

La Scuola Se

collana diretta da
Franco Frabboni e Manuela Gallerani

Insegnanti si diventa

L'esperienza di Tirocinio
nei Corsi di laurea magistrale
in Scienze della Formazione primaria

a cura di

Ivana Bolognesi e Mirella D'Ascenzo

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

La Scuola Se

Collana di cultura pedagogica e di progettazione didattica
diretta da *Franco Frabboni* e *Manuela Gallerani*

La collana **La Scuola Se** diversifica la propria offerta di *cultura pedagogica* e di *progettazione didattica* in tre Sezioni tematiche: *Scuola aperta*, *Fare scuola* e *Scaffale CIRE* (Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative dell'Università di Bologna).

Prima sezione: Scuola aperta. Raccoglie contributi teorici e progettuali che pongono al centro dell'attenzione le professioni di *caring*, sottolineando l'interconnessione/integrazione dei sistemi formativi sia con le agenzie intenzionalmente educative (famiglia, enti locali, privato sociale, mondo del lavoro, associazionismo, chiese), sia con il territorio inteso come ambito dei beni paesaggistici ed artistico-culturali.

Questo primo itinerario editoriale de **La Scuola Se** è rivolto agli studenti delle attuali *Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione*, *Scuola di Lettere e Beni culturali*, *Scuola di Medicina e Chirurgia*. E ovviamente al mondo degli operatori culturali di territorio.

Seconda sezione: Fare scuola. Offre contributi teorici e progettuali per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di ogni ordine e grado.

Questo secondo itinerario editoriale della **Scuola Se** rivolge particolare attenzione alle competenze professionali dei docenti della scuola di base (dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado) e della scuola secondaria di secondo grado.

Terza sezione: Scaffale CIRE. Raccoglie contributi teorici e progettuali intesi a documentare la fertile attività investigativa e progettuale del Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative dell'Università di Bologna rivolta alla qualità dei processi di insegnamento/apprendimento in ambito scolastico e universitario.

Questo terzo itinerario editoriale della **Scuola Se** riceve contributi di alta qualità scientifica redatti da docenti studiosi di **Didattica generale** e di **Didattica disciplinare**.

La Didattica generale ha il compito di ottimizzare sia la *qualità dell'insegnamento* (tramite l'offerta di flessibili modelli organizzativi e curricolari), sia la *qualità dell'apprendimento* (tramite l'offerta di saperi individualizzati sugli

stili cognitivi degli allievi). Il tutto attraverso rigorose *pratiche docimologiche* di valutazione diagnostica, formativa e sommativa.

La Didattica disciplinare - dell'Italiano, delle Lingue straniere, della Storia, della Geografia, della Filosofia, della Musica, della Matematica, della Fisica, della Chimica, delle Scienze naturali ecc. - ha il compito di ottimizzare la *morfologia* delle materie scolastiche e accademiche intervenendo sui contenuti, mettendo in rilievo i rispettivi paradigmi interpretativi e metodologie della ricerca. Soprattutto nella direzione di individuare nessi interdisciplinari mirati alla *trasversalità cognitiva*.

Comitato scientifico

Marguerite Altet - Università di Nantes

Nando Belardi - Università di Chemnitz

Bruno D'Amore - Università di Bologna

Umberto Margiotta – Università di Venezia

Augusto Palmonari † – Università di Bologna

Giuseppe Trebisacce - Università della Calabria

Werner Wiater - Università di Augsburg

Massimo Baldacci - Università di Urbino

Franco Cambi - Università di Firenze

Duccio Demetrio - Università Bicocca di Milano

Alessandro Mariani - Università di Firenze

Vincenzo Sarracino - Università di Caserta

Gerwald Wallnöfer - Università di Bolzano

Miguel Zabalza - Università di Santiago de Compostela

Ogni volume è sottoposto a referaggio "doppio cieco". Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei Referee.

Insegnanti si diventa

L'esperienza di Tirocinio
nei Corsi di laurea magistrale
in Scienze della Formazione primaria

a cura di
Ivana Bolognesi e Mirella D'Ascenzo

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'Educazione
"Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna.

Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

| | |
|---|--------|
| Il Tirocinio per maestre e maestri in Italia tra passato e presente, di <i>Ivana Bolognesi, Mirella D'Ascenzo</i> | pag. 9 |
|---|--------|

Parte I

Il Tirocinio di Scienze della Formazione primaria di Bologna

| | |
|--|------|
| 1. Il curriculum di Tirocinio per la formazione iniziale dei maestri di scuola dell'infanzia e primaria: territorio di confine e di incontro, di <i>Ira Vannini</i> | » 25 |
| 2. Intrecciare organizzazione e pensiero per un Tirocinio di qualità, di <i>Adriana Di Rienzo, Filippa La Loggia, Carla Provitera</i> | » 33 |
| 3. Gli strumenti del Tirocinio nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria di Bologna, di <i>Adriana Di Rienzo, Maria Franciosi, Filippa La Loggia, Carla Provitera</i> | » 40 |
| 4. Accompagnare i futuri maestri e costruire alleanze con le scuole, di <i>Maurizia Cotti</i> | » 59 |
| 5. Per la formazione del docente curricolare inclusivo: una ricerca sul Tirocinio del IV anno in Scienze della Formazione primaria, di <i>Patrizia Sandri</i> | » 74 |
| 6. Formation des enseignants, pistes et approches par la recherche, di <i>Laurent Jeannin</i> | » 85 |

Parte II

Il Tirocinio di Scienze della Formazione primaria in Italia: alcuni casi di studio

1. Le modalità di organizzazione del Tirocinio

1. Ricerca e formazione nel coordinamento delle attività di Tirocinio del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria: l'esperienza dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, di *Enricomaria Corbi, Pascal Perrillo, Daniela Manno* pag. 95
2. Il Tirocinio didattico nel Nuovo Ordinamento - Università di Torino, di *Elena Scalenghe, Maria Emilia Seira Ozino* » 103
3. Una vincente modalità organizzativa: i Progetti, di *Alessandro Ramploud, Patrizia Zanetti* » 110
4. Il Tirocinio nell'Università di Urbino: da modello organizzativo a modello formativo, di *Berta Martini, Maria Chiara Michelini* » 116
5. Il modello S3PI: uno strumento per la costruzione e valutazione del profilo professionale dei tirocinanti del Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria, di *Davide Capperucci* » 122
6. Sintesi, di *Silvia Forti, Stefano Piastra, Carla Provitera* » 131

2. Strumenti per osservare e progettare

1. Osservare e progettare significati e forme della didattica: strumenti di interlocuzione e trasformativi, di *Lerida Cisotto* » 137
2. Dal sapere al saper fare utilizzando la didattica digitale per la progettazione dell'esperienza di Tirocinio indiretto, di *Vincenzo Nunzio Scalcione* » 145
3. Insieme per... crescere, di *Anna Tataranni* » 148
4. Osservo, provo e cambio, di *Francesca Zanon, Franca Ci-metta, Patrizia Michelutti* » 152
5. T3: osservare tra teoria e pratica a Unimore, di *Maja Antonietti, Chiara Bertolini, Lorenza Montanari* » 161
6. Sintesi, di *Filippa La Loggia, Loretta Veterani* » 170

3. Strumenti per riflettere

1. Il modello di Tirocinio SFPCU in Uniba: il Tutor "agente innovatore" e figura di mediazione, di *Loredana Perla, Giuseppe Elia, Stefania Massaro* » 175

| | |
|--|----------|
| 2. Pensieri e azioni per ri-pensare e ri-pensarsi nell'avventura della formazione, di <i>Mara Durante, Laura Pinna</i> | pag. 183 |
| 3. Pensarsi insegnanti, di <i>Patrizia Magnoler</i> | » 189 |
| 4. Tirocinio ed esperienza professionale: la voce degli studenti, di <i>Elisabetta Nigris</i> | » 197 |
| 5. Documentazione e scrittura nella formazione dei maestri: l'esperienza di Tirocinio di Milano Bicocca, di <i>Ida Barbaro, Elvira Cretella, Lilia Andrea Teruggi, Luisa Zecca</i> | » 206 |
| 6. Il Tirocinio didattico: anello di congiunzione tra pensiero, azione e riflessione generativa, di <i>Nicolina Pastena, Marinella Attinà</i> | » 214 |
| 7. La riflessione tra pratica e sapere, di <i>Luigina Mortari, Roberta Silva</i> | » 223 |
| 8. Sintesi, di <i>Barbara Darolt, Malva Miccoli</i> | » 232 |

4. Rapporto università, scuole e territorio: funzioni e formazione del Tutor

| | |
|---|-------|
| 1. Università e scuola: temi e contesti del Tirocinio per crescere insieme nella formazione e nella professione, di <i>Mariacristina Calogero, Gilberto Ferraro, Pietro Tonegato</i> | » 237 |
| 2. Una formazione condivisa, di <i>Paola Faorlin, Ludovica Rocca, Nicoletta Varani</i> | » 245 |
| 3. Le dinamiche partenariali inter-istituzionali del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Aquila: il Tirocinio diretto e indiretto come azione di coordinamento locale università, scuola, territorio in una prospettiva internazionale, di <i>Antonella Nuzzaci, Carla Agnese Di Matteo, Rosanna Pichelli, Raffaella Peroni</i> | » 249 |
| 4. Tirocinio formativo tra teoria, riflessività e ricerca: l'esperienza di Roma Tre, di <i>Paola Perucchini, Maria Loredana La Civita, Sandra Monaco, Amelia Mori, Stefania Petrera, Viviana Rossanese, Daniela Ometti Peja</i> | » 262 |
| 5. Il Tirocinio tra scuola e università, di <i>Floriana Falcinelli, Francesca Pascolin</i> | » 270 |
| 6. Costruire le competenze professionali dell'insegnante. Sperimentazione di un modello di Tirocinio situato, condiviso e riflessivo, di <i>Anna Paolella</i> | » 279 |
| 7. Il "circolo pedagogico" tra università, scuola e territorio, di <i>Rocco Digilio</i> | » 285 |
| 8. Multiculturalità come ricchezza, di <i>O. Cheillon, J. Favre</i> | » 296 |
| 9. Sintesi a più voci | » 304 |

| | |
|--|----------|
| 9.1. Sintesi 1, di <i>Roberta Cardarello, Anna Draghetti, Lorella Quartieri</i> | pag. 304 |
| 9.2. Sintesi 2, di <i>Monica Lavini, Angela Chiantera</i> | » 308 |
| Conclusioni. Il Tirocinio come strategia di apprendimento professionale: la formazione dei Tutor | » 315 |
| Allegati degli strumenti del Tirocinio del Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria dell'Università di Bologna | » 321 |
| Allegato 1 | » 323 |
| Allegato 2 | » 334 |
| Allegato 3 | » 360 |
| Allegato 4 | » 385 |
| Allegato 5 | » 396 |

Il Tirocinio per maestre e maestri in Italia tra passato e presente

di *Ivana Bolognesi, Mirella D'Ascenzo**

Il Tirocinio magistrale nella scuola italiana

Il volume raccoglie interventi di referenti di varie sedi di Corsi di Laurea magistrali in Scienze della Formazione primaria italiane che hanno partecipato ai lavori del Convegno 'Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria' che si è svolto presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione 'G.M. Bertin' di Bologna tra 2 e 3 ottobre 2015. Il Convegno è stato occasione di confronto e scambio delle esperienze di Tirocinio avviate in Italia a partire dall'istituzione del Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria istituito dal D.M. n. 249 del 10 settembre 2010. Da allora ad oggi infatti, sulla base di attività di Tirocinio già elaborate nelle sedi italiane dopo l'istituzione dei Corsi di laurea quadriennali di Scienze della Formazione primaria tra 1996 e 1998, si sono diffuse in Italia molteplici soluzioni organizzative, frutto di diverse impostazioni culturali, pedagogiche e didattiche, espressione delle specifiche scelte dei diversi Corsi di laurea nelle sedi nazionali. Ecco così che il Convegno è divenuto l'occasione per avviare un confronto di saperi e di pratiche messe in campo nelle diverse sedi italiane, tutte tese alla formazione di una professionalità docente adeguata alla scuola primaria e dell'infanzia della società attuale e del futuro.

Una questione, quella del Tirocinio nella formazione dei maestri e delle maestre, che anche in Italia ha radici assai remote e s'intreccia in maniera evidente con quello più complesso della durata, modalità e contenuti della

* Docenti del Corso di laurea di Scienze della Formazione primaria, membri della Commissione Tirocinio. Mirella D'Ascenzo e Ivana Bolognesi hanno pensato e progettato insieme questa parte. In particolare Mirella D'Ascenzo è autrice del primo paragrafo, Ivana Bolognesi del secondo paragrafo. I riferimenti bibliografici sono ovviamente comuni.

formazione iniziale degli insegnanti di scuola elementare, a partire dalle Scuole normali istituite fino agli Istituti magistrali ed ai corsi di laurea universitari. Presente in via embrionale nelle Scuole provinciali di metodo del Piemonte sabauda fin dal 1846, esso fece la sua comparsa ufficiale nell'atto costitutivo del sistema scolastico italiano cioè nella legge Casati, il testo di legge piemontese poi esteso progressivamente al nuovo Regno d'Italia, non senza difficoltà. In tale legge era introdotta la necessità di un percorso di formazione professionale dell'aspirante maestro e maestra laddove nell'art. 360 era scritto:

nel secondo e nel terzo anno del corso di studi gli allievi saranno esercitati in una delle quattro classi del corso compiuto elementare, che verrà posta a disposizione dell'Istituto del Comune in cui è attuato (Saredo, 1900, p. 419).

Negli anni successivi, tra regolamenti, circolari applicative e dibattiti sulle riviste magistrali, si pose sempre più il problema del rapporto tra preparazione teorica, fornita nelle Scuole normali attraverso un *curriculum* essenziale coordinato dall'insegnamento della Pedagogia, e capacità didattica effettiva dei futuri insegnanti di scuola elementare (Arcomano, 1980; Santoni Rugiu, 1980; Caporale, 2004). Il Tirocinio didattico assumeva sempre più fisionomia ed importanza tanto che nei programmi delle Scuole normali del 1883 era indicato come

le scuole di Tirocinio – oramai più nessuno lo mette in dubbio – sono tanto necessarie per gli aspiranti maestri quanto è necessaria l'acqua per chi vuol imparare a nuotare (Di Pol, 2014, p. 320)

e i successivi programmi didattici perfezionavano sempre più i tempi e modi di tale Tirocinio, compresi gli strumenti in dotazione degli aspiranti maestri (Betti, 2013; 2015; Caporale, 2004; Di Pol, 2003; 2014; Santoni Rugiu, 2006). Cruciale fu il passaggio legislativo di fine secolo con il Regio Decreto 3 dicembre 1896 sul Regolamento per le Scuole normali e complementari, firmato dal ministro Emanuele Gianturco, in cui al capo VIII erano offerte precise disposizioni circa lo svolgimento e gli strumenti previsti per il Tirocinio nella Scuola normale (Saredo, 1900, pp. 435-524). In particolare fu stabilito che i maestri delle classi elementari di Tirocinio avrebbero svolto lezione in giorni precisi alla presenza degli allievi-maestri, del direttore della Scuola normale e del professore di pedagogia, oltre che degli altri docenti della Scuola normale eventualmente assegnati a tale classe. Tale gruppo di maestri delle classi elementari di Tirocinio, insieme al direttore della Scuola normale, avrebbero fatto parte del consiglio degli insegnanti del corso di Tirocinio, organo deputato a definire tempi e luoghi

delle esercitazioni pratiche e delle lezioni di prova degli aspiranti maestri, registrando su un verbale i contenuti di tali lezioni (art. 78). I maestri in servizio avrebbero dovuto dare “consigli, suggerimenti, norme di didattica e di metodica; discutere con essi i temi degli esercizi pratici; aiutarli a preparare le lezioni di saggio” (art. 79). L’aspirante maestro/a, dal canto suo, avrebbe aiutato i docenti in servizio nelle fasi d’ingresso, uscita e ricreazione e nella correzione dei compiti dal secondo anno di Scuola normale; soprattutto era tenuto a svolgere delle conferenze sulle attività pratiche svolte nella classe di Tirocinio (art. 79) ed era «obbligato a tenere in ordine e con diligenza il diario delle esercitazioni pratiche e delle lezioni di saggio e i sunti delle conferenze» (art. 81), cioè a redigere una vera e propria documentazione scritta dell’attività di Tirocinio svolta. Il Consiglio di Tirocinio avrebbe poi dovuto elaborare un voto finale da zero a dieci sulla cosiddetta ‘attitudine didattica’ dell’aspirante maestro e maestra, voto desunto dalla media dei voti attribuiti dal professore di pedagogia, dai giudizi dei maestri, dall’esame del diario delle esercitazioni pratiche e dai riassunti delle diverse conferenze che gli stessi aspiranti maestri dovevano redigere.

Tali disposizioni sul Tirocinio magistrale del 1896 – presenti anche nei successivi programmi delle Scuole normali del 1897 – furono particolarmente importanti per almeno due ragioni. In primo luogo esse costituivano il punto di arrivo di una certa elaborazione culturale sulle modalità e strumenti del Tirocinio magistrale, quale momento formativo capace di affinare un’attitudine didattica intesa non solo come spontanea o ‘naturale’, legata ad una ‘vocazione’ ma educabile all’interno dello stesso processo di formazione iniziale dei docenti nella Scuola normale. Si trattava, di fatto, del punto di arrivo della mediazione tra formazione teorica e dimensione pratica dei futuri maestri e maestre chiamati al gravoso compito del ‘fare gli italiani’, inserita almeno dagli anni Ottanta nel quadro del positivismo pedagogico europeo ed italiano, ispirato a quel metodo sperimentale ed induttivo che privilegiava appunto un tipo di formazione pedagogica che passava dall’osservazione e dall’esperienza alla teorizzazione educativa, ben diverso dall’alone spiritualistico, dogmatico e moralistico precedente. In secondo luogo perché le disposizioni sul Tirocinio magistrale del 1896 rimasero a lungo nella storia scolastica italiana, formando intere generazioni di insegnanti per oltre venticinque anni, fino alla Riforma Gentile. Negli anni successivi, in particolare in età giolittiana, si accesero particolarmente i dibattiti sull’identità e formazione del maestro e della maestra italiani, alla luce di nuovi scenari politici, sociali e culturali. Il modello professionalizzante fondato su una dimensione scientifica di matrice positivista ed herbartiana fu sempre più posto in discussione dai fautori di una formazione umanistica come condizione più che sufficiente per l’attività di maestro e maestra elementari. Come noto, la salita al potere di Mussolini e la no-

mina di Giovanni Gentile quale ministro della Pubblica Istruzione crearono le condizioni politiche per l'attuazione del secondo modello formativo. La Scuola normale fu sostituita dall'Istituto magistrale inferiore quadriennale e superiore triennale, nel quale fu potenziata l'area umanistica, con l'eliminazione delle materie professionalizzanti (calligrafia, lavori donneschi, lavoro manuale, agraria) e l'introduzione invece di materie umanistiche come il latino e la filosofia. Quest'ultima fu associata alla pedagogia con la clamorosa eliminazione dello studio della psicologia e della pratica del Tirocinio, poiché, per Gentile:

la pedagogia è quella che rende omaggio alle forze native, spontanee dello spirito, è quella che libera dai pregiudizi, che sottrae gli uomini alle pedanterie di quello che si deve fare a un modo perché a quel modo è stato fatto, quella che non prescrive nessun metodo perché il metodo è con la vita che sempre si rinnova, giorno per giorno, momento per momento [...] negli Istituti magistrali l'ho colpita a morte con la soppressione del Tirocinio e con l'indirizzarla verso la filosofia che la critica e la supera. Manuali di pedagogia non ne ho scritti, ma libri per dimostrare come la pedagogia possa vivere, a patto di non essere quella pedagogia che voi dite, ma filosofia e critica di tutte le pedanterie precettistiche e metodologiche; e questa è pure la pedagogia che io ho insegnata, quando la ho insegnata (Gentile, 1925, pp. 334-335).

Sull'eliminazione del Tirocinio non mancarono voci fuori dal coro di personalità vicine a Gentile, come Ernesto Codignola e Giuseppe Lombardo Radice, voci che furono sempre più esplicite dopo la metà degli anni Trenta (Betti, 2003, p. 48). Negli anni successivi il modello umanistico di matrice gentiliana rimase comunque in vigore, nonostante nella Carta della Scuola di Bottai – peraltro non entrata in vigore per questa parte – fosse indicato nella XXIII Dichiarazione che «vocazione, dottrina e chiarezza, onde il sapere si forma e tramanda, si consolidano e si affinano in centri didattici sperimentali, in laboratori e musei scolastici, in istituti di metodo annessi alle principali università, in corsi di Tirocinio nell'esercizio dell'assistente» (Di Pol, 2003, p. 243) e nella XVI Dichiarazione si delineasse un quinto anno di pratica nelle scuole dopo l'Istituto magistrale. Solo nel secondo dopoguerra, con la riforma dei programmi dell'Istituto magistrale del 1945, venne reintrodotta la psicologia e dal secondo anno di corso il Tirocinio, con osservazioni sul funzionamento della realtà scolastica ed esercitazioni didattiche intese come assistenza diretta alle lezioni del maestro che avrebbe dovuto accompagnare tale attività con chiarimenti, consigli e «giustificare procedimenti didattici, illustrare, ove occorra, nuove iniziative nel campo della scuola», come indicato nella circolare ministeriale del 12 settembre 1946 n. 10897, *Programmi degli istituti magistrali* (Di Pol, 2014, pp. 13-41). Tali programmi appaiono particolarmente importanti

sul piano della storia della formazione iniziale dei maestri e delle maestre di scuola elementare in Italia perché, ratificati di fatto nei programmi del 1952, rimasero sostanzialmente in vigore per oltre cinquant'anni, fino alla soppressione degli Istituti magistrali nel 1997 (Betti, 2003; 2015).

Dagli anni Cinquanta i cambiamenti sociali, economici e culturali promossero un rinnovamento pedagogico importante che vide la diffusione del pensiero deweyano e freinetiano, agitando le acque di una riforma complessiva della scuola, che inevitabilmente implicava anche la possibile revisione della formazione iniziale degli insegnanti, non solo elementari. I dibattiti e le proposte non mancarono ma, come noto, condussero solo negli anni Settanta ad una prima modifica legislativa importante, con l'art. 417 dei Decreti Delegati del 1974, che stabiliva la necessità di una formazione universitaria di tutti i docenti, compresi quelli di scuola elementare e materna. Solo molto tempo dopo, e grazie alla pressione dal basso delle varie associazioni professionali e del mondo universitario, si giunse alla legge 341 del 1990 che prevedeva l'attivazione di specifici corsi di studio per la formazione iniziale universitaria di tutti i docenti, sia di scuola dell'infanzia, sia primaria sia secondaria (in questo caso post laurea). Come noto, trascorsero ben sedici anni per giungere ai decreti attuativi di tale legge, cioè il DPR 470 del 31 luglio 1996 istitutivo delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario, dette SSIS, di durata biennale post laurea, ed il DPR 471 del 31 luglio 1996 istitutivo del Corso di laurea quadriennale in Scienze della Formazione primaria, che rilasciava il doppio titolo per la scuola primaria e la scuola dell'infanzia ed elementare¹. In tale decreto veniva delineato il tipo di formazione iniziale dei docenti di scuola dell'infanzia e primaria attorno ad alcune macroaree essenziali: area di tipo pedagogico, metodologico-didattico, psicologico, medico, giuridico, socio-antropologico, linguistico-letterario, fisico-matematico, delle scienze naturali, igienistiche ed ambientali, della musica e della comunicazione sonora, delle scienze motorie, della didattica delle lingue moderne, storico-sociali, del disegno e dell'integrazione scolastica per allievi disabili. Accanto a tali aree disciplinari erano previste 400 ore di Tirocinio didattico dal terzo anno di corso presso istituzioni scolastiche adeguate, sotto

1. DPR 31 luglio 1996, n. 471 *Regolamento concernente l'ordinamento didattico del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria* in Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 214 del 12-9-1996, nel quadro del Governo dell'Ulivo guidato da Romano Prodi, ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer. Altri tre anni occorsero per i regolamenti attuativi del decreto per la scuola secondaria e due anni, il 26 maggio 1998, per il regolamento attuativo della formazione iniziale universitaria dei maestri, cfr. D.M. 26 maggio 1998 in Gazzetta Ufficiale 7 marzo 1998 n. 153 "*Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario*".

la supervisione di insegnanti ad hoc distaccati dalla scuola elementare o dell'infanzia, con funzioni di accompagnamento nell'attività di Tirocinio e di valutazione dell'andamento dello studente tirocinante. Proprio da qui, in questo nuovo quadro legislativo spalancato dal 1996 e dal Regolamento attuativo del 1998, si riannodarono i fili col passato e la ricerca di soluzioni adeguate ai nuovi tempi, ciascuna espressione della singola sede universitaria in cui si avviarono i Corsi di laurea quadriennali in Scienze della Formazione primaria. In particolare il Tirocinio ha riproposto la necessità di un tempo-spazio di formazione iniziale di tipo pratico nella scuola, articolato in fase di studio (indiretto), di osservazione-descrizione, di concreta pratica didattica e di confronto sull'attività svolta, sulla scia di quanto storicamente era delineato fin dall'Ottocento, sebbene con maggiore consapevolezza della centralità delle diverse aree disciplinari curvate al profilo dei futuri maestri e maestre, quali deweyane 'scienze dell'educazione'.

I successivi passaggi legislativi introdotti dal ministro Mariastella Gelmini nel 2008 sancirono la fine delle SSIS da un lato, l'abolizione dei moduli e la reintroduzione del maestro unico dall'altro, riconfigurando ancora una volta la formazione iniziale dei docenti. Alle SSIS subentrarono i Tirocini Formativi Attivi post laurea per la formazione dei docenti di scuola secondaria ed al Corso quadriennale per maestri e maestre seguì – con il decreto ministeriale 10 settembre 2010, n. 249 – un nuovo Corso di laurea magistrale a ciclo unico quinquennale, inteso come percorso unitario per scuola dell'infanzia e primaria. Il D.M. 249, all'art. 2, stabiliva che la formazione iniziale degli insegnanti «è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente». In questo nuovo Corso di laurea quinquennale il Tirocinio conferma la sua presenza ed acquisisce ulteriore centralità, con ben 600 ore complessive suddivisibili tra secondo e quinto anno di corso, pari a 24 crediti formativi sull'intero *curriculum*. E proprio sul confronto sulle prime attuazioni di tali 600 ore di Tirocinio tra le diverse di italiane di Scienze della Formazione primaria si è concentrato il Convegno organizzato dalla sede di Bologna nel 2015, motivato dal desiderio di conoscere e confrontarsi sulle scelte progettuali dei diversi Corsi di laurea, testimoni di tradizioni pedagogico-didattiche in parte storicamente delineate fin dal 1996, ma anche riviste ed aggiornate dopo il 2010, rivelatrici degli orientamenti culturali e pedagogici specifici delle diverse sedi italiane di Scienze della Formazione primaria e per questo davvero interessanti.

Il Tirocinio dei Corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria nel Duemila²

Come nel passato, e ancor più per il futuro, il Tirocinio rappresenta un passaggio cruciale della formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria in questo particolare periodo storico.

In seguito a questa prima fase di attuazione del Tirocinio promossa dalla nascita dei Corsi di laurea quinquennali di Scienze della Formazione primaria in tutta Italia, si è deciso di dare risalto alle prime esperienze formalizzate dai diversi Corsi di laurea nel Convegno “Insegnanti si diventa” a cui hanno partecipato numerose sedi universitarie italiane che già da tempo hanno avviato prassi organizzative importanti per la costruzione del percorso di Tirocinio per i futuri maestri e maestre.

I docenti e i Tutor di numerose sedi universitarie italiane hanno presentato la loro organizzazione ed esperienza, sottolineando non solo le peculiarità del proprio contesto caratterizzato da specifiche esigenze, opportunità e risorse, ma anche le scelte organizzative, metodologiche e didattiche volte alla costruzione di un Tirocinio il più possibile interconnesso agli ambiti disciplinari degli insegnamenti e ai laboratori presenti nei loro Corsi di laurea.

Le tante riflessioni emerse nel Convegno – e qui raccolte nel presente volume – descrivono percorsi di Tirocinio tesi alla formazione di professionisti competenti, capaci da un lato di affrontare le sfide educative e i cambiamenti sociali e culturali in atto, e dall'altro di diventare loro stessi protagonisti attivi nella realizzazione di una scuola democratica e di qualità. Come ampiamente approfondito nei contributi del volume, il percorso del Tirocinio rappresenta un momento essenziale della formazione dell'insegnante non solo per l'acquisizione di specifiche competenze professionali, ma anche perché contribuisce allo sviluppo di un pensiero flessibile, critico e dialettico (Altet *et al.*, 2006; Morin, 2000) che si genera quando la prassi e la teoria sono strettamente intrecciate cioè quando, come afferma Pinto Minerva, co-evolvono e si co-alimentano per la *ricostruzione dell'esperienza* (Pinto Minerva, 2016).

La strutturazione del volume riprende quella del Convegno svoltosi a Bologna nell'ottobre 2015, con i contributi di diverse università italiane, qui ovviamente ripresi, approfonditi e notevolmente ampliati. Una prima parte raccoglie gli interventi della sede di Bologna, organizzatrice del Convegno, che ha offerto il quadro di riferimento relativo alla questione del Tirocinio ed avviato la discussione a cui hanno contribuito le altre sedi nazionali. La

2. Di Ivana Bolognesi.

seconda parte raccoglie i saggi delle realtà universitarie italiane presenti al Convegno, suddivisi a seconda dei diversi aspetti del Tirocinio.

Come anticipato, la prima parte del volume espone le linee progettuali del Tirocinio di Scienze della Formazione primaria di Bologna, presentato al Convegno del 2015 e qui ripreso, ampliato e approfondito.

Anima di questo “nuovo” Tirocinio ‘bolognese’, costruito e perfezionato nel corso degli anni, è stato il lavoro di gruppo e la stretta sinergia che si è sviluppata tra i Tutor organizzatori e coordinatori, la coordinatrice del Corso di laurea, la Commissione Tirocinio e l'intero Consiglio dei docenti del Corso di laurea³.

Come descritto da Ira Vannini, coordinatrice del Corso di laurea, il processo di costruzione e di organizzazione del Tirocinio bolognese si è articolato secondo una progettazione caratterizzata da un pensiero intenzionale, orientato e riflessivo, costruito grazie all'apporto di diverse prospettive teoriche e metodologiche sulla formazione degli insegnanti.

Al Tirocinio diretto, svolto dalle studentesse e studenti nelle scuole, è dedicato un monte ore rilevante distribuito in maniera crescente tra il secondo e il quinto anno del corso, come dettagliato nel contributo di A. Di Rienzo, F. La Loggia e C. Provitera. Tale aumento progressivo ha lo scopo di far conoscere con gradualità alla studentessa/studente i diversi contesti scolastici, scuola dell'infanzia e scuola primaria, che devono essere scelti in modo alternato nei quattro anni di Tirocinio.

Il Tirocinio diretto si articola su quattro anni, dal secondo al quinto anno del Corso di laurea secondo la seguente denominazione: T2 (Tirocinio del secondo anno); T3 (Tirocinio del terzo anno); T4 (Tirocinio del quarto anno) e T5 (Tirocinio del quinto anno). Ognuno di questi Tirocini è stato progettato per lo sviluppo di determinate competenze che lo studente/ssa deve acquisire tramite strumenti e percorsi specifici. I quattro Tirocini sono caratterizzati da una struttura simile, contraddistinta da un'alternanza di Tirocinio diretto e indiretto, e dall'assunzione, da parte dello studente/ssa, di un ruolo sempre più attivo e propositivo all'interno del contesto scolastico. I dati raccolti nel Tirocinio diretto sono poi rivisti e rielaborati all'interno degli incontri di Tirocinio indiretto, che sono svolti in gruppo (per un

3. I Tutor organizzatori sono: Maurizia Cotti, Adriana Di Rienzo, Maria Franciosi Filippa La Loggia, Rita Lugaresi, Lorena Pirani, Carlo Prandini, Carla Provitera; i Tutor coordinatori sono: Rossella Cestari, Giovanna Chiricosta, Barbara Darolt, Anna Draghetti, Claudia Forni, Silvia Forti, Monica Lavini, Malva Miccoli, Lorella Quartieri, Elisabetta Scaglioni, Mercedes Tonelli, Beatrice Ugolini, Romana Veronesi, Lorella Veterani.

La coordinatrice del Corso di laurea è la prof.ssa Ira Vannini. La Commissione di Tirocinio è costituita, oltre che dai Tutor, dai seguenti docenti: Gabriele Azzaro, Ivana Bolognesi, Beatrice Borghi, Angela Chiantera, Mirella D'Ascenzo, Vanna Gherardi, Licia Masoni, Elena Pacetti, Stefano Piastra, Patrizia Sandri.

massimo di 20-25 studenti) con la supervisione di un Tutor organizzatore/ coordinatore.

Come indicato nei saggi dei Tutor il primo biennio è contraddistinto da una fase osservativa a scuola attraverso l'utilizzo di strumenti di osservazione strutturati e semi-strutturati e di griglie per l'analisi delle diverse tipologie di documenti prodotti dall'Istituzione scolastica accogliente. La fase attiva di questo primo biennio è costituita dalla realizzazione, da parte dello studente/ssa, di brevi attività didattiche con gli alunni i cui obiettivi, tempi e modalità di attuazione sono concordati con l'insegnante di classe/ sezione.

Nel secondo biennio il Tirocinio diretto è contraddistinto da un ruolo ancora più attivo e progettuale da parte del tirocinante all'interno della classe/sezione. Lo studente/ssa predispone un percorso didattico specifico per ogni anno di Tirocinio (T4 e T5) concordato con l'insegnante di classe/ sezione e con il Tutor accogliente della scuola. Le principali attività da realizzare in questi due Tirocini sono: «orientarsi autonomamente nella lettura del contesto scolastico scegliendo tra gli strumenti utilizzati nei tirocini precedenti e/o tratti dagli studi universitari; progettare e realizzare una Unità Didattica nell'ottica prevalente dell'individualizzazione (T4); osservare un alunno certificato o diagnosticato o con "comportamenti emergenti" nell'ottica dell'inclusione (T4); progettare e realizzare un percorso didattico nell'ottica prevalente della personalizzazione (T5); rilevare e riflettere sulle modalità di relazione con le famiglie e sulla loro partecipazione alla vita della scuola (T5); individuare gli aspetti ritenuti significativi della biografia professionale di un insegnante» (Regolamento Tirocinio, allegato 1).

Si tratta quindi un Tirocinio diretto strettamente collegato a quanto accade nel gruppo classe e alle scelte educative e didattiche dell'insegnante, per far sì che l'intervento dello/a stesso/a tirocinante sia pertinente e in sintonia con gli interessi degli alunni e con i contenuti della programmazione attraverso la scelta di obiettivi, metodologie e strumenti il più possibile vicini alle esigenze di quella specifica classe/sezione in cui svolge il Tirocinio. Comprendere la complessità del contesto, capirne le dinamiche, i processi educativi e le scelte didattiche rappresenta un traguardo formativo rilevante poiché offre la possibilità allo studente/studentessa di sviluppare capacità di ascolto, di decentramento cognitivo e di riconoscimento dei reciproci stereotipi e pregiudizi. In questo processo di comprensione e di costruzione di dialogo con il contesto scolastico gioca un ruolo rilevante la mediazione e le competenze il Tutor universitario.

Il Tirocinio indiretto è costituito da una serie di incontri tra studenti e Tutor universitari, articolati secondo le seguenti fasi: «un incontro iniziale assembleare con i Tutor universitari e un docente della Commissione Tirocinio; un incontro di presentazione del Tirocinio in piccolo gruppo con

il Tutor universitario di riferimento; due/tre incontri in itinere a piccolo gruppo con il Tutor universitario di riferimento finalizzati a riflettere sul percorso di Tirocinio in atto; un incontro individuale o di piccolo gruppo a fine percorso, finalizzato a compiere un bilancio complessivo dell'esperienza, in un'ottica di confronto tra tirocinanti e Tutor universitario; (...) incontri di gruppo di didattica attiva propedeutici al Tirocinio diretto (due per il T4, uno per il T5); due incontri di programmazione e monitoraggio fra studenti gestiti in autonomia (solo per il T5)» (Regolamento Tirocinio, allegato 1).

La prima caratteristica del Tirocinio indiretto è proprio quella di rappresentare un supporto, un luogo di riflessione che prepara e si intreccia ricorsivamente all'esperienza dello/a studente/studentessa nella scuola. Si tratta quindi un luogo in cui è previsto l'emergere e lo svilupparsi di quella competenza riflessiva necessaria e fondante la professionalità dell'insegnante, matrice originaria di un procedere educativo e didattico costituito da interrogativi, osservazione, dialogo e analisi di se stessi, del proprio pensiero, dei propri riferimenti pedagogici. Riflettere insieme con gli altri studenti/studentesse può rappresentare per ciascuno di loro un momento altamente formativo poiché la condivisione di parole e pensieri, prodotti dall'analisi dei dati raccolti con gli strumenti grazie agli interrogativi e sollecitazioni del Tutor, può generare proficui processi di meta-apprendimento e di meta-riflessione attraverso i quali ogni partecipante ha la possibilità di conoscere e comprendere punti di vista diversi dal proprio e di negoziare significati comuni su quanto viene discusso. Nei gruppi di Tirocinio indiretto, gli studenti/sse hanno la possibilità di giungere a quello che Clotilde Pontecorvo definisce una «co-costruzione del ragionamento» caratterizzato dalla disponibilità e dalla permeabilità al pensiero dell'altro e dalla formulazione di un «pensiero-discorso» comune, in cui avvengono importanti processi di apprendimento e di condivisioni di significati con gli altri partecipanti (Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 1999). Grazie alla collettività della discussione, contraddistinta dalla pratica dell'ascolto e del confronto dialogico, ciascun studente/studentessa ha la possibilità di partecipare attivamente alla costruzione dei significati che rinviano alla cultura dell'educazione. Apprendere questa partecipazione, essere quindi dei partecipanti attivi nell'elaborazione dell'esperienza osservata e agita, è un modo per sviluppare cittadinanza e senso di appartenenza a una scuola democratica e di qualità.

Altra caratteristica del modello di Tirocinio bolognese ancora in corso di sperimentazione, illustrata da Maurizia Cotti nel Convegno e nel presente volume, è l'offerta di Tirocinio attivata in numerosi istituti comprensivi e direzioni didattiche del territorio emiliano-romagnolo, secondo un protocollo di accreditamento concordato con l'Ufficio Scolastico Regionale.

Ritenendo che sia presente una qualità diffusa in tutte le scuole emiliano-romagnole, i tirocinanti sono inviati in tutti gli istituti e direzioni didattiche del territorio che si candidano ad accoglierli. Ogni specifica zona in cui sono collocate le scuole accreditate per il Tirocinio (Ferrara, Ravenna, Forlì-Cesena, Rimini, Modena, Bologna) è seguita da un Tutor organizzatore.

La questione dell'inclusione all'interno del Tirocinio di Scienze della Formazione primaria di Bologna è stata invece attraversata da Patrizia Sandri, che ha sottolineato quanto l'attenzione ai processi inclusivi rappresenti la base per il mantenimento e lo sviluppo di una scuola democratica. Gli ultimi due interventi della prima parte sono invece centrati sulla necessità di una formazione iniziale degli insegnanti supportata dalla ricerca – come evidenziato da Laurent Jeannin dell'Università di Cergy Pontoise – e sull'apprendimento complesso realizzato all'interno dell'esperienza stessa di Tirocinio da parte dei futuri insegnanti, argomentato da Luigi Guerra, direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna.

Nella seconda parte del volume “Il Tirocinio di Scienze della Formazione primaria in Italia: alcuni casi di studio” sono presentati i contributi – rivisti ed ampliati – delle quattro sessioni del Convegno che hanno trattato alcuni specifici aspetti del Tirocinio allestiti all'interno dei diversi Corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria italiani: le modalità di organizzazione; gli strumenti per osservare e progettare; gli strumenti per riflettere; le funzioni e formazione dei Tutor nel rapporto tra università, scuola e territorio.

Gli aspetti organizzativi del Tirocinio sono stati l'argomento centrale della prima sessione. Dai contributi emergono molteplici aspetti comuni che possono essere così sintetizzati: la gradualità nell'entrata nel mondo della scuola da parte dello studente e la presenza di un impianto metodologico per ogni specifica annualità del Tirocinio (E. Scalenghe e M.E. Seira Ozino, Università di Torino); il valore attribuito al Tirocinio diretto e indiretto considerato come un momento altamente formativo per la professionalità del futuro insegnante (B. Martini, M.C. Michelini, Università di Urbino; E. Corbi, P. Perillo, D. Manno, Università di Napoli) e alla sua valutazione (D. Capperucci, Università di Firenze); l'importanza del collegamento tra insegnamenti, laboratori e Tirocinio; la presenza di una stretta collaborazione con le scuole per il miglioramento del percorso del Tirocinio (P. Ramploud, P. Zanetti, Università di Modena e Reggio Emilia).

La seconda sessione ha approfondito il tema degli strumenti utilizzati nel Tirocinio per osservare e progettare. Le proposte messe in campo da ogni Corso di laurea sono diversificate, ma è possibile rintracciare una riflessione comune che riguarda la centralità data alla fase dell'osservazione, ritenuta un momento fondante sia le proposte progettuali sia la pratica della riflessione (L. Cisotto, Università di Padova; V. Scalcione, A. Tataranni,

Università della Basilicata), con particolare riferimento all'attuazione di un "ascolto significativo" (F. Zanon, F. Cimetta e P. Michelutti, Università di Udine). In altre realtà la riflessione degli studenti è utilizzata per implementare il collegamento tra università e scuola (M. Antonietti, C. Bertolini e L. Montanari, Università di Modena e Reggio Emilia). L'osservazione rappresenta, quindi, un luogo in cui da un lato le impressioni e possibili pregiudizi possono essere descritti e decostruiti e dall'altro situazioni complesse, difficili e disorientanti possono essere analizzate e comprese anche grazie al confronto con il gruppo e alla conduzione del Tutor.

Nella terza sessione sono stati analizzati gli strumenti che sostengono i processi riflessivi a partire da quanto osservato e realizzato nei contesti scolastici. Grazie al lavoro collegiale e al supporto del Tutor tali strumenti diventano un punto di partenza per comprendere l'intreccio esistente tra saperi, esperienze e riflessione personale (P. Magnoler, Università di Macerata; L. Mortari e R. Silva, Università di Verona). La scrittura rappresenta lo strumento privilegiato per praticare la riflessività, per analizzare il percorso svolto nel Tirocinio diretto, per comprendere se stessi e gli altri all'interno della relazione educativa (M. Durante e L. Pinna, Università di Cagliari; L. Perla, G. Elia e S. Massaro, Università di Bari; E. Nigris *et al.*, Università di Milano Bicocca) con particolare riferimento alla cura dello scambio relazionale e comunicativo (N. Pastena e M. Attinà, Università di Salerno).

Il rapporto tra università, scuola e territorio è stato l'argomento centrale dei contributi presentati nella quarta sessione. I temi trattati affrontano una pluralità di aspetti e di problematicità che riguardano, principalmente, la necessità di armonizzare bisogni e obiettivi di soggetti diversi (studenti, insegnanti, docenti universitari e Tutor) appartenenti a istituzioni che, a loro volta, hanno tempi e priorità differenti (scuole, università e ufficio scolastico regionale). Un aspetto che accomuna le diverse realtà è il ruolo assunto dall'università nella formazione dei Tutor accoglienti delle scuole (M. Calogero, G. Ferraro e P. Tonegato, Università di Padova); tale formazione è stata descritta come momento essenziale per la realizzazione di un Tirocinio qualificante. Altro aspetto rilevato concerne il ruolo di collegamento tra scuola e università assunto dai Tutor organizzatori e coordinatori che rappresentano, per lo studente, l'anello di congiunzione tra il percorso svolto all'interno dell'università attraverso gli insegnamenti e i laboratori (O. Cheillon e J. Favre, Valle d'Aosta; A. Paoletta, Università del Molise; F. Falcinelli e F. Pascolin, Università di Perugia) e l'esperienza effettuata nei contesti scolastici (Tirocinio diretto).

Altri ambiti di particolare interesse riguardano le attività di co-progettazione effettuate tra istituzioni e territorio a livello locale, nazionale e

internazionale (A. Nuzzaci *et al.*, Università dell'Aquila) e l'utilizzo del Tirocinio per raccogliere informazioni sul ruolo professionale dell'insegnante (P. Faorlin, L. Rocca e N. Varani, Università di Genova).

In altri contributi è stata sottolineata la necessità di favorire un maggior coinvolgimento delle scuole con le sedi universitarie attraverso l'organizzazione di specifiche iniziative come, per esempio, la realizzazione di progetti di ricerca azione, di incontri di formazione e la costruzione di possibili forme di collaborazione tra Tutor e docenti universitari (R. Digilio, Università della Basilicata; P. Perucchini *et al.*, Università RomaTre). Sono stati, inoltre, evidenziati aspetti che differenziano alcune università dalle altre; tra questi ci preme segnalare la diversità del rapporto numerico tra Tutor (organizzatori coordinatori) e studenti: in alcune sedi universitarie un Tutor universitario ha il compito più di cento studenti. Le sedi in cui questo rapporto è particolarmente elevato segnalano, ovviamente, una condizione di difficoltà.

Al termine di questo volume sono disponibili degli allegati che contengono gli strumenti adottati dal Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria di Bologna. Si tratta di strumenti elaborati dalla Commissione di Tirocinio costituita da Tutor e docenti del Corso di laurea, sempre suscettibili di revisioni, ampliamenti e modifiche, come del resto appare la formazione iniziale e complessiva degli insegnanti, dato comune che emerge da tutti i contributi del Convegno e nel presente volume.

Riferimenti bibliografici

- Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud P. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando, Roma.
- Arcomano A. (1980), "Il Tirocinio didattico in Italia dal 1860 alla prima guerra mondiale", *Scuola e città*, 4, pp. 145-156.
- Betti C. (2003), *La 'cultura dei maestri' nella riflessione e nell'attività riformatrice di Ernesto Codignola*. In Tassinari G., Ragazzini D., a cura di, *Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura*, Carocci, Roma, pp. 37-63.
- Betti C. (2015), "La formazione professionale degli insegnanti in Italia fra attese, arresti e svolte", *Mizar. Costellazione di pensieri*, I, pp. 33-40.
- Caporale V. (2004), *Il Tirocinio magistrale. Storia, problemi e prospettive*, Cacucci, Bari.
- Di Pol R.S. (2003), *Cultura pedagogica e professionalità del maestro elementare italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, Marco Valerio editore, Torino.
- Di Pol R.S. (2014), *La formazione del maestro italiano tra istanze pedagogiche e scelte politico-sociali. Un profilo storico*, in Maccario D., a cura di, *Insegnare ad insegnare. Il Tirocinio nella formazione dei docenti. Il caso di Torino*, FrancoAngeli, Milano.

- Errani A., Vannini I., a cura di (2012), *Imparare facendo. L'esperienza dei laboratori delle scienze dell'educazione nel Corso di laurea per maestri dell'Università di Bologna*, BUP, Bologna.
- Federighi P., Boffo V., eds. (2014), *Primaria oggi. Complessità e professione docente*, University Press, Firenze.
- Gentile G. (1937), *Apologia. Discorso pronunciato in Senato il 5 febbraio 1925*, in *Opere complete di Giovanni Gentile. Scritti pedagogici III. La riforma della scuola in Italia*, seconda edizione, Sansoni, Firenze.
- Guerra L., Lodini E. (2002), *Il Tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*, Carocci, Roma.
- Lodini E., a cura di (2011), *Quaderno della formazione in itinere: documentare percorsi laboratoriali*, BUP, Bologna.
- Mariani A., a cura di (2014), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, University Press, Firenze.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- Pinto Minerva F. (2016), *Il paradigma della complessità*, in Baldacci M., Colicchi E., a cura di, *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Pontecorvo C., Ajello A., Zucchermaglio C. (1999), *Discutendo si impara*, Carocci, Roma.
- Santoni Rugiu A. (1980), *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Manzuoli, Firenze.
- Santoni Rugiu A., (2006), *Maestri e maestre. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma.
- Saredo G., a cura di (1900), *Codice della Pubblica Istruzione, Volume terzo, Parte seconda*, Unione Tipografica Editrice, Torino.
- Supervisori di Bologna e Modena-Reggio Emilia (2006), *Tracciare un percorso. I tirocini e i laboratori nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria*, CLUEB, Bologna.
- Ulivieri S., Cambi F., Orefice P., eds. (2010), *Cultura e professionalità docente nella società complessa*, University Press, Firenze.

Parte I

Il Tirocinio di Scienze della Formazione primaria di Bologna

1. Il curriculum di Tirocinio per la formazione iniziale dei maestri di scuola dell'infanzia e primaria: territorio di confine e di incontro

di *Ira Vannini**

L'obiettivo di questo contributo è quello di aprire uno spazio di narrazione sui curricula del Tirocinio di Scienze della Formazione primaria (SFP) progettati e realizzati nelle varie sedi italiane del nuovo Corso di laurea magistrale.

Nel raccontare del progetto di Tirocinio bolognese tenterò di focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti chiave di questa fondamentale parte del curriculum della formazione iniziale dei nostri futuri insegnanti italiani di scuola dell'infanzia e primaria; con la speranza che essi possano costituire punti di interesse e opportunità di confronto per le tante narrazioni contenute in questo volume.

Il primo elemento che ha fatto da sfondo alla progettazione curricolare del Tirocinio bolognese è costituito dal desiderio di attivare possibilità di “sperimentazione”. Utilizzo questo termine con particolare cautela, e chiarisco subito che esso si rivela comunque il più adatto alla situazione in quanto il nuovo curriculum di Tirocinio bolognese non ha voluto essere mera innovazione, bensì ha cercato (e lo sta ancora facendo) di dotarsi di disegni e strumenti di monitoraggio capaci di consentire un controllo formativo sui risultati che si vanno ottenendo (Gattullo, 1984).

Provando a specificare meglio. Innanzitutto, il carattere “sperimentale” del nostro progetto di Tirocinio, così come dell'intero Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria (SFP), lo possiamo riscontrare nella presenza di alcune *ipotesi che* – grazie alla tanta competenza accumulata negli anni del corso di vecchio ordinamento – *definiscono in quale direzione abbiamo inteso innovare*. Le ipotesi su cui ci siamo concentrati sono relative alla convinzione che il nuovo Tirocinio bolognese possa consentire ai futuri maestri di:

* Coordinatrice del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, Università di Bologna.

- costruirsi convinzioni e atteggiamenti pedagogici coerenti con un’idea di democrazia dell’istruzione: con l’idea cioè di una scuola che promuove inclusione, equità e insieme qualità dei risultati di apprendimento da raggiungere;
- evidenziare e analizzare fin dal secondo anno di corso la loro effettiva motivazione all’insegnamento, stimolando la riflessività di ciascuno sull’adeguatezza della scelta professionale effettuata;
- acquisire specifiche abilità tecnico-operative di tipo trans-disciplinare, quali il saper progettare situazioni didattiche, usare strumenti di osservazione e analisi dei contesti e dei soggetti; valutare contesti, apprendimenti, gestire situazioni didattiche diversificate;
- comprendere l’irrinunciabile rilevanza di possedere ottime competenze nelle didattiche disciplinari, al fine di gestire al meglio le situazioni di insegnamento-apprendimento previste nei curricula di scuola dell’infanzia e primaria;
- costruire “abiti” di lavoro collegiale e, insieme, di pensiero riflessivo e critico.

In secondo luogo, il carattere “sperimentale” del curriculum di Tirocinio è dato dall’aver individuato alcuni strumenti di controllo in itinere dell’andamento dei percorsi curricolari, utili a consentire a tutta la commissione Tirocinio¹ di riflettere in modo analitico, di ripensare ed eventualmente modificare quanto si va realizzando. Si tratta di un insieme di procedure quali:

- la raccolta di valutazioni degli studenti sugli strumenti utilizzati nei vari anni di Tirocinio;
- l’analisi sistematica dei prodotti (osservativi, progettuali, riflessivi e critici) dei tirocinanti da parte dei Tutor organizzatori e coordinatori;
- la rilevazione longitudinale di convinzioni e atteggiamenti degli studenti attraverso una indagine di panel iniziata nel 2013 e curata da un gruppo di ricerca interdisciplinare² (psico-socio-pedagogico).

1. La Commissione Tirocinio del CdLMCU SFP di Bologna, coordinata da Ivana Bolognesi e Angela Chiantera, è costituita da 14 Tutor Coordinatori, 8 Tutor Organizzatori (ciascuno referente di un’area di responsabilità del Tirocinio). I Tutor organizzatori sono: Maurizia Cotti, Adriana Di Rienzo, Maria Franciosi Filippa La Loggia, Rita Lugaresi, Lorena Pirani, Carlo Prandini, Carla Provitera; i Tutor coordinatori sono: Rossella Cestari, Giovanna Chiricosta, Barbara Darolt, Anna Draghetti, Claudia Forni, Silvia Forti, Monica Lavini, Malva Miccoli, Lorella Quartieri, Elisabetta Scaglioni, Mercedes Tonelli, Beatrice Ugolini, Romana Veronesi, Lorella Veterani. La Commissione di Tirocinio è costituita, oltre che dai Tutor, dai seguenti docenti: Gabriele Azzaro, Ivana Bolognesi, Beatrice Borghi, Angela Chiantera, Mirella D’Ascenzo, Vanna Gherardi, Licia Masoni, Elena Pacetti, Stefano Piastra, Patrizia Sandri.

2. Il gruppo di ricerca interdisciplinare è composto da Lucia Balduzzi, Andrea Ciani, Dina Guglielmi, Dario Tuorto, Ira Vannini, del Dipartimento di Scienze dell’Educazione

Tali procedure stanno via via conducendo ad evidenze empiriche utili per riflettere sull'andamento del Tirocinio e, insieme ad esso, sui suoi collegamenti con le restanti parti del curriculum (insegnamenti e laboratori). Ciò che dovrà essere garantito, direi quasi preteso con forza e determinazione, è la possibilità di autentici momenti di riflessione, confronto e controllo reciproco sui dati emersi, affinché diventino effettive opportunità per la ri-progettazione e il miglioramento.

Se purtroppo le indicazioni ministeriali relative al Corso di laurea, così come accade per tutta la formazione degli insegnanti, arrivano a noi spesso con i caratteri del ritardo, dell'urgenza, della dubbia intenzionalità; la risposta che abbiamo cercato, e che ancora vorremmo cercare di dare, è quella della *progettazione*, del bisogno di prenderci un tempo giusto per un pensiero intenzionalmente orientato, riflessivo e critico. E la progettazione (o, meglio, la *ri-progettazione* continua), come sappiamo, può iniziare solo da un'attenta analisi e valutazione della situazione di partenza e delle evidenze presenti nel contesto, che per noi sono state rappresentate dai risultati del vecchio curriculum quadriennale e, via via, dai dati che andiamo raccogliendo in itinere sul nuovo ordinamento.

Il secondo elemento che ha fatto da sfondo alla progettazione curricolare è costituito dall'aver immaginato il Tirocinio bolognese come un "territorio di confine e di incontro".

Innanzitutto, è stato *un territorio di confine e di incontro fra i vari docenti del Corso di laurea e i nuovi Tutor organizzatori e coordinatori*.

La vera scommessa è stata quella di rimettere i "supervisori di Tirocinio" e i docenti, di varie discipline, attorno ad un tavolo, a scambiarsi reciprocamente visioni, competenze ed esperienze. Le domande sulle quali si è concentrata l'attenzione di tutti sono state: come accompagnare il tirocinante nel suo pensiero *sulla e nella* pratica? Come orientare questo pensiero prima, durante e dopo il Tirocinio diretto e come sostenerlo dal II al V anno di corso? Come agire sulle motivazioni e le convinzioni ingenuie sull'insegnamento dei nostri nuovi studenti? Come abituarli a prassi di pensiero e confronto collegiale dentro le scuole? Come aiutarli a leggere contesti diversi, vedendone continuità e discontinuità? E, infine, come aprire spazi ideali di innovazione della scuola nelle loro concezioni educative rispetto ai quali possano sentirsi protagonisti e competenti?

Per rispondere a questi interrogativi occorre far incontrare diversi paradigmi e approcci, occorre far dialogare teoria e pratica, diversi tipi di pensiero e di logica. Tutto ciò, abbiamo visto, diviene possibile se insegnanti esperti e studiosi di differenti formazioni e ambiti disciplinari accettano la

"G.M. Bertin" (si veda <http://corsi.unibo.it/Laurea/ScienzeFormazionePrimaria/Pagine/una-ricerca-longitudinale-sulle-opinioni-degli-studenti-e-delle-studentesse.aspx>).

sfida del progettare insieme. Insomma, la progettazione del Tirocinio bolognese per i nuovi maestri di scuola dell'infanzia e primaria è un territorio dove è stato possibile *pensare insieme* con logiche differenti, dove finora è stato entusiasmante farlo.

In questo senso, e in secondo luogo, il Tirocinio è divenuto anche *un territorio di confine e di incontro tra molteplici prospettive metodologiche sulla formazione degli insegnanti*. Sono stati infatti messi sul tavolo approcci, strumenti e procedure diversificati, provenienti da vari campi disciplinari: strumenti per analizzare la documentazione scolastica, per osservare i contesti e le prassi, per interpretare situazioni e decisioni, per leggere specifici ambiti di didattica disciplinare, per progettare azioni educative e didattiche, per riflettere e modellare le proprie modalità comunicative, per analizzare e gestire le relazioni sociali complesse che vi sono dentro le scuole.

Diciamo insomma che analizzare, concertare e definire la strumentazione *per il tirocinante* ha costituito un campo di prova per l'inter-disciplinarietà e la trans-disciplinarietà all'interno della Commissione Tirocinio.

In terzo luogo, e proseguendo la riflessione, il Tirocinio è stato considerato *un territorio di confine e di incontro tra diverse prospettive di ricerca interne al nostro Dipartimento di Scienze dell'Educazione*, tutte collegate da un unico obiettivo, quello della promozione e dello sviluppo della professionalità dell'insegnante.

Ed è su questo punto che credo sia importante soffermarsi più a lungo per mettere in valore i percorsi di ricerca che abbiamo attivato e, soprattutto, per sollecitare lo sviluppo di ulteriori percorsi che abbiano come oggetto la formazione iniziale dei maestri di scuola dell'infanzia e primaria.

Sappiamo che il tema dell'efficacia della formazione degli insegnanti è ampiamente dibattuto in tutto l'ambito internazionale; l'interrogativo chiave è quello del *Teacher Change* (Richardson, 2002) come promuovere il cambiamento negli atteggiamenti e nelle prassi degli insegnanti? E, nello specifico per noi, come promuovere la costruzione di convinzioni pedagogiche nei giovani futuri insegnanti e come prepararli ad affrontare il cambiamento e l'innovazione quando saranno nella scuola dell'infanzia e primaria?

Qui a Bologna abbiamo attivato, a partire dal Nuovo Ordinamento, alcuni percorsi di ricerca orientati a studiare l'efficacia e la qualità dei percorsi formativi messi in atto:

- un gruppo di ricerca interdisciplinare (componenti pedagogiche, psicologiche e sociologiche) sta conducendo, come si è detto, un'indagine longitudinale sulle convinzioni dei nostri studenti verso la scuola, la professionalità docente, la didattica e alcune questioni e valori sociali;
- un gruppo di dottorandi e assegnisti di ricerca si sta interrogando in modo specifico sulle competenze di progettazione e valutazione dei futuri

insegnanti e su come esse possono ricadere sulle pratiche di Tirocinio del III, IV e V anno;

- varie direzioni di ricerca si sono attivate negli ambiti della Didattica dell’Inglese, della Matematica e delle Scienze; così come negli ambiti della Pedagogia Interculturale e Sociale, della Pedagogia Speciale e della Storia dell’Educazione.

Si tratta di direzioni di ricerca importanti, sui cui risultati sarà utile riflettere e confrontarsi; tuttavia esse non sono ancora sufficienti. Vi è infatti la necessità di sollecitare ulteriori percorsi di ricerca nel campo della formazione degli insegnanti, un impegno che credo accomuni tutta l’università italiana³. È necessario disporre di dati credibili e affidabili che consentano decisioni politiche sensate per lo sviluppo della professionalità docente. E ancora, vi è urgenza di un’università e di ricercatori delle Scienze dell’educazione che pretendano di essere ascoltati dai decisori politici. E infine, vi è necessità di risorse e investimenti in questo tipo di ricerche, capaci di offrire valide ipotesi e risultati coerenti per rinnovare la società a partire dalla scuola. Il Tirocinio SFP, per le sue caratteristiche più intrinseche, è un ottimo territorio per raccogliere e produrre questi dati, utili a migliorare la formazione dei maestri dell’infanzia e della primaria, ma utili anche per produrre ricadute positive su territori molto più impervi e disagiati della formazione insegnanti: la formazione iniziale degli insegnanti secondari e la formazione in servizio. Siamo convinti che le ricerche sui corsi SFP, che si stanno sviluppando in tutta Italia, abbiano molto da offrire in questo senso; si tratta infatti di voci di scientificità che via via possono contrastare le tante voci impressionistiche, estemporanee e, bene che vada, di buon senso che connotano troppo spesso il dibattito pubblico sulla professionalità degli insegnanti e sulla qualità della nostra scuola italiana.

Ancora. Sappiamo bene che il Tirocinio è un *territorio di confine e di incontro tra le università e le scuole delle varie regioni*. Un luogo di confine e di incontro che può contribuire a rinsaldare la fiducia reciproca tra Università e scuola, che può insegnare a ricercatori e insegnanti a mettersi reciprocamente in ascolto.

Qui in Emilia-Romagna (come in molte altre regioni) abbiamo visto che impegnarsi all’interno di questi spazi di incontro produce risposte molto positive; risponde a bisogni di “apertura all’esterno” che sono vitali per gli istituti scolastici e che risultano irrinunciabili per il mondo della ricerca, il

3. A questo proposito, ritengo importante ricordare il lavoro di confronto critico, sistematizzazione metodologica, documentazione di ricerche che si va facendo all’interno del Centro di ricerca CRESPI sulla professionalità dell’insegnante, che vede collaborare studiosi di 13 università italiane sul tema della Ricerca-Formazione, condividendone un’idea comune: <http://crespi.edu.unibo.it/centro>.

quale non può che fondare le proprie ipotesi sulle problematiche reali che affliggono attualmente le nostre scuole. La ricerca deve saper partire da questi bisogni, e deve saper tener conto di vincoli – culturali, socio-relazionali, organizzativi – che caratterizzano le scuole oggi.

C'è dunque bisogno di una ricerca che sappia prima di tutto riconoscere i problemi *delle e nelle* scuole e che sappia essere a queste *riconoscente*.

In ultimo, il Tirocinio come *territorio di confine dove si incontrano e si osservano dati ed evidenze relativi alle concezioni dei nostri tirocinanti e futuri maestri*. Mettersi in osservazione della realtà porta a riconoscere spazi di problematicità, a far nascere dubbi, domande, ipotesi. Nasce così un pensiero riflessivo e, come Dewey ci insegna, nascono appunto percorsi di ricerca scientifica (Dewey, 1938).

Dunque, solo alcuni dati emergenti dalla nostra indagine longitudinale sugli atteggiamenti e le convinzioni dei tirocinanti SFP, in particolare relativi alle motivazioni all'insegnamento e all'idea di scuola delle prime due coorti di iscritti al II anno di corso⁴:

- solo meno del 20% ha un genitore insegnante e meno del 40% ha fatto studi secondari di tipo pedagogico e sociale;
- circa un terzo ha deciso di fare l'insegnante prima dei 15 anni e un altro terzo lo ha deciso durante la secondaria di II grado;
- il fattore motivazionale connesso all'insegnamento come “possibilità di svolgere un'importante funzione sociale” in termini democratici è elevatissimo e coinvolge la stragrande maggioranza dei rispondenti; al contrario è pochissimo diffuso il fattore motivazionale di tipo personalistico e individualistico (a differenza di molte indagini precedenti condotte con gli insegnanti in servizio);
- la soddisfazione per il percorso di studi che stanno facendo supera il 90%.

Tutto ciò porterebbe a pensare ad un'immagine di professionalità docente basata su una forte motivazione di tipo pedagogico, autonoma, connessa ad un impegno reale per la propria formazione in vista di un insegnamento come impegno per una società più democratica. Tuttavia, quando si indagano le convinzioni, è sempre interessante notare anche le incoerenze, i punti di attrito. E qui noi troviamo ad esempio che circa il 35/40% dei rispondenti continua a pensare che non può esistere una scuola di massa che sia al contempo di alta qualità per tutti. Quasi una presa d'atto di un dato di realtà e di una rinuncia a immaginare qualcosa di troppo distante da quello attualmente esiste.

4. Dati di ricerca in corso di pubblicazione da parte del gruppo Balduzzi, Ciani, Guglielmi, Tuorto, Vannini.

Norberto Bottani, commentando i dati OCSE (Bottani, 2013), affermava che il nostro paese ha ormai perduto la scommessa di una scuola democratica e di qualità insieme. Oggi, osservando i risultati delle ultime indagini internazionali per l'Italia (Rapporti Pisa e Timss, 2015), emerge ancora lo sconforto. Ci chiediamo tuttavia quale debba essere il nostro atteggiamento come Docenti e Tutor dei corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria; quanto forte debba essere la nostra idea di scuola democratica e la nostra fiducia nelle utopie pedagogiche quando incontriamo ciascuno dei nostri studenti e tirocinanti.

Al di là di comprensibili sconforti, credo che l'idea di scuola che vogliamo costruire in futuro passi fortemente attraverso i nostri corsi di laurea, e passi in particolare attraverso la cura – politico-istituzionale, culturale, pedagogica, organizzativa – che mettiamo nel definire e realizzare curricula di autentica professionalità per i futuri insegnanti. La cura poi che mettiamo nella progettazione e realizzazione del Tirocinio è ancora più fondamentale in vista degli obiettivi di competenza pedagogica e didattica che vogliamo perseguire per i nostri studenti.

A questo proposito mi piace ricordare come Visalberghi abbia più volte sottolineato l'importanza del rapporto mezzi-fini nella filosofia deweyana e come forse questa riflessione valga anche per noi, che quotidianamente siamo impegnati nella formazione universitaria degli insegnanti. I mezzi – il “nostro” Corso di laurea, il “nostro” Tirocinio – sono fini in se stessi, sono fini *procedurali* e assumono pieno significato all'interno del coerente orientamento valoriale in cui sono inseriti e conferiscono essi stessi significato alle attività materiali che vengono svolte:

i fini non esistono a prescindere dai mezzi [...] In effetti il valore di un fine è dato in via primaria proprio dai mezzi necessari al suo conseguimento, cioè al tipo di attività e di impegno che mette in opera, alla qualità dell'esperienza che in tal modo promuove, e in via secondaria dalla sua funzione ulteriore una volta raggiunto, cioè dal modo in cui fungerà da strumento o condizione di sviluppo dell'ulteriore esperienza nostra e altrui (Visalberghi, 1978, pp. 56-57).

Il nostro impegno appassionato e le energie progettuali che dedichiamo quotidianamente ai curricula e al Tirocinio SFP nelle varie sedi nazionali conferiscono dunque di per sé “qualità” alla formazione universitaria degli insegnanti; è tuttavia importante ricordarci e interrogarci insieme su qual è lo sfondo valoriale all'interno del quale ci muoviamo; e se l'ideale di scuola democratica, dell'equità e della qualità insieme, continuano a costituire il fine di tutte le nostre azioni formative.

In questa prospettiva, la progettazione e la valutazione del Tirocinio SFP – dei tanti tirocini SFP che si realizzano nelle nostre sedi – divengono

territorio di confine e di incontro tra pedagogia e politica, tra scelte metodologiche e idee di scuola da costruire.

Riferimenti bibliografici

- Bottani N. (2013), *Requiem per la scuola*, Il Mulino, Bologna.
- Dewey J. (1938), *Logic. The Theory of Inquiry*, Henry Holt and Company, New York (tr. it. *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, 1949).
- Gattullo M. (1984), *Sperimentare e decidere*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Richardson V., Placier P. (2002), *Teacher Change*, in Richardson V., eds., *Handbook of research on teaching* (4th ed.), AERA, Washington DC, pp. 905-947.
- Visalberghi A. (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano.

2. Intrecciare organizzazione e pensiero per un Tirocinio di qualità

di *Adriana Di Rienzo, Filippa La Loggia, Carla Provitera**

Il presente contributo cercherà di dar voce al lavoro svolto, in questo primo ciclo del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, dai Tutor organizzatori e coordinatori per costruire un Tirocinio di qualità nella formazione iniziale degli insegnanti.

In questi anni, la progressiva consapevolezza dell'importanza dell'organizzazione nel processo formativo ha sollecitato domande sul *potere* dell'organizzazione e sulla capacità o meno di agire dentro una *cultura dell'organizzazione*. In particolare ci si è interrogati su come la governance, il lavoro di squadra, la gestione delle risorse umane e materiali potessero produrre qualità e su come la qualità potesse potenziare le competenze professionali degli studenti e quelle degli stessi formatori.

La ricerca della qualità, basata sull'interdipendenza di processi organizzativi e formativi, volti da una parte a riorganizzare gli ambienti, i compiti, le funzioni di ogni soggetto coinvolto e dall'altra a individuare e condividere i contenuti necessari allo sviluppo delle competenze professionali di un insegnante, ha comportato l'individuazione di parametri di riferimento sia nell'organizzazione sia nel Tirocinio.

La struttura organizzativa del Tirocinio pertanto è stata articolata su tre elementi strettamente intrecciati tra loro: la collegialità, l'osservazione e la didattica attiva.

1. Collegialità

In quest'ottica, è stata individuata la dimensione della collegialità come primo generatore di qualità. La collegialità come valore di riferimento,

* Tutor organizzatori del Tirocinio del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Università di Bologna.

come esercizio di democrazia di un gruppo eterogeneo, afferente ad istituzioni diverse, università e scuola, è divenuta elemento costitutivo dell'organizzazione e del progetto di Tirocinio. Non solo, la collegialità, quale condizione e meta di una comunità educante, la scuola, è stata considerata anche elemento principale delle competenze necessarie alla professione insegnante.

La dimensione della collegialità, che il Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria di Bologna ha cercato e cerca di realizzare, può essere rappresentata da una serie di cerchi concentrici. Dal nucleo, il Consiglio del Corso di laurea e il suo coordinatore, traggono origine i diversi dispositivi istituzionali impegnati a concretizzare un processo organizzativo e formativo interdipendente: la Commissione Tirocinio (docenti del Corso di laurea e Tutor), il Coordinamento dei Tutor universitari, la Commissione ristretta (docenti coordinatori della Commissione Tirocinio e Tutor organizzatori), il gruppo dei referenti del Tirocinio e dei referenti per il rapporto con le scuole, i gruppi di lavoro del Coordinamento¹.

Tali strutture sono rese vitali grazie all'organizzazione sistematica degli incontri caratterizzata da tempi definiti. Il Coordinamento, ad esempio, ha cadenza settimanale mentre la Commissione Tirocinio si riunisce ogni due mesi. Ed è la sistematicità che regge e governa la circolarità del processo (dal gruppo di lavoro alla Commissione, dalla Commissione al Corso di laurea, dal Corso di laurea al Coordinamento e ai gruppi di lavoro), definendo i contenuti e le scelte dell'offerta formativa nel Corso di laurea. Tempi definiti e circolarità aiutano ad evitare che le emergenze frantumino la costruzione collettiva del Tirocinio con la conseguenza di allontanare pensiero e organizzazione, comunicazione e condivisione, responsabilità individuale e responsabilità collettiva. È inutile negare che la collegialità implica fatica, rinuncia all'individualismo, disponibilità alle negoziazioni e alle mediazioni per poter raggiungere esiti di condivisione, spesso provvisori, in quanto vanno ripresi e rinegoziati ad ogni cambiamento.

La collegialità viene ricercata dai Tutor anche nel Tirocinio indiretto attraverso scelte e pratiche inerenti alla formazione e alla conduzione dei gruppi degli studenti che effettuano il Tirocinio. In merito alla formazione

1. I Tutor organizzatori sono: Maurizia Cotti, Adriana Di Rienzo, Maria Franciosi Filippa La Loggia, Rita Lugaresi, Lorena Pirani, Carlo Prandini, Carla Provitera; i Tutor coordinatori sono: Rossella Cestari, Giovanna Chiricosta, Barbara Darolt, Anna Draghetti, Claudia Forni, Silvia Forti, Monica Lavini, Malva Miccoli, Lorella Quartieri, Elisabetta Scaglioni, Mercedes Tonelli, Beatrice Ugolini, Romana Veronesi, Lorella Veterani.

La coordinatrice del Corso di laurea è la prof.ssa Ira Vannini. La Commissione di Tirocinio è costituita, oltre che dai Tutor, dai seguenti docenti: Gabriele Azzaro, Ivana Bolognesi, Beatrice Borghi, Angela Chiantera, Mirella D'Ascenzo, Vanna Gherardi, Licia Masoni, Elena Pacetti, Stefano Piastra, Patrizia Sandri.

dei gruppi è stato concordato di assegnare ogni anno al singolo Tutor gruppi differenti. Il gruppo, dunque, che il Tutor seguirà per il Tirocinio del secondo anno non sarà lo stesso che affiancherà nel terzo anno o nel quarto. È la collegialità che garantirà agli studenti continuità, permettendo loro sia di fare esperienza di stili diversi all'interno di un pensiero condiviso sia di evitare il maternage. Lo strumento-espressione di questa collegialità è il *vademecum*, protocollo di lavoro condiviso all'interno del gruppo dei Tutor, che individua modalità e contenuti comuni nella conduzione dei gruppi ed accompagna i Tutor, incontro per incontro, in ogni Tirocinio indiretto. Il *vademecum*, elaborato ed approvato dal Coordinamento, attraverso verifiche frequenti e periodiche, permette sia di rivedere e aggiornare le indicazioni che non hanno funzionato sia di sostenere con forza gli elementi che si sono rivelati positivi. Una formazione, uguale per tutti gli studenti, viene costantemente monitorata dal Tutor organizzatore, referente dell'annualità del Tirocinio considerato, attraverso la cura del *vademecum* e gli incontri di gruppo con i Tutor coinvolti. Tali incontri sono finalizzati ad esplicitare e narrare le strategie di conduzione più efficaci, effettuare e commisurare le valutazioni degli studenti, confrontare le eventuali criticità.

Esperienze di collegialità vengono proposte agli studenti nel Tirocinio indiretto e diretto affinché la collegialità non sia solo base dell'organizzazione ma anche base della formazione.

Nel Tirocinio indiretto, infatti, la regia dei Tutor sollecita il confronto e la discussione tra pari, facilitando momenti che avvicinano alla collegialità, quali, ad esempio, il lavoro di gruppo su strumenti che gli studenti utilizzeranno durante il Tirocinio a scuola, la progettazione di percorsi didattici, in coppia e/o in piccoli gruppi², che gli studenti realizzeranno in classe, l'osservazione reciproca fra studenti impegnati nella conduzione di attività o percorsi.

Nel Tirocinio diretto, la collegialità viene promossa e sperimentata attraverso la partecipazione, per un numero di ore stabilito, ai diversi Organi Collegiali e alla programmazione di team. Le differenti forme della partecipazione sono supportate da strumenti che consentono un'analisi guidata dei diversi Organi Collegiali e delle diverse dimensioni della collegialità. Ciò permette da un lato di avvicinarsi alla realtà complessa della scuola, spesso identificata dai tirocinanti solo con la classe, la sezione, i bambini e dall'altro di mettersi in gioco, attraverso l'osservazione, la pratica e la riflessione sulla collegialità, in uno dei tanti ruoli che rendono l'insegnante una figura di sistema.

2. Tale esperienza si protrae anche fuori dagli incontri di Tirocinio indiretto, in autonomia, per un numero massimo di ore previste, dichiarate dallo studente nel libretto di Tirocinio.

Per concludere questo primo punto si farà velocemente riferimento all'elemento *tempo* anche nel Tirocinio diretto. Se dare tempi precisi al processo di collegialità, come si è scritto, ha avuto grande importanza, ugualmente dare tempi precisi per lo svolgimento dei diversi tirocini (il T2 si svolge sempre in novembre-dicembre, il T3 da febbraio a maggio, ecc.) permette agli studenti di vedere il sistema Tirocinio nella sua dimensione complessiva. Viene così ad evidenziarsi un progetto istituzionale che non si focalizza solo sulle esigenze del proprio anno di corso o del proprio percorso di studi. L'organizzazione dei tempi del Tirocinio, resa visibile a tutti gli studenti attraverso il sito del Corso di laurea, invita il singolo soggetto a superare lo sguardo personale per prendere atto delle necessità della comunità degli iscritti e quindi dell'interdipendenza della propria condizione con la condizione dell'altro, del proprio benessere con il benessere dell'altro.

La percezione della collegialità e l'esperienza di essa dovrebbe aiutare a sentirsi parte di un bene comune, la scuola, l'università, la società, rinnovando nei futuri maestri il richiamo ad 'nuova cittadinanza', dove l'insegnante è professionista che osserva, che si attiva ed attiva, che riflette collegialmente, lavorando con tutti i membri della comunità educativa per dar senso allo 'stare al mondo'.

2. Osservazione

Altro elemento fondante della qualità di tutti i tirocini è l'osservazione che caratterizza in modo peculiare quelli del secondo e terzo anno, definiti appunto osservativo-attivi.

L'osservazione – intesa come elemento costitutivo della formazione iniziale – promuove percorsi di scoperta/riflessione sull'esistenza di soggettivi schemi d'azione che guidano l'agire professionale quotidiano, a volte anche in palese contraddizione con dichiarati saperi procedurali.

Gli atti osservativi vengono proposti in adeguati percorsi che contribuiscono al consapevole instaurarsi, nel futuro insegnante, di un *habitus* professionale, progressivamente integrato dal soggetto quale stile individuale, stile in evoluzione che rimanda ad una competenza professionale strutturata ma non rigida, capace di cogliere i molteplici punti di vista dei soggetti che osservano e/o sono osservati.

L'obiettivo di tradurre la capacità di osservare in competenza professionale, di trasformare l'osservazione casuale in osservazione sistematica, di non disperdere la pluralità delle differenti prospettive, di non disperdere lo stupore del dato rilevato e non cercato, che si rivela in modo inatteso a sensi allenati a cogliere elementi significativi, ci ha indirizzati a supportare con strumenti differenti il percorso di formazione all'osservazione. Tutto

ciò anche al fine di costruire possibili risposte pedagogiche e didattiche al contesto di Tirocinio osservato, di approntare altresì ambienti di apprendimento consoni ai desideri e ai bisogni dei bambini in un prossimo futuro professionale.

