Activity*, 6(3), 196–221. <https://doi.org/10.1080/10749039909524726>
- Kini, T., & Podolsky, A. (2016). *Research Report: Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research*. Palo Alto.
- Kirkwood, M., & Christie, D. (2006). The role of teacher research in continuing professional development. *British Journal of Educational Studies*, 54(4), 429–448.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00355.x>
- Kise, J. (2005). Coaching teachers for change: using the concepts of Psychological type to reframe teacher change. *Journal of Psychological Type*, 65(6), 47–58.
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow’s transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2). <https://doi.org/10.1177/1541344608322678>
- Knight, J. (2009). What can we do about teacher resistance? *The Phi Delta Kappan*, 90(7), 508–513.
- Koellner, K., & Jacobs, J. (2015). Distinguishing Models of Professional Development: The Case of an Adaptive Model’s Impact on Teachers’ Knowledge, Instruction, and Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 51–67.
<https://doi.org/10.1177/0022487114549599>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. (Ft Press, Ed.). Upper Saddle River, New Jersey, USA. Retrieved from
<http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>
- Kondakci, Y., Beycioglu, K., Sincar, M., & Ugurlu, C. T. (2017). Readiness of teachers for change in schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 176–197.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1023361>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 387–405.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
<https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Kuusinen, C. M. (2016). *The meaning and measure of teacher self-efficacy for effective classroom teaching practices*. ProQuest Dissertations and Theses. University of Michigan. Retrieved from

https://search.proquest.com/docview/1875196776?accountid=6802%0Ahttp://snu-primohosted.exlibrisgroup.com/openurl/82SNU/SNU_SERVICES_PAGE??url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&genre=dissertations+%26+theses&sid=ProQ:Education+

- Laffey, J. (2004). Appropriation, mastery and resistance to technology in early childhood preservice teacher education. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(4), 361–382. <https://doi.org/10.1080/15391523.2004.10782420>
- Lazzari, A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Città di Castello: Zeroseiup.
- Le Fevre, D. M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education*, 38, 56–64. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.007>
- Legge n.205/2017, Gazzetta Ufficiale Della Repubblica Italiana § (2017).
- Leithwood, K., & Seashore Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lewin, D., & Mitchell, D. J. B. (1992). Systems of Employee Voice: Theoretical and Empirical Perspectives. *California Management Review*, 34(3), 95–111.
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1990). Judging the quality of case study reports. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(1), 53–59.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1982). Establishing dependability and confirmability in naturalistic inquiry through an audit.
- Lisimberti, C. (2006). *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers? Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4).
- Lobman, C., Ryan, S., & McLaughlin, J. (2005). Reconstructing teacher education to prepare qualified preschool teachers: Lessons from New Jersey. *Early Childhood Research and Practice*, 7(2), 23–39.
- Löfgren, H., & Karlsson, M. (2016). Emotional aspects of teacher collegiality: A narrative approach. *Teaching and Teacher Education*, 60.
- Lofthouse, R. M., Rose, A., & Whiteside, R. (2022). Understanding coaching efficacy in education through activity systems: privileging the nuances of provision. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(2), 153–169. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2021-0036>
- Losito, B., & Pozzo, G. (2005). *La ricerca-azione: una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma. Roma: Carocci Editore.

- Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J. H. (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. *Teaching and Teacher Education*, 66, 171–183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.004>
- Lynch, R., Hennessy, J., & Gleeson, J. (2013). Acknowledging teacher professionalism in Ireland: the case for a Chartered Teacher initiative. *Irish Educational Studies*, 32(4), 493–510.
- Madill, R., Halle, T., Gebhart, T., & Shuey, E. (2018). *Supporting the Psychological Well-Being of the Early Care and Education Workforce: Findings from the National Survey of Early Care and Education. OPRE Report 2018-49.*
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione : la professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa multimedia.
- Magnoler, P., & Sorzio, P. (2012). *Didattica e Competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*. Macerata: EUM.
- Mahmoudi, F., & Özkan, Y. (2015). Exploring Experienced and Novice Teachers' Perceptions about Professional Development Activities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 57–64. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.487>
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. W. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–82. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>
- Mantovani, S., & Anolli, L. (1993). *Giochi finalizzati e materiale strutturato*. Milano: Franco Angeli.
- Maskit, D. (2011). Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 851–860. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.009>
- Maslach, C., & Leiter, M. (2000). *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*. Trento: Erickson.
- Maynard, T., & Chicken, S. (2010). Through a different lens: Exploring Reggio Emilia in a Welsh context. *Early Years*, 30(1), 29–39.
- McMillan, D. J., McConnell, B., & O'Sullivan, H. (2016). Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. *Professional Development in Education*, 42(1), 150–167. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.952044>
- Mei Kin, T., Abdull Kareem, O., Nordin, M. S., & Wai Bing, K. (2018). Principal change leadership competencies and teacher attitudes toward change: the mediating effects of teacher change beliefs. *International Journal of Leadership in Education*, 21(4), 427–446. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1272719>
- Meijer, P. C., Korthagen, F. A., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 297–308.

- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... Broekhuisen, M. (2015). A Review of Research on The Effects of Early Childhood Education, 1–100.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33(2), 143–168. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003>
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mezirow, Jack. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Cortina Raffaello.
- MIUR. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Annali della pubblica Istruzione, Periodico multimediale per la scuola italiana a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Vol. 03)*. Retrieved from http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
- MIUR. (2018a). *Direzione Generale per il personale scolastico SVILUPPO PROFESSIONALE E QUALITÀ DELLA FORMAZIONE IN SERVIZIO DOCUMENTI DI LAVORO*. Roma.
- MIUR. (2018b). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- MIUR. (2019). *Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2018 / 2019."*
- MIUR. *Indicazioni operative per lo svolgimento dell'attività di formazione docenti (2020)*.
- MIUR. *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, Pub. L. No. 65/2017, 1 (2020)*.
- MIUR. (2021). *Focus Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2020/2021*.
- Mora-Ruano, J. G., Gebhardt, M., & Wittmann, E. (2018). Teacher Collaboration in German Schools: Do Gender and School Type Influence the Frequency of Collaboration Among Teachers? *Frontiers in Education*, 3(July), 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00055>
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci Editore.
- Mortari, L. (2009). *Ricerchare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci Editore.
- Mortari, L. (2010a). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Mortari, L. (2010b). Un salto fuori dal cerchio. In L. Mortari (Ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 1–44). Milano: Bruno Mondadori.
- Munton, T., Mooney, A., Moss, P., Woolner, P. P., Clark, A., & Wooler, J. (2022). Review of international research on the relationship between ratios, staff qualifications and

training, group size and the quality of provision in early years and childcare settings. *Research Report*, 320.

Murphy, M. (2016). The tug of war between change and resistance. *Educational Leadership*, 66–70.

Musanti, S. I., & Pence, L. (2010). Collaboration and Teacher Development: Unpacking Resistance, Constructing Knowledge, and Navigating Identities. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 73–89.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2020). *Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators*. Norway. Retrieved from https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/our-work/higher-ed/final_public_draft_2.pdf

Negri, M., & Seveso, G. (2021). La formazione degli insegnanti nell'approccio montessoriano: il dibattito nelle pagine di *La Coltura Popolare* (1911-1922). *Rivista Di Storia Dell'Educazione*, 8(2), 59–71.

Nigris, E. (2009). *Le domande che aiutano a capire*. Bruno Mondadori.

Nigris, E. (2018). L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13–24). Milano: FrancoAngeli.

Nigris, E., Balconi, B., & Zecca, L. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica Progettare, documentare, monitorare*. Milano: Pearson Italia.

Nigris, E., & Zecca, L. (2015). Student's teacher voices: valutazione della formazione iniziale degli insegnanti e sviluppo della professionalità. In C. Gemma & V. Grion (Eds.), *Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative* (Carfagna, pp. 145–162).

Noonan, J. (2019). An Affinity for Learning: Teacher Identity and Powerful Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 526–537. <https://doi.org/10.1177/0022487118788838>

Nübling, M., Vomstein, M., Haug, A., Nübling, T., & Adiwidjaja, A. (2011). *European-wide survey on teachers work related stress-assessment, comparison and evaluation of the impact of psychosocial hazards on teachers at their workplace*. Brussels: European Trade Union Committee for Education.

