

USO DEL TEACHER PORTFOLIO E DEGLI AMBIENTI ON LINE PER LA FORMAZIONE DEI DOCENTI IN SERVIZIO

Magnoler Patrizia

Università degli Studi di Macerata

Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione

Piazzale Bertelli, Contrada Vallebona, Macerata (Italy)

p.magnoler@unimc.it

Résumé : le résumé doit être court, environ 4 à 5 lignes, en français, en anglais et dans la langue de l'auteur si nécessaire

La formation aujourd'hui, comme reflexion sur la pratique (work place learning) nécessite de nouvelles modalités et de nouveaux outils pour soutenir une trajectoire intentionnelle dans le projet d'un soi professionnel. Outil favorisant la reflexion dans le temps sur des objets différents dans la construction progressive de compétences et d'un profil professionnel, le teacher portfolio trouve un support considérable dans les environnements en ligne qui favorisent la confrontation et le dynamisme de la documentation individuelle et de la communauté.

La formazione oggi, come ripensamento sulla pratica (work place learning) abbisogna di nuove modalità e di nuovi strumenti per sostenere una traiettoria intenzionale nella progettazione di un sé professionale. Il teacher portfolio, strumento per riflettere nel tempo su oggetti diversi in funzione della costruzione progressiva di competenze e di un profilo professionale, trova un notevole supporto negli ambienti on line che favoriscono il confronto e la dinamicità della documentazione individuale e della comunità.

Mot-clés : Teacher, Portfolio, competence, professionalisme réflexion, formation.

Keywords : Teacher, Portfolio, competence, professionalism, relection, formation.

1 LA FORMAZIONE TRA RIFLESSIONE INDIVIDUALE E COMUNITÀ'

1.1 *La formazione degli insegnanti in servizio: due direzioni guida*

Il Consiglio Europeo tenutosi a Lisbona (2000) ha evidenziato due punti focali per lo sviluppo di una economia basata sulla conoscenza: l'implementazione di una sistema tecnologico per lo sviluppo delle competenze necessarie a sostenere il self learning e la valorizzazione della risorsa umana, principale ricchezza sulla quale fondare i processi evolutivi. Qualche anno prima, a Ginevra (1996) è stato discusso un elenco di competenze che caratterizzano la nuova figura professionale dell'insegnante. I cambiamenti più evidenti, rispetto alle classiche aree di competenza (relazionali, metodologiche, disciplinari) sono orientati a definire l'insegnante come un professionista, capace di operare consapevolmente in contesti contraddistinti da incertezza e mobilità, capace di riflettere sulla propria azione e sulla propria identità professionale. La competenza nell'uso delle tecnologie è vista in due diversi aspetti: per l'insegnamento agli alunni, per la comunicazione e formazione attraverso la rete. È necessario perciò ripensare a percorsi nei quali l'insegnante mobiliti queste diverse competenze, ripensando se stesso, il proprio rapporto con le tecnologie e la comunità reale o virtuale, la propria professionalità e le modalità per gestire efficacemente il proprio long life learning.

1.2 *Uno sguardo alle teorie*

L'oggetto "competenza" nella sua rivisitazione nell'ottica della società della conoscenza, e dei knowledge workers, rimanda ad alcuni assunti essenziali. La competenza non è mai data e si esplicita in contesti sempre diversi, assumendo forme e manifestazioni differenti si presentano come "oggetti cangianti" (Tomassini, 2003). Apprendimento e competenze sono strettamente legati da un filo rosso, la riflessione che permette il passaggio dal "fare esperienza" all'"avere esperienza" (Jedlowski, 1994). **Esperienza, riflessione e apprendimento** costituiscono parole chiave su cui ripensare. L'apprendimento avviene costantemente, in situazioni formali, non formali e informali e la competenza fruisce della valorizzazione di ogni singola conoscenza, modello e strategia elaborati nei diversi contesti.

L'apprendimento degli adulti non può essere modificato a prescindere dalla numerosità delle esperienze, delle conoscenze che il soggetto ha costruito nell'arco della propria vita (Knowles, 1996). Secondo Mezirow (2003) vi sono dei passaggi importanti da considerare nel processo di costruzione di conoscenza per riuscire a comprendere realmente che cosa esiste e che cosa può essere trasformato nell'apprendimento. Il processo si sviluppa a partire dall'esperienza che origina concezioni e successivamente interpretazioni. Sono queste a direzionare le scelte d'azione, a determinare l'assegnazione di senso al fare, all'agire in contesto. Si parla in questo caso di una "memoria tacita" che ha una funzione fondamentale nel costituire "lo sguardo" con il quale guardare alla realtà. Per controllare il proprio apprendimento il professionista deve chiarire la propria **prospettiva di significato**¹ ed intervenendo su di esse, modificare le proprie competenze. Due azioni risultano fondamentali: la riflessione e la riflessività² in quanto intervengono sulle varie dimensioni della persona e della sua conoscenza.

Una interessante esplorazione del rapporto fra esperienza, riflessione e conoscenza tacita (Polany 1979). è stata effettuata da Eraut (2000) che implementa l'idea di conoscenza tacita e fa riferimento ad una conoscenza personale ovvero all'interazione fra la conoscenza proposizionale (quella del sapere depositato nei testi, nei database e nella quale gli aspetti di conoscenze, abilità e altro sono ben distinti) e quella processuale, con la conoscenza tacita ed esperienziale della memoria episodica. Questa ricostruzione mette in luce come gli aspetti di conoscenza condivisa e pubblica siano stati ripresi e personalizzati. Eraut (2000) descrive tre tipi di apprendimento informale che possono essere associati a diverse modalità di riflessione.