L'avvio al lavoro di osservazione è caratterizzato – come prima fase – dall'uso di strumenti tratti dall'antropologia, rilevazioni carta e matita ed è rivolto all'osservazione del bambino nella sua interazione con l'adulto e con i pari. La pratica dell'osservazione prosegue poi con la presentazione e l'utilizzo di *check-list* – elaborate dal gruppo dei Tutor – per l'osservazione dello spazio, dell'insegnante che accoglie i bambini al mattino, dell'insegnante che realizza attività didattiche. Il lavoro continua sollecitando gli studenti ad utilizzare strumenti strutturati tratti dalla letteratura pedagogica e rivisitati dal gruppo Tutor con la supervisione dei docenti di riferimento. Vengono proposte griglie per individuare ad esempio il curriculum implicito nella quotidianità della giornata scolastica, per far emergere le potenzialità di ogni bambino anche quando si ha a che fare con alunni certificati/diagnosticati, per rilevare strategie inclusive, per analizzare la partecipazione dei genitori a scuola.

Viene evidenziato il valore dell'osservazione anche nei momenti di valutazione iniziale che precedono sia l'elaborazione di un'unità didattica, rivolta all'individualizzazione, sia la pianificazione di un percorso didattico improntato alla personalizzazione.

Inoltre viene richiamata l'attenzione al metodo osservativo nella fase della valutazione formativa per poter scegliere ed elaborare le strategie più adatte all'individualizzazione, avendo sempre ben presente la finalità di convertire la capacità di osservare in elemento strutturale del divenire insegnanti. Si è provato a superare il rischio di rendere l'osservazione fine a se stessa, o quello di utilizzare gli strumenti in modo esecutivo, richiedendo una lettura consapevole dei dati rilevati. Si tratta di una lettura prima soggettiva, effettuata attraverso le note personali, metodologiche, teoriche e la riflessione sui dati registrati, e poi collettiva, in piccolo gruppo, nel Tirocinio indiretto, privilegiando la co-costruzione di scelte didattiche motivate dall'osservazione. Rendere l'osservazione elemento di qualità dell'esperienza di Tirocinio ha spinto a dar rilevanza all'osservazione reciproca tra pari, nel momento della realizzazione del percorso didattico in classe. Una pratica, quella dell'osservazione reciproca tra tirocinanti, avviata con difficoltà a causa di perplessità manifestate sia da parte di alcuni studenti sia da parte di alcuni insegnanti a scuola. Difficoltà progressivamente risolte grazie al persistente credere di alcuni Tutor nella valenza formativa dell'osservazione reciproca, grazie anche alla positiva responsività di studentesse e studenti che l'hanno accolta, realizzata e diffusa. L'osservazione reciproca ha comportato numerosi interventi e riaggiustamenti organizzativi. È

stato altresì necessario affrontare e superare le diffidenze culturali che la connotano – timore di esporsi, timore del giudizio – e le difficoltà tecnico-culturali. Farsi videoregistrare, audio-registrare richiede fiducia nello sguardo dell'altro, richiede disponibilità a riadattare il proprio *habitus* e motivazione a crescere professionalmente attraverso il rivedersi, il riascoltarsi. Richiede la capacità di lavorare collegialmente, in un'ottica valutativa ed autovalutativa di confronto professionale con l'osservatore nel momento della restituzione.

L'osservazione reciproca rappresenta il tentativo di far evolvere la consapevolezza dello studente, sia nella scelta degli eventi da osservare sia nella scelta delle procedure di registrazione e lettura dei dati, affinché il metodo osservativo possa diventare una competenza dell'insegnante che si sperimenta con i colleghi nella stesura di protocolli osservativi, funzionali al lavoro nei diversi contesti scolastici ed extrascolastici.

3. Didattica attiva

La convinzione che la scuola (a partire proprio dall'infanzia) debba creare le basi per dei futuri cittadini, capaci di argomentare, produrre idee, appassionarsi e non solo far assimilare cultura, ci ha condotti ad introdurre, nel secondo biennio di Tirocinio, una parte attiva più incisiva. Dalla richiesta di effettuare un'attività in sinergia con quelle degli insegnanti si è passati alla richiesta, più impegnativa, di inserirsi nella programmazione con proposte più dilatate nel tempo e più articolate. La possibilità fornita agli studenti di sperimentare in prima persona contesti attivi in cui le conoscenze si costruiscono insieme, in cui si avvia la riflessione, in cui il maestro segue i processi che stanno alla base degli apprendimenti, rappresenta il terzo elemento che contribuisce alla qualità del Tirocinio.

Con la didattica attiva si dà la possibilità di valorizzare e riorganizzare le sollecitazioni fornite dagli alunni, il loro modo di ragionare e di pensare. L'insegnante in queste situazioni non segue un copione prestabilito, non guarda solo il prodotto ottenuto, bensì fa tesoro delle strategie e dei processi che ciascun individuo o gruppo di individui mette in atto per arrivare a scoprire il come ed il perché dei fatti. La scelta di dare rilievo alla didattica attiva è connessa al legame profondo fra Tirocinio, laboratori, lezioni, alla percezione di una progressiva perdita del patrimonio della scuola attiva e alla motivazione condivisa nel gruppo dei Tutor di sostenere una didattica rivolta alla formazione (non all'addestramento) di futuri cittadini, dando valore ai molteplici talenti ed intelligenze di ognuno. Scelta strettamente congruente all'idea di scuola democratica rivolta, attraverso l'individualizzazione e la personalizzazione, alla costruzione di competenze cognitive

ed emotive atte ad affrontare la realtà nell'ottica della consapevolezza e della responsabilità (Baldacci, 2006).

La scelta di offrire nel T4 e nel T5 la possibilità di fare esperienza, in piccolo gruppo, di strategie didattiche attive ha comportato un grosso impegno organizzativo e progettuale (la corte del T4 e T5 è di circa 600 studenti). I Tutor, a coppia e/o individualmente, hanno messo in campo le proprie competenze, ricercando un format condiviso da riempire con contenuti differenti. Sono state proposte diverse esperienze didattiche caratterizzate dagli stessi principi metodologici e da alcune fasi: simulazione di un contesto, ideazione di un problema, sollecitazioni di domande e dubbi, discussioni e negoziazioni di risultati che non sono 'per sempre' ma di quel determinato momento. In questa cornice l'insegnante è colui che privilegia il processo e non il prodotto e funge da regista, regista attento ad incanalare positivamente quanto è stato condiviso. Il rischio di sovrapporsi ai laboratori del Corso di laurea, connessi ai diversi insegnamenti, o di trasformare l'esperienza in ricetta, è stato valutato dal Coordinamento, dalla Commissione ristretta, dai Tutor referenti dei diversi tirocini per cercare forme organizzative che potessero contenere tali rischi. Si è deciso, ad esempio, di collocare gli incontri di didattica attiva in tempi che immediatamente precedessero o immediatamente seguissero l'inizio del Tirocinio, di far accedere agli incontri solo gli studenti iscritti al Tirocinio dell'anno di riferimento, di scegliere il contenuto disciplinare in base ai propri interessi. In tal modo l'esperienza è collegata senza equivoci al Tirocinio ed è noto come l'apprendimento sia decisamente più significativo se l'esperienza è stata vissuta insieme, se c'è stata la possibilità di partecipare, di condividere.

Esperienze di didattica attiva, dunque, come ulteriore risorsa che gli studenti scelgono e vivono durante il Tirocinio indiretto per poter poi mettersi alla prova nel Tirocinio diretto, in continuità con la pratica quotidiana dell'insegnante accogliente. Inoltre la partecipazione a gruppi differenti da quelli del proprio gruppo di Tirocinio comporta la possibilità di poter narrare negli incontri di Tirocinio indiretto le esperienze diverse che, proprio perché plurali e vissute diversamente, contengono e frenano il rischio della ricetta.

3. Gli strumenti del Tirocinio nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria di Bologna

*di Adriana Di Rienzo, Maria Franciosi, Filippa La Loggia, Carla Provitera**

1. Il Decreto ministeriale 249 e il Regolamento di Tirocinio di Bologna

Il decreto ministeriale 249 del 10/09/2010 prevede nella formazione iniziale degli insegnanti “le attività di Tirocinio indirette e dirette, per complessive 600 ore pari a 24 crediti formativi”. Tali attività a carattere obbligatorio “hanno inizio dal secondo anno” e si concludono con “la discussione della tesi e della relazione finale di Tirocinio che costituiscono, unitariamente, esame avente valore abilitante all’insegnamento nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria”. Il carattere di unitarietà della formazione complessiva del futuro insegnante è chiaramente espresso nella tabella 1 allegata al decreto «è necessario che le conoscenze acquisite dai futuri docenti nei diversi campi disciplinari siano fin dall’inizio del percorso strettamente connesse con le capacità di gestire la classe e di progettare il percorso educativo e didattico».

Tali indicazioni vengono coerentemente declinate nel “Regolamento di Tirocinio” di Bologna dove si legge: «Il Tirocinio si connette strettamente alle altre attività curriculari del Corso di laurea, insegnamenti e rispettivi laboratori; nello specifico, durante il Tirocinio si ha l’opportunità di riflettere e integrare – in modo problematico e critico – le conoscenze e competenze acquisite nel contesto universitario con le competenze metodologico-operative presenti nei contesti scolastici»¹. Il percorso di riflessione e

* Tutor del Tirocinio del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, Università di Bologna. Adriana Di Rienzo è autrice della premessa e dei paragrafi relativi al T2; Filippa La Loggia è autrice dei paragrafi attinenti al T3; Carla Provitera dei paragrafi relativi al T4; Maria Franciosi dei paragrafi sul T5.

1. La citazione è tratta dal Regolamento di Tirocinio del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria di Bologna, visibile sul sito <http://corsi.unibo.it/laurea/scienze-formazioneprimaria/Pagine/il-corso-di-laurea-ativita-e-servizi.aspx>.

integrazione, come indicato dal decreto, avviene, in modo mediato e condiviso, con la supervisione di Tutor universitari (organizzatori e coordinatori) e Tutor accoglienti a scuola.

La possibilità, attraverso l'esperienza diretta nei diversi contesti scolastici «di sperimentare e acquisire abilità pratiche e, insieme, di sviluppare competenze riflessive e critiche indispensabili per analizzare, progettare, valutare, agire con professionalità nelle molteplici situazioni della scuola, siano esse riferibili direttamente ai contesti di insegnamento-apprendimento con gli alunni, siano esse riferibili al lavoro collegiale con i colleghi e alle relazioni con le famiglie e il territorio»², secondo l'approccio bolognese, è importante che avvenga gradualmente ma fin dal primo anno di Tirocinio, per verificare presto le motivazioni alla professione di insegnante, valutare le diverse modalità di agire (con i bambini, i colleghi, l'istituzione) e innescare autentici processi di riflessività.

Il Regolamento struttura pertanto il percorso di Tirocinio, pari a 24 CFU, secondo una progressione graduale:

II anno: 3 CFU di Tirocinio = 75 ore
III anno: 5 CFU di Tirocinio = 125 ore
IV anno: 7 CFU di Tirocinio = 175 ore
V anno: 9 CFU di Tirocinio = 225 ore

Tale progressione chiede allo studente di entrare nella scuola dell'infanzia e primaria ad anni alterni, inserendosi «nelle quotidiane attività di progettazione, di didattica e di valutazione». La scuola, come viene precisato dal Regolamento, non è tenuta a disporre di progetti specifici o di esperienze straordinarie, bensì ad adottare uno specifico protocollo di accoglienza³ per dichiarare la sua disponibilità a mettere in trasparenza la propria quotidianità educativa e didattica, con le proprie caratteristiche, le proprie scelte curriculari, garantendo la chiarezza dei compiti di ogni soggetto coinvolto e offrendo pari opportunità agli studenti accolti.

Il Tirocinio diretto e indiretto

L'esperienza di avvicinamento progressivo dello studente alla Scuola avviene attraverso momenti di Tirocinio indiretto e diretto. Quest'ultimo

2. Ivi.

3. Il protocollo, concordato tra le Università di Bologna, Modena-Reggio e l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna, riguarda tutte le scuole del territorio, statali e paritarie.

si declina in Tirocinio osservativo-attivo e Tirocinio progettuale-attivo. I diversi momenti sono presenti, anche se in maniera e quantità differente, in ciascun anno di Tirocinio per consentire al tirocinante – fin dall’inizio, come già detto – sia di verificare la sua motivazione alla professione, sia di esercitare le competenze richieste⁴.

Il Tirocinio indiretto prepara, accompagna e sostiene *in itinere* l’esperienza del tirocinante a scuola. Prevede incontri obbligatori con i Tutor universitari, realizzati con piccoli gruppi di studenti e rivolti a presentare e analizzare gli strumenti da utilizzare a scuola per poi riflettere individualmente e collegialmente sull’esperienza. Tali incontri seguono una programmazione annuale, attraverso la quale ogni Tirocinio occupa un preciso periodo del calendario accademico, si articola su un numero di settimane stabilite e prescrive un numero di ore minimo e massimo da poter attuare nelle settimane. Il cronogramma⁵ del Tirocinio permette agli studenti, grazie alla sua ritualità/ricorsività, di conoscere fin dal primo anno il quadro complessivo del suo percorso. Quindi ogni anno il T2 occuperà tra Tirocinio diretto e indiretto i mesi di novembre e dicembre; il T3 si svilupperà tra i mesi di febbraio e maggio; il T4 da novembre a maggio; il T5 da ottobre a marzo.

Il Tirocinio diretto è seguito a scuola dagli insegnanti in servizio, Tutor accoglienti e coordinato dai Tutor universitari distaccati a tempo parziale e a tempo totale. Il Tirocinio diretto, strutturato a livello temporale in modo da consentire ai tirocinanti, nel corso dei quattro anni, un periodo a scuola sempre maggiore, prevede attività di osservazione e analisi del contesto, di osservazione/partecipazione agli organi collegiali, di programmazione con l’insegnante accogliente, di didattica in situazione guidata, di progettazione e realizzazione di percorsi didattici (unità didattiche e progetti) in situazione di autonomia.

Il T2, finalità e strumenti

Il Tirocinio, come da decreto, ha inizio nel secondo anno di corso e a Bologna si è scelto di indicarlo con la sigla T2 per associarlo appunto all’anno di corso. È il primo Tirocinio che lo studente effettua e come tale riveste il ruolo dell’iniziazione. Il T2, definito come Tirocinio osservativo-

4. Competenze osservative, di analisi, di relazione individuali e collegiali, di progettazione, di realizzazione didattica, di documentazione e valutazione, di riflessione.

5. Vedi Allegato 1.

attivo, offre l'opportunità di immergersi nella quotidianità della scuola, aiutato da strumenti di osservazione e interpretazione della realtà. La sua finalità principale è cogliere la complessità della scuola e riflettere su quanto si osserva, avviando la decostruzione di stereotipi che identificano la scuola con la classe e l'insegnante con quello/a cui piacciono i bambini. Altra finalità è completare l'osservazione e l'analisi del contesto attraverso il mettersi in gioco con una breve attività, collegata alla programmazione del momento e realizzabile in due-tre ore, scandite in più momenti o fasi. Ciò permette di assaggiare la gestione di un gruppo e ipotizzare l'organizzazione di una semplice proposta, rendendo attivo anche il primo Tirocinio che lo studente effettua.

Per cogliere la complessità della scuola, il T2 conduce gli studenti in un percorso di conoscenza che va dal *macro* (Istituto Comprensivo/Circolo Didattico/Ente) al *micro* (sezione/classe), attraverso l'uso di strumenti di osservazione e di analisi che accompagnano lo sguardo, il pensiero e l'azione dei tirocinanti.

Osservazione e analisi del contesto

Attraverso strumenti dal differente approccio (schemi di analisi guidati da domande, osservazioni carta e matita, e *check-list*) l'osservazione è rivolta:

- all'analisi del documento programmatico dell'Istituzione (PTOF) che accoglie il tirocinante;
- alla rilevazione di dati relativi a docenti, alunni e figure diverse (amministrativi, collaboratori, educatori, esperti), presenti nella scuola in cui il tirocinante agisce;
- all'organizzazione dello spazio nell'aula;
- all'organizzazione dei tempi della giornata scolastica;
- all'osservazione dell'insegnante nel momento dell'accoglienza e nel corso di un'attività didattica.

Per la conoscenza del PTOF viene utilizzata una scheda d'analisi già presentata nel corso di *Progettazione e sperimentazione scolastica*. Tale scheda di analisi (Vannini, 2009) viene supportata dall'osservazione graduale delle pratiche istituzionali e didattiche nonché dalla rilevazione di dati che lo studente fa nel suo percorso di Tirocinio, anche attraverso l'uso di altri strumenti. Infatti, la scheda (Allegati 2 scheda 01 T2) che rileva i dati relativi al plesso: tempo scuola, numero delle classi, numero e status dei docenti, numero e tipologia degli alunni, presenza di figure diverse dagli insegnanti nella didattica e nei servizi, consente di far cogliere le congruenze e/o le discordanze delle scelte dell'Istituzione nelle singole realtà

scolastiche. La scheda consente anche di avvicinare i tirocinanti ai differenti ruoli che può avere l'insegnante a scuola e alle diverse figure che collaborano con l'insegnante (personale ATA, educatori, esperti), dissipando eventuali confusioni. Chiede anche di cercare dati sugli alunni, inserendo sigle (BES, DSA) e categorie (alunni stranieri) che invitano ad interrogarsi. La ricerca dei dati necessari a completare questa scheda porta lo studente a cercare fra i docenti del plesso risposte alle sue richieste, ponendolo in relazione con il personale complessivo.

Più semplice ed immediata l'osservazione dell'aula, o meglio dell'organizzazione ed utilizzo dello spazio didattico (Allegati 3 scheda 03 e 04 T2). Questa avviene, infatti, attraverso una *check-list* che orienta lo sguardo degli studenti sulla suddivisione dello spazio, sulla posizione degli arredi e sulle regole d'uso degli spazi e dei materiali.

Sempre attraverso *check-list* viene effettuata l'osservazione dell'insegnante nel momento dell'accoglienza e nella conduzione di un'attività. Il rischio di "crocettare" con disinvoltura gli item delle *check-list* viene contenuto dalla richiesta di riflettere sui dati rilevati durante la discussione fra studenti e Tutor nei gruppi di Tirocinio indiretto.

Le osservazioni, il rilevamento dei dati e l'analisi del PTOF precedono il mettersi in gioco in un'attività, durante la quale il tirocinante, anche se per un breve tempo (due-tre ore), gestirà la classe. L'attività è ipotizzata e guidata da uno strumento (Allegati 2 scheda 08 T2) che aiuta ad avvicinarsi all'idea del progettare. Interrogarsi sul perché proporre un'attività, a quale momento della didattica osservata collegarla, a quale traguardo o obiettivo di apprendimento delle Indicazioni Nazionali fare riferimento, aiuta a declinarne le fasi, a cercare riferimenti e materiali, a scegliere l'approccio o strategia metodologica. La richiesta, inoltre, di segnalare eventuali cambiamenti in corso d'opera introduce all'idea di progettazione flessibile che coglie le risposte dei bambini o altre esigenze.

Il lavoro effettuato, grazie alla guida degli strumenti, trova spazio nella relazione finale, dove lo studente potrà riflettere sull'esperienza, *considerando l'uso degli strumenti e il confronto con il gruppo di Tirocinio indiretto*. Fare sintesi richiede di descrivere, narrare e argomentare, competenze da perseguire fin dall'inizio del percorso di Tirocinio per contribuire alla formazione di un sé professionale riflessivo, capace di dare senso alla realtà scolastica e alle scelte didattiche ed educative.

Connessione e collegialità

Gli strumenti hanno avuto come primo obiettivo la connessione agli insegnanti e ai laboratori.

Nel T2, punto centrale di tale collegamento, è il tema del PTOF, trattato sia nelle lezioni del corso di *Progettazione e sperimentazione scolastica* sia nei laboratori del corso stesso. Usufruire di un approfondimento teorico sul tema, simulare la costruzione di un ipotetico PTOF nei laboratori, analizzare, attraverso la scheda presentata a lezione e utilizzata nei laboratori, il PTOF della scuola in cui si fa il Tirocinio crea un filo rosso tra Tirocinio, laboratori e insegnamenti, permettendo di cogliere nel sistema formativo coesione e coerenza.

Secondo obiettivo è stato quello della condivisione diffusa tra Tutor universitari e docenti, nella fase di elaborazione degli strumenti; tra Tutor universitari, studenti e scuole nella fase di utilizzo; tra Tutor universitari e docenti della Commissione nella fase di revisione. L'obiettivo della condivisione è strettamente connesso alla collegialità del sistema Tirocinio che vuole offrire pari opportunità formative agli studenti, indipendentemente dal Tutor a cui vengono assegnati. Per questo è stato predisposto, sempre con modalità collegiale, il *vademecum* che consente ai Tutor che seguono il T2 di avere indicazioni precise sulla struttura e il contenuto dei tre incontri di Tirocinio indiretto in merito ai compiti burocratici da svolgere (come la firma del libretto, il monitoraggio delle presenze, la firma della lettera di presentazione alle scuole) e ai compiti didattici (quale strumento presentare nel primo incontro, quali obiettivi privilegiare, quali compiti dare allo studente). Con questo strumento – frutto della collaborazione preziosa della Prof.ssa Alessandra Sansavini, docente di Psicologia dello sviluppo, all'interno del Corso di laurea – si governa la collegialità di tutti i tirocini⁶ e si tutela lo studente con un'offerta formativa omogenea. Saranno gli stili dei singoli Tutor nella conduzione dei gruppi e nella relazione con gli studenti a dar valore alla pluralità delle espressioni.

Il T3, finalità e strumenti

L'osservazione e la partecipazione attiva diverranno più ampie e complete nel successivo contesto scolastico durante il Tirocinio del III anno⁷, che vede un approfondimento delle tematiche presentate nel T2, e l'introduzione di nuovi elementi di riflessione professionalizzante.

6. In ogni Tirocinio il *vademecum* viene elaborato a livello collegiale dai Tutor organizzatori e coordinatori. Periodicamente il *vademecum*, sempre a livello collegiale, viene rivisitato.

7. Regolamento di Tirocinio del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria di Bologna, visibile sul sito <http://corsi.unibo.it/laurea/scienzeformazioneprimaria/Pagine/il-corso-di-laurea-ativita-e-servizi.aspx>.

I nodi focali del T3 sono infatti:

- la collegialità, intesa sia come partecipazione agli Organi Collegiali, che come dimensione collegiale intrinseca al lavoro insegnante;
- l’osservazione dell’insegnante nelle sue modalità di gestione della classe nei momenti dell’accoglienza e della realizzazione di attività didattiche;
- la pianificazione e realizzazione di un breve percorso didattico;
- l’osservazione reciproca tra tirocinanti durante la conduzione dell’attività didattica.

Particolarità propria al percorso del T3, conclusivo del primo biennio, è rendere maggiormente attivi gli studenti, ai quali viene richiesto di sperimentarsi, nell’attuare la collegialità, oltre che partecipando ad incontri degli Organi Collegiali, anche elaborando ipotesi di percorsi didattici condivise in momenti di confronto e programmazione con un collega tirocinante. Viene altresì richiesto che, con lo stesso collega tirocinante, lo studente pianifichi un protocollo osservativo da utilizzare in situazioni di osservazione reciproca, tesa ad incrementare un atteggiamento riflessivo ed aperto al confronto.

In continuità con il T2 vengono riproposti i due strumenti pensati per l’analisi del macro contesto, la Scheda 01 relativa al POF, dal 2015 PTOF, e la Scheda 02 sulla Descrizione della sede di Tirocinio (vedi Allegati 2 e 3). Per quanto concerne il primo strumento ci si soffermerà maggiormente – in questa seconda fase del primo biennio – al punto 3.1. Bis, in cui si chiede di individuare nel PTOF le modalità di verifica e i criteri di valutazione degli apprendimenti.

In continuità, senonché in progressione a spirale con il secondo biennio e nel rispetto delle finalità proprie al T3, vengono proposti strumenti descrittivo-narrativi per:

- l’osservazione delle modalità/strategie adottate dall’insegnante al momento dell’accoglienza e nel corso di attività didattiche, per permettere allo studente – in situazione di osservazione sistematica – di adottare un atteggiamento di “ricercatore”, da coniugare con riferimenti teorici tratti dalla letteratura e restituire argomentando con riflessioni personali (Schede 03/04, differenziate per ordine di scuola);
- l’osservazione della situazione iniziale, dei dati di contesto e degli apprendimenti/stili dei bambini al fine di strutturare un percorso didattico – della durata di sette ore – da proporre e realizzare in sezione/classe, previa condivisione con insegnante accogliente e collega tirocinante (Scheda 07)

prima di condurre l’attività è stato necessario un periodo di conoscenza reciproca, durante il quale inevitabilmente sono stato oggetto anch’io di osservazione da parte del gruppo. (C.R., studente T3)

Strumenti guida, per una consapevole futura funzione docente e competenza professionale, sono poi le Schede 05 e 06 riguardanti rispettivamente la dimensione collegiale – in cui si invitano i tirocinanti a rilevare la funzionalità dei differenti organi collegiali – e la scheda sulla continuità. Quest’ultima avvia al lavoro di analisi riguardante la continuità fra i due ordini di scuola, nei quali gli studenti sono tenuti a effettuare i tirocini. In rispetto alla normativa scolastica più in generale, lo strumento aiuta a cogliere gli aspetti di continuità nei percorsi dell’intero primo ciclo di istruzione, oltretutto nei progetti realizzati o da realizzare nel contesto scolastico (vedi Allegati).

Gli strumenti, ideati come facilitatori, rendono consapevole la lettura-comprensione di una realtà scolastica complessa e variegata.

Anche per il T3 la relazione conclusiva ha funzione di sintesi riflessiva in cui intessere, in una trama di connessioni operative e saperi teorici, esperienze vissute a scuola, con atteggiamenti di ricerca e curiosità intellettuale, aperti a risposte future, come indicato da un tirocinante

temevo che il calcolo minuzioso, la registrazione tecnica, l’attenzione alla normativa, l’osservazione con griglie e taccuino, avrebbero polverizzato quella magia e quella naturalezza che avevano contraddistinto questa esperienza. *In itinere*, invece, mi sono completamente ricreduta. Il prezioso e indimenticabile ricordo è rimasto e ad esso si è, però, anche affiancata una consapevolezza più profonda, una coscienza puntuale e accurata di ciò che ho visto o fatto. Gli strumenti mi hanno permesso di sviscerare, manipolare, analizzare dettagliatamente ciò che, senza di essi, sarebbe rimasto solo in superficie. Mi hanno mostrato le numerose facciate della vita scolastica, mi hanno svelato il dietro alle quinte di certe “*performance*”, mi hanno permesso di andare oltre ciò che appare. Ogni strumento singolarmente fornisce determinate risposte; lo stesso strumento confrontato con altri ne fornisce delle diverse. L’indagine sul POF ti mostra, per esempio, la scuola come dovrebbe essere; l’analisi della sede del Tirocinio, della continuità-discontinuità o degli organi collegiali, fanno emergere la scuola com’è realmente. (M.V., tirocinante T3)

Tirocinio indiretto e mondo della scuola

La complessità dell’organizzazione delle scuole ospitanti viene riflessa dagli strumenti ed esemplificata negli incontri di Tirocinio indiretto. In questi, il confronto fra i partecipanti funge da base essenziale alla decodifica di situazioni relazionali e didattiche vissute nelle differenti sedi di Tirocinio.

Negli incontri i componenti del gruppo sono inoltre sollecitati dai Tutor universitari ad avviare relazioni di confronto a due, da opportunamente convertire poi in collaborazioni fattive nel Tirocinio a scuola. Vengono so-

stenuti rapporti tra tirocinanti accolti in ordini di scuola differenti, perché sia data loro la possibilità di programmare percorsi didattici rispettosi della continuità verticale, principio di continuità riscontrabile sia nei contenuti – dai campi d’esperienza alle discipline – sia nelle metodologie da adottare.

Oltre a programmare le attività didattiche, i tirocinanti – a coppie – dovranno concordare sia le modalità di rilevazione per la citata osservazione reciproca, che i tempi di restituzione.

Il lavoro di coppia con la collega studentessa ha permesso non solo di instaurare una relazione caratterizzata dalla reciproca fiducia e collaborazione, ma anche di osservare uno stile diverso dal mio modo di operare. (A.S., studentessa T3)

Gli studenti sperimentano in tal modo direttamente la complessità del lavoro insegnante, impegnandosi ad organizzare i tempi della loro permanenza nella scuola accogliente e, nel caso in cui il collega tirocinante si trovi in altra istituzione, a pianificare i tempi di presenza anche nell’altra sede, ai fini di effettuare l’osservazione dello studente partner nel momento in cui questi ha previsto di realizzare il percorso didattico, congiuntamente programmato. In tal caso lo studente non dovrà dimenticare, tra l’altro, di chiedere le opportune disponibilità ed autorizzazioni all’istituzione scolastica che in quelle ore dovrà accoglierlo.

Uno sguardo attento ai bambini-alunni, quindi, senza dimenticare la delicata rete dei rapporti con l’istituzione e con i colleghi insegnanti, come annotato da uno studente

le prime domande che mi sono posto riguardavano il come interfacciarmi con i bambini e le insegnanti, in che modo inserirmi nella routine e quale attività proporre: fin dall’inizio, ho immaginato un lavoro che potesse coinvolgere tutti, sollecitando più abilità, in modo tale da non escludere nessuno. Mi sono proposto di svolgere l’attività verso la fine del periodo di Tirocinio per afferrare le dinamiche della classe, acquisendo una maggior dimestichezza con le problematiche esplicite e latenti. Infine, desideravo concordare l’attività per non sovraccaricarla di contenuti o passaggi complessi e per avere un’opinione autorevole. (S.M., studente T3)

Il T4, finalità e strumenti

Con il Tirocinio del quarto anno ha inizio per gli studenti quello che nel Regolamento viene definito *Tirocinio attivo* in quanto caratterizzato prevalentemente dalla *progettazione e realizzazione di percorsi didattici nelle sezioni/classi*. In sede di Commissione Tirocinio è stata adottata la realizzazione di un’unità didattica (UD) nel T4 e di un progetto (o parte di esso) nel T5 in un’ottica inclusiva.

Lo studente, che fino a questo momento è stato sollecitato ad osservare tutte le variabili che caratterizzano un istituto, da quelle quantitative a quelle organizzative, da quelle valoriali alle scelte progettuali fatte, ora è chiamato, ancora di più, a mettersi in gioco e ad assumere il ruolo di insegnante, iniziando così ad appropriarsi di competenze professionali che caratterizzano il mestiere del maestro. Quindi, delle 130 ore previste, 30 dovranno essere dedicate alle attività mentre le restanti a cogliere tutte le informazioni necessarie per capire il contesto in cui si opera, affiancando l'insegnante Tutor accogliente e partecipando obbligatoriamente ad almeno due incontri di programmazione.

È proprio in questa fase che lo studente matura la responsabilità di concorrere a garantire il raggiungimento di competenze significative per tutti, e proprio tutti, gli alunni. Ciò comporta una condivisione ed una riflessione non banale sulla scelta dei contenuti, sulle metodologie e strategie da utilizzare, sulle verifiche, a diverso livello e con diversi scopi, da somministrare. Con le loro proposte gli studenti si fanno portavoce di una cornice teorica che affida la responsabilità del raggiungimento o meno di determinati obiettivi alle scelte operate dall'insegnante e non all'alunno in quanto "capace o incapace". È una convinzione a cui dobbiamo tendere se crediamo nella necessità di dare ai nostri alunni, futuri cittadini, competenze per intervenire sulla realtà.

Sebbene il T4 conduca lo studente in un percorso progettuale-attivo, rimangono l'attenzione e lo sguardo all'intero contesto scuola attraverso la scelta autonoma e libera di alcuni strumenti utilizzati nei precedenti tirocini. Per dirla con una metafora, il T4, così come sarà per il T5, vive anche di luce riflessa: lo studente prima di realizzare la sua unità didattica è chiamato a cogliere i particolari necessari per dar senso al suo operato. Ciò evita l'agire spontaneo e decontestualizzato, l'applicazione di ricette didattiche pre-confezionate a favore invece di una didattica intenzionale, che tenga conto di tutti gli alunni e che concorra al raggiungimento di competenze-chiave per il diritto a una cittadinanza attiva (Vannini, 2009).

La parte attiva di questo Tirocinio si realizza anche grazie all'utilizzo di due strumenti che vengono presentati, condivisi e che sono oggetto di riflessione durante i vari incontri di Tirocinio indiretto: lo schema riguardante la stesura dell'UD (schema con cui gli studenti hanno già avuto a che fare nell'insegnamento di *Pedagogia sperimentale* e nei relativi laboratori), una scheda di osservazione dell'alunno certificato/diagnosticato o in via di certificazione. Entrambi gli strumenti sono stati realizzati e visionati nella stesura definitiva dai docenti delle cattedre di Pedagogia sperimentale (Prof.ssa Ira Vannini) e di Pedagogia speciale per l'inclusione (Prof.ssa Patrizia Sandri) e al termine adottati, previa discussione nel Coordinamento, dal gruppo dei Tutor coordinatori ed organizzatori.

Un'altra caratteristica del T4 è la sperimentazione e, successivamente, l'applicazione in sezione o classe di due attività da affrontare con strategie di didattica attiva.

Le didattiche attive

Convinti dell'idea che «l'apprendimento è un processo attivo tramite cui l'allievo utilizza le esperienze per costruire significati a partire da queste» (Gherardi, 2013, p. 39) sono stati inseriti nel Tirocinio indiretto due occasioni in cui gli studenti possono sperimentare e appropriarsi concretamente delle metodologie che sottendono i principi della didattica attiva, che afferisce le sue radici nelle ricerche di Dewey a partire dalla seconda metà dell'800.

Si tratta di occasioni costruite insieme alla Prof.ssa Vanna Gherardi, docente di Metodologie didattiche attive e condotte dai Tutor in cui vengono presentati e affrontati contenuti disciplinari al fine di partecipare attivamente alla costruzione di conoscenze, al fine di apprendere attraverso esperienze, di condividere idee e convinzioni, di rielaborare gli apprendimenti attraverso il confronto con il gruppo. Ancora una volta non si tratta di utilizzare queste esperienze come ricette da applicare indipendentemente dalla realtà in cui ci si trova ad operare, bensì di far propri i principi e di applicarli ad attività previste nella programmazione annuale dell'insegnante accogliente. Come scrive una studentessa

gli incontri di didattica attiva sono stati molto utili, dal momento che hanno dato maggior concretezza a queste due parole. Sono stati un'ottima esperienza... per capire come sia affascinante giungere alla conoscenza attraverso la scoperta, il dialogo, il ragionamento... lavorare progettando didattiche attive, è molto stimolante sia per gli studenti che per gli insegnanti. (S.S., studentessa T4)

L'unità didattica

Lo strumento che accompagna lo studente sia nella fase di progettazione sia in quello della realizzazione del percorso scelto è una griglia che scandisce le fasi di un'unità didattica. Esso è tutt'altro che rigido e preconfezionato: richiede «un impegno progettuale e creativo affinché il raggiungimento delle competenze di base segua un percorso coerente ed adeguato rispetto al gruppo di bambini a cui l'UD è rivolta» (Vannini, 2009, p. 139). Con l'unità didattica (d'ora in poi UD) ogni tipo di insegnamento è volto all'individualizzazione di un percorso ovvero a garantire il raggiungimento

di obiettivi definiti fondamentali, irrinunciabili da parte di tutti gli alunni siano essi di scuola dell'infanzia o di scuola primaria. Ciò al fine di costruire delle solide competenze di base coerenti con quanto si legge nelle Indicazioni Nazionali del 2012 sia a livello generale, con riferimento alle otto competenze chiave, sia ai traguardi di sviluppo di ogni singola disciplina.

Le linee guida per la progettazione di un'UD è costituita da fasi che ogni studente è tenuto a compilare nel momento della programmazione e in collaborazione con l'insegnante di classe:

- *definizione degli obiettivi e dei contenuti*, una volta condiviso con l'insegnante Tutor il campo d'esperienza o la disciplina, lo studente deve scegliere un obiettivo generale tratto dalle Indicazioni nazionali 2012 e individuare gli obiettivi specifici, ad esso afferenti, in modo da poterli verificare;
- *valutazione diagnostica*, finalizzata a rilevare i livelli di partenza degli alunni rispetto agli obiettivi specifici definiti, in termini di conoscenze, abilità e di metacompetenze;
- *sceita di contenuti e di metodologie*, specificando i contenuti da trattare, in relazione anche a materiali, strumenti, testi e sussidi didattici che potrebbero essere utilizzati per svolgere l'attività didattica;
- *descrizione delle fasi di svolgimento dell'attività didattica*;
- *valutazione formativa*, finalizzata a conseguire informazioni in merito a come procedere con le fasi dell'attività didattica per identificare le difficoltà degli alunni e vedere cosa modificare rispetto a ciò che si è programmato;
- *attività di recupero e consolidamento*, si ipotizzano attività diversificate per consentire il recupero e... consolidare abilità;
- *valutazione sommativa*, verifica conclusiva di fine attività per vedere se gli obiettivi specifici preventivati sono stati raggiunti da tutti gli alunni (Vannini, 2009).

Nella relazione finale, presentata da ciascun studente, verranno riportate le osservazioni, le riflessioni circa l'esperienza fatta nonché gli eventuali cambiamenti effettuati alla programmazione iniziale, a conferma della flessibilità dell'UD.

Osservazione alunno certificato/diagnosticato

Nell'organizzazione delle proprie attività lo studente è invitato a sfruttare la sua esperienza di Tirocinio per favorire l'inclusione, sottolineando la responsabilità che ha l'insegnante di mettere in pratica quanto gli studi e la normativa riferiscono. Al fine di pensare attività per l'intera sezione o classe è necessario osservare gli alunni, non per compiere delle "discri-

minazioni”, quanto per valorizzare le specificità di ciascuno. Gli studenti si possono trovare ancora oggi in situazioni in cui l’alunno certificato/diagnosticato e, solo lui, viene seguito dall’insegnante di sostegno e portato fuori dall’aula per la maggior parte delle ore. Da anni gli studi di Pedagogia speciale insegnano che a scuola ciascun bambino deve essere e sentirsi incluso. Ciò che lo studente è chiamato ad attuare è la ricerca di strategie affinché si possa parlare di vera inclusione, capace di offrire pari opportunità a tutti. Per accompagnarlo e guidarlo in questo percorso supportato dagli studi teorici a partire dai primi anni del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, è stato realizzato un strumento di osservazione che lo studente deve avere a disposizione nel momento in cui inizia il suo Tirocinio diretto a scuola.

La scheda, in conformità con il documento della Commissione europea, Profilo dei docenti inclusivi⁸ e la Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute (ICF), a cura dell’Organizzazione mondiale della Sanità⁹, nasce dalla considerazione che l’alunno certificato /diagnosticato è inserito in un contesto culturale e sociale che determina profondamente l’esperienza scolastica di tutti.

È suddivisa in tre sezioni atte a rilevare:

- *gli aspetti personali e relazionali*, si chiede di scrivere quali attività preferisce, in quali condizioni l’alunno osservato si trova a suo agio e quali, invece, preferisce evitare. Che cosa potrebbe fare se sostenuto con strategie particolari;
- *le risorse del contesto*, si chiede di verificare come la scuola risponde a particolari esigenze;
- *dati relativi alla sezione/classe*, ancora una volta l’attenzione è sul contesto *micro* dove si indirizza lo sguardo a verificare le modalità di coinvolgimento del bambino e i ruoli degli insegnanti e, se è il caso, il ruolo di altre figure che collaborano con i docenti.

Al termine è inserito uno spazio in cui allo studente è richiesto un ulteriore sforzo, quello di elaborare una proposta inclusiva e delle riflessioni personali a partire dai dati raccolti. Si tratta di una sfida non di poco conto ma necessaria se si è convinti che il cambiamento possa avvenire solo se si sposta il punto di vista, solo se si supera l’idea che l’insegnamento sia esclusivamente di tipo frontale e ci sia apprendimento solo se l’unico modo di insegnare sia quello di fare richieste a livello individuale.

8. Il documento è reperibile sul sito www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.

9. Il documento è reperibile sul sito www.reteclassificazioni.it/portal_main.php?portal_view=public_custom_page&id=25.

Il T5, finalità e strumenti

Gli studenti arrivano al Tirocinio del V anno con un notevole bagaglio di competenze e conoscenze costruite nell'intreccio di studio teorico e partecipazione ai diversi laboratori e ai tirocini degli anni precedenti. Il T5 è il Tirocinio che guarda verso l'inizio imminente della professione e che permette anche di poter attingere dalle precedenti esperienze gli strumenti di osservazione e la capacità di progettazione.

Il Tirocinio indiretto è organizzato, come gli altri tirocini, in incontri di gruppo distribuiti durante il suo svolgersi. Nelle diverse fasi vengono sollecitati il confronto e la riflessione fra studenti. Vengono inoltre incoraggiate l'autonomia del tirocinante e la sua capacità di mediare fra le richieste della scuola e le necessità di realizzare quanto indicato dall'organizzazione formativa.

Il Tirocinio diretto è articolato in una prima fase di osservazione della realtà scolastica e di affiancamento del Tutor e in una successiva gestita direttamente dallo studente. Nella prima fase si chiede di osservare e analizzare i bisogni e le risorse del contesto, per fare questo si potranno utilizzare gli strumenti già conosciuti negli anni precedenti. Nella relazione finale troverà posto un'argomentata riflessione sulla funzione e sulla utilità di uso di ciascuno strumento scelto.

La partecipazione delle famiglie

Nella fase osservativa, per rispondere alla precisa finalità di capire quanto e come le famiglie partecipino attivamente, si chiede di rilevare e riflettere sulle modalità della scuola di relazionarsi e di comunicare con i genitori. Per guidare l'osservazione sono stati realizzati due strumenti appositi in collaborazione con la prof.ssa Ivana Bolognesi, docente di Pedagogia interculturale nel Corso di laurea. In entrambi viene posta una particolare attenzione ai genitori di origine straniera, in primo luogo per rilevarne la presenza, ma anche per evidenziare la loro reale partecipazione che potrebbe incontrare ostacoli dovuti alle diversità linguistiche e culturali.

Il primo strumento, 01 T5, vedi Allegati 5, rileva, attraverso una *check-list*, come la scuola comunica con i genitori nei diversi ambiti, in quello più strettamente formale, come gli organi collegiali per le scuole statali o i comitati di gestione per le scuole paritarie, oppure con modalità sempre istituzionali come presenza di un patto di corresponsabilità, di sportelli, forme di volontariato regolamentate. Lo strumento rileva anche le modalità di comunicazione o contatto di tipo informale, come la presenza di attività pensate e gestite con e per i genitori: feste, laboratori, mostre. Per capire

quanto i genitori possano intervenire anche come “portatori di interessi”, c’è una precisa sezione che prende in considerazione la partecipazione dei genitori a momenti di valutazione di istituto nelle diverse fasi. Per evitare che la compilazione risulti meccanica, nelle parti che riguardano l’ambito istituzionale e informale, si chiede come avvengono le diverse comunicazioni e modalità di partecipazione. Alla fine con tre domande aperte, si chiede di riflettere sul grado di partecipazione che emerge, sull’efficacia di particolari pratiche e sui margini di miglioramento.

Per poter osservare la partecipazione dei genitori alle assemblee di classe è stato predisposto lo strumento 02 T5, vedi Allegati 5. In esso si chiede agli studenti di osservare la disposizione nello spazio dei partecipanti all’incontro per aiutarli a riflettere sul fatto che una disposizione non è neutra, ma può esprimere una simmetria od una asimmetria nella comunicazione, può facilitare od ostacolare la partecipazione attiva dei genitori. I tirocinanti debbono descrivere le interazioni fra genitori e tra genitori e insegnanti, annotando il clima generale e gli elementi significativi. Debbono anche rilevare in uno schema gli atti comunicativi classificandoli come comunicazione discendente, ascendente o circolare, precisandone i contenuti. La parte finale della scheda invita alla lettura complessiva per trarne una riflessione critica sulla partecipazione attiva dei genitori.

L’utilizzo dei due strumenti è pensato per poter guidare la riflessione sulla necessità della scuola di tenere in forte considerazione il contributo dei genitori, sia quando è fattivo e propositivo, sia quando è assente o, al contrario, non rispettoso dei ruoli dei diversi attori.

L’intervista all’insegnante

Giunti a questa fase del loro percorso, gli studenti hanno avuto modo di incontrare diversi modelli di insegnante, nei contesti di scuola dell’infanzia e primaria, di scuola statale o paritaria. Ognuno ha avuto modo di riflettere e cogliere gli elementi di forza in ciascuna esperienza. Fin dal primo Tirocinio, il confronto con i diversi professionisti della scuola è emerso in modo spontaneo dagli studenti, nei momenti di Tirocinio indiretto e nelle relazioni finali. Per permettere una riflessione più organizzata e precisa, i Tutor, in collaborazione con la prof.ssa Mirella D’Ascenzo, docente di Storia della scuola nel Corso di laurea, hanno elaborato un’intervista semi strutturata per individuare gli aspetti ritenuti significativi della biografia professionale di un insegnante. Tecnicamente può essere realizzata sia nella modalità carta e penna, sia con registrazione audio o video. Per la registrazione video gli studenti che hanno scelto questa modalità hanno ricevuto un’occasione formativa specifica.

Lo scopo principale dell'intervista e della sua elaborazione è aiutare lo studente a confrontarsi con la cultura dell'esperienza per coglierne gli elementi atti a costruirsi un proprio modello positivo. Le diverse domande, in parte fisse ma anche liberamente modificabili nel corso del confronto, hanno lo scopo di capire come la competenza, acquisita con la formazione iniziale e continua, possa aiutare a districarsi nella complessità delle diverse situazioni scolastiche. Si vuole anche indagare come il lavoro nella istituzione scuola sia cambiato negli anni e come la nuova generazione di insegnanti possa raccogliere il testimone per portarlo verso il futuro, senza lasciare indietro un patrimonio utile. L'intervista ha solo un valore formativo, di rispecchiamento, per capire cosa cogliere di positivo in quel determinato professionista, che possa valere per costruire la propria identità professionale. Sin dal primo anno di Tirocinio si è detto di entrare nelle scuole in punta di piedi, senza intenzioni di giudizio, cogliendo il flusso di azioni del docente in tutta la sua portata, anche in quelle azioni che non sono condivisibili alla luce della formazione teorica e pratica ricevuta. Soprattutto in questa situazione, dove l'insegnante mette alla luce una parte di sé attraverso il pensiero retrospettivo, è necessario rispettare il vissuto professionale presente nella complessità della vita quotidiana, nelle sue routine, nel suo affrontare le emergenze e le difficoltà.

L'intervista, modificabile ed ampliabile come si è detto, ma non nella sua struttura generale, è suddivisa in quattro nuclei.

Il primo riguarda la motivazione e la formazione che hanno condotto alla professione. In questa parte si indaga in sostanza come quell'insegnante sia giunto a fare il suo lavoro, che studi abbia affrontato inizialmente e quali opportunità formative abbia ricevuto in seguito. Questo dà sicuramente un'immagine di come nel tempo si sia modificato il reclutamento e come al contrario certi aspetti siano rimasti immutati. Fa anche capire che la professione docente richiede una cura continua determinata anche dalla formazione in servizio.

Un secondo nucleo di quesiti è dedicato al cuore del mestiere di insegnante, alla didattica. Le domande che vengono fatte vogliono far capire quali siano state le esperienze significative che potrebbero essere tramandate e divenire patrimonio dei giovani colleghi. Gli elementi fondamentali di questa parte di riflessione riguardano in gran parte i punti di riferimento che quel docente tiene in considerazione quando pensa e mette in atto la sua didattica: i riferimenti teorici, i diversi autori, i libri o le riviste da cui trae ispirazione nello svolgimento del proprio lavoro. Altri punti di riferimento vengono indicati anche nei colleghi, come portatori essi stessi di un sapere in situazione, di esempi interessanti per affrontare determinati argomenti o difficoltà.

Il terzo nucleo prende in considerazione la gestione della classe, aspetto fondamentale e determinante per il raggiungimento degli obiettivi di inse-

gnamento-apprendimento. Una buona didattica, anche se indispensabile, non è sufficiente per rendere efficace un insegnante, occorre saper gestire sia l'organizzazione del compito, sia le relazioni. Al docente intervistato si chiede se ci siano delle strategie sperimentate che si sono rivelate efficaci e utili per affrontare situazioni simili in altre classi o che valga la pena di tentare di usare. Insieme ai diversi aspetti della didattica, questa parte prende in considerazione proprio i ferri del mestiere, quelli che permettono o non permettono di far passare finalità principi e obiettivi che ciascun insegnante ha ben presente quando programma e mette in atto il proprio lavoro.

L'ultimo nucleo indaga come l'insegnante è o si sente inserito nell'insieme di relazioni dell'istituzione scuola. In modo particolare quelle con i colleghi e il dirigente, ancora con i genitori. Se negli strumenti precedenti il rapporto con la famiglia è affrontato con un occhio osservativo e possibilmente distaccato, qui si cerca di capire come in pratica il docente si relazioni e comunichi con i genitori. Se ci sono in sostanza delle modalità che possono essere prese a modello, anche con quelle famiglie che possono avere più difficoltà.

La domanda di chiusura rimanda al fine fondamentale di questo strumento, cioè al passaggio di consigli e testimonianze utili per lo svolgimento del lavoro dei futuri maestri.

La fase progettuale attiva dello studente

Tutta la parte osservativa data dagli strumenti, quelli degli anni precedenti e quelli dell'ultimo anno, oltre ad essere valida di per sé a sollecitare una riflessione formativa nello studente, è finalizzata anche alla realizzazione di una corposa fase attiva di in cui si debbono mettere in atto didattiche attive e un percorso volto alla personalizzazione.

Le didattiche attive

In continuità con quanto svolto durante il quarto anno, anche per la quinta annualità gli studenti hanno l'opportunità di frequentare momenti di formazione e confronto sulle didattiche attive. L'occasione formativa è una e si distingue rispetto a quelle precedenti per il taglio volto alla personalizzazione. Anche qui, come nel T4, quanto proposto non va visto come attività da ripresentare in modo ripetitivo nella classe, ma come una traccia da seguire nel suo senso e solo se adeguata al contesto in cui si va ad spiegare e al progetto che si vuole realizzare. Ai tirocinanti si chiede di appli-

care diverse didattiche attive, prendendo spunto da quelle frequentate nel quarto e quinto anno, affiancando l'insegnante nella sua programmazione. Si chiede inoltre di cercare di perseguire la personalizzazione, pur essendo consapevoli che individualizzazione e personalizzazione non sempre sono distinte, ma spesso si intrecciano e possono concorrere al raggiungimento dei diversi obiettivi.

Percorso volto alla personalizzazione

I punti di riferimento dati agli studenti per la progettazione e la realizzazione del *percorso didattico nell'ottica prevalente della personalizzazione* sono quelli di dare una caratterizzazione di tipo multidisciplinare, volta soprattutto alla esplicazione del pensiero creativo, divergente e critico. La fase iniziale deve focalizzarsi sulla rilevazione dei bisogni e degli interessi di ciascun bambino, per poterne seguire le tracce e da cui partire. Questo tipo di percorso deve dare l'opportunità a ciascuno di poter riconoscere il proprio talento e dare un apporto attivo in tutte le fasi. Per realizzare il loro percorso, i tirocinanti possono sia partire da progetti già presenti nella scuola, sia proporre e realizzarne uno proprio, concordato con il Tutor accogliente. I modelli di stesura proposti sono quelli della progettazione per mappe o per sfondo integratore. In questo primo anno è stata data una certa libertà di applicazione, stiamo predisponendo linee guida non strettamente vincolanti ma che facilitino la stesura di queste tipologie di progetto.

Riferimenti bibliografici

- Aureli T., Perucchini P. (2014), *Osservare e valutare il comportamento del bambino*, Il Mulino, Bologna.
- Baldacci M. (2006), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento.
- Bolognesi I., Di Rienzo A. (2007), *Io non sono proprio straniero*, FrancoAngeli, Milano.
- Benzoni I., a cura di (2000), *L'incontro... una storia, tante storie. Lo sfondo integratore non è un filo conduttore*, Junior, Bergamo.
- Camaioni L., Aureli T., Perucchini P. (2004), *Osservare e valutare il comportamento infantile*, Il Mulino, Bologna.
- Canevaro A., Lippi G., Zanelli P. (1988), *Una scuola uno sfondo*, Nicola Milano, Bologna.
- Corsaro W.A. (2003), *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna.
- Gherardi V. (2013), *Metodologie e didattiche attive. Prospettive teoriche e proposte operative*, Aracne, Roma.

- Kanisza S. (1993), *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Carocci, Roma.
- Kanisza S. (1998), *L'intervista biografica*, in Mantovani S., a cura di, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Vannini I. (2009), *La Qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*, Erickson, Trento.

4. Accompagnare i futuri maestri e costruire alleanze con le scuole

di *Maurizia Cotti**

Premessa

Il decreto ministeriale n. 249 del 2010 ha trasformato il corso di Scienze della Formazione primaria per insegnanti, da quadriennale in quinquennale a ciclo unico con doppia abilitazione per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Tale legge ha posto le premesse, inoltre, per l'armonizzazione dei rapporti tra università e scuola, rapporti definiti e poi perfezionati dal decreto n. 93 del 2012.

All'università compete la formazione iniziale dei nuovi insegnanti laureati e la strutturazione di un Tirocinio formativo di particolare pregnanza, in raccordo con le migliori teorie attuali, da svolgersi nella scuola. Il compito della scuola è invece quello di accogliere i tirocinanti in situazione qualificata e accreditata con la segnalazione in particolari elenchi degli uffici scolastici regionali. Su entrambi i fronti la normativa stabilisce un profilo d'insegnanti esperti che fungono da modelli di competenza, in raccordo funzionale tra di loro: si parla infatti di Tutor universitari (organizzatori e coordinatori di Tirocinio) e di Tutor scolastici ovvero insegnanti di classe accoglienti. Tra procedure di accreditamento, tese a validare i percorsi di qualità che le scuole possono offrire, e le procedure di convenzionamento con le università si istituisce quindi un collegamento congruente. A completare il quadro delle figure di Tutor possibili è stato emanato il decreto ministeriale n. 850/2015, sulla formazione dei neo-assunti: quello che si profila ora è un sistema congruente di figure istituzionali che accompagnano i nuovi insegnanti dalla formazione iniziale al primo inserimento nella scuola come neo-assunti, in cui gli insegnanti esperti accompagnano i futuri colleghi e i nuovi colleghi con un'attenzione particolare per le compe-

* Tutor del Tirocinio del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, Università di Bologna.

tenze da condividere e correlare e per i contributi da adeguare al contesto istituzionale. Se è pur vero che la formazione iniziale degli insegnanti è affidata all'università, alla luce della sua competenza a recepire e filtrare i risultati delle migliori ricerche internazionali, per la sua capacità di costruire un abito professionale ricco, complesso, flessibile, coerente e organico, è parimenti vero che la scuola ha il compito di prendersi cura del proprio futuro. Ad essa tocca il non semplice compito di trasferire alle nuove leve il proprio sapere di istituzione organizzata e contestualizzata. I paradigmi che si intrecciano nel Tirocinio e nella formazione dei neo-assunti a scuola sono: la valorizzazione della persona; l'empowerment professionale; la corrispondenza "ecologica" delle professionalità; la risposta "ecologica" ai bisogni del contesto e la complessità e flessibilità. È necessario portare lo studente, in formazione iniziale, a riconoscere alla scuola una *mission*, un obiettivo istituzionale, dei valori e una deontologia necessaria.

1. Armonizzazione e scambio

Considerata la necessità di valorizzare un processo di armonizzazione interistituzionale tra l'università di Bologna e le scuole, dei territori afferenti, coeso intorno allo svolgimento dei tirocini, è stato costituito un team di Tutor organizzatori con la responsabilità per i diversi territori, che avessero una loro congruenza culturale e amministrativa. A tali Tutor organizzatori è stato affidato il compito di facilitare un rispecchiamento virtuoso, una sinergia per la co-costruzione del sé professionale dei futuri insegnanti e un'alleanza per sostenere i processi iniziali e in progress di contatto, reciproca conoscenza, e scambio in merito alla visione della professionalità da acquisire. Le persone coinvolte sono tre Dirigenti Scolastici e tre insegnanti con competenze e conoscenze specifiche rispetto ai tre territori. Il primo team è stato costituito nel 2013-2014 con un mandato di tipo informativo – esplorativo. In seguito il mandato si è allargato e approfondito con contatti sempre più sistematici: al compito di informare si sono aggiunti gli incarichi di prendere contatti con le scuole, di collegarsi, di raccogliere i bisogni formativi, di individuare e proporre modalità di scambio, di mediare e di facilitare l'inclusione dei tirocinanti, di contribuire alla gestione di situazioni difficili in termini relazionali con tirocinanti problematici. Fra tutti il primo compito che il team si è dato è stato quello di costruire reti di relazioni.

Tab. 1 - I team dei referenti sul territorio per A.A.

| I team dei referenti per territorio | A.A 2013-2014 | A.A 2014-2015 | A.A 2015-2016 |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|
| Bologna scuole statali | Cotti | Cotti | Cotti |
| Bologna scuole paritarie | Cotti | Prandini | Prandini |
| Modena (territorio in condivisione con UNIMORE) | Cotti | Prandini | Prandini |
| Ferrara | Ardizzoni | Ardizzoni Franciosi | Pirani |
| Polo di Rimini (Romagna) | Franciosi-Cotti | Darolt-Franciosi | Darolt-Lugaresi |
| Forlì-Cesena | Franciosi-Cotti | /// | /// |
| Ravenna | Franciosi-Cotti | /// | /// |

2. Aspetti gestionali e organizzativi del Tirocinio nelle scuole del territorio

Un meta-obiettivo è stata la costruzione di raccordi istituzionali specifici, quale quello di progettare e proporre percorsi formativi per gli insegnanti Tutor accoglienti ed eventuali aspiranti tali, di attivare processi di confronto in merito ad una crescita professionale riflessiva-formativa con momenti di *feedback* sulle esperienze e sul gradimento da parte dei Tutor accoglienti.

Per sintetizzare, ciò ha significato: contattare gli Uffici Scolastici Territoriali (regionale e provinciali); contattare le singole istituzioni scolastiche autonome, statali e paritarie; offrire consulenze e supporto per tirocini che hanno una maggiore complessità; aprire sportelli decentrati (per ora a Rimini e Ferrara); istruire le scuole sulle modalità per inserire le offerte di Tirocinio; raccogliere le loro richieste riguardo alla gestione dei tirocini/tirocinanti; rilevare i bisogni formativi dei diversi territori (nuove tecnologie; italiano per stranieri; scienze, inglese sono state le prime richieste); rispondere anche a livello decentrato ad eventuali istanze.

3. Relazioni università-scuola: modelli e metodologie

Per contestualizzare il modello di Tirocinio seguito dall'università di Bologna occorre riferirsi alle tre tipologie individuate da Frabboni, Guerra e Lodini. La prima tipologia è quella del Tirocinio separato, in cui la formazione teorica resta nella propria dimensione e prosegue per una diversa strada rispetto alla formazione in situazione lavorativa; la seconda è quella di un Tirocinio consecutivo con la formazione teorica come antecedente e separata a cui segue una formazione lavorativa ugualmente distaccata; l'ultima tipologia, quella svolta attualmente, è quella in cui si valorizza l'integrazione e l'alternanza di una formazione teorica, seguita da una formazione pratica in situazione e da una riflessione critica.

Ma non si tratta soltanto di una circolarità sistematica temporale, ma di una riflessività produttiva, che per Perrenoud, peraltro, costituisce un dato di qualità del Tirocinio; c'è una circolarità e una reciproca implementazione tra teoria, pratica, sapere concreto e riflessione sulla pratica (Perrenoud, 1994; 1996; 2005). Questo tipo di formazione sottolinea la necessità di rispetto nei confronti della scuola e di responsabilità nei confronti dell'utenza e del territorio. Ciò si concretizza anche attraverso il modo di accompagnare gli studenti nel Tirocinio: gli studenti sono invitati a entrare nella scuola con attenzione e considerazione.

Canevaro ritiene che in tutti i campi le logiche sottese alle istituzioni siano contemporaneamente "logiche di confine" e "logiche di sentiero". Le logiche di confine riguardano i limiti, i vincoli, le barriere, le cecità, le abitudini consolidate, le comunicazioni stereotipate. Le logiche del sentiero riguardano l'avvicinamento reciproco, l'esplorazione, l'attenzione ai punti di vista, la costruzione di un dialogo; l'assunzione di responsabilità; la condivisione dei compiti, l'integrazione delle debolezze; l'inclusione delle fragilità, la costruzione di risposte ai problemi emergenti, la collaborazione (Canevaro, 1999; 2004; 2006).

Ragionare in un'ottica di scambio significa farsi carico di un'interpretazione sistemica sulla comunità educante, sulla comunità sociale di riferimento, sul territorio di appartenenza, sulle problematiche emergenti, sulle fragilità socio-culturali; significa condurre riflessioni sulle buone pratiche fino a farle diventare buone prassi condivise e sulla responsabilità.

Si è parlato di territorio di confine: il Tirocinio può essere considerato un punto di collegamento e confluenza tra università e scuole. La costruzione principale è stata quella d'invitare le scuole, che sono già accoglienti e partecipative, a collaborare insieme per la formazione dei futuri insegnanti ed approfondire assi condivisi d'intervento. La metafora di Canevaro in merito al Tirocinio serve ad illustrare la necessità di contemperare le priorità dell'organizzazione della scuola in relazione con le famiglie e il

territorio, con quelle della formazione iniziale del futuro insegnante. Chi svolge un Tirocinio può e deve poter già vedere l'apporto delle professionalità attive nel campo del lavoro quotidiano, gli accorgimenti personali dell'insegnante Tutor, le dimensioni collegiali di una comunità educante, i tentativi, gli errori, le risposte non sempre consolidate rispetto a problemi nuovi o insoliti, le emergenze, la capacità di condivisione, la creatività, le soluzioni, ma anche i blocchi e gli ostacoli, gli assetti non consolidati, le novità da esplorare. Che gli studenti debbano conoscere la scuola in azione non vi è alcun dubbio; a loro sono offerti strumenti di rilevazione che aiutano a focalizzare l'attenzione sui diversi livelli istituzionali. A loro volta, in questa collaborazione, seppure a distanza, a nostro parere, gli insegnanti, siano essi Tutor universitari o Tutor della scuola, attivano un pensiero retrospettivo sul proprio lavoro come docenti a scuola e ridefiniscono strategicamente gli elementi di maggior interesse e importanza per la formazione delle nuove leve, diventando modelli di competenza attivi (Weick, 1997). Gli studenti entrano con rispetto all'interno dell'istituzioni con strumenti di osservazione e progettazione per acquisire dei ruoli complessi con le competenze che sono implicate. Solo entrando nella scuola gli studenti avvertono che la comunicazione istituzionale è diversa da quella fra i singoli, che i ruoli stabiliscono spesso la simmetria delle relazioni, che le posizioni istituzionali spesso mascherano la vera rilevanza dei ruoli personali (per esempio nel caso della partecipazione genitori/famiglie). Solo nella scuola gli studenti sono in grado di percepire i rapporti con la famiglia, la consistenza dei ruoli negli organi collegiali, il lavoro collaborativo degli insegnanti a sostegno della progettazione e delle attività didattiche. A parte la formazione iniziale dei futuri insegnanti la legislazione ma anche i documenti pedagogici hanno dato poco rilievo ad un'organizzazione collegiale, condivisa e collaborativa se si esclude, forse, qualche discorso sul team docente. Solo di recente questo focus sembra acquisito nella formazione iniziale degli insegnanti e nella legge n. 107 del 2015.

4. Interazioni tra università e scuola: le possibili opzioni

L'esperienza di questi ultimi anni ha mostrato tre possibili modalità d'interazione tra università e scuola. L'università di Urbino si rapporta con tutte le istituzioni scolastiche del suo territorio, molto coeso e coerente, per cui riesce ad essere presente, sia dentro l'università, sia dentro la scuola in modo diretto, con un'attenzione allargata, rivolta sia ai docenti accoglienti e non, sia agli studenti. Questi svolgono il loro Tirocinio con percorsi condivisi, tramite incontri sistematici reciprocamente informativi e formativi, inclusivi della formazione insegnanti e di attività di riscontro/restituzione

dei progetti tramite incontri, seminari, convegni congiunti che coinvolgono docenti universitari, studenti, insegnanti, dirigenti e Tutor universitari. Un contesto siffatto agevola il coinvolgimento degli insegnanti in ricerche sul campo tese a valorizzare anche i percorsi delle istituzioni scolastiche. L'università di Reggio Emilia, ha selezionato nel tempo alcune scuole "polo", per consentire un accompagnamento individuale e diretto degli studenti nella scuola e un controllo dei parametri del Tirocinio.

L'università di Bologna, pur messa a confronto con un territorio molto vasto, ha optato per una valorizzazione del Tirocinio diffuso sui diversi territori: Bologna, Ferrara, Ravenna, Forlì-Cesena, Rimini, e, in parte, Modena, contando sulla qualità diffusa delle scuole emiliano-romagnole e su uno standard mediamente di buon livello. Questo percorso non esclude la valorizzazione di eventuali eccellenze di scuole polo (da individuare in un secondo momento), ma, prima di affidarsi ad esse, valorizza una qualità diffusa, per non contrapporre l'eccellenza a standard di qualità necessari nella formazione dentro ad un contesto e a indici di normalità, quotidianità, inclusione, relazione di responsabilità, che giudica necessari, per non dire indispensabili a formare il nuovo docente in situazione anche problematica. Ogni analisi significativa rispetto le strutture deve o dovrebbe fare i conti con le ricchezze ma anche con le fragilità del territorio.

L'espressione più forte di questo indirizzo è stato quello di valorizzare le scuole e contestualmente le diverse agenzie culturali e i molti enti collegati che presentano proposte interessanti.

Sottese a questa scelta vi sono più motivazioni. Innanzi tutto è opportuno che lo studente si confronti con il quotidiano delle istituzioni scolastiche sperando la scuola nel suo assetto normale anche con i problemi e le emergenze che in essa sono presenti quotidianamente. In secondo luogo è necessario che il rapporto virtuoso tra formazione universitaria e Tirocinio si debba sviluppare, come dice Perrenoud, in un'alternanza di confronto tra teoria e pratica in modo da capire la pertinenza delle conoscenze rispetto alle situazioni. A riguardo si può sempre pensare che ciascuna di queste scuole possa diventare un polo riconosciuto rispetto a progetti specifici e peculiari. Nelle scuole è sempre più pregnante la presenza del territorio verso cui la scuola è chiamata ad esercitare un ruolo di responsabilità. Il territorio esprime delle domande a cui la scuola non può sottrarsi non essendo più una scuola d'apparato, selettiva e punitiva, o di solo servizio, relazionale e di supporto ad altre istituzioni, ma una scuola di responsabilità e senso civico nei confronti di chi la vive, la abita, la circonda... Un altro elemento di distinzione sul quale fare leva sono le conquiste realizzate negli scorsi decenni dalla scuola bolognese. La storia della scuola bolognese con il tempo pieno, le didattiche attive, il nido, la scuola dell'infanzia, lo smantellamento della scuola differenziale, l'inclusione e il passaggio da una scuola di apparato ad una scuola di servizio.

Il sistema formativo integrato che caratterizza il territorio è un punto di forza che vale la pena di cogliere ed approfondire insieme ai tirocinanti; invece la possibilità di scegliere modelli ampliamenti alternativi di scuola trasmette l'idea di poter avere ampi campi di discrezionalità. L'Europa nei suoi obiettivi indica priorità e pertinenze, tra cui la necessaria vicinanza degli enti che trasmettono conoscenza ai soggetti che debbono apprendere, la ricerca di nuove modalità di insegnamento e valutazione, l'uso delle nuove tecnologie. Si chiede, in particolare, che la scuola contempli un discorso di vicinanza, alleanza e valorizzazione delle persone del territorio di appartenenza. La scuola comincia a capire ed accettare che questo è l'ambito della sua trasformazione. Tornando all'esperienza bolognese che le risposte delle scuole sono state così ricche e positive che vi è al lavoro un intero team di quattro Tutor organizzatori che svolgono funzioni di interfaccia con il territorio. Nella formazione dei futuri insegnanti questo lo si impara vedendola nel suo funzionamento collegiale, collaborativo, dialogante, in modo responsabile con gli utenti del territorio.

5. I principi di una conoscenza pertinente

Edgar Morin rileva come nell'attuale società moderna ipercollegata e sovrabbondante d'informazioni il problema di ogni cittadino sia quello di acquisire non tanto "l'accesso alle informazioni sul mondo" quanto "la possibilità di articularle e organizzarle". Egli considera che questo sia un problema addirittura di paradigma in quanto relativo alla frattura tra saperi "disgiunti, frazionati, compartimentati" e la realtà sempre più complessa, vale a dire multidimensionale e globale. Egli parla di una razionalità parziale o monca, che ha creato problemi di comprensione ad un livello più elevato. Infatti

il XX secolo ha vissuto sotto il regno di una razionalità che ha preteso di essere la sola razionalità, ma che ha atrofizzato la comprensione, la riflessione e la visione a lungo termine. La sua insufficienza nell'affrontare i problemi più gravi ha costituito uno dei problemi più seri per l'umanità. Da ciò ne deriva un paradosso: il XX secolo ha generato progressi giganteschi in tutti gli ambiti della conoscenza scientifica, così come in tutti i campi della tecnica. Nel contempo, ha prodotto una nuova cecità verso i problemi globali, fondamentali e complessi, e questa cecità ha prodotto innumerevoli errori e illusioni, innanzi tutto negli scienziati, nei tecnici, negli specialisti. Perché? Perché sono stati misconosciuti i più importanti principi di una conoscenza pertinente. La parcellizzazione e la compartimentazione dei saperi rendono incapaci di percepire "ciò che è tessuto insieme" (Morin, 2001, p. 46).

Secondo Morin l'educazione ha il compito di rendere pertinente la conoscenza, rendendo manifesti i contesti, le relazioni fra le parti e il tutto, ricomponendo i collegamenti globali e individuando le interdipendenze, le interazioni, i riferimenti retroattivi e proattivi, la modularità, la prismaticità, la circolarità, la pluri-causalità degli oggetti di conoscenza (Morin, 2000; 2001).

Quindi, quando Morin specifica che

una testa ben fatta è una testa atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione (Morin, 2001, p. 18)

ci sta dicendo che nella formazione dei futuri insegnanti, a maggior ragione, dobbiamo pensare ad una formazione interrelata, con un'attenzione integrata sui diversi fronti, fra teoria e pratica, insieme con i saperi con uno statuto, con le competenze di cittadinanza, affinché l'insegnante diventi e riesca ad essere un modello di competenza intellettuale in un ruolo proattivo, contemporaneamente tecnico e politico.

Se noi pensiamo ad un progetto di formazione iniziale di un insegnante così, per quanto affidato all'università, il percorso virtuoso è quello completato da un ruolo di partenariato della scuola nella formazione coordinata, congiunta, armonica dello studente durante il Tirocinio dove la conoscenza del futuro insegnante trova il suo essere pertinente.

Aspetti valoriali

Tra le fondamentali finalità del Tirocinio c'è l'implementazione del rispetto della cultura della scuola a partire dal piano dell'offerta formativa della scuola stessa che è importante anche per i tirocini progettuali del quarto e quinto anno. Ne è da dimenticare l'immagine e l'aspettativa riguardo ai bambini, il rapporto con i genitori ed il rapporto con i colleghi più esperti. Sono alleanze importanti di cui il futuro insegnante deve avere consapevolezza per poter esercitare una valutazione critica, creativa, priva di sentenziosità e ricca invece di accoglienza, di positività, di collaborazione, di apprezzamento (anche in circostanze e contesti difficili) di apertura alle esperienze, ricchezza propositiva. Conoscere la scuola nei suoi ingranaggi rende più accessibile la sistematizzazione dei livelli di complessità di un'istituzione autonoma. Essa deve esserne consapevole e partecipare favorendo l'ingresso e l'accompagnamento dei tirocinanti.

Il rilievo degli aspetti valoriali della scuola è un'istanza altrettanto forte del Tirocinio:

– la qualità attuale di fronte a nuove necessità d'inclusione e multiculturalità;

- il discorso della collegialità, della condivisione, della collaborazione, del confronto democratico, della co-progettazione, della comunicazione;
- un dialogo e un confronto con gli altri operatori della scuola sugli argomenti professionali cercando, con la riservatezza, di trovare una condivisione e un'unitarietà d'intenti.

Il Tirocinio nella sua gradualità e crescita fortifica lo studente ma è solo nella scuola che il tirocinante ha a che fare con situazioni d'urgenza e di incertezza, con l'imprevisto e l'inaspettato, con situazioni umane e familiari diversissime tra loro. Come dice Perrenoud occorre imparare a “decidere nell'incertezza, agire nell'urgenza, evitare l'aumento degli scarti, pensare le pratiche didattiche, acquisire saperi d'esperienza e saperi d'azione”. Le competenze che la formazione iniziale cerca di costruire con una serie di risorse teoriche, la scuola è in grado di collocarle in situazione. Come dice, ancora, Perrenoud: le competenze non sono semplicemente saperi ma sono dei mobilitatori che integrano le “diverse risorse cognitive per far fronte ad un certo tipo di situazioni”. Questa mobilitazione, secondo Perrenoud, “è pertinente solo in situazione” dove il pensiero riesce ad assecondare l'esperto nel passaggio da una situazione all'altra, da una difficoltà all'altra. Questo, tra l'altro, permette a persone che diventeranno insegnanti di non assumere atteggiamenti snobistici di fronte all'ampio spettro di situazioni di vita difficili di bambini e famiglie, con provenienza socio-economica molto diversa, con retroterra culturali spesso disagiati e carenti.

Un punto di qualità e valore aggiunto dei tirocini organizzati dal Corso di laurea di Scienze della Formazione primaria di Bologna è rappresentato dagli ambiti coinvolti che si incentrano nelle dieci *famiglie di competenze* indicate di Perrenoud, ovvero, 1. Organizzare e animare situazioni d'apprendimento; 2. Gestire la progressione degli apprendimenti; 3. Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione (pensiamo alla costruzione di un'unità didattica e alla divaricazione del percorso tra individualizzazione e personalizzazione); 4. Coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro; 5. Lavorare in gruppo (programmazione e osservazione reciproca fra tirocinanti; acquisizione di didattiche attive); 6. Partecipare alla gestione della scuola partecipazione agli organi collegiali); 7. Informare e coinvolgere i genitori (partecipazione alle assemblee di classe e rilevazione delle forme di partecipazione dei genitori alla vita della scuola); 8. Servirsi delle nuove tecnologie; 9. Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione; 10. Gestire la propria formazione continua (Perrenoud, 1999).

Non possiamo soffermarci sui diversi punti. Vale però la pena di sottolineare, anche se solo di passaggio, che tutti si sostengono a vicenda rispetto al discorso della “mission” della scuola. L'ultimo punto, ovvero gestire la propria formazione continua, peraltro, viene ripreso dalla legge italiana (n. 107 del 2015 e decreto applicativo 850 del 2015), che richiede agli inse-

gnanti di: sapere esplicitare le proprie pratiche didattiche; redigere il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale di formazione continua; negoziare un progetto di formazione comune con i colleghi (gruppo, scuola, rete). È importante riconoscere che ciò va nella direzione indicata per la valorizzazione delle risorse, a maggior ragione quando si tratta di bambini di infanzia e primaria e di insegnanti della scuola di base, indicata dagli obiettivi di Lisbona 2010/2020.

La deontologia professionale è legata non a livelli di compiacenza, ma al rispetto, all'attenzione, all'individuazione del fatto che si lavora con bambini, futuri cittadini. Le famiglie non devono essere considerate come retroterra degli alunni, ma come una priorità, cui dare spazio, con cui comunicare positivamente, perché la famiglia è determinante nella vita di un bambino.

Ci vuole capacità comunicativa istituzionale e professionale, occorrono parametri e standard di qualità condivisi, si debbono definire livelli decisionali precisi con la creazione di percorsi procedurali noti ed esiti decisionali curati e puntuali.

La scuola ha un suo carattere istituzionale e comunicativo che deve essere compreso e condiviso in tutte le sedi pertinenti e ufficiali.

6. La catena decisionale nella scuola, formazione iniziale, formazione continua e co-evoluzione

All'interno della scuola c'è una catena decisionale che è fondamentale che lo studente approfondisca per sapere in che modo collaborare ed intervenire democraticamente all'interno delle opportune sedi istituzionali ovvero degli organi collegiali e di gestione della scuola. A scuola di solito le buone pratiche sono un patrimonio di ciascun insegnante. Ma perché diventino buone prassi e definiscano lo stile della scuola, debbono essere condivise, confrontate, discusse, acquisite, adottate come espressione condivisa della scuola. Questo percorso decisionale fa parte delle competenze necessarie per essere insegnante. Molti sono gli Istituti dove le buone pratiche sono tante ma, ancora, non c'è la consapevolezza di trasformarle in buone prassi da inserire nel piano dell'offerta formativa. Tale consapevolezza è necessario venga acquisita nella formazione iniziale e in questo senso la scuola è determinante per fornire un rispecchiamento profondo. Questo è un punto dove maggiormente il rapporto università e scuola può portare ad una co-evoluzione positiva e un arricchimento della scuola stessa. Per questo si è diffusa la consapevolezza che è necessario un protocollo d'intesa riguardante l'accoglienza degli studenti nelle scuole che amplifichi il reciproco *feedback* istituzionale; attualmente i lavori per tale protocollo,

ancora in bozza, sono giunti ad una fase piuttosto avanzata. Tale protocollo è necessario per implementare quegli intrecci virtuosi che già esistono.

Alla luce dell'esperienza del vecchio ordinamento e di quanto realizzato nel nuovo, ci sono alcuni esempi d'intrecci virtuosi che è possibile implementare. Innanzi tutto la proposta di laboratori sperimentali, organizzati dall'università per studenti e Tutor accoglienti insieme, in aree di fragilità della scuola (nuove tecnologie; italiano come L2; percorsi e tecniche di animazione – tra le quali la stop motion, particolarmente indicata anche con bambini piccoli), che hanno espresso una grande sinergia in quanto avevano come intento progettuale la formazione congiunta di studenti ed insegnanti accoglienti. Da qui derivava poi l'opportunità per gli studenti di svolgere il Tirocinio progettando un percorso coerente con la progettazione di una sezione o classe, direttamente con il Tutor accogliente, oltre che con il Tutor universitario. Il punto focale di questi laboratori era rappresentato dalla partecipazione dei docenti universitari e, tramite intesa, di istituzioni di grande rilevanza culturale nel territorio, quali la Cineteca di Bologna o il Museo di Arte Moderna di Bologna (MAMBO).