O'Donoghue, L. A. (2011). Moving Onward: Reflections and Re-interpretations of the Reggio Approach. *Journal of Childhood Studies*, 36(1), 20–25. <https://doi.org/10.18357/jcs.v36i1.15135>

OECD. (2016). *Supporting Teacher Professionalism. INSIGHTS FROM TALIS 2013*. (OECD Publishing, Ed.). Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>

OECD. (2018). *Engaging Young Children - Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care. Starting Strong*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/engaging-young-children_9789264085145-en

- OECD. (2019). *Providing Quality Early Childhood Education and Care RESULTS FROM THE STARTING STRONG SURVEY 2018*. (Talis, Ed.), *An equal start?* Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgznh.8>
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680–693. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.680>
- Paloş, R., & Gunaru, S. A. (2017). The relationship between resistance to change and Romanian teachers' attitude towards continuing education: the moderating role of conscientiousness. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 458–473. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1297043>
- Parise, L. M., & Spillane, J. P. (2010a). Teacher Learning and Instructional Change: How Formal and On-the-Job Learning Opportunities Predict Change in Elementary School Teachers' Practice. *The Elementary School Journal*, 110(3), 323–346. <https://doi.org/10.1086/648981>
- Parise, L. M., & Spillane, J. P. (2010b). Teacher Learning and Instructional Change: How Formal and On-the-Job Learning Opportunities Predict Change in Elementary School Teachers' Practice. *The Elementary School Journal*, 110(3), 323–346. <https://doi.org/10.1086/648981>
- Park, J. H., & Jeong, D. W. (2013). School reforms, principal leadership, and teacher resistance: Evidence from Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(1), 34–52. <https://doi.org/10.1080/02188791.2012.756392>
- Park, J. J., & Wook, D. (2013). School reforms, principal leadership, and teacher resistance: evidence from Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(1), 34–52.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Bergamo: Junior Edizioni.
- Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2015). Helping Teachers Help Themselves: Professional Development That Makes a Difference. *NASSP Bulletin*, 99(1), 26–42. <https://doi.org/10.1177/0192636515576040>
- Peeters, J., Cameron, C., Lazzari, A., Paleman, B., Budginaite, I., Hauari, H., & Siarova, H. (2015a). *Cura della prima infanzia: condizioni di lavoro, formazione e qualità dei servizi – Un'analisi sistematica*.
- Peeters, J., Cameron, C., Lazzari, A., Paleman, B., Budginaite, I., Hauari, H., & Siarova, H. (2015b). *Early childhood care: working conditions, training and quality of services-A systematic review*. Luxembourg.
- Pehkonen, E., & Törner, G. (1999). Teachers' Professional Development: what are the key change factors for mathematics teachers? *European Journal of Teacher Education*, Vol. 22(Issue 2/3), 259–275.
- Pelch, M. A., & McConnell, D. A. (2016). Challenging instructors to change: a mixed methods investigation on the effects of material development on the pedagogical beliefs of geoscience instructors. *International Journal of STEM Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0039-y>

- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaitė, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J., & Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education, 53*(1), 9–22. <https://doi.org/10.1111/ejed.12257>
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Picchio, M., Giovannini, D., Mayer, S., & Musatti, T. (2012). Documentation and analysis of children's experience: An ongoing collegial activity for early childhood professionals. *Early Years, 32*(2), 159–170.
- Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence : a multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of Management Review, 25*(4), 783–794.
- Pineda, P., Ucar, X., Moreno, V., & Belvis, E. (2011). Evaluation of teachers' continuing training in the early childhood education sector in Spain. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development, 15*(2), 205–218.
- Pisanu, F. (2011). Dalla valutazione della formazione alla stima degli esiti dell'attività formativa. Un approfondimento sul training transfer nello sviluppo professionale degli insegnanti del primo ciclo. *Formazione & Insegnamento, IX*(1), 227–234.
- Pontecorvo, C. (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Ponticell, J. A. (2004). Enhancers and Inhibitors of Teacher Risk Taking: A Case Study. *Peabody Journal of Education, 78*(3), 5–24. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7803_02
- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice. *The World Bank Research Observer, 37*(1), 107–136. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Powell, W., & Kusuma-Powell, O. (2015). Overcoming resistance to new ideas. *Kappan, 96*(8).
- Pujol, M., & Roca, N. (1995). *Lavorare per progetti nella scuola materna*. Brescia: La Nuova Italia Scientifica.
- Rampioni, P. (2019). *Il coordinatore pedagogico nella scuola dell'infanzia statale: modelli e prospettive di sviluppo. Presentazione di due casi studio*. Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.
- Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere : guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Regione Emilia-Romagna, Direzione generale cura della persona, salute e welfare. (n.d.). Il coordinatore pedagogico. Retrieved December 30, 2022, from <https://sociale.regione.emilia-romagna.it/infanzia-adolescenza/temi/politiche-educative/i-coordinamenti-pedagogici-provinciali>
- Reinders, H. (2018). From dealing with teacher resistance to working on teacher resilience. *Enletawa Journal, 11*(1), 69–76.
- Rhodes, S. and Hennessy, E. (2001). The effects of specialized training on caregivers and