	Apprendimento implicito	Apprendimento reattivo	Apprendimento deliberativo
--	-------------------------	------------------------	----------------------------

¹ La prospettiva di significato è "la struttura dei presupposti entro la quale la nostra esperienza pregressa assimila e trasforma la nuova esperienza. Una prospettiva di significato è un set abituale di aspettative che costituisce un quadro di riferimento orientativo che usiamo nella proiezione dei modelli simbolici e che funge da sistema di credenze (quasi sempre tacite) per interpretare e valutare il significato dell'esperienza. (Mezirow, 2003, p.47-8)

² La pratica riflessiva si sviluppa in due diverse modalità: la riflessione è finalizzata al miglioramento delle pratiche, alla costruzione di un sapere condiviso, la riflessività rimanda ad un progetto personale professionale (Donnay, Charlier, 2001)

Uno o più episodi passati	Legame implicito tra memoria ed esperienza corrente	Breve riflessione semispontanea su esperienze, episodi, eventi, comunicazioni	Rassegna di azioni, esperienze, eventi, comunicazioni
Esperienza corrente	Selezione di esperienza entrate nella memoria	Fatti notati in modo incidentale, opinioni, impressioni, idee. Riconoscimento di opportunità di apprendimento	Impegno nella presa di decisioni, nella soluzione di problemi, nella pianificazione dell'apprendimento
Comportamento futuro	Effetti inconsci di esperienze precedenti	Essere preparati per cogliere opportunità di apprendimento emergenti	Obiettivi di apprendimento pianificati

Tableau 1: Eraut (2000)

La **competenza professionale** attuale, oltre ad essere connotata dall'apprendimento e dalla riflessività, è caratterizzata dalla capacità di autonomia decisionale, dalla partecipazione a molteplici comunità attraverso attività che si sviluppano all'interno di reti fra organizzazioni, dall'assunzione di rischi professionali, dalla propensione ad investire in proprio nello sviluppo della conoscenza. Il professionista è costantemente impegnato a rendere l'apprendimento continuo sostenibile, a costruire progressivamente il proprio progetto professionale trovando senso e motivazione nell'agire. È un approccio **etico alla formazione**, quindi impernato sulla responsabilità e sull'auto-sviluppo permanente delle competenze. La **formazione** diventa quindi uno spazio che fa incontrare diverse traiettorie personali, organizzative, culturali e valoriali. La persona e il suo apprendimento costituiscono l'aspetto centrale e l'apprendimento continuo, si realizza in ogni situazione, in ogni luogo. La molteplicità delle fonti da cui apprendere (se stessi, gli altri, l'esperienza della comunità, i formatori, ...) costituisce un universo complesso che abbisogna di una personale ricerca di coerenza, di decisioni, di revisioni ricorsive. La sostenibilità può essere favorita anche dalla distribuzione di una sapere all'interno di una o più comunità interne o esterne all'organizzazione, dalla condivisione dei processi di lavoro da parte dei partecipanti, dalle tecnologie che facilitano l'organizzazione e la gestione della conoscenza ai fini della risoluzione di un problema.

La prospettiva di una nuova formazione continua deve prevedere l'integrazione di ogni azione con i processi decisionali e di problem solving inerenti lo svolgimento del lavoro e, in parte, il "disapprendimento" delle routines che sono generate dalla conoscenza tacita.

Alcuni punti definiscono le peculiarità nella formazione oggi:

- metodologie che implicano l'alto coinvolgimento del soggetto;
- percorsi centrati sul bilancio di competenze, sull'approccio biografico, sull'apprendimento riflessivo (reflexive learning), sulla cognizione della vita quotidiana (everyday cognition) e sull'apprendimento esperienziale (experiential learning);
- pratiche di lavoro reale soggetto a qualche forma di supervisione (coaching, consulenza riflessiva...). Un ultimo sguardo teorico va alla valorizzazione dell'organizzazione-distribuzione-creazione di un sapere interno alle comunità e alle organizzazioni. In quest'ambito si sta assistendo ad un cambiamento generazionale nella progettazione del Knowledge Management (KM), attualmente di un **Knowing Management**³. Il KM di prima generazione (Tasso, 2002) era finalizzato ad esplicitare e a rendere accessibili i saperi disponibili in una data organizzazione; costituiva la valorizzazione di uno spazio intraorganizzativo nel quale veniva sedimentata una work process knowledge che rappresenta il volano cognitivo della comunità in termini di conoscenza. L'era attuale, quella dei Knowledge workers, valorizza l'idea di un "capitalismo personale" (Bonomi e Rullani, 2005). Esso è dato dal contributo creativo delle persone, basato sulle loro capacità di immaginare, esplorare, desiderare. Lo snodo emergente tra capacità individuali e opportunità contestuali va allora articolato attraverso un progetto formativo che prenda origine dalle pratiche riflessive, produttive degli attori principali. Gli archivi e i database costituiscono lo sfondo nel quale muoversi ma in primo piano emergono i progetti individuali, il senso che le persone attribuiscono alle situazioni, agli scopi, alle intenzioni dando origine ad un knowing management. Si tratta di ripensare

³ Parlare di knowing management significa andare oltre l'accumulo statico di knowledge (condizione necessaria ma non più adeguata) per avviarsi verso una attivazione dinamica dei processi di conoscenza da parte dei soggetti organizzativi fruendo del sapere reificato nella comunità.

non solo alle “cose giuste da apprendere” ma anche al “modo più adatto” per apprendere. La *soluzione dei problemi* e il *confronto con l'esperienza di altri professionisti* costituiscono, insieme all'*accesso ad archivi strutturati*, dei vettori lungo i quali si sviluppa progressivamente la competenza individuale.