Un'altra fonte di sinergia è stata individuata nell'asse istituito tra il Piano dell'Offerta Formativa (POF) di ciascuna scuola e il percorso formativo previsto per gli studenti, con una programmazione di attività, unità didattiche, progetti didattici connessi alle proposte di rilievo espresse nei POF. In altre parole il piano dell'offerta formativa è divenuto la matrice di riferimento per i progetti sviluppati dai singoli tirocinanti.

Ciò ha portato un ulteriore intreccio virtuoso, individuato nella formazione, proposta e offerta ogni anno dal Corso di laurea ai Tutor accoglienti dei diversi territori provinciali, sulla base delle esigenze individuate e dichiarate dalle scuole.

Da ultimo, ma non meno importante, sta diventando un grande catalizzatore motivazionale l'intervista che gli studenti rivolgono ai Tutor accoglienti. La narrazione dei docenti esperti riesce a coinvolgere ed emozionare i tirocinanti. Gli intrecci virtuosi sono così rappresentati da laboratori per studenti e Tutor insieme su aree di fragilità della scuola, la formazione per i Tutor e l'intervista agli insegnanti visti come modelli di competenza ed esperienza da parte dei tirocinanti. Manca solo una narrazione della reciprocità di questi legami in uno statuto o protocollo esplicito.

Conclusioni

Dall'esperienza accumulata in questi anni un luogo di sinergia e scambio è quello della formazione offerta dall'università agli insegnanti Tutor dalla scuola condivisa o meno con gli studenti tirocinanti, quella di una

proposta continua e permanente, la ricerca sul campo, il percorso di raccolta e cura delle biografie professionali attraverso riviste pedagogiche, il confronto sulle didattiche attive, gli strumenti di programmazione, la progettualità anche con agenzie formative collaboranti (università e fondazione Golinelli, MAST, MAMBO, Cineteca, Istituto per ciechi Cavazza). Le scuole, se fanno massa critica positiva, potrebbero essere anche in grado di accogliere docenti dell'università nella scuola stessa. In questo senso, occorre dire che dei sei profili stilati a suo tempo da Altet, Perrenoud ed altri (ovvero l'insegnante come pratico/artigiano; Pratico/riflessivo; Possessore di una padronanza - maestro istruito; Tecnico; Attore sociale; Persona) alla scuola italiana si addice una complessità molto ampia che vede un po' una combinatoria di dei diversi profili e un'attitudine (da migliorare) alla comunicazione efficace e politicamente elaborata istituzionalmente.

A conclusione del percorso, ci preme riportare, come alta finalità da condividere da parte di tutti, i diritti imprescrittibili del discente stilati da Perrenoud per fondare il contratto pedagogico e didattico con i discenti. Essi dichiarano: il discente ha il diritto di non essere costantemente attento, il diritto alla sua interiorità, il diritto d'imparare solo quello che ha senso, il diritto di non ubbidire da sei a otto ore al giorno, il diritto di muoversi, il diritto di non mantenere tutte le sue promesse, il diritto di non amare la scuola e di poterlo dire, il diritto di scegliere con chi vuole lavorare, il diritto di non cooperare al proprio processo, il diritto di esistere come persona; che curiosamente sono in sintonia con i diritti naturali del bambino stilati a suo tempo da Giancarlo Zavalloni, grande pedagogista della scuola e nella scuola. Quello che è sotteso alla formazione degli insegnanti è la competenza delle competenze: insegnare ad apprendere, nel quadro delle competenze per la cittadinanza europea, valorizzando le personalità di tutti, intrecciando tempi soggettivi, complessità, meta-competenze, curricolo formale, non formale e informale.

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2002), "L'analyse plurielle: une démarche de recherche sur les pratiques enseignantes", *Revue Française de Pédagogie*, n. 138, pp. 85-93.
- Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud Ph. (1996), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* De Boeck, Bruxelles, 4^e éd. revue et actualisée, 2012 (tr. it. *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando, Roma, 2006).
- Baldacci M., a cura di (2013), *La formazione dei docenti in Europa*, Bruno Mondadori, Milano.
- Bateson G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, University of Chicago Press, Chicago (tr. it. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1974).

- Bateson G. (1979), *Mind and Nature: A Necessary Unity (Advances in Systems Theory, Complexity, and the Human Sciences)*, E.P. Dutton, New York (tr. it. *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984).
- Baumann Z. (2003), *Intervista sull'identità*, a cura di B. Vecchi, Laterza, Roma-Bari.
- Benasayag M., Del Rey A. (2007), *Éloge du conflit*, La Découverte, Paris (tr. it. *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano, 2008).
- Benasayag M., Schmit G. (2003), *Les passions tristes. Souffrance psychique et crise sociale*, La Découverte, Paris (tr. it. *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004).
- Booth T., Ainscow M. (2002), *Index for inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*, CSIE - Centre for studies on Inclusive Education, Bristol (tr. it. *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento, 2008).
- Cambi F., a cura di (2007), *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, Carocci, Roma.
- Cambi F. (2013), "Filosofia dell'educazione dell'Italia oggi. Figure e modelli", *Studi sulla formazione*, 1, pp. 87-91.
- Canevaro A., Chierigatti A. (1999), *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma.
- Canevaro A. (2004), "Coevoluzione, parola difficile per tutti", *Handicap e scuola*, n. 118, nov./dic.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Erickson, Trento.
- Comitato per il Progetto Culturale della Conferenza Episcopale Italiana (2010), *La sfida educativa*, Laterza, Bari.
- Contini M. (2009), *Elogio dello scarto e della differenza, Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, CLUEB, Bologna.
- Contini M. (2009), "Etica della professionalità educante: competenze, saperi e passioni", *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 2, pp. 3-16.
- Contini M. (2012), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Carocci, Roma.
- Contini M., Lodini L., a cura di (2006), *Supervisor di Bologna e Reggio Emilia, Tracciare un percorso I tirocini e i laboratori nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria*, CLUEB, Bologna.
- Cotti M. (2009), "Il supervisore di Tirocinio per la formazione dei docenti", *Rivista dell'Istruzione*, 3, pp. 58-62.
- Cotti M. (2012), *Il laboratorio come teatro della professionalità docente. La storia dei laboratori del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria*, in Errani A., Vannini I., *Imparare facendo. L'esperienza dei laboratori delle scienze dell'educazione nel Corso di laurea per maestri dell'università di Bologna*, Bononia University Press, Bologna, pp. 23-47.
- Cotti M. (2014), *Criteri e scelte del nuovo Tirocinio SFP magistrale di Bologna*, in Federici P., Boffo V., a cura di, *Primaria oggi: complessità e professionalità docente*, Firenze University Press, Firenze.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di Sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Di Michele G. (2010), *La scuola è di tutti. Ripensarla, costruirla, difenderla*, Minimumfax, Roma.

- Duccio D. (2009), *L'educazione non è finita. Le idee per difenderla*, Raffaello Cortina, Milano.
- Demetrio D., Favaro G. (2008), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze e percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- Errani A., Vannini I. a cura di (2012), *Imparare facendo. L'esperienza dei laboratori delle scienze dell'educazione nel Corso di laurea per maestri nell'università di Bologna*, Bononia University Press, Bologna.
- Federici P., Boffo V., a cura di (2014), *Primaria oggi: complessità e professionalità docente*, Firenze University Press, Firenze.
- Floris G. (2009), *La fabbrica degli ignoranti. La disfatta della scuola italiana*, BUR Rizzoli, Milano.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014), *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*, Bari, Laterza.
- Formenti L. (1998), *La formazione autobiografica*, Guerini Scientifica, Milano.
- Frabboni F., Guerra L., Lodini E. (1995), *Il Tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*, Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Frabboni F. (2009), *Sognando una scuola normale*, Sellerio, Palermo.
- Gardner H., (1983), *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York (tr. it. *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano, 1987).
- Gardner H. (1991), *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*, Basic Books Harper Collins Publishers, New York, 1991 (tr. it. *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano, 1991).
- Kanisza S. (2013), *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Carocci, Roma.
- Mantovani S., a cura di (1998), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Merieu Ph. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, Paris.
- Milani L. (1967), *Lettera ad una professoressa*, LEF, Firenze.
- Morin E. (1999), *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Le Seuil, Paris (tr. it. *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 2000).
- Morin E. (2000), *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du future*, Seuil, Paris (tr. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001).
- Mortari L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2007/2008), "Aver cura per educare", *L'educatore*, n. 1, pp. 13-17.
- Nussbaum M. (2011) (tr. it. *Non per profitto*, Il Mulino, Bologna).
- Orsi M. (2006), *Scuola senza zaino*, Erickson, Trento.
- Perrenoud Ph. (1996), *Einseigner: agir dans l'urgenc, decider dans l'incertitude, Savoir et compétence dans un métier complexe*, ESF, Paris.
- Perrenoud Ph. (1994), *La formation des enseignants entre theorie et pratique*, L'Harmattan, Paris.

- Perrenoud Ph. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, ESF, Paris (tr. it. *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma, 2005).
- Popper R.K. (1962), *On the Sources of Knowledge and of Ignorance*, Philosophy and Phenomenological Research 23 (tr. it. *Le fonti della conoscenza e dell'ignoranza*, Il Mulino, Bologna, 2000).
- Santerini M. (2010), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento.
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano.
- Vannini I. (2008), *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Vannini I. (2009), *La qualità nella didattica. Metodologia e strumenti di progettazione e valutazione*, Erickson, Trento.
- Weick K.E. (1995), *Sensemaking in Organizations*, Sage Publications (tr. it. *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Raffaello Cortina, Milano, 1997).
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge (tr. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006).
- Wieworka M. (2006), *L'inquietudine delle differenze*, Bruno Mondadori, Milano.
- Zavalloni G. (2007), *Pedagogia della lumaca*, Emi, Bologna.

5. Per la formazione del docente curricolare inclusivo: una ricerca sul Tirocinio del IV anno in Scienze della Formazione primaria

di Patrizia Sandri*

1. Il Tirocinio come strumento per promuovere l'inclusione

Il processo di integrazione/inclusione¹, un processo complesso, continuamente perfezionabile, necessita che ogni docente, curricolare o con specializzazione nelle attività di sostegno, abbia consapevolezza delle responsabilità che gli sono proprie nel rendere effettivo, nella pratica scolastica quotidiana, quanto dichiarato nella normativa e teorizzato nella letteratura pedagogica speciale, sulla base di attente osservazioni e significative interazioni con gli allievi più vulnerabili o con disabilità.

Fondamentale per attuare tale processo e assicurare equità nella scuola è la formazione secondo i principi dell'educazione inclusiva di tutti i docenti, e in particolare dei curricolari, svolgendo questi ultimi un ruolo chiave nell'implementazione pratica delle teorie, come riconosciuto anche a livello internazionale (Florian, 2009)².

Per una scuola democratica, in cui ogni allievo si senta incluso, appartenente e rispettato nella sua originaria unicità di persona, è indispensabile

1. Docente del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, Università di Bologna.

1. I termini *inclusione* e *integrazione* sono utilizzati con accezioni diverse nei vari paesi e all'interno di ogni paese stesso. Per un approfondimento, si può vedere: Sandri P. (2014), *Bisogni educative e Diritti di inclusione*, in Gaspari P., *Pedagogia speciale e BES*, Anicia, Roma, pp. 123-150.

2. Numerosi sono i rapporti della Commissione Europea e gli studi relativi alla formazione dei docenti, in quanto la formazione è considerata aspetto cardine per la costruzione di una società democratica, tra i quali Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012), *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, Odense, Danimarca; Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2011), *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa - Sfide ed opportunità*, Odense, Danimarca; Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2014), *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi*, Odense, Danimarca.

del resto che ci sia un'assunzione di responsabilità di attuazione da parte di ogni componente la comunità scolastica. Una comunità che in quanto tale si fondi sul rispetto dei diritti costituzionali, sulla condivisione dei valori, dei principi di una società democratica e sulla collaborazione. In questa ottica, promossa anche in ambito europeo, e in coerenza con la normativa che da quarant'anni garantisce l'integrazione degli allievi con disabilità nelle scuole italiane, l'insegnamento di Pedagogia speciale per l'inclusione, inserito nel curriculum per la formazione dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, apporta un significativo contributo, come disciplina in grado di integrare in un modello didattico *problematicista* (Baldacci, 2004) la cura educativa "speciale" nella quotidianità "normale" del fare scuola.

Storicamente le differenze individuali tra gli studenti sono state pensate associate a deficit o a specifici disturbi di apprendimento e si è ritenuto che fosse sufficiente un'educazione di compensazione, di potenziamento delle abilità soggiacenti. Occorre invece spostare il fuoco dell'attenzione dal tentativo di "rimediare" alle funzioni cognitive carenti nel soggetto, all'analisi delle strategie necessarie agli apprendimenti. Il cambio di prospettiva comporta di accettare le differenze degli studenti come aspetti ordinari del funzionamento umano e di comprendere meglio le risposte che ognuno dà alle attività proposte.

Secondo numerose esperienze maturate in Italia e in ambito internazionale, i metodi, le strategie di insegnamento utilizzate in classe da insegnanti curricolari competenti possono essere utili per la maggioranza degli studenti con bisogni educativi speciali e viceversa, molte strategie utilizzate per soggetti con bisogni educativi speciali possono essere efficacemente estese a tutti (Jordan, Schwartz e McGhie-Richmond, 2009). Per questo è importante prevedere una formazione che valorizzi le competenze educative e didattiche già possedute dai docenti in servizio onde evitare che, sentendosi inadeguati a rispondere alle differenti caratteristiche individuali di apprendimento degli allievi, richiedano interventi specializzati con possibile conseguente produzione di categorizzazioni che stigmatizzano le diversità invece di promuovere "l'unità nella diversità" dell'umano, come afferma Morin (2001).

Centrale risulta la relazione che il docente instaura con ogni allievo e l'attenzione ad accompagnare quest'ultimo verso il successo scolastico e formativo. Si tratta, prima di tutto, di riconoscerlo come persona, come bambino, e non come "portatore di un deficit", incluso in una categoria clinica; occorre rilevarne i punti di forza, i "so fare da solo" e i "so fare se aiutato", comprendere la natura delle difficoltà, difficoltà non determinate esclusivamente da sue caratteristiche fisiche o personologiche, ma anche dalle interazioni presenti nei contesti di appartenenza (famiglia e scuola in

primo luogo). Saper gestire la classe e guidarla a diventare una comunità di apprendimento, inclusiva e solidale, necessita da parte dell'insegnante di impadronirsi di molteplici competenze, tra cui quelle di avere cura, nel senso pedagogico del termine, delle dinamiche relazionali che si sviluppano tra il docente e gli alunni e tra gli alunni. Si tratta inoltre di attivare ogni allievo a diventare sempre più responsabile e autonomo nel proprio apprendimento, un soggetto "attivo", capace di riflettere sui propri processi cognitivi, emotivi, motivazionali, di auto-valutarsi e di confrontarsi con gli altri. L'individualizzazione e la personalizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento, fondamentali per promuovere inclusione, richiedono al docente capacità di flessibilità organizzativa, di collaborazione con i colleghi, di progettazione didattica differenziata, di adattamento dei materiali, di valutazione, sostenute da una ricerca costante di equità e da uno sguardo che va oltre il deficit del bambino, che va oltre le tecniche specialistiche fini a se stesse, per immaginare l'adulto, il cittadino che quell'alunno potrà essere in futuro, se accompagnato da insegnanti/educatori intenzionalmente volti a valorizzare l'umanità di ciascuno. Anche solo da questi accenni si può comprendere quanto la professionalità del *docente inclusivo* implichi una disponibilità a porsi in un'ottica di ricerca/azione, al lavoro in collaborazione tra colleghi, con i famigliari e i professionisti degli ambiti socio-educativo-sanitari, alla riflessione continua sulle proprie convinzioni, sul proprio linguaggio e sulle proprie pratiche educative e didattiche. Un percorso che può essere percepito come faticoso e non sostenuto all'interno della propria realtà scolastica.

La *cultura* della scuola, che comprende, tra altri aspetti, la struttura organizzativa e la stessa terminologia usata per riferirsi alla diversità, esercita del resto un'influenza sulle credenze e le azioni dei docenti e particolarmente all'inizio della loro carriera (Stanovich e Jordan, 2002).

I contesti scolastici all'interno dei quali si svolgono i tirocini dovrebbero rinforzare le convinzioni e le attitudini dei futuri insegnanti a favore dell'integrazione/inclusione, ma non sempre così accade (Ianes, 2016). Da questo punto di vista, il corso di Pedagogia speciale per l'inclusione, in particolare, e il Tirocinio indiretto di Scienze della Formazione primaria sono tesi a offrire ai futuri docenti un quadro organico di riferimento e riflessioni problematizzanti rispetto a quanto osservato ed esperito nella scuola, per cercare di collocare in una prospettiva costruttiva l'eventuale scarto individuato con quanto elaborato teoricamente.

In base a rilevazioni compiute al primo anno, all'inizio del corso di Pedagogia speciale dell'inclusione, sembra emergere che la maggioranza degli studenti abbia già fatto propria una sensibilità culturale verso l'integrazione, avendo avuto occasione molti di loro di incontrare o svolgere un percorso scolastico con persone con disabilità. Ma questo rapporto con

l'altro, se da un lato ha consentito loro, più o meno approfonditamente, di vivere *l'esperienza del tu* (Buber, 1993), coinvolgendoli emotivamente e portandoli a riflettere sull'essere, noi tutti, a un tempo simili e differenti, dall'altro lato, non ha rimandato a chiare procedure didattiche inclusive che possano porsi come modello di riferimento utile per la loro futura professionalità docente. A ciò si può aggiungere un ulteriore problema costituito dal fatto che i tirocinanti sono probabilmente accolti da insegnanti/Tutor che non hanno ricevuto una formazione di Pedagogia speciale per l'inclusione o non si sono aggiornati in questo ambito. Il Tirocinio può quindi risultare un luogo di esperienza di conferma della possibilità di realizzare un processo di integrazione/inclusione, oppure un luogo in cui si ha prova della difficoltà ad attuarlo, una prova che può indurre il futuro docente o a rinunciare all'impegno o ad accettare la sfida, proponendo lui stesso un'attività inclusiva che, se ben condotta, può innescare positive dinamiche di cambiamento negli insegnanti in servizio, in un rapporto di coevoluzione.

2. Il Tirocinio e i processi di inclusione osservati nelle scuole: dati di una ricerca

All'interno del percorso del Tirocinio previsto per gli studenti che frequentano il Corso di laurea magistrale di Scienze della Formazione primaria, al IV anno si richiede di affinare sempre più la competenza osservativa per programmare realizzare e valutare un'unità didattica (UD), che possa essere svolta da tutti i bambini all'interno del contesto sezione/classe, e in particolare da coloro in situazione di disabilità certificate secondo la Legge 5 febbraio 1992, n. 104, o con diagnosi secondo la Legge 8 ottobre 2010, n. 170 o con bisogni educativi speciali secondo la Direttiva MIUR 27 dicembre 2012, la Nota protocollo n. 2563 del 22 novembre 2013, e la C.M. n. 8 del 6 marzo 2013³.

A questo proposito è stata elaborata una scheda che ha la finalità di guidare la rilevazione dei dati da parte del corsista e la sua osservazione in situazione. Tale scheda cerca di condurre il futuro insegnante, oltre ad effettuare una lettura dei dati relativi all'organizzazione del contesto scuola

3. Il Tirocinio del IV anno corrisponde a 7 crediti formativi (CFU), pari a 175 ore totali, suddivise in 130 ore di Tirocinio diretto, durante le quali lo studente è presente a scuola, prendendo parte ad attività istituzionali e didattiche nell'arco di 13 settimane, e 45 ore di Tirocinio indiretto (22 ore di incontri in presenza con i Tutor universitari e 23 ore di studio, riflessione personale e documentazione). Per approfondimenti, anche rispetto agli strumenti-guida proposti agli studenti per l'osservazione, la realizzazione e la valutazione delle attività didattiche e la documentazione, si rimanda al sito del Corso di laurea di Scienze della Formazione primaria dell'Università di Bologna, alla voce Tirocinio.

e di sezione/classe, a evidenziare alcuni elementi fondanti il rapporto tra i docenti, con gli alunni e tra gli alunni in base ad alcuni indicatori tratti dall'Index for Inclusion (Booth e Ainscow, 2008).

Per proporre percorsi efficaci di apprendimento nella socializzazione è fondamentale che il tirocinante entri in relazione con il bambino e individui, osservando e osservandosi, i fattori ostacolanti o facilitanti l'espressione delle potenzialità dell'alunno⁴. Il futuro maestro è infatti chiamato a entrare nel merito della programmazione, implicandosi attivamente. L'obiettivo, come si legge nel Regolamento, è quello di far sì che egli si appropri di metodologie attive in riferimento ai vari campi d'esperienza/ambiti disciplinari nell'ottica prevalente della individualizzazione e dell'inclusione.

Per cercare di comprendere quanto il tirocinante sia riuscito ad avvalersi delle teorie e delle indicazioni didattiche fornite durante gli insegnamenti di Scienze della Formazione primaria, in particolare del corso di Pedagogia speciale per l'inclusione del primo anno, si sono analizzate 235 documentazioni di Tirocinio, costituite da schede osservative di singoli alunni identificati con "bisogni educativi speciali" e da relazioni, evidenziando i concetti-chiave, relativi ai processi inclusivi, riportati nelle riflessioni e/o nelle descrizioni delle attività didattiche prodotte dagli studenti stessi.

I dati di ricerca si riferiscono al Tirocinio del IV anno di Scienze della Formazione primaria realizzato nell'anno accademico 2014/2015. Dall'analisi della documentazione emerge che tra i 235 studenti che hanno svolto il Tirocinio, 102 (43,4%) l'hanno effettuato nella scuola dell'infanzia e 133 (56,6%) nella scuola primaria.

Nella scuola dell'infanzia le osservazioni sono state svolte in sezioni: eterogenee per età (30; 29,4%); con bambini di 5 anni (29; 28,4%); con bambini di 4 anni (25; 24,5%); con bambini di 3 anni (18; 17,6%).

Rispetto alle 102 documentazioni prodotte dagli studenti, 100 (98%) includono una scheda relativa alla situazione di un bambino con bisogni educativi speciali; 2 (2%) non presentano né alcuna scheda compilata, non avendo gli insegnanti della sezione segnalato situazioni particolari di difficoltà, né riflessioni sul valore di un approccio educativo/didattico inclusivo, ritenendo gli studenti probabilmente che la loro proposta di unità didattica attiva, da attuarsi obbligatoriamente durante il Tirocinio diretto, già

4. Una tirocinante a questo proposito così scrive: «Durante lo svolgimento dell'attività ho sperimentato quanto sia difficile condurre una doppia osservazione: sui bambini e su se stessi in quanto insegnante. Tuttavia credo sia fondamentale mantenere questo doppio sguardo, per imparare ad auto-valutarsi e a rilevare come il nostro stile di insegnamento e le modalità in cui utilizziamo i canali di comunicazione influiscono sui bambini» (Primaria: doc. 59168). La presente testimonianza della tirocinante, così come quelle successive, sono conservate presso l'archivio dell'Ufficio di Tirocinio di Scienze della Formazione primaria di Bologna.

evidenziasse l'attenzione alla promozione degli apprendimenti di tutti gli alunni nella socializzazione.

Tab. 1 - Schede osservative relative alla Scuola dell'Infanzia

| | Schede osservative relative ad alunni | | Totale schede relative ad alunni |
|----------------------|---------------------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| | con certificazione Legge 104 | segnalati dagli insegnanti | con BES |
| Scuola dell'infanzia | 28 (27,4%) | 72 (70,6%) | 100 (100%) |

Più precisamente:

- 28 su 100 (27,4%) presentano una scheda relativa alla situazione di un alunno con certificazione secondo la legge 104;
- 72 (70,6%) una scheda relativa alla situazione di difficoltà di un alunno segnalata dagli insegnanti accoglienti (difficoltà di linguaggio, comportamentali, di rispetto delle regole o legate alla comprensione della lingua provenendo l'alunno da altri Paesi).

A una lettura, sia delle schede osservative delle situazioni di difficoltà di singoli alunni sia delle relazioni, sembra emergere un articolato quadro di come può svilupparsi il Tirocinio nelle scuole. In particolare, nella scuola dell'infanzia, i tirocinanti, rispetto alle 100 situazioni di difficoltà individuate, evidenziano contesti organizzativi e modalità educativo didattiche inclusivi, attenti a sollecitare apprendimenti nella socializzazione in tutti gli alunni, nel 30% delle situazioni descritte. Esse riguardano sezioni in cui sono presenti bambini con certificazione secondo la legge 104 (14 documentazioni su 28 pari al 50%) o situazioni di disagio di diversa natura, non accertati clinicamente (16 documentazioni su 72 pari al 22,2%).

Nel restante 70% delle situazioni, i tirocinanti descrivono contesti scolastici in cui:

- si fornisce al bambino con deficit certificato secondo la legge 104 una risposta integrativa affidando in primo luogo all'insegnante specializzato nelle attività di sostegno o all'educatore e ai tecnici dell'ASL la progettazione e la conduzione delle attività, svolte spesso individualmente fuori dall'aula (14 documentazioni su 28 pari al 50%);
- il modello educativo-didattico prevalente della maggioranza degli insegnanti accoglienti sembra essere quello tradizionale, centrandosi per lo più su attività collettive, uso di schede, incarichi di responsabilizzazione a singoli alunni percepiti con caratteristiche comportamentali "proble-

matiche” o in situazioni di disagio o svantaggio (56 documentazioni su 72 pari al 77,8%), senza prevedere l’individualizzazione/personalizzazione degli apprendimenti e modalità di didattica attiva, collaborativa.

Riguardo alle 133 documentazioni della scuola primaria: 21 (15,8%) si riferiscono a osservazioni, riflessioni ed esperienze svolte in classe prima; 29 (21,8%) in classe seconda; 29 (21,8%) in classe terza; 29 (21,8%) in classe quarta; 25 (18,8%) in classe quinta.

In particolare:

- 19 documentazioni su 133 (14,3%) includono un’osservazione relativa alla situazione di un alunno con diagnosi di disturbo specifico di apprendimento secondo la legge 170;
- 46 su 133 (34,6%) un’osservazione relativa alla situazione di un alunno con certificazione secondo la legge 104;
- 68 su 133 (51,1%) un’osservazione relativa a situazioni di difficoltà di alunni evidenziate dagli insegnanti accoglienti (difficoltà comportamentali, di rispetto delle regole o legate alla comprensione della lingua, provenendo l’alunno da altri Paesi).

Tab. 2 - Schede osservative relative alla Scuola Primaria

| | Schede osservative compilate relative ad alunni | | | Totale schede relative ad alunni |
|-----------------|---|---------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| | con diagnosi Legge 170 | con certificaz. Legge 104 | segnalati dagli insegnanti | con BES |
| Scuola primaria | 19 (14,3%) | 46 (34,6%) | 68 (51,1%) | 133 (100%) |

Nella scuola primaria, dalle descrizioni dei tirocinanti, in 31 contesti su 133 (23,3%) sembrano emergere modalità sufficientemente inclusive, prevedendo gli insegnanti anche attività didattiche attive che sollecitino l’apprendimento nella socializzazione. In tali classi sono presenti bambini con certificazione secondo la legge 104 (22 documentazioni su 46 pari al 47,8%), alunni con disturbi specifici di apprendimento (8 documentazioni su 19 pari al 42,1%) o alunni con disagio di diversa natura, non accertati clinicamente (1 documentazione su 68 pari al 1,5%).

Nelle documentazioni restanti (102 su 133 pari al 76,7%), sembra emergere una risposta da parte della scuola di tipo integrativo secondo un modello prevalentemente “clinico/specialistico”, sia per gli alunni con deficit certificato secondo la legge 104 (24 documentazioni su 46 pari al 52,2%),

sia per gli allievi con disturbi specifici di apprendimento secondo la legge 170 (11 su 19 pari al 57,9%), sia per coloro rispetto ai quali i docenti segnalano difficoltà di vario tipo (67 su 68 pari a 98,5%). Un approccio che, nel rispetto della normativa, fornisce agli alunni, a seconda che sia presente o meno una certificazione o una diagnosi, risorse umane (docente specializzato nelle attività di sostegno, educatore, interventi riabilitativi del personale AUSL), ausili tecnologici e/o interventi educativo/didattici con la finalità prima di cercare di “compensare” le situazioni di svantaggio, ritenute effetto principalmente del deficit, del disturbo o comunque della situazione vissuta dall’allunno, senza prevedere, contemporaneamente, un’analisi globale che comprenda anche una riflessione sull’efficacia delle proprie modalità didattiche, prevalentemente basate su un modello tradizionale fondato sulla lezione frontale, con interventi individuali nei riguardi degli alunni in difficoltà, il più delle volte affidati, quando presenti, al docente specializzato nelle attività di sostegno o all’educatore.

L’esperienza di Tirocinio del IV anno si è rivelata particolarmente impegnativa e coinvolgente sotto diversi aspetti, offrendo ad alcuni studenti l’occasione di vivere un’esperienza altamente formativa, in cui si rileva una piena corrispondenza tra quanto studiato nei testi e quanto osservato a scuola, come riportato nella seguente relazione:

per quanto riguarda l’inclusione della bambina con certificazione abbiamo individuato, secondo le logiche dell’individualizzazione e della personalizzazione (in base agli obiettivi e al tipo di attività), materiali e strumenti che potessero garantire non solo la partecipazione, ma anche l’avanzamento delle competenze di B. in ambito disciplinare. Questo punto ha richiesto l’aiuto delle insegnanti di aula, che è stato particolarmente significativo: con il team docente mi sono confrontata nella fase di compilazione dello strumento osservativo, nelle fasi di programmazione e di valutazione in itinere. L’inclusione di B. mi ha dato l’occasione di mettere in pratica metodologie e riflessioni condotte in ambito universitario e mi ha avvicinato alle buone prassi che ho osservato nella quotidianità del mio Tirocinio. (Primaria: doc. 59168)

L’esperienza ha fatto emergere tuttavia in altri tirocinanti una sensazione di fatica, di difficoltà ad attuare pratiche inclusive, soprattutto quando non c’è stata possibilità di condividere con l’insegnante di sezione/classe una riflessione sui valori, sui principi, sui concetti fondanti una didattica inclusiva. In situazioni in cui l’insegnante sembra non saper gestire le situazioni problematiche, emergono in alcuni studenti addirittura ansia, sconcerto, percezione di non avere sufficienti competenze per attivarsi con equità e cura del rispetto delle differenze, come nel caso seguente in cui la tirocinante esprime disagio nell’osservare le difficoltà delle maestre a rispondere alle esigenze formative di alcuni bambini di una sezione di scuola dell’infanzia. Questa la sua testimonianza:

credo che il Tirocinio del IV anno accademico mi abbia fatto riflettere soprattutto su come sia difficile avere in sezione bambini con problemi molto evidenti e gravi che non sono stati certificati a causa della non accettazione del disagio da parte dei genitori e non poterli aiutare nella misura in cui avrebbero veramente bisogno. Non avendo mai avuto esperienze simili con bambini in forte difficoltà, inizialmente mi sono trovata molto a disagio perché non sapevo come muovermi e mi sembrava che ogni mio comportamento non favorisse la situazione che si veniva a creare. Quando si ha una sezione con molti bambini, non si riesce a seguire singolarmente ogni soggetto, quindi quello che spesso capita e che ho notato anche io è una quasi indifferenza nei confronti di chi ha più bisogno. Le maestre cercano di giustificarsi dicendo che se non hanno assegnato all'alunno un insegnante di sostegno la responsabilità è dei genitori e che loro non possono dedicargli più tempo perché così lo sottrarrebbero agli altri. Queste situazioni mi hanno fatto sentire impotente e sconcertata da una realtà che mi sembra sia sempre più presente nelle varie classi e sezioni delle scuole. (Infanzia: doc. 10634)

Il Tutor universitario, costantemente, ma soprattutto in situazioni come quella sopra accennata, svolge una funzione indispensabile di sostegno dello studente nella rielaborazione dell'esperienza, guidandolo ad approfondire le conoscenze, a trovare collegamenti tra quanto acquisito teoricamente e quanto esperito, per leggere le variabili di contesto, individuare le possibili risorse, i punti di forza in base ai quali attuare delle mediazioni, delle proposte costruttive, che possano far co-evolvere il più possibile tutti i protagonisti della situazione educativo-didattica, come emerge dal documento seguente:

il Tirocinio di quest'anno è stato per me particolarmente importante e stimolante, mi sono messa in gioco utilizzando tutte le risorse in mio possesso. [...] Ho cominciato a riflettere sulle pratiche didattiche messe in campo dalle insegnanti della classe; avere la possibilità di potersi dedicare totalmente all'osservazione del contesto, delle relazioni (tra adulti, tra adulti e bambini e tra i bambini) senza dover anche gestire la classe, permette di cogliere aspetti particolari, di accorgersi delle sfumature. Ho purtroppo notato un forte scollamento tra la didattica che viene presentata all'università: inclusiva, attiva, centrata sul soggetto e quella attuata in classe che in alcuni momenti presenta alcune di queste caratteristiche, ma nella maggior parte delle volte è più trasmissiva, diretta e frontale. Ci sono sicuramente degli elementi oggettivi che rendono difficile l'applicazione di queste metodologie (come l'elevato numero dei bambini, la scarsissima compresenza delle insegnanti, la strutturazione degli spazi), ma ciò non toglie che è doveroso provare ad applicarle. È sorprendente come rispondano positivamente i bambini a proposte che li mettono al centro del processo del loro apprendimento e come tutti riescano a raggiungere prima l'obiettivo. Gli incontri di Tirocinio indiretto hanno rappresentato un importante momento di confronto e hanno fornito numerosi spunti di riflessione. (Primaria: doc. 56411)

Grazie dunque anche all'accompagnamento svolto dai Tutor universitari, la maggioranza dei tirocinanti è riuscita a sviluppare riflessioni e proposte sufficientemente inclusive, evidenziando di possedere dei punti di riferimento teorici e metodologici chiari, con particolare riferimento alla didattica attiva, e riuscendo ad attuare spesso unità didattiche innovative, efficaci sia sul piano degli apprendimenti sia dell'inclusione, apprezzate dagli insegnanti accoglienti. Questi ultimi hanno nella maggioranza delle situazioni svolto una funzione di *scaffolding*, aiutando il tirocinante a individuare i contenuti, i tempi, gli spazi necessari per attuare la sua proposta, dimostrandosi disponibili ad aprirsi al confronto ed evidenziando alcuni di cogliere il Tirocinio come possibile occasione di formazione in situazione anche per loro stessi, in un'ottica di reciprocità e di co-evoluzione, come riportato nella seguente relazione:

al termine del Tirocinio, ho avuto un colloquio di ritorno con le insegnanti che si sono congratulate e mi hanno ringraziato perché hanno notato loro stesse alcuni cambiamenti in sezione. [...] Le insegnanti mi hanno inoltre richiesto alcuni riferimenti teorico-pedagogici perché hanno ritenuto importante migliorare la loro formazione riguardo l'atteggiamento di ascolto attivo. (Infanzia: doc. 51638)

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2011), *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa - Sfide ed opportunità*, Odense, Danimarca.
- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012), *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, Odense, Danimarca.
- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2014), *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi*, Odense, Danimarca.
- Baldacci M. (2004), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma.
- Booth T., Ainscow M. (2008), *L'Index per l'Inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Gardolo (TN).
- Buber M. (1993), *Io e tu*, in *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Milano.
- Caldin R. (2015), "La promozione dell'inclusione e l'impegno 'cooperativo', *L'integrazione scolastica e sociale*, 14, pp. 231-242.
- Chiappetta Cajola L. (2015), *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*, Anicia, Roma.
- Cottini L. (2006), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma.
- D'Alonzo L., Maggiolini S. (2015), *Strategie educative per la gestione della classe*, Erickson, Gardolo (TN).

- De Anna L. (2014), *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Carocci, Roma.
- De Anna L., Gaspari P., Mura A. (2016), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, FrancoAngeli, Milano.
- Florian L. (2009), "Preparing teachers to work in 'schools for all'", *Teaching and Teacher Education*, 25, pp. 533-534.
- Gaspari P., Sandri P. (2014), *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, FrancoAngeli, Milano.
- Ianes D. (2016), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, nuova edizione, Erickson, Gardolo (TN).
- Jordan A., Schwartz E., McGhie-Richmond D. (2009), "Preparing teachers for inclusive classrooms", *Teaching and Teacher Education*, 25, pp. 535-542.
- Moliterni P. (2013), *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*, Armando, Roma.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano.
- Sandri P. (2014), *Bisogni educative e Diritti di inclusione*, in Gaspari P., *Pedagogia speciale e BES*, Anicia, Roma.
- Sandri P. (2015), "Elementi di Didattica Speciale per l'inclusione", *L'integrazione scolastica e sociale*, 1, pp. 61-71.
- Stanovich P.J., Jordan A. (2002), "Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: Some food for thought", *The Teacher Educator*, 37(3), pp. 173-185.

6. Formation des enseignants, pistes et approches par la recherche

di *Laurent Jeannin**

Plusieurs axes d'investigation sont à travailler quand on cherche à interroger la question de la professionnalisation de la formation des enseignants. Avoir une maîtrise disciplinaire et didactique est importante. Maîtriser les modèles pédagogiques et leurs mises en place sont également une condition nécessaire mais pas suffisante. Connaître des modalités différentes d'évaluation et les adapter en fonction des besoins de feedback des élèves fait bien évidemment partie de la trousse à outils de l'enseignant. Il est aussi nécessaire de penser à outiller les enseignants à la gestion de l'interaction, source indéniable de la construction de sens. Dans cette perspective, Altet propose une approche de la formation professionnelle de l'enseignant centrée sur l'appropriation du processus d'interaction et «la circulation des flux d'information entre les acteurs enseignant-élèves» (Altet, 1994, p. 7). Il est question ici de considérer l'enseignant comme un professionnel de l'interaction, de la gestion des conditions d'apprentissage et de la régulation interactive. Gestion et régulation, ne signifient pas ici que l'enseignant doit être un spécialiste de la médiation dans l'interaction, mais il doit pouvoir être capable d'évaluer en un temps très court la qualité de ce qui est échangé pour trouver la stratégie la plus adéquate pour faciliter les échanges dans les apprentissages. Dans une perspective complémentaire, les concepts de chronogénèse, topogénèse et mésogénèse en didactique (Chevallard, 1991, Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni, 2000; Amade-Escot, 2003, Sensevy, 2007) proposent une modélisation des interactions en milieux didactiques en prenant en compte une durée et un lieu. Ces travaux proposent des conditions nécessaires à la configuration d'un environnement facilitant les interactions, comme une des sources du processus d'apprentissage. Il existe

* Maître de conférences au laboratoire EMA (Ecole Mutation Apprentissage) EA 4507 (Ecole, Mutations, Apprentissages), Plateforme TechEduLab, Université de Cergy Pontoise, ESPE de l'Académie de Versailles.

au moins deux lectures de ces notions d'espace et de temps d'apprentissage catalyseur des interactions. La première propose d'interpréter le lieu de savoir, comme faisant référence à une paternité, à une responsabilité du savoir ou de sa construction. Il peut être sur un document, chez l'enseignant, un élève ou un binôme d'élèves. La seconde interprétation est d'ordre architecturale, à savoir c'est dans l'espace école, classe où se situe le savoir et c'est en organisant un espace et une pédagogie adaptée que le savoir peut circuler et se construire. Plusieurs périodes depuis le moyen-âge ont ainsi vu évoluer la relation entre les formes d'enseignement et l'espace, permettant de mettre en perspectives des pédagogies individuelles, massives-collectives, actives, fruit d'un rapport entre contexte social et économique, nécessité d'accueillir, volonté d'apprendre et cycle de décision politique, budgétaire, technique et fonctionnel. Dans cette perspective de recherche, nous pouvons citer les travaux de recherche visant à identifier l'impact de l'espace sur la collaboration, et la circulation des savoirs (projet ALC, 2010, Université Mac Gill, 2010), le projet TILE, 2012 visant à mesurer le rapport entre qualité de l'interaction, l'engagement et l'organisation spatiale, plus récemment sur la qualité de l'apprentissage et la durée en position debout active (Mehta *et al.*, 2016) ou encore sur le rapport entre le mobilier scolaire et l'augmentation des performances (Benden *et al.*, 2014). Une synthèse de ce que nous venons de dire pourrait être que les contenus de formation à mettre en œuvre pour développer les capacités des jeunes enseignants à être à l'écoute des interactions des élèves avec leur environnement sont plurifactoriels. Ils doivent à la fois rendre compte des stratégies d'interactions, des modalités d'évaluation et d'ajustement, la qualité de échanges, l'architecture, son aménagement et l'espace-temps dans lequel il est ancré.

La méthode CLASS outille l'observation des comportements en situation de classe réelle. Elle propose une analyse de l'influence du style d'enseignement, au sens de PISA, et de son impact sur l'apprentissage des élèves. Un modèle d'analyse de l'efficacité de l'interaction est ainsi mis en place en prenant en compte aussi la fréquence et la structure des locutions. Les travaux du programme OPERA (2015) adoptent une approche plurielle pour analyser «les trois domaines reconnus comme constitutifs des pratiques enseignantes: le relationnel et le climat dans la classe; le pédagogique et la gestion organisationnelle; le didactique et la gestion du savoir». Professionnaliser la formation des enseignants va donc de pair avec un ensemble de dispositifs ou de ressources nécessaires à la pleine maîtrise des relations et interactions au sein d'un écosystème dédié à l'apprentissage. En 1991, M. Bru parle de «modèles interactifs contextualisés» dont l'intérêt réside principalement dans la prise en compte d'un ensemble de facteurs pour rendre compte du processus d'enseignement et d'apprentissage. Il n'est plus uniquement question de didactique de la discipline et des situations ou d'une pédagogie particulière, mais de mettre en perspective ces dernières

approches avec d'autres systèmes de variables selon des axes complémentaires comme la sociologie, l'anthropologie, la psychologie... Est-ce qu'un tel système complexe d'anticipation au sens des pratiques enseignantes de Robert (1999) ou de Rogalski (2007), d'ajustements de Chatel (2005), d'analyse réflexive de Perrenoud (2001) peut s'enseigner ou se pratiquer en formation initiale d'enseignant? avec quel outil? dans quel contexte?

Interroger la problématique des conditions et des dispositifs à mettre en œuvre pour dispenser une formation permettant l'acquisition de compétences professionnelles dans la planification, la gestion et l'ajustements des interactions situées, c'est être capable de faire l'analyse des différents changements d'état que subit l'entropie de la situation de classe.

Comme un système en équilibre, l'enseignant régule les niveaux de qualités des interactions en s'adaptant aussi au niveau grammatical et lexical des élèves, nécessaires à la compréhension du sens dans l'échange. Il se construit au fil de temps et acquiert l'expérience d'un système de mesure, ou d'indicateurs qui lui permet d'identifier les stratégies qu'il utilise pour rééquilibrer son «GPS» de la classe. Qu'est-ce qui occasionne aujourd'hui un tel déséquilibre significatif dans les pratiques enseignantes? De notre point de vue, l'introduction d'une technologie au sein du système éducatif comme décrite par Wallet (2002; 2008; 2009; 2010) peut jouer ce rôle de catalyseur. Bracewell et Laferrière (Grégoire, 1996) montrent que les technologies permettent de développer chez les apprenants des capacités à raisonner, à résoudre des problèmes, à apprendre à apprendre, à travailler en autonomie, à être créatif. Elles permettraient aussi de développer des stratégies bénéfiques à la recherche d'informations, de développer des capacités de classification de l'information, d'augmenter la profondeur des analyses (Newman, 1994). L'utilisation à bon escient des technologies serait-elle donc la solution au développement des compétences métacognitives. Des recherches sur les usages des TICE par les élèves montrent des déficits (Fluckiger, 2007; Harrari, 2000; Bevort et Bréda, 2006; Baron *et al.*, 2010) vis à vis des attentes et des investissements engagés, donc vis à vis des institutions. Des recherches auprès des enseignants montrent des positions hétérogènes (Wallet, 1999; Daguet et Jaillet, 2002; Rinaudo et Ohana, 2009). Certains sont convaincus de l'intérêt d'intégrer les TICE dans leur pédagogie, d'autres au contraire y sont absolument réfractaires. Etudier le déséquilibre et son retour à la stabilité de phase, c'est prendre en compte une multiplicité de paramètres. L'appartenance de l'enseignant à l'institution (Chevallard, 1999) et l'organisation de cette dernière (Huberman) régie par des règles et des attentes structurées sur des schémas temporels différents qui définissent un cadre de contraintes et de contingences à plusieurs niveaux «L'innovation en matière d'éducation est un sujet complexe parce qu'elle doit être étudiée à plusieurs niveaux: au niveau des individus qui subissent un changement ou qui le font subir à d'autres, au niveau

institutionnel, au niveau de la communauté et dans l'environnement plus large où certaines innovations sont acceptables tandis que d'autres sont en contradiction avec les valeurs existantes» (Huberman, 1973).

Analyser l'introduction, l'assimilation et l'appropriation (Bibeau, 2007) d'un dispositif technologique revient à questionner les tensions qui peuvent exister entre le cadre d'actions du praticien en situation de recherche d'équilibre fonctionnel avec son métier et son appartenance au sein d'une institution à plusieurs niveaux dont les règles et les objectifs structurés sur des échelles temporelles distinctes lui cadre sa pratique et les qualités des interactions qui co-existent à des fins d'apprentissage dans son système classe. Au sens de Meirieu, «la pédagogie articule, en des configurations qui sont toujours quelque peu précaires, trois dimensions hétérogènes: la dimension axiologique, celle des fins, la dimension scientifique, qui fournit un étayage théorique, et la dimension praxéologique, qui permet de passer à l'acte». Du point de vue de cette pédagogie, les recherches sur l'apprentissage ont largement démontré la nécessité d'agir pour apprendre (Piaget, Bruner, Engeström, Leontiev...) et d'autres ont mise en évidence la puissance des interactions sociales (Vygotsky, Bandura, Wenger...).

La définition du dispositif retenue «une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propre» (Pera, 1999, p. 153) et un «dispositif se constitue d'un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée visant à l'obtention d'un résultat» (Pera, 1999, p. 153) qui permet de prendre en compte les objectifs, les moyens, les actions et les stratégies dans un espace/temps où se jouent des interactions propres. Il n'est donc pas uniquement pris comme un état à un instant donné. Il est l'outil de modification des représentations par l'action en situation et l'interaction sociale, les deux considérés comme le socle de l'apprentissage. En conclusion, prendre le déséquilibre occasionné par l'introduction d'une innovation, ici technologique, numérique ou digitale, permet d'une part d'étudier le système de valeurs de l'enseignant face à un dispositif, et d'autre part, de renseigner les stratégies d'ajustements qu'il a dû mettre en œuvre pour réguler les interactions induites ou non pour la médiatisation et médiation (Pera) du savoir. Il est donc question ici d'utiliser l'introduction des TICE comme révélatrice des pratiques courantes donc stabilisées, et nécessaire à enseigner en formation initiale des jeunes enseignants pour qu'ils acquièrent une viatique de base du métier d'enseignant.

Tableau Blanc Interactif, tablettes et autres greffons technologiques ne sont plus suffisants pour modifier les conditions d'apprentissage en proposant un environnement capable de s'adapter et d'encourager l'interactivité qui sont considérés comme des facteurs d'apprentissage. Les pédagogies contemporaines actives s'associent aujourd'hui à un discours prônant la transformation des espaces: Learning Space, Espace de Co-Working, Co-

Learning, tiers Lieux... À cette occasion, nous retenons trois promesses qui regroupent ce qui est proposé aujourd'hui, à savoir une architecture des espaces, un aménagement et un mobilier:


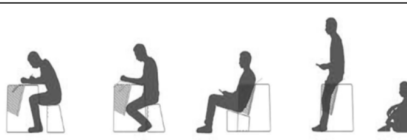
Promesse de changement n. 1 - Aménagement spatial de la classe d'aujourd'hui versus une projection de la classe de demain proposée par des équipementiers



Promesse de changement n. 2 - De la chaise à tube respectant les normes AFNOR au mobilier proposé par ViaDesign 2014, En archipel, sur la voie de l'école évolutive



Promesse de changement n. 3 - Le mobilier scolaire déjà questionné et commercialisé en 1967 et une épreuve du Prix Jean Prouvé 2015

| | |
|--|--|
| <p>1967, Marc Berthier, crée la collection Ozoo et reçu le prix Gabriel et le prix du jury du mobilier scolaire organisé par le Centre de Création industrielle</p> | <p>2015, Prix Jean Prouvé, Pierre-Louis Gerlier: Bougez+</p> |
|  |  <p> rédaction analyse précision travail sur tablette écoute lecture réflexion participation échange dynamique prendre du recul transport libérer l'espace </p> <p>Pierre-Louis Gerlier : Bougez+</p> |

Au regard des résultats d'OPERA (2015), «Les observations de ces pratiques révèlent l'importance du climat relationnel positif et d'une grande maîtrise de la classe, dans le domaine pédagogique, le rôle de la mise en activité de l'élève sur des tâches variées de nature différente, et dans le domaine didactique, l'importance de la structuration des savoirs et des activités: c'est bien l'équilibre des pratiques enseignantes entre ces trois domaines qui donne un enseignement actif et structuré et qui produit de meilleurs résultats et apprentis-sages chez les élèves».

En conclusion, notre proposition d'approche de la professionnalisation de la formation initiale d'enseignant vise à proposer un regard porté par la recherche sur ce que pourrait être les lignes directrices des contenus et modalités. Du point de vue des contenus, il est indéniable qu'il est nécessaire de travailler à la mise en œuvre des conditions nécessaires pour une interaction de qualité. Dans cette perspective, plusieurs facteurs sont à prendre en compte, à savoir: la planification, l'ajustement, la qualité didactique et la variété des activités support aux échanges. Sur ce point, l'espace, son aménagement et l'ambiance de travail ont un impact sur les modalités de mises en œuvre du travail collaboratif et des interactions en jeux. Cet aspect de la formation, à savoir les interactions et leurs conditions de mises en œuvre, est directement en lien avec une pratique de terrain, un rapport aux conditions de mises en œuvre et au contrainte de l'espace dans lequel l'enseignant officie. Les contraintes ne sont pas uniquement de caractère physique comme les murs, le mobilier et le matériel, mais elles sont aussi en lien avec ce que le jeune enseignant perçoit de ses conditions de travail et ses possibles. En France, la dernière année avant la titularisation à la fonction d'enseignant, il y a une année de Master 2 dont l'objectif est d'articuler enseignant disciplinaire universitaire, pratique de recherche et d'activité réflexive via le mémoire et prise de responsabilité croissante avec une classe. Même si les intentions sont louables, le fait est que les étudiants sont focalisés sur la nécessité de faire en classe, i.e. de répondre aux exigences de l'évaluation du terrain pour correspondre aux critères de validation et donc de titularisation. Il y a donc là deux temporisations qui se percutent. Celle de l'apprentissage académique, de sa mise en pratique en situation, de son feedback par le contexte, de son analyse par une activité intellectuelle de type réflexive ou autoscopique et celle du temps scolaire qui en quelques mois est décisive pour l'avenir professionnel de ces jeunes lauréats du concours. L'originalité de l'approche par le numérique comme révélateur des ajustements des interactions et des activités permet non seulement de rendre compte de l'implicite d'une pratique intériorisée et aussi de travailler à des nouvelles modalités de management de la classe, de guidance du «GP» de la classe.

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, PUF, Paris.
- Altet M. (1994), “Comment interagissent enseignant et élèves en classe? Note de synthèse”, *Revue française de pédagogie*, 107, pp. 123-139.
- Amade-Escot C. (2003), *La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball: agencement des milieux et régulations du professeur*, in Amade-Escot C., ed., *Didactique de l'Éducation Physique: états des recherches*, Revue EPS, Paris.
- Baron G.-L., Drot-Delange B., Khaneboubi M., Sedooka A. (2010), “Genre et informatique: compte rendu d'une enquête récente par questionnaire sur les opinions d'élèves de lycée”, in revue *EPI*.
- Benden M.E., Zhao H., Jeffrey C.E., Wendel M.L., Blake J.J. (2014), “The Evaluation of the Impact of a Stand-Biased Desk on Energy Expenditure and Physical Activity for Elementary School Students”, *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 11, pp. 9361-9375.
- Bevort E., Bréda I. (2006), *Appropriation des nouveaux médias par les jeunes: une enquête européenne en éducation aux médias, synthèse réalisée pour la France*, Mediapro CLEMI, Paris.
- Bibeau R. (2007), “Les Technologies de l'Information et de la Communication peuvent contribuer à améliorer les résultats scolaires des élèves”, in *EPI*.
- Bru M. (1991), *Les variations dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, EUS, Toulouse.
- Chatel E., 2005. *L'évaluation de l'éducation et l'enjeu des savoirs*, Habilitation à diriger des recherches, Université de Paris 8, décembre 2005.
- Chevallard Y. (1991), *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Chevallard Y. (1999), “L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du diactique”, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 19, n. 2, pp. 221-266.
- Daguet H., Jaillet A. (2002), “Quels modèles pédagogiques pour un cartable numérique?”, *VI Biennale de l'Éducation et de la Formation*, Paris.
- Fluckiger C. (2007), *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation sous la direction de Bruillard E., PDF.
- Harrari M. (2000), *Informatique et enseignement élémentaire 1975-1996. Contribution à l'étude des enjeux et des acteurs*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Baron G.-L. dir., PDF.
- Huberman A.-M. (1973). “Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation”, *Expérience et innovation en éducation*, n. 4, Unesco, BIE, PDF.
- Newman R.S. (1994), *Academic help seeking: a strategy of self-regulated learning*, in Schunk D.H., Zimmerman B.J., eds., *Self-regulation of learning and performance, Issues and educational applications*, Hillsdale, NJ Erlbaum, pp. 293 e 301.

- Mehta R.K., Shortz A.E., Benden M.E. (2016), “Standing Up for Learning: A Pilot Investigation on the Neurocognitive Benefits of Stand-Biased School Desks”, *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 13, p. 59.
- OPERA (Observatoire des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les apprentissages des élèves), 2015, <http://opera.ifadem.org>.
- Peraya D. (1999), “Le campus virtuel: médiation et médiatisation”, in revue Hermès, *Le dispositif. Entre usage et concept*, 25, pp. 153-168, PDF.
- Perrenoud P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison*. ESF Editeur (2012) Télécharger Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: Professionnalisation et raison pédagogique: Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: Professionnalisation et raison.
- Rinaudo J.-L., Ohana D. (2009), *Entre aise et Malaise: pratiques banale des enseignants autour d'Ordi 35*, in J.-L., dir., Poyet F., dir., *Environnements numériques en milieu scolaire. Quels usages et quelles pratique?*, INRP, 254p, pp. 71-82, Collection: Technologies nouvelles et éducation, ISBN: 978-2-7342-1156-3.
- Robert A. (1999), “Recherches didactiques sur la formation professionnelle des enseignants de mathématiques du second degré et leurs pratiques en classe”, *Didaskalia*, 15, pp. 123-157.
- Rogalski J. (2007), *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*, Séminaire international: 11-15 juin 2007, la professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale.
- Sensevy G., Mercier A., Schubauer-Leoni M.L. (2000), “Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20”, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 20, n. 3, pp. 263-304.
- Sensevy G. (2007), *Action conjointe professeur-élèves dans le système didactique*, in Sensevy G., Mercier A., éd., *Agir ensemble*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 13-49.
- Wallet J. (2002), *Problématiser l'observation d'une situation pédagogique médiatisée*, 2p, http://ateliersnet92.ac-versailles.fr/article.php3?id_article=52 consulté le 12 mai 2010.
- Wallet J. (2008), “L'accompagnement en FOAD dans la mise en place d'un dispositif” colloque, *L'accompagnement pédagogique via le numérique*, Université de Lille.
- Wallet J. (2009), “Caractéristiques de la recherche en technologie éducative”, in Depover C., eds., *La recherche en technologie éducative*, édition des archives contemporaines, agence universitaire de la francophonie, Paris, 86p, pp. 15-24.
- Wallet J. (2010), “Technologie et gouvernance des systèmes éducatifs”, in Charlier B., Henri F. eds., *Apprendre avec les technologies*, Presse Universitaire de France, Paris, pp. 71-80.

Parte II

Il Tirocinio di Scienze della Formazione primaria in Italia: alcuni casi di studio

1. Le modalità di organizzazione del Tirocinio

1. Ricerca e formazione nel coordinamento delle attività di Tirocinio del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria: l'esperienza dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa

*di Enricomaria Corbi, Pascal Perillo, Daniela Manno**

Introduzione

L'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa si connota come un luogo di forte sperimentazione pedagogica e didattica che porta avanti, in forme sempre nuove, il progetto formativo avviato sin dalla fine dell'Ottocento e rappresenta uno dei pochi casi in Europa in cui, nelle stesse mura – quelle di una cittadella fondata da Orsola Benincasa fra il XVI e il XVII secolo – convivono un'università e una scuola.

L'incontro fra le attività didattiche e di ricerca dell'università, in particolar modo quelle della Facoltà di Scienze della Formazione che hanno ricevuto negli ultimi anni un nuovo impulso grazie alla nascita del CARE – il Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori – e l'attività delle scuole di ogni ordine e grado, configurano un ambiente estremamente favorevole per l'innovazione nel campo della formazione.

In un contesto di questo tipo, altresì caratterizzato da una costante e spesso 'informale' circolazione dei saperi, facilitata anche dalle dimensioni a 'misura d'uomo' dell'Ateneo e da un'attenzione molto forte alle ricadute delle conoscenze accademiche, avviene la formazione dei futuri insegnanti che frequentano il Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria e di cui questo contributo intende occuparsi in relazione alle attività di Tirocinio. In particolare, ciò che è qui preso in esame rientra nell'ambito dell'organizzazione delle attività di Tirocinio attraverso un focus sul gruppo dei professionisti coinvolti nell'organizzazione delle attività – i Tutor co-

* Docenti del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, Università Suor Orsola Benincasa di Napoli. Il contributo è il frutto del lavoro condiviso dei tre autori. È, tuttavia, attribuibile a E. Corbi l'introduzione, a D. Manno il primo paragrafo e a P. Perillo il secondo.

ordinatori e organizzatori – al fine di evidenziarne e potenziarne il ruolo di interfaccia fra il gruppo dei docenti e ricercatori di pedagogia e didattica della Facoltà e gli studenti durante la loro esperienza di Tirocinio.

Sin dal 1999, il Gruppo dei Tutor Organizzatori ha svolto un ruolo fondamentale nella costruzione di un modello di Tutorato articolato e complesso individuando, lì dove necessario, quelle innovazioni utili a potenziarne l'efficacia formativa. Si segnala, ad esempio, così come accaduto in altri atenei italiani, l'attivazione di un Tirocinio indiretto a distanza rivolto agli studenti fuori regione e che, rispetto alla scelta di concentrare le ore di Tirocinio indiretto in pochi incontri, si mostra molto efficace dal punto di vista formativo in quanto fa sì che i momenti di rielaborazione dell'esperienza possano supportare l'azione sul campo dei tirocinanti durante l'intero periodo presso la scuola ospitante. Inoltre, il gruppo dei Tutor Organizzatori ha svolto e svolge un ruolo fondamentale di raccordo fra l'istituzione e il gruppo dei Tutor Coordinatori che si realizza tanto nella gestione delle attività di predisposizione dei materiali per gli studenti quanto negli incontri periodici di verifica in itinere e finale dei progetti di Tirocinio. Raccordo che è realizzato sulla base di procedure logistico-amministrative ma soprattutto di saperi e di pratiche che gli organizzatori – sia per la specifica funzione sia per le possibilità maggiori di contatto – hanno modo di condividere con i docenti e i ricercatori di pedagogia e didattica e che, soprattutto in relazione alla costruzione dell'identità professionale e della formazione in servizio, trovano una comune, se pur non esclusiva, matrice nel paradigma dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991; 2016) e nel dispositivo della riflessività (Dewey, 1931; Schön, 1983).

Se tale matrice si rintraccia negli strumenti forniti agli studenti, è sembrato interessante, nella prima fase dell'attività di ricerca, comprendere in che modo tali dispositivi fossero all'opera e/o fossero stati rielaborati all'interno del gruppo dei Tutor coordinatori. L'attenzione si è, dunque, gradualmente spostata dal centro alle periferie, consapevoli che l'efficacia complessiva di un'istituzione è il frutto delle pratiche, formali e soprattutto informali, sviluppate dai suoi membri.

1. L'indagine esplorativa

Recuperando il costrutto di Comunità di Pratica (Wenger, 2006), sul quale ci si soffermerà nel prossimo paragrafo dedicato alla progettazione dell'intervento, è stata pianificata una prima indagine esplorativa con l'intento di raccogliere elementi che permettessero di comprendere se e in che modo il gruppo dei Tutor coordinatori funzionasse come una comunità e, in caso positivo, identificare le eventuali aree di criticità a partire dalle

quali costruire, in modo condiviso con gli attori coinvolti, le successive attività di ricerca-formazione.

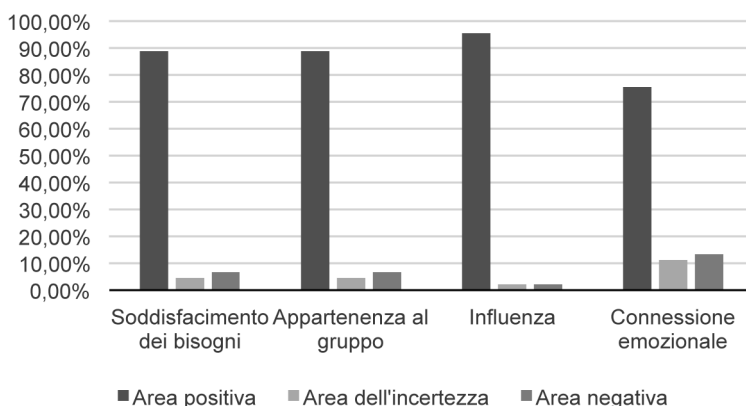
Tale indagine è stata svolta attraverso la somministrazione a 15 Tutor coordinatori di un questionario composto da 30 domande a risposta prevalentemente chiusa, costruito adattando e rielaborando due distinti strumenti: il *Sense of Community Index* (SCI) e il *Community Assessment Toolkit* (CAT).

La prima parte del questionario composta da 12 domande ha permesso di indagare il senso di comunità espresso dal gruppo nelle quattro dimensioni attraverso cui si articola lo SCI di McMillan e Chavis (1986): (1) la soddisfazione dei bisogni che un membro esperisce attraverso la partecipazione al gruppo; (2) il senso di appartenenza che lega ciascuno al gruppo; (3) l'influenza reciproca fra il gruppo nel suo insieme e i singoli membri; (4) la connessione emozionale, ossia la percezione dei membri del gruppo di aver avuto e di poter continuare ad avere una storia comune.

Come si può rilevare dal grafico 1, i risultati di questa prima parte sono stati molto incoraggianti in quanto in tutte le quattro dimensioni le risposte si sono concentrate nelle aree, qui definite, della positività. Ciò permette, se pur limitatamente alla lettura di un dato esclusivamente quantitativo, di affermare che il gruppo dei 15 Tutor coordinatori interessati dall'indagine esprimono un elevato senso di comunità.

Tale dato è stato confermato anche dalle risposte alle domande della seconda parte del questionario attraverso cui si è inteso comprendere in che modo funzionasse la comunità dei Tutor coordinatori.

Graf. 1 - Analisi delle risposte fornite dai Tutor coordinatori nella prima parte del questionario



Le 18 domande proposte in questa sezione riprendono, in forma rielaborata e adattata allo specifico oggetto di ricerca, quelle del *Community Assessment Toolkit* (CAT) che permette di indagare il funzionamento delle Comunità di Pratica in relazione a vari aspetti (Verburg e Andriessen, 2006).

Di seguito sono riassunti quelli su cui si è concentrata l'indagine:

1. gli obiettivi, il piano sul quale si rintracciano gli elementi per i quali i membri percepiscono l'utilità della comunità a cui partecipano;
2. le attività, ossia tutto ciò che i membri della comunità svolgono insieme;
3. la partecipazione, che ha a che fare con il modo in cui un membro partecipa alle attività della comunità e ne sostiene la costituzione e la sopravvivenza;
4. il valore della comunità di pratica che rimanda al valore che i membri attribuiscono allo stare insieme ai fini dell'efficacia personale, professionale, del gruppo e dell'intera organizzazione;
5. il coordinamento, ossia quella funzione che, anche se non formalizzata, è presente in ogni comunità e che, in questo caso, è stata attribuita al gruppo dei Tutor organizzatori;
6. i risultati e le aspettative, un piano che in qualche modo richiama quello del valore della CdP perché è legato a ciò che, attraverso la partecipazione alla comunità, ha raggiunto il singolo, la comunità stessa e l'istituzione che, in questo caso, corrisponde all'Ateneo.

Dall'analisi delle risposte, che qui è possibile riportare solo sinteticamente, emergono atteggiamenti di apertura, disponibilità e riconoscimento del 'vantaggio' derivante dal confronto e dalla collaborazione con gli altri membri della comunità.

I Tutor coordinatori sono, infatti, nella maggior parte dei casi, d'accordo nell'affermare che la 'comunità' offre occasioni importanti per raggiungere una molteplicità di obiettivi, personali e professionali, e dichiarano di svolgere numerose attività in comune, formali e informali, in presenza e online, suggerendo il potenziamento di alcune come quelle relative alla partecipazione a seminari e alla scrittura condivisa di pubblicazioni. Tutti si impegnano a far sì che la comunità esista e vada avanti, aiutandosi reciprocamente, condividendo informazioni ed esperienze e prestando attenzione al miglioramento del clima relazionale. Il confronto con gli altri, ma anche la tendenza a rivolgersi all'interno dell'Ateneo a docenti e ricercatori piuttosto che a esperti esterni, è la fonte principale di apprendimento della comunità e ciò testimonia il riconoscimento del valore che questa riveste per i suoi membri nonché il legame di questi con l'organizzazione. Insieme si trovano soluzioni e si sviluppano idee innovative ed è per tale motivo che, in base a quanto dichiarano i Tutor coordinatori, non ci sono mai conoscenze che si desidera non condividere con i colleghi. Quanto al coordi-

namento, se ne riconosce ampiamente lo sforzo organizzativo e di raccordo, anche se in taluni casi si rileva la necessità di un maggiore supporto al miglioramento delle dinamiche relazionali. Sul piano dei risultati raggiunti, i Tutor coordinatori riconoscono che la comunità ha permesso ai singoli di apprendere cose che sono state trasferite anche in altri contesti lavorativi, di migliorare la propria capacità di risolvere problemi e di imparare di più sul tipo di lavoro da svolgere. Ha permesso, inoltre, al gruppo di crescere e ha rappresentato un vantaggio anche per l'istituzione perché, permettendo di sviluppare nuove idee e procedure, ne ha potenziato l'efficacia organizzativa e contribuito, così, al consolidamento della sua immagine positiva. La comunità potrebbe, però, ulteriormente crescere, ma avrebbe bisogno, secondo i suoi membri, di un maggiore contatto e sostegno da parte dell'istituzione; di attività formative legate alla riflessione sulla pratica e al potenziamento delle dinamiche relazionali. Tali aspettative rappresentano i punti di criticità a partire dai quali è stata avviata la progettazione dell'intervento di ricerca-formazione.

2. La progettazione dell'intervento

La progettazione dell'intervento di ricerca-formazione ha tenuto conto delle criticità emerse dall'indagine esplorativa ed è stata orientata dall'intento di sostenere la crescita e lo sviluppo della Comunità di Pratica.

Le Comunità di Pratica sono definite da Wenger come aggregazioni informali di attori che, nelle organizzazioni, si costituiscono spontaneamente attorno a pratiche di lavoro comuni, sviluppando solidarietà organizzativa sui problemi, condividendo scopi, saperi pratici, significati, linguaggi (Wenger, 1998). Una comunità di pratica non è frutto di una progettazione intenzionale da parte di un'organizzazione o dei suoi membri: essa sopravvive fino a quando è in grado di mantenere un certo grado di quello che Wenger definisce 'vivacità' (*aliveness*).

La prospettiva delle CdP presenta una teoria dell'apprendimento che vede il coinvolgimento nella pratica sociale come processo di formazione attraverso cui le persone al lavoro imparano dalla pratica quale prodotto di una comunità operativa formata da persone che svolgono delle attività in comune in uno spazio-tempo, configurandosi quale contesto generatore di processi di apprendimento partecipato, condiviso e situato.

Dal momento che la presenza di CdP, in quanto è fonte, tacita e informale, di innovazione, rappresenta un vantaggio notevole non solo per chi vi partecipa ma anche per l'organizzazione nella quale si sviluppa, si è andato diffondendo un certo interesse per le pratiche che possono sostenerne lo sviluppo o, nei termini dei suoi teorici, per la cosiddetta 'coltivazione'.

A questo proposito, Wenger con McDermott e Snyder (2002, p. 50) ci ricorda che il progettare per generare vivacità è differente dal progettare organizzativo che tradizionalmente si focalizza sul creare strutture, sistemi e ruoli che conseguono obiettivi organizzativi relativamente fissati e si conformano bene con altri elementi strutturali dell'organizzazione. Infatti, questo tipo di progettazione dovrebbe seguire alcuni principi basilari che sono di seguito riassunti:

1. progettare per l'evoluzione, ossia progettare attività che possano portare a uno sviluppo ulteriore della comunità;
2. aprire un dialogo tra la prospettiva interna e quella esterna, che significa cercare di introdurre elementi esterni alla comunità e con i quali questa può confrontarsi al fine di ristrutturare i significati precedentemente condivisi;
3. prevedere differenti livelli di partecipazione, affinché tutti possano partecipare senza forzature e sentirsi, a qualsiasi livello di interazione, membri attivi della comunità;
4. sviluppare spazi comunitari sia pubblici sia privati, favorendo e salvaguardando, senza invaderli, i luoghi di aggregazione spontanea;
5. focalizzarsi sul valore, sostenendo la comunità nel riconoscere il valore che produce;
6. combinare familiarità ed eccitazione, attività di routine che favoriscano la stabilità per lo sviluppo delle relazioni con eventi stimolanti che suggeriscano l'idea di partecipare a un'avventura comune;
7. creare un ritmo per la comunità, un andamento delle attività che non sia né troppo lento né troppo veloce poiché in un caso la comunità tenderebbe a diventare fiacca, nell'altro a sentirsi eccessivamente caricata (ivi, pp. 51-63).

A tali principi si è cercato di ispirarsi anche nella progettazione dell'intervento di ricerca-formazione per i professionisti coinvolti nell'organizzazione e gestione delle attività di Tirocinio del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, con l'obiettivo di:

- sostenere il riconoscimento del gruppo come comunità di pratica;
- sostenere il riconoscimento del valore prodotto dalla comunità;
- potenziare le dinamiche relazionali fra i membri della comunità e i membri dell'organizzazione (università);
- migliorare il clima organizzativo complessivo.

Infatti, sono stati previsti dei laboratori dialogico-riflessivi che vedono impegnato, in modo stabile, il gruppo dei Tutor coordinatori e al quale possono aggiungersi, a seconda dei focus, il gruppo dei Tutor organizzatori e/o i referenti delle scuole e/o i membri dell'organizzazione universitaria. Si tratta di interventi che permettono ai partecipanti di ri-costruire ambiti di conoscenza e di azione che connotano le 'grammatiche' esperienziali vissute dai Tutor nell'esercizio delle loro pratiche professionali.

Infatti, riprendendo il costrutto delle CdP, sappiamo che attorno alla pratica si strutturano aggregazioni sociali spontanee di attori che in essa e attraverso essa elaborano significati comuni, apprendono e costruiscono la loro identità soggettiva e collettiva. Il ricorso a una razionalità riflessiva può allora consentire di intervenire sul rafforzamento dei livelli di consapevolezza che si accompagnano all'azione professionale: la persona al lavoro è invitata, guidata e supportata a riflettere sulle azioni che compie interrogandosi sui criteri adottati per la formulazione di giudizi, sulle procedure attuate, sull'impostazione dei problemi da risolvere, sui risultati raggiunti. La riflessione si concentra, così, sulle conoscenze implicite che si legano all'azione e che per molti versi la determinano e ne condizionano l'efficacia. La riflessione sul senso di un'azione mette in evidenza anche come gran parte del comportamento spontaneo proprio della pratica esperata non si leghi a precedenti operazioni cognitive, ma vada determinandosi direttamente nel corso dell'azione.

Adottando una epistemologia riflessiva della pratica il professionista riflette non solo sui dati di conoscenza acquisita e sulle modalità che ne hanno consentito la costruzione, ma anche sulle strutture di conoscenza prodotte nel corso della pratica. Ne deriva che la riflessione si definisce come dispositivo indagativo circa i modi in cui si articola il pensiero del professionista, i modi in cui attraverso una varietà di procedure euristiche sono state definite e comprese determinate situazioni, i significati che sono stati attribuiti a esse, le componenti funzionali che ne sono state date e i modi in cui, nell'ambito di tali situazioni, si determina o si è determinata la produzione e l'applicazione di artefatti e conoscenze.

Si tratta di laboratori di matrice dialogica perché una logica riflessiva richiede un continuo esercizio di azione riflessiva che è al contempo individuale e comunitaria. I partecipanti al processo di indagine, tra i quali è ovviamente compreso il ricercatore, si impegnano in una collaborazione dialogica a partire dall'interrogazione iniziale del problema, fino a giungere alle fasi finali di valutazione del processo.

I laboratori, che sono stati avviati da alcuni mesi e si svolgono con cadenza mensile, si sostanziano nello sviluppo di una discussione argomentata, guidata dal ricercatore/facilitatore, sviluppata attorno a un problema individuato dalla comunità o una questione posta dal ricercatore.

Riteniamo che un lavoro di questo tipo possa avere un positivo impatto tanto sull'organizzazione delle attività di Tirocinio quanto sull'organizzazione universitaria in generale. Infatti, come sottolineano gli autori di *Coltivare comunità di pratica*, impegnarsi in questa attività rappresenta una sfida che riguarda non solo il funzionamento del gruppo ma ha a che fare con la trasformazione dell'organizzazione. Il punto centrale non è, infatti, potenziare la comunità per se stessa, ma potenziare la capacità complessiva

dell'organizzazione, nello specifico ambito del Tirocinio ma anche più in generale nel complesso delle sue attività, di apprendere e di innovare.

Riferimenti bibliografici

- Dewey J. (1933), *How We Think*, Heat, Boston (tr. it. *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2006).
- McMillan D.W., Chavis D.M. (1986), "Sense of Community: A Definition and Theory", *Journal of Community Psychology*, 14, pp. 6-23.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, JosseyBass, San Francisco (tr. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003).
- Mezirow J. (2016), *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano.
- Peterson N.A., Speer P.W., Hughey J. (2006), "Measuring Sense of Community: a Methodological Interpretation of the Factor Structure Debate", *Journal of Community Psychology*, 34, 4, pp. 453-469.
- Schön D.A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*, Basic Books, New York (tr. it. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari).
- Verburg R.M., Andriessen J.H.E. (2006), "The Assessment of Communities of Practice", *Knowledge and Process Management*, 13, 1, pp. 13-25.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, New York (tr. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006).
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2002), *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts (tr. it. *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano, 2007).

2. Il Tirocinio didattico nel Nuovo Ordinamento - Università di Torino

di *Elena Scalenghe, Maria Emilia Seira Ozino**

Premessa

L'U.S.Co.T. di Torino (Ufficio Supervisione e Coordinamento del Tirocinio) presenta il nuovo impianto di Tirocinio che affonda le sue radici nell'offerta formativa elaborata negli anni di funzionamento del vecchio ordinamento, documentata e analizzata criticamente dalla ricerca A.Pr.Ed.¹ che ha studiato la fenomenologia delle pratiche didattiche del supervisore del Tirocinio, e nel profilo dell'insegnante in uscita delineato dal Corso di laurea².

Sulla base dei vincoli normativi e di contesto e sulla spinta dettata dal Corso di laurea, volta all'attuazione di una maggiore sinergia tra corsi laboratori e Tirocinio, si è proceduto, a livello collegiale, ad un ripensamento dell'intera offerta formativa del Tirocinio, con particolare attenzione ai contenuti da proporre durante gli incontri di Tirocinio indiretto e, ricorsivamente, nel *setting primario* del Tirocinio diretto nel quale gli studenti trovano occasioni di "immersione" nella comunità professionale di riferimento.

Rispetto al vecchio ordinamento, per ogni percorso di Tirocinio diretto, è stato mantenuto l'impianto metodologico che scandisce quattro momenti fondamentali: osservazione, progettazione, azione e documentazione (fig. 1).

* Tutor del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, Università di Torino.

1. Per ricerca A.Pr.Ed. (Analisi delle pratiche educative) sulle tematiche inerenti il Tirocinio vedasi *Nella terra di mezzo. Una ricerca sui Supervisor del Tirocinio*, a cura di C. Laneve e F. Pascolini, La Scuola, Brescia, 2015.

2. La ricerca sulla valutazione del percorso di Tirocinio degli studenti del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, a cui hanno partecipato i supervisori di Torino, è documentata dal testo *La bottega degli insegnanti*, a cura di M. Castoldi e R. Cuniberti, Ananke, Torino, 2013.

Fig. 1 - Impianto metodologico del Tirocinio del Corso di laurea Magistrale in Scienze della Formazione primaria di Torino

| Impianto metodologico | | | |
|---------------------------|--|---------------|--------|
| Nuclei Tematici | Per ogni percorso di Tirocinio diretto | | |
| | Tappe Metodologiche | | |
| progettazione annuale | Osservazione | Progettazione | Azione |
| stili di insegnamento | | | |
| modalità di apprendimento | | | |
| relazione | | | |
| collegialità | | | |
| organizzazione | | | |
| | | | |

Se nell'elaborazione dell'impianto metodologico del Tirocinio il gruppo torinese faceva riferimento alla letteratura sull'apprendistato cognitivo, con il nuovo ordinamento si attua un passaggio consapevole da un'idea di modellamento, postura fondante della relazione tra insegnante e studente, ad una pratica maggiormente orientata all'accompagnamento di quest'ultimo verso la professione insegnante. In tal senso la pedagogia del cammino induce i Tutor del tirocinante a far sperimentare «modalità relazionali “adulte” e professionalmente connotate, con particolare riferimento al lavoro in team, alla collegialità, alle forme di scambio tipiche della comunità di pratiche di riferimento, al riconoscimento e alla valorizzazione dell'incertezza interpretativa e operativa costitutive dell'insegnare»³.