children in early-years settings: An evaluation of the foundation course in playgroup practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 559–576.

Richardson, V. (1990). Significant and Worthwhile Change in Teaching Practice. *Educational Researcher*, 19(7), 10–18. <https://doi.org/10.3102/0013189x019007010>

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>

Rosa, A., & Truffelli, E. (2015). Il punto di vista degli insegnanti rispetto a un percorso innovativo di formazione in servizio : percezioni e problematiche percezioni e problematiche. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 15(dicembre).

Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 421–439.

Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146–159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.035>

Sandilos, L. E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 280–290. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.009>

Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 838–844. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.021>

Sarafidou, J.-O., & Dimitrios, I. N. (2009). School Leadership and Teachers' Attitudes towards School Change: The Case of High Schools in Greece. *The International Journal of Learning*, 16(8).

Schachter, R. E. (2015). An Analytic Study of the Professional Development Research in Early Childhood Education. *Early Education and Development*, 26(8), 1057–1085.

Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*. Paris: OECD Publishing.

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.

Schön, D. A., Striano, M., & Capperucci, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. FrancoAngeli. Retrieved from https://www.francoangeli.it/ricerca/scheda_libro.aspx?CodiceLibro=292.2.69

Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67–68.

- Schwandt, T. A., Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2007). Judging Interpretations: But Is It Rigorous? Trustworthiness and Authenticity in Naturalistic Evaluation. *New Directions for Evaluation*, (114), 11–25.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Servage, L. (2008). Critical and Transformative Practices in Professional Learning Communities. *Teacher Education Quarterly*, 63–77.
- Shah, M. (2012). The Importance and Benefits of Teacher Collegiality in Schools. A Literature Review. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 1242–1246.
- Sharmahd, N., De Kimpe, C., Vonta, T., Giovannini, D., Contini, L., Peeters, J., ... Brajković, S. (2017a). *Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning communities: drivers, barriers and ways forward, NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/74332>
- Sharmahd, N., De Kimpe, C., Vonta, T., Giovannini, D., Contini, L., Peeters, J., ... Brajković, S. (2017b). *Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning communities. Analytical Report*. <https://doi.org/10.2766/74332>
- Sheridan, S. (2001). Quality evaluation and quality enhancement in preschool: A model of competence development. *Early Child Development and Care*, 166, 7–27.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3).
- Shulman, L. S. (2000). Teacher Development: Roles of Domain Expertise and Pedagogical Knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(1), 129–135.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Shumba, J., Maphosa, C., Rembe, S., Okeke, C. I. O., & Drake, M. L. (2017). Teacher Work Related Stress in Early Childhood Education: Some Coping Strategies. *Kamla Raj Enterprises*, 7(2).
- Silverman, D. (2008). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. Roma: Carocci.
- Simon, S. and Sächse, S. (2011). Promoting language skills in daycare. Can interaction training improve childhood educators' language-promoting behaviour? *Diskurs Kindheits- Und Jugendforschung Heft*, 4, 379–397.
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47–63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Snyder, R. R. (2017). Resistance to Change among Veteran Teachers: Providing Voice for More Effective Engagement. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 12(1).

- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Sparks, G. M. (1988). Teachers' Attitudes Toward Change and Subsequent Improvements in Classroom Teaching. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 111–117.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.1.111>
- Stan, S. A., Stancovici, V., & Paloş, R. (2013). Teachers' Attitude Toward Continuous Professional Training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1722–1726.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.020>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. *Handbook of Qualitative Research*, 17(1), 273–285.
- Sugrue, C. (1997). Student Teachers' ley Theories and Teaching Identities: their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213–225.
- Tacconi, G., & Mejia Gomez, G. (2012). Osservazione in classe e videoriprese come strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti e la ricerca didattica. Note di metodo su un'esperienza in corso nella Provincia di Bolzano. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete Introduzione*, 12(79), 22–33. <https://doi.org/10.13128/formare-12598>
- Tal, T., & Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20(30), 245–262.
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: Reflecting an inconvenient truth. *School Leadership and Management*, 33(5), 486–500.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2013.793494>
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536.
<https://doi.org/10.1177/0013161x11400185>
- Thornburg, D. G., & Mungai, A. (2011). Teacher Empowerment and School Reform. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 5(4), 205–217.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development. Educational Practices*.
[https://doi.org/10.1016/0020-7683\(93\)90022-Y](https://doi.org/10.1016/0020-7683(93)90022-Y)
- Timperley, H. S., & Robinson, V. M. J. (2002). Achieving school improvement through challenging and changing teachers' schema. *Journal OfEducational Change*, 2, 281–300.
- Treccani. (2017). *Treccani 2017. Dizionario della lingua italiana* (Giunti). Firenze.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tusini, S. (2006). *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Twiford, K. (2016). *Learning, Risk or resistance: Understanding teachers' perceptions of risk in professional*. ResearchSpace@ Auckland.
- Valoyes-Chávez, L. (2019). On the making of a new mathematics teacher: professional development, subjectivation, and resistance to change. *Educational Studies in Mathematics*, 100(2), 177–191. <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9869-5>
- Van Bodegraven, D. (2015). *Implementing change: How, why, and when teachers change their classroom practices*. Walden University ScholarWorks. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1747099913?accountid=12063%0Ahttp://fg2fy8yh7d.search.serialssolutions.com/directLink?&title=Implementing+change%3A+How%2C+why%2C+and+when+teachers+change+their+classroom+practices&author=Van+Bodegraven%2C+Diane&issn=&>
- Van Laere, K., Lund, S. G., & Peeters, J. (2012). Valuing the workforce: a 0-6 profession and parity with school teachers. *Young Children and Their Services: Developing a European Approach*, 8, 1–16.
- van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2019). Approaches to co-construction of knowledge in teacher learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 84, 30–43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.019>
- Vasilyuk, F. E. (1988). *The psychology of Experiencing. An Analysis of How Critical Situation Are Dealt With*. Progress Publishers.
- Vergnaud, G. (1991). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. *Psychologie Française*, 30(3), 245–252.
- Vermeer, H. J., Van IJzendoorn, M. H., de Kruif, R. E., Fukkink, R. G., Tavecchio, L. W., Riksen-Walraven, J. M., & van Zeijl, J. (2008). Child care in the Netherlands: Trends in quality over the years 1995-2005. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(4), 360–385.
- Vermersch, P. (2005). *Descrivere il lavoro*. Roma: Carocci Editore.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant : une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck.
- Volante, L. (2006). Essential elements in teacher education: Preservice student perspectives. *Alberta Journal of Educational Research*, 52(2), 167–180.
- Wagner, B. D., & French, L. (2010). Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 152–171. <https://doi.org/10.1080/02568541003635268>
- Wanberg, C. R., & Banas, J. T. (2000). Predictors and outcomes of openness to changes in a

reorganizing workplace. *Journal of Applied Psychology*, 85, 132–142.

Wang, L., Lai, M. & Lo, L. N. (2014). Teacher professionalism under the recent reform of performance pay in Mainland China. *Prospects*, 44(3), 429–443. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11125-014-9315-0>

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Whitworth, B. A., & Chiu, J. L. (2015). Professional Development and Teacher Change: The Missing Leadership Link. *Journal of Science Teacher Education*, 26(2), 121–137. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9411-2>

Worth, J. (2018). *Sustaining Change Through Individualized Coaching*. Kennesaw State University.