L'impossibilità di valutare l'apprendimento nella sua complessità rimanda alla costruzione di strumenti di processo per misurare e sviluppare l'ambiente organizzativo in grado di produrlo (Rossi 2007). L'attenzione all'ambiente virtuale nel quale avviene l'esplorazione e la costruzione di personali percorsi di apprendimento rimanda ad una nuova visione dell'e-learning in cui il passaggio da situazioni erogative a situazioni nelle quali i diversi dispositivi didattici si integrano è resa visibile da tre poli: ambienti e proposte prevalentemente istruzionisti, ambienti per il KM, ambienti che permettono il PLE (Personal Learning Environment). Tali “poli” non sono assoluti e separati, ma costituiscono diversi momenti e modalità con i quali il soggetto costruisce il proprio apprendimento. Le attività si presentano in modo sincrono e permettono di costruire circolarità e ricorsività nella costruzione di conoscenze: lettura di contenuti proposti avviando anche percorsi interpretativi e di memorizzazione, confronto con la comunità che permette di raffrontare e negoziare conoscenze e ontologie, riflessività personale e l'organizzazione personale del “proprio sapere in atto e possibile” attraverso l'uso di Personal Learning Environment o spazi appositamente dedicati nell'ambiente.

1.3 Il teacher portfolio come strumento formativo

La ricerca di dispositivi efficaci alla riflessione sulla pratica ha portato all'individuazione dei seguenti strumenti:

- la biografia formativa (per prendere consapevolezza delle esperienze e del loro influsso sulle persone, sulla costruzione del sistema di significati);
- il diario di bordo (dimensione del presente o passato recente) esplora il vissuto soggettivo;
- il teacher portfolio (identità professionale = io + progetto individuale + realtà + formazione); metodi e tecniche:
 - le interviste in profondità;
 - le videoregistrazioni;
 - laboratorio di prasseologia (revisione delle decisioni nelle prassi realizzate in uno specifico contesto);
 - accompagnamento riflessivo (il formatore è impegnato a porre alcune domande chiave che permettono di avviare dei percorsi riflessivi).

Gli strumenti elencati (biografia, diario, portfolio) si differenziano non solo per il loro utilizzo in rapporto ad un **tempo/tempi** diversi (passato e presente e futuro), ma si avvalgono anche di una diversa interazione tra insegnanti e formatori). Accogliendo la critica di Perrenoud a Schon, ovvero che bisogna differenziare non solo il tempo in cui avviene la riflessione ma anche l'**oggetto** a cui è rivolta, è possibile vedere che ciascuno degli strumenti citati è focalizzato su uno o più oggetti diversi.

La pratica riflessiva può essere differentemente orientata a seconda dell'oggetto: se la riflessione è diretta alla ricerca di coerenza nella progettazione⁴, all'efficacia nella risoluzione di problemi, ha per oggetto il *prodotto*. La coerenza può essere talvolta determinata da una scelta inconsapevole di fondo, ispirata da valori e credenze che si manifesta attraverso le pratiche, a prescindere dal significato delle tecniche, oppure può essere determinata da un modello sull'apprendimento al quale si associano strategie e modelli di programmazione. Se invece la pratica riflessiva è diretta all'esplorazione del come si affrontano i problemi, quali valori personali originano le scelte e le prassi, allora è maggiormente orientata all'oggetto “*persona e suo funzionamento*”. Per ripensare ai valori che sottendono alle scelte si può riflettere sull'artefatto e sul processo che lo ha determinato, oppure può essere utile ripensare al processo di costruzione di una progettazione per trovare elementi che si ripetono nelle varie progettazioni e che quindi costituiscono il personale modo per gestire un processo.

Il Teacher Portfolio, come strumento di documentazione per favorire la riflessione e la riflessività, ripercorre il passato, si nutre del presente e permette di progettare il futuro e nelle sue varie sezioni

⁴ Il riferimento alla progettazione è dato dall'aver concentrato l'analisi sia teorica, sia attraverso la ricerca, alla competenza nella progettazione didattica, pratica nella quale sono presenti elementi di conoscenza, di scelte personali, ispirata fortemente dalla conoscenza tacita e dalle pratiche legate alla comunità nella quale si opera.

concentra l'attività di ripensamento sul sé professionale o sulle azioni, quindi permette di diversificare l'oggetto di analisi.

Riflessione sulla progettazione didattica	Riflessione sui modelli personali di insegnamento	Riflessività sulla professionalità docente
Come costruisco un progetto	Sulle azioni	Prima: quale professionalità penso di aver costruito e come
Cosa inserisco e perché	Sulle scelte/non scelte: che cosa le ha determinate	Ora: quale professionalità traspare dalle azioni
Analisi cognitiva delle coerenza supportata dalle conoscenze specifiche della didattica	Costruzione di modelli consapevoli per poterli modificare intenzionalmente	Dopo: quale professionalità da costruire

Tableau 2: oggetti di analisi del teacher portfolio

Diverse sono le direzioni di riflessività che il Teacher portfolio può sviluppare:

1. sull'azione (in action) ;
2. sui risultati dell'azione (riflessione post azione);
3. sulla costruzione del progetto (si documenta la relazione fra artefatto e processo);
4. sulle proprie enunciazioni (nelle dichiarazioni, nelle argomentazioni presenti nella filosofia educativa);
5. sulle modalità di documentazione (come ricostruzioni di senso);
6. sull'assegnazione di senso alle situazioni vissute (percezioni, argomentazioni);
7. sull'idea di sé professionale;
8. sul sé professionale possibile (la proiezione in rapporto all'assunzione consapevole di una figura professionale).

1.4 La struttura di un teacher portfolio

Il teacher portfolio è uno strumento che viene utilizzato per due diverse funzioni: valutativa e formativa. Quest'ultima funzione costituisce l'ambito in cui si sviluppa la ricerca presentata nel presente contributo. Vari ricercatori hanno elaborato, a seconda dei contesti e degli scopi, diverse proposte per la costruzione di un teacher portfolio. P. Seldin (2004) caratterizza la sua proposta operando una distinzione fra la sezione che contiene Materiali personali, nel senso di riflessioni personali sulle documentazioni sul proprio agire professionale ed evoluzione della storia professionale, dai Materiali "di altri", vale a dire prodotti degli allievi, osservazioni di colleghi tutor senior, riconoscimenti esterni. Tale divisione suggerisce la predisposizione di due punti di vista che si confrontano nella ricerca di una coerenza o di una diversità, sempre in un'ottica di formazione sul proprio agire professionale che dovrebbe essere rivista con un tutor, figura che si colloca nell'ambito di una diversa visione della formazione, quella che nasce dalle pratiche. Altri autori, come P. Doolittle (1994), propongono una raccolta ordinata della documentazione relativa alle metodologie di insegnamento utilizzate, la descrizione delle intenzioni e sperimentazioni per il miglioramento delle stesse, la presentazione dei programmi di un corso e la valutazione dei risultati ottenuti. H. Barrett e ripropone la collezione dei materiali, la selezione dei materiali significativi, la riflessione sia sulla collezione nella sua eterogeneità sia sui criteri di selezione, la proiezione per il miglioramento e la pubblicazione/discussione sulla propria raccolta di documenti. S. Smyser e J. Green (1994) propongono altre 5 diverse sezioni:

1. l'introduzione nella quale il docente presenta se stesso come storia professionale ed esperienze,
2. le "influenze" dove trovano spazio tutte le spiegazioni utili a comprendere le scelte metodologiche e didattiche,
3. l'"istruzione" che si presenta come la presentazione degli obiettivi di insegnamento da raggiungere e delle modalità per conseguirli;
4. l' "individualizzazione" ovvero le scelte strategiche per favorire il successo scolastico dei propri studenti,
5. l'"integrazione" che costituisce il "momento" per la riflessione complessiva sulle dichiarazioni precedenti e sull'agito per evidenziare gli aspetti che necessitano di miglioramento o che dimostrano il raggiungimento di buoni livelli di competenza professionale.

Pur nelle diversità delle proposte si può notare una comune attenzione alla **riflessione sulla propria storia** di docente per individuare i principi fondamentali che ne hanno determinato lo sviluppo. È l'attenzione alla filosofia educativa, quell'insieme di convinzioni personali, culturali che influenza in modo determinante ogni scelta, ogni interpretazione, ogni azione. La sfida per sostenere la scoperta della filosofia educativa può venire dal ripensare alla conoscenza tacita ed implicita in cui trova una propria sede. Il passaggio che viene richiesto in un teacher portfolio è di portare a livello esplicito tutto il "sommerso" per permettere un confronto con l'agito al fine di costruire una consapevole relazione fra questi due momenti che nella professionalità docente troppo spesso si mostrano come scollegati: da una parte la programmazione didattica, dall'altra la reale attività didattica.

1.5 La filosofia educativa

La filosofia educativa viene considerata il nucleo centrale in quanto permette di direzionare, monitorare, valutare la coerenza dell'intero teacher portfolio. Osservando il modello di Illeris (2004) si può notare che il nucleo centrale ottenuto dall'intersezione dello spazio delle work practice e della work identity è dato da una molteplicità di fattori che fanno ripensare agli elementi individuati da N. Chism⁵ (1999), Goodyear e Allchin⁶ (1998), A. Grasha e B. Fuhrmann⁷ (1983). Il soggetto, nell'entrare in relazione con la realtà lavorativa, mette in campo personali risorse individuali sia di carattere cognitivo, sia di carattere psico-sociale, affettivo. Le sue prospettive di significato lo sostengono nel costruire degli schemi di significato per dare una risposta alle situazioni con le quali si confronta. L'incontro con le pratiche di quella specifica comunità e di molte altre comunità, inducono la modificazione delle personali prospettive così da costituire nel tempo una personale work identity, ovvero una struttura valoriale, cognitiva e motivazionale. L'identità individuale, preesistente all'incontro con una comunità lavorativa, viene sollecitata in modo più o meno radicale dal nuovo contatto imponendone una riconsiderazione.

L'interazione fra contesto e individuo è un processo dinamico e unitario in cui le traiettorie tra organizzazione e individuo si incrociano portando ad un potenziamento o ad un freno reciproco.

2 LA RICERCA

2.1 La proposta di ricerca

La ricerca esplorativa sull'applicabilità del teacher portfolio in contesto italiano abbinata all'uso delle tecnologie si è sviluppata in un'ottica di "ricerca-formazione"⁸ con una finalità insieme euristica e formativa. Gli obiettivi consistevano nel voler individuare in forma negoziata

1. azioni/attività che possono facilitare la riflessione e l'esplicitazione della conoscenza implicita;
2. le caratteristiche di un percorso formativo ritenuto efficace;
3. una struttura di teacher portfolio che fosse ritenuta efficace.

L'interazione tra i membri del gruppo di ricerca doveva svilupparsi in un ambiente on line per condividere risorse, favorire la riflessività, l'assegnazione di senso e affrontare la risoluzione di problemi attraverso il confronto.

Il campione di 25 docenti coinvolti nel processo di ricerca può essere considerato rappresentativo in quanto comprendeva

- tre diversi ordini di scuola (dall'infanzia alla scuola secondaria di primo grado),
- una differente anzianità di servizio (insegnanti neo-assunte e insegnanti in prossimità del pensionamento),
- differenti livelli di studio (solo diploma di scuola superiore, laurea disciplinare, laurea in Scienze della Formazione Primaria),

⁵ Chism suggerisce l'esplicitazione del come si è costruita la personale concezione di professionalità e la storia stessa della sua costruzione.

⁶ Allchin auspica che si spieghi la visione sulla relazione educativa e la sua gestione in aula.

⁷ Grasha e Fuhrmann ritengono che si debbano esplicitare i valori personali ed educativi che determinano tutte le scelte educative e i comportamenti.

⁸ Il percorso di ricerca-formazione è stato effettuato da K. Montalbetti (2005) per coniugare la finalità euristica con quella formativa. Gli obiettivi di ricerca si sono integrati con quelli della formazione dando origine ad una serie di azioni nelle quali gli insegnanti sono stati contemporaneamente protagonisti e destinatari di una proposta di lavoro in sinergia con il ricercatore.

- diverse competenze informatiche,
- diverse situazioni lavorative (a tempo pieno nella scuola, a tempo parziale, in parziale utilizzo presso le Università come supervisori al tirocinio nella Facoltà di Scienze della Formazione Primaria);
- di tre regioni italiane geograficamente lontane (Friuli Venezia Giulia, Marche, Puglia).