Nuovamente un progetto di Tirocinio “riflessivo” che gradualmente avvicini gli studenti a percorsi metodologici e didattici innovativi utili all'esercizio della futura professione. Nella circolarità, comprensiva dei saperi veicolati dai corsi e dai laboratori, intesi non solo come luoghi di approccio alla teoria, ma, anche, di ricomposizione della pratica e concettualizzazione dell'esperienza alla luce della teoria e dei suoi modelli, si

3. *Insegnare a insegnare. Il Tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*, a cura di D. Maccario, FrancoAngeli, Milano, 2014, p. 105.

collocano la presa di coscienza da parte del tirocinante del proprio e altrui sistema di valori, l'aumento della consapevolezza di un *saper essere* nella scuola inclusivo e la capacità di utilizzare una comunicazione efficace nella co-costruzione del patto educativo con le famiglie.

L'articolazione del Tirocinio nelle prime annualità

Si delinea qui di seguito l'articolazione progressiva dei CFU⁴ e i relativi contenuti trattati nella sede torinese, con un'attenzione particolare agli aspetti di inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali che da sempre costituisce un filo rosso nella nostra "idea" di formazione iniziale.

Nel secondo anno di corso sono trattate tematiche relative alla scuola come sistema complesso, in riferimento alla specificità della scuola dell'infanzia e primaria; si avvia un primo approccio alla realtà scolastica, all'osservazione del contesto, allo sviluppo della professionalità docente declinata in entrambi gli ordini di scuola.

Nel terzo e quarto anno gli studenti affrontano aspetti inerenti l'osservazione, la progettazione e la valutazione, seguendo una programmazione degli incontri condivisa collegialmente; in particolare nel terzo anno il focus è rivolto alla lettura del *setting* formativo e della sua organizzazione, anche in relazione ad alunni con esigenze educative speciali. L'attenzione del futuro insegnante è rivolta alla comunicazione e alla mediazione relazionale: clima e dinamiche interne al gruppo classe, stili di insegnamento e modalità di conduzione e gestione d'aula, sono oggetto di analisi e riflessione. Già a partire dal secondo semestre gli studenti concentrano il proprio Tirocinio sulla progettazione di brevi attività con attenzione a struttura, fasi, metodologia e modalità di conduzione.

Durante gli incontri di Tirocinio indiretto il Tutor coordinatore guida gli studenti, in coppia o in piccoli gruppi, nell'elaborazione di progettazioni per competenze, in raccordo con i materiali proposti dai laboratori, affinché il tirocinante possa realizzare uno o più interventi nella classe/sezione in cui è inserito, condividendo con il Tutor d'aula la metodologia e i contenuti da sviluppare nell'intervento stesso. Inoltre nel *setting secondario*, costituito dal Tirocinio indiretto, lo studente seguirà, con il gruppo dei pari, la riflessione personale e la socializzazione delle azioni didattiche effettuate in classe/sezione, con particolare attenzione ai feedback ricevuti nel lavoro d'aula (*setting primario*) dal Tutor d'aula e dagli allievi.

4. Articolazione dei CFU di Tirocinio nella sede torinese: 2 CFU nel secondo anno di corso, 6 CFU nel terzo anno di corso, 6 CFU nel quarto anno di corso, 10 CFU nel quinto anno di corso. Le ore di Tirocinio diretto vengono suddivise al 50% tra infanzia e primaria.

La quarta annualità annovera un percorso specifico, denominato “settembre a scuola”, già ampiamente sperimentato nel vecchio ordinamento, incentrato sulla tematica della collegialità analizzata in tutti i suoi aspetti (il lavoro collegiale nei documenti, l’organizzazione della scuola, l’osservazione delle riunioni, la comunicazione tra colleghi, la progettazione annuale, l’accoglienza degli alunni, il rapporto con le famiglie).

Fin dal quarto anno il Tirocinio si concentra prioritariamente sulla progettazione di sequenze di apprendimento nella scuola dell’infanzia e primaria, sul rapporto tra progettazione e valutazione, sulle modalità di verifica e valutazione degli alunni, sulle scelte metodologiche che l’insegnante attua nella trasposizione didattica. In particolare lo studente approfondisce la progettazione didattica e le sue articolazioni: sulla base delle progettazioni raccolte a scuola e delle azioni osservate e/o agite, il gruppo di studenti discute sui diversi modelli di progettazione osservati e agiti (per obiettivi, per sfondo integratore, per concetti, per progetti, per competenze) e sulle scelte metodologiche in ambito progettuale. La riflessione prende spunto dall’osservazione delle diverse metodologie adottate dai Tutor d’aula nel loro agire didattico in relazione ai saperi disciplinari ed interdisciplinari⁵.

Per costruire strumenti valutativi legati alle progettazioni pensate, si invita lo studente ad osservare le verifiche predisposte dagli insegnanti e le modalità valutative adottate e a conversare con il Tutor d’aula in merito alle modalità di verifica/valutazione degli alunni: criteri, strumenti e modalità di somministrazione degli strumenti valutativi, anche in riferimento agli allievi con esigenze educative speciali, nonché alle pratiche di autovalutazione degli alunni.

Infine, il percorso di Tirocinio diretto si completa condividendo con il Tutor d’aula quanto progettato, sia in riferimento alla metodologia scelta, sia agli strumenti valutativi predisposti, traducendosi in azione sul campo.

Nel Tirocinio indiretto, oltre alla riflessione ricorsiva di quanto osservato e agito durante il *processo di immersione* a scuola, il Tutor universitario, grazie alla sua funzione di distanziamento dalla pratica d’aula, attiva nello studente un *processo di esplicitazione* finalizzato alla presa di coscienza dell’azione⁶.

5. La riflessione verte sull’analisi di:

- metodologie euristiche: metodologia della ricerca, *problem solving* o didattica per problemi, didattica per progetti;
- metodologie cooperative: cooperative learning, tutoring, peer education;
- metodologie dialogiche e narrative: autobiografia, approccio dialogico, argomentazione.

6. E. Damiano, *Un’agenda per le professioni del Tirocinio*, in *Nella terra di mezzo. Una ricerca sui Supervisor del Tirocinio*, a cura di C. Laneve e F. Pascolini, La Scuola, Brescia, 2015, pp. 293-320.

Inoltre, il gruppo torinese ha scelto di proporre alcuni compiti autentici⁷ che rispecchiassero il focus della terza e quarta annualità (osservazione/progettazione nel terzo anno, progettazione/valutazione nel quarto anno), con i seguenti obiettivi: dare la possibilità allo studente di ricevere feedback sul proprio operato e di auto-valutarsi; consentire al gruppo dei Tutor coordinatori e organizzatori di verificare la bontà delle scelte contenutistiche proposte al gruppo di studenti durante gli incontri di Tirocinio indiretto; infine permettere ai Tutor di effettuare un'autovalutazione sulle proprie modalità di conduzione degli incontri e trattazione delle tematiche selezionate.

La quinta annualità

Dal punto di vista organizzativo la gestione del Tirocinio della quinta annualità è affidata ad un gruppo di Tutor che accompagnano gli studenti con l'obiettivo di orientarli nella costruzione di un percorso in maggiore autonomia rispetto agli anni precedenti. La finalità che ci si è posta vede infatti il tirocinante scegliere come proseguire il proprio Tirocinio formativo in vista della futura professione, sulla base di motivazioni e interessi personali, sia riferiti all'ordine di scuola, sia rispetto agli ambiti disciplinari, tenendo conto delle criticità incontrate durante il percorso pregresso e degli aspetti da potenziare nella propria formazione in itinere.

A questo scopo l'U.S.Co.T., in linea con il profilo dello studente in uscita delineato dal Corso di laurea⁸, in base alle risorse umane disponibili, ai

7. Alcuni esempi di Compiti autentici proposti al termine del primo semestre del terzo anno di corso:

- strutturare una griglia di osservazione della classe per la rilevazione dei bisogni allo scopo di attivare strategie per il potenziamento cognitivo;
- preparare una presentazione della classe/sezione per l'équipe, per l'interclasse, collegio docenti;
- illustrare ai genitori quali metodologie gli insegnanti intendono utilizzare all'assemblea di classe e/o al rappresentante di classe.

Esempio di Compito autentico proposto nel secondo semestre del quarto anno di corso:

Consegna: "l'ufficio preposto del Comune incarica la classe quarta di una scuola primaria cittadina di creare il progetto di una segnaletica bilingue per suggerire comportamenti adeguati nelle aree pubbliche urbane (piazze, parchi pubblici). Il Comune fornisce mappe del territorio cittadino.

Attività: progettare un intervento didattico per la partecipazione della classe a questa iniziativa".

8. Dalla Scheda Unica Annuale del Corso di studi (SUA-Cds) 2015: "... il Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria promuove un'avanzata formazione teorico-pratica nell'ambito delle discipline psicopedagogiche, metodologico-didattiche, tecnologiche e della ricerca che caratterizzano il profilo professionale di un insegnante delle scuole

bisogni formativi degli studenti interpellati attraverso i loro rappresentanti, ha previsto per la quinta annualità un'offerta di percorsi di approfondimento⁹ a carattere sia trasversale, sia disciplinare. Essi rispecchiano tre grandi ambiti di interesse:

- approfondimento delle metodologie legate all'insegnamento delle discipline;
- attenzione all'inclusione di alunni con esigenze educative speciali;
- educazione interculturale e valorizzazione delle differenze.

Ciascun studente sostiene un colloquio di orientamento nel quale ha l'occasione di riflettere sui punti salienti del proprio percorso di Tirocinio e ipotizzare, sotto la guida del Tutor universitario, come completare i CFU restanti, attraverso l'approfondimento di tematiche, il consolidamento di competenze o l'approccio a nuovi ambiti in un'ottica professionalizzante.

Altra peculiarità dell'annualità consiste nell'organizzazione di incontri di Tirocinio indiretto finalizzati a realizzare un bilancio di competenze rispetto all'intero percorso formativo; questi restituiscono uno sguardo complessivo rivolto all'esercizio della professione futura, intrecciando aspetti motivazionali con esperienze personali, consentendo così una puntuale riflessione sui propri stili di insegnamento iniziale ancora aperti ad una futura maturazione.

Tali elementi costitutivi dell'ultima annualità hanno richiesto la costruzione di strumenti specifici per la gestione e conduzione del Tirocinio di-

dell'infanzia e primaria. Il curriculum è finalizzato inoltre a sviluppare una formazione teorica e didattica sugli ambiti disciplinari oggetto degli insegnamenti previsti dalle Indicazioni programmatiche per gli ordini di scuola considerati. Cura inoltre una formazione specifica per l'accoglienza e l'inclusione degli alunni con disabilità al fine di saper meglio accogliere e integrare la diversità, valorizzare gli elementi di personalizzazione e stabilire una miglior collaborazione tra insegnante di classe e insegnante di sostegno. L'insegnante dovrà essere preparato ad individuare e affrontare efficacemente difficoltà e disturbi dell'apprendimento con interventi mirati, basati sulla ricerca psico-educativa recente. L'insegnante di classe dovrà inoltre saper valorizzare ed integrare positivamente le differenze, portate anche dalla sempre più frequente composizione interculturale della classe”.

9. Percorsi tematici:

- *La narrazione di sé come strumento per la costruzione di competenze linguistiche e comunicative*
- *Competenze espressive e narrazione di sé*
- *La narrazione come strumento di conoscenza dell'altro e di costruzione dell'identità culturale*
- *Inclusione nel sistema scuola*
- *Let's study in English. Let's speak in English*
- *Percorso di didattica innovativa multimediale: classi 2.0*
- *Storia: il racconto del passato*
- *Passi nel mondo: la geografia come chiave di cittadinanza*
- *La chimica a scuola! Dalle percezioni sensoriali alla conoscenza della materia.*
- *Matematica: dallo spazio del corpo allo spazio geometrico*

retto e indiretto, mutuati dalla strumentazione in uso nelle annualità precedenti, nel rispetto della coerenza e dell'armonizzazione dell'intero percorso di Tirocinio.

L'esperienza maturata durante la frequenza dell'ultimo anno del Corso di laurea intende simulare delle "prove tecniche della professione": la pianificazione del proprio percorso, la riflessione e la ricomposizione dell'esperienza formativa tutta permettono, a nostro avviso, di garantire un pieno sviluppo dei presupposti che regolano la «*professionalizzazione di base*: non la preparazione di insegnanti "rifiniti" (...) bensì in grado di continuare a divenire tali lungo il corso della carriera»¹⁰.

Riferimenti bibliografici

- Castoldi M., Cuniberti R., a cura di (2013), *La bottega degli insegnanti*, Ananke, Torino.
- Damiano E., a cura di (2007), *Il Mentore. Manuale di Tirocinio per insegnanti in formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Laneve C., Pascolini F., a cura di (2015), *Nella terra di mezzo. Una ricerca sui Supervisor del Tirocinio*, La Scuola, Brescia.
- Maccario D., a cura di (2014), *Insegnare a insegnare. Il Tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- Paul M. (2004), *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris.
- Schön D.A., a cura di (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.

10. E. Damiano, *Un'agenda per le professioni del Tirocinio*, in *Nella terra di mezzo. Una ricerca sui Supervisor del Tirocinio*, a cura di C. Laneve e F. Pascolini, La Scuola, Brescia, 2015, p. 305.

3. Una vincente modalità organizzativa: i Progetti

di *Alessandro Ramploud, Patrizia Zanetti**

Premessa

Riteniamo, a fronte di cinque anni di esperienza consolidata e dei riscontri ricevuti sia dagli studenti, che dalle scuole di Reggio Emilia e non solo (operiamo, infatti, anche sui territori di Modena, Parma, e della bassa Lombardia), che il punto di forza dell'Università di Modena e Reggio Emilia (UNIMORE) sia la scelta, originale e strategica, di aver organizzato i tirocini del IV e V anno secondo la modalità che noi definiamo per "Progetti".

1. Cosa significa lavorare per Progetti?

Significa, innanzitutto, aver pianificato i tirocini del IV e V anno strutturandoli in un biennio, entro il quale gli studenti hanno ampio margine di scelta, sia a livello di opzione dell'ordine di scuola in cui svolgere il Tirocinio (unico vincolo, quello di "far quadrare i conti" al termine del biennio), sia di preferenza, su basi attitudinali, di interesse personale, di prospettive professionali, degli ambiti disciplinari o delle tematiche trasversali proposte dai Progetti.

In concreto, le due annualità, rispettivamente di 175 e 225 ore, prevedono un alternarsi del Tirocinio degli studenti perfettamente paritario nei due ordini di scuola (scuola dell'infanzia, scuola primaria) ed entrambe sono organizzate su due moduli di 75 ore di cui uno che viene definito "modulo libero" e l'altro "modulo a progetto".

* Tutor del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, Università di Modena-Reggio Emilia.

Fig. 1 - Il Tirocinio

| Tirocinio IV anno 175 ore: 75 progetto progetto + 75 modulo libero + 25 credito relazione | Tirocinio V anno 225 ore: 75 progetto progetto + 75 modulo libero + 25 credito relazione + 50 collegamento tesi |
|--|---|
| Progetto Scuola infanzia + modulo libero scuola primaria | Progetto scuola primaria + modulo libero scuola infanzia |
| Progetto scuola primaria + modulo libero scuola infanzia | Progetto scuola infanzia + Modulo libero scuola primaria |
| Progetto scuola primaria + Modulo libero scuola primaria | Progetto scuola infanzia + Modulo libero scuola infanzia |
| Progetto scuola infanzia + Modulo libero scuola infanzia | Progetto scuola primaria + Modulo libero scuola primaria |
| Progetto scuola infanzia + Progetto scuola primaria | Modulo libero scuola infanzia + Modulo libero scuola primaria |
| Modulo libero scuola infanzia + Modulo libero scuola primaria | Progetto scuola infanzia + Progetto scuola primaria |

Che cosa differenzia i due moduli?

Il *modulo libero*, prevede un accordo trilaterale concordato dallo studente, dal Tutor accogliente e dal Tutor universitario, su un percorso didattico progettato e proposto dallo studente alla scuola, sulla base delle proprie esigenze formative e su quelle degli alunni della classe/sezione all'interno delle quali andrà a realizzare il suo intervento.

Il *modulo a progetto*, invece, parte da una proposta dei docenti di UNIMORE, coadiuvati dai Tutor coordinatori e organizzatori, su una specifica area tematica (disciplinare o trasversale); vengono così offerte una formazione specifica ed idee didattico-progettuali agli studenti, che si accingono ad iniziare il proprio Tirocinio, ed alle insegnanti (Tutor accoglienti e non) che scelgono di aderire alla formazione e successivamente di sperimentare in classe, insieme agli studenti, la proposta progettuale. In sintesi, ciò che caratterizza il Tirocinio UNIMORE del IV e V anno è la flessibilità organizzativa, l'individualizzazione del percorso predisposto per gli studenti e la collaborazione attiva e propositiva con le scuole.

Nel tempo, abbiamo dato vita a "relazioni calde" che ci consentono, mediante la formazione congiunta di studenti e insegnanti, una sinergia di intenti che coniuga insegnamenti, laboratori e Tirocinio del Corso di laurea alla formazione in servizio dei docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

2. La storia

I progetti di Tirocinio nascono nel 2006 grazie ad una attiva collaborazione con il territorio. Il primo è *Gancio originale* che si caratterizza come un'attività di supporto scolastico, relazionale ed espressivo per pre-adolescenti, capillarmente presente nelle scuole dell'obbligo reggiane.

A partire dall'anno accademico 2008/2009 vengono implementati e si consolidano come una caratteristica del Corso di laurea e un'occasione di incontro per la formazione congiunta degli studenti e degli insegnanti in servizio.

Poi, con l'avvio del Nuovo Ordinamento, diventano l'asse portante del Tirocinio del IV e V anno, il cui valore pedagogico è la ricerca-azione basata sull'interscambio delle competenze dell'università, della scuola e del territorio.

In altre parole, i progetti di Tirocinio sono una modalità organizzativa che genera un clima partecipativo dal quale prende avvio la costruzione di percorsi di formazione integrati tra università, scuola e territorio.

Progetti attivati nell'a.a. 2015/2016

Nell'anno accademico 2015/2016 abbiamo messo in campo 17 progetti di cui 4 dedicati alla scuola dell'infanzia, 7 alla scuola primaria e 6 ad entrambi gli ordini di scuole. Tra questi, alcuni sono prettamente disciplinari, mentre altri affrontano tematiche trasversali. Nella fase operativa abbiamo coinvolto circa 300 studenti e moltissime scuole del territorio. Per meglio esplicitare questa modalità organizzativa ci pare opportuno fare una breve descrizione dei progetti attivati.

Progetti scuola dell'infanzia

Il progetto *SCIRE* (Scuole Comunali di Reggio Emilia) è caratterizzato da un agire fortemente coordinato tra l'Università e l'Istituzione delle Scuole dell'Infanzia del Comune di Reggio Emilia; il percorso effettuato dai tirocinanti è quindi costantemente accompagnato e supportato da entrambi i soggetti istituzionali. *Terra tra le mani* propone di far conoscere al tirocinante la dimensione dell'educazione all'aperto nelle scuole dell'infanzia attraverso incontri di formazione iniziale ed una fase osservativa di immersione in contesti particolarmente innovativi. *Bambini che contano* si avvale della collaborazione (formazione in servizio) avviata da anni con il Comune di Modena per le scuole dell'infanzia. La formazione ed

il conseguente Tirocinio, inseriscono i tirocinanti nei processi formativi della scuola dell'infanzia che hanno come focus l'ambito dell'esplorazione logico-matematica. *Scienze in gioco* è un percorso di formazione di insegnanti e studenti che, attraverso una serie di storie adattate ai bambini della scuola dell'infanzia, prova ad esplorare aspetti qualitativi, quantitativi e di causazione dei fenomeni naturali, partendo dall'esperienza comune, per poi inoltrarsi verso i sistemi via via più complessi.

Progetti scuola primaria

Piccoli scienziati in laboratorio si basa sullo stesso percorso del progetto *Scienze in gioco* adattando le attività pensate per la scuola dell'infanzia, al grado scolastico della primaria. *Lesson study* prevede l'utilizzo della metodologia omonima, applicata alla didattica della matematica. In questo senso possiamo parlare di un processo di formazione e sviluppo professionale in cui gli insegnanti e i tirocinanti sono impegnati ad esaminare accuratamente una loro lezione paradigmatica per mettere sempre più a fuoco le loro metodologie di lavoro, i contenuti d'insegnamento e la coerenza con il curricolo esplicito ed implicito. Ci si trova, pertanto, di fronte ad un vero e proprio lavoro di valutazione-autovalutazione fra pari. *Interlingua*, sviluppato in collaborazione con il Comune di Reggio Emilia, si basa su sperimentazioni educative nelle scuole primarie volte a sviluppare competenze operative per un'educazione linguistica efficace e inclusiva, rivolta tanto agli studenti parlanti nativi dell'italiano quanto ai non nativi. I tirocinanti collaborano con i Tutor accoglienti e sperimentano, in classe, il lavoro di gruppo e la riflessione metacognitiva essenziali per la costruzione di testi scritti. *Spazio e figure* offre da subito agli studenti la possibilità di conoscere e collaborare coi Tutor accoglienti delle diverse scuole, affrontare alcuni nodi concettuali della geometria solida e piana, attraverso attività sperimentazioni in classe. Si intersecano nel progetto attività ludiche, grafico pittoriche e uso di materiali multimediali e software, utilizzabili dai bambini, in gruppo o attraverso la LIM. *BES e metodologie inclusive* approfondisce il tema dei BES, mettendo a fuoco come il tema venga affrontato dal sistema scuola in generale, ed in particolare dal team docente di una classe durante le proprie pratiche di insegnamento. *Un credito di fiducia* propone di conoscere, pianificare e sperimentare tecniche didattiche utili all'acquisizione dei processi di letto-scrittura e al riconoscimento precoce dei disturbi specifici di apprendimento (DSA) ad essi collegati, in particolare alla dislessia. *Fare scuola nel carcere*, rivolto all'istruzione degli adulti, prima ed unica esperienza in Italia, prevede un ruolo attivo da parte degli studenti sia per quanto riguarda la fase di inserimento/osserva-

zione del contesto, sia nella fase di affiancamento agli insegnanti di scuola primaria che svolgono, all'interno dell'Istituto Penitenziario di Reggio Emilia, il percorso di alfabetizzazione dei detenuti.

Progetti scuola infanzia e primaria

Il progetto *Comprensione del testo* si inserisce in un filone di ricerche pluriennali sulla promozione della lettura e della comprensione del testo, nell'ottica di contrastare, anche precocemente, l'insuccesso scolastico. *Gestione della classe*, collegato al laboratorio del secondo anno sulla stessa tematica, vuole fornire strumenti per la conduzione di gruppi di lavoro organizzati attraverso il Cooperative Learning, di cui affronta le potenzialità didattiche. Efficace per affrontare tutte le tematiche disciplinari, vuole sperimentare concretamente i concetti di interdipendenza positiva e leadership democratica in classe. *Gancio*, caratterizzato da un agire fortemente coordinato tra l'Università e l'Associazione "Amici di Gancio", propone l'integrazione, l'accoglienza e l'accompagnamento dei bambini immigrati attraverso momenti di coinvolgimento individuale, di gruppo e delle famiglie. *Arte e letteratura per l'infanzia* prevede di implementare attività che riguardino l'ascolto, la lettura, la manipolazione e la produzione di testi letterari per l'infanzia; nonché di esplorare e sfruttare le risorse espressive dei linguaggi artistici, realizzando attività in cui le immagini dell'arte siano viste come forme di racconto, come narrazioni di storie individuali e/o collettive, a partire dalle quali i bambini possano a loro volta raccontare e raccontarsi. *La Valutazione* contempla per gli studenti un percorso sulla valutazione degli apprendimenti degli alunni e/o sulla valutazione di sistema di entrambi gli ordini di scuola. Gli studenti sperimentano nelle classi/sezioni gli strumenti di osservazione presentati durante il laboratorio di docimologia. L'esperienza di Tirocinio così strutturata consente, quindi, di trasferire nella pratica le teorie apprese. Per quanto riguarda la scuola primaria una particolare attenzione è dedicata alla lettura, analisi, interpretazione e ricadute sull'insegnamento delle prove INVALSI. *4 passi con Lazzaro*, realizzato in collaborazione con Scuola, Università e Centro Studi Spallanzani, si rivolge agli studenti tirocinanti e ai docenti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. La proposta didattica, differenziata per i diversi ordini scolastici, è volta a sviluppare un curriculum verticale finalizzato alla conoscenza della realtà attraverso lo sguardo scientifico.

Una presentazione più dettagliata dei progetti con le relative bibliografie è in corso di preparazione e sarà disponibile, a partire dal prossimo anno accademico 2016/2017, sul sito del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane di UNIMORE.

Riferimenti bibliografici

- Cecconi L. (2012), *Intento e azione nella progettazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Felisatti E., Rizzo U. (2007), *Progettare e condurre interventi didattici*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Ramploud A. (2012), *Progettare il Tirocinio laboratoriale*, in Cecconi L., *Intento e azione nella progettazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Zecca L. (2014), “Tra ‘teorie’ e ‘pratiche’: studio di caso sui Laboratori di Scienze della Formazione primaria all’Università di Milano Bicocca”, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13, VII, pp. 215-229.
www.des.unimore.it/site/home.html

4. Il Tirocinio nell'Università di Urbino: da modello organizzativo a modello formativo

di *Berta Martini, Maria Chiara Michelini**

In questo contributo s'intende descrivere nelle linee essenziali il modello del Tirocinio urbinato così come si è configurato dall'istituzione del corso in SFP fino a oggi, mettendo in evidenza il passaggio, compiutosi a livello teorico e metodologico, da un modello che potremmo definire grossolanamente "organizzativo" a un modello "formativo"¹.

1. L'evoluzione del modello

Questa transizione poggia su radici di tipo storico/empirico, riferibili alla relativamente giovane vita dei percorsi di formazione universitaria dei docenti, in Italia e, in essi, del ruolo peculiare del Tirocinio all'interno del curriculum universitario. Su queste radici, altresì, si è innestata l'elaborazione intenzionale di un modello che qui definiamo, appunto formativo, capace, da un lato, di inglobare le inevitabili esigenze di raccordo di aspetti, soggetti, componenti e luoghi della formazione dei futuri insegnanti, dall'altro di interpretarli come totalità qualitativa e unitaria entro una prospettiva ampia e rigorosa. In questo senso si è ottenuta una saldatura tra gli elementi metodologici e quelli teleologici della formazione iniziale dei docenti,

* Berta Martini e Maria Chiara Michelini sono docenti del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, Università di Urbino. Il testo è stato concepito dalle autrici congiuntamente. In particolare il primo paragrafo è da attribuirsi a M.C. Michelini, mentre il secondo a B. Martini.

1. Per il concetto di modello ci riferiamo in particolare a Bertin, 1995, pp. 77-78, che lo definisce «schema concettuale secondo cui possono essere connessi e ordinati i vari aspetti della vita educativa, in rapporto a un principio teleologico che ne assicuri coerenza e organicità» e a Baldacci, 2010, pp. 11-32, che, nel solco del problematicismo pedagogico, ne analizza la funzione di mediazione tra teoria e prassi, sia da un punto di vista ermeneutico che normativo.

per i quali si auspica un profilo incardinato su competenze riflessive. Detto in altri termini, l'obiettivo di formare professionisti dell'insegnamento capaci di esercitare il pensiero come capacità di creare ponti tra le cose e le idee, dialogando con i materiali della situazione (Schön, 1993), coinvolgendo e sollecitando il pensiero degli altri soggetti coinvolti, è stato tradotto nel carattere delle strategie implementate nel percorso formativo stesso. Il modello, in tal senso ha superato possibili rischi di empirismo ed estemporaneità assumendo, al contrario, un'impronta fortemente progettuale e riflessiva, in senso autenticamente formativo.

Esamineremo ora in sintesi alcuni aspetti di tale evoluzione con riferimento ai soggetti coinvolti in primis nel Tirocinio di SFP, vale a dire gli studenti, da un lato, e i docenti dall'altro. Riguardo a questi ultimi il ragionamento verrà ulteriormente distinto in ordine ai docenti/Tutor universitari (coordinatori e organizzatori per l'attuale normativa) e ai docenti/Tutor scolastici (denominati dei tirocinanti dal D.M. 249/2010). Evidenzieremo per ciascuna delle due direzioni alcuni aspetti, responsabili e rappresentativi, di fatto, di tale evoluzione, oltre ad alcune prospettive future.

Per quanto riguarda gli studenti, sin dall'inizio si è posta la necessità di elaborare strumenti che permettessero di documentare e accompagnare il percorso formativo (Esempio: Quaderni operativi per l'osservazione, la progettazione, la valutazione, l'integrazione di alunni disabili). Questi strumenti si sono modificati nel tempo attenuando il loro ancoraggio alla contingenza del Tirocinio, per divenire sempre più strumenti formativi, in quanto rispondenti alla forma mentis trasformativa del professionista riflessivo in una logica di *lifelong learning*. Il focus sulle capacità cognitive e metacognitive, di cui gli strumenti utilizzati intendevano favorire lo sviluppo e il carattere intrinsecamente sociale dei processi attivati, ha consentito la trasformazione di tali strumenti in dispositivi riflessivi veri e propri, utilizzabili nei contesti professionali reali da parte dei tirocinanti e, al tempo stesso, da parte dei docenti delle scuole. Questi ultimi, infatti, assumendo un ruolo attivo nell'iter riflessivo degli studenti, nel senso proprio del tutorato svolto e delle funzioni di rispecchiamento emancipativo (Michelini, 2016) implicate, sono stati coinvolti in relazioni di tipo reciproco, rispetto alla formazione. In questo senso l'introduzione degli strumenti riflessivi per gli studenti tirocinanti è stata interpretata come occasione per l'implementazione del modello di Tirocinio quale componente fondamentale del costruito di *sviluppo professionale*. Come vedremo a breve, parlando dei docenti, ciò si è tradotto nell'elaborazione, sperimentazione e predisposizione di un repertorio di strumenti di riflessione professionale, anche dando valore al ruolo formativo reciproco di docenti e tirocinanti, ciascuno per la propria peculiarità. I primi, naturalmente chiamati ad assumersi il compito di trasmettere le competenze professionali possedute ai

novizi, secondo il paradigma dell'apprendistato cognitivo, i secondi, viceversa, valorizzati nell'offrire ai primi, in riferimento al contesto scolastico specifico, occasioni di terzietà e di vivacità intellettuale, elementi che rappresentano risorse preziose in chiave trasformativa. Nel tempo, man mano che il sistema si veniva configurando, si sono individuate nuove prassi e la conseguente messa a punto di strumenti di natura riflessiva per i docenti delle scuole e supervisori/Tutor (es. *Taccuino, Tracce, Portfolio, Archivio, Appunti...*).

Per quanto riguarda i docenti, si è posta la necessità di costituire una rete di scuole (denominate inizialmente scuole polo) che con sistematicità e continuità accogliessero i tirocinanti. A partire da questa esigenza e nel tentativo di rispondere alle istanze emergenti dalle scuole, riconducibili ai problemi della pratica, si è dato vita ad un rapporto di integrazione dinamica e reciproca tra tutti i soggetti (scuola, università, studenti-insegnanti-supervisori/Tutor) che ha comportato progressivamente una ridefinizione dei ruoli in un senso attivo e protagonista, tanto da configurare questi soggetti come 'nodi' di un sistema. In questo senso il processo si è efficacemente coniugato con le istanze oggi previste volte ad assicurare la qualità delle istituzioni universitarie. In particolare ciò è riferibile alle forme sistematiche di confronto con gli *stakeholders* per il miglioramento dell'offerta formativa dell'università e l'interpretazione condivisa delle istanze emergenti dalla prassi o, comunque, dalle progressive evoluzioni del sistema scolastico. Costituiscono esempi in tal senso le consuetudini di incontro con i dirigenti scolastici delle istituzioni accoglienti per la progettazione annuale delle attività di Tirocinio nelle scuole, il monitoraggio delle medesime; la valutazione finale formale delle attività da parte sia dei dirigenti che dei Tutor scolastici, sistematicamente acquisita e discussa ai fini dei processi di Assicurazione della Qualità; la predisposizione di schede di gradimento delle iniziative organizzate a partire dalla collaborazione inter-istituzionale; la costituzione di tavoli territoriali di scambio tra organismi del sistema allargato; la creazione di un network, ecc.

Questo complesso di misure ha dato vita all'articolazione plurale di itinerari di formazione, ricerca, accompagnamento, in un'ottica di formazione permanente, che ha coinvolto scuole accoglienti, tirocinanti, Tutor e docenti universitari. Alcuni esempi in tal senso sono costituiti da progetti pluriennali di ricerca-azione innestati sulle esigenze emerse dal confronto con le scuole (tra cui: *E...laborando*, sulla didattica laboratoriale dopo la cosiddetta Riforma Moratti, *Progetto Mu.SE.I*, itinerario che ha realizzato il raccordo tra ateneo, scuole e musei presenti nel territorio, vari progetti sulla Valutazione, dopo il ritorno ai voti nella valutazione degli allievi, ecc.). Tutti gli itinerari sono stati organicamente inseriti nell'offerta complessiva dell'Ateneo, a testimonianza del carattere organico dell'integrazio-

ne realizzata tra le due istituzioni e dell'estensione dell'impegno formativo reciproco da esse assunto.

2. Il Tirocinio nella cornice della didattica professionale

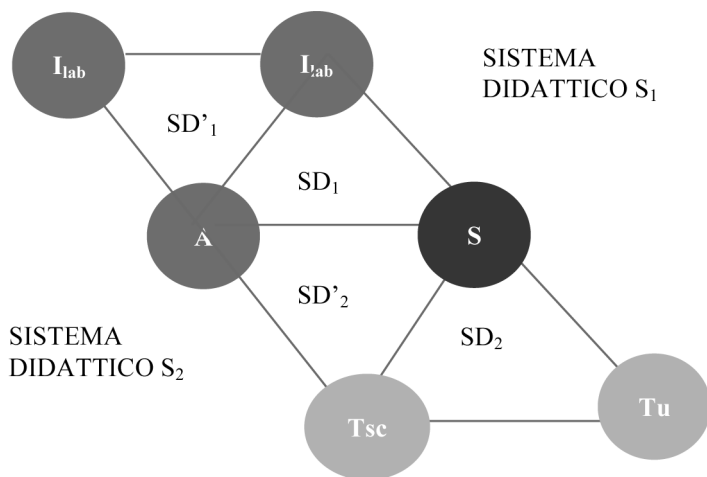
Il modello formativo che si è venuto configurando si colloca nel quadro della Didattica professionale (Pastré, Mayen e Vergnaud, 2006) il cui scopo è nutrire l'analisi dei saperi professionali nel corso dell'attività. In particolare, i saperi professionali dei futuri insegnanti (gli studenti del corso in Scienze della Formazione primaria) coinvolti nei processi di insegnamento-apprendimento tra scuola e università.

Com'è noto, la costruzione del sapere professionale degli studenti avviene, secondo una logica di interconnessione, nelle unità spazio-temporali costituite dalle attività di insegnamento (caratterizzate prevalentemente da saperi di natura teorica), da quelle di laboratorio (caratterizzate prevalentemente da saperi di natura applicativa), da quelle di Tirocinio diretto (caratterizzate dall'agire in situazione a scuola) e dalle attività di Tirocinio indiretto (caratterizzate dall'agire riflessivo, a casa e a all'università). Questa articolazione del percorso formativo, comporta, da un punto di vista concettuale, che l'allievo agisca all'interno di più sistemi didattici. Se interpretiamo il sistema didattico secondo lo schema *Insegnante-allievo-sapere*, allora la situazione può essere rappresentata come in fig. 1.

Occorre pertanto considerare non solo il sistema formativo come sistema costituito dall'alternanza di contesti di formazione ma l'esistenza, per il futuro insegnante, di due sistemi di formazione: uno costituito dal sistema universitario S_1 (a sua volta costituito dai sottosistemi SD_1 e SD_1') e uno costituito dal sistema S_2 del Tirocinio (a sua volta costituito dai sottosistemi SD_2 e SD_2'). In questa chiave, l'allievo obbedisce a due logiche, dal momento che interagisce con due sistemi (e più formatori): quello relativo all'istituzione dove agisce e quello "sul campo" (Barioni, 2012). Ciò significa che dal punto di vista dello sviluppo del modello formativo le condizioni di possibilità per la costruzione del sapere professionale dell'allievo, vanno ricercate nelle condizioni di possibilità del funzionamento dei sistemi universitario e di Tirocinio.

Tra queste condizioni, l'armonizzazione dei sottosistemi SD_1 e SD_1' interni a S_1 e dei sottosistemi SD_2 e SD_2' interni al sistema S_2 . Tale armonizzazione deve essere operata a livello delle relazioni costitutive dei rispettivi sistemi. Per quanto riguarda S_1 , tra allievo, docente, docente di laboratorio, saperi; per quanto riguarda S_2 , tra allievo, Tutor universitario, Tutor scolastico e saperi. Ciò comporta un raccordo curricolare (contenutistico e metodologico) finalizzato, per entrambi i sistemi, alla costruzione del sapere

Fig. 1 - Sistemi SD_1, SD_1', SD_2, SD_2' di costruzione del sapere professionale dell'allievo



professionale. In forza di un tale raccordo, infatti, è possibile interpretare tale sapere come emergente da un sistema di prassi a diversa dominanza metodologica e contenutistica (Martini, 2011). In questa prospettiva, i due sistemi divengono anche contesti utili per l'analisi del lavoro di insegnanti e allievi (docenti formatori e studenti tirocinanti) in una logica di sviluppo professionale riferita, oltre che agli studenti, agli stessi Tutor. Rispetto all'allievo i due formatori assumono infatti una differente postura derivante dalla diversità dei contesti e del contratto formativo in essi implicito. Tale postura, se esercitata in riferimento ad un medesimo profilo professionale (profilo di competenze), permette un'analisi del sistema didattico abbastanza "fine" da poterne rintracciare le dinamiche di funzionamento e disfunzionamento, nonché i significati disciplinari, didattici e pedagogici dei comportamenti di formatori e allievi nell'insegnare e nell'apprendere (Altet, 2002).

Allo stato attuale, il movimento da modello organizzativo a modello formativo prevede più direzioni di intervento, tuttora *in fieri*. Fra queste, una maggiore integrazione del Tirocinio nell'ambito del curriculum universitario, perseguita sia attraverso nuove soluzioni organizzative sia attraverso un ripensamento della didattica universitaria (sia in senso contenutistico sia in senso metodologico) secondo forme partecipate. In particolare, un più stretto legame tra insegnamenti, laboratori e Tirocinio è realizzato attraverso l'azione dei Tutor che sulla base di opportuni dispositivi di raccordo fungono da figure-ponte capaci di garantire una più elevata unitarietà

curricolare e metodologica in vista del raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi. Di questo processo fanno parte anche le parti sociali, nella forma di un Tavolo di consultazione permanente i cui membri sono dirigenti scolastici e figure di riferimento del mondo della scuola, nonché gli stessi studenti.

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2002), “L’analyse plurielle de la pratique enseignante, une démarche de recherche”, *Revue Française de Pédagogie*, 138, pp. 85-93.
- Baldacci M. (2010), *La dimensione metodologica del curricolo. Il modello del metodo didattico*, FrancoAngeli, Milano.
- Barioni R. (2012), “Formation initiale et enseignement des Mathématiques: regarde sur le travail de l’étudiant-stagiaire par le formateur en institution et le formateur de terrain”, *Formation et pratiques d’enseignement en questions*, 14, pp. 197-219.
- Bertin G.M. (1968), *Educazione alla ragione*, Armando, Roma, 1995.
- Martini (2011), *Pedagogia dei saperi*, FrancoAngeli, Milano.
- Michelini M.C., a cura di (2003), *L’apprendista insegnante*, Quattro Venti, Urbino.
- Michelini M.C. (2016), *Fare Comunità di pensiero. L’insegnamento come pratica riflessiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2006), “Note de synthèse: la didactique professionnelle”, *Revue française de pédagogie*, 154, pp. 145-198.
- Schön D.A. (1983), *Il professionista riflessivo - per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

5. Il modello S3PI: uno strumento per la costruzione e valutazione del profilo professionale dei tirocinanti del Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria

di *Davide Capperucci**

1. Formare «buoni» insegnanti: la funzione del Tirocinio

La complessità della professione insegnante richiede di saper padroneggiare un ampio repertorio di competenze da sviluppare fin dalla formazione iniziale. A riguardo le attività di Tirocinio, diretto e indiretto, del Corso di laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria forniscono un contributo fondamentale nella prospettiva della professionalizzazione dei futuri insegnanti di scuola primaria e di scuola dell'infanzia.

Grazie al Tirocinio gli studenti-futuri insegnanti hanno modo di osservare, condurre e riflettere sui processi didattici e sulle pratiche che sperimentano in classe assieme ai bambini e ai loro insegnanti. Come sostengono le recenti teorie sull'*evidence based education* (Hattie, 2009; 2012; Calvani, 2012; Calvani e Vivanet, 2014), un buon insegnante, oltre a prendersi cura degli alunni deve essere in grado di mettere in atto interventi efficaci, così da poter misurare e valutare in modo attendibile i risultati di apprendimento acquisiti, la capacità di socializzazione, lo sviluppo di competenze di cittadinanza, ecc. Per fare questo occorre che il docente sia in grado di padroneggiare competenze progettuali, didattiche, organizzative, valutative e psico-relazionali di alto livello, frutto dell'integrazione tra conoscenze teoriche e abilità operative (Capperucci e Piccioli, 2015).

Il Tirocinio può rappresentare il ponte fra queste due dimensioni caratterizzanti la professionalità docente, facendole interagire dialetticamente tra loro, in modo da permettere alla teoria e alla ricerca educativa di guidare la pratica degli insegnanti e a quest'ultima di verificare sul campo l'affidabilità e l'applicabilità di certi costrutti.

* Docente e Responsabile del Coordinamento dei Tutor del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, Università di Firenze.

2. Il modello Standard Profili Professionali Primaria e Infanzia (S3PI): finalità e struttura

Per valorizzare il ruolo formativo del Tirocinio in funzione dello sviluppo delle competenze che oggi un buon insegnante deve possedere, presso il Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Università di Firenze si è costituito un gruppo di ricerca¹ con il compito di elaborare il Profilo professionale del tirocinante. I lavori di detto gruppo hanno portato alla costruzione del modello S3PI (o SPPPI) – Standard Profili Professionali Primaria e Infanzia (Bandini *et al.*, 2015).

Gli standard di competenza, riportati nella tab. 1, definiscono ciò che un tirocinante deve sapere, capire e saper fare al termine del percorso. Questi si ispirano ai requisiti del *Qualified Teacher Status* utilizzati nel sistema inglese (Teacher Training Agency, 2002) e sono stati costruiti in modo da essere congruenti con la normativa italiana vigente². Il modello S3PI, dopo essere stato sperimentato su campioni contenuti, è stato applicato, a partire dall'a.a. 2016/2017, come strumento di valutazione per tutti gli studenti-tirocinanti, impiegato sia *in itinere* che nella fase conclusiva: il raggiungimento di livelli soddisfacenti delle competenze indicate, infatti, è condizione indispensabile per completare il Corso di Studi e per ottenere l'abilitazione all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e primaria.

In estrema sintesi il modello S3PI si propone di:

collocare il Tirocinio all'interno di un percorso che renda trasparente il processo e le iniziative volte al miglioramento progressivo;

1. fondare le valutazioni su una base di dati osservativi più accurati e meno soggettivi;
2. creare intorno al Tirocinio una comunità di pratica ben integrata, a cui congiuntamente concorrono con ruoli chiaramente definiti Università e Scuola, Tutor universitari e Tutor scolastici;
3. dare risalto alla qualità dell'interazione didattica in aula, con documentazione anche videoregistrata (progetto Marc) (Calvani *et al.*, 2013; 2014; 2015);
4. focalizzare maggiormente l'attenzione sul possesso delle *literacy* di base del tirocinante (leggere, scrivere e far di conto);
5. possedere un dispositivo chiaro che consenta di individuare precocemente ambiti in cui il tirocinante presenti particolari criticità, al fine di attuare eventuali interventi compensativi e, in casi particolari, di ri-orientamento professionale;

1. Il gruppo di ricerca, coordinato dal Prof. Antonio Calvani, ha visto la partecipazione di docenti, ricercatori e Tutor del Tirocinio afferenti al Corso di laurea.

2. Cfr. D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297 e successive disposizioni; D.M. 10 settembre 2010, n. 249; CCNL 2006-2009; DPR 8 marzo 1999, n. 275; Legge 13 luglio 2015, n. 107.

6. disporre di una procedura esplicita per determinare forme di premialità aggiuntive da attribuire nella valutazione finale di laurea.

I destinatari del documento sono:

- gli studenti universitari del Corso di Studi quinquennale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria;
- gli insegnanti utilizzati presso le università nel ruolo di Tutor organizzatori/coordinatori del Tirocinio degli studenti del Corso di Studi (“Tutor universitari” – TU);
- gli insegnanti della scuola dell’infanzia e della scuola primaria incaricati di accogliere gli studenti in formazione all’interno delle loro sezioni e classi (“Tutor scolastici” – TS).

Gli standard che compongono il documento sono organizzati in quattro aree, per un totale di 22 competenze su cui si basano tutti gli strumenti di osservazione e valutazione (*in itinere* e finale) dei tirocinanti³. Tredici di queste competenze sono valutate dal TS, sette dal TU, due da entrambi.

- *Area 1: Valori e atteggiamenti.* Quest’area riguarda dimensioni di base della personalità del soggetto che si orienta ad una professione di cura (empatia, capacità di ascolto, autocontrollo, sensibilità alle differenze, senso di responsabilità). Carenze anche solo in una di queste dimensioni dovrebbero indurre a intraprendere un diverso percorso professionale.
- *Area 2: Conoscenza e comprensione.* Quest’area concerne il possesso di *skill* di base indispensabili per chi ambisce a divenire insegnante di scuola, come le conoscenze e competenze disciplinari (leggere, scrivere, far di conto, disegnare), le conoscenze metodologiche (strategie, metodi, tecniche didattiche e valutative efficaci) e normative, disposizioni e regolamenti specifici del settore.
- *Area 3: Interazione didattica.* Quest’area riguarda le capacità dello studente di saper preparare e realizzare un intervento didattico reale, in cui il soggetto entra in azione con i bambini. Per la compilazione di quest’area ci si avvale anche della procedura Marc, che prevede la progettazione e la realizzazione da parte di tutti i tirocinanti del quarto e quinto anno di corso (terzo e quarto anno di Tirocinio) di un’attività didattica (lezione) durante il Tirocinio diretto. Questa viene videoregistrata e successivamente analizzata sia individualmente che collettivamente in occasione degli incontri di Tirocinio indiretto condotti dai TU. Ciò permette di rilevare eventuali punti di forza e di debolezza relativi alla conduzio-

3. Il raggiungimento degli standard del Profilo S3PI, previsti per il Tirocinio, è indispensabile per il conseguimento dell’abilitazione nazionale all’insegnamento nella scuola dell’infanzia e primaria. Lo studente, oltre a possedere le competenze del Profilo, deve aver superato con esito positivo gli esami del Corso di Studi e la discussione della tesi finale come previsto da apposito Regolamento.

ne della lezione e favorisce la riflessione sulla pratica nella prospettiva del miglioramento degli interventi didattici.

- *Area 4: Comunità professionale e formazione.* Quest'area riguarda la motivazione ed il desiderio di appartenenza del soggetto alla comunità professionale degli insegnanti, accettandone le responsabilità e la deontologia, nonché la spinta al continuo miglioramento professionale.

Tab. 1 - Aree e standard di competenza del modello S3PI

| Area 1: Valori e atteggiamenti | | | | | | |
|--|--|---|----|-----|-----|--|
| 1.1. | TS <table border="1" style="margin: auto;"><tr><td>I</td><td>II</td></tr><tr><td>III</td><td>IV</td></tr></table> | I | II | III | IV | 1.1. Sensibilità interpersonale ed aspettative positive Entra in sintonia con i bambini comprendendone in modo empatico le emozioni e necessità. Ha un atteggiamento di equilibrio, ripone grandi aspettative nei confronti di tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro condizioni e provenienza culturale. Crea un ambiente di apprendimento stimolante che valorizza la diversità e nel quale i bambini si sentono sicuri e fiduciosi. |
| I | II | | | | | |
| III | IV | | | | | |
| 1.2. | TS <table border="1" style="margin: auto;"><tr><td>I</td><td>II</td></tr><tr><td>III</td><td>IV</td></tr></table> | I | II | III | IV | 1.2. Capacità di fronteggiare criticità impreviste Instaura relazioni educative adeguate, mostrando equilibrio, prontezza ed efficacia anche di fronte a situazioni stressanti e/o impreviste (conflitti, mancato rispetto delle norme). |
| I | II | | | | | |
| III | IV | | | | | |
| 1.3. | TU <table border="1" style="margin: auto;"><tr><td>/</td><td></td></tr><tr><td></td><td>III</td></tr></table> | / | | | III | 1.3. Sensibilità verso i fattori di contesto Comprende i condizionamenti sociali, culturali e familiari da cui dipende il comportamento del bambino. Sa individuare i vincoli ma anche far leva sulle potenzialità legate al contesto (ad es. contatti con la famiglia). Sa rapportarsi alle realtà del territorio cogliendo le occasioni e i motivi per arricchire gli stimoli di apprendimento. |
| / | | | | | | |
| | III | | | | | |
| 1.4. | TS/TU <table border="1" style="margin: auto;"><tr><td>I</td><td>II</td></tr><tr><td>III</td><td>IV</td></tr></table> | I | II | III | IV | 1.4. Responsabilità Si comporta con responsabilità e rispetto verso la scuola, i colleghi e i Tutor. Comprende la necessità di una deontologia professionale (definizione di obblighi professionali, necessità di rendere trasparente e rendicontabile l'insegnamento, condivisione coi colleghi di atteggiamenti e metodologie comuni). Esegue con cura gli impegni, partecipa alle attività collegiali. |
| I | II | | | | | |
| III | IV | | | | | |
| Area 2: Conoscenza e comprensione | | | | | | |
| 2.1. | TS <table border="1" style="margin: auto;"><tr><td>I</td><td>II</td></tr><tr><td>III</td><td>IV</td></tr></table> | I | II | III | IV | 2.1. Uso della lingua È in grado di comunicare nell'italiano standard sia orale che scritto in modo chiaro, corretto e adatto al contesto, a tutti i livelli della lingua (fonologia, morfologia, sintassi, lessico), utilizzando una corretta pronuncia. È in grado di scrivere con chiarezza utilizzando varie tipologie di strumenti (penna, matita, gesso, tastiera, penna digitale per LIM, ...). |
| I | II | | | | | |
| III | IV | | | | | |

| | | | | | | |
|--|---|---|----|-----|----|---|
| 2.2. | TS <table border="1" data-bbox="216 177 319 256"> <tr> <td>I</td> <td>II</td> </tr> <tr> <td>III</td> <td>IV</td> </tr> </table> | I | II | III | IV | 2.2. Numeracy Impiega agevolmente le quattro operazioni aritmetiche, calcolo di frazioni, percentuali. È in grado di svolgere rapide operazioni di calcolo mentale e di utilizzare la geometria elementare. Sa costruire grafici, diagrammi e organizzatori grafici. |
| I | II | | | | | |
| III | IV | | | | | |
| 2.3. | TS <table border="1" data-bbox="216 343 319 423"> <tr> <td>I</td> <td>II</td> </tr> <tr> <td>III</td> <td>IV</td> </tr> </table> | I | II | III | IV | 2.3. Manualità e comunicazione visiva Sa impiegare la manualità per allestire giochi, ad es. con creta, cartapesta e materiali di recupero. Disegna con sufficiente naturalezza, migliorando la comunicazione orale con supporti visivi (immagini, schemi). Sa approntare pannelli e cartelloni. |
| I | II | | | | | |
| III | IV | | | | | |
| 2.4. | TU <table border="1" data-bbox="216 510 319 590"> <tr> <td>/</td> <td>II</td> </tr> <tr> <td>III</td> <td>IV</td> </tr> </table> | / | II | III | IV | 2.4. Discipline Ha padronanza delle nozioni fondamentali delle diverse discipline e sa tradurle negli obiettivi e nei traguardi avendo come punto di riferimento le indicazioni ministeriali. |
| / | II | | | | | |
| III | IV | | | | | |
| 2.5. | TU <table border="1" data-bbox="216 642 319 722"> <tr> <td>/</td> <td>/</td> </tr> <tr> <td>III</td> <td>IV</td> </tr> </table> | / | / | III | IV | 2.5. Normativa Conosce le fondamentali normative sull'organizzazione scolastica e in particolare la normativa sull'autonomia degli Istituti, il funzionamento degli organi di gestione collegiale, i contratti nazionali di lavoro e i curricoli nazionali. |
| / | / | | | | | |
| III | IV | | | | | |
| 2.6. | TU <table border="1" data-bbox="216 791 319 871"> <tr> <td>/</td> <td>/</td> </tr> <tr> <td>/</td> <td>IV</td> </tr> </table> | / | / | / | IV | 2.6. Strategie e metodi evidence-based È in grado di distinguere opinioni personali e mode temporanee da metodi informati da evidenze scientifiche ed è impegnato a tradurli in pratica. È in grado di documentarsi, ricercando materiali bibliografici tramite biblioteche, centri di documentazione e risorse in rete. |
| / | / | | | | | |
| / | IV | | | | | |
| 2.7. | TU <table border="1" data-bbox="216 975 319 1055"> <tr> <td>I</td> <td>II</td> </tr> <tr> <td>III</td> <td>IV</td> </tr> </table> | I | II | III | IV | 2.7. Schede osservative e strumenti di valutazione È in grado di operationalizzare un obiettivo didattico abbinando ad esso un adeguato strumento di verifica o indicatore di performance. È in grado di monitorare la valutazione in itinere (formativa). È in grado di allestire ed applicare schede osservative e strumenti di valutazione, comprendendone il grado diverso di validità e affidabilità. È in grado di certificare le competenze acquisite sulla base delle prove effettuate e dei dati rilevati. |
| I | II | | | | | |
| III | IV | | | | | |
| Area 3: Interazione didattica⁴ | | | | | | |
| 3.1. | TS/TU <table border="1" data-bbox="216 1270 319 1350"> <tr> <td>I</td> <td>II</td> </tr> <tr> <td>III</td> <td>IV</td> </tr> </table> | I | II | III | IV | 3.1. Progettazione dell'intervento didattico Applica gli elementi fondamentali della progettazione didattica: definizione di obiettivi e loro operationalizzazione, selezione di strategie e attività, gestione dei tempi e degli spazi (anche in relazione al numero di bambini e alle diverse tipologie di apprendimento), selezione dei materiali e degli strumenti, costruzione di strumenti di verifica adeguati, controllo della coerenza interna del progetto. |
| I | II | | | | | |
| III | IV | | | | | |

4. I punti da 3.2. a 3.6. attengono al progetto Marc richiamato in precedenza.

| | | | | | | |
|--|--|---|----|-----|----|--|
| 3.2. | TS <table border="1" data-bbox="212 175 323 253"> <tr> <td>/</td> <td>/</td> </tr> <tr> <td>III</td> <td>IV</td> </tr> </table> | / | / | III | IV | 3.2. Struttura degli interventi didattici È in grado di pianificare e condurre una lezione/attività trasmettendo chiaramente ai bambini l'obiettivo, richiamando preconcoscenze o attività già svolte, tenendo alta la loro attenzione e riprendendo le conclusioni al termine del percorso. |
| / | / | | | | | |
| III | IV | | | | | |
| 3.3. | TS <table border="1" data-bbox="212 335 323 413"> <tr> <td>/</td> <td>/</td> </tr> <tr> <td>III</td> <td>IV</td> </tr> </table> | / | / | III | IV | 3.3. Qualità cognitiva Mostra adeguata padronanza contenutistica dell'argomento. Attiva preconcoscenze. Controlla costantemente l'adeguatezza delle attività alle capacità cognitive dei bambini, lavorando nella loro zona di sviluppo prossimale. Sa adattare le attività, semplificandole o variando il canale comunicativo (analogie, supporti grafici o materiali), specialmente a fronte di difficoltà di apprendimento o di talenti. Usa un atteggiamento problematizzante, stimolando ipotesi e soluzioni da parte dei bambini. Sa lanciare proposte sfidanti (del tipo "Ora proveremo a fare una cosa difficile ma vedremo insieme di farcela..."). Mette a fuoco i punti essenziali. Mantiene coerenza tra obiettivi e intervento. |
| / | / | | | | | |
| III | IV | | | | | |
| 3.4. | TS <table border="1" data-bbox="212 690 323 769"> <tr> <td>/</td> <td>/</td> </tr> <tr> <td>III</td> <td>IV</td> </tr> </table> | / | / | III | IV | 3.4. Qualità della comunicazione Usa un linguaggio chiaro. Crea un clima emotivamente coinvolgente. Modula adeguatamente il tono e il ritmo della voce. Utilizza in modo adeguato e coerente la comunicazione non verbale (espressione del volto, gestualità, prossemica, ...). Integra adeguatamente la comunicazione verbale con altri supporti (immagini, organizzatori grafici, oggetti, ...). Presenta le informazioni senza creare sovraccarico, dispersione, incoerenze. |
| / | / | | | | | |
| III | IV | | | | | |
| 3.5. | TS <table border="1" data-bbox="212 942 323 1020"> <tr> <td>/</td> <td>/</td> </tr> <tr> <td>III</td> <td>IV</td> </tr> </table> | / | / | III | IV | 3.5. Gestione della classe e qualità del feedback Sa gestire il gruppo sezione/classe con un atteggiamento inclusivo consentendo un'interazione ben distribuita. Calibra l'alternarsi di attività espositive con attività di pratica (individuale, a coppia, in piccolo gruppo). Controlla la tempistica. Informa costantemente i bambini su come stanno procedendo (feedback), dando immediate indicazioni su come devono continuare le attività. Fornisce adeguato incoraggiamento e rinforzo. |
| / | / | | | | | |
| III | IV | | | | | |
| 3.6. | TS <table border="1" data-bbox="212 1185 323 1263"> <tr> <td>/</td> <td>/</td> </tr> <tr> <td>III</td> <td>IV</td> </tr> </table> | / | / | III | IV | 3.6. Organizzazione e regole Dimostra adeguata attenzione al rispetto delle norme da parte dei bambini, richiamandoli in modo opportuno. Fa percepire il senso della sua presenza nella sezione/classe (withiness). |
| / | / | | | | | |
| III | IV | | | | | |
| Area 4: Comunità professionale e formazione | | | | | | |
| 4.1. | TS <table border="1" data-bbox="212 1359 323 1437"> <tr> <td>I</td> <td>II</td> </tr> <tr> <td>III</td> <td>IV</td> </tr> </table> | I | II | III | IV | 4.1. Lavoro in team (sezione/classe) Sa condividere, elaborare e realizzare i vari aspetti del processo di insegnamento-apprendimento, che riguardano la pianificazione, la valutazione, la realizzazione delle attività, i vari aspetti della gestione della sezione/classe (organizzazione, comportamento, regole e procedure) con il Tutor scolastico sviluppando una reale comunità professionale. |
| I | II | | | | | |
| III | IV | | | | | |

| | | | | | | |
|------|--|---|----|-----|----|---|
| 4.2. | TS <table border="1" data-bbox="212 175 326 253"> <tr> <td>I</td> <td>II</td> </tr> <tr> <td>III</td> <td>IV</td> </tr> </table> | I | II | III | IV | 4.2. Lavoro collegiale (plesso/Istituto) Lavora e condivide progetti, iniziative e piani di lavoro con i Tutor scolastici, gestisce le attività comuni, assumendosi responsabilità. Partecipa alle riunioni collegiali come consigli di interclasse e intersezione, sia con i docenti che con i genitori, intervenendo in maniera appropriata. |
| I | II | | | | | |
| III | IV | | | | | |
| 4.3. | TS <table border="1" data-bbox="212 366 326 444"> <tr> <td>I</td> <td>II</td> </tr> <tr> <td>III</td> <td>IV</td> </tr> </table> | I | II | III | IV | 4.3. Relazionalità e comunicazione (condivisa) Instaura relazioni positive con le figure di riferimento (il Tutor scolastico, il personale ATA, i genitori, il dirigente scolastico). Utilizza in maniera appropriata la comunicazione verbale e non verbale in relazione ai diversi contesti di riferimento. |
| I | II | | | | | |
| III | IV | | | | | |
| 4.4. | TU <table border="1" data-bbox="212 522 326 600"> <tr> <td>I</td> <td>II</td> </tr> <tr> <td>III</td> <td>IV</td> </tr> </table> | I | II | III | IV | 4.4. Formazione e aggiornamento Mostra motivazione ed interesse ad accrescere la qualità della propria competenza didattica, a far parte della comunità professionale, a partecipare a iniziative di formazione e di aggiornamento. |
| I | II | | | | | |
| III | IV | | | | | |
| 4.5. | TU <table border="1" data-bbox="212 678 326 756"> <tr> <td>I</td> <td>II</td> </tr> <tr> <td>III</td> <td>IV</td> </tr> </table> | I | II | III | IV | 4.5. Riflessività e autovalutazione È in grado di revisionare criticamente la propria esperienza di Tirocinio individuando punti di debolezza e di forza. Assume un atteggiamento disponibile al continuo miglioramento nella preparazione dell'azione didattica. Documenta, inoltre, la propria esperienza con coerenza e chiarezza espositiva, capacità critica e uso adeguato della documentazione di riferimento (valutazione basata sulla relazione scritta di Tirocinio). |
| I | II | | | | | |
| III | IV | | | | | |

3. Un quadro organico di riferimento per l'applicazione del modello S3PI

Come previsto nel *Regolamento* del Corso di Studi, l'S3PI rappresenta il punto di riferimento di un processo organico che ha inizio con la stesura del progetto di Tirocinio, che continua con la sua realizzazione nelle scuole e termina con la valutazione secondo gli standard previsti dal modello stesso. Per questo motivo l'S3PI è strettamente collegato ad altri documenti, elaborati nel corso degli ultimi anni⁵, ovvero:

- il *Registro del Tirocinio* dove sono riportati i compiti previsti per le diverse annualità; questo una volta siglato dal TS, al termine di ogni annualità viene consegnato da parte dello studente al TU;

5. Per ragioni di sintesi in questa sede riportiamo soltanto gli strumenti strettamente collegati ai processi di documentazione e valutazione del percorso e delle competenze dello studente.

Per un'analisi più particolareggiata si rimanda al sito www.qualitaformazionemaestri.it.

- il *Quaderno di lavoro* che accompagna e documenta l'attività di osservazione e riflessione del tirocinante durante tutto il percorso e che viene utilizzato durante il colloquio individuale che lo studente sostiene con il proprio TU a conclusione di ogni anno. Nel corso di detto colloquio il TU discute e valuta l'esperienza condotta dal tirocinante. La valutazione del Tirocinio 3 e del Tirocinio 4 comprende anche la revisione condivisa del video didattico realizzato dallo studente (modello MARC);
- la *Scheda di valutazione annuale*: tenendo conto delle valutazioni dei TS, oltre che del colloquio individuale, il TU compila la valutazione annuale sulla base degli indicatori analitici presenti negli Standard S3PI. A tale valutazione corrisponde una dichiarazione di idoneità che viene trascritta anche sul libretto universitario. In caso di non idoneità, allo studente può essere richiesto di ripetere l'annualità di Tirocinio, o parte di essa, anche sotto la guida di un altro TU. Nel caso, invece, di criticità non superabili presenti anche a seguito della ripetizione dell'annualità di Tirocinio, il TU informa il Responsabile Coordinamento Tutor e il Presidente del CdS al fine di suggerire allo studente altri percorsi di studio;
- la *Scheda di sintesi valutazione Tirocinio*: in sede di commissione di tesi il TU presenta un sintetico profilo dello studente, evidenziando il livello raggiunto nelle competenze professionali sulla base degli Standard S3PI. Per il computo del voto di laurea, su proposta del TU può essere aggiunto un punteggio ulteriore, da 0 a 2 punti, sulla base degli indicatori preventivamente compilati seguendo la griglia allegata agli Standard S3PI.

Conclusioni

Una delle principali criticità rilevate nel Tirocinio del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria è riconducibile ad un'insufficiente interazione fra Università e Scuola. A fronte di ciò il CdS ha coinvolto sia nella fase di costruzione che in quella di applicazione dell'S3PI il personale universitario, i TU e i TS. Questo nella prospettiva del miglioramento continuo delle attività di Tirocinio e della costruzione di una comunità collaborativa Università-Scuola sempre più coesa attorno all'utilizzo condiviso degli Standard S3PI. A riguardo il CdS promuove almeno un seminario di formazione con i TS ogni anno e il potenziamento costante, anche a livello telematico, della quantità-qualità delle interazioni tra TU e TS.

Riferimenti bibliografici

- Bandini G., Calvani A., Falaschi E., Menichetti L. (2015), “Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione primaria. Il modello SPPPI”, *Rivista Formazione Lavoro Persona*, V(15), pp. 89-104.
- Calvani A. (2012), *Per un’istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento.
- Calvani A., Biagioli R., Maltinti C., Menichetti L., Micheletta S. (2013), “Formarsi nei media; nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale”, *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 3, 8, pp. 1-17.
- Calvani A., Menichetti L., Micheletta S., Moricca C. (2014), “Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori”, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13, 7, pp. 69-84.
- Calvani A., Vivinet G. (2014), “Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole”, *ECPS - Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, pp. 127-146.
- Calvani A., Maltinti C., Menichetti L., Micheletta S., Orsi M. (2015), “La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del Tirocinio: bilancio di un’innovazione e ambiti di sviluppo”, *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 15, pp. 136-148.
- Capperucci D., Piccioli M. (2015), *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profile professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Hattie J. (2009), *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London-New York.
- Hattie J. (2012), *Visible Learning for teachers: maximizing impact on learning*, Routledge, London-New York.
- Teacher Training Agency (2002), *Qualifying to teach. Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*, London.

6. Sintesi

di *Silvia Forti, Stefano Piastra, Carla Provitera**

Il *workshop*, intitolato *Modalità di organizzazione del Tirocinio*, ha visto le presentazioni orali e la successiva discussione delle relazioni, in ordine, di E. Corbi, P. Perillo e D. Manno (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa), D. Maccario, E. Scalenghe e M.E. Seira Ozino (Università di Torino), S. Bonometti e L. Refrigeri (Università del Molise), A. Ramploud e P. Zanetti (Università di Modena e Reggio Emilia), B. Martini e M.C. Michelini (Università di Urbino), G. Bandini (Università di Firenze).

Di non tutte le presentazioni orali effettivamente tenutesi sono pervenuti i relativi contributi scritti in funzione dei presenti atti; alcuni articoli vedono poi la firma di autori diversi rispetto a quelli originariamente in programma nel convegno.

Scorrendo i vari interventi qui raccolti, i dati e i temi trattati riflettono, da un lato, le diversità dei territori di riferimento e i differenti “numeri” (in termini di tirocinanti, di scuole convenzionate, di *Tutor* universitari organizzatori e coordinatori coinvolti) dei vari corsi di laurea magistrale a ciclo unico (CLMCU) in Scienze della Formazione primaria, aspetti comunque non secondari sotto il profilo organizzativo e di radicamento nelle varie realtà territoriali italiane.

È però sicuramente identificabile un filo conduttore implicito, sotteso trasversalmente a tutti gli articoli, e va individuato nel ruolo rivestito dal Tirocinio nella qualità della formazione e in relazione alla professionalità dei futuri insegnanti.

Si tratta di un tema certamente non nuovo, ma di cui è ulteriormente ribadita l’ineludibilità, nell’ottica del ruolo di ponte tra Università e scuole

* Stefano Piastra, Silvia Forti e Carla Provitera sono rispettivamente docente e Tutor del Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria, Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

attribuito al Tirocinio, in funzione di un inserimento graduale dei futuri docenti all'interno del mondo scolastico.

Tale filo conduttore è radicato nelle indicazioni normative contenute nel Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010, che prevede, fra gli obiettivi formativi qualificanti del Tirocinio, l'acquisizione da parte degli studenti di «solide conoscenze nei diversi ambiti disciplinari», di «capacità di gestire la classe e di progettare il percorso educativo didattico» e inoltre di appropriarsi di metodologie volte all'«integrazione scolastica di bambini con bisogni speciali».

Nei contributi condivisi nel *workshop* si ritrova l'intento di perseguire tali obiettivi nel rispetto della peculiarità dei sistemi organizzativi delle singole Università.

Il modello organizzativo presentato dall'Università di Torino mette in luce l'importanza di un approccio graduale al mondo della scuola ed evidenzia la scelta di caratterizzare ogni annualità di Tirocinio con un preciso impianto metodologico. Si passa da un approccio iniziale puramente osservativo dei sistemi scolastici (infanzia e primaria), definiti a priori complessi, fino ad arrivare a prendere confidenza con la progettazione di sequenze di apprendimento e del relativo rapporto con la misurazione e la valutazione degli apprendimenti. Particolare rilievo è attribuito al Tirocinio dell'ultimo anno, in cui viene sollecitata una maggiore autonomia dello studente volta all'attuazione di percorsi didattici che sollecitino una riflessione in vista della futura professione. A tal proposito, questo CLMCU in Scienze della Formazione primaria attiva percorsi tematici di approfondimento e prevede momenti di riflessione finalizzati a realizzare un bilancio di competenze. In particolare, il “settembre a scuola” ha la finalità di mettere lo studente di fronte alla complessa rete di variabili che incidono sulla professionalità del docente e che possiamo riassumere con il termine di collegialità.

L'Università di Modena e Reggio Emilia pone al centro del suo modello organizzativo la sinergia tra Università e territorio, e persegue gli obiettivi indicati nel già citato Decreto del 2010 predisponendo percorsi di formazione che vedono coinvolti studenti e insegnanti delle scuole in compresenza, al fine di attivare progetti che si basino su una riflessione condivisa e accrescano la qualità sia dell'esperienza di Tirocinio, sia della proposta didattica all'interno delle scuole. Il punto di forza di tale scelta si colloca nel IV e V anno di Tirocinio, in ciascuno dei quali lo studente alterna la propria esperienza nei due diversi ordini di scuola interessati, attuando un modulo definito “libero” e uno definito “a progetto”. Quest'ultimo coinvolge un'area tematica prevalente a cui si collegano trasversalità disciplinari significative, entrambe oggetto di formazione congiunta fra insegnanti e studenti.

L'Università di Urbino pone l'accento sul passaggio, avvenuto in questa sede, dall'adozione di un modello puramente "organizzativo" ad uno di tipo "formativo", caratterizzato dalla possibilità, per lo studente, non solo di progettare, ma anche di compiere delle riflessioni nell'ottica di uno sviluppo professionale. Per realizzare tale percorso sono stati ideati appositi strumenti, rivisti e modificati nel tempo, condivisi fra tirocinante e docenti della scuola. Questi ultimi hanno assunto così un ruolo attivo, in quanto coinvolti nel processo riflessivo portato avanti dagli studenti in una dinamica di arricchimento reciproco volta all'innovazione e al cambiamento. Tutto ciò ha prodotto una rete di scuole, definite scuole-polo, che sono diventate punti di riferimento nell'accoglienza degli studenti e nelle quali avviene una formazione congiunta fra *Tutor* degli studenti a scuola, *Tutor* universitari e studenti stessi.

Il saggio dell'Università di Firenze si focalizza su uno strumento elaborato in tale sede universitaria circa il profilo professionale del tirocinante: si tratta del modello S3PI (Standard Profili Professionali Primaria e Infanzia), funzionale alla definizione di standard di competenze e alla valutazione dei tirocinanti, sia *in itinere* che nella fase conclusiva. Il modello S3PI si articola in quattro aree, per un totale di 22 competenze, il raggiungimento delle cui soglie minime costituisce condizione necessaria per il completamento del CLMCU in Scienze della Formazione primaria. Si avverte la necessità di potenziare il rapporto Università-Scuola, in quanto allo stato attuale si regge su legami deboli.

Il contributo dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa espone infine un aspetto che sta a monte del Tirocinio stesso, ovvero i dati di una ricerca condotta all'interno del CLMCU in Scienze della Formazione primaria al fine di verificare e sostenere la crescita e lo sviluppo della Comunità di pratica. Essa ha riconosciuto uno stile collegiale che caratterizza i *Tutor* coordinatori e ribadisce la buona prassi della condivisione fra *Tutor* organizzatori e docenti universitari circa la gestione di attività e materiali. Sono stati poi evidenziati i due aspetti ritenuti innovativi nel percorso di Tirocinio: l'attivazione di un Tirocinio indiretto a distanza rivolto agli studenti che operano fuori regione e la realizzazione, da parte dei *Tutor* organizzatori, di incontri di raccordo con i *Tutor* coordinatori al fine di verificare i progetti di Tirocinio.

Il lavoro di condivisione attuato all'interno del *workshop* ha messo in luce le diverse modalità organizzative, legate alle caratteristiche proprie del territorio e della storia di ogni Corso di laurea, ma, al di là delle peculiarità di ciascuno, è emerso in modo chiaro come molti elementi siano ricorrenti e che essi possano essere considerati veri e propri punti di forza del nostro lavoro:

- sinergia fra Tirocinio, laboratori e corsi, anche nell’ottica di migliorare l’offerta formativa per gli studenti nella direzione di una formazione di insegnanti riflessivi;
- Tirocinio diretto e indiretto (finalizzato non solo a dare informazioni organizzative, ma ad attivare la riflessione verso la costruzione della professionalità docente), i quali prevedano la diversificazione delle ore e i contributi dei *Tutor* coordinatori e organizzatori;
- collegialità intesa come capacità di lavorare insieme per un fine comune, ossia formazione di insegnanti capaci di agire, intervenire, modificare;
- flessibilità, individualizzazione, collaborazione con le scuole in un’ottica di apertura alle innovazioni e ai cambiamenti.

Parte II

2. Strumenti per osservare e progettare

1. Osservare e progettare significati e forme della didattica: strumenti di interlocuzione e trasformativi

di *Lerida Cisotto**

Dal paradigma applicativo a quello interpretativo

“*Osservazione*” e “*Progettazione*” sono costrutti ampiamente esplorati dalla ricerca didattica fin dagli anni settanta del secolo scorso. La loro qualificazione scientifica ha subito in anni recenti un profondo cambiamento, per merito del rilievo assunto nel Tirocinio dei corsi di formazione iniziale per insegnanti. Il senso della rinnovata prospettiva è racchiuso nel titolo del contributo, in cui si dà risalto al carattere di interlocuzione e trasformativo dei due costrutti.

Per comprendere la natura del cambiamento intervenuto, si rende opportuno un richiamo alla configurazione didattica e organizzativa Tirocinio nel corso di studi in Scienze della Formazione primaria. Fin dalla sua istituzione, esso si è connotato come ambito privilegiato di costruzione di competenze per la professione dell’insegnare, tramite la pianificata alternanza tra Tirocinio diretto e indiretto sul versante organizzativo e, sul piano didattico, una metodologia fondata sull’apprendimento costruttivo e riflessivo in situazione (Schon, 1993; Tin, 2006; Poulou, 2007).

Tra il 1960 e il 1980 il metodo diffuso di formazione iniziale era fondato sull’osservazione e la descrizione minuziosa di abilità e comportamenti del “bravo insegnante”, in grado di garantire livelli base di expertise tecnica nelle classi. Essi costituivano un paradigma di riferimento per il giovane in formazione e la condizione ideale per potersene appropriare era l’*immersione osservativa* nei contesti scolastici, cui seguivano la messa in campo di tentavi di replicazione di abilità osservate, dei feedback specifici sui

* Coordinatrice del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, Corso Interateneo Università di Padova, Dipartimento FISSPA e Università di Verona, Dipartimento Scienze Umane.

comportamenti attivati e la discussione sui principi sottostanti le pratiche di insegnamento (Caires, Almeida e Viera, 2012).

A partire dal 1980 interviene un cambiamento di scenario, complici gli studi di matrice costruttivista, che, dando risalto ai processi sottesi all'apprendimento, mettono in dubbio l'efficacia di approcci fondati sull'osservazione descrittiva di comportamenti e azioni di insegnamento. L'attenzione si sposta allora su *strategie dell'imparare a insegnare* e su credenze e rappresentazioni del ruolo che accompagnano il "farsi" della professione in contesto (Elliot e Calderhead, 1984; Zeichner, 1990; Caires e Almeida, 2005; Levine, 2011). Come conseguenza, si assiste allo sviluppo di un *paradigma di formazione interlocutorio e costruttivo*, in cui assume rilievo crescente il ruolo partecipativo e propositivo dei soggetti coinvolti (Goodfellow e Sumsion, 2000).

L'osservazione: da descrizione a processo interpretativo

Il cambio di prospettiva porta con sé la trasformazione di obiettivi e metodologie di formazione alla professione, con particolare riguardo al Tirocinio. Lontano sia dall'idea recettiva di immersione nei contesti didattici e replicazione di pratiche per prove ed errori, corretta via via dall'esperienza, sia dall'idea deterministica dello sviluppo preordinato di abilità professionali, il Tirocinio è inteso oggi come *attività di orientamento alla professione docente*, dove le componenti individuali dello studente interagiscono dialetticamente con le caratteristiche dei contesti in cui la professione è agita, con gli obiettivi da conseguire e con le opportunità di formazione (Lawson *et al.*, 2015). In altri termini, si va affermando una prospettiva trasformativa e co-evolutiva (Mezirow, 2003) dell'avvio tutelato alla professione, prospettiva che pervade i processi sui quali il Tirocinio è incardinato: *osservazione e progettualità*. In quanto volti a costruire il sé professionale in azione (Mortari, 2007), si connotano entrambi come strumenti del mestiere dialogico-trasformativi, che reclamano la messa in campo di esperienze, saperi acquisiti e convinzioni, implicano coinvolgimento e inducono il confronto, da cui si genera il cambiamento.

L'*osservazione* esercitata in contesto è processo privilegiato per avviare rappresentazioni plurali del ruolo in azione (Anderson *et al.*, 2005), non tanto per fissare le coordinate di azioni specifiche di insegnamento. In termini di *obiettivi*, ciò significa per gli studenti in formazione l'incoraggiamento a immaginare se stessi nel ruolo, con possibilità di opzione, adesione e decisione rispetto al sé professionale. Senza lo stimolo a maturare la *visione proiettiva del sé come insegnante*, l'alternativa è un ruolo asservito

e dipendente da rappresentazioni altrui, accompagnato dalla replicazione di pratiche didattiche, indipendentemente dai motivi che le ispirano.