Zecca, L. (2012). *I pensieri del fare. Verso una didattica meta-riflessiva*. Bergamo: Junior Edizioni.

Zecca, L. (2016a). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: Franco Angeli.

Zecca, L. (2016b). Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa. In L. Dozza & S. Ulivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 450–462). Milano: FrancoAngeli.

Zeichner, K. M., & Conklin, H. G. (2005). Teacher education programs. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the Panel on Research and Teacher Education* (pp. 645–735). Washington DC: American Educational Research Association (AERA).

Zhidon, B. (2012). An exploration of the driving force behind teacher resistance to curriculum change. *Chinese Scholars on Western Ideas about Thinking, Leadership, Reform and Development in Education*, 113–121. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-010-1>

Zimmerman, J. (2006). Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *NASSP Bulletin*, 90(3), 238–249. <https://doi.org/10.1177/0192636506291521>

Appendice 1. Traccia intervista semistrutturata a docenti e coordinatrice

<p>A. Area anagrafica e background professionale</p> <p>1. Puoi raccontarmi il tuo percorso professionale?</p> <p>2. Quali sono stati i momenti di svolta nella tua professionalità in positivo e in negativo? Puoi citare un esempio in positivo e uno in negativo?</p> <p>3. Quali pensi che siano i tuoi punti di forza come insegnante?</p> <p>4. Quale pensi sia l'aspetto in cui ti senti meno forte?</p>
<p>B. Area del rapporto professionalità - gruppo (istituzionale e comunità di pratiche)</p> <p>5. Quali sono gli organi con cui il tuo gruppo di lavoro si organizza, riunisce e decide della vita scolastica?</p> <p>6. Quali sono secondo te le caratteristiche di un insegnante di scuola paritaria?</p> <p>7. Come pensi che si relazioni il tuo lavoro con il gruppo di insegnanti?</p>
<p>C. Area del rapporto professionalità - curriculum</p> <p>8. Che rapporto avete con le Indicazioni Nazionali per il curriculum 2012 e Nuovi scenari 2018?</p> <p>9. Queste sono le immagini del sito internet di una scuola paritaria della provincia di Bergamo, cosa ti viene in mente guardandole?</p> <p>10. Pensando invece alla tua scuola, come dialoga la vostra programmazione con l'outdoor?</p>
<p>D. Area professionalità - prassi</p> <p>11. Pensando a tutte le prassi tipiche del tuo lavoro (pensando a una giornata, una settimana o un mese), puoi parlarne di una che ti soddisfa e di una che modificheresti e perché? Puoi fare anche degli esempi concreti?</p>
<p>E. Area professionalità - sviluppo nel futuro</p> <p>12. Proiettati nei prossimi 10 anni di professione in questa scuola dell'infanzia, come ti vedi? Per arrivare a quel momento professionale, di cosa pensi di aver bisogno?</p>

Appendice 2. Slides utilizzate nel Focus Group restitutivo

Che cosa vuol dire evolversi professionalmente?


- Lo **sviluppo professionale** viene definito come l'insieme di **opportunità** formali o informali, volontarie o obbligate, individuali o collaborative, formulate **per accrescere competenza professionale dei docenti** e rappresenta la chiave per ottenere un impatto sulle loro pratiche didattiche, le attitudini e le credenze **attraverso l'acquisizione di nuove conoscenze ed abilità**.
- All'interno di questo processo, gli **insegnanti** rivedono, rinnovano ed estendono il proprio agito, **sentendosi agenti di cambiamento** rispetto agli scopi morali dell'insegnamento; lo sviluppo professionale permette di acquisire e sviluppare **criticamente conoscenze, abilità e intelligenza emotiva essenziali** per pensare, progettare e **lavorare efficacemente** con i bambini e colleghi, attraverso ogni fase delle loro carriere.

(Gaskey, 1986a; Sparks, 1988; Gatt, 2009; Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Desimone, 2011; McMillan, McConnell, & O'Sullivan, 2016; Pelch & McConnell, 2016)


Quali obiettivi nella prima fase di ricerca?