A questi insegnanti è stato fornito un ambiente per l'e-learning appositamente predisposto dall'Università degli Studi di Macerata per facilitare l'uso tecnologico dell'ambiente stesso. Il percorso è stato costruito secondo una modellizzazione più volte sperimentata per sostenere la formazione e la riflessione nelle comunità virtuali⁹. Tale modello prevede l'impiego di spazi e tempi in funzione delle specifiche attività individuali e/o collettive di piccolo o grande gruppo. È prevista la presenza di un portfolio personale, ovvero di uno spazio non accessibile ad altri nel quale depositare, a seconda dei tool presenti, materiali, scritture personali, rappresentazioni con mappe o altre forme di reificazione della conoscenza costruita che siano adatte al singolo soggetto agente.

Quattro tappe hanno caratterizzato il percorso durato 5 mesi. Per ogni fase del percorso sono stati forniti agli insegnanti materiali appositamente elaborati per favorire una comune conoscenza sulla figura professionale del docente nelle società della conoscenza, sulla competenza, sulla struttura del teacher portfolio e le sue funzioni, sulla filosofia educativa, conoscenza tacita, il rapporto tra riflessività e formazione. Ogni insegnante poteva poi suggerire e condividere materiali personali o ritenuti significativi.

Fase 1. accoglienza (la comunità inizia a conoscersi: presentazione personale, descrizione di alcuni elementi della propria storia professionale utili a far emergere le specifiche competenze, uso di spazi ristretti per il dialogo informale uno a tanti, descrizione della propria classe reale nella quale si opera);

Fase 2. negoziazione: è il primo momento collettivo nel quale gli insegnanti hanno iniziato a costruire attraverso il forum e un tool per la scrittura collaborativa, una ontologia comune per dare origine ad un lessico condiviso. Contemporaneamente vi è stato un altro livello di negoziazione utile a definire la figura professionale del docente. Sono stati presi in visione tre diversi profili di competenze¹⁰ per costruire la "figura del docente" condivisa dalla comunità. In questa stessa fase è stato proposto un forum libero nel quale raccontare le proprie pratiche usuali nella costruzione della progettazione didattica e anche l'indicazione di effettuare una breve narrazione su episodi vissuti a scuola e ritenuti esemplificativi di buone pratiche esercitate da ciascuno;

Fase 3. progettazione: gli insegnanti, raggruppati a piccoli gruppi e divisi per ordine scolastico, hanno intrapreso una progettazione di un percorso didattico. È in questa fase che sono emerse le prime riflessioni derivate dalle precedenti attività (quali significati reali si assegnano ai termini per la didattica? Quali successioni di azioni si effettuano per progettare? Quali valori guidano le scelte individuali e collettive?);

Fase 4. riflessione e autovalutazione: al termine del percorso, durante il quale ciascuno era impegnato a registrare nel proprio portfolio osservazioni e riflessioni, ha avuto la funzione di fare emergere, attraverso l'attività di rilettura e combinazione delle scritture individuali e collettive depositate in rete nelle varie fasi, la filosofia educativa di ciascuno. Gli insegnanti stessi hanno ripercorso le loro attività cercando di individuare, in base agli elementi costitutivi della filosofia educativa proposta a livello internazionale, quali fossero i personali modelli di lavoro.

Parallelamente al percorso on line, gli insegnanti hanno sperimentato la costruzione di un teacher portfolio individuale che è stato analizzato e discusso individualmente con il ricercatore; il suo ruolo si è concretizzato nella progettazione del percorso, monitoraggio e sostegno all'approfondimento delle riflessioni e delle tematiche.

L'analisi delle scritture è stata effettuata seguendo le cinque azioni epistemiche suggerite da Hubermann e Miles (1994)¹¹: prima riflessione dei dati raccolti sul campo, individuazione di modellizzazioni ricorrenti per sostenere la lettura delle scritture e di categorie per raccogliere le informazioni, generazione di una struttura utile per organizzare e supportare le pratiche riflessive. L'interpretazione del ricercatore e il controllo intersoggettivo sono stati realizzati mediante il confronto con gli insegnanti che hanno partecipato

⁹ Nell'articolo *Tempi e spazi per la formazione: un modello per l'on-line* (PG. Rossi, P.Magnoler, L. Giannandrea) in pubblicazione nella rivista Qwerty viene illustrato il modello e la valutazione dei risultati ottenuti in alcune comunità on line.

¹⁰ I tre profili esaminati provengono da diverse documentazioni: INTASC per il Nord America, P. Perrenoud che riprende le competenze della figura professionale del docente in seguito al convegno di Ginevra (1996) e i dati emersi da una ricerca italiana curata dall'IRRE Emilia Romagna.

¹¹ Il modello è stato ripreso dal testo di P.Sorzio citato in bibliografia.

all'attività e che hanno svolto parallelamente al ricercatore l'analisi personale delle proprie scritture. Successivamente i risultati della ricerca sono stati discussi in ambito accademico, come relazione di dottorato di ricerca.

Altre significative informazioni sono state tratte dalle interviste in profondità condotte dal ricercatore al termine del percorso per individuare i passaggi ritenuti significativi ai fini della formazione attraverso la riflessività e la documentazione, elementi costitutivi del teacher portfolio.