Sul piano metodologico, l'osservazione a carattere interlocutorio è sostenuta da una serie variata di strumenti che consentono di sviluppare una rappresentazione relazionale e integrata dei contesti in cui la professione è agita e dei processi che vi si svolgono (Felisatti, 2013; Lu, 2010). Ciò richiede di promuovere negli studenti la consapevolezza della *non neutralità degli strumenti osservativi*: ciascuno sottende teorie e convinzioni sui processi dell'insegnare-apprendere, isola porzioni più o meno estese del dato di realtà e le compone secondo una prospettiva particolare. Sorta di "guide per l'occhio", essi sono dispositivi variabili rispetto al grado di strutturazione o formalizzazione, al livello di analiticità, al tipo di registro adottato e al momento dell'impiego (Castoldi, 2016). Strumenti a elevato grado di formalizzazione e analiticità, quali checklist o scale di valutazione con cui si registrano presenza o assenza, frequenza e intensità di determinati comportamenti o episodi sono utili per effettuare rilevazioni sistematiche in base a criteri definiti. Predisposti per un trattamento di dati basato su indici quantitativi, essi contribuiscono a dar conto di fattori e tendenze generali di processi e attività in corso. Ma, oltre le parcellizzazioni artificiali, il giovane insegnante in formazione ha bisogno di affinare lo sguardo, rendendolo acuto, ecologico e situato, attento alle relazioni. L'approccio quantitativo esige dunque di essere perfezionato tramite l'osservazione qualitativa, condotta con strumenti a basso grado di strutturazione: annotazioni carta e matita, descrizioni narrative, commenti, diari di bordo e portfoli esprimono al meglio il potenziale osservativo nella dimensione olistica, processuale e biografica di contesti e processi (Magnoler, 2008; Nigris, 2004). Adottando un costrutto di attualità pedagogica, essi si qualificano come *strumenti a elevato potenziale di inclusione*, poiché, in presa diretta o in retrospettiva, consentono di coniugare la visione di insieme con la valenza del dettaglio, gli elementi in primo piano con lo sfondo-contesto e di mantenere attivo il coinvolgimento personale, interpellando conoscenze, esperienze e convinzioni.

Condurre riflessivamente gli studenti all'interno di una cultura della competenza al lavoro implica però che le osservazioni raccolte e repertorate diventino oggetto di analisi critica e di discorso nell'ambito del Tirocinio indiretto (Nilssen, 2010). È nel confronto di gruppo che l'osservazione esprime a pieno il proprio potenziale, diventando *strumento trasformativo* delle rappresentazioni della professione in azione (Schon, 1993; Goodfellow e Sumsion, 2000). Sotto la guida intenzionale del Tutor che dipana la discussione, mette a fuoco gli interventi, li ricapitola e li rilancia in forma interrogativa, emergono credenze, conoscenze tacite, convincimenti degli studenti, assieme alle contaminazioni e alle riletture che ciascuno di

loro ha operato fra teorie e pratiche professionali (Koc, 2012). Il confronto interpersonale innescato dalla messa in comune dei dati osservativi, filtrati dal processo interpretativo, porta a *riconcettualizzare* la professione alla luce dei contesti in cui essa è agita, dotandola di carattere di autenticità (Levine, 2011).

Adottata l'ottica trasformativa, diventa difficile accogliere senza riserve l'idea delle *buone pratiche*, costruito ambiguo, fin troppo esaltato negli ultimi anni (Lawson *et al.*, 2015): esso tende a rafforzare la distinzione artificiosa tra teoria e pratica, induce replicazione piuttosto che trasformazione e confronto e il focus è riposto sul soggetto di per sé e le sue azioni, anziché sul contesto e le relazioni. Va tenuto conto inoltre delle difficoltà ricorrenti incontrate dagli studenti nel rielaborare il piano esplicito dell'osservazione (il che cosa) in termini di intenzionalità educativa (il perché).

Strumenti osservativi a carattere dialogico trasformativo

A seguire sono presentati alcuni strumenti osservativi efficaci in prospettiva dialogica e trasformativa sperimentati nella sede di Padova. Contesti e soggetti della loro elaborazione sono i gruppi di annualità dei Tutor coordinatori e organizzatori di Tirocinio, i gruppi territoriali in cui si sviluppa il Tirocinio indiretto, i gruppi dei Tutor di laboratorio, in cui si ricerca e si costruisce il raccordo tra corsi teorici, laboratori e Tirocinio e gli incontri periodici di formazione dei Tutor tenuti da docenti del corso di studio e da esperti. L'economia del contributo non consente una descrizione estesa ed esaustiva di tali strumenti. Ne saranno presentati due per rapidi cenni, relativi entrambi al processo osservativo. Essi sono stati messi a punto dalla scrivente nell'ambito del corso di Didattica Generale, sperimentati nei relativi laboratori e proposti ai Tutor come strumenti di lavoro per il Tirocinio:

- il patto formativo;
- uno strumento osservativo per la vita e il lavoro dei gruppi d'apprendimento.

Il Patto Formativo (Cisotto, 2016 a; b) per iniziare: è uno strumento a carattere negoziale concepito al fine di coinvolgere gli studenti e i Tutor in modo attivo e responsabile nella progettualità del Tirocinio, fin dalla fase iniziale. Utilizzato soprattutto nei gruppi di Tirocinio indiretto, esso si articola su tre livelli:

- a) il primo intercetta *il Tutor coordinator*. All'avvio di ogni annualità, egli negozia con gli studenti gli obiettivi del progetto di Tirocinio e *esplicita* nel contempo *i propri obiettivi professionali* per il gruppo: quali tra-

guardi si prefigge di conseguire, ad esempio, in termini di autonomia, coinvolgimento, motivazioni, comunicazione, e quali impegni assume nel perseguirli; espone con chiarezza le scelte metodologiche nella conduzione del gruppo e le aspettative nei confronti degli studenti, esprimendo gli aspetti che egli, in genere, apprezza e quelli che suscitano invece la sua disapprovazione. Per quanto concerne il Tutor, si tratta, in breve, di un patto di onestà verso gli studenti e verso la progettualità del Tirocinio. Il patto implica la messa in campo responsabile della propria biografia professionale, degli strumenti di intervento e delle legittime aspirazioni di crescita del gruppo di Tirocinio e del sé professionale;

- b) il secondo livello investe *il gruppo degli studenti*, al quale viene richiesto di individuare, tramite consultazione reciproca e accordo, un profilo e un'identità di gruppo desiderati, lasciandosi guidare da alcuni spunti interrogativi: “Che cosa vuole diventare questo gruppo di Tirocinio nel corso dell'annualità?”, “Come intende caratterizzarsi?”; “In quali modi il gruppo può esprimere e raccontare la propria identità?”. A seguire, il gruppo è indotto a individuare obiettivi coerenti con il profilo desiderato e ad assumere impegni per conseguirli. Periodicamente, il gruppo è stimolato ad auto-monitorare il percorso e a “rendere conto” dei progressi compiuti o dei motivi di ostacolo incontrati. In quest'ottica, il patto formativo diventa, da un lato, facilitatore del senso di appartenenza, partecipazione, inclusione, dall'altro, strumento di riflessione e di autoregolazione;
- c) il terzo livello coinvolge *i singoli studenti*, nel loro rapporto con il gruppo e con il Tutor. Nell'ambito della progettualità generale del Tirocinio, ciascuno è invitato a definire obiettivi personali di miglioramento, ad assumere con responsabilità e a pianificare gli impegni per conseguirli nel corso dell'annualità. Nell'ottica della chiarezza reciproca, analogamente al Tutor, anche i singoli studenti sono stimolati a esprimere senza censure gli aspetti professionali del Tutor apprezzati e quelli che suscitano perplessità o reazioni avverse. Gli *obiettivi personali di miglioramento* agiscono come fattore propulsivo della motivazione a crescere in senso professionale. La letteratura lo dimostra (Boscolo, 2012): essi assorbono e coalizzano energia, tempo, intelligenza e convinzioni dello studente, poiché rappresentano le immagini proiettive del sé, ossia, il sé in divenire: l'insegnante che vorrei diventare. Aiutare lo studente a definire tali obiettivi, significa supportare la ricerca del progetto di vita.

In ultima analisi, il Patto Formativo è un costrutto metacognitivo e volitivo che aiuta a ricercare il senso *della progettualità del Tirocinio e del modo in cui esso viene agito*. Esso precede il contratto didattico e crea le condizioni per rendere gli studenti – singolarmente e in gruppo – alleati del processo didattico e complici del progetto di costruzione della profes-

sione insegnante. Tramite il patto formativo, gli obiettivi trasformano gradualmente la loro natura: da obiettivi didattici a obiettivi di apprendimento e da questi a obiettivi personali di miglioramento. Le ricadute positive del patto formativo riguardano lo studente singolo, esortato a conquistare l'attitudine alla riflessione, all'auto-osservazione e autoregolazione, il gruppo verso il quale facilita la ricerca del senso di appartenenza, empatia, coesione e corresponsabilità. Infine per ciò che concerne il Tutor, il patto facilita dialogo, alleanza e complicità con gli studenti, sostenendo la disponibilità al miglioramento.

Il secondo dispositivo dialogico messo a punto è uno **Strumento osservativo della vita e del lavoro di gruppo** (Cisotto, 2016 a; b). Esso è stato concepito come guida flessibile con cui gli studenti sono indotti a esplorare e analizzare congiuntamente tre aspetti del lavoro di gruppo: l'ambito del problema, l'ambito della vita del gruppo e il dominio metacognitivo. Il suo impiego è previsto per l'osservazione e/o auto-osservazione sia dei gruppi di Tirocinio indiretto, sia dei contesti classe nel Tirocinio diretto. Per quanto concerne *l'ambito del problema*, lo strumento propone spunti utili ad osservare le strategie con cui il gruppo affronta il compito di apprendimento, ne chiarisce e ne esplora i termini, organizza percorsi di soluzione, registra gli avanzamenti progressivi nella conoscenza del problema, ne discute i nodi concettuali, formula ipotesi di soluzione e le sostiene con argomentazioni. Suggerisce anche forme e modi di raccolta di informazioni, di sviluppo e controllo della comprensione.

Per il secondo ambito – *la vita del gruppo* – gli input osservativi riguardano le regole di sviluppo delle attività e i ruoli agiti dai membri nella costruzione della conoscenza: strategie di accordo sul procedimento da seguire, modalità di consultazione e negoziazione reciproche, la definizione di regole per condurre la discussione e per gestire i tempi, la distribuzione dei ruoli fra i membri del gruppo, il feedback, il supporto e l'incoraggiamento reciproci (Britton e Anderson, 2010; Vacilotto e Cummings, 2007).

Da ultimo, *l'ambito metacognitivo*: lo strumento propone input di tipo dialogato e auto-regolativo per il monitoraggio e la riflessione ricorrente sui processi in corso, sui risultati che via via si conseguono e per la valutazione degli uni e degli altri, nonché della vita del gruppo. I membri del gruppo sono indotti in sostanza a vigilare sul metodo di lavoro e sulla gestione dei ruoli tramite sollecitazioni utili a darsi istruzioni processuali, a controllare via via la comprensione, a richiamare gli obiettivi di apprendimento, la responsabilità verso se stessi, i membri del gruppo e i compiti di apprendimento. Le esortazioni investono anche il piano motivazionale, invitando a darsi feedback, incoraggiamento e aiuto reciproci.

Interfacciare i tre ambiti del lavoro di gruppo riveste particolare valore in ottica formativa: un gruppo, infatti, lavora con senso di benessere,

efficacia e soddisfazione quando la cura delle relazioni interpersonali si accompagna alla graduale acquisizione di strategie e approcci maturi per affrontare le situazioni di apprendimento: in tal modo il gruppo impara a migliorare sia i modi per imparare, sia il clima del gruppo stesso.

In conclusione, nell'ambito del Tirocinio, il processo osservativo concorre a costruire la visione proiettiva del Sé nella professione, alimentando la ricerca di obiettivi personali. Il valore degli strumenti presentati, insieme ad altri la cui illustrazione non può essere ospitata in questo contributo, risiede nel fatto che essi dirigono l'osservazione e la riflessione su piani diversi e intersecati (Tin, 2006): quello dell'*acquisizione di conoscenze e abilità* inerenti il quotidiano dell'insegnare; il piano dell'*analisi di contesto*, con focus su contesti e condizioni di uso e funzionamento di pratiche e strategie; il *livello dell'autoregolazione* o dell'implicazione motivata e responsabile del sé nel percorso di sviluppo professionale. Gli strumenti presentati si riferiscono in particolare al terzo aspetto.

Va da sé che, in quest'ottica, il peso specifico del Tutor di Tirocinio si esprime nell'orientare gli studenti alla professione dell'insegnare, cui competono, oltre a conoscenze e abilità, autenticità, motivazione, reciprocità e sollecitudine.

Riferimenti bibliografici

- Anderson N.A., Barksdale M.A., Hite C.E. (2005), "Preservice Teachers' Observation of cooperating Teachers and Peers While Participating in an Early Field Experience", *Teacher Education Quarterly*, 32(4), pp. 97-117.
- Boscolo P. (2012), *La fatica e il piacere di imparare*, UTET, Torino.
- Britton L.R., Anderson K.A. (2010), "Peer-coaching and Preservice Teachers: Examining an Underutilised Concept", *Teaching and Teacher Education*, 26(2), pp. 306-314.
- Caires S., Almeida L. (2005), "Teaching Practice in Initial Teacher Education: Its Impact on Student Teachers' Professional Skills and Development", *Journal of Education for Teaching*, 31(2), pp. 111-120.
- Caires S., Almeida L., Vieira D. (2012), "Becoming a Teacher: Student Teachers' Experiences and Perceptions about Teaching Practice", *European Journal of Teacher Education*, 35(2), pp. 163-178.
- Castoldi M. (2016), *Documentazione e valutazione*, in Castoldi M., Cisotto L. (a cura di), *Diventare insegnanti*, Carocci, Roma.
- Cisotto L. (2016 a), *Dispensa del corso di Didattica Generale*, a.a. 2014-'15 e 2015-'16, Corso di studi in Scienze della Formazione primaria, Università di Padova.
- Cisotto L. (2016 b), *Metodologie per insegnare e acquisire competenze*, in Castoldi M., Cisotto L. (a cura di), *Diventare insegnanti*, Carocci, Roma.

- Elliot B., Calderhead J. (1984), "Mentoring for Teacher Development: Possibilities and Caveats", in McIntyre D.J., ed., *Mentoring: Perspectives on School-based Teacher Education*, Kogan Page, London, pp. 166-189.
- Felisatti E. (2013), *L'insegnante, un professionista in ricerca*, in Felisatti E., Mazzucco C., *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Goodfellow J., Sumsion J. (2000), "Transformative Pathways: field based teacher educators' perceptions", *Journal of Education for Teaching*, 26(3), pp. 245-257.
- Koc I. (2012) "Preservice Science Teachers Reflect on their Practicum Experiences", *Educational Studies*, 38(1), pp. 31-38.
- Lawson T., Cakmak M., Gunduz M., Busher H. (2015), "Research on teaching practicum - a systematic review", *European Journal of Teacher Education*, 38(3), pp. 392-407.
- Levine T.H. (2011), "Features and Strategies of Supervisor Professional Community as a Means of Improving the Supervision of Preservice Teachers", *Teaching and Teacher Education*, 27(5), pp. 930-941.
- Lu H.L. (2010), "Research on Peer Coaching in Preservice Teacher Education- A Review of Literature", *Teaching and Teacher Education*, 26(4), pp. 748-753.
- Magnoler P. (2008), *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*, EUM, Macerata.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2007), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Nigris E., a cura di (2004), *La formazione degli insegnanti. Strumenti, percorsi, valutazione*, Carocci, Roma.
- Nilssen V. (2010), "Encouraging the Habit of Seeing in Student Teaching", *Teaching and Teacher Education*, 26(3), pp. 591-598.
- Poulou M. (2007), "Student Teachers' Concerns about Teaching Practice", *European Journal of Teacher Education*, 30(1), pp. 91-110.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- Tin T.B. (2006), "Looking and Teaching Through Multiple Lenses", *ELT Journal* 60(3), pp. 253-261.
- Vacilotto S., Cummings R. (2007), "Peer Coaching in TEFL/TESL Programmes", *ELT Journal*, 61(2), pp. 153-160.
- Zeichner K. (1990), "Changing Directions in the Practicum: Looking ahead to the 1990", *Journal of Education for Teaching*, 16(2), pp. 105-132.

2. Dal sapere al saper fare utilizzando la didattica digitale per la progettazione dell'esperienza di Tirocinio indiretto

di Vincenzo Nunzio Scalcione*

Per “usi didattici delle tecnologie” intendiamo l'applicazione delle più recenti tecnologie integrate in vario modo nelle attività di insegnamento e di apprendimento. Negli usi delle tecnologie nella didattica possiamo identificare due macro-funzioni di utilizzo per le funzioni svolte e le correlate conoscenze e competenze: il supporto organizzativo-logistico alle attività didattiche (iscrizioni, gestione allievi, insegnanti e classi, comunicazioni, sviluppo e gestione contenuti, organizzazione delle attività); l'intervento diretto ed intenzionale nei processi di apprendimento (*cognitive tools*, simulazioni, numerose *learning strategies – cognitive flexibility hypertexts* – ecc.). Nell'ambito della prima funzione facciamo riferimento ad un contesto “educativo” o “didattico” unicamente per la parte che riguarda l'esecuzione di tutte le procedure organizzative legate alle attività formative e per la messa a disposizione degli ambienti, digitali piuttosto che fisici (aule, laboratori, ecc.), in cui si svolgeranno le attività didattiche. Un discorso differente merita invece la seconda funzione, laddove definiamo le attività didattiche durante i processi di insegnamento e di apprendimento, facendo riferimento alle attività che si svolgono quindi in aula. Nel corso del secondo anno di Tirocinio indiretto, presso il Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Università degli Studi di Basilicata, sede di Matera, ho proceduto alla presentazione delle opportunità di formazione presenti all'interno del *coding*, il linguaggio di programmazione, declinato in riferimento alla didattica nella scuola, che vede porre alla base delle sue ragioni d'uso il pensiero computazionale, così come indicato dal MIUR, ed inteso come strumento di progettazione trasversale alle discipline, in quanto programmare aiuta a sviluppare competenze logiche e capacità di risolvere problemi in modo creativo ed efficiente. L'attività proposta ha

* Tutor del Tirocinio del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria Università della Basilicata.

fatto riferimento alla circolare del MIUR del 22/9/2014 che avvia il progetto “Programma il Futuro” oggi divenuto parte integrante della legge 107/2015. Nel corso delle attività di presentazione dell’Ora del Codice (*hour of Code*) durante il Tirocinio indiretto si è quindi proceduto alla presentazione di alcuni strumenti di base come *Short demo* e *Blockly*, puzzle per programmare. Partendo da un’alfabetizzazione digitale di base l’idea è stata quella di mettere i tirocinanti a parte delle prospettive operative offerte dallo sviluppo del pensiero computazionale e nella definizione degli ambienti d’apprendimento scolastici (oggetto d’attenzione nelle attività di Tirocinio indiretto). Nelle intenzioni del Legislatore il valore della conoscenza del pensiero computazionale è stata riconosciuta nella possibilità sviluppare differenti processi mentali per la risoluzione dei problemi costituiti, oltre che nella combinazione di metodi caratteristici e di strumenti intellettuali da esso rappresentati. Le sue caratteristiche (l’applicazione della logica del paradigma informatico anche attraverso modalità ludiche, denominate *gamification*) consentono infatti, specie in riferimento alla scuola dell’infanzia e soprattutto della primaria (oggetto della nostra attenzione nella trattazione delle attività di Tirocinio) la sperimentazione di nuove pratiche, se caratterizzate dalla focalizzazione sull’apprendimento più che sulla tecnologia. Si tratta, a mio avviso, di spostamenti non estetici, che non lasciano intatta quindi la sostanza, andando ad incidere in maniera determinante sulle percezioni, sugli atteggiamenti, sulle pratiche e sulle competenze dei soggetti coinvolti – gli studenti. Torna al centro della didattica una competenza trasversale come imparare ad imparare, dove lo sviluppo cognitivo diventa elemento per ennesima acquisizione di conoscenza (Manini, 1997). Si è quindi proceduto alla presentazione dei percorsi disponibili, presenti sulla piattaforma strutturata “Programma il futuro”, dove è possibile seguire due tipi di percorso: nel primo ritroviamo “Le lezioni tecnologiche”, fruibili tramite web e suddivise in una serie di esercizi progressivi, quasi un rimando al metodo di apprendimento per prove ed errori, investigata da Popper (Popper, 1972). Attraverso l’uso dei supporti informatici abbiamo quindi proceduto alla presentazione e predisposizione di esempi pratici, da poter utilizzare in classe, al fine di migliorare le competenze logico-matematiche e le capacità organizzative degli studenti; in realtà l’attività, rivolta agli studenti del Tirocinio indiretto, è andata in primo luogo ad interessare le capacità di riflessioni sul pensiero numerico dei corsisti.

È appena il caso di rimarcare solo alcuni degli elementi in grado di identificare la relazione educativa così come riscritta alla luce del *coding*, ovvero il passaggio statico → dinamico, laddove gli ambienti d’apprendimento emergenti presentano una progettazione iniziale rappresentante le intenzioni, ma sempre pronti a cambiare, ad adattarsi alle condizioni reali

in cui si sta svolgendo il processo; quindi la valorizzazione del pensiero divergente, della creatività, il perseguire obiettivi personali, il trasformare l'input (standard) in un significato personale. Il cosiddetto "Creative Computing" è difatti in grado di agevolare lo sviluppo del pensiero strutturato (*computational thinking*) assieme al pensiero creativo, utilizzando proprio la programmazione.

Alla figura dell'insegnante, secondo le linee appena delineate, diviene quindi, negli ambienti di apprendimento aperti ed a potere decentrato ridefiniti dagli applicativi del *coding*, viene sottratto il controllo del processo di apprendimento, venendo ad essere definito da esperto dei contenuti a facilitatore dell'interazione tra chi apprende ed anche *learning without teaching*. L'introduzione di un metodo laboratoriale che si basi sull'uso del software Scratch (così come indicato sulla piattaforma MIUR – CINI - Consorzio Interuniversitario Nazionale per l'Informatica) consente difatti di mostrare agli studenti le possibilità che si dispiegano, fino a poter insegnare a progettare il proprio apprendimento con l'informatica, ed, allo stesso tempo, acquisendo la consapevolezza che è possibile interagire con gli strumenti tecnico-informatici non solo in maniera passiva, ovvero usandoli, ma anche in maniera attiva, cioè programmandoli direttamente. Infine alcune riflessioni in merito alle modalità di attuazione del coinvolgimento: attraverso il gioco, ma con professionalità, tenendo a mente quanto dichiarato da Hofmann, quando ricordava che la didattica avviene attraverso il dialogo.

Riferimenti bibliografici

- Costa G., Rullano E. (1999), *Il maestro e la rete: formazione continua e reti multimediali*, ETAS, Milano.
- Keegan D. (1989), *Principi di istruzione a distanza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Manini M. (1997), "La didattica a più dimensioni", *Encyclopaideia*, 1, 2, pp. 37-52.
- Popper K. (1972), *Epistemologia, razionalità, libertà*, Armando, Roma.

3. Insieme per... crescere

di Anna Tataranni*

«Trovarsi insieme è un inizio, restare insieme un progresso... lavorare insieme un successo»¹. È da questa frase, pronunciata da Henry Ford, da cui traggio l'opportunità per parlare di progettazione intesa come forza comune, sinergica fra tutte le Università.

Essere qui insieme, per confrontarci, per parlare di buone pratiche, non può che costituire l'inizio di un percorso che dovrebbe vedere le Università unite per dialogare, confrontarsi, discorrere su temi concernenti la formazione dei futuri docenti. La collaborazione, è risaputo, è fonte di arricchimento reciproco, di scambio, di interazione. Guardare insieme alle problematiche inerenti la formazione del futuro insegnante non può che rivelarsi proficuo per la pluralità di idee, pensieri che possono essere dibattuti e condivisi.

La collaborazione fra le Università, approdo apicale degli studi, è non solo auspicabile, ma dovrebbe essere attuata al fine di armonizzare i piani di studio, le modalità di espletamento del Tirocinio, del fare ricerca.

Tale collaborazione, armonizzazione risulta importante sia per eventuali trasferimenti degli studenti da un Ateneo ad un altro, sia per il nostro crescere insieme.

Al fine di rendere fattiva questa apertura sarebbe rilevante la *creazione di una piattaforma* ove Tutor organizzatori e coordinatori delle diverse Università italiane possano dialogare, confrontarsi, scambiarsi idee, materiali, osservazioni... in una parola far tesoro delle buone pratiche attuate nei diversi Atenei per eventualmente farle proprie adeguandole alle realtà locali.

* Tutor del Tirocinio del Corso di laurea di Scienze della Formazione primaria, Università della Basilicata.

1. 1863-1947 – Fondatore della Ford Motor Company.

Alla luce di quanto detto i Tutor organizzatori, previsti dal D.M. 10/09/2010 n. 249 art. 11², potrebbero confrontarsi su tematiche inerenti le modalità di progettazione e attuazione del Tirocinio nei diversi anni; dal canto loro, i Tutor coordinatori potrebbero condividere gli strumenti per l'analisi del contesto classe, degli organi collegiali, dei campi di esperienza, delle discipline, del micro *teaching*, dell'osservazione dell'alunno durante una conversazione, un lavoro di gruppo, nonché strutturazione del diario di bordo inerente l'analisi di una giornata nella scuola dell'infanzia e/o primaria. Ciò nell'ottica di un percorso formativo sempre più funzionale volto, anche con l'ausilio degli strumenti in precedenza menzionati, all'osservazione e al riconoscimento delle strategie didattico/educative più efficaci nei diversi contesti/situazioni.

Auspicabile sarebbe ancora la *condivisione delle esperienze, delle ricerche/azioni* che gli studenti potrebbero effettuare per il tramite dell'osservazione nelle classi.

Potremmo insieme pensare di fare *ricerca* al fine di migliorare alcuni aspetti relativi al contesto educativo-didattico, relazionale, di gestione della classe, e, per il tramite dei nostri studenti e delle scuole ospitanti, trarre gli elementi da cui iniziare questo percorso. Studenti e scuole accoglienti diverrebbero il perno della ricerca educativa.

Risulta chiaro che, individuato il tema specifico da analizzare, sarà necessario sottendere ad un preciso quadro teorico di riferimento relativo agli studi e ai risultati di ricerca, insieme ad un esame storico-critico della letteratura nello specifico settore, per poi procedere alla formulazione del piano di analisi: definizione del campione oggetto di studio, delle tecniche, degli strumenti di rilevazione dei dati, di analisi e di interpretazione dei risultati, sino alla stesura del rapporto di ricerca unitamente alle indicazioni operative.

Per tale lavoro potranno essere di ausilio i docenti di Pedagogia Sperimentale, Speciale, altro, afferenti alle nostre Università.

La raccolta dei dati potrà essere effettuata dai Tutor coordinatori per il tramite degli studenti, mentre l'analisi statistica e l'elaborazione critica potrebbe essere effettuata dai nostri ricercatori unitamente ai docenti.

In tal modo la ricerca in Italia, almeno nelle scuole dell'infanzia e primaria (sono questi gli ordini di studio cui il nostro Corso di laurea afferrisce) diverrebbe sempre più efficace e i risultati potrebbero, in qualche modo, elevarsi rispetto alle politiche educative del nostro Paese.

2. Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244» (11G0014).

La *sinergia* che si attuerebbe tra le diverse università, gli studenti, i Tutor organizzatori e coordinatori, i docenti universitari, i ricercatori e non ultime le scuole e gli insegnanti, fungerebbe da volano per la *condivisione di buone pratiche, per una spinta propulsiva alla ricerca, per una eventuale azione politica sempre più attenta ai bisogni educativi*.

Proporrei l'avvio di osservazioni, *focus group*, interviste, colloqui agli studenti del terzo e quarto anno di Tirocinio, che cominciano ad avere una visione più ampia della scuola rispetto ai suoi punti di forza/debolezza in quanto già avviati verso un'osservazione partecipata delle classi e dell'Istituto.

Tale tipo di osservazione, senza tralasciare quelli che sono gli altri focus educativo-didattici, comporterà per gli studenti una maggiore attenzione ad aspetti specifici riguardanti il contesto classe in particolare e la scuola in generale. Porterebbe lo studente a comprendere fattivamente quanto posto in essere nell'ambito di una ricerca educativa e lo condurrebbe ad essere sempre più consapevole delle azioni da attuare all'interno dei diversi contesti scolastici.

Tutto ciò potrebbe essere condiviso attraverso l'implementazione di una piattaforma nazionale la quale attraverso *focus group mirati risulterebbe essere propulsiva di confronti, dialoghi, idee di ricerca*.

Al fine di fornire l'opportunità ai nostri studenti di avere una visione sempre più ampia delle diverse metodologie di insegnamento potremmo anche pensare all'apertura di tutte le università italiane all'Europa, sull'esempio della spinta trainante fornita dagli Atenei di Milano e Palermo.

Tale apertura potrebbe realizzarsi con l'utilizzo, nei percorsi di Tirocinio, della piattaforma *eTwinning*³ e, in particolare, dell'*eTwinning Initial Teacher Training*.

Quest'ultimo, insieme all'*eTwinning Teachers Training Pilot*, consentirebbe:

1. un contatto diretto fra gli studenti dei diversi Paesi a vantaggio della conoscenza di differenti sistemi di formazione, nonché di metodologie di insegnamento;
2. un confronto fra le diverse università;
3. la crescita professionale dei futuri docenti e l'apertura sempre più forte all'innovazione didattica, al fine di favorire lo sviluppo di competenze chiave per l'apprendimento permanente, verso l'Europa del 2020;

3. Nata nel 2005 su iniziativa della Commissione Europea, attualmente tra le azioni del Programma Erasmus+ 2014-2020, *eTwinning* si realizza attraverso una **piattaforma informatica** che coinvolge i docenti facendoli conoscere e collaborare in modo semplice, veloce e sicuro, sfruttando le potenzialità delle nuove Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) per favorire un'apertura alla dimensione comunitaria dell'istruzione e la creazione di un sentimento di cittadinanza europea condiviso nelle nuove generazioni.

4. la continuità nella didattica quotidiana tra locale, regionale, nazionale, europeo, internazionale;
5. il coinvolgimento attivo degli studenti nella relazione didattica attraverso *eTwinning*, strumento di dialogo intergenerazionale, interculturale e di cittadinanza attiva.

Condivisione, ricerca, apertura tra le Università italiane e le scuole europee visti come progetto comune da implementare al fine di proporre ai nostri studenti una formazione sempre più ampia, ricca di contenuti e strumenti, aperta a nuove culture e strategie.

Riferimenti bibliografici

D.M. 10/09/2010 n. 249 art. 11 Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».

4. Osservo, provo e cambio

di Francesca Zanon, Franca Cimetta, Patrizia Michelutti*

1. Introduzione

La struttura del nostro percorso di Tirocinio è orientata ad indagare lo sviluppo delle competenze professionali degli studenti. Si tratta quindi di creare un circolo virtuoso, in cui le conoscenze dichiarative di natura teorica si integrino con i saperi sviluppati nella pratica, in modo che lo studente apprenda a elaborare la capacità di ragionamento nelle situazioni problematiche concrete tramite l'osservazione delle procedure degli esperti, secondo la tecnica didattica dell'apprendistato cognitivo (Collins, Brown e Newman, 1995).

L'apprendistato cognitivo è una procedura guidata, per cui dapprima gli esperti mostrano ai partecipanti il senso dell'attività e le procedure per risolvere i problemi, progressivamente si attribuisce maggior responsabilità ai principianti nel definire e risolvere i problemi emersi nella pratica, infine si analizza a posteriori e collaborativamente lo svolgimento del *problem solving*.

Il Tirocinio prende spessore di apprendistato cognitivo quando mette in atto anche la dimensione dell'osservare. Osservare non significa però solo dotarsi di strumenti adeguati, significa anche considerare ulteriori elementi che entrano in gioco, come, per esempio, il personale accogliente, i Tutor che potranno sollecitare nel tirocinante, ma anche in se stessi, percorso di consapevolezza e di autovalutazione sulla condizione che si crea.

Il rapporto di Tirocinio si crea attraverso le possibili fasi ed il ruolo dell'osservazione; l'iniziale contatto con il "luogo" in cui si andrà a svol-

* Francesca Zanon, Franca Cimetta e Patrizia Michelutti sono rispettivamente Ricercatrice e Tutor del Tirocinio del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, Università di Udine. Francesca Zanon è autrice del paragrafo 1 e 2; Franca Cimetta è autrice del paragrafo 3 e Patrizia Micheletti è autrice del paragrafo 4.

gere il Tirocinio, porta con sé aspetti a forte connotazione emotiva, generalmente si compie una prima “ricognizione” del posto nel quale si andrà ad operare e si compie già una prima osservazione, non ancora strutturata, ma guidata da una serie di idee, aspettative, credenze, ciò consente di farsi un’idea personale della situazione.

L’inserimento all’interno del contesto e l’avvio dell’esperienza porta pure con sé aspetti emotivi che andranno ad intrecciarsi con quelli più legati ad un agire intenzionale.

In linea generale possiamo dire che questo è il momento del passaggio ad una osservazione strutturata che focalizza come proprio obiettivo irrinunciabile l’osservazione dei processi contestualizzati. In questo senso, il Tirocinio si pone come “formazione contestualizzata” in quanto esperienza formativa connessa al tempo, al luogo, alle strutture e alle relazioni così come variabilmente si esprimono. Ogni organizzazione di servizi infatti possiede e genera una propria cultura, e chi vi entra deve innanzi tutto essere capace di osservare, per coglierne gli elementi primari, per generare una propria rappresentazione e successivamente un proprio inserimento all’interno di quella organizzazione.

2. Il percorso di Tirocinio

Il Tirocinio presso il Corso di laurea di Scienze della Formazione primaria dell’Università di Udine prevede che i primi due anni gli studenti si focalizzino sull’osservazione partecipata per conoscere e comprendere le variabili del contesto scolastico, svolgendo così le prime esperienze di insegnamento. Possiamo definire questo momento come un “ponte” dove il desiderio e la fretta di “calarsi” in situazione, devono portare lo studente a rendersi consapevole che per diventare un “buon insegnante” diviene importante conoscere la realtà individuando alcune caratteristiche e dinamiche che danno un significato all’agire. Durante questi primi anni di Tirocinio, come vedremo dopo, si è focalizzata l’attività sull’approccio al libro e alla biblioteca che diventano la “scusa” per portare lo studente ad una prima riflessione sui propri atteggiamenti e le proprie emozioni nei confronti della professione e delle problematiche legate ad essa.

Al terzo e quarto anno si punta maggiormente alla conoscenza dell’ambiente di apprendimento della scuola in modo approfondito e alla elaborazione e realizzazione di un percorso progettuale in accordo con gli insegnanti accoglienti. In particolare il focus è l’ascolto dell’alunno. Come vedremo dopo, aumentando il contatto dello studente con la realtà (100 ore diretto infanzia terzo anno e 100 ore diretto primaria quarto anno), si è sentita la necessità di sperimentare strumenti di osservazione e d’ascolto

in funzione di un'approfondita analisi delle fasi di lavoro, promuovendo la capacità di osservazione stessa. Si è cercato di far diventare gli studenti dei partecipanti legittimi, progressivamente meno periferici (Lave e Wenger, 1991) alle attività della scuola; in questo senso la struttura complessiva dell'attività è chiara ai partecipanti, che partecipano attivamente al *problem solving* in alcune delle fasi, dapprima sotto la guida dei più esperti (supervisor e Tutor), poi progressivamente acquisendo maggiori responsabilità.

Con la partecipazione all'attività della scuola con un monte d'ore così importante, gli schemi concettuali iniziali sono discussi, negoziati e adattati ed evolvono fino ad assumere configurazioni esperte, in cui le interpretazioni riguardo gli scopi dell'attività e le modalità di intervento tendono a essere condivisibili. Ciò non significa un'omogeneità degli schemi cognitivi dei membri di un contesto educativo, ma la possibilità di trovare gli elementi comuni di una situazione.

3. Fra osservazione e progettazione: incontriamo i libri e le biblioteche

Nei primi 2 anni di Tirocinio, come già accennato, abbiamo avviato un focus di riflessione con gli studenti sulla promozione e la fruizione della lettura a scuola, esplorando le proposte editoriali ed individuando possibili percorsi didattici operativi partendo da alcune questioni:

- perché il libro: *la scuola riesce a trasmettere la passione per la lettura? Perché è importante promuovere un ambiente ricco di libri, leggere ad alta voce? Che rapporto esiste fra libro e crescita dell'identità? Quanto è cambiato negli anni il rapporto bambino/libro?*;
- quali libri scegliere e come costruire una biblioteca in classe (*libri di narrativa, di divulgazione scientifica, sulle emozioni, albi illustrati, filastrocche, silent book, libri tattili, graphic novel, testi plurilingue...*);
- quando leggere (*all'inizio della giornata, come warm up per avviare un'attività, per creare un momento magico, per approfondire un tema...*);
- dove e come allestire lo spazio (*angolo lettura in classe, biblioteca, sotto l'albero del giardino...*);
- come leggere (*narrare, leggere ad alta voce, raccontare, con o senza immagini, promuovere una lettura silenziosa, dialogata...*);
- perché costruire libri a scuola (*per narrare, approfondire temi, documentare attività, sperimentare tecniche...*).

Filo conduttore è l'incontro con i libri e le biblioteche; le proposte si inseriscono all'interno di un percorso di tipo osservativo (osservazione dell'ambiente di apprendimento e di sequenze di insegnamento-apprendi-

mento) attraverso una circolarità che dal Tirocinio indiretto ricada su quello diretto e viceversa influenzandosi reciprocamente secondo il modello dell'integrazione problematica (Lodini, 2003).

Nel primo *step* (Tirocinio1) esploriamo il nostro rapporto con la lettura chiedendo allo studente quale sia stato, durante la sua crescita, il libro di *affezione*, di cui ha un ricordo nitido e preciso. Ripercorriamo, insieme, quindi *quella* situazione: dove lo leggeva, da chi è stato donato, perché ha lasciato una traccia dentro di lui. Nell'attività, che si svolge in piccoli gruppi, gli studenti raccontano liberamente le sensazioni che hanno accompagnato il piacere di *quel* libro, ricordano i luoghi, le persone ad esso legato, a volte anche ne ritrovano l'odore, riportano passaggi, immagini o ne raccontano la storia.

Dalla condivisione dell'esperienza si arriva all'analisi riflessiva: quanto l'esempio dell'adulto-lettore, sia esso insegnante o genitore, rappresenta per il bambino uno stimolo e un modello indispensabile per avvicinarsi al testo? Se presentiamo tanti libri i nostri alunni diventano automaticamente dei lettori consapevoli? È sufficiente il *contagio*? (Denti, 1999, p. IX).

Successivamente viene proposta un'immersione nei libri attraverso una sorta di mostra-espositiva allestita nell'aula universitaria che diventa luogo per toccare, maneggiare, sfogliare libri, scoprire autori, illustratori e nuove proposte editoriali

Solo a questo punto gli studenti in piccoli gruppi sono invitati a progettare un percorso didattico per la scuola dell'infanzia o primaria con l'aiuto di alcuni indicatori (*Come organizzate lo spazio? Utilizzate dei mediatori? Quali pagine sono adatte?*) e ad esporlo al grande gruppo.

Parallelamente viene chiesto loro di sperimentare a scuola (Tirocinio diretto 1) un breve intervento di lettura ad alta voce con un'attenzione mirata alla progettazione dell'ambiente formativo, costruendo con accuratezza l'allestimento dello spazio aula/sezione, le modalità di presentazione, riflettendo sulla modulazione della voce, il ritmo, i tempi, i supporti utilizzati (musiche, immagini).

La costruzione di un *setting* accogliente ed ospitale risulta fondamentale perché solo all'interno di un clima favorevole, in un'ambiente disposto all'ascolto, si possono tessere gli apprendimenti e suscitare la curiosità del sapere, come ben dimostrano le numerose scuole senza zaino che stanno crescendo nel nostro Paese (Orsi, 2015; Merletti, 2001).

Sottolinea, inoltre, B.V. Merletti (2001) che non si tratta solamente di predisporre un ambiente fisico idoneo, ma che la creazione di un ambiente favorevole alla lettura è qualcosa di più complesso. A questo punto del percorso (2° anno di Tirocinio) gli studenti effettuano un'osservazione di promozione alla lettura in una biblioteca ragazzi del territorio assistendo ad un intervento (lettura animata, laboratorio del libro, ora delle storie...) realizzato da operatori professionisti.

Riteniamo l'osservazione effettuata nelle biblioteche ragazzi un valore aggiunto per lo studente. “Le biblioteche di pubblica lettura hanno spalancato le porte ai giovani lettori (...) senza le prestazioni delle biblioteche il rapporto libro-ragazzi non avrebbe di certo raggiunto – neppure lontanamente – gli attuali livelli di sviluppo” (Denti, 1999, p. 85). “Il promotore della lettura, inoltre, è un professionista che si occupa di questi temi a tempo pieno e coniuga un'approfondita conoscenza delle proposte editoriali anche recenti con specifiche capacità relazionali e di tecniche di animazione” (Barcelò e Bassi, 2014, p. 54).

L'obiettivo che ci prefiggiamo è quindi anche di far comprendere allo studente l'importanza dell'interazione scuola-territorio quale luogo capace di produrre circuiti innovativi da integrare con quelli scolastici.

È grazie ad un lavoro di rete con i progetti Crescere leggendo, Nati per leggere e diverse agenzie educative (prime fra tutte le biblioteche) che siamo riusciti a co-costruire percorsi di collaborazione e scambi di competenze. Tale raccordo fra scuola-università-territorio va costantemente alimentato affinché la lettura non sia un'appendice facoltativa, ma diventi un'attività sistematica.

L'osservazione accurata e mirata in biblioteca ha permesso ai nostri studenti di analizzare il rapporto lettore-alunni, gli aspetti organizzativi dello spazio (in un continuum con l'anno precedente), i tempi, le strategie utilizzate per facilitare la partecipazione del gruppo-classe, l'utilizzo di mediatori (fotografie, musiche...), le tecniche narrative, le modalità di intervento (uso voce, gestualità, prossemica...) e di capire l'importanza della condivisione delle letture senza “L'uso infernale delle schede operative” (Denti, 1999, p. 79).

Lo strumento che proponiamo è semi strutturato perché, se è sempre necessario delimitare il campo dell'osservazione (e quindi individuare dei descrittori), allo stesso tempo è anche importante fornire una griglia aperta che lasci spazio alle annotazioni personali per cogliere il vissuto dell'esperienza.

Conclude il percorso una proposta di simulazione di un *silent book* da effettuarsi nel Tirocinio indiretto realizzata in piccoli gruppi dove la scelta del registro linguistico da adottare, il mettersi in gioco diventano gli obiettivi principali dell'attività.

Tab. 1 - Scheda di osservazione

Scheda di osservazione di un'attività in biblioteca Tirocinio 2

| Cognome Nome | Luogo | Data osservazione | ora |
|---|-------|-------------------|-----|
| Breve presentazione dell'iniziativa: è inserita in un progetto particolare? (Nazionale, regionale) | | | |
| Partecipanti (scuola, classe, n. alunni...) | | | |
| Libro/i presentati (autore, anno, titolo, casa editrice, luogo) | | | |
| Promotori della lettura (breve descrizione del profilo professionale, associazione di appartenenza...) | | | |
| Organizzazione spazi | | | |
| Mediatori utilizzati per l'attività | | | |
| Svolgimento attività | | | |
| Strategie di animazione utilizzate (interazione con i bambini, gestualità, modulazione e uso della voce, pause e ritmi narrativi, ascolto e utilizzo delle risposte dei bambini...) | | | |
| Sviluppi dell'attività (lo studente individui possibili piste di lavoro e/o approfondimenti all'attività proposta in biblioteca) | | | |
| Osservazioni libere | | | |

4. Il Tirocinio del III anno come Ascolto

L'esperienza dello studente nei primi anni di Tirocinio si concentra, come sopra descritto, sull'osservazione del contesto scolastico inteso come sistema complesso che al suo interno racchiude spazi, tempi, oggetti, persone che contribuiscono, tramite la loro interconnessione, al raggiungimento di un fine comune, quello dell'Educazione.

Lo studente nel Tirocinio indiretto: sperimenta tecniche e strategie, simula, ipotizza, relaziona, riflette sull'esperienza come professionista, recupera le conoscenze teoriche e approfondisce i contenuti dei documenti ministeriali; nel Tirocinio diretto: coglie ed elabora prassi osservate e si mette in gioco attivando le competenze che caratterizzano la professione docente. Egli osserva, progetta, realizza e valuta le proprie azioni didattiche, riflette sulle conoscenze pedagogiche riferite alle dimensioni di sviluppo del bambino (Serena e Zuccari, 1999, p. 42) e sperimenta le capacità di gestire la complessità educativa-relazionale.

Al terzo anno di Tirocinio l'azione dello studente si rivela, nell'ambito del Tirocinio stesso, più complessa e coinvolgente. Le conoscenze, le abilità e la soggettività devono essere concertate e spese nell'ambito professionale. Allo studente viene chiesto di attivare i propri "saperi" per progettare un percorso didattico che tenga conto di molteplici aspetti che riguardano l'azione dell'apprendere e quella dell'insegnare.

L'inserimento nella scuola richiede, oltre alle abilità acquisite nelle precedenti esperienze, lo sviluppo di capacità progettuali che colgano, in un contesto educativo già esistente, le peculiarità presenti e i bisogni del gruppo sezione/classe; lo studente realizza un percorso didattico coerente con la realtà osservata. Fondamentale, quindi, l'utilizzo dell'osservazione pedagogica di tipo contestuale essa permette di analizzare, fare ipotesi e operare scelte adeguate; è una procedura metodologica decisiva per la conoscenza dei bambini (Olmetti Peja, 1998).

Uno degli aspetti determinanti nell'agire educativo, oltre all'osservazione, è "l'ascolto".

L'ascolto permette di creare dal punto di vista comunicativo un movimento di "avvicinamento" tra insegnante e bambino che determina un cambiamento nella relazione; sotto l'aspetto cognitivo esso determina un primo livello di elaborazione di idee e conoscenze possedute e crea degli organizzatori anticipati, rispetto allo scopo dato.

L'insegnante, nell'atto di ascoltare, interagisce stando nella relazione e partecipa alla costruzione della realtà (Bertalanffy, 1969).

Creare una situazione di "ascolto" richiede allo studente, di mettere a fuoco i contenuti di apprendimento e di verificare le proprie conoscenze in merito ai contenuti stessi. Per organizzare le proprie conoscenze allo studente viene chiesto l'utilizzo delle mappe concettuali (Novak, 1989; 2001) e solo in seguito egli organizza le attività dedicate all'ascolto dei saperi e delle abilità già presenti nel gruppo sezione/classe.

L'ascolto cognitivo, come afferma Ausubel, ha lo scopo di stimolare i bambini ad esprimere le loro conoscenze e le loro idee e permette di valorizzare le proprie esperienze. Le nuove informazioni vengono inserite nelle preesistenti i concetti specifici vengono associati a concetti generali. (Ausubel, 1968).

Le rilevazioni ottenute dal gruppo di bambini coinvolti nel progetto ha una duplice funzione; orienta la proposta di apprendimento verso un livello superiore a quello esistente e crea un ponte tra le conoscenze pregresse formali e informali (Pontecorvo, 1990). In seguito, alla luce di quanto appreso, allo studente viene chiesto di pianificare le proposte didattiche e le strategie metodologiche per attuarle. Nell'agire lo studente viene esortato ad avere un attento sguardo verso le Indicazioni Ministeriali per il Curricolo del 2012 e verso le proprie conoscenze teoriche che fanno parte del proprio curriculum di studi universitari.

È fondamentale far comprendere allo studente che quanto affermato da Ausubel ha valore sia per quanto lo riguarda sia per quanto riguarda la figura professionale che diventerà: «Se dovessi condensare in un unico principio l'intera psicologia dell'educazione, direi che il singolo fattore più importante che influenza l'apprendimento è dato dalle conoscenze che lo

studente già possiede. Accertatele e comportatevi in conformità nel vostro insegnamento» (Ausubel, 1968, p. 17).

Tab. 2 - Organizzare l'ascolto dell'alunno

Esempio di come organizzare l'ascolto dell'alunno

Per comprendere come organizzare un ascolto significativo si è dovuto riflettere con gli studenti sulle modalità con cui sia possibile pianificare un'esperienza di ascolto; ascolto che ponga in primo piano il bambino come individuo portatore di temperamento, affettività, capacità, esperienze e cultura.

Lo studente indaga le esperienze dei bambini:

- a livello personale: famiglia, amici, attività, cultura... altro;
 - a livello scolastico: relazioni, gioco, attività, uscite didattiche e altro.
-

L'esempio sopra descritto rende possibile, nella scuola dell'infanzia, creare una situazione dinamica e concreta che pone i protagonisti in un primo spazio e tempo di apprendimento.

La raccolta delle conoscenze del gruppo classe/sezione orienta lo studente nel progettare e costruire attività che possano favorire l'acquisizione di competenze articolate e non univoche attraverso un ambiente ricco di interazioni fra i diversi soggetti che ne fanno parte (Pontecorvo, 1990).

5. Conclusioni

Questo nostro percorso di Tirocinio ci ha insegnato che, imparare a conoscere nella pratica, ad interrogarsi sul proprio operare e mediante le riflessioni far emergere e criticare le tacite comprensioni sorte attorno alle esperienze ripetitive di una pratica specialistica, può far trovare nuovo senso nelle situazioni caratterizzate da incertezza, unicità ed instabilità così come sono quelle educative. Imparare a diventare "professionisti che riflettono sul proprio conoscere nella pratica" diventa strumento essenziale per avvicinarsi alla professione educativa con le dovute cautele, sperimentando di persona situazioni che per loro natura ci vedono immersi non solo come professionisti, ma anche come esseri umani.

Riferimenti bibliografici

- Barcelò L., Bassi R. (2014), *Promozione alla lettura: il professionista della lettura*, edizioni Liber.
- Collins A., Brown J.S., Newman S.E. (1995), *L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere, far di conto*, in Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano.
- Combi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M. (2003), *Le professionalità educative*, Carocci, Roma.
- Denti R. (1999) *Lasciamoli leggere*, Einaudi, Torino.
- Merletti R.V. (2001), *libri e lettura da 0 a 6 anni*, Mondadori, Milano.
- Novak J.D., Gowin D.B. (1989), *Imparando a imparare*, SEI, Torino.
- Novak J.D. (2001), *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento.
- Orsi M. (2005), *L'ora di lezione non basta*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (RM).
- Pontecorvo C. (1990), *Una scuola per i bambini*, La Nuova Italia, Firenze.

5. T3: osservare tra teoria e pratica a Unimore

di Maja Antonietti, Chiara Bertolini, Lorenza Montanari*

1. Le ragioni

Un'attenzione specifica per la metodologia osservativa nell'esperienza del Tirocinio del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia (vecchio e nuovo ordinamento) nasce nell'A.A. 2009/2010 su stimolo ed in continuità con le intuizioni e intenzioni della prof.ssa Roberta Cardarello.

Tale percorso muoveva da alcune considerazioni:

- da una lettura non occasionale delle relazioni di Tirocinio emergevano forti espressioni di giudizi nei confronti delle attività e delle insegnanti accoglienti, spesso non documentati con osservazioni (e dunque considerabili come pre-giudizi);
- l'utilità della metodologia osservativa non veniva riconosciuta dai tirocinanti, i quali preferivano subito agire nella realtà scolastica, tutto ciò risultava anche facilitato da insegnanti accoglienti ai quali non era chiaro il ruolo del tirocinante e che non utilizzavano abitualmente la pratica osservativa. Tali aspetti sono tra l'altro confermati anche in alcune indagini sul campo (Cardarello *et al.*, 2007; Antonietti, Cardarello e Martini, 2009);
- adozione nel Tirocinio di Unimore di strumenti osservativi già esistenti per la scuola dell'infanzia, che si avvalgono di scale di valutazione e sono espressione di giudizi sintetici. Da ciò discendeva la necessità di

* Maja Antonietti e Chiara Bertolini sono docenti nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Università di Modena e Reggio Emilia e referenti dal 2017 del Gruppo Tirocinio; Lorenza Montanari è Tutor di Tirocinio del medesimo Corso di laurea. Il testo è frutto di lavoro e confronto congiunti. Maja Antonietti è autrice dei paragrafi 1, 2.1, 3.1, Chiara Bertolini dei paragrafi 2.2, Lorenza Montanari dei paragrafi 2.3, 3.2, 4.

attrezzare ulteriormente gli studenti ad un adeguato utilizzo di tali strumenti.

A tali considerazioni, esito di diverse analisi del contesto di Tirocinio di Unimore, si affiancano ulteriori spunti di riflessione teorici:

- un insegnamento è tanto più efficace quanto più utilizza una varietà di metodi (Doyle, 1986);
- per la formazione degli insegnanti, l'importanza di mettere in relazione i *saperi scientifici* e i *saperi esperienziali* (Galliani e Felisatti, 2002; Vannini e Mantovani, 2007);
- necessità di raccordare laboratori, insegnamenti e Tirocinio verso obiettivi formativi comuni (Galliani e Felisatti, 2002; Zaggia, 2007);
- la pratica osservativa è una competenza chiave della professionalità docente (Perrenoud, 2002; Amenta, 2008; Cardarello, 2016) come anche testimoniato dall'interesse dell'Invalsi per il tema (2015);
- utilità e necessità formativa di porre gli studenti in condizione di mettersi in gioco in situazioni protette, sollecitando e sostenendo la riflessione (Schön, 1993; OECD, 2005).

L'organizzazione del corso di studi del nuovo ordinamento richiede e valorizza l'esperienza dei laboratori connessi agli insegnamenti, ed è quindi parsa funzionale all'intenzione di formare la competenza osservativa dei futuri insegnanti.

2. L'organizzazione del T3

Formare all'osservazione è divenuta una delle principali preoccupazioni formative del terzo anno del nuovo corso SFP. Il raggiungimento di tale obiettivo è sostenuto da una connessione tra insegnamenti con annessi laboratori ed il Tirocinio stesso. Tale sinergia consente di affrontare il tema dell'osservazione a tutto tondo, sia da un punto di vista teorico che pratico. I tre formati (insegnamento di "Didattica e Pedagogia Speciale", laboratori annessi all'insegnamento e Tirocinio del 3° anno) sono stati progettati in modo congiunto e agiscono in modo coerente, all'interno di una offerta formativa che vede altri insegnamenti (Didattica Generale, Matematica 2, Metodologia della ricerca, Psicologia 1), laboratori e tirocini degli anni successivi collegarsi alla tematica in oggetto.

2.1. L'insegnamento

L'insegnamento di Didattica e Pedagogia Speciale (10 cfu di cui 2 di laboratorio) tratta il tema dell'osservazione inteso come strumento impre-

scindibile per la Pedagogia Speciale, sia perché consente di raccogliere informazioni rispetto ad un singolo bambino (dunque conoscerne punti di forza e difficoltà e comunque tratteggiarne meglio le specificità), sia come strumento e tappa che consente di progettare interventi per il singolo e la classe in prospettiva inclusiva. L'osservazione viene affrontata sia dal punto di vista teorico, che attraverso la presentazione e applicazione di strumenti osservativi: del comportamento del singolo, del contesto scolastico, dei processi inclusivi e del processo di apprendimento.

2.2. I laboratori connessi all'insegnamento

Il laboratorio sull'osservazione costituisce il trait d'union tra l'insegnamento e il Tirocinio. Esso è, infatti, propedeutico e necessario per svolgere il Tirocinio del terzo anno¹, è attivo dall'Anno Accademico 2009-2010 ed è rivolto, oltre che obbligatorio, a tutti gli studenti iscritti al terzo anno.

Il laboratorio consiste in 12 ore in presenza durante le quali vengono presentati, descritti e analizzati tre strumenti osservativi (messi a punto da Antonietti e Bertolini) che gli studenti utilizzeranno durante il T3 e che differiscono tra loro per la modalità di registrazione delle informazioni e per i focus² osservativi richiesti:

1. osservazione dello **spazio sezione** nella scuola dell'infanzia;
2. osservazione dell'**attività didattica** nella scuola dell'infanzia e primaria.

Per ciò che concerne il primo focus, si è scelto di adottare la scala Avsi (Bondioli, 2001) come strumento per guidare e orientare gli studenti nella valutazione dell'**organizzazione dello spazio sezione**. Si precisa che la scala di valutazione è impiegata nel Tirocinio non allo scopo di valutare le scuole accoglienti, ma per esercitare i tirocinanti nella pratica osservativa e nella costruzione dei giudizi a partire dalla raccolta di affidabili elementi informativi (intenzione dichiarata anche con i tirocinanti).

Allo scopo di impiegare la scala di valutazione AVSI, son stati costruiti alcuni strumenti aperti per la raccolta di dati osservativi utili e funzionali per l'esercizio della scelta del giudizio più idoneo, oggettivo e fondato. Si tratta di 3 strumenti raccolti nel fascicolo denominato "Diario Strutturato per AVSI - Item: L'organizzazione e l'utilizzo pedagogico dello spazio sezione" che si compone delle seguenti parti:

1. Nel vecchio ordinamento, il laboratorio e il Tirocinio si svolgevano al secondo anno di corso.
2. Nel corso degli anni i focus osservativi sono variati e sono stati raffinati sulla base dei feedback degli studenti, delle priorità formative e dei problemi riscontrati.

- a) descrizione della spazio della sezione in tutti i dettagli (anche attraverso la costruzione di una mappa dello spazio da allegare alla descrizione,
- b) eventualmente con l'aggiunta di foto);
- c) intervista semi-strutturata all'insegnante accogliente, seguendo uno schema di domande dato (fig. 3);
- d) realizzazione di 3 osservazioni durante attività di gioco libero nello stesso momento della giornata, avendo come focus "cosa fanno i bambini in uno stesso angolo strutturato", scelto del tirocinante (fig. 4).

I 3 strumenti, assieme ad alcuni quesiti³, guidano il tirocinante alla formulazione dei giudizi sintetici previsti dalla Scala Avsi, ossia sostengono gli studenti a scegliere gli enunciati valutativi più pertinenti ed a motivare tale scelta facendo uso delle informazioni osservative raccolte, collegando quindi il dato osservativo con quello interpretativo.

Fig. 1 - Traccia di intervista (a cura di M. Antonietti e C. Bertolini)

DIARIO STRUTTURATO per AVSI - a cura di Antonietti, Bertolini

MODULO B: INTERVISTA AD UN/UNA INSEGNANTE

TRACCIA DI DOMANDE

- 1) Quali elementi (arredi, materiali,...) sono presenti in sezione e come sono organizzati?
- 2) Per quali ragioni e scopi avete scelto queste risorse e questa organizzazione?
- 3) Quali sono gli spazi comuni della scuola, con quali criteri li organizzate e modificate?

Istruzioni per lo studente/studentessa: Prendere appunti fedelmente durante l'intervista (che può essere eventualmente audio registrata e poi sbobinata previa autorizzazione dell'insegnante). Allegare l'intervista realizzata evidenziando i passaggi cruciali relativamente alle modalità attraverso cui lo spazio e i materiali sono organizzati e alle ragioni e criteri adottati dalle insegnanti.

ENUNCIATO DELL'AVSI A CUI POSSO FARE RIFERIMENTO:

3. Domande di stimolo per la riflessioni inserite nello strumento osservativo: "Riguardare l'item dell'Avsi "L'organizzazione e l'utilizzo pedagogico dello spazio sezione": l'organizzazione della sezione e l'utilizzo dei materiali che ha osservato secondo Lei a cosa serve? Ha qualche esempio e riferimento teorico per sostenere le sue riflessioni?" (a cura di Antonietti, Bertolini, Montanari).

Fig. 2 - Strumento per l'osservazione sistematica di un angolo strutturato (a cura di M. Antonietti e C. Bertolini)

DIARIO STRUTTURATO per AVSI - a cura di Antonietti, Bertolini

MODULO C: OSSERVARE UNO STESSO ANGOLO STRUTTURATO PER 10 MINUTI (3 GIORNI DIFFERENTI)

| Da compilare in aula | Da compilare successivamente | | |
|---|--|---|--|
| <p>Descrizione dei fatti</p> <p><u>Registrazione cronologica</u></p> <p><u>degli eventi/resoconto</u></p> <p>Distinzione in base agli eventi osservati</p> | <p>Aspetti interpretativi</p> <p><u>Note personali</u></p> <p>Cosa penso?</p> <p>Collegamenti tra eventi precedenti</p> <p>Domande e problemi</p> <p>In generale</p> <p>E in relazione all'Avsi</p> | <p><u>Riferimenti teorici</u> (studi accademici, riferimenti bibliografici)</p> | <p><u>Enunciato dell'Avsi a cui posso fare riferimento</u></p> |
| | | | |

Per quanto riguarda il secondo focus osservativo è stato realizzato uno strumento denominato “*griglia di osservazione di un’attività didattica*”. Tale strumento si propone di esercitare ed abituare gli studenti a osservare e descrivere in modo puntuale ed esaustivo lo svolgimento di un’attività didattica, sollecitandoli a riconoscere e a sistematizzare gli elementi centrali di una lezione: attività prevalenti dell’insegnante e degli allievi, formato del gruppo, materiali, modalità di svolgimento e modalità di accertamento.

Al termine dell’osservazione di ciascuna lezione/attività, gli studenti sono guidati attraverso alcuni quesiti⁴ ad una riflessione sia di sintesi che di collegamento tra l’osservazione fatta ed i contenuti eventualmente affrontati da insegnamenti e laboratori precedentemente seguiti.

4. Domande di stimolo per la riflessioni inserite nello strumento osservativo: “Come le è sembrato il clima della classe? perché? Cosa crede che i bambini dovessero apprendere e perché? Quali strategie didattiche pensa che abbia utilizzato l’insegnante e perché? Se fosse stata lei l’insegnante in classe cosa avrebbe aggiunto o modificato? Ha notato alcune strategie dell’insegnante rivolte a facilitare l’apprendimento di un bambino in difficoltà? Se sì, quali? Quali possibili collegamenti ha individuato con gli insegnamenti e con i laboratori? Quali domande le sono venute in mente durante l’osservazione? Dia un titolo all’attività che ha osservato” (a cura di Antonietti, Bertolini, Montanari).

Fig. 3 - Griglia di descrizione dell'attività didattica (a cura di M. Antonietti e C. Bertolini)

| GIORNO: ORARIO: dalle _____ alle _____ MOMENTO DELLA GIORNATA (es. dopo l'intervallo, al rientro dalla palestra): _____ LUOGO: _____ NUMERO ALUNNI: _____ Numero Alunni con disabilità certificata: _____ NUMERO INSEGNANTI: _____ ORGANIZZAZIONE DELLO SPAZIO: _____ DISCIPLINA: _____ TEMA DELL'ATTIVITA': _____ ALTRE INFORMAZIONI DI CONTESTO: _____ | | | | | | | |
|--|---|--|--|------------------------|--|---|--|
| TEMPO (ES. 9.10-9.15) | COSA FA L'INSEGNANTE (azioni prevalenti) | COSA FANNO I BAMBINI/E (azioni prevalenti) | FORMATO DI GRUPPO (come sono organizzati i bambini durante l'attività) | MATERIALI IMPIEGATI | MODALITA' DI SVOLGIMENTO DELL'ATTIVITA'/ FORMATO DIDATTICO | MODALITA' DI ACCERTAMENTO (SE PRESENTE) | DOMANDE/PROBLEMI CHE LE VENGONO IN MENTE |
| | | | <input type="checkbox"/> INDIVIDUALE <input type="checkbox"/> COPPIE <input type="checkbox"/> PICCOLO GRUPPO <input type="checkbox"/> GRANDE GRUPPO <input type="checkbox"/> ALTRO _____ | | <input type="checkbox"/> LEZIONE FRONTALE <input type="checkbox"/> LEZIONE INTERATTIVA <input type="checkbox"/> DISCUSSIONE <input type="checkbox"/> LAVORO IN GRUPPI <input type="checkbox"/> LAVORO INDIVIDUALE <input type="checkbox"/> ALTRO: _____ | | |
| | | | <input type="checkbox"/> INDIVIDUALE <input type="checkbox"/> COPPIE <input type="checkbox"/> PICCOLO GRUPPO <input type="checkbox"/> GRANDE GRUPPO <input type="checkbox"/> ALTRO _____ | | <input type="checkbox"/> LEZIONE FRONTALE <input type="checkbox"/> LEZIONE INTERATTIVA <input type="checkbox"/> DISCUSSIONE <input type="checkbox"/> LAVORO IN GRUPPI <input type="checkbox"/> LAVORO INDIVIDUALE <input type="checkbox"/> ALTRO: _____ | | |

I contenuti proposti nel laboratorio sono affrontati attraverso una varietà di metodologie: lezione frontale con proposte di attivazione iniziali, esercitazioni individuali, in piccolo gruppo e discussioni. Alcune video documentazioni sono utilizzate per permettere agli studenti di esercitarsi nell'utilizzo degli strumenti osservativi proposti, che saranno successivamente impiegati durante il Tirocinio. Nel laboratorio, attraverso il lavoro di gruppo, i tirocinanti si cimentano quindi nella capacità di operationalizzare variabili e concetti, nel confrontare descrizioni per condividerle, nel riconoscere e distinguere giudizi documentabili e giudizi impressionistici.

2.3. Il Tirocinio

In questa annualità, gli studenti vengono ospitati per 50 ore in ciascun grado scolastico, coerentemente con la paritetica suddivisione del monte ore fra scuola primaria e scuola dell'infanzia. È data loro l'opportunità di integrare l'osservazione con altre azioni d'aula quali: collaborazione al lavoro di gruppo, attiva gestione di lezioni alla classe sotto la supervisione del Tutor, aiuto diretto ad alunni in difficoltà. È prevista anche la parteci-

pazione ad un incontro di programmazione pomeridiana, per migliorare la consapevolezza della complessa ideazione che precede qualsiasi azione d'aula vera e propria. I Tutor universitari supportano questo processo con incontri durante il praticantato e forniscono aiuto collettivo e individuale alla pratica di scrittura (relazione) con cui si conclude e argomenta l'intera esperienza.

3. Le ricadute

3.1. Sinergie attivate

Nel corso di questi 7 anni di attivazione, l'impalcatura si è andata precisando e raffinando. Ci pare che la sinergia (oltre che documentata nelle relazioni di Tirocinio) sia stata efficace grazie a:

- la collaborazione tra docenti e Tutor nei diversi formati (co-progettazione e co-conduzione nei laboratori);
- la coordinazione dei tempi (i laboratori precedono l'insegnamento, l'insegnamento supporta successivamente e a posteriori le riflessioni);
- i rilanci espliciti tra insegnamento, laboratorio e Tirocinio;
- il linguaggio comune nei 3 formati;
- la coerenza dei contenuti;
- l'alternanza dei formati organizzativi di lavoro (coppia, piccolo gruppo, grande gruppo);
- la funzione di sperimentazione e di attivazione offerta dal contesto laboratoriale, ove gli studenti si mettono in gioco apprendendo ad osservare e riflettendo su quanto hanno fatto, cogliendone direttamente quindi le difficoltà e i rischi delle sovra-interpretazioni;
- i materiali in piattaforma dolly accessibili a tutti;
- il tutorato svolto negli anni passati da studenti senior nei confronti dei tirocinanti;
- la relazione del Tirocinio che ha costretto a riconoscere i rimandi ed i legami tra i formati, ha raccolto le osservazioni e la riflessione sugli strumenti stessi.

3.2. L'esperienza degli studenti

Dalle relazioni di Tirocinio e dalle conversazioni è possibile rilevare che spesso gli studenti:

- ammettono di **avere iniziali pregiudizi** su questa pratica, ritenuta pesante da compiersi ed eccessivamente analitica e ripetitiva,

- indipendentemente dallo strumento, ammettono, in seguito, **che il «prendersi tempo»** tipico di questa **pratica li aiuta a difendersi dagli automatismi** interpretativi, a ricercare comportamenti prima di giungere a conclusioni, a separare i focus dell'osservazione,
- sono concordi nel sostenere **che osservare aiuta a «vedere»** cose che, altrimenti, sarebbero sfuggite, ad essere rigorosi, ad argomentare e giustificare le proprie affermazioni.
Riconoscono alla pratica osservativa alcuni vantaggi quali:
 - immediata **consapevolezza della complessità e del numero di variabili** che entrano in gioco in ogni azione d'aula;
 - consapevolezza di diverse e contrastanti possibilità di interpretazione per la stessa «scena»;
 - **possibilità di confronto**, grazie a rilevazioni di atteggiamenti diversi entro lo stesso «setting» (es.: stessa attività, stessi bambini, stessa aula, docenti diversi) e fra diversi comportamenti di insegnanti e allievi;
 - acquisizione della **importanza delle variabili «invisibili»** nella gestione delle pratiche didattiche (es.: uso del tempo della lezione e sua scansione);
 - possibilità di rilevare processi importanti sul doppio versante relazionale e didattico, che emergono solo da una osservazione mirata, sui quali è più complesso soffermarsi mentre si agisce direttamente.

4. Conclusioni

Il percorso di T3 costringe i tirocinanti ad un utilizzo di una pratica osservativa sistematica, accompagnandoli a vedere «in positivo» e a leggere ciò che è presente, a differenza di quanto spesso si tende a fare a scuola, a conoscere le situazioni in modo approfondito e non impressionistico. Offre inoltre l'opportunità di transfer ad altre pratiche (ad esempio osservare per valutare) e rende più consapevoli dei propri e altrui copioni di azioni, fa nascere dubbi su ciò che si «credeva di sapere», suscita domande e favorisce la problematizzazione dell'esperienza. Inoltre suscita, nel bene e nel male, la curiosità dei Tutor accoglienti che chiedono, spesso, di saperne di più, rendendo gli studenti un tramite reale tra università e scuola.

Riferimenti bibliografici

- Amenta G. (2008), *L'osservazione dei processi di apprendimento*, La Scuola, Brescia.
- Antonietti M., Bertolini C., Cerrocchi L., Cardarello R., Malpeli G. (2007), *I giovani maestri dell'Università di Modena e Reggio Emilia tra curriculum e occupazione*, *Generazioni*, 10, pp. 145-171.
- Bondioli A. (2001), *Avsi. AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia*, FrancoAngeli, Milano.
- Bortolotti E., Sorzio P. (2014), *Osservare per includere*, Carocci, Roma.
- Cardarello R. (2016), *L'osservazione in classe in Ufficio Scolastico regionale per l'Emilia-Romagna, Essere docenti in Emilia-Romagna 2015-2016. Guida informativa per insegnanti neo-assunti*, Tecnodid, Napoli.
- Coggi C., Ricchiardi P., Maccario D. (2004), "Valutare la qualità della didattica universitaria: autovalutazione dei docenti e risultati degli studenti", *Generazioni*, 1, pp. 127-169.
- Doyle W. (1986), *Classroom Organisation and Management*, in Wittrock M., eds., *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, New York.
- Galliani L., Felisatti E. (2002), *Professione insegnante e qualità della formazione universitaria. Il modello di Padova: valutare per migliorare*, in Paparella N., a cura di, *La ricerca didattica per la qualità della formazione*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Gelati M. (1996). *Pedagogia Speciale. Problemi e Prospettive*, Corso Editore, Ferrara.
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Vannini I., Mantovani L. (2007), "I giovani insegnanti laureati in Scienze della Formazione primaria. Un'indagine empirica tra gli abilitati del Corso di laurea di Bologna", *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2, pp. 1-55.
- Zaggia C. (2007), "Valutazione e autovalutazione di efficacia del Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione continua orientato alle competenze", *Generazioni*, 7, pp. 117-156.

6. Sintesi

di *Filippa La Loggia, Loretta Veterani**

Nel workshop dedicato agli *strumenti per osservare e progettare*, dal confronto tra i relatori è emerso come ciascun Corso di laurea organizzi il Tirocinio secondo priorità specifiche al contesto e alla singola istituzione.

In alcune realtà i percorsi di Tirocinio relativi alle diverse annualità sono strutturati e impostati su progetti che l'università presenta alle scuole, in altre, al contrario, si basano su esperienze didattiche esistenti sul territorio e offerte come esperienze di formazione ai tirocinanti che ad esse si avvicinano avvalendosi di indicazioni e strumenti osservativi suggeriti dai Tutor universitari.

Tuttavia come elemento comune ai vari interventi – relativo al piano organizzativo dei tirocini – è stato evidenziato il bisogno di confronto fra le diverse università del territorio nazionale, a tal proposito da alcuni relatori è stata ipotizzata, in *un'ottica di cultura collaborativa*, anche la predisposizione di una piattaforma comune che possa essere utilizzata dai Tutor universitari come spazio di confronto.

In particolare i rappresentanti dell'università della Basilicata hanno manifestato il bisogno di collaborazione tra le diverse università a livello nazionale, attraverso la predisposizione di una piattaforma comune per la condivisione di esperienze e materiali riguardo a modalità di organizzazione dei tirocini, nonché per il confronto sulle «buone pratiche, per una spinta propulsiva alla ricerca», è stata auspicata inoltre una formazione specifica sia per i Tutor universitari che per i Tutor accoglienti e un'apertura a livello internazionale tramite la piattaforma *eTwinning*.

È emersa anche l'esigenza di una sempre maggiore collaborazione tra scuole e università, che possa essere attuata attraverso la mediazione dei Tutor universitari, il confronto con gli uffici degliUSR, eventuali raccordi con agenzie del territorio (Udine).

* Tutor del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, Università di Bologna.

È stata peraltro ribadita la necessità di un maggiore intreccio nel contesto universitario tra insegnamenti-laboratori-tirocini, tale da permettere una continua sinergia fra i diversi attori della formazione iniziale dei futuri insegnanti.

Ciò è quanto viene già realizzato, ad esempio, nel Corso di laurea di Scienze della Formazione primaria di Modena e Reggio Emilia, dove diverse considerazioni – «forti espressioni di giudizi dei tirocinanti nei confronti delle attività e delle insegnanti», nonché una predilezione da parte degli studenti dell'agire immediato rispetto alle pratiche osservative pressoché inesistenti nella scuola – hanno contribuito ad un'organizzazione del T3 che prevede la connessione tra insegnamenti specifici, laboratori ad essi connessi e Tirocinio. Nel percorso di Tirocinio è stata prevista inoltre l'utilizzazione di strumenti osservativi già esistenti. Questi vengono usati per l'osservazione degli spazi nella scuola dell'infanzia; per l'osservazione di attività didattiche sia nella scuola dell'infanzia che nella primaria vengono invece utilizzate griglie appositamente predisposte. Tale organizzazione aiuta i tirocinanti a sperimentarsi in situazioni protette, in cui la riflessione viene sollecitata e sostenuta, in modo da rendere gli studenti «un tramite reale tra università e scuola».

Indipendentemente dalle diverse modalità illustrate dai relatori di rilevare i dati e progettare, traspare una matrice comune in tutti gli interventi fatti sull'importanza dell'osservazione come fattore professionalizzante atto a evidenziare elementi che potrebbero sfuggire ad uno sguardo superficiale. La pratica dell'osservazione sistematica aiuta a focalizzare/superare pregiudizi e prime impressioni, stimola il confronto sui dati emersi e la riflessione personale e condivisa.

Osservazione in un'ottica di rielaborazione riflessiva per migliorare il sé professionale, ma anche personale. Da obiettivi scolastici a obiettivi personali.

Per l'università di Udine il senso del Tirocinio parte dalla tecnica didattica dell'*apprendistato cognitivo* e approda all'*analisi riflessiva* attraverso proposte specifiche di letture nel primo biennio – anche nelle biblioteche del territorio – per centrarsi poi maggiormente sull'*ascolto significativo* nel secondo biennio, ascolto che mette in primo piano «il bambino come individuo portatore di temperamento, affettività, capacità, esperienze e cultura». Osservazione consapevole che si avvale di strumenti semistrutturati, perseguendo un'ottica di *modello d'integrazione* fra istituzione universitaria e istituzione scolastica.

Nel workshop è emersa dunque l'importanza – da tutti evidenziata – dell'osservazione come momento formativo, in merito a ciò non sono tuttavia mancate posizioni differenti.

Così, a differenza di quanto avviene in alcuni altri contesti accademici, nella realtà padovana l'osservazione non viene proposta quale pratica di apprendimento per imitazione, bensì come modalità sistematica di rilevazione che si avvale di strumenti a carattere dialogico trasformativo.

Lo studente viene qui visto come parte integrante del contesto in cui opera, soggetto attivo, capace di interagire dialetticamente in una *prospettiva trasformativa e co-evolutiva*. I due cardini del Tirocinio, osservazione e progettualità, aiutano il tirocinante a immaginarsi come futuro insegnante in un'ottica non imitativa. Viene pertanto indicato l'utilizzo di strumenti – come diario di bordo, descrizione narrativa, biografia – ad impronta qualitativa e non solo quantitativa, che aiutino ad indirizzare lo sguardo nel contesto in cui si opera. In tale prospettiva gli elementi raccolti diventano oggetto di discussione e confronto in gruppo con la mediazione del Tutor universitario che fin dall'inizio, tra gli strumenti, propone un *patto formativo* in cui i soggetti esplicitano e individuano obiettivi professionali che costituiranno la base della progettualità del Tirocinio.

Osservazione dunque come base per la formazione iniziale dell'insegnante riflessivo che problematizza eventi rilevati e ne discute in un confronto collegiale, in un dialogo metacognitivo che permetta di superare e ricomporre gli elementi, che permetta di passare dal *che cosa* al *perché*, che permetta di non isolare l'azione dal contesto che l'ha causata, avviata.

Osservazione come base per una riflessione co-costruttiva, non come appropriazione di buone prassi da imitare.

Il percorso di Tirocinio non può prescindere dalla pratica dell'osservazione come base della futura professionalità docente.

Parte II

3. Strumenti per riflettere

1. Il modello di Tirocinio SFPCU in Uniba: il Tutor “agente innovatore” e figura di mediazione

di *Loredana Perla, Giuseppe Elia, Stefania Massaro**

1. Il Tirocinio questione sempre aperta

Il Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria si avvicina al completamento del suo secondo decennio istituzionale. Una riflessione sul percorso realizzato comporta la riconsiderazione sia dei problemi strutturali e organizzativi interni al corso di studi, sia dei fattori esterni in ordine alla realtà scolastica istituzionale in atto, alla normativa ministeriale, ai mutamenti economico-culturali della realtà sociale contemporanea, nonché alla loro interazione.

Il carattere di base che si evidenzia è il senso della storicità di tutti questi fattori per cui il senso critico, nel senso positivo e costruttivo del termine, deve muovere da questa consapevolezza: la formazione del docente nell'ambito del Corso di laurea è una questione sempre aperta e i momenti riflessivo-valutativi devono essere permanenti. Dall'impostazione di sostanziale addizionalità dei fattori strutturali del Corso di laurea quadriennale (contenuti disciplinari, laboratori, tirocini per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria) si è passati a una visione più organica e interattiva di tali fattori all'interno del Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria. Passaggio sanzionato nei documenti istitutivi, ma la gestione reale, quotidiana di tale organicità e interattività riapre continuamente ogni discorso e ogni prassi che voglia considerarsi ormai definitivamente consolidata positivamente.