Raccogliere le vostre idee in merito a:



Come vi sentite cambiate nel corso della vostra pratica, verso un modello «nuovo» 

Che cosa è percepito come fatica per lo SP 

Che cosa vi ha cambiate 

Sentirsi cambiate: indossare un «nuovo» modello... la mentalità

- **Sicuramente mi vedo più aperta alle prospettive** per quanto riguarda l'educare fuori. Prima comunque uscivamo ma non era in quell'ottica e quindi ho imparato anch'io ad uscire in quella veste a cercare qualcosa di più che **non è uscire per l'ora d'aria** per fare la pausa o queste cose, infatti **cambiando proprio visione** (4:81)
- Cioè io da quando sono partita, da quando sono nata come insegnante **non so se sarei mai arrivata a questo punto.. Cioè mettermi in gioco così tanto, cambiare su tante cose**. Era più semplice dare la scheda e dire facciamo questo, invece adesso questo progettare per esperienza diretta.. Escono, vedi quello che fanno, da una lettura e niente, mi ha dato molto, mi ha fatto capire e crescere molto (6:112)
- Cosa che **io da adulta se avessi fatto** le lunghezze, le avrei proposte in un altro modo qualche tempo fa le avrei fatte come dicevo io con il metro, con questo e con quell'altro e **al loro gioco non ci avrei mai pensato e invece...** (8:196)
- **Stiamo facendo** la progettazione, stiamo facendo **No, si pensa** Alle forme geometriche (6:138)

Come?

- Iniziando con una **presenza che vi affianchi** rispettosamente in classe
- Raccogliendo **per e con voi tasselli** preziosi delle vostre pratiche
- Rilanciandovi gli aspetti di maggior **interesse, valorizzandoli**
- Progettando con voi un'**idea da realizzare**, documentare e condividere

Ed ora?

Per una ricerca sullo sviluppo professionale a vostra disposizione...

- Quali interessi?
- Quali punti caldi?
- In che cosa sareste interessate a trovare insieme delle chiavi di lettura del vostro lavoro quotidiano?

Quali obiettivi nella seconda fase di ricerca?

- **Accompagnare** il vostro lavoro di comprensione, rilancio e valutazione delle dinamiche vissute con i bambini al fine di progettare percorsi a partire dalle loro esigenze... e delle vostre!
- **Riflettere e approfondire** le vostre scelte, intuizioni, perplessità del lavoro sul campo
- **Comprendere maggiormente** come si realizza il vostro lavoro per rendervi consapevoli di aspetti «dati per scontati»
- **Ragionare** su come si adatti il vostro lavoro in relazione alle richieste del metodo, dei bambini e dell'ambiente

Appendice 3. Adattamento della griglia ADAP

Domini	Indicatori	Items	Valore
CONOSCENZE E RIFERIMENTI	Sistemi referenziali delle conoscenze: quale conoscenza in uso?	Riferirsi a conoscenze acquisite nel percorso di studi	+
		Riferimenti a teorie, regole e regolamenti istituzionali o accademici	+
		Affermare di applicare una norma o regolamento istituzionale	+
		Formalizzazione delle conoscenze che emerge dalle situazioni lavorative	+
		Consapevolezza di possedere conoscenze frutto della propria vita personale	+
		Riportare suggerimenti e consigli sperimentati dagli altri	+
	Sistemi referenziali delle pratiche: quale comportamento in atto?	Riferimenti a modi di fare "io faccio così", "io agisco in questo modo"	+
		Riferimenti a modi di fare assolutizzati "si fa così"	-
		Riferimenti a come ho agito in situazioni lavorative sperimentate "quel giorno ho fatto così"	+
	Concezioni: consapevolezza delle proprie concezioni e valori	Assumere consapevolezza delle proprie concezioni sui bambini	+
		Generalizzazioni sui bambini	-
		Consapevolezze sull'apprendimento	+
		Generalizzazioni su apprendimento	-
		Consapevolezze Sull'ambiente	+
		Generalizzazioni sull'ambiente	-
		Consapevolezze Sul rapporto con i colleghi	+
		Generalizzazioni rapporto con i colleghi	-
		Consapevolezza Sulle proposte e sulle "regole"	+
		Generalizzazioni sulle proposte	-
		Consapevolezza Sulle azioni	+
		Generalizzazioni sulle azioni	-
		Consapevolezza Sulla gestione del gruppo	+
		Generalizzazioni sulla gestione del gruppo	-
Sistema valoriale	FORME: "io credo che" "io penso che"	+	