2.2 I risultati

In relazione agli obiettivi di ricerca, estraendo le informazioni dalle riflessioni finali degli insegnanti risulta che

1. la *conoscenza implicita* emerge più facilmente attraverso l'analisi di narrazione di pratiche, la descrizione di modelli di azione, il confronto con dei modelli definiti. Effettuare tali attività ed interagire in rete, proprio per l'impossibilità di avvalersi della conoscenza tacita della comunità che vive quotidianamente in presenza, obbliga alla riflessione e all'organizzazione dell'informazione da comunicare agli altri sotto forma di scrittura; questo processo di chiarificazione interiore ai fini della ricerca di costruzione di risposte e argomentazioni su sollecitazioni fatte dai colleghi, si dimostra estremamente efficace ed avvia la consapevolezza;
2. l'analisi di *coerenza tra dichiarato e agito* deve essere supportata dalla documentazione, dalla comunità e dal supporto di un osservatore esterno (poter rivedere e analizzare da diversi punti di vista). Inoltre la richiesta di valutare la coerenza porta alla valorizzazione dell'attività progettuale, intesa nel suo valore euristico e di ricerca, non più come mera trasformazione di intenti in un artefatto da consegnare ad altri e non utilizzare per la pratica quotidiana ;
3. la *riflessione*, per essere efficace, ha bisogno di svilupparsi contemporaneamente su due piani, individuale e collettivo. Questi vanno gestiti insieme per permettere la circolarità delle riflessioni e consentire la trasformazione delle routine personali e delle prospettive personali di significato.

Si riportano alcuni approfondimenti dell'analisi effettuata sulla filosofia educativa.

Per quanto riguarda i *valori personali* si è notato che oltre a costituire l'elemento più diffuso nelle scritture, il fatto di esplicitarli ha permesso di comprendere come questi divengano l'origine e causa delle scelte progettuali e nelle modalità di comportamento. I valori costituiscono in gran parte lo sfondo sul quale si costruisce il resto della progettazione.

Le idee sull'*apprendimento* nascono dal pensare a come si è appreso nella propria vita, dai valori assegnati alla persona e alla fiducia nella sua potenzialità, dalla fiducia nel gruppo come strumento/luogo di costruzione di conoscenza, dalla constatazione che ogni nuovo apprendimento può essere tale solo se si inserisce in uno schema preesistente e lo va a modificare. Solo in pochi casi vengono enunciate teorie sull'apprendimento e modelli utili a costruire apprendimento.

Insegnare, proprio perché parte da credenze profonde che trovano una giustificazione nella propria esperienza rivisitata alla luce di una diversa dimensione, cioè quella di docente, è vista prevalentemente come un "modo di essere", quasi una fusione totale tra professione e vita personale. Questo testimonia come modelli vissuti di pratiche non vengano modificati né in virtù di una semplice conoscenza sulle teorie, né da una visione sulla professione. I risultati di apprendimento degli studenti e il riconoscimento esterno di efficacia nell'insegnamento costituiscono degli elementi importanti che inducono un cambiamento nella gestione dell'insegnamento.

Nel parlare del *percorso di costruzione personale* i docenti evidenziano l'importanza della comunità di pratica sia per apprendere pratiche significative, sia per distanziarsi da modelli personali preesistenti (conferma che le prospettive di significato si modificano in rapporto alla risoluzione di problemi attraverso il confronto). È importante vivere all'interno diverse comunità per vederne le diversità: questo aiuta a ripensare le proprie posizioni e a cercare un proprio modello.

Le modalità di guardare al *proprio percorso professionale* sono organizzate in modi diversi:

- narrazione di esperienze di formazione continuative che dimostrano come si sia costituito un modello personale di essere docente e che evolve nel tempo;
- narrazione del confronto effettuato in diversi contesti con modelli professionali positivi;
- descrizione di strategie personali attivate che testimoniano una continua ricerca come un continuo viaggio;
- lettura di testi significativi che hanno prodotto visioni diverse sui problemi legati all'essere docenti.

Condivisa è la visione sul come gestire la *relazione con gli studenti*: è ritenuto indispensabile, per

determinare un buon clima di classe, partire dall'analisi dei fattori che possono costituire una buona premessa a uno "star bene". Questi fattori sono la scelta comune di valori ovvero il rispetto e la collaborazione.

Problemi di coerenza si ravvisano quando vengono messe in relazione le diverse scritture che illustrano le personali convinzioni, i processi di progettazione e la documentazione dell'attività che ne deriva. Come faceva notare Kelly (1963) un soggetto può impiegare successivamente una varietà di sistemi di costruzione, logicamente incompatibili fra loro senza averne consapevolezza. Si trovano ad esempio affermazioni che permeano il buon senso della più ampia comunità dei docenti quali "Dai problemi si può imparare", "bisogna sempre mettersi in discussione", "l'ascolto degli studenti è l'elemento più importante" salvo poi documentare che di fronte ai problemi si attuano strategie di semplificazione consuete e riconosciute, essere in discussione è perlopiù una azione di partecipazione a gruppi di lavoro che non modificano le personali prospettive di significato e l'ascolto è prevalentemente di tipo emotivo o legato ad indicatori specifici di un sapere disciplinare.

Soffermarsi sulle coerenze e contraddizioni è un primo passaggio per conoscere il proprio pensare ed agire professionale ed iniziare a rivedere il legame fra schemi di azione e prospettive di significato.

Collegata a queste prime annotazioni, dalle interviste in profondità, è emersa una visione della "**formazione efficace**". La consapevolezza di un sé professionale abbisogna di tre momenti:

- "il prima" la comprensione e scoperta della filosofia educativa che comprende sia l'analisi del perché si è diventati insegnanti, ma anche tutti gli elementi che condizionano la progettazione, l'azione in classe, la valutazione;
- "il mentre" ovvero la comprensione di come si sta progettando, agendo attraverso la narrazione di pratiche, la descrizione di situazioni, la documentazione di artefatti e processi e la riflessione in action, on action;
- "il dopo" la costruzione consapevole e il monitoraggio di un proprio percorso di miglioramento che si inserisce in una visione organica di un progetto formativo realizzabile per costruire una identità professionale.

Le **azioni formative** ritenute produttive riguardano

- la riflessione sulle pratiche (progettazione, strategie, valutazione, gestione delle relazioni);
- l'azione del formatore che propone prospettive diverse partendo dall'analisi delle pratiche;
- la costruzione di un metodo e di strumenti da autogestire per analizzare le proprie pratiche;
- il confronto fra pari (comunità di apprendimento e di pratica).