Nel processo di formazione posto in essere dal Corso di laurea magistrale irrompono continuamente fattori socio-culturali nuovi e forme di soggettività, che rappresentano elementi non certo pienamente codificabili

* Docenti del Corso di laurea di Scienze della Formazione primaria, Università di Bari. Pur nella condivisione del modello, G. Elia è autore del paragrafo 1, L. Perla è autrice del paragrafo 2 e S. Massaro del paragrafo 3.

all'interno del Corso di laurea impegnando il consiglio di Corso di laurea, la commissione Tirocinio e soprattutto il gruppo dei Tutor in un delicato e difficile lavoro di ricucitura formativa che garantisca a ciascuno studente di poter elaborare, in termini coordinati, elementi di oggettività istituzionale scolastica ed elementi di soggettività riflessiva e progettuale.

2. Il modello in sperimentazione in Uniba

A partire dall'idea che la formazione insegnanti debba essere costruita sulla categoria della qualità, nell'ambito del Corso di laurea a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria dell'Università di Bari stiamo sperimentando un modello *self-study* di accompagnamento allo svolgersi dell'esperienza dello studente tirocinante che incardina la sua efficacia sulla figura del Tutor. Da due anni a questa parte nella Commissione Tirocinio d'ora in poi (CT) abbiamo intrapreso un percorso che sta portando progressivamente alla delineazione di un modello innovativo di Tirocinio finalizzato a portare a regime, quale aspetto fondamentale per la realizzazione di un'attività formativa di qualità, la centralità della figura del Tutor come protagonista dell'azione. Si è scelto pertanto di coinvolgere il Tutor in una situazione di formazione e di aggiornamento rispetto ai processi di cambiamento che attualmente coinvolgono la scuola e ne evidenziano gli aspetti di complessità, in qualità di professionista la cui formazione necessita di essere permanentemente rilanciata e che non può di certo attestarsi sul raggiungimento di un sapere spendibile per tutto il suo mandato. Egli rappresenta piuttosto una figura da promuovere nelle sue competenze e la CT attualmente si sta interrogando sulla possibilità di rendere il Tutor realmente una figura di mediazione fra tutti i contesti in cui si svolge la formazione dello studente di Scienze della Formazione primaria.

L'intervento di ricerca e formazione avviato muove dal pieno riconoscimento del paradigma pragmatistico implicante l'assunzione del Tirocinio come luogo di un fare riflessivo, altamente situato e produttivo di un sapere pratico, sede di apprendimenti non riconducibili agli apprendimenti formali dell'università ma determinanti per la costruzione del sé professionale studente. Il riferimento è al *learning by doing* di Dewey, alla comunità di pratica di Wenger e ai contributi di Scaratti, Kaneklin, Bruno (2006); Sarchielli (1990); Bertagna (2011); Fabbri e Rossi (2008); Perla (2012). La consapevolezza acquisita in tal senso è quella della imprescindibilità del mediatore didattico rappresentato dal Tirocinio curriculare nella formazione di tutte le professioni educative e per il farsi insegnante, primo sentiero di professionalizzazione verso la competenza (Perla, 2012). Vi è, inoltre, il riconoscimento che questa esperienza venga fatta a partire dall'università.

Il Tirocinio rappresenta un'esperienza attiva di formazione per il futuro insegnante in qualità di spazio elettivo dell'apprendere dalla pratica (Lanave, 2003) e, anche, un momento orientativo (Massaro, 2015) in quanto opportunità di sondare l'effettiva motivazione ad insegnare e momento di verifica e messa alla prova di attitudini e atteggiamenti. Lo studente nel corso dell'esperienza difatti si orienta sperimentando la professione, verificando se la sente coerente con la propria sensibilità e con le proprie attese e se si sente in grado di affrontarla, e l'orientatività del Tirocinio è iscritta nell'accompagnamento didattico dello studente da parte di un Tutor, che del Tirocinio costituisce dimensione ontologica. Il Tirocinio vede nei suoi elementi fondativi la presenza di un insegnante esperto e l'azione di costruzione della soggettività professionale si produce, quindi, all'interno di un circolo virtuoso *processo formativo-relazione educativa-orientamento formativo* in cui emerge la necessità della figura di un *magister* che si prenda cura dell'allievo e la cui professionalità rappresenta un indice della qualità del percorso offerto.

Dalle ricerche emerge l'evidenza del fondamentale ruolo del Tutor all'interno della realtà complessa del Tirocinio, in cui i processi di analisi-ricomposizione della pratica si svolgono con la sua mediazione. Grazie al Tutor il tirocinante riesce a cogliere quegli "impliciti d'aula" (Perla, 2010) che entrano a far parte del bagaglio di formazione dell'insegnante, consentendo allo studente di accedere concretamente ai saperi della pratica.

Nella letteratura di riferimento il Tutor è inquadrato nella sua funzione di *coaching* (Nigris, 2004, p. 158; Perla, 2012, p. 26). Da alcuni anni difatti la letteratura documenta una rilettura delle strutture e dei modelli formativi delle ex facoltà di Scienze della formazione (Ulivieri, Cambi e Orefice, 2010) e proposte didattiche di modelli di Tirocinio SFP (Galliani e Felisatti, 2001; Nigris, 2004; Zanniello, 2008; Perla, 2012) che hanno dato risalto al ruolo svolto dalle figure di accompagnamento: essi hanno evidenziato le forme dell'"essere in situazione" dello studente e le modalità di accompagnamento didattico all'interno di un processo in cui entrano in gioco sia la crescita personale del soggetto che quella di tali figure professionali, con un riferimento alle relative competenze, che oggi richiedono un lavoro di messa alla prova rispetto alle competenze definite dal D.M. 249/2010 all'interno della tripartizione Tutor coordinatore-Tutor organizzatore-Tutor accogliente.

Il progetto di ricerca-formazione a statuto collaborativo, nato dalla collaborazione tra la CT, il CdCL e il gruppo dei Tutor interni, nella piena valorizzazione del *teachers' thought* (Shulman, 1987) intende promuovere un percorso di progressiva professionalizzazione del gruppo dei Tutor interni del Tirocinio del CL. Essi sono stati investiti del ruolo di "agenti innovatori" nella realizzazione delle azioni di un modello innovativo di

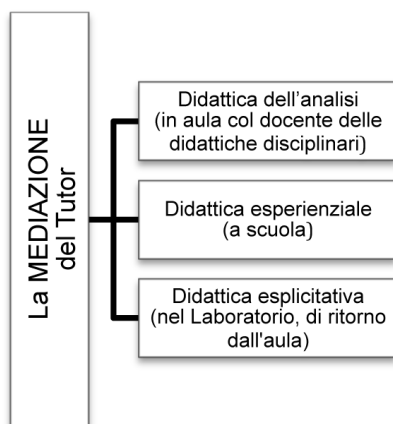
accompagnamento allo svolgersi dell'esperienza del tirocinante finalizzato a costruire una didattica dell'accompagnamento generativa nello studente di un sapere co-costruito, frutto della concettualizzazione dell'azione, della ricostruzione della pratica.

Gli obiettivi del modello che stiamo sperimentando sono:

- promuovere la progressiva emersione di un modello di accompagnamento del tirocinante centrato sulla presenza dei Tutor coordinatori in tutti i luoghi sede della didattica di accompagnamento del tirocinante, e la progressiva costruzione di una comunicazione mediata fra docenti disciplinaristi, Tutor dei tirocinanti, studenti, ovvero tutti i protagonisti delle attività di formazione del CL. Il modello *self-study* (Lassonde, Galman e Kosnik, 2009) mutua i contributi della *teacher inquiry*, del *reflectiv e learning* e della ricerca-azione per consentire ai Tutor di conoscere, riconoscere, esplorare ed agire sulla propria attività professionale e rendersi gruppo dinamico e collaborativo impegnato a inquadrare e “ri-inquadrare” la propria pratica al fine di renderla più efficace per l'apprendimento dello studente, consentendo la produzione al termine dell'esperienza annuale di una serie di valutazioni e autovalutazioni sulla possibilità di validare materiali e tragitto esperienziale attivato;
- sollecitare l'*empowerment* del gruppo di Tutor del Tirocinio quale coinvolgimento in forme di autonomia/responsabilità in grado di fornire un senso alla relativa condizione operativa ed esistenziale e di promuovere la maturazione progressiva di uno sguardo critico-riflessivo caratterizzato da abilità di analisi dell'organizzazione, coscientizzazione del proprio saper fare e cura di sé. Parliamo in tal senso della sollecitazione di competenze progettuali, valutative, interpretative, relazionali e orientative con finalità di potenziamento dell'identità professionale dei Tutor;
- riqualificare la *governance* del Tirocinio, alla luce della riorganizzazione del corso quinquennale, attraverso la riorganizzazione del lavoro didattico e amministrativo dei Tutor, la costituzione di una rete di scuole accreditate secondo criteri definiti in accordo con l'USR e la costituzione di rapporti con stakeholder interessati alla costituzione di progetti di Tirocinio interistituzionali.

Nel modello attualmente in sperimentazione il Tutor si fa garante della sua formazione pratica attraverso il filo conduttore della sua stessa presenza in tutti i luoghi deputati all'apprendimento dello studente (aula universitaria, laboratorio e aula scolastica), in ognuno di questi divenendo figura strategica di mediazione nell'apprendimento dello studente attraverso formati distinti in *didattica dell'analisi*, *didattica esperienziale* e *didattica esplicitativa*, rispettivamente rintracciabili nelle azioni poste in essere dal Tutor coordinatore in aula insieme al docente disciplinarista, dal Tutor dei tirocinanti a scuola e dal Tutor coordinatore nel Laboratorio (Perla, 2015).

Fig. 1 - Il ruolo di mediazione del Tutor nell'apprendimento dello studente



3. La mediazione dei Tutor nei gruppi di lavoro

Il gruppo dei Tutor interni è stato suddiviso in sei gruppi di lavoro con l'obiettivo di migliorare il servizio offerto e con l'ulteriore finalità di inserire i Tutor nella dimensione della ricerca. I gruppi consentono l'“emersione” del modello attraverso la messa in campo da parte dei Tutor della propria esperienza e della possibilità di viverla nel confronto sia con gli altri Tutor che con gli altri docenti, scuole eUSR, in un processo di mediazione e collaborazione.

I gruppi di Tutor lavorano alla realizzazione delle azioni-obiettivo del modello di Tirocinio, quali migliorare il modello organizzativo del lavoro dei Tutor, rivedere la documentazione del Tirocinio, lavorare alla piattaforma web, lavorare alle nuove linee guida del corso quinquennale, ricordare il lavoro dei Tutor con quello dei dirigenti e dei Tutor accoglienti e progettare una formazione in comune tra Tutor interni e accoglienti ed, anche, integrare i Tutor nel CdCL SFP con attività di didattica disciplinare, modello di Tirocinio, quali migliorare il modello organizzativo del lavoro dei Tutor, rivedere la documentazione del Tirocinio, lavorare alla piattaforma web, lavorare alle nuove linee guida del corso quinquennale, ricordare il lavoro dei Tutor con quello dei dirigenti e dei Tutor accoglienti e progettare una formazione in comune tra Tutor interni e accoglienti ed, anche, integrare i Tutor nel CdCL SFP con attività di didattica disciplinare.

Fig. 2 - I gruppi di lavoro dei Tutor



Tra questi, il gruppo “Raccordo Tirocinio-Didattiche disciplinari” nasce con l’esigenza specifica di valutare l’esperienza realizzata con cui i Tutor hanno garantito la loro presenza anche nel *setting* d’aula e integrato l’attività di didattica disciplinare del docente universitario, con la finalità di avviare una riflessione sulla modalità più idonee di integrazione tra la riflessione pedagogico-didattica e quella relativa ai contenuti disciplinari. In fase di prima valutazione è emerso che questo ha consentito che i temi disciplinari discussi in aula potessero maggiormente raccordarsi con le pratiche vissute nell’aula scolastica per poi essere riprese nel laboratorio, attraverso la didattica esplicitativa. La collaborazione realizzata in aula difatti ha richiesto innanzitutto che docenti e Tutor si confrontassero sull’approccio alle discipline insegnate e ha prodotto il guadagno di riuscire a diversificare la scelta contenutistica delle relazioni finali, contribuendo all’avvio del superamento dell’annoso problema di relazioni devitalizzate copia-e-incolla. Il gruppo deputato a lavorare con le scuole (formazione dirigenti e Tutor accoglienti), sta lavorando alla costruzione di un raccordo stabile con le scuole che, sebbene avviato con l’accreditamento effettuato dall’USR, necessita di proseguire con processi essenzialmente finalizzati a sensibilizzare i dirigenti sul tema della fundamentalità epistemologica e formativa del Tirocinio e di una progettualità interna alle scuole. Si rende inoltre necessario intercettare i bisogni formativi dei Tutor accoglienti per investire su tale figura. L’azione di formazione all’interno delle scuole è diretta alla costruzione di una cultura del Tirocinio e del tirocinante identificativa e chiarificatrice di responsabilità e corresponsabilità per la realizzazione di un Tirocinio che deve essere soprattutto esperienza attiva, oltre che di osservazione, ed in cui i Tutor necessitano di una formazione sulle competenze da implementare per non alterarne il valore e per operare

un guadagno in termini di motivazione e capacità di riflessione personali. Obiettivo del gruppo è rappresentato dal realizzare un accreditamento ulteriore delle scuole aperte alla formazione dei propri docenti-Tutor con la costituzione di una rete tra le scuole e con le scuole con cui condividere il modello in sperimentazione.

L'azione *in fieri* del gruppo di Tutor coinvolti nasce da una sensibilità peculiare del CdCL e del suo coordinatore rispetto al tema del Tirocinio curriculare, ma anche da scuole che sostengono la formazione di una *tutorship* capace di far entrare lo studente in una casa che non deve più essere “dalle finestre chiuse”, ma di cui egli deve capirne le scelte didattiche e metodologiche, comprenderne l'organizzazione e coglierne la specificità. Il riferimento è al Tavolo interistituzionale sul Tirocinio promosso di recente dal CL. Le scuole più attente al Tirocinio chiedono un protocollo di accoglienza che deve tradursi in azioni del Tutor quali l'accesso ai documenti e la partecipazione agli organi collegiali, capaci di superare l'*em-passe* di convenzioni vissute come complicanze di gestione e studenti quali “osservatori marginali” dei processi. Così come si rende necessario riflettere sul tema del riconoscimento professionale, se non economico, del lavoro speso e delle competenze acquisite dal Tutor.

Le modalità dell'accompagnamento formativo dello studente rappresentano pertanto un fattore critico a causa di nessi comunicativi esili tra le figure e i luoghi di apprendimento del tirocinante, che il Tutor è chiamato a mettere in dialogo, consentendone la connessione, la comunicazione e soprattutto l'inquadramento all'interno di un sistema, in cui essi devono operare come figure di mediazione. L'esperienza dei Tutor nei gruppi di lavoro è positiva, legata al rinnovamento dell'attenzione *long life* rispetto al proprio sapere di *teacher educators* e di una dimensione collettiva del ruolo, capace di mettere in relazione anche visioni professionali differenti.

Riferimenti bibliografici

- Bertagna G. (2011), *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia.
- Fabbri L., Rossi B., a cura di (2008), *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Galliani L., Felisatti E., a cura di (2001), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Laneve C. (2003), *La didattica tra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia.
- Lassonde C.A., Galman S., Kosnik C., eds. (2009), *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Massaro S. (2015), “Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del Tutor di Tirocinio”, *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 295-314.

- Nigris E. (2004), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma.
- Perla L. (2010), *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.
- Perla L. (2012), *Scrittura e Tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Perla L. (2015), Per un modello self-study del Tirocinio di Scienze della formazione a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento, *Formazione, Lavoro, Persona*, V, pp. 33-44.
- Scaratti G., Kaneklin C., Bruno A., eds. (2006), *La formazione universitaria. Pratiche possibili*, Carocci, Roma.
- Sarchielli G. (1990), *Il Tirocinio professionale nel processo di socializzazione al lavoro: richiami concettuali ed orientamenti operativi*, in Neve E., Niero M., a cura di, *Il Tirocinio. Modelli e strumenti dell'esperienza delle scuole di Servizio Sociale Italiano*, Carocci, Roma.
- Shulman S.L. (1987), "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", *Harvard Educational Review*, 57, 1, pp. 1-21.
- Ulivieri S., Cambi F., Orefice P. (2010), *Cultura e professionalità educative nella società complessa. L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze*, Firenze University Press, Firenze.
- Zanniello G., a cura di (2008), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, Armando, Roma.

2. Pensieri e azioni per ri-pensare e ri-pensarsi nell'avventura della formazione

di Mara Durante, Laura Pinna*

Tirocinio come laboratorio riflessivo per imparare ad imparare, come pensatoio socratico

Il Tirocinio si configura come la fucina del pensiero riflessivo capace di innescare processi tras-formativi e di aver cura della vita della mente. Una formazione iniziale che prepari i docenti ad essere dei professionisti, non è infatti quella che si limita ad insegnare strategie pre-definite d'azione, bensì quella che insegna ad apprendere ad insegnare, abitando pensosamente la propria esperienza (Mortari, 2008), investigando e riflettendo sulle pratiche di insegnamento. Non si tratta pertanto di apprendere pratiche di immediata spendibilità. Il vero professionista non esegue *routines* collaudate, ma è un professionista nella misura in cui sa dare conto del “perché” di quelle pratiche e ne ipotizza e conosce di alternative. In questa ricerca del “perché” di un certo fare pedagogico, le nuove idee e credenze, vengono immesse consapevolmente nel circuito della Ricerca-Azione assumendo così il ruolo di idee guida dell'indagine e confermandosi attraverso il successo nel migliorare i problemi intercettati nella pratica (apprendimento situato).

Strumenti

Riflessione sul lessico e idee pre-concette

Questa priorità è in linea con uno degli obiettivi specifici del Corso di laurea che recita tra gli altri: «lo studente dovrà consolidare una riflessi-

* Tutor del Tirocinio del Corso di laurea di Formazione primaria, Università di Cagliari.

vità personale in relazione al proprio e altrui operato in contesti didattici all'interno di una visione dinamica ed evolutiva del profilo professionale del docente», la formazione iniziale dei futuri insegnanti dovrebbe rappresentare il luogo privilegiato per favorire la promozione di un atteggiamento riflessivo, nella convinzione che riflettere significhi prendere in esame la propria esperienza (compresa la propria biografia scolastica) e le certezze che sono alla base delle scelte decisionali, ovvero il tentativo di riconquistare consapevolmente tutto ciò che noi siamo ed agiamo implicitamente. È attraverso queste micro-investigazioni che gli studenti in formazione accumulano ceste di sapere pratico che viene poi continuamente messo alla prova nell'esperienza del Tirocinio diretto. In linea con questa priorità, il primo anno di Tirocinio è dedicato ad un'attenzione mirata rispetto al lessico da condividere.

La riflessione fa emergere la consapevolezza che manca un alfabeto condiviso, un lessico familiare e sono presenti dei postulati occulti ovvero delle idee pre-concette già in fase di formazione iniziale, sulle quali occorre soffermarsi in vista di quel deutero-apprendimento pensato da Bateson (2004) come il livello nel quale non si acquisiscono dei contenuti ma bensì delle abitudini mentali. Questo secondo livello, questo pensiero comune che da per indiscutibili certe credenze e porta a pensare naturalmente in certi modi piuttosto che in altri, è profondo e nascosto e come tale più difficilmente riformabile. Ci riferiamo nello specifico ad alcune idee: l'idea di insegnamento, come mera azione del trasmettere delle conoscenze quasi esclusivamente con l'uso della parola. Questo dato iniziale sembrerebbe confermare l'indagine preliminare al *restyling* delle Indicazioni per il curriculum 2012 che ci racconta di una realtà scolastica, dove il 72% dei docenti della scuola primaria si avvale della lezione frontale quale esclusivo mediatore didattico; l'idea di Infanzia, da intendersi quale categoria sociale permanente portatrice di una cultura propria e di un pensiero complesso e raffinato; l'idea di raccordo curricolare pensato come continuum che procede dai sistemi simbolici culturali, dai campi di esperienza alle discipline secondo una logica di ricorsività e di progressione graduale dell'esperienza riflessuta che si sedimenta in conoscenza. Si tratta di un *plafond* di poche idee, o meglio la rivisitazione di quel set di assunzioni a partire dalle quali muoviamo il nostro agire. Idee irriflesse che costituiscono poi l'*hidden curriculum* o curriculum nascosto, concettualmente distinto ma pragmaticamente intrecciato con la componente esplicita dello stesso, sul quale è opportuno esercitare una continua riflessione per contenere il rischio che si traduca in meri automatismi didattici. Questa operazione di ri-cognizione, risulta indispensabile per ricavare nuove quote di crescita personale, professionale e culturale e per evitare che il fare pedagogico resti imbrigliato dentro dispositivi ermeneutici collaudati.

L'idea del docente come ricercatore pratico

A partire dall'obiettivo specifico così declinato: «saper sviluppare percorsi di ricerca educativa sul campo basati su processi di osservazione, documentazione, innovazione, valutazione dell'azione di insegnamento e dei suoi risultati» il Tirocinio promuove nello studente in formazione un atteggiamento da ricercatore pratico.

A tal fine si sono individuati quali strumenti particolari attraverso i quali promuovere la pratica riflessiva: l'ideazione e la stesura dell'esperienza nel quaderno riflessivo o diario di Tirocinio (attraverso protocolli di osservazione, *check list*); il coinvolgimento dei Tutor d'aula in attività di divulgazione e presentazione di buone pratiche.

La scrittura avente per oggetto la propria esperienza consente la ritenzione, rende cioè disponibile nel tempo un materiale esperienziale da rivisitare e sul quale ritornare riflessivamente. Riuscire a vedere le cose da un'altra prospettiva rispetto a quando si è immersi in un contesto, apre a nuovi spazi d'azione e alla riflessione su quanto e come è possibile cambiare. Questa tipologia di scrittura, risulta per gli studenti estremamente complessa ma i guadagni formativi sono irrinunciabili dal momento che intensifica e affina la capacità di osservazione, sviluppa la capacità di esplorare e problematizzare i contesti educativi e di tradurli in una narrazione condivisibile. Negli anni, i diari di Tirocinio, vanno a costituire una vera e propria narrazione personale e professionale, un testo decontestualizzato che favorisce il ripiegarsi sul proprio agito, un testo nel quale il pensiero riflessivo si dispiega attraverso la riflessione in azione, sull'azione e sull'azione possibile. Nel diario, l'esperienza si solleva dal mero fare intercettando nel tessuto della pratica nuove suggestioni teoriche e diventando oggetto di un interrogarsi costante tale da portare il soggetto in formazione ad una più appropriata consapevolezza in merito al senso (più tempo si passa infatti in un dato contesto, più il modo di agire si stabilizza nel persistere acritico di un certo fare consolidato e ripetitivo nel senso che si tende a ripetere gli stessi schemi, le modalità consolidate che si sono rivelate particolarmente efficaci). Raccontare la propria esperienza, non è un processo facile, né tantomeno scontato perché richiede il tempo e la capacità di dar voce al proprio vissuto. Il dar parole al percorso del Tirocinio diretto consente di rielaborarlo, smontarlo, prenderne consapevolezza entrando in contatto con gli altri e la realtà.

La presentazione delle buone pratiche da parte dei Tutor dei tirocinanti o d'aula, è una consuetudine rivelatasi di estremo interesse nella promozione del pensare riflessivo sia per gli studenti che per i medesimi docenti accoglienti. La restituzione di percorsi particolarmente efficaci, diventa l'opportunità per confrontarsi con un tipo di documentazione che travalica

i confini del contesto di appartenenza (si pensi per esempio a tutto il lavoro di codificazione linguistica necessario per rendere fruibile e narrabile il proprio agire in classe) mancando una testimonianza del sapere esperienziale. Si tratta di “un materiale vivo” attento alla riflessione nel suo stesso procedere che consente di sostare non tanto sui dati, quanto piuttosto sui processi sui quali si ritorna pensosamente. Per gli studenti rappresenta l’occasione per assistere al dispiegarsi di un pensiero riflessivo che rivisita la complessità del proprio contesto didattico e isola gli snodi più significativi. In questo modo diventano realizzabili gli orizzonti tracciati nelle Indicazioni Nazionali: «La presenza di insegnanti motivati, preparati, attenti alle specificità dei bambini e dei gruppi di cui si prendono cura, è un indispensabile fattore di qualità per la costruzione di un ambiente educativo accogliente, sicuro, ben organizzato, capace di suscitare la fiducia dei genitori e della comunità. Lo stile educativo dei docenti si ispira a criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa, con una continua capacità di osservazione del bambino, di presa in carico del suo “mondo”, di lettura delle sue scoperte, di sostegno e incoraggiamento all’evoluzione dei suoi apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli (...) La professionalità docente si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica, il rapporto adulto con i saperi e la cultura» (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012).

Valorizzazione della riflessione sulla pratica

Per capire cos’è la scuola occorre da un lato, una coscientizzazione del fare pedagogico, ossia una presa di coscienza delle pratiche di libertà didattica agite nel processo di insegnamento/apprendimento e dall’altro la consapevolezza della ricorsività pedagogica (dall’esperienza simbolico-culturale ai saperi disciplinari). Coscientizzazione e ricorsività sono dispositivi di ricomposizione e decomposizione del sapere, nella predisposizione e nella progettazione di ambienti di apprendimento che privilegino la riflessività e l’auto-riflessività, in un continuum tra prendere in cura e prendersi cura della vita della mente come del corpo.

Ciò si sostanzia in una relazione educativa intesa come reciproco dono di senso (Bertolini, 1988), in un’esperienza educativa non alienante con un coinvolgimento diretto e personale e nella susseguente possibilità di sviluppo delle competenze di cittadinanza. La pratica riflessiva si rende manifesta nelle seguenti pratiche: a) rilevare tematiche di natura pedagogico-didattica, organizzativa e legislativa all’interno delle istituzioni scolastiche anche in riferimento all’integrazione/inclusione degli alunni con BES e

stranieri; b) utilizzare strumenti di osservazione dei processi educativi; c) acquisire consapevolezza della complessità della funzione docente sperimentare momenti di: programmazione, progettazione e conduzione di percorsi didattici; d) verificare, valutare e auto valutare il processo di insegnamento/apprendimento.

A partire dalla riflessione sul lessico e le idee preconcepite che definiscono l'idea del docente come ricercatore pratico, si co-costruiscono percorsi formativi in gruppo e di gruppo volti, anche, alla ideazione di progettazioni integrate. Stare insieme in gruppo (*team*) è pratica di cittadinanza, consente di sviluppare abilità comunicative e di gestione di conflitti, nonché di approfondire e sperimentare i fondamenti dell'apprendimento. Il gruppo favorisce la costruzione di una relazione educativa che trova nel *dono di senso* l'elaborazione di concetti culturali e comportamentali nonché la promozione di una comunità di conversazione (Brown, 1997). Progettazione intesa come la risultante di una ricerca/azione che consenta agli studenti di svolgere ipotesi e formulare percorsi. Una prospettiva progettuale che incoraggia se stessi e gli altri ad osservare da prospettive multiple, a fare domande profonde (di senso), a imparare a confutare le idee dell'altro a porre interrogativi critici e creative, a chiedere di mostrare i passi del proprio ragionamento, a criticare le idee e non le persone, a differenziare le opinioni.

La scelta progettuale di siffatto percorso di Tirocinio, ha privilegiato un'organizzazione in team dei Tutor, i quali coordinano e curano lo sviluppo delle competenze relative ai diversi ordini di scuola, l'integrazione e l'accoglienza degli alunni con BES. Essi sono garanti in modo plurale e diversificato dei seguenti passaggi metodologici e didattici: valorizzano la cultura della continuità pur nella discontinuità; favoriscono il lavoro cooperativo; stimolano il pensare riflessivo; promuovono un apprendimento situato e una formazione integrata. Loris Malaguzzi, al quale buona parte del nostro progetto si ispira, era solito affermare: «Fare una scuola amabile (operosa, inventosa, vivibile, documentabile e comunicabile, luogo di ricerca, apprendimento, ricognizione e riflessione) dove stiano bene bambini, insegnanti e famiglie, è il nostro approdo» (Malaguzzi, 2010, p. 115).

Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv. (2010), *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente* (catalogo della mostra), Reggio Children, Reggio Emilia.
- Bateson G. (2004), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bertolini P. (1988), *L'eros in educazione, considerazioni pedagogiche*, in Bertolini P., Dallari M., a cura di, *Pedagogia al Limite*, La Nuova Italia, Firenze.

- Brown A. (1997), "Trasforming schools into communities of thinking and learning about serious matters", *American Psychologist*, vol. 52(4), pp. 399-413.
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- Le Boterf G. (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida Editori, Napoli.
- Mortari L. (2008), *A scuola di libertà: formazione e pensiero autonomo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Mondadori, Milano.

Sitografia

<http://people.unica.it/scienzedellaformazioneprimaria/didattica/informazioni-general/>

3. Pensarsi insegnanti

di *Patrizia Magnoler**

Da diversi anni si assiste al passaggio da un concetto di formazione come processo volto a fornire nuovi strumenti e strategie per agire, a un processo di professionalizzazione (Fernagu-Oudet, 2004) che assume quale obiettivo, oltre alla necessaria costruzione di saperi “per e da” insegnare (Altet, 2006), lo sviluppo del soggetto e della sua storia/identità professionale, all’interno di una cultura che permea la comunità di riferimento professionale (Clot, 2008). Si vengono così a connettere due differenti traiettorie che guardano ad un obiettivo comune: attivare uno “spazio di azione incoraggiato” (Durand, 2008) all’interno del quale il soggetto si possa cimentare con le diverse situazioni e conoscere/conoscersi attraverso questo rapporto che stabilisce con un “reale”, con un “possibile” o un “simulato”. È attraversando questi tre diversi mondi che lo studente apprende a dialogare con le situazioni (Schön, 1993), a prendere decisioni e a modificarsi per riuscire a gestire le pratiche, i problemi, gli imprevisti. L’alternanza (Merhan, Ronveaux e Vanhulle, 2007) costituisce il principio che regola la possibilità di transitare fra questi diversi mondi e caratterizza il Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria: se gli insegnamenti e i laboratori, con la proposta di teorie, modelli e ricerche, pongono di fronte a modellizzazioni e a un modo “possibile” di ripensare l’insegnamento, è nel Tirocinio indiretto che lo studente inizia a confrontarsi con la pratica, dapprima simulata o appresa da altri attraverso l’osservazione in contesto, o con la videoformazione (Ria, 2015), per poi agire in situazione e cimentarsi nella regolazione dell’azione didattica (Rossi, 2011), e nella ricerca di un allineamento tra azioni degli alunni e degli insegnanti (Laurillard, 2014).

* Docente del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, Università di Macerata.

L'alternanza è realmente professionalizzante quando propone un sistema di dispositivi, tra loro integrati e interdipendenti, pur realizzati in plurimi contesti (università e scuola), che attivano nello studente diversi passaggi per lo sviluppo delle competenze e per la maturazione identitaria. Significa quindi adottare logiche di progettazione (Wittorski, 2005) che consentano di attivare un sistema dinamico nel quale si viene a concretizzare il processo di apprendimento “per agire” e che prevede a) l’acquisizione di risorse derivanti dalla teoria e dall’esperienza, quando quest’ultima diviene oggetto di indagine e di capitalizzazione b) la consapevolezza nella mobilitazione delle risorse in contesto, processo che troppo spesso non è oggetto di formazione (Perrenoud, 1999). Le competenze sono l’orizzonte verso il quale tendere e, in particolar modo, quelle caratterizzanti la specifica professionalità e che vengono variamente definite a seconda delle culture, dei sistemi scolastici e formativi (Quaderni Eurydice, 2002) attraverso la definizione di profili di competenze. Questi ultimi costituiscono l’orizzonte, prospettano traguardi che si possono raggiungere con traiettorie multiple, e nello stesso tempo, si pongono come artefatto interlocutorio, non definitivo, connesso alla figura professionale, di cui oggi vi è bisogno, ma anche della quale si potrà/dovrà poter disporre per affrontare nuovi scenari, attualmente non definibili.

Sono queste le riflessioni che hanno supportato la progettazione del Tirocinio nel Corso di laurea SFP presso l’Università degli Studi di Macerata e che hanno consentito di identificare quattro logiche per alimentare lo sviluppo professionale: la ricorsività tra teoria e pratica, l’analisi dell’azione didattica per facilitare il passaggio da un conoscere ad un riprogettare/anticipare, la problematizzazione quale condizione necessaria per sviluppare un habitus di ricerca, l’auto-progettazione professionale nella formazione iniziale e in servizio.

Verso lo sviluppo di una professionalità emergente

Nell’impossibilità di descrivere tutte le logiche con le quali è stato ideato il progetto di Tirocinio, nel presente contributo ci si concentrerà solamente sull’ultima traiettoria, l’auto-progettazione professionale. La possibilità di decidere quale insegnante diventare e come aver cura della propria formazione continua, presuppone che lo studente abbia maturato progressivamente una conoscenza del lavoro e di sé nelle situazioni di insegnamento, osservando, analizzando, ricostruendo quanto osservato, progettando, agendo in contesto e ripensando la propria esperienza, avvalendosi delle conoscenze emerse dalla comunità professionale e dal mondo della ricerca.

Per documentare un processo pluriennale, articolato secondo momenti formativi differenti (insegnamenti, laboratori, Tirocinio), si è deciso di utilizzare un e-portfolio free (Mahara)¹ e

- a) di accompagnarne la costruzione con diverse azioni per apprendere a gestirlo tecnologicamente e concettualmente (laboratorio di tecnologie dell'apprendimento al II anno), per presentarne il significato e la funzione (incontro di orientamento all'annualità di Tirocinio), per supportarne la costruzione (indicazioni fornite dai Tutor durante il Tirocinio, domande guida per la riflessione sulle tracce depositate all'inizio IV anno),
- b) di co-gestire con gli studenti un percorso di rivisitazione delle "tracce" depositate (V anno) al fine di tracciare lo sviluppo delle competenze e dell'identità professionale emergente.

Le funzioni attribuite al portfolio sono quattro (Karsenti e Collin, 2012): presentare processi e risultati della formazione, attivare la riflessione sull'esperienza e sul cambiamento delle proprie concezioni, consentire un confronto intersoggettivo e lo scambio di visioni tra pari e con i Tutor, permettere la definizione di una valutazione ai fini della definizione del punteggio di laurea, così come previsto dal Regolamento del Corso di laurea.

Agli studenti è stato proposto, a partire dal primo anno di Tirocinio, di costruire un e-portfolio nel quale inserire progressivamente le "tracce" del loro percorso formativo, ponendo come punto di partenza il questionario elaborato nel primo anno di corso, nel quale avevano esplicitato le loro concezioni sull'insegnamento, sull'apprendimento, sulla figura del docente nell'attuale contesto culturale. Come diverse ricerche evidenziano (Jutras, Legault e Desaulniers, 2005; Lebel, Bélair e Descôteaux, 2007; Martineau, *et al.*, 2008), un processo di professionalizzazione degli insegnanti richiede di assumere le concezioni esistenti, derivate dai diversi anni già vissuti come studenti destinatari dell'insegnamento, per decostruirle e rifondarle su conoscenze ed esperienze connesse alla formazione.

La costruzione del portfolio prevede attività di collezione, selezione, connessione e riflessione, proiezione, così come proposte da Barrett (2000), che sono già previste dalla struttura e dal funzionamento di Mahara. Gli studenti hanno raccolto le loro documentazioni nel secondo e terzo anno, all'inizio del quarto anno sono stati guidati alla prima rivisitazione dei materiali inseriti attraverso alcune domande guida, al termine del quinto anno si sta sviluppando l'analisi sull'intero percorso di Tirocinio².

1. Mahara è il nome del sito che viene utilizzato per la costruzione dell'e-portfolio: <https://mahara.org/>.

2. A tutti gli studenti vengono fornite indicazioni per rivisitare la documentazione depositata nel portfolio sulla base di quanto emerge da un corso di 20 ore, opzionale, realizzato dal Responsabile Scientifico del Tirocinio e dai Tutor, con gli studenti che possono frequentare in presenza. Ad ogni studente viene richiesto di individuare tre competenze,

La disamina delle evidenze inserite nei portfoli consente di rilevare lo sviluppo di una professionalità emergente che si manifesta sia nell'appropriazione di competenze per agire, sia nello sviluppo dell'identità professionale che si delinea progressivamente tra una identità ereditata (ciò che era), un'identità attribuita da altri (quello che dovrebbe diventare) per raggiungere ad una identità auto-attribuita, risultato di un incontro anche con il sé personale e l'identità desiderata (Dubar, 1996).

Dagli incontri con gli studenti, finalizzati a ripercorrere i loro portfoli, si ravvisano cinque trasformazioni:

- *da conoscere ad agire*. Il curriculum di SFP presenta una articolazione tra teoria e pratica che vede la necessità di costruire dei saperi fondanti (primo anno senza Tirocinio) per poi procedere con approfondimenti e l'introduzione della pratica. Ma se inizialmente gli studenti acquisiscono conoscenze per poi trasporle nella pratica attraverso un processo di pragmatizzazione (Pastré, 2011), in momenti successivi si attiva una ricorsività tra apprendere-sperimentare-apprendere che assume l'esperienza come tempo-spazio per costruire nuove conoscenze professionali. La riflessione condotta con il tirocinante sulle sue attività di insegnamento, aiuta a scoprire i primi processi di mobilitazione delle risorse teorico-pratiche in situazione. È la scoperta "dell'azione competente", attraverso la quale il soggetto ha costruito una relazione con la situazione, "leggendo" il contesto e selezionando le strategie, le conoscenze presenti o di cui dispone per far evolvere la situazione stessa nella direzione individuata. Il susseguirsi di esperienze d'aula permette di costruire un repertorio di vissuti (esperienze rivisitate e concettualizzate) di cui il tirocinante si avvale per affrontare eventi imprevisti e ambienti differenti. Il passaggio richiesto allo studente è di acquisire consapevolezza su come sta gestendo il processo di trasferibilità di risorse (Rey, 2003) e come si pone in relazione alle nuove situazioni che incontra. La competenza si manifesta in più situazioni simili (le famiglie di situazioni) consentendo il riconoscimento dell'evoluzione da un agire inesperto ad un saper agire sempre più efficacemente, in situazioni inedite (Vegnaud, 2006)³;

selezionate dal profilo professionale, sulle quali vuole ricostruire la propria evoluzione, documentandola con le evidenze disponibili.

3. Secondo Vergnaud è possibile comprendere lo sviluppo della competenza attraverso questa analisi guidata:

1. A è più competente di B se sa fare qualcosa che B non sa fare...;
2. A è più competente se agisce in modo migliore: per esempio più rapidamente, o in modo più affidabile, o ancora in modo più compatibile rispetto alla situazione;
3. A è più competente se dispone di un repertorio di risorse alternative che gli permettano di adattare la sua azione ai differenti casi che si possono presentare;
4. A è più competente se è meno sguarnito rispetto a una situazione nuova, mai incontrata precedentemente.

- *dal dettaglio al sistema, al dettaglio rivisitato alla luce del sistema.* L'uso della videoregistrazione come dispositivo formativo è diffuso in tutte le annualità di Tirocinio, seppur con focus e obiettivi diversi, che intendono condurre progressivamente lo studente ad assumere una visione complessa e articolare dell'agire didattico. La prospettiva adottata non è funzionale a creare modellizzazioni (Calvani, Bonaiuti e Andreocci, 2011) bensì a fornire chiavi di lettura, facilitare una comprensione profonda fino a giungere al poter anticipare, prevedere, progettare. L'ampia letteratura di riferimento consente di progettare e gestire dispositivi formativi che, nel succedersi, propongono agli studenti di prendere in esame
 - l'insegnamento come sistema governato da diverse logiche (epistemica, relazionale, pragmatica, ingegneria della formazione, etica) tra loro interconnesse (Vinatier e Altet, 2008; Rossi e Pezzimenti, 2012). Fin dal primo anno di corso gli studenti si cimentano con l'osservazione dell'insegnamento attraverso l'uso di videoregistrazioni di lezioni effettuate dai Tutor coordinatori nelle loro classi. Nel laboratorio di didattica generale vengono esaminate le sequenze di insegnamento insieme al Tutor protagonista nel video. Questa presenza costituisce un valore aggiunto in quanto gli studenti, oltre ad esaminare il "funzionamento in aula" possono accedere direttamente al sapere dell'insegnante, alle ragioni che hanno guidato le sue scelte, alla riflessione che effettua post-azione e alle modalità con le quali individua eventuali aspetti da modificare, nonché le ragioni che determinano una simile presa di posizione rispetto al proprio agito. Tutto ciò consente di avviare la comprensione della vision del docente (Seidel e Stürmer, 2014). Se inizialmente gli studenti possono effettuare delle osservazioni libere, varie volte centrate su singoli aspetti non particolarmente significativi, l'introduzione delle logiche elaborate dalla ricerca, permette loro di orientare lo sguardo e di accedere ad una analisi più profonda, ponendo problemi e questioni;
- *l'articolazione delle lezioni e la progettazione del cambiamento possibile.* Per comprendere come si sviluppa una lezione vi sono diversi riferimenti: il modello dell'analisi della pratica (Altet, 1994; Altet *et al.*, 2012) presenta un'articolazione pratica-teoria-pratica e teoria-pratica-teoria utili a proporre occasioni nelle quali l'analisi della lezione pone in relazione le azioni degli insegnanti e degli alunni al fine di comprendere come sta evolvendo la proposta didattica. L'aspetto interazionale è fondante sia per acquisire una visione più chiara dell'influenza delle risposte reciproche sull'evolversi della situazione, sia per identificare quei nodi/problemi sui quali concentrarsi in fase di analisi per riprogettare l'intervento. Questo modello valorizza ampiamente la discussione e il confronto tra

pari (gli studenti) con la presenza di esperti, anche di diverse discipline (solitamente di mettono a confronto le osservazioni del disciplinarista e dell'esperto di didattica). Un secondo riferimento è nel concetto di “formato pedagogico”, l'articolazione di una lezione che si è progressivamente consolidata nella cultura della comunità professionale (Veyrunes, 2011; 2015). Questo tipo di analisi visualizza la relazione tra l'azione soggettiva e l'azione collettivamente riconosciuta e approvata, inserendo nell'analisi anche gli artefatti e le tecnologie che caratterizzano il pensiero collettivo. Un terzo riferimento è costituito dall'ingegneria della progettazione (Laurillard, 2014), visione articolata di strategie e tecniche per facilitare la progettazione a partire dalla comprensione dell'esistente. È in questa fase che lo studente transita dalla comprensione all'ipotizzare soluzioni multiple, iniziando veramente un processo di raccordo tra un sé possibile, desiderato e riconosciuto.

L'immersione nei dispositivi succitati ha lo scopo duplice di equipaggiare il soggetto per affrontare l'insegnamento ma anche di farlo transitare da una postura da studente, poi tirocinante, poi futuro insegnante (aspetto del sé professionale). Attraverso processi di differenziazione e incorporazione (Dubar, 1998) si viene a costituire un'idea del sé desiderato e, la consapevolezza delle dimensioni e competenze che lo caratterizzano, orientano la proiezione e l'azione auto-progettuale/formativa.

Ai responsabili del Tirocinio si pone quindi la sfida di riuscire a concretizzare il riconoscimento professionale, inteso come processo che integra atti di valutazione, di valorizzazione, di legittimazione dell'attore (De Keetele e Jorro, 2011). La valorizzazione e la legittimazione sono processi che hanno permeato tutto il lavoro nei quattro anni, condiviso tra Tutor coordinatori, organizzatori, ma anche con i Tutor dei tirocinanti, figure estremamente importanti nel riconoscere la professionalità emergente (Magnoler, 2015).

La valutazione abbisogna della definizione dell'oggetto da valutare, dei criteri per farlo, del tipo di prova. Sono in atto le seguenti azioni: ricognizione della letteratura di esperienze simili (Mottier Lopez e Vanhulle 2008), individuazione con gli studenti delle dimensioni che caratterizzano una professionalità emergente, un confronto con il gruppo di ricerca dell'Università di Milano Cattolica che ha attuato un processo parallelo (Rivoltella e Magnoler, 2016) per giungere alla definizione di rubriche attraverso le quali assegnare il giudizio finale ma che vengano create a partire dalle reali presentazioni degli studenti del loro percorso (corso di 20 ore di cui prima) in fase di preparazione alla discussione finale in sede di tesi.

Il Tirocinio realizzato alimenta quindi vari processi: a) “un fare esperienza” che può diventare “un avere esperienza” (Jedlowski, 2004) a seguito di un lavoro di riflessione post azione, b) una postura di analisi, di luci-

dità per comprendere l'azione didattica c) la maturazione di un processo fondamentale, quello dell'anticipazione, attraverso il quale il soggetto prevede l'azione e il sé in azione, definendo progressivamente le dimensioni della propria identità professionale. È in questa postura di “sentirsi come in situazione” che può maturare un “pensarsi insegnanti”.

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, PUF, Parigi.
- Altet M. (2006), *Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti e analisi*, in Altet M., Charlier É., Paquay L., Perrenoud P., a cura di, *Formare gli insegnanti professionisti*, Armando, Roma.
- Altet M., Bru M., Blanchard Laville C. (2012), *Observer les pratiques enseignantes*, L'Harmattan, Parigi.
- Barrett H. (2000), “Create your own electronic portfolio”, *Learning & Leading with technology*, 27, 7, pp. 14-21.
- Calvani A., Bonaiuti G., Andreocci B. (2011), “Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività docente”, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5/6, pp. 29-42.
- Clot Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, PUF, Parigi.
- Dubar C. (1998), *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Parigi.
- Durand M. (2008), “Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Un approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement”, *Éducation et didactique*, 2, pp. 97-121.
- Fernagu-Oudet S. (2004), “Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle”, *Recherche et formation*, 46, pp. 117-135.
- Jedlowski P. (1994), *Il sapere dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano.
- Jorro A., De Ketele J.M. (2011), *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?*, De Boeck, Bruxelles.
- Jutras F., Joly J., Legault G.A., Desaulniers M.P. (2005), “L'intervention professionnelle en enseignement: les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire”, *Revue des sciences de l'éducation*, 31/3, pp. 563-583.
- Karsenti T., Collin S. (2012), *Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants*, in Giglio M., Boéchat-Heer S., dir., *Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants*, Éditions Hep-Bejune, Bienne.
- Laurillard D. (2014), *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, FrancoAngeli, Milano.
- Lebel C., Belair L.M., Descôteaux M. (2007), “L'analyse de construits au service de la persévérance”, *Education et francophonie*, XXXV(2), pp. 133-158.
- Magnoler P. (2015), *Accompagnare, orientare, monitorare. Il Tutor dei tirocinanti*, in Biagioli R., a cura di, *Tutor and mentoring in education*, ETS, Pisa.

- Martineau S., Gervais C., Mukamurera J., Portelance L. (2008), *L'insertion professionnelle des enseignants: une problématique complexe qui requiert un regard mutiple*, in Portelance L., Mukamurera J., Martineau S., Gervais C., *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Les Presses de L'Université Laval, Québec.
- Merhan F., Ronveaux C., Vanhulle S. (2007), *Alternance en formation*, De Boeck, Bruxelles.
- Mottier Lopez L., Vanhulle S. (2008), *Portfolio et entretien de co-évaluation: des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants*, in Baillat G., De Ketele J.M., Paquay L., Thélot C. (sous la direction de), *Évaluer pour former*, De Boeck, Bruxelles.
- Pastré P., *La didactique professionnelle*, PUF, Parigi, 2011.
- Perrenoud P. (1999), *Transférer ou mobiliser ses connaissances? D'une métaphore l'autre: implications sociologiques et pédagogiques*, www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html, 9 aprile 2016.
- Philippe Veyrunes (2011), "Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire", *Education*, Université Toulouse le Mirail, Toulouse.
- Quaderni Eurydice (2002), *Standard professionali per l'insegnamento*, www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=810, 9 aprile 2016.
- Rey B. (2003), *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano.
- Ria L. (2015), *Former les enseignants au 21ème siècle*, De Boeck, Bruxelles.
- Rivoltella P.C., Magnoler P. (2016), *Il teacher portfolio per una professionalità emergente*, in Perla L., a cura di, *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- Rossi P.G. (2011), *Didattica enattiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Wittorski R., Sorel M. (2005), *La professionnalisation en actes et en questions*, L'Harmattan, Parigi.

4. Tirocinio ed esperienza professionale: la voce degli studenti

di *Elisabetta Nigris**

L'istituzione del nuovo Corso di laurea quinquennale a ciclo unico (D.M. 249 del 2010), nell'anno accademico 2011/2012, ha costituito un'occasione e un invito per fare un bilancio dell'esperienza condotta durante i 10 anni della formazione universitaria iniziale dei maestri nell'ambito della laurea quadriennale (D.M. 1998). A tal proposito, è stato possibile, da un lato indagare quali fossero le percezioni degli studenti rispetto alla formazione ricevuta, dall'altro, verificare le ricadute del percorso formativo dei neolaureati al momento del loro inserimento nel mondo della scuola come *novice teachers*. Questo invito al ripensamento del corso di studi quadriennale, che si avviava verso la chiusura, è stato rafforzato e sistematizzato grazie all'introduzione del sistema di valutazione della didattica universitaria (AVA) che ha richiesto a tutti i corsi di studi di mettere a punto nuovi strumenti di valutazione della qualità della didattica universitaria e dei servizi di sostegno al percorso di formazione offerti agli studenti (rapporto fra obiettivi di apprendimento, metodi e strumenti adottati e risultati ottenuti), nonché strumenti di verifica delle ricadute della loro preparazione nella loro vita professionale (processi di "accompagnamento al mondo del lavoro"). In seguito a questi due cambiamenti istituzionali, il gruppo di ricerca didattica che opera nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Università di Milano Bicocca ha realizzato alcune indagini volte alla verifica dei risultati raggiunti durante il percorso formativo realizzato nell'ambito del vecchio ordinamento, includendo i pareri degli studenti.

Questa operazione risulta essere in coerenza con la ricerca recente sull'educazione degli adulti (Knowles, 1990; Mezirow, 2003), dove si evidenzia l'importanza, specialmente nelle professionalità impegnate in ambiti relazionali, di cura alla persona e in processi di insegnamento, di incorag-

* Coordinatrice del Corso di laurea di Formazione primaria, Università di Milano Bicocca.

giare atteggiamenti di indagine delle proprie rappresentazioni, al fine di favorire scelte professionali competenti e di promuovere la messa in atto di comportamenti coerenti con il modello teorico di riferimento (Nigris, 2004; Laneve e Pascolini, 2014). Come già sottolineato in un recente contributo, in coerenza con quanto affermato e con le prospettive delineate dalla *Student Voice*, il Corso di laurea in Formazione primaria dell'Università di Milano Bicocca, colloca gli studenti in prima persona al centro dell'azione formativa e li vede protagonisti nella doppia valenza di discenti e di docenti in formazione, diventa quindi necessario indagare la loro voce in un'ottica valutativa della formazione iniziale ricevuta (Nigris, Balconi e Zuccoli, 2015).

Il presente lavoro mette a confronto e sistematizza i risultati raggiunti con le seguenti indagini.

La prima indagine si è focalizzata sulla “Valutazione e Autovalutazione dell'esperienza del Tirocinio del corso del vecchio ordinamento” (2012-14) attraverso l'uso di un questionario. Infatti, i laboratori e nel Tirocinio, visti i numeri più circoscritti presenti in queste situazioni, divengono gli spazi privilegiati in cui la voce degli studenti può emergere con maggiore facilità (Kanizsa e Gelati, 2010).

Peraltro, risultano essere dispositivi dove riflettere sul tema dell'alternanza teoria-pratica permettendo di affrontare la problematica dell'apprendimento orientato all'agire e all'analisi dell'agire (Schön, 2006; Lenoir e Vanhulle, 2006). Allo stesso modo, la riflessione costante e guidata sull'esperienza del Tirocinio ha permesso di mantenere viva la sinergia fra i futuri insegnanti e i vari attori sociali della scuola (alunni, genitori, docenti, altri componenti dell'istituzione scolastica). Il modello di formazione ispirato all'“Insegnante ricercatore” (Schön, 2006) e la costruzione di una “Nuova alleanza” fra operatori/formatori e insegnanti (Magnoler e Sorzio, 2012; Nigris, 2014), fra pratici e ricercatori (Damiano, 2006) sono al centro del progetto di Tirocinio di questo Corso di laurea dal suo nascere e verificarne le ricadute nella formazione dei futuri insegnanti sin ad allora realizzata, ha costituito un necessario punto di partenza per la costruzione del nuovo Corso di laurea quinquennale.

La seconda indagine è quella condotta nell'ambito della Ricerca “*Student Voice*” (2014/2015) e Ricerca “*Student Teacher's Voices*” in cui sono stati consultati complessivamente 174 studenti del IV anno; 103 studenti del III anno e 94 studenti del IV anno del vecchio Corso di laurea quadriennale a cui è stato proposto un questionario.

La terza indagine infine, è quella condotta con i laureati del vecchio ordinamento (gennaio 2015), in cui sono state condotte 15 interviste semi-strutturate a neo-laureati e condotti due focus gruppo ad altrettanti ex-studenti inseriti nel mondo della scuola. Da questo punto di vista, l'indagine

si inserisce negli studi sul costrutto di *induction*, processo che descrive l'iniziazione dei novizi nelle comunità di pratiche professionali, con l'obiettivo di assicurare loro successo e benessere (Langdon *et al.*, 2012). Più in generale, l'indagine è partita dall'analisi di alcuni studi che segnalano il basso impatto della ricerca sulle pratiche didattiche (Ocse, 2010; Cavalli, Argentin, 2010), con l'intento di dare risposta ad alcuni interrogativi ad essi legati, ad esempio: come superare la dicotomia tra 'teorie' e 'pratiche'? (Korthagen e Kessels, 1999; Cochran Smith e Lytle, 2009) In che misura la ricerca pedagogico-didattica nella scuola può essere considerata rilevante? (Dumont, Instance e Benavides, 2010).

Più specificamente, i temi indagati trasversalmente in tutte le indagini sopracitate sono stati:

- la percezione degli studenti rispetto alle proprie capacità professionali in relazione all'esperienza del Tirocinio e delle altre attività del Corso di laurea;
- la valutazione degli studenti della formazione ricevuta rispetto alle difficoltà incontrate nel momento dell'inserimento lavorativo;
- la percezione di insegnanti neo-laureati sulla fase iniziale d'inserimento nel contesto di lavoro (*induction*).

L'analisi dei dati raccolti (quali-quantitativa), attraverso le indagini menzionate, conferma le ricerche precedenti sulle credenze e le preoccupazioni degli insegnanti in formazione (Berg e Smith, 2014) ed evidenzia due aspetti: il ruolo dell'esperienza dei laboratori e del Tirocinio nella formazione iniziale e le specificità formative di *mentoring* e *Tutoring* in classe e in università.

In particolare, alla domanda “Quali esperienze formative offerte dal Corso di laurea, vi saranno più utili entrando in classe?”, gli studenti del IV anno dell'indirizzo infanzia rispondono: 37% i Laboratori; 24% il Tirocinio; 23% i Corsi; altro. Gli studenti del IV anno dell'indirizzo primaria, invece, 29% i laboratori, 25% il Tirocinio; il 29% i corsi; 27% altro.

Il confronto fra le risposte degli studenti del III anno e quelli del IV anno confermano quanto affermato dalle recenti ricerche sugli *Student Teacher's concerns* che mostrano come la professionalità si costruisca nel passaggio dalla paura di non saper mettere in atto le conoscenze acquisite durante la formazione iniziale e dai primi tentativi di applicarle, alla capacità di mobilitare in modo consapevole coerente e flessibile conoscenze e abilità in contesti complessi (Altet, 2010; Schön, 2006; Darling-Hammond 2007; Riva 2008).

Infatti, gli studenti del III anno sono maggiormente focalizzati sulla difficoltà nel coinvolgere e motivare i bambini, nella gestione e controllo della classe, così come sulle loro personali difficoltà emotive e dubbi rispetto alla propria efficacia. Inoltre, la maggior parte degli studenti del III anno

dichiara di *aver applicato* suggerimenti ricevuti durante la formazione, in particolare, rispetto alle metodologie attive: «Ho svolto discussioni in gruppo»; «Ho proposto al gruppo classe una restituzione di un lavoro fatto a piccolo gruppo, ogni gruppo riferiva alla classe le conclusioni e il lavoro svolto»; «Ho proposto un brainstorming seguito da una discussione sull'eclisse». Tale processo è dovuto al fatto che, durante gli anni di formazione, gli studenti non percepiscono, nelle teorie apprese, un supporto cognitivo ed emotivo funzionale alla futura pratica didattica (*Feed-forward problem*), limitandosi quindi ad una iniziale applicazione di quanto appreso (Bullough, Knowles e Crow, 1991; Katz *et al.*, 1981).

Gli studenti del IV anno, però, mostrano un accenno di riflessione e raccontano di essersi cimentati nell'uso di metodi di insegnamento differenziati e nel tentativo di individualizzare la relazione con i bambini, cercando una maggiore coerenza fra obiettivi, contesto, metodologie, come mostrano alcuni esempi tratti dai racconti degli studenti: «Dopo la domanda “in quali altri modi potreste usare un tappo” (l'obiettivo era un uso alternativo di materiali recupero) i bambini hanno proposto giochi, che abbiamo sperimentato concretamente»; «Ho fatto progettare una pista per le macchinine perché durante l'intervallo giocavano con le macchinine e mi parlavano di questo, abbiamo poi ricollegato questa esperienza al percorso sulla montagna e il fiume»; «Durante una conversazione spontanea è emersa una tematica interessante rispetto al progetto che stanno facendo e l'ho riproposta a tutti la lezione successiva»; «Mi sono spesso ritrovata a fare cartelloni con le voci dei bambini per raccogliere le loro pre-conoscenze (primaria) e partire da lì per progettare»; «Ho provato a partire dalle loro conoscenze pregresse per l'attività di compartecipazione» (Nigris, Balconi e Zuccoli, 2015).

La correlazione fra questa capacità riflessiva e il Tirocinio è stata anche ri-affermata dagli studenti laureati intervistati che, ad esempio, dichiarano: «Il Tirocinio indiretto è stato interessante perché mi ha abituato a rivedere la mia pratica»; «La pratica del Tirocinio crea l'attitudine a pensare in un certo modo»; «Durante il Tirocinio ho appreso diversi strumenti per l'osservazione, che magari non utilizzo sempre, ma mi hanno permesso di allenare lo sguardo per guardare i bambini». Ed infine, alcuni degli laureati sentiti afferma di riuscire a integrare i diversi saperi ricevuti, «Adesso riconosco più chiaramente lo schema circolare tra laboratori – Tirocinio – corsi».

Tutti i neo-laureati consultati, però, hanno rilevato la necessità di una maggior supporto e sostegno, da parte dell'Università, nel momento dell'inserimento nel mondo del lavoro, perché si sentono disorientati e temono di venire assorbiti dalla *routine* scolastica. Essi sembrano essere colpiti da quello che si definisce *Shock da realtà* o *transfer problem* (Veenman,

1984). In particolare, durante il primo anno di insegnamento si assisterebbe ad un graduale adattamento e modellamento verso le pratiche della scuola, piuttosto che alle conoscenze più attuali sull'apprendimento e insegnamento apprese durante la formazione iniziale.

La ricerca sull'*induction*, peraltro, mostra che un novizio, accompagnato nella fase di avvio professionale (Ingersoll e Strong, 2011), può essere in grado di:

- usare strumenti diversificati nella loro pratica didattica;
- usare consapevolmente molteplici strategie, rispondendo in modo efficace ai differenti bisogni di apprendimento degli alunni;
- gestire i momenti di difficoltà e i cosiddetti “incidenti critici” che incontrano nella loro pratica didattica quotidiana (Fantilli e Mc Dougall, 2009);
- far acquisire buoni livelli di prestazione e rendimento ai loro allievi.

Dalle testimonianze dei neo-laureati, emergono alcuni elementi, rispetto al vecchio corso quadriennale, che vengono sfiorati solo in parte dagli studenti ancora in corso e che possono costituire un possibile sguardo innovativo per lo sviluppo del nuovo corso quinquennale.

La dichiarazione di uno studente del III anno secondo il quale «uno dei punti di forza del Tirocinio è il confronto nel gruppo dei pari», viene sviluppata, secondo una diversa prospettiva, dai neo-laureati, secondo cui il gruppo non solo costituisce uno spazio di confronto, di co-riflessione cognitiva durante il percorso formativo universitario, ma può diventare un forte punto di riferimento al momento dell'inserimento lavorativo. «Il Tirocinio mi ha permesso di creare una rete tra pari, alcune mie compagne le sento ancora, adesso siamo tutte insegnanti e spesso ci troviamo per discutere di alcune cose... parliamo tutte la stessa lingua». Già ora esistono *social network*, che aiutano i *beginner teachers* a sentirsi meno isolati e meno disorientati in un mondo lavorativo che sembra, almeno di primo acchito, alquanto lontano, se non ostile, rispetto alla scuola che hanno imparato a conoscere nei corsi e nei laboratori universitari. In altre parole, il gruppo può costituire una risorsa per contrastare la “tentazione” di ricadere in vecchi modelli di insegnamento ancora largamente diffusi nella scuola; infatti, come affermano le ricerche internazionali, una volta sul campo, i neo-inseriti dimenticano le nozioni apprese durante l'esperienza formativa (effetto *washed up*) a causa della difficoltà nell'integrare le dimensioni di teoria e pratica (“*transfer problem*”) (Korthaghen e Kessels, 1999).

Peraltro, anche nell'indagine condotta fra gli studenti ancora in corso nel vecchio corso quadriennale, si riscontrano forti dubbi rispetto alla possibilità di costruire una relazione di fiducia con i colleghi, di avviare interazioni collaborative tra insegnanti di una stessa scuola. In particolare la condivisione di un linguaggio, di metodologie e progetti sembra non essere così facilmente realizzabile.

Gli studenti pensano che sia molto difficile «portare idee nuove all'interno di un sistema vecchio». In tal senso, si rivela, come necessità, sempre più urgente, costruire negli studenti, già dal percorso di formazione universitaria, attitudini alla collaborazione con colleghi – seppur *student teachers* – auspicando che questa propensione venga poi trasferita anche in ambito scolastico al momento dell'inserimento professionale vero e proprio (Nigris e Zecca, 2015).

In seguito all'analisi delle testimonianze raccolte, già dall'anno 2014-15 sono state introdotte due innovazioni nell'organizzazione del Tirocinio del nuovo corso quinquennale in Scienze della Formazione primaria dell'Università di Milano Bicocca. Proprio per rinforzare la dimensione del gruppo e del confronto/sostegno fra pari, per la prima volta, sono stati inseriti almeno due tirocinanti nella stessa scuola, chiedendo che una parte delle consegne per il Tirocinio indiretto fossero il risultato dell'interosservazione e di una analisi congiunta del contesto scolastico considerato.

Inoltre, la progettazione del Tirocinio del quinto anno, del nuovo ordinamento, incentrata sulla collegialità, sull'identità e sullo sviluppo professionale si pone l'obiettivo di contribuire a trasformare l'appena nominata solidarietà amicale sperimentata durante il Tirocinio “a coppie”, in senso di appartenenza alla *comunità* professionale di cui gli studenti verranno a far parte.

Questo processo potrà essere sostenuto dalla costruzione di una *community dei neo-laureati*. I soggetti intervistati, così come i numerosi laureati, che continuano a mantenere relazioni costanti con il Corso di laurea sotto varie forme più o meno formalizzate (partecipazione a seminari, convegni e corsi di formazione; collaborazioni con i diversi insegnamenti, collaborazione a ricerche o alla conduzione di laboratori) mettono in luce come questa *community* o, più in generale, la costruzione di un gruppo di riferimento fra i neo-laureati, necessità del supporto e della consulenza di docenti, conduttori di laboratorio e Tutor coordinatori che, con interventi di diversa natura (consigli sporadici, offerta di un servizio di consulenza continuativo, coinvolgimento in sperimentazioni e ricerche, ...) possano contribuire a contrastare quel “*transfer problem*”, a cui prima si è accennato.

Come abbiamo già evidenziato in un altro contributo (Nigris e Zecca, 2015), questo tipo di intervento entra la logica della formazione iniziale come *lifelong learning*, logica ribadita nel documento delle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio relativo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Commissione Europea, 2005), da cui si evince la necessità di sostenere e sviluppare un sempre più forte partenariato tra università, scuole e mondo del lavoro, essenziale per la definizione di un modello interdisciplinare, finalizzato alla formazione di un'attitudine alla ricerca negli studenti.

Partenariato che non può limitarsi alle attività relative alla formazione universitaria dei futuri maestri, ma deve continuare anche nel momento dell'inserimento dei laureati nel mondo professionale, assumendo forme di collaborazione da definirsi in base ai contesti, ai bisogni formativi che via via si evidenziano e ad indagini specifiche. Questa forma di cooperazione, come più volte affermato (Nigris, 2004; Nigris, 2014) non può che iniziare a costruire quell'“alleanza” fra insegnanti e ricercatori, fra università e scuola, già durante il Tirocinio. Da questo punto di vista, le indagini presentate mettono in evidenza come sia necessario integrare le ricerche e le iniziative condotte in passato relativamente al supervisore (Laneve e Pascolini, 2014) con riflessioni e interventi mirati relativi alla figura del *Tutor di Tirocinio* (che nel D.M. 2008 relativo al vecchio corso quadriennale, veniva definito, *Tutor accogliente* o *Tutor di classe*). Si viene a creare così, infatti, un circolo virtuoso, secondo cui attraverso la valorizzazione la figura del Tutor e della sua esperienza, lo studente prima e il neo-inserito poi, può, da un lato ricevere un sostegno nei momenti di dubbio e di maggiore inesperienza, dall'altro trovare un terreno fertile per costruire una collaborazione forte all'interno della comunità professionale. Peraltro i Tutor, come afferma un dirigente scolastico che partecipa ad un gruppo di Ricerca-Azione sulla collaborazione scuola-università, avviato nel 2015/16 presso il nostro ateneo, «accogliendo i futuri insegnanti in Tirocinio, il Tutor diventa ricettore, nella scuola, di un'azione diretta dell'Università e può quindi sfruttare questa possibilità realizzando una ricaduta formativa e innovativa importante nella scuola. Sfruttando il vantaggio dell'essere in cooperazione con un insegnante junior, può formarsi e condividere la formazione con il resto del team».

Per procedere in questa direzione, potendo affidarsi alla collaborazione di Tutor di Tirocinio (di classe) competenti e professionali, il gruppo di ricerca avviato con i Dirigenti, ha messo in luce alcuni aspetti che potrebbero caratterizzare questa figura:

- buona disponibilità e ascolto nei confronti degli alunni e una spiccata intenzionalità nel coinvolgerli nella vita della classe.
- disponibilità all'innovazione e al cambiamento, progettando e proponendo ai suoi alunni esperienze di apprendimento significative e attive.
- buona capacità, nel confronto con i colleghi, di concertare azione comuni e di condividere pratiche didattiche efficaci.

D'altra parte, diventa fondamentale che il Tutor accogliente sia in grado di costruire una buona relazione con lo studente accolto in Tirocinio, considerandolo una risorsa all'interno della classe: questo richiede la disponibilità a svolgere un'azione speculare alla pratica didattica dello studente, restituendo al docente junior gli elementi di meta-riflessione, necessari per la destrutturazione dell'azione didattica progettata e agita.

Naturalmente, per costruire una competenza in questo senso, saranno necessari percorsi di formazione ad hoc, alla cui progettazione si sta lavorando.

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2010), “La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d’une opposition à une nécessaire articulation”, *Education Sciences & Society*, I, I, pp. 117-141.
- Berg D.A., Smith L.F. (2014), “Pre-service teachers’ efficacy beliefs and concerns in Malaysia, England and New Zealand”, *Issues in Educational Research*, 24(1), pp. 21-40.
- Bullough R.V. Jr., Knowles J.G., Crow N.A. (1991), *Emerging as a teacher*, Routledge, London/New York.
- Cavalli A., Argentin G., a cura di (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Il Mulino, Bologna.
- Cochran-Smith M., Lytle S.L. (2009), *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*, Teachers College Press.
- Damiano E. (2006), *La nuova alleanza: temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*, La Scuola, Brescia.
- Darling-Hammond L. (2006), *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Dumont H., Instance D., Benavides F., eds. (2010), *The nature of learning: using research to inspire practice. Educational Research and Innovation*, OECD Publishing.
- Fantilli R.D., McDougall D.E. (2009), “A study of novice teachers: challenges and supports in the first years”, *Teaching and Teacher Education*, 25(6), pp. 814-825.
- Ingersoll R., Strong M. (2011), “The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research”, *Review of Educational Research*, 81, pp. 1-33.
- Kanizsa S., Gelati M. (2010), *10 anni dell’Università dei maestri*, Junior, Parma.
- Katz L., Raths J., Mohanty C., Kurachi A., Irving J. (1981), “Follow-up studies: Are they worth the trouble?”, *Journal of Teacher Education*, 32(2), pp. 18-24.
- Knowles M.S. (1990), *The adult learner: A neglected species*, Gulf Publishing, Houston.
- Korthagen F.A., Kessels J.P. (1999), “Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education”, *Educational researcher*, 28, 4, pp. 4-17.
- La Neve C., Pascolini F., eds. (2014), *Nella Terra di Mezzo: Una ricerca sui Supervisor del Tirocinio*, La Scuola, Brescia.
- Langdon F., Alexander P.A., Dinsmore D., Ryde A. (2012), “Uncovering perceptions of the induction and mentoring experience: developing a measure that works”, *Teacher Development*, 16, 3, pp. 399-414.
- Lenoir Y., Vanhulle S. (2006), Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l’enseignement, *La formation*

- à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*, pp. 193-245.
- Magnoler P., Sorzio P. (2012), *Didattica e competenze: pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*, EUM, Macerata.
- Mezirow J. (2003), "Transformative learning as discourse", *Journal of transformative education*, 1, 1, pp. 58-63.
- Nigris E., eds. (2004), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma.
- Nigris E. (2014), "Il passaggio fra scuola e università: un'analisi didattica", *Italian Journal of Educational Research*, 4, pp. 75-90.
- Nigris E., Balconi B., Zuccoli F. (2015), *Dalla voce dei bambini alla voce degli studenti. Un modello di formazione universitaria*, in Gemma C., Grion G., a cura di, *Pratiche di progettazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna, Barletta, pp. 187-207.
- Nigris E., Zecca L. (2015), *Student Teachers's Voices: Valutazione della formazione iniziale degli insegnanti e sviluppo della professionalità*, in Gemma C., Grion G., a cura di, *Pratiche di progettazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna, Barletta, pp. 145-161.
- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Riva M.G., a cura di (2008), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa.
- Veenman S. (1984), "Perceived problems of beginning teachers", *Review of educational research*, 54, 2, pp. 143-178.

5. Documentazione e scrittura nella formazione dei maestri: l'esperienza di Tirocinio di Milano Bicocca

*di Ida Barbaro, Elvira Cretella, Lilia Andrea Teruggi,
Luisa Zecca**

Il Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria è un percorso di formazione in cui corsi e laboratori sviluppano categorie e forniscono strumenti che guidano l'esperienza a scuola; il Tirocinio genera domande che implementano le conoscenze teoriche stimolando ricerca individuale e di gruppo e riorganizzando il sistema di conoscenze.

Corsi, laboratori e Tirocinio sono quindi momenti del processo formativo che lo studente impara a mettere in relazione. È quindi evidente che il traguardo che si intende raggiungere si colloca in una sorta di ciclo espansivo (Tuomi-Grohn e Engestrom, 2014) in cui lo studente, a partire dalla riflessione critica su quanto appreso e sperimentato, va alla ricerca di nuove soluzioni.

La pratica della supervisione di Tirocinio ha al suo centro lo sviluppo della riflessività, intesa come competenza propria dell'insegnante rispetto alla quale lo studente deve fare esperienza al fine di appropriarsene in modo graduale in vista di un agire professionale consapevole. Nell'agire didattico infatti il docente deve operare scelte che rispondano ai bisogni del contesto e che necessariamente si riferiscano a una logica problematizzante che nasce dalle situazioni complesse e sempre nuove che la realtà presenta.

1. L'esperienza a scuola

La centralità dell'esperienza che lo studente in formazione vive, come tirocinante, a scuola è il cardine sul quale si è costruito il modello pedago-

* Ida Barbaro, Lilia Andrea Teruggi, Luisa Zecca sono Docenti ed Elvira Cretella è Tutor del Tirocinio del Corso di laurea di Scienze della Formazione primaria, Università di Milano Bicocca. Lilia Andrea Teruggi è autrice del paragrafo 3, Luisa Zecca è autrice del paragrafo 4, Elvira Cretella e Ida Barbaro sono autrici dei paragrafi 1 e 2.

gico di Tirocinio del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria di Milano Bicocca. Lo studente è sollecitato a inserirsi in un contesto scolastico sperimentandosi fin dall'inizio nel ruolo di insegnante attraverso livelli sempre più elevati di azione didattica con il Tutor dei tirocinanti.

Se definiamo la scuola come un sistema complesso, entrare a scuola da protagonista vuol dire per lo studente conoscere persone e relative funzioni, spazi e materiali, tempi e vincoli istituzionali nelle interazioni che ne definiscono il significato. Vuol dire anche comprendere che nel momento in cui si entra in una scuola se ne diventa parte e l'analisi del contesto non può prescindere dall'appartenenza allo stesso. È nel confronto con la complessità della scuola che nasce la condizione ideale per una competenza riflessiva: lo studente ha occasione di mettere in gioco i suoi schemi di riferimento ed attuare un apprendimento che realmente trasformi il suo porsi nell'azione formativa (Mezirow, 2003).

Riferendosi agli studi di Schön (1993), si può affermare che è durante l'azione che emergono dubbi e incertezze. La consapevolezza della complessità del contesto scuola pone lo studente in una situazione di disequilibrio e, nel momento in cui conflitti e dilemmi divengono oggetto di riflessione, è possibile operare quella ridefinizione del sé che rappresenta il vero oggetto della formazione.

2. L'esperienza nel gruppo

Il valore dell'esperienza rappresenta quindi per il Tirocinio il fulcro su cui si basa l'intero impianto formativo. L'azione a scuola però non avrebbe automaticamente i connotati propri del professionista riflessivo se non si accompagnasse lo studente ad interiorizzare gradatamente la possibilità di avere punti di vista "altri" rispetto all'esperienza: il confronto all'interno del gruppo e la conduzione da parte del Tutor coordinatore che è maestro di scuola rendono possibile il passaggio a una diversa interpretazione del proprio agire didattico.

Il gruppo è stato individuato come luogo in cui è possibile costruire conoscenza e riflessione attraverso il confronto, l'ascolto e la messa in gioco dei singoli. Gli incontri di gruppo portano gli studenti a condividere le esperienze avute nelle diverse scuole, fungendo da moltiplicatore dei diversi punti di vista e dei diversificati contesti presenti nella realtà scolastica italiana. La semplice narrazione dell'esperienza ai pari conduce a dover individuare indicatori comuni che permettano una comunicazione condivisa e necessariamente aprano la strada ad interrogativi rispetto a quanto vissuto in prima persona.

Se si riconosce al gruppo un ruolo centrale nel processo di formazione allora si devono creare le condizioni affinché ogni singolo possa trovare

espressione nella totalità. Questo significa tenere in considerazione i bisogni di competenza, di autonomia e di appartenenza degli studenti, ossia “prendersi cura” del gruppo: il Tutor coordinatore presta attenzione alle predisposizioni degli spazi, alla proposta di attività che possano coinvolgere ogni studente favorendo la comunicazione attraverso un atteggiamento non giudicante verso il singolo.

Condividere l’esperienza di Tirocinio in gruppo significa quindi avere la possibilità di superare l’inevitabile parzialità di esperienze vissute in singole realtà scolastiche e ampliare quindi il confronto tra modelli diversi. Le molteplici esperienze di Tirocinio che vengono portate nel gruppo, permettono di far emergere le scelte educative operate dalle scuole, in relazione ai diversi contesti e bisogni emergenti e offrono ulteriori spunti di riflessione rispetto al proprio posizionarsi in quella realtà.

Questo processo di condivisione nel gruppo è tanto più importante se consideriamo che il suo reiterarsi negli anni aiuta lo studente a costruirsi un *habitus* professionale. Sviluppa infatti competenze indispensabili per gestire in maniera costruttiva il continuo confronto con i docenti del team e del collegio, con le figure istituzionali, con i genitori, per giungere alla lettura della complessità del processo educativo e co-costruire strategie per favorirne lo sviluppo.

3. Pratiche di scrittura

La scrittura in quanto strumento privilegiato per organizzare il pensiero e per riflettere sui processi di composizione testuale, assume all’interno del percorso di Tirocinio dei futuri maestri un ruolo di rilievo. Da una parte una delle sue funzioni più elevate quella “epistemica” (Bereiter e Scardamaglia, 1995; Boscolo, 2002), promuove nello scrittore la rivisitazione del proprio pensiero conducendolo a ricordare, analizzare, problematizzare, spiegare, interpretare, e valutare la sua esperienza in modo da renderla fruibile al lettore. Dall’altra, la possibilità di pianificare, stendere e revisionare testi, in forma collaborativa e individuale, nonché la possibilità di riflettere sui processi e sulle strategie attuate, favorisce nello scrittore la consapevolezza sul proprio e altrui processo di composizione scritta (Boscolo, 1999; 2002; Cisotto, 2006). Entrambe le funzioni, a loro volta, contribuiscono in modo significativo allo sviluppo di competenze nell’ambito della didattica della scrittura dei futuri insegnanti di scuola dell’infanzia e di scuola primaria.

Per questo motivo, durante gli incontri di formazione del gruppo di supervisori, particolare attenzione è stata posta alle pratiche di scrittura dei tirocinanti: dalla scelta dei generi discorsivi richiesti, la diversificazione

delle modalità di scrittura (collettiva, in piccolo gruppo, in coppia, individuale), la valutazione delle competenze scritte (sia lo spazio retorico sia quello contenutistico), all'individuazione condivisa dei dispositivi e delle modalità didattiche più opportune con cui promuovere la scrittura all'interno del Tirocinio indiretto.