		"secondo me" "dal mio punto di vista" e affini	
INTENZIONALITÀ E PROGETTAZIONE (formalizzazione della conoscenza che emerge dal proprio lavoro)	Sistema referenziale della progettazione	Narrazione esplicita degli Obiettivi	+
		Narrazione esplicita delle Modalità	+
		Narrazione esplicita degli Strumenti	+
		Narrazione esplicita della Valutazione	+
DISCORSO PROBLEMATIZZANTE	Operazioni cognitive riflessive ordinate secondo una complessità crescente che richiama la tassonomia di Bloom (Bloom et al., 1986)	Ricordare	+
		Contestualizzare	+
		Spiegare - Ipotizzare	+
		Decidere - Deliberare	+
		Analizzare - Interpretare	+
		Mettere in discussione	+
		Valutare - Giudicare	+
APPRENDIMENTI RIFLESSIVI	Inferenze sul proprio comportamento in azione e su apprendimento derivante frutto di scelte personali e non verità assolute	Rendersi conto	+
		Riformulare le proprie concezioni	+
		Verbalizzare il proprio ruolo e moto immediato	+
		Accorgersi del risultato di una propria azione	+
		Esprimere volontà trasformativa	+
		Riconoscere in autonomia elementi chiave pratiche	+

Ringraziamenti

Quello che si conclude con l'ultima pagina della tesi dottorale è un percorso che in realtà ha abbracciato quattro fra i più tumultuosi, entusiasmanti, claustrofobici, arricchenti anni della mia vita. Non avrei potuto realizzare questo progetto senza alcune persone che sono state un porto sicuro anche nei momenti di burrasca, ognuno con il suo contributo fondamentale.

Ringrazio Eros, il mio cuore e la mia anima, per avermi sempre spinto ad essere forte nelle mie decisioni, accogliendo al contempo le mie insicurezze nel suo abbraccio. Senza di lui non avrei potuto apprezzare la felicità che risiede dietro un cambiamento. La mia famiglia di origine, perché grazie a chi mi ha insegnato a muovere i primi passi nel mondo ho potuto correre verso la mia strada. A mia sorella, che mi ha sempre tenuta per mano. Grazie ai miei suoceri e ai miei cognati per tutto il sostegno offerto alla nostra famiglia, che fosse espresso con una pizza, un pennello di vernice, una battaglia di cuscini o un paio di scarpe con le luci. E un ringraziamento va agli amici che ci hanno dato sempre comprensione e un motivo per ridere, cantare e dilettarci nel fai-da-te, Julie e Hanno.

Ringrazio la mia tutor di dottorato, Luisa Zecca, per aver capito quale strategia utilizzare per insegnarmi molto più della metodologia della ricerca; ci saranno sempre *opzioni praticabili*, anche quando tutto sembra perduto. Un pensiero va anche a chi mi è stato vicino nei momenti iniziali della mia esperienza accademica, con i suoi alti e bassi: la prof.ssa Nigris, Barbara, Franco, Claudia.

Grazie alle straordinarie partecipanti alla ricerca della scuola dell'infanzia Umberto I, senza di loro, e alla loro umiltà, non avrei mai potuto approfondire un tema che da anni mi motivava allo studio: Tatiana, Krizia, Valeria, Monica, Jessica, Miriam, Claudia e soprattutto Simona, per avermi accolto e aver dato fiducia al mio progetto. Affidandomi le vostre riflessioni, mi avete permesso di conoscere parti del mio essere professionista che spero mi sostengano per il futuro.

Ringrazio te, mio dolce bambino, per ogni sorriso di luce che mi hai donato nonostante io non sia stata sempre pronta ad ascoltarti nelle giornate difficili. Spero che tu sia fiero di me, come io lo sono e lo sarò sempre, di te.

E infine ringrazio me stessa perché da questa esperienza ho trovato la forza, sotto cumuli di ansia e insicurezza soffocanti, di pormi le domande giuste per dare respiro alla mia vita; sono pronta per andare alla ricerca della risposta. Ma quella, è un'avventura ancora da scrivere.