Altre indicazioni sono pervenute dalle conversazioni annotate in itinere dal ricercatore: è importante che

- gli insegnanti siano coinvolti nella progettazione del percorso: questo determina la costruzione di un clima relazionale nel quale vi è la valorizzazione degli expertise presenti, si fa chiarezza sulle proposte e le si negozia, si quantifica e specifica l'impegno e le azioni;

- il percorso deve fornire diverse conoscenze e diversi punti di vista sulle pratiche (inserimento di diversi livelli di expertise: fra pari, fra pari ma riconosciuti più competenti, con esperti esterni e organizzazioni); - è necessaria un'assunzione responsabile per l'auto progettazione di sé (individuazione delle aree di miglioramento). Queste sono identificabili in conseguenza alla consapevolezza di una serie di relazioni fra i desideri, le aspettative individuali e la realtà educativa nella quale si opera, fra il progetto individuale che ne emerge e le azioni di formazione che diventano lo strumento per la realizzazione del progetto individuale.

Altri **risultati attesi** dai docenti in relazione ad un percorso di formazione sono:

- poter sviluppare in modo collaborativo strumenti concettuali e concreti per la affrontare dei problemi;
- costruire un propria identità professionale che dia origine ad un diffuso senso di identità collettiva degli insegnanti nella più ampia comunità sociale;
- favorire la costruzione di competenze diffuse nella comunità di lavoro.

In relazione alla riflessività sulla **figura professionale** del docente emergono le seguenti posizioni:

1. l'insegnante ha bisogno di ricostruire la propria identità professionale all'interno dell'attuale contesto sociale; una modalità produttiva può essere il prendere visione di profili di competenze da poter personalizzare anche attraverso la costruzione di una rubrica. Questa rilevazione conferma la positività del fornire un quadro di riferimento per l'insegnamento¹² in funzione della progettazione di miglioramento professionale. Il bisogno di essere accompagnati nella costruzione del ruolo professionale è emersa anche dalla ricerca di K.Montalbetti (2005);

¹² Tale prassi è documentata dai testi elaborati da C. Danielson che riprende le competenze della figura professionale del docente elaborate dall'INTASC (Intestate New Teacher Assessment and Support Consortium)

2. fornire il “ritratto” della figura professionale del docente attraverso le competenze che dovrebbe possedere può essere utile anche perché

- a. avere il dettaglio delle competenze del docente aiuta a costruire una riflessività sulle proprie pratiche;
- b. lavorare su competenze definite induce un atteggiamento di continua ricerca di miglioramento, aumenta la decisionalità intenzionale e la personalizzazione ;
- c. rende produttiva la filosofia dei “piccoli traguardi”, ovvero la pianificazione di aree da migliorare progressivamente.

Nella comunità dei docenti si è notato il seguente cambiamento di atteggiamento e comportamento nel confrontarsi con un profilo di competenze: dal primo momento di disorientamento dato dal visualizzare la quantità e complessità delle competenze individuate, i docenti sono passati ad una ricerca di tali competenze nelle proprie pratiche ed è iniziata così una fase di analisi e progettazione sul sé. Tale azione è stata favorita dal raccontare un evento vissuto in classe per esaminare dalla propria scrittura le competenze dimostrate, così da comprendere esattamente come modificarle e in quale direzione. È questa una pista per il miglioramento che risulta fortemente personalizzata e contestualizzata ma che fa riferimento ad un quadro condiviso anche all'esterno del contesto. Come hanno affermato alcune insegnanti, essere consapevoli è davvero una situazione nella quale si scopre il valore di sé e lo si proietta in competenze da acquisire e in competenza nell'aiutare gli studenti ad attivare i medesimi processi autovalutativi. L'elemento determinante è descrivere proprio le “micropratiche” di ciascuno (Charlier, 2006): solo da esse emerge realmente l'agire di ogni persona sul quale concentrarsi per dar vita a percorsi formativi.

Collegata alla visione professionale vi è la visione del **ruolo dell'organizzazione scolastica**, individuata come ente privilegiato per favorire i percorsi di costruzione di competenze. L'organizzazione, prendendo visione dei teacher portfolio dei docenti, può lavorare alla raccolta dei bisogni esplicitati creando una visione sistematica e continuativa della formazione. È indispensabile ovviare all'estemporaneità, alla frammentazione e puntare alla determinazione di un progetto co-costruito fra docenti e dirigenti scolastici e organi esterni per indurre il miglioramento di competenze in settori specifici, costruire una identità dell'istituto determinata dall'expertise dei suoi membri, facilitare il riconoscimento in una comunità che ha una storia ed è in grado di presentarla anche ai nuovi partecipanti. Nella gestione e documentazione vengono ritenute importanti le azioni di Knowing Management che favoriscono contemporaneamente sia il deposito e l'utilizzo di risorse di competenze della comunità, sia la partecipazione costruttiva di ciascuno. Il valore aggiunto viene individuato nella possibilità di gestire, attraverso l'uso di ambienti di apprendimento on line, l'interazione tra insegnanti finalizzata a creare un confronto utile ad esplicitare le scelte che motivano le decisioni¹³. Ciò che induce il cambiamento nella pratiche personali non è solo prendere visione di buoni modelli¹⁴ ma soprattutto poter comprendere il flusso che ha prodotto quel modello per appropriarsi di molteplici strategie, di interpretazioni prodotte da altri.

Per quanto riguarda il ruolo del teacher portfolio nella formazione emergono le seguenti osservazioni:

- a. il teacher portfolio può essere uno strumento efficace se non diventa un ulteriore aggravio di scrittura e documentazione, ma parte e ritorna alla documentazione delle pratiche (quindi il teacher portfolio deve sostituire gran parte delle azioni burocratiche richieste al docente: registro, relazioni, costruzione di documentazioni che solitamente restano inutilizzate);
- b. il teacher portfolio ha un senso se è protratto nel tempo in modo da consentire la costruzione di una storia professionale che permetta di valorizzare i cambiamenti nel tempo.