Una delle modalità formative utilizzata all'interno degli incontri tra supervisori e il responsabile scientifico del Tirocinio è la denominata situazione di "doppia concettualizzazione" (Douady e Robert, 1992; Lerner, Stella e Torres, 2009). Le situazioni di doppia concettualizzazione promuovono una maggior riflessione non solo sui propri processi conoscitivi, aprendo alla possibilità di cogliere maggiormente quelli dei propri alunni, ma anche sulle condizioni didattiche che hanno promosso l'attivazione di tali processi. Infatti, nelle diverse situazioni proposte (pianificazione collaborativa, revisione a coppie, stesura di consigli allo scrittore, ecc.) i supervisori hanno partecipato e agito come scrittori, per poi successivamente concettualizzare tanto le loro azioni quanto le caratteristiche della situazione didattica alla quale hanno partecipato. Due sono le valenze dell'utilizzo di questa modalità formativa:

- in primo luogo, le situazioni di doppia concettualizzazione offrono ai supervisori un'occasione di condivisione del processo scrittura, contribuendo pertanto alla formazione di una "comunità di scrittori" che può così costruire un repertorio comune di strategie e materiali utili alla loro professione. Condividere un processo di scrittura consente inoltre ai supervisori di diventare maggiormente consapevoli delle azioni coinvolte nella composizione testuale, consapevolezza ineludibile quando si deve insegnare a scrivere: rendere oggettivo in che cosa consiste la scrittura permette di fare chiarezza su quale sia l'oggetto di insegnamento e quali siano i contenuti coinvolti. In sintesi, svolgendo queste azioni in modo collaborativo diventano osservabili alcuni aspetti che non lo sono quando si scrive in modo individuale. Ad esempio, nel produrre insieme uno scritto, il bisogno di negoziare con gli altri mette in luce la pianificazione (cosa dire e in quale ordine), la scelta delle idee da comunicare e delle parole da utilizzare pensando agli effetti sui destinatari;
- in secondo luogo, nel discutere con i supervisori sulle condizioni didattiche della situazione proposta (ad esempio, i diversi tipi di interventi del conduttore, gli interscambi tra loro, ed altro) si possono affrontare alcuni contenuti essenziali della didattica della scrittura: l'importanza della creazione di situazioni autentiche di scrittura (in università e a scuola) per conservare il senso sociale della pratica stessa, l'incidenza dell'interazione tra pari nella qualità del testo scritto, il ruolo strategico del conduttore della situazione.

4. L'analisi della riflessività nei testi dei tirocinanti

Le scritture, insieme ad altri artefatti documentali prodotti dagli studenti futuri insegnanti durante il Tirocinio giocano un ruolo centrale nel processo di connessione tra conoscenze accademiche e conoscenze pratiche. In particolare la pratica della scrittura può essere intesa come strumento per pensare quando è finalizzata all'analisi delle proprie esperienze e come strumento per apprendere dalla propria esperienza per diventare pratici riflessivi.

L'azione dello scrivere in senso vygotkiano ha un impatto sullo sviluppo psicologico in senso metacognitivo, ossia di presa di coscienza delle proprie intenzioni e delle soluzioni di situazioni problema che si presentano nella concretezza dell'esperienza del mondo (Buysse e Vanhulle, 2009).

Da questa prospettiva scrivere consentirebbe agli studenti la revisione e la riconfigurazione dei significati attribuiti alla propria esperienza attraverso la spiegazione di quanto osservato, la concettualizzazione delle proprie azioni e dei propri vissuti, la riflessione sulle proprie precomprensioni. Nello scrivere la propria esperienza emergono in forma personale i pensieri impliciti, la conoscenza tacita della pratica e, contemporaneamente, la propria esperienza viene oggettivata e interrogata alla luce di categorie teoriche (i saperi sulla didattica) e di nuovi giudizi critici.

A partire da queste premesse nel 2014 abbiamo intrapreso un'indagine esplorativa su un campione di 23 testi selezionati dal gruppo di Tutor coordinatori della seconda annualità di Tirocinio allo scopo di inferire categorie di analisi della capacità di osservazione e interpretazione del clima sociale della classe nella scuola primaria (Thapa *et al.*, 2013). Ad ognuno dei Tutor è stato chiesto di scegliere un testo tra gli scritti del gruppo di studenti da loro seguiti nel Tirocinio indiretto, selezionando quello ritenuto di maggiore qualità espositiva, descrittiva e analitico-riflessiva. Si tratta di saggi brevi di studenti del terzo anno di corso. I testi rispondono alla traccia che segue: “dopo le esplorazioni che hai svolto nel tuo contesto analizza e illustra il clima sociale della classe in cui stai svolgendo Tirocinio utilizzando i materiali di supporto raccolti (osservazioni, interviste, colloqui, prodotti dei bambini...)”.

Da un punto di vista metodologico abbiamo seguito tre fasi: focalizzazione degli oggetti del discorso, focalizzazione dei processi di ragionamento sull'esperienza, individuazione di categorie descrittive della riflessività.

Qui diamo conto in forma sintetica dei primi risultati.

In primo luogo abbiamo individuato i *temi del discorso* che corrispondono ad altrettanti fenomeni oggetto di osservazione. Gli stessi vengono riportati dagli studenti in brevi citazioni di esempi o inserendo frammenti della documentazione raccolta quali note di campo, protocolli 'carta e matita' e trascrizioni di interazioni. Gli oggetti tematizzati sono:

- gli spazi, gli arredi, i materiali, i tempi e le routine associati al tema del curriculum implicito;
- episodi di competizione, collaborazione, conflitto e mediazione, associati al tema dell'amicizia e dell'identità di genere;
- il sistema normativo interno alla classe associato al contratto formativo, alle regole di buon comportamento, ai temi della giustizia;
- lo stile di conduzione del gruppo dell'insegnante accogliente che viene associato alla gestione delle emozioni e alle dinamiche affettive;
- la gestione didattica associata alle metodologie utilizzate per l'apprendimento e per correzione degli errori.

In secondo luogo abbiamo messo in evidenza il processo di analisi della propria esperienza che procede per scomposizione degli elementi del fenomeno complesso. L'analisi degli studenti persegue l'intelligibilità di quello che si osserva ripensando a posteriori al funzionamento delle pratiche d'insegnamento e apprendimento. Tale analisi avviene per confronto:

- interno alle descrizioni delle situazioni osservate e delle conversazioni trascritte;
- tra situazioni differenti sullo stesso oggetto di indagine;
- con le teorie di riferimento generiche o con categorie più specifiche (riflessione tecnica);
- per confronto interno e tra situazioni differenti sullo stesso oggetto di riflessione con le proprie credenze e i propri giudizi personali.

All'analisi si accompagna l'argomentazione dando luogo ad una ricomposizione interpretativa tramite processi di giustificazione delle proprie affermazioni. L'argomentazione è finalizzata a sostenere l'espressione di un proprio giudizio, concezione o impressione personale, oppure l'ipotesi di 'filosofie', di approcci pedagogici e di metodi didattici. Talvolta l'argomentazione diventa problematizzazione delle situazioni osservate, con l'assunzione di un approccio multi-prospettico, oppure delle premesse o delle personali interpretazioni. Il ragionamento argomentativo critico procede mettendo in rilievo:

- punti di forza o criticità di una stessa situazione;
- diversi modi di interpretare la stessa situazione;
- sollevando domande per approfondire la situazione;
- individuando schemi d'azione impliciti (strategie d'intervento esperte)
- individuando schemi d'azione e immaginando strategie alternative;
- riprogettando ulteriori indagini esplorative;
- auto-valutando lo sviluppo dei propri saperi e delle proprie competenze personali e professionali.

Il processo di codifica ripetuta dei testi (Charmaz, 2014) ci ha consentito di mettere a fuoco categorie di analisi del processo di riflessione sulla pratica tramite scrittura. In tabella (fig. 1) le categorie vengono elencate

secondo una direzione che procede dal giudizio non argomentato, all'uso interpretativo di teorie accademiche, alla riflessione critica sulle proprie premesse interpretative.

Fig. 1 - Categorie di analisi del processo di riflessività

-
1. Credenze impressionistiche
 2. Giustapposizione di 'teorie': salti dal generale al particolare e viceversa
 3. Coerenza e pertinenza dei nessi tra esempi e proposizioni affermative
 - 3.1. Uso delle definizioni per inquadrare il problema analizzato
 - 3.2. Riconoscimento di modelli d'insegnamento apprendimento impliciti nelle pratiche osservate
 4. Uso delle teorie (concetti, modelli) e dei documenti prescrittivi per un'analisi critica delle pratiche osservate e della propria pratica osservativa
 5. Formulazione di schemi d'azione proiettivi coerenti/incoerenti con l'analisi della situazione e argomentati/non argomentati in modo pertinente
 6. Problematizzazione della teoria giustificata dall'analisi delle pratiche osservate
 7. Integrazione della documentazione (osservazioni e interviste) raccolta per l'analisi delle pratiche osservate
 8. Riflessioni 'trasformative' sull'evoluzione del proprio punto di vista
 9. l'insegnante-ricercatore: posizioni euristiche generative di domande
-

Pur non ipotizzando una linearità sequenziale nello sviluppo della formazione della capacità di giudizio professionale, i testi ci restituiscono una molteplicità di significati e soprattutto differenze qualitative notevoli dei gradi di riflessività. Questi ultimi procedono da una polarità meramente descrittiva ed impressionistica ad una problematizzante e critica dei propri quadri di significato. La lettura dei testi di Tirocinio consente di comprendere quali nuove conoscenze sono divenute consapevolezze e come si sta evolvendo l'habitus riflessivo (Perrenoud, 2006). L'analisi testuale condotta e le categorie individuate possono essere inoltre strumenti funzionali all'autovalutazione e alla co-valutazione del Tirocinio tra Tutor e studenti indagando insieme quali apprendimenti nati dall'esperienza siano ritenuti particolarmente generativi per la costruzione dell'identità professionale, nel diventare insegnanti e quali consapevolezze influenzino ed impattino in modo significativo le proprie pratiche insegnanti.

Riferimenti bibliografici

- Bereiter C., Scardamaglia M. (1995), *Psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia, Firenze.
- Boscolo P. (1999), *Scrivere testi*, in Pontecorvo C., a cura di, *Manuale di Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna.
- Boscolo P. (2002), *Scrivere nella scuola dell'obbligo*, Laterza, Roma-Bari.
- Buyse A., Vanhulle S. (2009), Écriture réflexive et développement professionnel quels indicateurs? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), pp. 225-242.
- Charmaz K. (2014), *Constructing grounded theory*, Sage, London-LA.
- Cisotto L. (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci, Roma.
- Douady R., Robert A. (1992), *Quelques réflexions sur l'observation en classe en formation professionnelle initiale des futures enseignants*, Pau-Nice. Actes de la COPIRELEM.
- Laneve C., Pascolini F., a cura di (2014), *Nella terra di mezzo. Una ricerca sui Supervisor del Tirocinio nell'esperienza italiana di professionalizzazione degli insegnanti della scuola*, La Scuola, Brescia.
- Lerner D., Stella P., Torres M. et al. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*, Paidós, Buenos Aires.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Perrenoud P. (2006), *Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza*, in Altet M. et al., a cura di, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie*, Armando, Roma.
- Pontecorvo C., Fabbretti D. (1999), *Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta*, in Pontecorvo C., a cura di, *Manuale di Psicologia dell'Educazione*, Il Mulino, Bologna.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- Thapa A., Cohen J., Guffey S., Higgins-D'Alessandro A. (2013), A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), pp. 357-385.
- Tuomi-Grohn T., Engestrom Y., a cura di (2014), *Tra scuola e lavoro. Studi su transfer e attraversamento di confini*, Il Mulino, Bologna.

6. Il Tirocinio didattico: anello di congiunzione tra pensiero, azione e riflessione generativa

di Nicolina Pastena, Marinella Attinà*

1. Presupposti e fondamenti del Tirocinio Didattico UNISA

Il rapporto tra teoria e prassi nei processi d'insegnamento-apprendimento ha rappresentato nel tempo uno dei nodi problematici più rilevanti del dibattito pedagogico sulla questione della formazione iniziale dei futuri docenti. In questo contesto, ha preso forma sempre più consistente e ricorrente un'articolata riflessione e un analitico processo di teorizzazione sulle possibili dinamiche interagenti tra l'aspetto teorico-conoscitivo (asse teorico/saperi accademici) e l'aspetto pratico-operativo (asse pratico/prassi scolastica), in un assetto culturale peraltro, da più parti definito, *complesso-differenziato e funzional-sistemico*. A tal proposito, Giuliano Minichiello individua tre ipotesi d'interpretazione dell'intersezione sinergica che caratterizza questo impianto:

- *scientifico-operativa*, di matrice herbartiana, in cui la teoria rappresenta l'elemento fondante e orientativo del processo educativo;
- *ermeneutico-interpretativa*, concezione in cui predomina l'*agire pratico* (l'azione precede e orienta il momento teorico);
- *soluzione critico-radicale*, dove *teoria e prassi* diventano momenti inscindibili di un unico processo *formativo/educativo* e *luogo teorico-pratico* di sperimentazione di una possibile *educabilità/educazione umana*. (Minichiello, 1998, p. 10).

* Pastena Nicolina (PhD in Metodologia della ricerca educativa) è Tutor organizzatore presso il Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria dell'Università degli Studi di Salerno. Marinella Attinà è docente di Pedagogia generale e sociale (M-PED/01), presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università degli Studi di Salerno, nonché Coordinatore scientifico del Tirocinio Didattico presso il Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria.

È nell'intersezione sinergica e ricorsiva, egli afferma, di queste tre possibili interpretazioni che si ricerca la chiave di lettura e la risposta ai vari problemi del *perché educiamo*, del *chi educiamo*, del *come educiamo* e delle relative matrici filosofiche, psicologiche, antropologiche, biologiche al tema generale dell'*educazione*.

Questo il background di riferimento fondamentale nel quale il nostro gruppo di Tirocinio ha, fin dal suo insediamento, avvertito l'esigenza di creare *presupposti epistemologici* forti e radicati intorno ai quali riflettere per ricercare, strutturare, articolare e sperimentare percorsi efficienti, efficaci e significativi di *formazione/esercizio/pletamento* di un ruolo (Supervisore/Tutor) mai prima sperimentato.

Abbiamo così dato vita all'*impalcatura (scaffolding)* dei nostri *percorsi d'azione* (matrice originaria), ricercandone continuamente la *legittimazione scientifica*, consapevoli che, solo in questo modo, il Tirocinio didattico potesse assumere la connotazione di *formativo*.

Sulla base di questa cornice tematica, il Tirocinio didattico è stato, in primo luogo, inteso come *attività multidimensionale*, in cui si connettono e si integrano vari aspetti. È *contesto formativo dinamico, luogo di mediazione culturale, ambito di osservazione, riflessione e ricerca sull'azione didattica, è luogo di scambi relazionali e di comunicazione, è tempo del pensare e dell'agire, è luogo di metacognizione* nonché *mappa della professionalità docente*.

Essendo *spazio dialogico complesso tra teoria e prassi*, il suo scopo è quello di favorire una riflessione ampia ed articolata sugli aspetti pedagogici, psicologici, sociologici, metodologico-didattici, organizzativi del progetto culturale ed educativo che caratterizza l'intero impianto formativo: scopo primario è *attrezzare lo studente*, fornirgli quel *saper fare* (utilizzando il *sapere* accademico) che lo condurrà verso un *saper essere docente cosciente e responsabile*. Il Tirocinio, in ultima analisi, deve connotarsi come *Tirocinio formativo*, offrendo agli studenti l'opportunità di sperimentare atteggiamenti di ascolto personale per riconoscere le proprie motivazioni, le proprie attese e i propri pregiudizi nei confronti della *professionalità docente*.

Lo studente deve essere aiutato a mettersi in gioco in una dinamica interattiva per conquistare una sempre maggiore consapevolezza della *propria identità* nel riconoscimento di *sé* rispetto *all'altro da sé*.

Negli anni le prassi interne al nostro gruppo si sono consolidate, i percorsi rinforzati dall'esperienza, le dinamiche relazionali hanno assunto la dimensione dell'*intesa empatica*, le procedure si sono velocizzate, l'impianto concettuale affinato, così come anche le *prassi/routine* burocratiche.

L'impegno che costantemente ci si assume consiste nel perseguire, in prospettiva futura e con maggiore forza, l'obiettivo di poter considerare l'Istituzione Universitaria come organizzazione al servizio degli studenti e di ricercare e consolidare ulteriori significative alleanze funzionali per la realizzazione di percorsi formativi significativi. Un'attenta riflessione sulla necessità di proporre strumenti concettuali che permettano agli studenti di *maturare e consolidare conoscenze e competenze sul tema dell'educazione* in un ambito di *ricerca-azione* rivolto al miglioramento della qualità del servizio.

Il Tirocinio didattico rappresenta, se così inteso, il fulcro nodale, l'anello di congiunzione, l'elemento mediatore, che rende possibile il concretizzarsi del pensiero; pensiero che diventa azione e azione che, contemporaneamente, si concretizza nel pensiero attraverso un atto di riflessività generativa. Questo processo attivo di organizzazione dell'esperienza presuppone l'esistenza di specifiche condizioni per la sua realizzazione.

Ad un livello di analisi dello "specifico *psicologico*", esso si connota nella particolarità dell'attività percettiva, nel coinvolgimento totale degli apparati sensoriali, dei canali attraverso cui l'informazione viene processata. L'interpretazione attiva delle sensazioni e l'organizzazione dei dati acquisiti è soprattutto una risposta ai desideri, ai bisogni, alle aspettative di ciascun individuo.

Alla luce di una prospettiva *socio-costruttivista*, esso diventa *spazio di vita* (Lewin, 1951) luogo dove gli elementi (*saperi, bisogni, motivazioni, ideali*) cercano e trovano possibili interazioni funzionali. Qui lo *spazio di vita* è anche elemento necessario per la strutturazione degli apprendimenti in categorie cognitive.

Il Tirocinio didattico, in tale ottica, diventa momento fluttuante dove si concretizza la coesione dello *psicologico* e del *fisico*, del *senso* e dell'*azione*. Lo sviluppo della personalità umana è, infatti, un processo continuo, una costante interazione sistemica tra l'aspetto *psico/concettuale/culturale* e l'aspetto *socio/emotivo/relazionale*. In questo ambiente di riflessione il Tirocinio si caratterizza come momento generativo di *Identità Professionale*, quale assunzione di abilità funzionali connesse alla ricerca continua di una solida base epistemologica in cui si intersecano, snodandosi in fitte reti concettuali, i costituenti logici, culturali, biologici dell'*essere persona*.

Pensare l'attività di Tirocinio in quest'ottica significa, sostanzialmente, pensare uno spazio d'azione in cui il momento teorico e il momento pratico risultino entrambi finalizzati (attraverso un processo di continua ristrutturazione mentale) alla ricerca dell'*Identità culturale*.

Appare chiaro che, alla luce di quanto detto, l'aspetto formativo/educativo si caratterizza quale processo complesso, articolato, certamente non

sequenziale, che prevede un'intersecata rete di dinamiche, strutturazioni, generalizzazioni, categorizzazioni.

In un'ottica *cognitivista/mentalista*, tale processo è inteso come *chiusura operativa*, trasformazione del *disordine* acquisito dall'ambiente circostante in *ordine mentale*, conoscenza (Maturana e Varela, 1987). Apprendere, in questa prospettiva, rappresenta dunque per l'individuo una continua *compensazione dell'entropia*, produzione di *novità*, *strutturazione razionale*, *spazio di libertà*, *atto d'immaginazione* (Minichiello, 1998, p. 159).

Lo spazio tra il *dire/spiegare* e il *comprendere/inventare* è spazio generativo, creativo, innovativo, che presuppone un elevato livello di professionalità nell'esercizio della funzione docente che si articola in *competenza*, *fluenza*, *esperienza*, *conoscenza*, secondo le tre classiche dimensioni del *sapere*, *saper fare* e *saper essere*.

Il Tirocinio didattico, alla luce delle precedenti note, deve necessariamente focalizzare in modo chiaro ed esaustivo l'intero impianto *formativo/professionalizzante*, assumendo un atteggiamento olistico e uno sguardo prospettico ampio e articolato. Qui esso diventa *pensiero strategico*, *elemento di metalettura* dei contenuti teorici e pratici del discorso pedagogico, attività di *scaffolding*, *strutturazione/costruzione* della conoscenza, attraverso l'esperienza diretta e l'interazione con persone competenti (Tutor).

Questa prospettiva implica la funzione di *supporto/impalcatura*, dove le discipline accademiche assumono la funzione di contenuto dell'esperienza e oggetto della comunicazione.

Ciò presuppone una *comunità dialogante*, in grado di rispondere in maniera efficace ed efficiente alle esigenze formativo/educative della paideia della postmodernità attraverso quella forma di *dialogo* che Gadamer definiva *autentico* (Gadamer, 1983).

Si tratta di costruire un sistema secondo delle regole nuove; di pervenire a nuovi orizzonti formativi, totali e globalizzanti; di risolvere miriadi di problemi strutturali, organizzativi, didattici; di sperimentare, in situazioni concrete, apprendimenti significativi; di focalizzare il discorso formativo sui canoni della cultura, della motivazione, dell'autostima.

Tutto ciò caratterizza la complessità del percorso formativo da mettere in atto. In un contesto fortemente caratterizzato dalla *complessità/iper-complessità* la formazione universitaria da sola non può garantire la totale qualità ed efficienza del percorso formativo; il rischio è quello della *frammentazione/differenziazione*.

L'istituzione del Tirocinio didattico nei Corsi di laurea per la formazione dei futuri docenti è stata, in tal senso, una risposta significativa ed essenziale: favorisce la stretta connessione/interazione tra gli ambiti disciplinari

(transdisciplinarietà e interdisciplinarietà) e gli aspetti pratico-operativi, nella garanzia del rispetto del principio di inscindibilità e di unitarietà del soggetto/persona.

«È la nozione di persona che, insomma, fonda l'educabilità/educazione dell'uomo, quasi per definizione, e non la riducibilità della sua formazione a schemi addestrativi condizionanti, meccanicamente costrittivi» (Acone, 1997, p. 34).

2. L'impianto del progetto di Tirocinio UNISA

Il modello esplicativo, pensato e messo in atto dal gruppo di Coordinamento del Tirocinio del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, prende in considerazione quattro Macro-Aree specifiche di riferimento che rappresentano l'elemento di riflessione costante dell'intero impianto progettuale:

- Insegnamento-Apprendimento
- Progettazione/Organizzazione
- Relazione educativa e comunicativa
- Valutazione

Intorno alle suddette aree, per livelli di complessità crescente, si pianifica l'intera offerta formativa. Il Tirocinio viene qui considerato *pensiero strategico* e *spazio dialogico complesso* assumendo una *valenza multidimensionale*, nella quale si intersecano e si inter-connettono integrandosi varie dimensioni.

Ad esso è demandata la responsabilità di far acquisire allo studente «la capacità di un *fare* impregnato di *sapere* e di *dare senso* al *sapere* attraverso un *saper fare*» (Falcinelli, 2002, p. 362).

La figura del *Tutor*, nell'ottica considerata, assume la funzione di *elemento generativo, fonte di processi innovativi*, contemporaneamente *osservato e osservatore* nell'accoppiamento strutturale tra i diversi *mondi sistemici* che caratterizzano l'assetto socio-culturale di un *dominio esistenziale*.

Tutto ciò caratterizza e specifica la complessità del percorso formativo qui messo in atto.

2.1. La nostra proposta di curriculum ricorsivo a complessità crescente

L'articolazione delle ore di Tirocinio prevede l'integrazione di momenti di attività diretta nella classe con i Tutor accoglienti e di attività indiretta in Ateneo con i *Tutor Coordinatori*. Lo scopo è quello di *riflettere sull'e-*

sperienza, verificarla, ri-orientarla, rimetterla in gioco per costruire nuovi significati, utilizzando il confronto all'interno del gruppo.

Il Tirocinio Diretto si articola nel corso delle annualità a livelli di complessità crescente in *Tirocinio osservativo, Tirocinio parzialmente attivo e Tirocinio totalmente attivo*.

Nel *Tirocinio osservativo/orientativo* (I-II anno di Tirocinio) lo studente conosce la struttura, osserva l'insegnante, il gruppo di apprendimento, l'organizzazione scolastica, prendendo contatto con la realtà scolastica e con le componenti che la caratterizzano. Lo studente elabora un diario e utilizza protocolli di osservazione sui diversi aspetti della didattica e sulle relazioni educative.

Nel *Tirocinio parzialmente attivo* (III anno di Tirocinio) lo studente, dopo aver concordato con il Tutor coordinatore e aver socializzato con il Tutor accogliente i contenuti e le modalità di lavoro didattico, interviene a livello di classe/sezione o gruppo di apprendimento. Inizia a predisporre situazioni di apprendimento, coordinare lavori di gruppo, assistere i gruppi durante le attività di recupero/potenziamento/sviluppo, coadiuvare l'insegnante di classe/sezione in momenti specifici delle attività educativo-didattiche.

Nel *Tirocinio totalmente attivo* (IV anno di Tirocinio) lo studente si assume specifiche responsabilità didattiche e, in collaborazione con il Tutor accogliente, realizza uno specifico segmento didattico: definisce i traguardi di competenza, sceglie l'argomento e la metodologia d'intervento, sperimenta materiali didattici, redige e corregge prove di verifica, organizza eventuali recuperi e/o potenziamenti.

In questo contesto, il ruolo del Tutor si specifica essenzialmente nella funzione di *facilitatore, chiarificatore e mediatore*; egli diventa parte integrante del gruppo, sperimentando percorsi formativi innovativi, attraverso il confronto di opinioni e il continuo scambio di riflessioni con gli insegnanti delle scuole ospitanti, con i docenti delle discipline accademiche e con gli altri colleghi Tutor.

L'impianto curricolare si struttura considerando le quattro macro aree tematiche di riferimento (*Insegnamento-Apprendimento, Progettazione-Organizzazione, Relazione educativa e comunicativa, Valutazione*) articolate in una prospettiva olistico-sistemica ricorsiva a complessità crescente. Questa particolare articolazione strutturale garantisce e giustifica i criteri della *generatività* e dell'*innovazione*.

Tab. 1 - Progettazione-Organizzazione

| Annualità | Livelli di competenza | Contenuti |
|---|--|--|
| I anno di Tirocinio II anno di Corso | Acquisizione dei concetti base legati alla progettualità formativa e alle dinamiche organizzative | Piano/Progetto/ Progettualità Formativa/ POF triennale |
| II anno di Tirocinio III anno di Corso | Sapersi orientare nel POF triennale della scuola ospitante comprendendone i nodi focali e collegandoli all'organizzazione sperimentata in situazione | Il POF triennale: strumenti e procedure |
| III anno di Tirocinio IV anno di Corso | Sviluppare competenze progettuali legate alle dinamiche di insegnamento-apprendimento e alla qualità d'aula | Progettazione per competenze: significati e procedure |
| IV anno di Tirocinio V anno di Corso | Saper organizzare una U.A e sperimentarla in situazione | Strutturazione di una U.A. per competenze |

Tab. 2 - Insegnamento-Apprendimento

| Annualità | Livelli di competenza | Contenuti |
|---|--|---|
| I anno di Tirocinio II anno di Corso | Acquisizione di una prima alfabetizzazione in riferimento alle necessità organizzative di una istituzione scolastica | L'organizzazione come gestione della complessità |
| II anno di Tirocinio III anno di Corso | Conoscere e comprendere le dinamiche di insegnamento-apprendimento e l'intreccio con i contesti scolastici | Il contesto nelle dinamiche di insegnamento-apprendimento |
| III anno di Tirocinio IV anno di Corso | Conoscere e comprendere la stretta connessione tra apprendimento e relazione educativa e comunicativa | La relazione educativa e le metodologie d'insegnamento in rapporto ai diversi stili di apprendimento e ai differenti fattori che li influenzano |
| IV anno di Tirocinio V anno di Corso | Saper elaborare, in maniera responsabile, strumenti metodologici e operativi, sperimentandoli in situazione | La didattica per competenze in relazione ai livelli logici di apprendimento |

Tab. 3 - *Relazione educativa e comunicativa*

| Annualità | Livelli di competenza | Contenuti |
|---|--|--|
| I anno di Tirocinio II anno di Corso | Riconoscere la complessità delle dinamiche relazionali e comunicative interne al gruppo-classe | La comunicazione nei contesti scolastici |
| II anno di Tirocinio III anno di Corso | Saper creare un clima relazionale favorevole ai processi di insegnamento-apprendimento | Le strategie comunicative. La lezione come animazione di contesto. |
| III anno di Tirocinio IV anno di Corso | Conoscere e utilizzare strategie comunicative e metodologie didattiche | Le dinamiche di insegnamento-apprendimento (<i>cooperative learning, peer education, PNL...</i>) |
| IV anno di Tirocinio V anno di Corso | Saper realizzare una U.A. in situazione contestualizzandola | Costruzione e sperimentazione in situazione di un segmento didattico. Gestione delle relazioni in situazione |

Tab. 4 - *Valutazione*

| Annualità | Livelli di competenza | Contenuti |
|---|---|---|
| I anno di Tirocinio II anno di Corso | Saper osservare in situazione (<i>Protocolli e Procedure</i>) | L'osservazione come strumento valutativo |
| II anno di Tirocinio III anno di Corso | Sapersi orientare nella complessità delle prassi valutative | Contesti e valutazione Valutazione d'Istituto e d'aula |
| III anno di Tirocinio IV anno di Corso | Saper documentare i percorsi realizzati (<i>Procedure, Diari, Portfolio...</i>) | Gli strumenti valutativi e la documentazione dei percorsi (dalla qualità d'aula al RAV) |
| IV anno di Tirocinio V anno di Corso | Dall'osservazione alla valutazione (dal protocollo osservativo alla valutazione delle competenze) | La valutazione delle competenze e i suoi strumenti |

L'impianto epistemologico, che orienta il modello di Tirocinio qui brevemente esposto, risponde ad una logica autopoietico-rigenerativa che, nella prospettiva neg-entropica, appare funzionale ad una continua azione di ristrutturazione-trasformazione-innovazione della professionalità do-

cente. Successivi approfondimenti saranno oggetto di una prossima pubblicazione.

Riferimenti bibliografici

- Acone G. (1997), *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia.
- Falcinelli F. (2002), *Il Tirocinio come luogo formativo per una nuova professionalità docente*, Seam, Roma.
- Gadamer H.G. (1983), *Verità e metodo*, Bompiani, Milano.
- Lewin K. (1951), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1972.
- Maturana H., Varela F.J. (1987), *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano.
- Minichiello G. (1998), *Ricerche sul problema della razionalità in pedagogia*, Edisud, Salerno.

7. La riflessione tra pratica e sapere

di *Luigina Mortari, Roberta Silva**

Prima di iniziare questo percorso è necessario partire da una premessa: cosa intendiamo quando parliamo di riflessione? La riflessione è un pensare interrogante che consente di guardare al contesto in cui agisce in modo profittevole, rendendo feconda l'esperienza (Mortari, 2009). Una pratica riflessiva così intesa si pone quale punto di congiunzione tra a) il “pensare a ciò che si fa”, ovvero un'azione riflessiva che si concentra sull'agito, sia che essa abbia luogo nel corso dell'azione o retrospettivamente; b) e il “pensare i pensieri”, ovvero un'attività mentale di ordine superiore che si concentra sul modo in cui noi sviluppiamo pensiero a partire dalla nostra esperienza in senso critico (Mortari, 2003).

1. Il docente riflessivo

Partendo da questa visione della riflessività, si comprende come coltivare le competenze riflessive degli insegnanti significa dare loro gli strumenti necessari a vedere l'agire attraverso una lente interpretativa, atta a individuare zone critiche e ipotizzare strategie educative efficaci. La riflessione infatti non è semplicemente un atto cognitivo che, a partire da un problema dato, analizza la situazione e propone una soluzione efficace: essa, oltre a ciò, indaga le dinamiche di pensiero che hanno accompagnato tale percorso (Mortari, 2009). La riflessione per i docenti si configura dunque come «un atto intenzionale della mente» attraverso il quale egli «si impegna da solo o in collaborazione con altri a interrogare il proprio modo di insegnare» (Lyons, 2002, p. 99). Grazie a questa pratica l'insegnante «rivede e interroga» il suo agire, comprendendo i significati e le rappresentazioni

* Docenti del Corso di laurea di Scienze della Formazione primaria, Università di Verona.

che stanno alla base del suo pensiero, e allo stesso tempo come esse agiscano nel processo di interpretazione dell'esperienza in cui egli è immerso (Lyons, 2002, p. 156). La riflessione è pertanto ciò che consente al docente di vedere l'esperienza in modo più profondo, trasformandola in sapere esperienziale, un sapere pensoso e critico che interroga l'accadere presente per costruire teorie della pratica (Mortari, 2009).

Le teorie della pratica sono equiparabili a ciò che Argyris definisce «teorie dell'azione» [*theory of action*] (1982, p. 85) e a ciò che Sanders e MacCutcheon chiamano «teorie pratiche dell'insegnamento» [*practical theories of teaching*] (1986, p. 50). Sono orientamenti utili a indirizzare l'agire, che nascono quando i pratici analizzano le pratiche educative sistematizzando strategie d'azione a partire da quadri concettuali. Inizialmente le teorie della pratica assumono per lo più l'aspetto di un "sapere di casi" e vengono espresse attraverso una forma discorsiva di stampo narrativo. Nel momento in cui esse vengono formalizzate, attraverso un'articolazione in grado di specificarne le giustificazioni teoriche e le strutture argomentative, assumono l'aspetto di teorie ad alto investimento di pensiero euristico. L'esplicitazione di tale passaggio rende evidente come il sapere esperienziale non escluda il ricorso a teorie date, ma anzi assuma queste ultime come strumenti necessari ad affinare l'analisi dell'esperienza in una prospettiva critica e costruttiva, che salvaguardi il suo valore esemplaristico senza cadere in una china generalistica. La capacità di dare vita a un tale sapere è centrale per la professionalizzazione degli insegnanti perché consente loro di non essere meri esecutori di teorie decise da altri, ma soggetti capaci di costruire sapere utile a partire dai contesti in cui sono immersi (Mortari, 2009).

Una riflessività così intesa non è di semplice attuazione e richiede da parte dei docenti un impegno specifico. In primo luogo perché essa ha bisogno di un tempo dedicato, cosa non semplice da realizzare nel flusso dell'attività didattica. Inoltre essa impone ai soggetti di sapersi rapportare con la complessità e la non-anticipabilità dell'esperienza in cui gli insegnanti sono immersi: solo rapportandosi a ciò che accade con sguardo aperto, pensoso e interrogante, è possibile coltivare la capacità di analizzare i casi critici, sviluppando soluzioni inedite che, se efficaci, possono entrare a far parte del bagaglio di *expertise* del docente. Infine tale dinamica mantiene la sua efficacia e la sua capacità trasformativa solo fino a che non perde il contatto con il reale, dal quale nasce e al quale deve tornare. Soltanto in tal modo infatti essa può esprimere al meglio il suo potenziale trasformativo, accompagnando il docente in un processo di elicitazione del suo sapere attraverso un'elaborazione critica e sistematica (Mortari, 2009).

Queste premesse rendono evidente come, al fine di sostenere nel docente lo sviluppo di una competenza riflessiva autentica ed efficace, è necessario che ad essa venga dedicata una formazione specifica e non estemporanea.

2. La formazione del docente riflessivo

Il dibattito sull'inserimento delle competenze riflessive nella formazione degli insegnanti diventa centrale agli inizi degli anni Novanta, in ambito anglosassone, quando si pone come elemento di discussione all'interno di istituzioni quali il Council for the Accreditation of Teacher Education (CATE) o l'Higher Education Institutions (HEUs). Tali enti si concentrano sulla necessità di costruire una professionalità docente capace di affrontare le sfide educative emergenti in un contesto sociale caratterizzato da un livello di problematicità crescente e vedono nella riflessività la risposta a questa esigenza (More, 2007). A partire dal lavoro di studiosi quali Dewey e Schön (1991), la pratica riflessiva viene vista come punto cardine nei percorsi di formazione degli insegnanti *pre* e *in-service*. In particolare, un aspetto legato alla riflessività che viene considerato utile all'interno dei progetti formativi per gli insegnanti, è il suo legame con la dimensione narrativa. La possibilità di attivare pensiero riflessivo a partire dal racconto della propria esperienza viene considerata come particolarmente indicata per portare i docenti a focalizzarsi sulla propria pratica professionale, attivando uno sguardo critico. Questo poiché il pensiero narrativo consente di rivedere il proprio agire da punti di vista plurimi, permettendo al soggetto di portare alla luce i valori, le convinzioni e le teorie che ad esso sono sottese, guidandolo verso una lettura dei suoi vissuti più profonda e articolata (Jalongo, Isenberg e Gerbracht, 1995; Conway, 2001).

Un secondo aspetto della riflessività che assume un valore cruciale all'interno della formazione degli insegnanti riguarda la temporalità: Max Van Manen, teorizza la necessità di sviluppare quella che definisce «*anticipatory reflection*», ovvero la capacità di riflettere sulle azioni in una modalità «*future-oriented*». Secondo questo studioso, infatti, l'insegnante deve essere in grado di agire il suo pensiero riflessivo in modo temporalmente dinamico, in un pendolo che va dal momento che precede l'atto, transita per l'azione stessa, e si chiude, in una prospettiva circolare, nelle fasi che la seguono. Lo scopo di questa trasversalità è quello di intrecciare in modo critico il momento della progettazione dell'intervento, la fase di implementazione e quella di valutazione, con lo scopo di indirizzare in modo più efficace le future pratiche (Van Manen, 1995, p. 35).

A entrambi tali elementi si lega il pensiero di Linda Valli, la quale interpreta la dimensione temporale, quella narrativa e quella critica come punti di ancoraggio del pensiero riflessivo. Nella sua visione il docente riflessivo è colui che guarda alla sua esperienza, analizzandola attraverso una pluralità di strumenti e da prospettive diverse, con lo scopo di evidenziarne potenzialità e punti di miglioramento. La competenza riflessiva è dunque ciò che allontana lo spettro di un docente che si limita ad applicare tecniche

didattiche di cui non ha una visione personale e critica, e che non è in grado di contestualizzarle nella dimensione educativa in cui si trova ad agire. Questo tipo di insegnante non solo porta a una visione dell'insegnamento (e quindi dell'apprendimento) come pratica routinaria e standardizzata, ma produce una massificazione del pensiero nelle giovani generazioni e una generale caduta del pensiero critico (Valli, 1997; 2006).

Queste posizioni hanno influito notevolmente sullo sviluppo del dibattito contemporaneo sulla formazione degli insegnanti: è infatti grazie a queste visioni che oggi la riflessione viene considerata, insieme a una solida formazione teorica, a una approfondita conoscenza dei contesti scolastici e alle competenze valutative, uno dei quattro pilastri su cui si basa la formazione degli insegnanti (Yost, 2006). Essa è inoltre considerata essenziale per fornire ai docenti la consapevolezza critica necessaria ad affrontare le sfide educative con cui si confronta, sviluppando gli strumenti utili a consolidare la loro resilienza allo stress connesso alle pratiche di insegnamento (Gay e Kirkland, 2001).

3. Pratiche riflessive nella formazione degli insegnanti

È dunque a partire dall'humus offerto da questi studi che prendono vita percorsi specifici per il consolidamento delle competenze riflessive all'interno della formazione degli insegnanti. Spesso tali azioni formative vengono classificate in base agli aspetti specifici su cui si indirizza la pratica riflessiva: ad esempio, sono definiti «*technical*» i percorsi che promuovono una riflessione condivisa sugli strumenti della professione docente, incoraggiando i soggetti a valutare criticamente la loro efficacia. Sono invece chiamate «*reflection-in*» e «*on-action*» quelle azioni formative che, legandosi strettamente al pensiero di Schön, consentono di partire da una disamina dell'esperienza, per evidenziarne i punti di criticità e le possibili alternative di azione (Schön, 1991). Il caso della «*critical reflection*» è più complesso: essa infatti è definita da alcuni come una particolare tipologia di intervento «*on-action*» avente come focus principale i problemi etici con cui il docente è chiamato a confrontarsi; altri, invece, la identificano come una tipologia di formazione a sé stante, che ha lo scopo di portare i docenti a confrontarsi, da una prospettiva critica, con questioni che riguardano le diversità sociali, razziali, di genere, e così via. Esiste poi una formazione riflessiva indirizzata in particolare verso le azioni deliberative che ha lo scopo di portare i docenti a una maggiore consapevolezza degli elementi che concorrono a influenzare i loro processi decisionali. Infine, a partire dalle posizioni di Noddings (1984), vi è un'azione formativa di stampo riflessivo indicata come «*personalistic*»: essa, partendo da una prospettiva

biografica, vuole spingere gli insegnanti a indagare quegli aspetti della loro esperienza personale che possono influenzare la loro pratica professionale (Valli, 1997, pp. 75-79; Conway, 2001, pp. 45-48).

Va tuttavia osservato che una visione così settoriale appare poco in sintonia con le necessità formative dei docenti, dai quali traspare un bisogno riflessivo più trasversale. Per questo motivo sembra importante promuovere percorsi volti al consolidamento delle competenze riflessive che non definiscano aprioristicamente specifiche aree di focalizzazione, ma al contrario incoraggino il raggiungimento di una capacità più integrata. A questa esigenza rispondono i laboratori di Pratica Riflessiva: si tratta di contesti formativi nei quali i soggetti sono incoraggiati a esplicitare i processi cognitivi da cui si genera il sapere pratico, portando a coscienza le teorie dell'azione che ad essi soggiacciono, attraverso una scrittura che diventa allo stesso tempo riflessione e documentazione dei saperi pratici che la riflessione porta alla luce (Mortari, 2009).

I laboratori divengono dunque luoghi privilegiati in cui agire una pratica riflessiva che, lungi dall'essere settorializzata, è al contrario rivolta a indagare, in una prospettiva non predittiva, ampie aree della professione docente. In tal senso l'azione riflessiva è definita in base agli oggetti attorno ai quali si concentra l'attenzione – che identificano il “cosa” – e tecniche – che regolano il “come”.

3.1. *Gli oggetti*

Gli oggetti possono assumere diverse caratterizzazioni, intrecciando le azioni pratiche che definiscono l'esperienza educativa – ovvero ciò che “si fa” – alle azioni di pensiero che le accompagnano - ovvero ciò che “si pensa” (Mortari, 2009). Esempio di ciò sono le pratiche riflessive che si ricollegano alle *teorie della pratica*: come accennato esse sono quelle teorie che informano la pratica e che spesso rimangono implicite. Centrare l'atto riflessivo su di esse significa incoraggiare i docenti a descrivere episodi e aneddoti raccolti nel corso dell'esperienza, portando alla luce i pensieri che hanno accompagnato tali eventi e i processi di costruzione che questi pensieri hanno generato. Tale tipo di azione riflessiva consente di elaborare un'epistemologia del sapere pratico, poiché ricostruisce il processo generativo da cui esso prende vita, aiutando a definire le teorie che ad esso soggiacciono (Mortari, 2009).

Un altro oggetto riguarda le *precomprensioni*: esse rappresentano una lente interpretativa che filtra inevitabilmente la nostra percezione della realtà. Nei contesti educativi la loro presenza assume un peso rilevante, poiché impatta sulla visione che insegnanti ed educatori hanno dei processi

cognitivi e di apprendimento, influenzando sulla loro capacità di valutare in modo realistico l'efficacia dei propri interventi (Mortari, 2009). Tuttavia, nonostante la loro pervasività, alcune ricerche hanno evidenziato quanto spesso gli insegnanti sottostimino l'impatto delle precomprensioni nell'agire quotidiano (Cooper, 2007). Alla soluzione di tale *impasse* l'azione riflessiva può contribuire in modo rilevante, poiché l'analisi critica degli assunti impliciti e inavvertiti che stanno alla base dell'agire didattico consente di metterne in evidenza l'influenza (Mortari, 2009).

Un discorso analogo riguarda le *convinzioni* che i docenti hanno rispetto ai problemi connessi alla pratica educativa e le *prospettive teoriche* che informano il loro pensiero pedagogico. Sovente, infatti, i docenti non sono consapevoli delle dinamiche con cui tali elementi impattano sul loro agire quotidiano. In tale contesto l'azione riflessiva può essere utile a indagare con maggior profondità i propri atti, divenendo implicitamente formativa, poiché porta a coscienza influenze che altrimenti rimarrebbero inavvertite (Mortari, 2009).

Altri due elementi su cui è opportuno concentrare la pratica riflessiva degli insegnanti sono le *routine* e i "*bumpy moment*". Per quanto riguarda le *routine* è necessario sottolineare come esse, lungi dall'essere espressione della parte non razionale della mente, sono in realtà la testimonianza silenziosa di soluzioni razionali che i soggetti elaborano per rispondere a situazioni critiche che si presentano ripetutamente (Korthagen, 1993; Van Mannen, 1995; Mortari, 2009). Proprio per tale motivo utilizzare la riflessione per ricostruire le ragioni generative che stanno alla base delle *routine* e valutare criticamente la loro efficacia rappresenta dunque un elemento di particolare interesse per i docenti. I *bumpy moment* sono invece i momenti in cui accade qualcosa di imprevisto, a cui il docente è chiamato a reagire elaborando velocemente una strategia d'azione. La riflessione su tali eventi non solo mette in luce le dinamiche che intrecciano azione e pensiero a partire da un caso specifico, ma consente di sviluppare, attraverso un momento di confronto condiviso, uno sguardo problematizzante sull'agire quotidiano (Mortari, 2009).

Infine un oggetto di riflessione particolarmente utile per gli insegnanti riguarda il contesto *emozionale*. La pratica professionale dell'insegnante è emotivamente densa e richiede la capacità di gestire dinamiche relazionali complesse (Hargreaves, 2000): il docente deve dunque possedere, tra le altre, competenze di autoconsapevolezza emotiva e competenze critiche (Mortari, 2009). Le prime sono indispensabili per evitare un'eccessiva iperpersonalizzazione del compito educativo, poiché ciò renderebbe la dimensione emotiva un ostacolo e non una risorsa nella relazione con i ragazzi. Le seconde invece sono necessarie ad evitare una deriva semplificante e riduttiva della "questione emozionale" (Mortari, 2009).

3.2. Le tecniche

Una volta individuati gli oggetti attorno a cui concentrare la riflessione, è necessario volgersi verso le tecniche attraverso le quali è possibile promuovere la pratica riflessiva. La prima di esse consiste nello *scrivere l'esperienza*: l'atto stesso di mettere nero su bianco i propri sentimenti e i propri pensieri porta infatti ad attivare i propri processi riflessivi. Per poter consolidare uno sguardo euristico e critico, è tuttavia necessario che la scrittura narri in modo accurato l'esperienza vissuta, descrivendone dettagliatamente eventi e contesti ed esplicitando il pensare e il sentire che li hanno accompagnati. Questo tipo di scrittura consente un doppio tipo di riflessione: essa riporta infatti da un lato quella che Schön definisce «*reflection in action*», ovvero la riflessione condotta nel momento stesso in cui avviene l'esperienza (1991, p. 54) e allo stesso tempo consente la «*reflection on action*» (1991, p. 55), ovvero la riflessione che avviene in un momento successivo avente come oggetto un'esperienza passata, resa accessibile dalla narrazione dettagliata dell'esperienza stessa (Mortari, 2009).

Una seconda tecnica riflessiva consiste nel creare *ambienti di confronto* tra insegnanti all'interno dei quali promuovere lo scambio reciproco e l'autocritica (Ross, Cornett e McCutcheon, 1992). Lo scopo di tali contesti è quello di ponderare il ruolo delle innovazioni che i docenti hanno sperimentato e di analizzare le pratiche del lavoro educativo a partire dalle loro linee di senso, nell'ottica di una loro ridefinizione. Il clima di riflessione collaborativa consente infatti di implementare cambiamenti positivi, realizzando un terreno capace di sostenere una fioritura delle competenze educative e didattiche dei docenti (Mortari, 2009).

Una tecnica che, come la precedente, mira a formare i docenti alla riflessività attraverso il confronto intersoggettivo è quella che si attiva mediante *conversazioni professionali*, come ad esempio la «*good practice audit*» (GPA). Essa è una forma di conversazione professionale in cui i docenti sono chiamati a riflettere sull'esperienza che li vede coinvolti, focalizzandosi in particolare su una specifica questione. La GPA è articolata in tre fasi: nella prima i docenti vengono incoraggiati a confrontarsi a partire da casi concreti, allo scopo di far emergere le questioni che ritengono rilevanti nella loro pratica quotidiana e conseguentemente definire il problema su cui intendono concentrarsi (Brookfield, 1995). Nella seconda fase il problema precedentemente presentato viene sottoposto a disamina da parte dei docenti coinvolti, sia in modo individuale sia attraverso una dinamica collegiale. Nella formulazione originale di questa tecnica Brookfield propone che in questa fase la riflessione avvenga a partire da una struttura organizzata (1995, pp. 162-163). Tuttavia è necessario sottolineare che impone una forma prestrutturata ai processi di pensiero porti con sé

il rischio di imbrigliarli, e di conseguenza, di ridurne la fecondità (Mortari, 2009). Nella terza fase i docenti, partendo da ciò che è emerso nello *step* precedente, giungono collettivamente a definire indicazioni utili alla pratica. Ciò che caratterizza questo momento tuttavia è il suo essere non semplicisticamente orientato a una ricerca di soluzioni preordinate, quanto piuttosto un'analisi critica condivisa, profonda e articolata, che giunge a un'indicazione operativa attraverso un processo di riconcettualizzazione critica (Brookfield, 1995; Mortari, 2009).

Infine, una tecnica riflessiva particolarmente efficace è quella definita dell'*intervista "reciproca"*: in essa i docenti indagano l'esperienza altrui attraverso uno scambio discorsivo che prende la forma di un'intervista conversazionale. Affinché tale strumento sia efficace, il dialogo deve essere trascritto in modo che ognuno dei soggetti coinvolti possa rileggere ed eventualmente integrare le proprie affermazioni. Tale modalità, che può essere definita dialogica o ricorsiva, possiede una notevole potenzialità ermeneutica poiché l'analisi analitica consente di approfondire la riflessione concernente i temi trattati (Mortari, 2009).

In conclusione è opportuno sottolineare come, coerentemente con l'impostazione critica e riflessiva qui delineata, le tecniche e gli oggetti pocanzi descritti non devono essere assunti aprioristicamente, ma al contrario utilizzati con cognizione di causa, a partire dalle esigenze che emergono dal contesto e nella consapevolezza che una pratica riflessiva autenticamente intesa è la condizione essenziale per una buona deliberazione pratica.

Riferimenti bibliografici

- Argyris C. (1982), *Reasoning, learning, and action: Individual and organizational*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 85-101.
- Brookfield D.S. (1995), *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass, San Francisco, 247, pp. 13-25.
- Conway P.F. (2001), "Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education", *Teaching and Teacher Education*, 17, 1, pp. 89-106.
- Cooper J.E. (2007), "Strengthening the case for community-based learning in teacher education", *Journal of Teacher Education*, 58, 3, pp. 245-255.
- Gay G., Kirkland K. (2003), "Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education", *Theory into practice*, 42, 3, pp. 181-187.
- Hargreaves A. (2000), "Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students", *Teaching and teacher education*, 16, 8, pp. 811-826.
- Hatton N., Smith D. (1995), "Reflection in teacher education: Towards definition and implementation", *Teaching and teacher education*, 11, 1, pp. 33-49.

- Jalongo M.R., Isenberg J.P., Gerbracht G. (1995), *Teachers' Stories: From Personal Narrative to Professional Insight. The Jossey-Bass Education Series*, Jossey-Bass, Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco.
- Korthagen F.A. (1993), "Two modes of reflection", *Teaching and Teacher Education*, 9, 3, pp. 317-326.
- Lyons N.O.N.A. (2002), "The personal self in a public story: The portfolio presentation narrative", *Narrative inquiry in practice: Advancing the knowledge of practice*, pp. 87-100.
- Moore A. (2007), "Beyond reflection: contingency, idiosyncrasy and reflexivity in initial teacher education", *Educational Research and Evidence-based Practice*, Sage Publications, Los Angeles, pp. 121-138.
- Mortari L. (2009), *Ricerchare e riflettere: la formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Noddings N. (1984), *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*, University of California Press, Berkeley.
- Ross E.W., Cornett J., McCutcheon G. (1992), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research*, SUNY Press.
- Schon D.A. (1991), *The Reflective Turn*, Teacher College Press, New York.
- Sanders D., McCutcheon, G. (1986), "The development of practical theories of teaching", *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, 1, pp. 50-67.
- Valli L. (1997), "Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States", *Peabody journal of Education*, 72, 1, pp. 67-88.
- Valli L.R., Calderhead J., Gates P. (2006), "Reflective teacher education programs: An analysis of case studies", *Teacher Education: Professionalism, social justice and teacher education*, 4, p. 48.
- Van Manen M. (1995), "On the epistemology of reflective practice", *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1, 1, pp. 33-50.
- Yost D.S. (2006), "Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective", *Teacher Education Quarterly*, 33, 4, pp. 59-76.

8. Sintesi

di *Barbara Darolt, Malva Miccoli**

Gli strumenti adottati dalle Università che hanno partecipato al convegno, mettono in luce un'idea di Tirocinio volto alla riflessione, come elemento indispensabile nella formazione professionale del futuro insegnante. La riflessione nel percorso dello studente-tirocinante acquista, grazie agli strumenti, una valenza altamente intellettuale e pedagogica, che orienta lo sguardo verso orizzonti di ampio respiro. Attraverso il pensiero riflessivo, lo studente riesce a trasformare l'ovvietà della quotidianità in buone prassi che si nobilitano grazie alle idee che le sostengono.

Questo processo formativo promuove un atteggiamento di cura intesa come ascolto, empatia, disponibilità, responsabilità, ricerca e studio, finalizzati alla "cura mentis" dello studente-insegnante. È auspicabile che questa modalità possa concretizzarsi nell'ambito professionale e relazionale.

Gli strumenti favoriscono anche un percorso autobiografico, dove la formazione professionale è un itinerario in divenire, una sinergia intrecciata tra passato, presente e futuro. Il percorso autobiografico accompagna lo studente che cerca di attribuire senso al suo agire pedagogico. Le finalità connesse all'uso di questi strumenti sono da considerarsi "anello di congiunzione", tra il sapere, l'esperienza e la riflessione personale.

Di seguito si presentano i focus e le brevi sintesi degli interventi delle Università partecipanti.

* Tutor del Tirocinio del Corso di laurea di Scienze della Formazione primaria, Università di Bologna.

Università di Bari

“Pensare il Tirocinio come luogo di un fare riflessivo altamente situato, produttivo di un sapere pratico e di un dialogo fra saperi pedagogici”

- Accompagnare lo studente verso un pensiero riflessivo utilizzando gli strumenti, il dialogo con i Tutor, le scritture professionali.
- Costruire una formalizzazione per la formazione permanente dei Tutor, in collegamento con i docenti disciplinari.
- Il Tirocinio mediatore e luogo dei saperi per fare dialogare Tutor/tirocinanti/Tutor accogliente/docenti.

Università di Cagliari

“Il Tirocinio si configura come la fucina del pensiero riflessivo capace di innescare processi trasformativi e di avere cura della vita della mente”

- L'importanza di una riflessione sul lessico condiviso per promuovere un atteggiamento di ricerca anche attraverso la scrittura: diario, quaderno.
- La promozione di buone pratiche come il gruppo, la collegialità per creare progettazioni integrate con il territorio.
- La valorizzazione della figura del Tutor che: promuove continuità, sostiene il pensiero riflessivo e il lavoro cooperativo, motiva un apprendimento in situazione.

Università di Macerata

“La professionalità degli insegnanti evidenzia alcuni nodi cardine che vengono costantemente attraversati”

- La connessione tra teoria e pratica come possibilità di un apprendimento orientato all'agire e all'analisi dell'agire.
- L'elaborazione del teacher portfolio per: riscoprire e ripercorrere le tracce dello sviluppo professionale riflettere e valutare il proprio percorso formativo.

Università Milano Bicocca

“Nella formazione degli insegnanti, il Tirocinio assume un’importanza decisiva per l’acquisizione di un habitus riflessivo”

- Il valore della scrittura come metodologia che assume funzione di concettualizzazione dell’azione.
- L’accompagnamento dello studente verso una scrittura autobiografica, volta anche all’analisi dei contesti attraversati.
- Il sostegno alla riflessività come pratica quotidiana per continuare a rimanere in un atteggiamento di ricerca.
- La pratica autoriflessiva permette di analizzare il percorso di Tirocinio in tutte le sue fasi: efficacia, adeguatezza, momenti di autoregolazione.

Università di Salerno

“Il Tirocinio didattico si trasforma in pensiero strategico, elemento di metalettura, di contenuti teorici e pratici”

- L’esperienza di Tirocinio è il luogo della metacognizione e della metadidattica.
- L’indispensabilità della cura della relazione educativa come sfondo dove collocare il processo di apprendimento/insegnamento.
- Il Tirocinio come luogo di scambio relazionale e comunicativo volto alla reciprocità e alla autenticità.

Università di Verona

“La cura è l’elemento indispensabile nella relazione educativa, conduce alla riflessività e accompagna lo studente verso un pensiero vivo”

- Sostenere l’esperienza per divenire un esperto riflessivo, in grado di padroneggiare i metodi.
- Supportare un pensiero pedagogico come ponte tra teoria e pratica.

Parte II

4. Rapporto università, scuole e territorio: funzioni e formazione del Tutor

1. Università e scuola: temi e contesti del Tirocinio per crescere insieme nella formazione e nella professione

di *Mariacristina Calogero, Gilberto Ferraro, Pietro Tonegato**

Il modello formativo

Fin dal suo esordio (anno accademico 1998/99) il Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria di Padova si è caratterizzato secondo un modello improntato ad integrare conoscenze dichiarative e conoscenze procedurali in contesti lavorativi reali. La progettazione formativa per i futuri insegnanti si è centrata sull'interazione tra teorie e pratiche e sull'adozione di metodologie di ricerca scientifica.

Per questo il “curricolo integrato” (Galliani, 2001) ha guidato l'organizzazione complessiva del Corso di laurea secondo tre direttrici: gli insegnamenti teorici, alla base dei saperi (disciplinari e psico-pedagogici), i laboratori che accompagnano molti insegnamenti, e il Tirocinio.

L'introduzione del Nuovo ordinamento (D.M. 249/2010) ha confermato tale impostazione, anche in considerazione dei risultati di apprendimento attesi tramite i Descrittori europei dei titoli di studio (D.M. 16/03/2007, art. 3, comma 7). L'articolazione del Corso di laurea di Padova¹ ha seguito l'obiettivo di porre in coerenza ciò che gli studenti apprendono negli insegnamenti con le attività di laboratorio e di Tirocinio. Se i laboratori assumono una natura progettuale, simulativa e di introduzione alla ricerca, il Tirocinio si pone come luogo di integrazione professionalizzante di saperi teorici e metodologici con i dispositivi empirici delle pratiche e delle tecnologie, secondo tre fasi di sviluppo: una prima di natura osservativa e riflessiva sul sistema scuola e sulle condizioni organizzative, didattiche e sociali in cui si

* Tutor del Tirocinio del Corso di laurea Scienze della Formazione primaria, Università di Padova e Università di Verona.

1. Il Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria magistrale a ciclo unico è ora interateneo tra l'Università di Padova e l'Università di Verona; il modello formativo deriva dalla precedente esperienza padovana.

esercita la professione insegnante; una seconda di natura immersiva e performativa nei luoghi della relazione educativa e della pratica didattica; una terza di natura costruttiva e autovalutativa, dove le strategie di soluzione dei problemi e di decisione didattica si incontrano con l'expertise contestualizzata (Galliani, 2001). In questa prospettiva l'Università, in quanto luogo della formazione, entra in interazione con la Scuola come luogo della professione, in un processo continuo di Partenariato. Al fine di creare dispositivi, tempi e luoghi per incentivare tale lavoro di rete e di interazione tra università e scuola, il Tirocinio è impostato secondo due attività coordinate, il Tirocinio indiretto e il Tirocinio diretto. L'indiretto, svolto nei gruppi territoriali o nei gruppi del Tirocinio On Line (TOL) (Felisatti e Tonegato, 2005), seguito da un Tutor coordinatore (insegnante di scuola primaria o dell'infanzia distaccato in semiesonero), con la supervisione di un Tutor organizzatore (insegnante di scuola primaria o dell'infanzia distaccato in esonero totale), diviene luogo dove lo studente sperimenta la progettazione e l'attuazione dell'attività osservativa o di intervento; la documentazione dell'attività di Tirocinio; l'elaborazione di strumenti e scelte didattiche in relazione ai saperi teorici e operativi; la riflessione condivisa sul proprio agire; la valutazione partecipata delle proprie competenze professionali in formazione.

Parallelamente e in modo coordinato, il Tirocinio diretto, svolto dallo studente nei contesti scolastici, seguito dal Tutor dei tirocinanti (mentore), consente di sperimentare forme di ricerca situata sui bisogni del contesto, attraverso attività di esplorazione e osservazione. Inoltre consente di poter applicare e realizzare quanto progettato, creando le condizioni per un continuo processo di riflessione sull'esperienza.

Oltre ad essere impegnati nel Tirocinio, i Tutor coordinatori ed organizzatori prendono parte alla progettazione e alla conduzione di laboratori integrati agli insegnamenti. In tale prospettiva ciascun Tutor ha la possibilità di partecipare a gruppi di ricerca coordinati dai docenti e dare il proprio contributo in pubblicazioni che riguardano le attività di Tirocinio e di laboratorio.

Per rendere maggiormente efficace e integrato il processo di collaborazione tra università e scuola, nel recente passato l'università ha organizzato, e sta riprogettando, corsi di formazione rivolti ai Tutor dei tirocinanti in merito a tematiche che gli studenti affrontano durante l'esperienza di Tirocinio.

Delimitare lo sviluppo delle diverse annualità di Tirocinio e le rispettive focalizzazioni ci permette, quindi, di comprendere anche quali sono gli ambiti di competenza professionale che devono caratterizzare le figure dei Tutor (organizzatori, coordinatori e dei tirocinanti) cui spetta il compito di accompagnare il percorso.

Il percorso di Tirocinio

La definizione del Tirocinio come «forma di esplorazione della funzione docente guidata, assistita e con supporto, mediante la quale lo studente fa esperienza di scuola, non solo di insegnamento, appropriandosi gradualmente di una serie di pratiche professionali ed evolvendo le rappresentazioni personali del sé come insegnante» (Cisotto, 2007, p. 238), ben delinea oggetti e prassi connesse al Tirocinio stesso nel modello formativo.

In essa ci preme evidenziare in particolare il passaggio in cui si sottolinea come, attraverso il Tirocinio, lo studente faccia esperienza *di scuola, non solo di insegnamento*, ossia come venga condotto ad introdursi alla complessità del funzionamento delle istituzioni scolastiche oltre che delle dinamiche di classe. Il curriculum di Tirocinio segue, infatti, uno sviluppo circolare che prevede al secondo anno l'osservazione della scuola, delle classi e delle sezioni intese come sistemi organizzativi, al terzo e al quarto anno la progettazione, conduzione e valutazione di interventi didattici nei due gradi scolastici, al quinto anno un intervento didattico che si connota per il carattere sistemico, ossia per l'inserimento in particolari ambiti progettuali previsti dal PTOF.

Il Tirocinio del 2° anno

Attraverso il Tirocinio del 2° anno lo studente entra in contatto con l'istituzione scolastica, la classe e la sezione, che vengono osservate come sistemi complessi ed organizzati.

Nel Tirocinio diretto ciò comporta l'analisi della documentazione scolastica (PTOF, programmazioni, progetti), la partecipazione agli organi collegiali, gli incontri con il Dirigente Scolastico e le figure di sistema, la partecipazione assistita ad attività nella scuola primaria e dell'infanzia finalizzata a una prima e generale conoscenza dei due contesti scolastici. Al tirocinante non viene chiesto, pertanto, di soffermarsi sui processi di insegnamento/apprendimento, ma di avviarsi a comprendere come funziona un istituto, una classe, una sezione.

Tali attività vengono accompagnate nel Tirocinio indiretto dall'approfondimento progettuale e riflessivo sui temi connessi (l'autonomia scolastica, la progettazione a valutazione d'istituto, gli organi collegiali, le figure che operano nella scuola e le loro funzioni, con particolare riferimento al ruolo degli insegnanti) e dalla focalizzazione sulle modalità e sugli strumenti (diari, griglie, interviste) per l'osservazione.

Per sostenere gli studenti nel non facile compito di mettere in connessione tra loro i molteplici oggetti di osservazione in uno sguardo che integri

particolare e globale viene utilizzato il modello definito delle *5 Aree*, attraverso il quale vengono individuate le diverse articolazioni attraverso le quali è possibile leggere il funzionamento dell'Istituzione scolastica: l'area strutturale, l'area dell'organizzazione e della comunicazione interna, l'area curricolare, progettuale, disciplinare e didattica, l'area del raccordo e della comunicazione con l'esterno, l'area dell'educabilità inclusiva.

Analogo modello, in una versione opportunamente adattata, viene utilizzato anche per affrontare la conoscenza del sistema classe alla scuola primaria e del sistema sezione alla scuola dell'infanzia, esplorati anche attraverso un "tema generativo" scelto dagli studenti in relazione alle diverse realtà scolastiche in cui si trovano inseriti. Gli spazi, i laboratori, le tecnologie... sono esempi di temi generativi con i quali i tirocinanti progettano e conducono, per una parte delle ore a disposizione, un'osservazione mirata, capace, com'è implicito nel termine *generativo*, di svilupparsi in itinere nella reazione tra gli interrogativi del soggetto in esplorazione e le risposte del contesto osservato.

Il Tirocinio del 3° e del 4° anno

I processi di insegnamento apprendimento, rimasti sullo sfondo durante il Tirocinio del 2° anno, divengono centrali nelle esperienze di osservazione e di insegnamento condotte nel 3° e 4° anno. Il Tirocinio di ciascuna annualità è interamente dedicato ad un grado scolastico ed è data agli studenti la possibilità di scegliere quale frequentare al 3° e quale al 4° anno. Durante il Tirocinio diretto gli studenti si inseriscono, in entrambe le annualità, nel contesto della classe o della sezione nella quale opera il Tutor dei tirocinanti a cui sono stati affidati e qui, dopo una fase propedeutica di osservazione, progettano, conducono e valutano la propria azione didattica.

Ciò che cambia nelle due annualità è la diversa focalizzazione del Tirocinio indiretto. Considerato che per la maggior parte degli studenti quella condotta durante il Tirocinio del 3° anno è la prima esperienza di insegnamento, per prepararla e accompagnarla vengono trattate con particolare approfondimento le tematiche inerenti la progettazione e la conduzione degli interventi didattici. Tale approfondimento si sviluppa attraverso attività diverse. Prima di "fare lezione" nella classe o nella sezione i tirocinanti svolgono all'interno del gruppo di Tirocinio un'esperienza di simulazione, grazie alla quale progettano e realizzano delle microlezioni che vengono videoregistrate. I video sono oggetto di osservazione e di commento nel gruppo di Tirocinio. Inoltre la progettazione per competenze e la conduzione d'aula vengono trattate, utilizzando strumenti e materiali specifici, dal Tutor coordinatore che svolge così una fondamentale attività di *scaffolding* rispetto alle azioni professionali richieste dallo "stare in classe".

Nel 4° anno l'azione didattica viene accompagnata, attraverso il Tirocinio indiretto, dalle focalizzazioni sui temi dell'inclusione e della valutazione. In coerenza con il piano di studi, che prevede solo al termine del 3° anno i relativi insegnamenti, questi temi vengono indagati sia in fase osservativa, sia di progettazione e realizzazione dell'azione didattica. In particolare vengono utilizzati strumenti per leggere le pratiche inclusive adottate nella classe o sezione di afferenza e viene chiesto agli studenti di progettare, condurre e valutare le proprie lezioni con attenzione alle esigenze di ciascun allievo e alla partecipazione di tutti. Vengono inoltre esaminate le prassi valutative e costruiti, individualmente ed in gruppo, strumenti che consentano di sperimentare diversi approcci (qualitativo e quantitativo) e di coinvolgere nel processo diversi soggetti (gli allievi stessi, lo studente, il Tutor del tirocinante, i genitori...). Il Tirocinio diretto porta anche gli studenti a contatto con situazioni di particolare complessità. Per affrontarle con "curiosità professionale" vengono proposte nel gruppo di Tirocinio le tecniche dell'analisi di caso e degli autocasì.

Il Tirocinio del 5° anno

L'attività del Tirocinio della quinta e ultima annualità del corso vede gli studenti impegnati nella progettazione, conduzione e valutazione di un intervento didattico caratterizzato dalla relazione sistemica con la progettualità e la realtà dell'istituzione scolastica, in riferimento al PTOF, all'ampliamento dell'offerta formativa, al raccordo con il territorio..., e nello sviluppo della riflessione sul proprio profilo professionale emergente.

La proposta intende favorire nel tirocinante il confronto con le pratiche professionali agite e lo sviluppo delle proprie competenze, attraverso un approccio attento al raccordo tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale. Essa si propone di sviluppare consapevolezza in diverse direzioni: sul piano personale, rispetto al proprio orientamento motivazionale, alle proprie risorse cognitive e ai propri tratti affettivo-emotivi; sul piano formativo riguardo agli obiettivi, ai saperi teorici e operativi del corso di studio, alle esperienze di Tirocinio relative alle annualità precedenti e alle riflessioni su di esse; sul piano contestuale in merito alla struttura, all'organizzazione, agli orientamenti progettuali, alle domande e alle risorse dell'istituto scolastico di afferenza e del territorio.

La focalizzazione sulle proprie competenze professionali emergenti è favorita dal *Portfolio di Tirocinio del 5° anno*, elaborato attraverso la documentazione orientata allo sviluppo della consapevolezza rispetto al proprio saper essere nelle dimensioni della professione, nei contesti scolastici complessi, nelle pratiche didattiche e professionali; la riflessione sulle proprie

azioni professionali, basata sulla selezione di evidenze documentali, anche con la condivisione tra pari e la negoziazione dei significati; l'individuazione dei propri punti di forza e di criticità, attraverso la ricostruzione del proprio percorso formativo in prospettiva metacognitiva, la definizione delle proprie competenze professionali in formazione, la proiezione verso la futura professione; la valutazione partecipata con i Tutor, in cui la logica qualitativa, narrativa e dialogica sostiene anche le esigenze certificative.

Si tratta di uno strumento strutturato e composito, direttamente correlato con Scheda di valutazione del Tirocinio del 5° anno, che viene steso in digitale; per i gruppi del TOL il Portfolio viene redatto *on line*. Il Portfolio di Tirocinio del 5° anno si fonda sugli obiettivi formativi qualificanti del Corso di laurea e su quanto proposto dalla ricerca in merito alle competenze dell'insegnante e ai modelli di portfolio formativo e professionale (Schön, 1993; Margiotta, 1999; Perrenoud, 2002; Varisco, 2004; Rossi, 2005; Rossi e Giannandrea, 2006; Mortari, 2007; Magnoler, 2008; Felisatti, 2013).

Direzioni per la formazione dei Tutor

I Tutor, nelle diverse declinazioni previste da tale ruolo dal D.M. 249, costituiscono figure professionali cui sono deputate importanti responsabilità nel percorso formativo dello studente, che attengono alla dimensione pedagogica, gestionale/organizzativa, relazionale/comunicativa, professionale. Relativamente alle diverse figure – Tutor organizzatore, coordinatore, del tirocinante – queste dimensioni acquistano rilevanza specifica; tutte, però, concorrono a delineare il contributo che ciascuna figura, nel contesto universitario o scolastico in cui opera, offre alla formazione dei futuri insegnanti.

Per questo, le iniziative formative possono essere orientate a una duplice direzione: la consapevolezza del ruolo e delle funzioni che caratterizzano ciascuna figura; l'approfondimento delle tematiche più rilevanti affrontate nel percorso di Tirocinio con gli studenti.

Nella prima direzione vanno gli incontri che si tengono tra Tutor organizzatori e coordinatori, anche con il Presidente del Corso di studio, nei quali vengono approfonditi i compiti, gli strumenti, le modalità di gestione delle attività e delle relazioni con i gruppi. Gli incontri sono strutturati per annualità e per gruppi di competenza, e ad essi si affiancano le costanti azioni di accompagnamento dei Tutor con minore esperienza da parte dei colleghi con expertise consolidata. In tale direzione sono orientate anche le azioni di raccordo con i Tutor dei tirocinanti.

Nella seconda direzione si collocano specifici percorsi formativi, gestiti dai docenti del Corso di studio e rivolti in particolare a Tutor organizzatori e coordinatori, che affrontano temi quali l'osservazione, la progettazione, la valutazione, la documentazione... Si tratta di occasioni molto importanti perché definiscono riferimenti culturali comuni e congruenti con il percorso formativo degli studenti, e agiscono nella prospettiva dell'integrazione tra insegnamenti e Tirocinio. Rispetto a questa direzione, la formazione dei Tutor dei tirocinanti va situata in una rinnovata prospettiva del partenariato tra università e scuole, alla luce dell'ampiezza e della complessità del territorio di riferimento².

Riferimenti bibliografici

- Cisotto L. (2007), *Le buone pratiche della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova*, in Moro F., Cisotto L., a cura di, *La formazione iniziale degli insegnanti in Europa*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Felisatti E. (2013), *L'insegnante, un professionista in ricerca*, in Felisatti E., Mazzucco C., *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Felisatti E., Tonegato P. (2005), *Tirocinio in rete e portfolio nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria*, in Galliani L., Costa R., a cura di, *E-learning nella didattica universitaria. Modelli, ricerche ed esperienze della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.
- Galliani L. (2001), *Un curriculum universitario di qualità per un insegnante di qualità*, in Galliani L., Felisatti E., a cura di, *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Galliani L., Felisatti E., a cura di (2001), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Galliani L., Felisatti F., a cura di (2005), *Maestri all'Università. Curriculum, Tirocinio e professione. 2° rapporto di ricerca sul caso di Padova*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Magnoler P. (2008), *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*, EUM, Macerata.
- Margiotta U., a cura di (1999), *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Armando, Roma.
- Mortari L. (2007), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.

2. In fase d'avvio dell'anno accademico 2015-16 gli studenti dei corsi di Padova e Verona che frequentano il Tirocinio sono circa 1050 collocati in oltre 450 istituti del Veneto e delle province limitrofe (Trento, Brescia, Mantova, Pordenone).

- Nigris E., a cura di (2004), *La formazione degli insegnanti. Strumenti, percorsi, valutazione*, Carocci, Roma.
- Perrenoud P. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma.
- Rossi P.G. (2005), *Progettare e realizzare il Portfolio*, Carocci, Roma.
- Rossi P.G., Giannandrea L. (2006), *Che cos'è le-portfolio*, Carocci, Roma.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- Varisco B.M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma.

2. Una formazione condivisa

di Paola Faorlin, Ludovica Rocca, Nicoletta Varani*

La costruzione di una partnership attiva tra università e scuola è presupposto imprescindibile per garantire un percorso di Tirocinio funzionale ai bisogni formativi degli studenti e permettere loro di orientarsi nella nuova dimensione formativa che ha alla base la concertazione fra le due agenzie educative, luoghi di eccellenza per la formazione dello studente.

Attualmente l'università, nella sua offerta accademica, si propone in parte come luogo della teoria e in parte come sede di laboratori didattici, mentre gli Istituti scolastici concorrono alla formazione degli studenti mettendo a disposizione il campo per l'esperienza di Tirocinio diretto. La *partnership* fra questi due mondi all'apparenza così distanti diventa, grazie al Tirocinio, una risorsa fondamentale in quanto consente di mettere in atto il circolo virtuoso attraverso cui lo studente realizza un apprendistato, dove i presupposti teorici si alternano sinergicamente con l'azione pratica, trasformando lo studente in un docente "capace di essere" tale. Scuola e università, in quanto organizzazioni in costante *follow up* e confronto dialettico, collaborano alla realizzazione di questa nuova prospettiva in cui la scuola diventa parte funzionale nella formazione dello studente e l'organizzazione del progetto di Tirocinio viene sviluppata dai Tutor universitari e dagli insegnanti accoglienti in modo da facilitare al tirocinante l'acquisizione progressiva di competenze pedagogico-didattiche.

Diventare un buon insegnante implica lo sviluppo di una conoscenza capace di attivare connessioni fra saperi all'apparenza frammentari per arrivare alla definizione di insegnante coniata da Edgard Morin come "*operatori di relianza*" (neologismo dell'autore derivato da *relier* e *alliance*) (Morin, 2015).

* Nicoletta Varani è Presidente e Paola Faorlin e Ludovica Rocca sono Tutor del Tirocinio del Corso di laurea di Scienze della Formazione primaria, Università di Genova.

Nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria di Genova viene realizzato un modello di Tirocinio che tiene nel giusto equilibrio momenti riflessivi e momenti pratici: non solo orientativo e conoscitivo, finalizzato all'acquisizione di informazioni di base sul ruolo professionale nel contesto scolastico, né esclusivamente applicativo, ma caratterizzato da un'interazione continua tra teoria e prassi le cui sequenze di sviluppo sono elencate di seguito:

- un primo approccio alla conoscenza dell'ambiente scolastico declinato in spazi, tempi, ruoli, funzioni e relazioni da svolgersi nel secondo anno di corso;
- la relazione nei contesti educativi in funzione dei processi di insegnamento-apprendimento affiancando l'insegnante nella progettazione e nella realizzazione di un'attività educativo-didattica nel terzo anno di corso;
- la progettazione didattica e la dimensione metodologico strategica della relazione nel quarto anno di corso;
- la ricerca-azione, la relazione nella gestione dell'inclusione e della complessità, la verifica-valutazione nel quinto anno di corso.

Secondo questa impostazione metodologica la costruzione e la condivisione del percorso con i docenti accoglienti e gli Istituti Comprensivi accreditati diventa di primaria importanza. Il D.M. 249/10, che avvia il nuovo Corso di laurea magistrale, sottolinea la necessità di un continuo scambio e confronto tra gli attori interessati alla formazione dello studente.

Gli incontri organizzati da SFP di Genova per presentare, diffondere e integrare il percorso di Tirocinio sono stati strutturati con la precisa intenzione di dar voce ai soggetti coinvolti: Ufficio Scolastico Regionale (USR) i docenti universitari, i Tutor coordinatori e organizzatori, i dirigenti, gli insegnanti accoglienti e gli studenti.

L'obiettivo raggiunto è stato quello di aver messo in luce e aver dato visibilità alle esperienze che da diversi anni contribuiscono al raggiungimento della professionalità docente degli studenti.

L'opportunità ulteriore permessa da questo tipo di incontri è stata quella di mantenere aperta una via di dialogo e di continuità formativa anche con gli studenti laureati, attualmente in ruolo.

Durante gli incontri sono stati affrontati i seguenti argomenti: l'organizzazione del Tirocinio e il ruolo degli attori, il tirocinante in classe/sezione e l'azione didattica, la relazione insegnante accogliente e studente negli aspetti relazionali e formativi, l'esperienza formativa del Tirocinio raccontata da un'insegnante accogliente, il Tirocinio come opportunità per la scuola raccontata da un dirigente.

Per facilitare la presentazione della formazione esperienziale degli studenti all'interno delle scuole e del ruolo del Tutor universitario come facilitatore del processo formativo è stato realizzato il prodotto multimediale

“Insegnanti si diventa”, video esplicativo che attraverso immagini, suoni e narrazione presenta in maniera accattivante il Percorso di Tirocinio di Scienze della Formazione primaria di Genova, chiarendo i ruoli dei soggetti coinvolti e i contenuti affrontati.