Il **modello** di teacher portfolio elaborato e sperimentato è composto dalle seguenti sezioni:

1. il curriculum personale;
2. la filosofia educativa;
3. la progettazione didattica;
4. la documentazione;
5. l'autovalutazione e proiezione.

¹³ Tale aspetto è confermato anche dalla ricerca di K. Montalbetti con gli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado: “Avere consapevolezza delle motivazioni che guidano i comportamenti è strategico per un docente intenzionato a rendere conto del suo agire professionale e riflettere sul rapporto tra intenzionalità pedagogiche e azioni educative” (p. 157). “Esplicitare le motivazioni che guidano l’azione facilita l’assunzione di una posizione critica verso al propria azione” (p. 159)

¹⁴ Nel sito <http://gold.indire.it/nazionale/> è possibile inserire e consultare le migliori pratiche delle scuole italiane.

3 CONCLUSIONI

Pensare all'utilizzo di un teacher portfolio per la formazione prevede l'attivazione di diversi spazi e tempi per permettere al docente di avere molteplici materiali e punti di vista dei quali avvalersi per l'acquisizione di consapevolezza. L'attribuzione di senso al portfolio deve essere negoziata all'interno della comunità avvalendosi delle personali interpretazioni e partendo dalle pratiche comuni e necessità. I passaggi che avvengono nei diversi livelli di riflessione devono poter aver a disposizione spazi/tempi individuali e collettivi; anche la documentazione abbisogna di differenti strumenti, spazi e tempi a seconda delle modalità e scopi con le quali viene realizzata.

Fare chiarezza sul proprio sè professionale richiede un riandare continuamente dalla dimensione della comunità a quella personale per comprendere

- come il singolo si colloca in rapporto ad altre prassi,
- come le personali convinzioni si modificano nell'operare in due diverse comunità (reali e virtuali) contraddistinte da culture diverse;
- come si costruisce una personale modalità di ricerca frutto della consapevolezza dei traguardi raggiunti e dei nodi problematici da affrontare.

La tecnologia può aiutare a costruire l'immagine di un progetto personale di autoformazione in situazione collaborativa. Usare strumenti di selezione condivisa (es.del.icio.us) insieme ad altri spazi virtuali o un ambiente per e-learning adatto a condividere materiali frutto di personali ricerche, comporta una differente gestione dei propri processi e delle proprie competenze, nonché la visualizzazione del processo di costruzione di consapevolezza. La chiarificazione degli scopi personali e organizzativi, lo sviluppo di competenze professionali, devono trovare uno spazio usabile, accessibile, organizzato per accogliere una documentazione consultabile e sulla quale riflettere in action, on action. I processi riflessivi richiedono un tempo che va ottimizzato e calibrato in rapporto al delicato equilibrio che si stabilisce fra progettato e agito presente nella complessità della professione docente.

4 BIBLIOGRAPHIE

AIMC - APS - CIDI - DIESSE - FNISM - MCE - UCIIM (a cura di), *Il portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti*, Bologna, USR per l'Emilia-Romagna - IRRE-ER, 2004,

ATLET M. et al..*Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*. Paris, 1Ed., De Boeck & Larcier s. a., 1996, 255 p

BARRETT H., Dr. Helen Barrett on Electronic Portfolio Development. Disponibile sur : <http://newali.apple.com/ali_sites/ali/exhibits/1000156/Reflections.html> (consulté le 10.02.2007)

BONOMI A., RULLANI E. *Il capitalismo personale*. 1Ed. Torino, Einaudi, 2005, 308 p

DOOLITTLE P., Teacher Portfolio Assessment. ERIC document. Disponibile sur : <<http://ericace.net/lib/eval3.htm>> (consulté le 14.03.2002)

G. PORZIO. Work place learning. Come qualificare gli interventi formativi centrati sull'esperienza lavorativa. *Professionalità*, 2006, Anno XXVI, 93, 6-13

G. PORZIO. Work place learning. Concezioni, condizioni, implicazioni. *Professionalità*, 2006, Anno XXVI, 92, 14-21

ILLERIS K., Learning in working life, Roskilde University Press, Roskilde 2004

JEDLOWWSKI P. *Il sapere dell'esperienza*. 1Ed. Milano, Il Saggiatore, 1994, 256 p

KELLY, George, A., *A Theory of Personality, The Psychology of Personal Constructs*, New York, Norton 1963

KNOWLES, M.S. *Quando l'adulto impara*. Milano, Franco Angeli, 1996

- MONTALBETTI K. *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante.* 1Ed. Milano, Vita e Pensiero, 2005, 278 p
- PERRENOUD P. *Dix nouvelles competences pour einsegner.* 2 Ed. ESF, 1996, 206 p
- POLANYI M.. *La Conoscenza Inespressa.* Roma, Armando Armando Editore, 1979, p. 110
- ROSSI P.G., *Personal Learning Environments, instructional environments and communities of practice: how to differentiate and connect the different theoretical approaches to create a learning model,* EDEN, 2007
- SELDIN P. *The Teaching Portfolio,* 3 Ed., Bolton, Ancker Publishing, , (MA), 2004
- SMYSER S., GREEN J. E. Teaching portfolios: Application for teacher. *EducationOhio-Michigan Journal Teacher Education.* 1994, vol. VIII, I, pp.47-54
- SORZIO P. *La ricerca qualitativa in educazione.* 1nd Ed. Roma, Carocci, 2005, 148 p
- TASSO C., OMERO P. *La personalizzazione dei contenuti web.* 1 Ed. Milano, Franco Angeli, 2002, 286 p
- TOMASSINI M., BASTIANELLI M., ROMA F.. Lo sviluppo delle competenze. *Professionalità,* 2006, Anno XXVI, 91, 15-29.
- UNITA' ITALIANA DI EURIDICE. *Standard professionali per l'insegnamento.* 1Ed. Firenze, Indire, 2002, 160 p