1

Divulgare il Tirocinio degli studenti in formazione su tutto il territorio scolastico interessato, Liguria e Piemonte, ha permesso di raggiungere le realtà scolastiche accoglienti e di riproporre l'incontro arricchito dal contributo delle specifiche realtà.

La valorizzazione delle buone pratiche didattiche ha permesso a docenti e studenti di attivarsi maggiormente in una collaborazione sinergica, migliorando gli esiti della pratica educativa.

L'intenzione in prospettiva è quella di coinvolgere gli insegnanti nei momenti formativi accademici con maggiore continuità, restituendo significati e supporti teorici alle buone pratiche applicate e condividendo percorsi volti a favorire relazioni e reti di lavoro più significativi.

In questa stessa prospettiva s'inserisce l'opportunità che lo studente ha, attraverso il programma europeo per l'istruzione Erasmus Plus, di lavorare in rete anche in ambito europeo con particolare attenzione alla didattica collaborativa, alla convivenza civile e agli aspetti pedagogici legati all'uso delle tecnologie, al territorio, alle lingue.

Una completa riflessione a sostegno di una prospettiva integrata è offerta dalla ricerca svolta dall'APRED – analisi delle pratiche educative – descritta attraverso una storica e profonda analisi nel libro *Nella terra di Mezzo* che partendo dai principi della *School Based Teacher Education* riconosce il valore del lavoro complementare e sinergico di università, Tutor, insegnanti e scuola (Laneve e Pascorini, 2014).

1. Immagini tratte dal video “Insegnanti si diventa” ideato e realizzato da Paola Faorlin con disegni a cura di Sonia Rosati.

Riferimenti bibliografici

Laneve C., Pascorini F., a cura di, *Apred - Analisi delle pratiche educative Nella Terra di Mezzo una ricerca dei supervisori del Tirocinio nell'esperienza italiana di professionalizzazione degli insegnanti*, La Scuola, Brescia.

Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.

3. Le dinamiche partenariali inter-istituzionali del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Aquila: il Tirocinio diretto e indiretto come azione di coordinamento locale università, scuola, territorio in una prospettiva internazionale

*di Antonella Nuzzaci, Carla Agnese Di Matteo, Rosanna Pichelli, Raffaella Peroni**

1. Introduzione

L'obiettivo di questo contributo è quello di condividere alcuni assunti della logica partenariale intrapresa dal Consiglio di Area Didattica (CAD) a cui afferisce il Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Università degli Studi dell'Aquila in merito alle attività di Tirocinio (nella sua forma diretta e indiretta) come strumento ed azione di coordinamento locale, nazionale e internazionale. All'interno del percorso di formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, il Tirocinio, grazie alla sua capacità di coniugare teoria e pratica, consente al futuro insegnante di affrontare la complessità dei fattori che entrano in gioco nella formazione e di sostenere la variabilità e varietà delle situazioni educative con cui egli si confronterà a scuola. L'assunto di partenza da cui ha preso le mosse il CAD aquilano è stato quello di pensare al Tirocinio come ad una vera e propria risorsa sia per l'università che per la scuola, ovvero, da una parte, come opportunità per il discente di connettere i diversi livelli della formazione e quelli della teoria e della pratica nell'azione di trasposizione didattica in contesto reale e, dall'altra, come possibilità concreta di far agire in soluzione di continuità il mondo universitario e quello scolastico, alimentando una virtuosa sinergia tra ricerca educativa e didattica e disponendo favorevolmente i diversi professionisti ad un incontro tra competenze diverse sul terreno della formazione (i ricercatori, gli studenti universitari futuri insegnanti, i Tutor organizzatori, i Tutor coordinatori, i Tutor accoglienti, i dirigenti scolastici, gli insegnanti in servizio e gli allievi di scuola dell'infanzia e di scuola primaria). Si è trattato,

* Antonella Nuzzaci, Carla Agnese Di Matteo sono Docenti e Rosanna Pichelli e Raffaella Peroni sono Tutor organizzatrici del Tirocinio presso il Corso di laurea di Scienze della Formazione primaria dell'Università degli Studi dell'Aquila.

dunque, di guardare al Tirocinio indiretto e diretto (e al loro intrinseco rapporto) come strumenti in grado di alimentare una comunità di pratiche e di ricerca che è divenuto progressivamente capace di impiegare in maniera funzionale i diversi momenti formativi per accrescere la conoscenza e di creare aree di intersezione e di coordinamento per il supporto ad una didattica efficace maggiormente rispondente agli obiettivi di una formazione che pone al centro della sua azione il successo di tutti gli allievi (Nuzzaci, 2015a). Sebbene sia difficile fornire una risposta, seppur provvisoria, alle domande circa gli effetti prodotti dai vari modelli di formazione e di Tirocinio sulla qualità dell'insegnamento, in quanto gli studi di settore rivelano esiti ancora troppo incoerenti e, talvolta, persino contraddittori che in taluni casi ne limitano di fatto l'utilizzabilità (Zeichner, 2005), a livello generale le ricerche confermano come una responsabilità condivisa tra università e scuola nella formazione iniziale degli insegnanti sia in grado di produrre migliori risultati rispetto a condizioni di autonomia dell'una o dell'altra (Darling-Hammond, Chung e Frelow, 2002; Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust e Shulman, 2005; Edwards e Protheroe, 2003; Ridley, Hurwitz e Davis-Hackett, 2005). Da questi presupposti ha preso le mosse il Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Università dell'Aquila per istituire un partenariato inter-istituzionale per la formazione iniziale e continua degli insegnanti, volto a migliorare complessivamente la qualità dell'azione di formazione, adeguandola il più possibile ai bisogni dei destinatari, alla realtà e alle attese della comunità scolastica con l'intento di elaborare proposte culturali più idonee in linea con i cambiamenti sociali. In questo Corso di laurea (CdL-CdS) il Tirocinio, come da normativa, è previsto a partire dal secondo anno ed è stato collocato dal *team* dell'Aquila entro un quadro concettuale e partenariale dinamico che ha implicato una apertura dell'università alla scuola e agli altri attori del territorio, all'interno di uno spazio di responsabilità comune e di pratiche fondate su uno spirito di complementarità e decentralizzazione della gestione formativa allo scopo di permettere ai diversi partner e alla comunità intera di operare tenendo conto delle caratteristiche dell'ambiente e della realtà locale interessata. Ciò ha consentito di:

- condividere e incrementare il processo di individuazione dei bisogni, degli obiettivi, delle strategie e dei mezzi al fine di massimizzare le scarse risorse disponibili;
- diversificare le risorse;
- migliorare la “*governance* locale della formazione” (Nuzzaci, 2015b) grazie ad un meccanismo di trasparenza capace di apportare benefici concreti ai diversi attori.

Si è trattato di sottoporre ad analisi critica tutte le esperienze e situazioni formative affrontate in precedenza e di metterle a sistema sul piano:

- a) della collaborazione inter-istituzionale a livello locale, nazionale e internazionale;
- b) delle condizioni necessarie per definire un partenariato efficace a livello territoriale;
- c) degli orientamenti per una collaborazione a livello di CdS nel tentativo di rafforzare il rapporto università, scuola, territorio;
- d) dell'azione co-progettuale e di partecipazione territoriale per una proposta di *governance* del sistema educativo locale;
- e) della definizione di protocolli per la formalizzazione dell'azione partenariale.

Istituire un partenariato inter-istituzionale per il Tirocinio è servito prevalentemente ad incoraggiare la collaborazione multilivello, poiché:

- le dinamiche socio-culturali ed economiche limitano enormemente le azioni formative del Tirocinio indiretto (in contesto universitario) e diretto (presso le scuole), che non potrebbero realizzarsi senza la partecipazione delle istituzioni scolastiche locali interessate (accreditate e non) e della comunità territoriale;
- l'università non può assolvere da sola all'oneroso compito di costruire profili culturali forti dell'insegnante senza l'attiva partecipazione della scuola, degli insegnanti, dell'associazionismo di settore e della comunità territoriale;
- i complessi processi educativi e produttivi costringono a guardare in un'ottica plurifunzionale e multifocale ai problemi della formazione iniziale e continua degli insegnanti;
- l'università e le istituzioni scolastiche non possono singolarmente risolvere i complessi problemi emergenti della formazione che, per essere affrontati, richiedono necessariamente efficaci sinergie a livello micro-sistemico in accordo con il macro-sistema;
- la variabilità culturale impone alle diverse competenze di interagire entro territori e spazi comuni (docenti universitari, Tutor, studenti universitari, dirigenti scolastici, insegnanti, allievi delle scuole dell'infanzia e primaria ecc.) per consentire alle diverse acquisizioni di entrare a far parte di repertori stabili dei soggetti e facilmente spendibili e trasferibili.

In termini di risultati, tale partenariato educativo inter-istituzionale fondato sul Tirocinio:

- sta impegnando il CAD in una ricerca organizzativa costante che si definisce all'interno di uno spazio strutturato di concertazione tra attori interessati a mettere in comune le proprie competenze e ad indirizzare i propri sforzi per risolvere problemi posti congiuntamente dalla comunità universitaria, da quella scolastica e da quella territoriale;
- sta assicurando efficacemente la gestione, il controllo e la continuità della formazione tra sistema universitario e quello scolastico in relazione a

diversi elementi, meccanismi e strumenti che riguardano il processo di professionalizzazione degli insegnanti nel suo complesso;

- sta facendo interagire proficuamente differenti partner e competenze indispensabili alla costruzione di uno spazio comune della formazione e professionalizzazione entro un territorio di intersezione educativa.

2. Il partenariato inter-istituzionale per la formazione iniziale e continua degli insegnanti dell'Aquila

L'idea è stata quella di integrare le attività di Tirocinio con quelle degli insegnamenti e dei laboratori, coniugandoli all'interno di una ottica sistemica capace di avvicinare progressivamente gli studenti ai saperi fondamentali, utilizzando laboratori e Tirocinio indiretto come ponti di accesso alle competenze attraverso una gradualità integrata che faccia leva su una sinergia costante tra teoria e pratica didattica favorita da un approccio integrato tra riflessività e azione (Nuzzaci, 2002; 2011a; 2011b; Nuzzaci, 2012). Passando attraverso i diversi modelli di Tirocinio, da quello legato al praticantato a quello riflessivo, da quello concepito come apprendistato cognitivo (Bruner, 2002) a quello di un apprendimento significativo e profondo, il problema è stato quello di guardare ai bisogni del discente in formazione e a quelli dell'insegnante in servizio passando attraverso il confronto con le "situazioni reali" di insegnamento, che inducono a capitalizzare e a trasporre quanto affrontato in precedenza o legato al nuovo che avanza, individuando al contempo soluzioni inedite o analoghe a quelle che si ha già avuto modo di affrontare in precedenza, associandole ad altrettante modalità risolutive rivelatesi efficaci o innovative.

L'obiettivo di migliorare la "qualità della formazione", ricorrendo all'aiuto di tutti gli attori a livello locale per accrescere gli effetti dell'azione formativa, è dato dunque dal fatto che né il singolo docente o Tutor né l'università sono in grado di sostenere da soli la complessità dell'apprendimento di una "scienza dell'insegnamento" da parte dei futuri insegnanti, i quali hanno oggi bisogno di competenze forti per riuscire a sostenere la sfida di un insegnamento capace di assolvere alle esigenze formative del 21° secolo (Angus, 2007; Greenberg, 2010) e a bisogni di categorie sempre più ampie e diversificate di studenti. Il Tirocinio è qui concepito come strumento teso a prevenire e ad evitare rischi legati alla eccessiva centralizzazione della gestione del sistema formativo universitario, in termini di:

- disaccordo rispetto alle attese e alle aspirazioni delle comunità;
- bassa partecipazione comunitaria, incompleta appropriazione culturale e scarso interesse manifestato dagli attori locali nei confronti delle decisioni o problemi importanti da affrontare;
- insufficiente mobilitazione delle risorse.

Tab. 1 - Elementi del partenariato centrato sul Tirocinio

| Crit. No | Partenariato attivo centrato sul Tirocinio | Stds. No |
|-----------------|---|-----------------|
| 1 | Campo di esperienza del Tirocinio | |
| 2 | Obiettivi formativi | |
| 3 | Modalità di articolazione | |
| 4 | Attività di formazione | |
| 5 | Modalità di accompagnamento | |
| 6 | Modalità di supervisione | |
| 7 | Modalità di integrazione attività formative (Insegnamenti Laboratori e Tirocinio D. e I.) | |
| 8 | Modalità di progettazione | |
| 9 | Modalità di valutazione | |
| 10 | Modalità di relazione | |
| 11 | Forme di collaborazione Univerità, Scuola, Territorio | |
| 12 | Modalità di collaborazione locale | |
| 13 | Modalità di collaborazione nazionale | |
| 14 | Modalità di collaborazione internazionale | |

Per assicurare una gestione efficiente delle risorse e al fine di soddisfare i crescenti bisogni professionali degli insegnanti in formazione iniziale e continua in relazione alla capacità di erogare istruzione in funzione delle caratteristiche dei soggetti in formazione

- è stata esplicitata la logica/visione condivisa, sono stati stabiliti obiettivi convergenti tra i partner globalmente coerenti e definite le strategie più appropriate per tutti gli attori coinvolti;
- si è stabilito un raccordo esplicito tra Tutor organizzatori, Tutor coordinatori e Tutor accoglienti;
- vi è stato uno scambio, una negoziazione e un mutuo ascolto;
- vi è stata una chiarificazione dei ruoli e delle responsabilità di ciascun attore nella messa in opera delle strategie adottate e concertate che hanno aiutato a definire i criteri per avviare il processo partecipativo;
- si è tenuto conto dei vantaggi derivati in termini di competenze e di domini d'expertise;
- sono state rinforzate le competenze di coloro che ne avessero avuto bisogno (necessità alfabetiche da parte di categorie deboli);
- è stato adottato un sistema di regolazione e valutazione della dinamica partenariale sulla base di precisi ruoli e ben definite responsabilità.

In tal senso sono stati siglati specifici protocolli:

- di consultazione per creare le condizioni di un dialogo permanente;
- di concertazione per preparare e assumere le decisioni importanti per affrontare il Tirocinio e aiutare la scuola ad effettuare e sostenere le scelte più adeguate, ad adottare strategie appropriate e a definire particolari obiettivi da raggiungere;
- di decisione per assumere certe misure preventive o elaborare piani di azioni per la realizzazione di obiettivi comuni;
- sviluppare una efficace comunicazione “interna” ed “esterna” con l’intento di favorire l’appropriazione della visione comune da parte di tutti gli attori e l’assunzione delle strategie condivise;
- di definire le condizioni chiave del partenariato in un quadro di accordi formalizzati.

L’orientamento della dinamica partenariale è servita a creare le condizioni di una decentralizzazione educativa che ha condotto così a:

- attivare uno studio locale approfondito (diagnostico) per identificare i bisogni e problemi locali legati al Tirocinio;
- definire una visione condivisa per lo sviluppo formativo locale;
- chiarire ruoli e responsabilità degli attori interagenti;
- definire una organizzazione del Tirocinio trasparente;
- stabilire forme di raccordo stabili tra il CdS, le scuole e gli Enti del territorio (questi ultimi sono andati soprattutto a supporto dell’azione partenariale);
- azionare un meccanismo di controllo regolare in grado di comprendere il grado di realizzazione degli obiettivi del Tirocinio nella logica del partenariato stabile, il livello della formazione erogata e la qualità del partenariato inter-istituzionale attivato;
- sviluppare una cultura della consultazione, della concertazione e del dialogo permanente intorno alle attività di Tirocinio e alla formazione iniziale e continua degli insegnanti;
- costituire un quadro formale di consultazione, concertazione e di ordine decisionale;
- coinvolgere la comunità intera in un accordo di progetto che aiutasse a fondare il dialogo e la gestione partenariale;
- ri-dinamizzare la cultura della formazione all’insegnamento nella comunità locale in una ottica internazionale;
- creare le condizioni ottimali per uno scambio di esperienze e di pratiche nel dominio educativo e dell’azione;
- azionare meccanismi efficaci di prevenzione e di gestione delle “crisi” universitarie e scolastiche;
- coinvolgere tutti i partner, compresi i sindacati, per dare luogo ad un patto sociale fondato su una visione di Tirocinio e di collaborazione condivisa (in tal senso sono stati organizzati numerosi eventi);

- rinforzare le capacità delle strutture comunitarie e quelle di tutti gli attori che avessero bisogno di migliorare le conoscenze e le competenze dei partner (pilotaggio, gestione, qualità ecc.), oltre di sostenere le convenzioni e gli impegni educativi assunti;
- elaborare e realizzare un programma comune di alfabetizzazione dell'insegnamento.

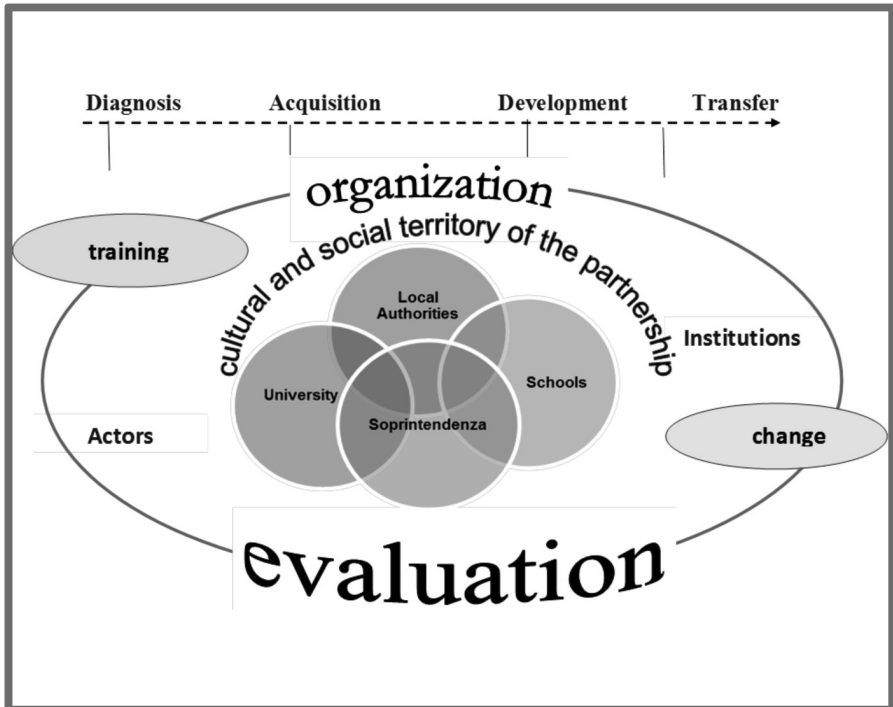
La capacità di migliorare l'efficacia del sistema dell'istruzione locale a tutti i livelli attraverso il Tirocinio è stata posta al centro dell'azione di coordinamento territoriale per riuscire a incoraggiare i diversi attori a rifondare il "senso di appartenenza" della comunità di riferimento e quella professionale stimolando precise e dinamiche partenariali in ogni ordine e grado dell'istruzione; ciò è stato di fondamentale importanza per un territorio in difficoltà, a seguito delle vicende legate al terremoto, come quello abruzzese. Nel contesto attuale, una prima valutazione di questo approccio, ha messo in evidenza la capacità del "Sistema Partenariale" (SP) di rispondere proficuamente alle esigenze del CAD di accrescere la collaborazione e di procedere alla costruzione di una "rete di competenze" avanzata (si vedano gli esiti del progetto "Il Museo in... Click!"), atta a rinforzare il rapporto tra Università, scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo e secondo grado (vedi accordo regionale sullo svolgimento delle attività di Tirocinio università-ufficio scolastico regionale) e ad alimentare e a far crescere il complessivo sistema locale. Il ricorso ad un Sistema Partenariale "Università, Scuola, Territorio", richiamato dal tentativo di rispondere a difficoltà emergenti legate alla scarsa disponibilità finanziaria e materiale, alla inadeguata formazione degli attori nella gestione, all'eccessiva centralizzazione del sistema di gestione e all'assenza di una cultura della consultazione e del dialogo tra i diversi attori ecc., vede oggi il CdS lavorare in maniera strategica e coordinata con il territorio.

Il Sistema Partenariale della Formazione (SPF) dell'Aquila, attraverso il Tirocinio Diretto (TD) e il Tirocinio Indiretto (TI) e il coordinamento tra le diverse figure di Tutor (organizzatore, coordinatore e accogliente), è in progressivo sviluppo e sta inducendo alla elaborazione e realizzazione di un piano di formazione congiunto tra i partner (definito da precisi accordi quadro), che è retto dall'intenzione di assumere un impegno forte per la formazione nel tempo in merito alla "progettazione partecipata", alle iniziative congiunte, allo scambio di esperienze e alla messa a disposizione di risorse. Si può affermare dunque come, nel complesso, esso:

- costituisca una potente leva per migliorare l'efficacia della formazione universitaria dell'insegnante di scuola dell'infanzia e primaria a livello nazionale e internazionale;
- aiuti a realizzare un terreno educativo comune dove agiscono competenze di natura diversa e in cui le parti interessate in materia di istruzione

(scuole, enti del territorio, Regione Abruzzo ecc.) si aprono al confronto e alla collaborazione per permettere all'università di attuare una nuova "governance locale" in un'ottica internazionale.

Fig. 1 - Inter-institutional partnership (Nuzzaci, 2015)



Esempi concreti in questa direzione sono le attività di co-progettazione intraprese a diverso livello partenariale:

- *internazionale* (accordi per il Tirocinio, University of Nipissing, Approche Méthodologique par l'Intégration des TIC dans les Systèmes d'Action Didactique dans les contextes d'apprentissage de l'Université (AMISTADU), in collaborazione con Université du Québec à Montréal ecc.; Progetto "Energiochi" e Progetto "CEI", un partenariato Università-Scuola-Regione incentrato su obiettivi di Educazione Ambientale e Sviluppo Sostenibile alla base dei progetti stessi, individuati in documenti come "Strategia Europa 2020", "Covenant of Majors", Linee Guida (MIUR e MATTM 2009), Protocollo di Kyoto (1997, in vigore dal 2005);

- *nazionale* (“LEG-ETI”, Ufficio Scolastico Regionale e l’Associazione “Sulle Regole”, ENEA e Regione Abruzzo, “Progettare la cultura per le persone reali”, in collaborazione con il CNR e l’Officina Rambaldi ecc.);
- *locale* (REP - Ricostruzione, Educazione e Patrimonio culturale locale: una rilevazione sulle percezioni e sugli atteggiamenti di allievi, insegnanti, genitori nei confronti dei beni culturali aquilani materiali e immateriali post-terremoto ecc.).

Tra le priorità quella ambientale, locale e globale, viene assunta in questo partenariato come forma di co-progettazione futura consapevole e di alleanza educativa atta a formare le nuove generazioni di insegnanti, le nuove professionalità e il senso stesso dell’insegnamento nel 21° secolo. Da qui si comprende come tale Sistema Partenariale rappresenti una opportunità e una potente leva per migliorare l’efficacia della formazione universitaria dell’insegnante di scuola dell’infanzia e primaria a livello locale, nazionale e internazionale, poiché contribuisce a realizzare un “terreno comune della qualità” entro cui agiscono fattori e competenze di natura diversa, dove le parti interessate si aprono al confronto, al dialogo e alla collaborazione per consentire al CdS di attuare una nuova “*governance* di ricerca e didattica locale” in un’ottica internazionale e della formazione permanente.

3. Alcuni elementi del modello di Tirocinio aquilano dentro la prospettiva partenariale

In questa chiave interpretativa, le priorità di un partenariato attraverso il Tirocinio costituiscono punti di attenzione e compiti di sviluppo per le scelte formative del CdS che è disponibile al cambiamento, ossia a coordinare le proprie strategie di intervento interagendo fra i vari soggetti istituzionali verso un’ottica di *governance* territoriale. Il Tirocinio, nella sua forma indiretta e diretta, costituisce un percorso formativo volto a mettere in grado gli studenti di utilizzare e coniugare le diverse competenze e conoscenze (Perrenoud, 2002) in contesti reali. A tal fine, contempla attività di ordine differente (osservazione, lavoro guidato ecc.) dirette a rendere lo studente autonomo nel modo di costruire il proprio processo di apprendimento. Le finalità, gli obiettivi e l’organizzazione delle attività del Tirocinio sono illustrate nel “Progetto di Tirocinio” (PT), presente sulla pagina del Dipartimento di Scienze Umane, nello spazio Tirocinio sezione Corso di laurea quinquennale - Nuovo Ordinamento, classe LM-85bis¹. L’attivi-

1. http://scienzeumane.univaq.it/fileadmin/user_upload/ScienzeUmane/PROGETTO_TIROCINIO_NUOVO_ORDINAMENTO.pdf.

tà di Tirocinio ha lo scopo di favorire lo sviluppo dell'identità personale, culturale e professionale del futuro insegnante della scuola dell'infanzia e della scuola primaria in una prospettiva orientata alla conquista di competenze disciplinari, metodologico-didattiche, organizzative, relazionali. La partecipazione diretta allo svolgimento di pratiche professionali consente allo studente di seguire un percorso formativo centrato sui processi di insegnamento-apprendimento che passa attraverso

precise funzioni:

- sviluppare la consapevolezza dell'agire il ruolo di insegnante;
- costruire competenze metodologiche osservando e, in parte, sperimentando sul campo attività e compiti;
- rielaborare le esperienze di osservazione, progettazione, verifica, valutazione ed autovalutazione;
- riorganizzare in modo autonomo gli esiti ed i risultati ottenuti documentandoli nella Relazione Finale (D.M. 249/2010);

e specifici criteri riconducibili a:

- conoscenza e analisi delle caratteristiche della Istituzione scolastica;
- coinvolgimento e partecipazione attiva del tirocinante sia a momenti collegiali e di coordinamento, sia agli interventi educativi e di assunzione di decisioni;
- osservazione dei diversi modelli di organizzazione e progettazione
- utilizzo dei diversi metodi, metodologie, strategie e strumenti di osservazione verifica e valutazione
- presa di coscienza e assunzione graduale di responsabilità nello svolgimento di attività educative.

I criteri individuati prevedono, in particolare, che il Tirocinio rappresenti un percorso formativo che oltre a garantire la coerenza delle pratiche con la teoria, sia strutturato anche come ambiente di apprendimento idoneo a “simulare situazioni didattiche”, coinvolgendo gli studenti in un modello di didattica esperienziale che mira a sviluppare competenze legate all'Ordinamento didattico in linea con gli obiettivi formativi e i risultati di apprendimento attesi (Decreto n. 249 del 10/09/2010), secondo il sistema di descrittori dei titoli di studio adottato in sede europea (Dublino D.M. 16/03/2007 art. 3 comma 7).

Riguardo l'individuazione degli aspetti teorici e metodologici, la trasposizione didattica e la predisposizione di materiali secondo un modello di problematizzazione dell'esperienza e successiva riflessione garantisce un contesto idoneo all'apprendimento. Durante tali attività, il tirocinante, sia in gruppo che individualmente, può riflettere, valutare le proprie prestazioni e ri-pensare quando affrontare, oltre che mettere in atto i necessari approfondimenti, nell'ottica del cambiamento continuo (auspicato dalla Commissione Europea nel 2006 con le competenze chiave) in riferimento

Tab. 2 - Criteri individuati secondo i Descrittori di Dublino

| Descrittori di Dublino | Obiettivi formativi - LM/85 bis |
|---------------------------------------|--|
| Abilità comunicative | <p><i>Essere in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - comunicare in maniera efficace - relazionarsi con gli altri - gestire diverse situazioni - condividere regole di responsabilità, solidarietà e giustizia - collaborare con chi partecipa a precise attività - partecipare ad attività riguardanti la vita scolastica ed extrascolastica |
| Conoscenza e capacità di comprensione | <p><i>Essere in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - usare conoscenze disciplinari per comprendere problemi - usare abilità e conoscenze pedagogico-didattiche |
| Capacità di applicare conoscenze | <p><i>Essere in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - articolare i contenuti disciplinari in funzione degli obiettivi - scegliere strategie efficaci mirate rispetto al percorso formativo - applicare e/o utilizzare gli strumenti più idonei per realizzare il percorso didattico |
| Autonomia di giudizio | <p><i>Essere in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - riflettere criticamente sulle proprie idee e sulle decisioni assunte - confrontare e mettere in discussione nell'ottica del cambiamento |
| Capacità di apprendimento | <p><i>Essere in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - imparare ad imparare - imparare ad insegnare |

ai traguardi di competenza inerenti i campi di esperienza previsti per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria. Affiancato da una valutazione riflessiva e da specifiche attività complementari trasversali (il "Laboratorio Permanente" presente nella sede universitaria per accogliere le scuole in percorsi tematici, i Laboratori sul territorio effettuati in collaborazione con le scuole e con gli enti accreditati, la partecipazione al progetto *Pilot e-Twinning*, finalizzato al gemellaggio e allo scambio di pratiche tra studenti di università italiane ed europee ecc.), il Tirocinio diviene così all'Aquila il volano che induce lo studente ad essere il principale stakeholder interno,

oltre che produttore di efficienza ed efficacia formativa, capace di tradurre la sua riflessione sulla natura dell'insegnamento in una azione "mossa dai venti della scienza" e dunque in forme di intenzionalità condivisa.

Riferimenti bibliografici

- Angus L. (2007), *Globalisation and reshaping of teacher professional culture*, in Townsend T., Bates R., eds., *Handbook of teacher education*, Springer, Dordrecht.
- Bruner J.S. (2001), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Darling-Hammond L., Chung R., Frelow F. (2002), "Variation in teacher preparation. Howwell do different pathways prepare teachers to teach?", *Journal of Teacher Education*, LIII, 4, pp. 286-302.
- Darling-Hammond L., Hammerness K., Grossman P., Rust F., Shulman L. (2005), *The design of teacher education programmes*, in Darling-Hammond L., Bransford J., ed., *Preparing teachers for a changing world. What teachers should know and be able to do*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Edwards A., Protheroe L. (2003), "Learning to see in classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools?", *British Educational Research Journal*, XXIX, 2, pp. 227-242.
- Greenberg J.D. (2010), *Teacher education: so, what should we do now? Learning from the past; looking to the future*, in Halloway W., Maurer J., eds., *International research in teacher education: current perspectives*, The Printery, Armisdale.
- Nuzzaci A. (2011a), *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*, Pensa Multimedia, Brescia-Lecce.
- Nuzzaci A. (2012), *Il Progetto REFLECT*, Pensa Multimedia, Brescia-Lecce.
- Nuzzaci A. (2015a), "L'apprendimento della 'scienza dell'insegnamento': il test di accesso a Scienze della Formazione primaria predice il successo nella progettazione didattica? - Learning the 'science of teaching': Does the access test of Degree Course in Primary Education Sciences predicts the success in instructional design?", *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII, 14, pp. 227-247.
- Nuzzaci A. (2015b), *University, School, Territory: strategies and activities of inter-institutional partnerships of the Degree Course in Sciences of Primary Education*, in Blessinger P., Cozza B., *IHET. University Partnerships for Community and School System Development*, vol. 5), Innovations in Higher Education Teaching and Learning), Emerald Group Publishing, Bingley, pp. 233-258. doi:10.1108/S2055-364120150000005013
- Nuzzaci A. (2011b), "Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento", *Studium Educationis*, XII, 3, 9-27.
- Nuzzaci A. (2011c), *Three projects on the practices of reflexive design*, in Day C., Laneve C., *Analysis of educational practices*, La Scuola, Brescia, pp. 229-234.
- Perrenoud Ph. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma.

- Ridley D., Hurwitz S., Davis-Hackett R. (2005), "Comparing PDS and campus-based preservice teacher preparation: is PDS-based preparation really better?", *Journal of Teacher Education*, LVI, 1, pp. 46-56.
- Zeichner K.M., Conklin H.G. (2005), *Teacher education programmes*, in Cochran-Smith M., Zeichner K.M. (2005), *Studying teacher education*, The report of the AERA panel on research and teacher education, Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey and London.
- Zeichner K.M. (2005), *A research agenda for teacher education*, in Cochran-Smith M., Zeichner K., eds., *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, Lawrence Erlbaum, Mahwah.

4. Tirocinio formativo tra teoria, riflessività e ricerca: l'esperienza di Roma Tre

di Paola Perucchini, Maria Loredana La Civita, Sandra Monaco, Amelia Mori, Stefania Petrera, Viviana Rossanese, Daniela Ometti Peja*

La programmazione delle attività formative per il Tirocinio – nell'ambito del Corso di laurea magistrale a ciclo unico quinquennale in Scienze della Formazione primaria dell'Università Roma Tre – è il risultato di un percorso improntato a un atteggiamento di ricerca, innovazione e confronto che ha coinvolto l'intera comunità di docenti, Tutor di Tirocinio e insegnanti Tutor accoglienti delle scuole accreditate. Il passaggio dal vecchio ordinamento (D.M. 26/5/1998 in attuazione della L. 341/1990) al nuovo ordinamento (D.M. 249/2010) è stata occasione per ri-pensare e ri-progettare il Tirocinio formativo sulla base dell'esperienza passata e dei vincoli strutturali propri della realtà del Corso di laurea di Roma Tre, oltre che sulla base delle attuali riflessioni teoriche ed evidenze empiriche sulla formazione iniziale degli insegnanti.

Per quanto riguarda i vincoli strutturali, va detto che le immatricolazioni sono circa 300 ogni anno, per un totale di circa 1200 studenti impegnati nei quattro anni di Tirocinio; essi sono in prevalenza fuori sede, in quanto residenti fuori Roma o provenienti da altre Regioni. Le scuole accreditate e convenzionate sono quasi 200 sparse in tutte le province del Lazio e meno di un terzo sono collocate a Roma, in zone centrali e facilmente raggiungibili; i Tutor dei tirocinanti nelle scuole sono circa 1.600. Altra caratteristica specifica riguarda il ridotto numero di Tutor di Tirocinio disponibili presso il Corso di laurea, in totale sei, tutti a esonero totale dall'impegno scolastico¹; pertanto il rapporto Tutor/studenti è molto basso (circa 1 Tutor per 200

* Paola Perucchini e Daniela Ometti Peja sono Docenti e Maria Loredana La Civita, Sandra Monaco, Amelia Mori, Stefania Petrera e Viviana Rossanese sono Tutor del Tirocinio del Corso di laurea di Scienze della Formazione primaria, Università di Roma Tre.

1. Tale numero è riferito alla situazione al momento della stesura del presente lavoro e in particolare all'anno accademico 2014/2015 e agli anni precedenti. Per l'anno accademico 2015/2016 i Tutor assegnati sono stati cinque a esonero totale e due a esonero parziale, uno dei quali ha rinunciato all'incarico per trasferimento all'estero nel marzo 2016.

studenti), il più basso tra i corsi di Scienze della Formazione primaria attivati in Italia. Come è facile immaginare, soprattutto questa ultima caratteristica, condiziona molto la progettazione e l'organizzazione delle attività di Tirocinio formativo rivolto agli studenti.

Dalla teoria all'organizzazione del Tirocinio

Partendo dalle attuali riflessioni teoriche ed evidenze empiriche sulla formazione iniziale degli insegnanti, il Tirocinio a Roma Tre ha tenuto conto di tre aspetti:

- collegamento tra teoria e pratica;
- attivazione di processi riflessivi;
- orientamento alla ricerca e all'innovazione didattica.

Collegamento tra teoria e pratica

Teoria e prassi costituiscono un'unità dialettica in cui l'una e l'altra si debbono intrecciare, alternandosi affinché si influenzino reciprocamente (Baldacci, 2015). Come già nel vecchio ordinamento, tale legame circolare tra teoria e pratica è garantito, oltre che dai contenuti di insegnamenti, laboratori e Tirocinio, da varie caratteristiche organizzative del Corso di laurea. Innanzi tutto, le attività di laboratorio sono assegnate, attualmente, ai docenti titolari degli insegnamenti e ciò assicura che i saperi teorici acquisiti siano trasposti nella pratica e gli studenti possano conoscere e svolgere esperienze di progettazione e simulazione delle attività didattiche realizzabili a scuola.

In secondo luogo, il relatore della tesi di laurea segue l'impostazione teorica del percorso educativo-didattico da realizzare a scuola nell'ultimo anno (a cui sono dedicate 100 ore di Tirocinio diretto) e che confluisce nella relazione finale di Tirocinio, presentata per l'esame di laurea insieme alla tesi; questa deve comprendere un capitolo relativo alle applicazioni didattiche dell'argomento trattato. Ne risulta che tesi e relazione finale di Tirocinio costituiscono due lavori che vanno in parallelo nel corso dell'ultimo anno di studi, i cui contenuti possono essere fortemente interconnessi se non addirittura costituire un unico lavoro organico, che vengono presentati e discussi insieme durante l'esame di laurea.

Infine alcuni docenti sono, attualmente, responsabili dei moduli del Tirocinio indiretto. Essi progettano, insieme ai Tutor, i contenuti degli incontri e le attività da svolgere e conducono alcuni degli incontri con gli studenti, prevalentemente quelli preliminari di impostazione e preparazione del lavoro.

Tale organizzazione richiede e rinforza la sinergia e la collaborazione tra i docenti dei diversi insegnamenti e i Tutor di Tirocinio universitari, sia nell'individuare gli elementi fondanti delle competenze del ruolo insegnante sia nell'integrare tali elementi in un contesto condiviso, che permetta ai tirocinanti di sperimentare in prima persona il circolo di interconnessione virtuoso teoria e pratica attraverso la riflessione.

Attivazione di processi riflessivi

Partendo dall'ampio accordo sull'importanza di considerare la riflessività una componente essenziale della formazione degli insegnanti (Calvani, Bonaiuti e Andreocci, 2011), le attività di Tirocinio sono state progettate per formare "professionisti riflessivi" (Schon, 1996), capaci di valutare il proprio agire educativo, identificando i punti di forza e debolezza e potenziando così il proprio bagaglio di competenze professionalizzanti per favorire il successo educativo.

A tal fine, soprattutto al quinto anno, sono stati pianificati vari momenti di confronto tra i tirocinanti e i Tutor in università, durante incontri di Tirocinio indiretto che precedono, accompagnano e seguono il lavoro a scuola, e che si svolgono in piccolo gruppo e incontri individuali con il Tutor assegnato. Obiettivo di questi momenti è quello di supervisionare la progettazione e l'organizzazione del percorso educativo-didattico da svolgere a scuola; mettere a punto le attività, le metodologie e i materiali predisposti dagli studenti; monitorare il percorso a scuola e individuare le soluzioni per le difficoltà incontrate; condividere e confrontarsi sui risultati ottenuti.

Come messo in evidenza dalla letteratura, i processi riflessivi possono essere sostenuti dall'utilizzo di diverse strategie specifiche tra le quali il *peer-coaching*, in cui due o più colleghi lavorare insieme per riflettere sulle pratiche adottate, osservarsi reciprocamente e condividere idee perfezionando e sviluppando nuove competenze (Robbins, 1991).

Nell'ambito del Tirocinio, durante la realizzazione del percorso educativo-didattico dell'ultimo anno, è stata organizzata una attività di *peer-coaching* tra coppie di tirocinanti². Tale attività ha previsto tre momenti di osservazione reciproca a coppie: il primo poco dopo l'inizio dell'intervento in classe (dopo i primi 3-4 incontri), il secondo a circa metà e il terzo alla fine dell'intervento. Gli studenti, già addestrati all'uso dell'osservazione reciproca durante il Tirocinio del quarto anno, sono andati nella classe del

2. Il *peer-coaching* è stato introdotto in via sperimentale nell'anno accademico 2015-'16, grazie a un finanziamento di Ateneo (Fondo di incentivazione 2016) assegnato a P. Perucchini.

compagno per circa 2 ore a sessione e lo hanno osservato guidati da una griglia di osservazione relativa alle pratiche didattiche e al comportamento verbale e non-verbale. Per facilitare e monitorare il confronto, è stato predisposto, su una piattaforma informatica *moodle*³, uno spazio virtuale riservato a ciascuna coppia, in cui i tirocinanti hanno potuto scambiarsi le griglie osservative compilate, commentare le osservazioni proprie e del compagno, aggiungere considerazioni sul compagno e su se stesso, condividere idee e riflessioni. In questo modo, l'osservazione reciproca attiva sia in chi osserva sia in chi è osservato – ruoli che sono stati reciproci – la riflessione sulle attività didattiche realizzate, sulla gestione della classe e sui propri comportamenti relazionali e comunicativi, favorendo l'acquisizione di consapevolezza sul proprio agire. Inoltre il ripetersi dell'osservazione in tre momenti del percorso a scuola ha permesso agli studenti di analizzare il cambiamento del proprio agire nel tempo e con l'esperienza.

Per attivare processi riflessivi si ritiene utile anche l'utilizzo di strumenti standardizzati che guidano l'analisi e la valutazione formativa. Oltre alla griglia osservativa prevista nell'attività di *peer-coaching*, altri strumenti (scale di valutazione, questionari, ecc.) sono stati compilati dai tirocinanti per analizzare i comportamenti propri e altrui relativi alle credenze, alle competenze professionali, alle pratiche didattiche. In particolare, gli studenti hanno utilizzato il TEP-Q (Catalano, Perucchini e Vecchio, 2014) per rilevare:

- le proprie credenze sull'efficacia delle pratiche educative di gestione della classe prima di andare a scuola;
- le pratiche educative di gestione della classe messe in atto dall'insegnante Tutor accogliente del tirocinante;
- le pratiche educative di gestione della classe messe in atto dal compagno del *peer-coaching*;
- le pratiche educative di gestione della classe messe in atto dal tirocinante stesso durante il proprio intervento educativo-didattico (Perucchini, Catalano e Vecchio, in corso di stampa). In questo modo, questi diventano strumenti per la formazione che aiutano gli studenti a porre attenzione all'agire dell'insegnante esperto e di un compagno, a riflettere sulle proprie pratiche e le proprie competenze, per identificare eventuali ostacoli alla realizzazione di comportamenti professionali efficaci.

Le riflessioni svolte durante il percorso formativo, attraverso le diverse strategie descritte, sono riprese nella relazione finale di Tirocinio presenta-

3. Il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre dispone di una piattaforma *moodle* di supporto alle attività didattiche; in esso è stato creato un ambiente per ciascun anno di Tirocinio e uno specifico per il *peer-coaching*, in cui ciascuna coppia ha potuto inserire le griglie di osservazione e condividere commenti attraverso un forum riservato a cui non potevano accedere gli altri studenti.

ta in sede di esame di laurea. In essa lo studente propone un'analisi approfondita del percorso educativo-didattico realizzato con gli alunni e del proprio percorso formativo e descrive la propria professionalità e la capacità di integrare le conoscenze teoriche con la prassi educativo-didattica, di usare le proprie competenze in modo adeguato, di riflettere sulle proprie pratiche e di promuovere innovazione. Tale riflessione si basa sui documenti usati e predisposti durante il percorso di studi, dai quali vengono tratte descrizioni narrative aneddotiche, dati quantitativi e qualitativi. In questo modo si predispongono l'insegnante in formazione ad analizzare e valutare i comportamenti propri e degli alunni, le attività e gli ambienti di apprendimento; a leggere i dati quantitativi e qualitativi raccolti con strumenti di diverso tipo al fine di riflettere sui processi di insegnamento-apprendimento e sulla professionalità dell'insegnante.

Orientamento alla ricerca e all'innovazione didattica

Quando si parla di ricerca nei contesti scolastici si può fare riferimento a diverse possibili declinazioni, che hanno tutte particolare rilevanza nella formazione iniziale degli insegnanti. Da una parte ci si può riferire alla ricerca di settore, intesa come quella ricerca che si realizza nella scuola non perché è interessata specificatamente al processo di apprendimento-insegnamento o alla didattica, ma perché nella scuola si possono studiare alcuni fenomeni presenti in alunni e insegnanti; ne sono un esempio le ricerche sulle relazioni sociali tra pari o sulle credenze degli insegnanti. Gli studenti del Corso di laurea possono essere coinvolti, per il lavoro di tesi e nelle attività di Tirocinio, a ricerche di questo tipo. Ad esempio, presso il Corso di laurea dell'Università Roma Tre sono stati condotti una serie di studi sulle concezioni circa la forma e la gravità della Terra e il ciclo dì-notte in bambini di scuola primaria, in cui alcuni studenti hanno partecipato alla raccolta dei dati attraverso prove strutturate (Perucchini e Ronchi, 2008).

Un'altra accezione di ricerca può riguardare l'innovazione didattica, ovvero la progettazione e la realizzazione di interventi educativo-didattici innovativi per i contenuti scelti o per le metodologie e gli strumenti didattici utilizzati. Ad esempio, con la supervisione del relatore e del Tutor, lo studente può svolgere a scuola un percorso didattico che partendo da uno specifico quadro teorico o esigenza didattica, prevede attività di cui non si ha alcuna documentazione in ricerche o esperienze precedenti.

L'intervento educativo-didattico realizzato dai tirocinanti a scuola può, inoltre, essere basato su evidenze empiriche così come auspicato dall'approccio *evidence-based education* (Davies, 1999; Calvani e Vivianet, 2014). In questo caso il percorso educativo-didattico realizzato dal tirocinante a

scuola si fonda su conoscenze affidabili ricavate da ricerche empiriche che identificano modelli, indicazioni e azioni di didattica efficace, come ad esempio l'applicazione del *cooperative learning*.

La ricerca nella formazione iniziale può riguardare anche la realizzazione di progetti di ricerca-azione, in cui i tirocinanti sono coinvolti insieme ai docenti universitari, agli insegnanti della scuola e ai Tutor di Tirocinio, pianificando e realizzando interventi che partendo da problemi reali rilevati a scuola, prevedono l'utilizzo di strumenti di ricerca quantitativi e/o qualitativi.

Infine, i tirocinanti possono essere coinvolti in ricerca educativa di tipo sperimentale, quasi sperimentale o qualitativa. In questo caso l'intervento didattico che realizzano durante il Tirocinio diretto viene valutato circa gli effetti e l'efficacia confrontando gli apprendimenti in bambini di classi sperimentali e di controllo (ad esempio, Ronchi *et al.*, 2012).

In tutti questi casi, gli studenti hanno l'opportunità di entrare a far parte di una comunità che condivide linee di ricerca, obiettivi, metodologie, riflessioni e teorizzazioni. Così facendo essi si trovano a *vestire l'abito* del ricercatore e a sviluppare quell'atteggiamento, auspicato nell'insegnante competente, che li porta, di fronte ai problemi che si incontrano nella pratica educativa – relativi ai contenuti disciplinari, alle metodologie didattiche e alle dinamiche relazionali – a risolverli con intelligenza, sperimentando soluzioni innovative, verificandone gli esiti e modificando in base a questi le programmazioni successive.

Università, scuole e tirocinanti

I vincoli strutturali di cui si è parlato all'inizio, soprattutto quelli relativi al numero di Tutor organizzatori e coordinatori, rendono particolarmente impegnativo il rapporto con le scuole coinvolte nel Tirocinio e con i Tutor accoglienti⁴. Ciononostante, in considerazione dell'importanza del coinvolgimento dei Tutor accoglienti nel processo formativo dei futuri insegnanti, sono state pianificate una serie di iniziative finalizzate a condividere il progetto di Tirocinio e l'impostazione teorica alla pratica educativa. Tra queste, gli insegnanti hanno potuto partecipare: a seminari e incontri sul Tirocinio a loro direttamente rivolti, inerenti gli aspetti organizzativi e le attività dei tirocinanti; ad alcune attività istituzionali del Corso di laurea, come laboratori, lezioni, seminari e congressi; e ad attività che hanno

4. Ricordiamo che anche il rapporto Tutor universitari e Tutor nella scuola è particolarmente svantaggioso per il Corso di laurea di Roma Tre, essendoci in media un Tutor universitario per circa 260 Tutor dei tirocinanti.

coinvolto insieme i tirocinanti e gli insegnanti delle scuole convenzionate su temi di aggiornamento specifici. Rientra in quest'ultima tipologia una iniziativa di particolare rilevanza, costituita dal corso PBLS (*Pediatric Basic Life Support*)⁵ per l'acquisizione di conoscenze sul primo soccorso pediatrico e le manovre salva vita. Tale corso nel secondo anno di realizzazione è stato abbinato a un modulo di didattica per l'emergenza in cui oltre a trattare aspetti della psicologia dell'emergenza, i partecipanti hanno realizzato prodotti multimediali attinenti alla promozione della salute e alla prevenzione degli incidenti scolastici.

Per favorire legami sempre più stretti con le scuole e i Tutor, per migliorare la comunicazione, lo scambio reale e la collaborazione, si sta creando uno spazio virtuale che sia di supporto alla relazione tra università e scuola, e tra docenti, Tutor universitari, Tutor della scuola e tirocinanti. Uno spazio in cui sono presenti le iniziative formative organizzate dal Corso di laurea e rivolte alle scuole; i progetti attivati dalle scuole in cui possono inserirsi gli studenti durante il Tirocinio diretto; i progetti dei docenti universitari aperti alle scuole, che quindi possono essere realizzati nelle scuole con la partecipazione dei tirocinanti. Tale sistema si affianca all'utilizzo della piattaforma moodle, attraverso la quale vengono gestiti tutti gli aspetti organizzativi del Tirocinio (comunicazioni, presentazione delle attività e dei materiali, monitoraggio, consegna della documentazione dello studente e archivio dati), ma anche proposti strumenti di confronto, collaborazione ed elaborazione congiunta (forum didattici, elaborazione di documenti ipertestuali-wiki). In questo modo, viene offerto ai tirocinanti un modello di formazione che alterna e integra momenti di presenza in aula, attività di osservazione e azione didattica a scuola e utilizzo di ambienti di apprendimento virtuali.

In conclusione, il lavoro di progettazione del Tirocinio all'Università Roma Tre è costante affinché aumenti sempre più la sinergia tra i diversi protagonisti (docenti, Tutor universitari e della scuola, dirigenti scolastici), che condividono la responsabilità e l'impegno nella formazione dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, avendo una comune l'idea di maestro: un maestro e una maestra che sappia costruire ambienti educativi innovativi, fondati sui contributi della ricerca e che mirino al continuo adeguamento alle esigenze di bambini posti in una realtà complessa e in rapido cambiamento. Un maestro e una maestra che avrà acquisito come *habitus mentale* le dinamiche del confronto, della collaborazione, del lavo-

5. L'iniziativa è stata realizzata con il finanziamento dell'USR del Lazio, dell'Agenzia Garante per l'infanzia e l'adolescenza, oltre che del Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università Roma Tre, e con la collaborazione della Federazione Italiana Medici Pediatri.

ro in team – anche a distanza – nell’elaborazione di ipotesi e di strategie educative, accompagnate da un regolare processo riflessivo che dia profondità alla prassi didattica e che la renda intersecata con la teoria.

In questo sistema formativo complesso il tirocinante costituisce l’elemento “contaminante”, l’anello di congiunzione e di scambio tra scuola e università; e il Tirocinio il territorio di incontro in cui scuola e università possono trovare stimoli per le esigenze e le funzioni che ciascuna persegue.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2015), “Formare le competenze dei docenti”, *Pedagogia Oggi*, 2, pp. 40-48.
- Calvani A., Bonaiuti G., Andreocci B. (2011), “Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente”, *Giornale Italiano di Ricerca Educativa*, 4(6), pp. 29-42.
- Calvani A., Vivanet G. (2014), “Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole”, *ECPS Journal*, 9, pp. 127-146.
- Catalano M.G., Perucchini P., Vecchio G.M. (2014), “The Quality of Teachers’ Educational Practices: Internal Validity and Applications of a New Self-evaluation Questionnaire”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, pp. 459-464.
- Davies P. (1999), “What is Evidence-Based Education?”, *British Journal of Educational Studies*, 47, 2, pp. 108-121.
- Perucchini P., Catalano M.G., Vecchio G.M., (in corso di stampa), *L’attivazione di processi riflessivi attraverso uno strumento standardizzato nella formazione iniziale di insegnanti di scuola dell’infanzia e primaria*, in Domenici G., a cura di, *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Armando, Roma.
- Perucchini P., Ronchi C. (2008), *Understanding of the earth and the sun: comparison among children and teachers and teachers’ expectation on primary pupils*, in Labrell F., Chasseigne G., eds., *Aspects du développement conceptuel et langagier*, EPV, Parigi.
- Robbins P. (1991), *How to Plan and Implement a Peer Coaching Program*, ASCD, Virginia.
- Ronchi C., Labrell F., Lorenzi C., Tatano M.C., Perucchini P. (2012), *Children’s biological conceptions before and after instruction*, in Bruguière C., Tiberghien A., Clément P., eds., *Preceeding of The ESERA 2011 Conference. Science learning and citizenship*, pp. 72-78.
- Schon D.A. (1996), *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass, San Francisco.

5. Il Tirocinio tra scuola e università

di *Floriana Falcinelli, Francesca Pascolini**

Introduzione¹

La formazione di base dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria è stata concepita con la volontà di integrare nel curriculum diverse componenti: l'approfondimento nelle discipline e relative didattiche, la conoscenza dei nuclei concettuali fondamentali che caratterizzano le diverse scienze dell'educazione, la possibilità di sperimentare e riflettere sull'esperienza di insegnamento in *setting* controllati (laboratori) e nel contesto naturale della classe (Tirocinio).

Il curriculum ha avvertito dunque la necessità di tenere presente che nel definire il profilo professionale di un docente occorre porre attenzione a due componenti "distinte" da non separare artificialmente: una formazione scientifica, culturale in senso ampio, comunque teorica e una formazione legata alla pratica e all'analisi dell'insegnamento.

Questa ultima è demandata principalmente all'attività di Tirocinio che, insieme a quella che fa capo ai laboratori e ai seminari, dà al curriculum formativo la dimensione pratica e professionalizzante che gli è indispensabile. Il Tirocinio permette al futuro insegnante di vivere direttamente una situazione educativa e didattica, nelle classi e scuole scelte, nel quotidiano dunque dell'esperienza scolastica e di riflettere su di essa sotto la guida di docenti esperti, comandati presso l'università che fungono da mediatori tra la realtà accademica e la scuola.

Esso si connota come un'attività multidimensionale, in cui si connettono e si integrano vari aspetti; Il Tirocinio è uno spazio dialogico complesso

* Floriana Falcinelli e Francesca Pascolini sono rispettivamente Coordinatrice e Tutor del Tirocinio del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, Università di Perugia.

1. Di Floriana Falcinelli.

tra teoria e prassi: la sua funzione fondamentale è quella di favorire una riflessione ampia e articolata sugli aspetti pedagogici, psicologici, sociologici, metodologico-didattici, organizzativi del progetto culturale ed educativo che caratterizza attualmente la scuola di base, riflessione a cui l'esperienza diretta nelle classi della scuola primaria o nelle sezioni di scuola dell'infanzia potrà offrire spunti sempre nuovi e i necessari momenti di verifica in vivo. In altri termini il Tirocinio non solo consente allo studente di sperimentare la traduzione pratica delle conoscenze teoriche apprese ma lo avvia, a partire dalla lettura della pratica, a cercare i riferimenti teorici che gli consentano di leggere la pratica stessa in modo più scientifico, attuando il necessario collegamento teoria prassi secondo i caratteri della circolarità e interdipendenza. Al Tirocinio è demandata pertanto la responsabilità di far acquisire all'allievo la capacità di un "fare" impregnato di "sapere", di dare senso al sapere attraverso un saper fare, di scoprire la teoria nella pratica, rilevando i modelli teorici impliciti in essa; il tutto attraverso un approccio di ricerca che punta sulle capacità metacognitive e riflessive e che consente di riflettere sull'esperienza didattica in modo critico per elaborare nuove teorizzazioni.

Il Tirocinio esprime l'importanza, oggi molto valorizzata nella ricerca didattica, del sapere pratico inteso come sapere tipologico, dialogico, ermeneutico, teso alla validazione secondo il criterio della comprensione dei casi singoli, sapere diverso da quello teorico che è paradigmatico, universale, analitico, ma non per questo meno importante. «Abduzione e phronesis sono le forme di produzione di tale sapere, poiché a differenza dei sillogismi teoretici che determinano una proposizione "universale", esse hanno il loro compimento in una decisione peculiare, in una scelta adeguata alla situazione» (Perla, 2010, p. 17).

Attraverso il Tirocinio inoltre l'allievo verifica direttamente le proprie abilità, si rende conto dei propri limiti, in relazione alle opportunità che gli sono offerte, orienta professionalmente le proprie capacità: tale esperienza svolge pertanto sia una *funzione orientativa*, nel senso che nel diretto contatto con alunni e insegnanti lo studente mette alla prova le sue motivazioni, sia una *funzione sperimentale e critica* nel senso che ha la possibilità di fare un percorso di ricerca didattica e di mettere alla prova le proprie capacità. Si favorisce così la presa di coscienza nell'allievo della flessibilità, plasticità, dinamicità della professione docente che richiede uno sforzo di formazione in itinere continuo, che si realizza attraverso un costante lavoro di studio e di ricerca che fa della scuola un luogo dove si produce cultura e, specificatamente, cultura didattica.

L'attività di Tirocinio prevede l'integrazione di momenti di esperienza diretta nella scuola e di momenti di riflessione e di confronto, realizzati in gruppo sotto la guida di un Tutor e attraverso la partecipazione a seminari specifici organizzati dal Corso di laurea.

In tale attività gli studenti sono seguiti da figure di insegnanti esperti, notoriamente chiamati Tutor coordinatori o Tutor organizzatori se sono distaccati a metà tempo o a tempo pieno all'università, Tutor dei tirocinanti se svolgono la loro attività direttamente nelle classi in cui gli studenti sono inseriti.

Nel corso del tempo si è visto così l'affermarsi di figure di formatori con caratteristiche peculiari, che hanno messo la loro esperienza professionale a servizio della progettazione, gestione e valutazione delle attività di Tirocinio. In particolare tutte le figure coinvolte, anche se con ruoli diversi, definiti dall'art. 11 del D.M. 249/2010, permettono all'allievo di cogliere la valenza didattica dei saperi disciplinari, cogliendone possibili intersezioni nella logica dell'unità della cultura, sostengono la realizzazione di specifici progetti didattici, offrono *scaffolding* cognitivo allo studente per rielaborare le conoscenze, cogliere il rapporto teoria-prassi, stimolare la problematizzazione e la ricerca, sostengono l'allievo a livello emozionale-affettivo attivando anche strategie di *empowerment*, promuovono lo sviluppo di abilità socio-relazionali, favoriscono il rapporto tra percorso formativo e ruolo professionale.

Il Tutor organizzatore ha i seguenti compiti: organizzare e gestire i rapporti tra le università, le istituzioni scolastiche e i relativi dirigenti scolastici, gestire tutte le attività amministrative legate ai distacchi dei Tutor coordinatori, al rapporto con le scuole e con l'ufficio scolastico regionale, al rapporto con gli studenti e alle attività di Tirocinio in generale, coordinare la distribuzione degli studenti nelle diverse scuole, assegnare ai coordinatori, di anno in anno, il contingente di studenti da seguire nel percorso di Tirocinio, organizzare il raccordo del Tirocinio con i laboratori e le altre attività didattiche universitarie, promuovere percorsi di formazione e ricerca con le scuole, coordinare l'attività dei Tutor e la loro formazione.

Il Tutor coordinatore è da ritenersi una figura integrata nel gruppo degli studenti, guida accogliente la cui funzione prioritaria è quella di facilitazione, chiarificazione, mediazione. Questi i suoi compiti: orientare e gestire i rapporti con i Tutor di classe assegnando gli studenti alle classi e formalizzando il progetto di Tirocinio dei singoli studenti, provvedere alla formazione del gruppo di studenti per le attività di Tirocinio indiretto e l'esame dei materiali di documentazione dell'esperienza prodotti dagli studenti, supervisionare e valutare le attività di Tirocinio diretto e indiretto, seguire le relazioni finali per quanto riguarda le attività in classe, stabilire i raccordi con i laboratori e le altre attività didattiche universitarie.

Infine nella scuola viene individuato un Tutor con i seguenti compiti: orientare gli studenti rispetto agli aspetti organizzativi e didattici della scuola e alle diverse attività e pratiche in classe, accompagnare e monitorare l'inserimento in classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento

degli studenti tirocinanti, stabilire le modalità di introduzione e di immersione dello studente nella vita della classe, dare indicazioni sull'organizzazione delle unità di apprendimento per sviluppare competenze pratiche, gestire la graduale transizione dello studente alla gestione di attività didattiche, fornendo supporto e feedback, osservare e certificare la condotta dello studente in classe.

Per il Tutor dei tirocinanti si può parlare più propriamente di *mentoring* come di colui che svolge un ruolo di modellamento, colui che sorveglia, osserva, l'allievo in situazione introducendo elementi di analisi critica e valutazione (Pungur, 2007, pp. 267-282).

Le diverse figure di Tutor si pongono così in modo integrato come maestri che insegnano all'allievo abilità specifiche, che agiscono sulla base di un programma che condividono con l'allievo come *co-enquirer*, come colui che apprende e cresce all'interno di un lavoro cooperativo, ma anche come coloro che aiutano a mettere in moto processi riflessivi sull'esperienza agita e mentre la si agisce. Grazie alle costanti interazioni tra le diverse figure di Tutor, lo studente si inserisce gradualmente nell'ambiente scolastico, viene aiutato ad essere e a sentirsi una presenza attiva e propositiva dentro la scuola, viene guidato nella comprensione e decodifica di episodi e fatti della vita scolastica, di progetti e scelte organizzative e didattiche, di processi innovativi.

In questo senso lo studente è una risorsa per la scuole, un amico che mette a disposizione degli insegnanti, in specifici momenti di restituzione al collegio docente appositamente programmati, le sue osservazioni, riflessioni e interpretazioni così da attivare processi di riflessione in tutti i docenti coinvolti.

L'attività di Tirocinio si rivela di grande importanza per la scuola dal momento che promuove processi di analisi sulle pratiche che inducono innovazione nel sistema scuola, attiva percorsi di formazione in azione degli insegnanti mentori, stimola processi di ricerca sulle pratiche didattiche, favorisce la costruzione di reti di scuole per l'attivazione di comunità di pratiche.

Tale processo è favorito dalla presenza attenta del dirigente scolastico che lavora su più fronti: rispetto al fronte interno egli è teso a rafforzare la guida culturale dell'istituzione e a promuovere un atteggiamento di disponibilità al cambiamento delle persone. Ha quindi una funzione di guida e di supporto all'esperienza di Tirocinio, di coordinamento delle azioni e di responsabilità nel creare le condizioni ambientali favorevoli ad esso, come nella individuazione delle classi dove inserire i tirocinanti e nell'individuazione dei Tutor accoglienti. Rispetto all'università richiede l'accreditamento all'USR secondo le procedure definite per legge, è responsabile di un'istituzione che contribuisce e partecipa al miglioramento educativo sottoscriven-

do accordi, protocolli, patti e costruendo alleanza con l'università, inoltre è attento alle modalità e agli strumenti per una buona comunicazione con l'università.

In tale quadro si collocano anche attività di formazione e confronto tra università e scuola, in una logica di integrazione tra saperi, tra il sapere pratico dei Tutor e il sapere teorico dei corsi accademici, tra i saperi dei Tutor organizzatori e coordinatori e quello dei Tutor accoglienti che va esplicitato e armonizzato, tra un sapere agito e un sapere tacito che vanno rielaborati, tra saperi differenti che solo in pratiche di formazione comune e di ricerca azione possono essere rielaborati per dialogare arricchendosi reciprocamente.

Questo è stato il principale obiettivo che ci ha spinto ad organizzare percorsi di formazione tra università e scuole.

Un'esperienza di formazione dei Tutor. Realizzazione e prospettive²

Il Tirocinio in rapporto alle scuole è definito dal D.M. 249/2010 in maniera nuova rispetto al passato.

Un cambiamento rilevante introdotto dal D.M. 249 è dato dal fatto che la scuola accogliente non è più un luogo in cui “mandare” tirocinanti ma è, essa stessa, responsabile del Tirocinio.

La novità è costituita dall'affidamento alla scuola della gestione del Tirocinio diretto. Vale a dire che i tirocinanti vengono affidati ad una istituzione scolastica e a Tutor dei tirocinanti che la scuola stessa indica.

Ogni Tutor dei tirocinanti ha il compito di far vivere la quotidianità della scuola non solo nello spazio classe aula (nel progetto che l'istituto elabora in regime di autonomia scolastica, nei gruppi di lavoro, negli organi collegiali, nelle commissioni...).

Sottolineo questa novità e vedremo quante opportunità stiamo sperimentando verso una intesa operativa e culturale che intende rendere questa pratica un'esperienza che mira a costruire professionalità per tutti gli attori del contesto.

Stiamo muovendoci intenzionalmente verso la costruzione di un percorso di formazione che per il Tirocinio significa azione, partecipazione, collaborazione in situazione e... riflessione, e la ricerca sui supervisori del Tirocinio nel contesto del progetto Apred sulle pratiche educative ci ha fatto toccare con mano, attraverso la metodologia scelta, come la riflessione

2. Di Francesca Pascolini.

sull'azione incrementi la professionalità attraverso la conoscenza nel corso dell'azione e la riflessione in corso d'opera.

A Perugia si sperimenta da quattro anni un percorso di Tirocinio che prevede la messa a sistema del percorso di corresponsabilizzazione tra scuola e università. Ciò significa che nel nostro caso si sta dando sempre più forza a cicli di incontri di reciproca formazione per condividere il progetto di Tirocinio nell'ottica della ricerca di un continuo miglioramento a vantaggio della formazione dei tirocinanti.

Il contesto: docenti universitari, Dirigenti scolastici, Tutor dei tirocinanti delle 55 Istituzioni scolastiche accreditate e convenzionate dell'intera Regione Umbria, Tutor coordinatori, Tutor organizzatore.

Nella logica della necessaria coordinata interconnessione tra le due fasi del Tirocinio diretto e indiretto si è pervenuti alla organizzazione di cicli annuali – stiamo aprendo il quarto anno – di incontri di reciproca formazione, con frequenza non obbligatoria per le scuole tuttavia con molte presenze (fino a oltre 180 Tutor dei tirocinanti di tutta la Regione). La numerosità mostra l'alto grado di adesione all'opportunità offerta, ma allo stesso tempo ha reso complesso rispondere alla pluralità delle attese.

Va segnalato che questi cicli di incontri – 18 ore distribuite nell'arco dell'anno – sono aperti a tutti i Tutor dei tirocinanti e ai Dirigenti delle istituzioni accreditate e convenzionate (55 nell'anno 2014-15).

La risposta che viene data ogni anno è significativa e incoraggiante. Certo, avere 180 persone (a.a. 2014-15) che rispondono in modo volontario ad una offerta formativa merita una progettazione seria, coerente e partecipata.

E, soprattutto, un numero così elevato costringe ad una scelta metodologica che eviti il rischio di ridurre i presenti ad un gruppo di ascolto di informazioni.

Come organizzare i presenti per coinvolgerli?

La strategia sinora scelta è stata quella di mettere tutti i partecipanti in situazione di confronto organizzando gruppi di lavoro gestiti dai Tutor coordinatori e utilizzando le scritture dei tirocinanti (diari di bordo) ma anche brani tratti da libri di testo della scuola, percorsi didattici, come fonte di riflessione per tutti. Le tematiche dell'anno 2014-15 hanno riguardato: i flussi migratori; la diversità come concetto relazionale e reciproco; il decentramento e il superamento dell'etnocentrismo; interculturalismo tra differenze e somiglianze; approcci interculturali alle discipline (animatrice degli incontri, la docente di antropologia culturale P. Falteri).

Nell'intergruppo, a seconda dell'obiettivo e dei contenuti dell'incontro, per la socializzazione delle sintesi e delle proposte emersi nei gruppi di lavoro è un docente universitario a ricondurre i lavori nei punti chiave della discussione o il Tutor organizzatore insieme ai Tutor coordinatori.

In questi incontri di reciproca formazione, caratterizzati non da lezioni accademiche ma da un lavoro in gruppo ed intergruppo sulle esperienze narrate dai tirocinanti, stiamo registrando avanzamenti, battute di arresto, intuizioni feconde, risultato del confronto e della discussione dell'incontro di lavoro.

Interessanti sono le dichiarazioni dei Tutor dei tirocinanti che avvertono nella presenza dei tirocinanti a scuola un'occasione per riflettere sull'apprendimento-insegnamento. "Il come si fa o si deve fare" non può venire dall'esterno, è dal di dentro dell'azione che è possibile intuire o capire "il da farsi". Occasione che se affrontata in coppia, Tutor-Tirocinante, può essere di aiuto a ciascuno anche se a livelli diversi.

Nei dieci anni di ricerca Apred (analisi delle pratiche educative) noi Tutor aderenti alla ricerca stessa abbiamo utilizzato moltissimo la scrittura che è diventata oggetto di studio anche socializzato negli incontri nazionali, ma soprattutto strumento di autoriflessione e consapevolezza responsabile delle azioni messe in atto. Questa consapevolezza ha permesso di fare passi avanti verso l'utilizzo della metodologia narrativa che all'inizio del nostro percorso ha trovato resistenze.

Proprio negli incontri di reciproca formazione abbiamo scoperto insieme la forza della metodologia descritta: la forza ermeneutica che dà informazioni dall'interno fa riconoscere il significato formativo di questo approccio alla conoscenza.

Preme sottolineare che le narrazioni elaborate dai singoli tirocinanti non sono state utilizzate come un evento di cronaca ma avvertite come uno spazio concreto per ri-leggersi nell'azione educativa, promuovendo la presa di coscienza dell'azione.

In questi incontri, organizzati in piccoli gruppi di lavoro, tutti i presenti hanno avuto maggiore spazio di intervento nel dibattito quindi possibilità di evidenziare problemi, dare conferme, suggerire soluzioni.

Il progetto di Tirocinio di Perugia mira a consolidare la coppia Tutor dei tirocinanti-Tutor distaccato all'università, entrambi maestri che nella loro intenzionale complementarità rendono il Tirocinio un'esperienza formativa di reciproca implicazione dei processi di immersione e de-contestualizzazione. "L'esperienza decennale dei SVT va acquisita per disegnare un percorso formativo dedicato alla professionalizzazione specifica del Tutor del Tirocinio, concepita in modo da *saldare insieme il doppio compito di Mentore e di Supervisore*. Possiamo distinguere gli oggetti della formazione alla 'didattica del Tirocinio' come un sistema ordinato di conoscenze, dichiarative e procedurali, relative (a) *alle istituzioni in partenariato, scolastica e universitaria*, (b) *al lavoro di aula o di immersione e al laboratori professionalizzante o di decontestualizzazione, ordinate secondo un impianto – rigorosamente di alternanza – fra corsi e tirocini*" (Damiano, 2014, p. 318).

Le riflessioni e le proposte che emergono negli incontri vengono restituite in forma scritta dal Tutor organizzatore per dare continuità al processo di reciproca formazione. Non solo. Il Tutor organizzatore mantiene un costante rapporto epistolare via e-mail con i referenti scolastici e universitari per il reciproco coinvolgimento in molti aspetti del progetto di Tirocinio nel suo farsi. L'obiettivo primario e l'impegno che comporta un lavoro come questo è quello di dare segnali non di chiusura "lo abbiamo fatto... ed è concluso", cui deve seguire un dialogo continuo e aperto a suggerimenti.

La documentazione, che consideriamo punto forte del percorso di formazione, viene costantemente curata dal Tutor organizzatore in tutte le sue fasi e inviata a ciascun Tutor coinvolto nel Tirocinio. Siamo a conoscenza che in alcune scuole la documentazione prodotta viene offerta a tutti i docenti della scuola. Lo riteniamo un interessante segnale di appartenenza ad un progetto scuola-università che continua oltre gli incontri, nell'azione educativa. Lo stesso questionario di valutazione-autovalutazione compilato dai Tutor dei tirocinanti alla fine dell'anno 2014-2015 ha messo in evidenza la richiesta di potenziare i momenti di formazione mirati alla ricerca di una più puntuale declinazione delle azioni dei Tutor, di aumentare le occasioni di confronto per appropriarsi di una metodologia che fa crescere in competenza attraverso la rilettura intenzionale e mirata del proprio modo di essere maestro/a, di avere un maggiore confronto con i Tutor universitari per rafforzarsi sul piano metodologico e rassicurarsi sui compiti da assumere. L'esigenza espressa dalla grande maggioranza dei Tutor, per quanto comprensibile, rivela una perdurante fragilità di fronte all'assunzione di un ruolo non ancora consolidato.

Nell'ambito del primo incontro con le scuole di quest'anno abbiamo condiviso che la scelta di utilizzare il questionario di gradimento del Tirocinio da parte degli studenti, soltanto a fine percorso, va ripensata. Le riflessioni libere dei tirocinanti sono molto eloquenti, ma i suggerimenti che emergono e le proposte non possono essere discusse né accolte, a questa data. La proposta di correttivo emersa è quella di far compilare lo stesso questionario a metà percorso per monitorare il processo rileggendo insieme, scuola e università, i dati e convenire sulle opportunità pedagogiche e fattuali delle modifiche.

Tra le prospettive c'è anche quella di ricercare quale risposta dare alla legittima richiesta espressa dai Tutor, con la consapevolezza del rischio di costruire sistemi chiusi, a tutto scapito del Tirocinio indiretto come ambito di de-contestualizzazione e di formulazione di nuove ipotesi.

Abbiamo cercato di delineare un percorso complesso puntualizzando quelli che per noi sono stati punti nodali. Ci auguriamo di essere riusciti a far emergere la complessità di questo lavoro, che comporta aspettative e regala qualche delusione ma sta dando anche segnali interessanti.

Riferimenti bibliografici

- Brooks V., Sikes J. (1977), *The Good Mentor Guide*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- Damiano E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Damiano E. (2014), *Nella Terra di Mezzo. Un'agenda per le professioni del Tirocinio*, in Laneve C., Pascolini F., a cura di, *Nella terra di mezzo. Una ricerca sui supervisori del Tirocinio*, La Scuola, Brescia.
- Guglielmi D., Guerra L. (2017), *La formazione iniziale degli insegnanti. Un'indagine sul TFA a Bologna*, FrancoAngeli, Milano.
- Magnoler P. (2012), *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Magnoler P. (2017), *Il Tutor. Funzione, attività e competenze*, FrancoAngeli, Milano.
- Perla L. (2010), *Didattica dell'implicito*, La Scuola, Brescia.
- Pungur L. (2007), *Mentoring as the key to a Successful Student Teaching Practicum: A comparative Analysis*, in Townsend T., Bates R., eds., *Handbook of teacher education. Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*, Springer, Dordrecht, The Netherlands.

6. Costruire le competenze professionali dell'insegnante. Sperimentazione di un modello di Tirocinio situato, condiviso e riflessivo

di *Anna Paolella**

1. Introduzione

Nell'ambito delle attività di Tirocinio presso il Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Università del Molise è in corso di svolgimento un percorso sperimentale di riflessione sul curricolo e sulle modalità organizzative del Tirocinio, quale luogo propedeutico di esercizio della funzione docente.

La sperimentazione è stata ipotizzata in riferimento al modello di scuola dell'autonomia che realizza il suo impianto curricolare di educazione, istruzione e formazione, attraverso le responsabilità individuali e collegiali degli insegnanti e mediante la strutturazione di una rete organizzativa di professionalità.

Il percorso consente, sia ai corsisti, sia ai Tutor universitari, e sia ai docenti delle scuole accoglienti, di riflettere sulle modalità formative del Tirocinio in funzione di una riorganizzazione didattica e logistica della formazione iniziale della futura classe di insegnanti, nell'ottica dell'acquisizione di competenze professionali specifiche e trasversali legate alla funzione e all'identità personale e sociale.

L'intento è anche quello di strutturare una comunità di pratica stabile, scuola-università, che declini i contenuti teorici e laboratoriali affrontati nell'ambito del Tirocinio indiretto in prassi educative ed organizzative ed in azioni didattiche all'interno delle aule, delle sezioni e dell'organigramma scolastico.

* Tutor del Tirocinio del Corso di laurea di Scienze della Formazione primaria, Università del Molise.

2. La funzione docente oggi: professionalità e competenze

L'emergere di nuovi e mutevoli bisogni educativi ha imposto un processo costante di riflessione e di ri-significazione del ruolo e della funzione docente.

Essere insegnante oggi significa avere un'identità articolata, caratterizzata non solo dal possesso di competenze nel campo disciplinare, ma anche da una pluralità di espressioni che si concretizzano, come ben evidenzia Frabboni (2009), nell'azione didattica, nelle relazioni educative, nell'organizzazione scolastica e nella mediazione e condivisione culturale in genere.

Si tratta quindi di un docente esperto nel settore educativo. Il suo compito non è più solo quello di trasmettere la conoscenza *ex cathedra*, attraverso il passaggio da una situazione in atto, quale quella dell'adulto formato, ad una in fieri, relativa all'allievo e al suo processo di apprendimento in divenire, ma anche di promuovere e progettare le situazioni di apprendimento.

Pertanto il ruolo dell'insegnante si configura, oggi, per la pluralità di compiti, per il nuovo abito mentale dinamico e flessibile, pienamente rispondente alle esigenze di formazione, di educazione e di istruzione della società e delle nuove generazioni. Da qui la declinazione dell'expertise, che è frutto sicuramente di esperienza ma anche di conoscenze e di riflessioni metacognitive sull'esercizio del proprio ruolo, in un quadro composito di competenze (Felisatti e Mazzucco, 2013).

L'insegnante della scuola attuale, autonoma, deve avere:

- *competenze disciplinari*, relative alla padronanza dei quadri epistemologici delle discipline di insegnamento e all'interscambio dei loro codici specifici;
- *competenze didattiche*, derivanti sia dall'uso di strategie metodologiche specifiche, diversificate e situate, sia dalla conoscenza e dalla padronanza di una metodologia generale di progettazione, documentazione, valutazione;
- *competenze relazionali*, che si realizzano attraverso la padronanza di tecniche comunicative che, in un processo di dialogo-ascolto, coinvolgono tutti gli attori dell'ambiente scolastico determinandone l'appartenenza alla comunità d'apprendimento;
- *competenze organizzative* che consentano all'insegnante di gestire gli spazi, i tempi e le modalità dei percorsi curriculari in funzione ed in risposta agli specifici bisogni educativi degli allievi e alle istanze dell'intera comunità scolastica e territoriale.

L'insegnante è quindi un professionista ed un tecnico della formazione, che offre un servizio qualificato combinando tra loro questi aspetti in un contesto che muta costantemente e nel quale deve essere capace di prendere decisioni improvvise, rendendo ordinario l'imprevisto (Perrenoud, 1996).

3. Il Tirocinio: palestra della professionalità degli insegnanti

Per parlare di professionalità e di percorsi professionalizzanti nel campo dell'educazione è ineludibile una delimitazione del concetto di professione, considerando soprattutto le competenze richieste che sono lo specifico esercizio della professione docente.

Il mestiere di insegnare può definirsi come un compito svolto da professionisti che hanno conseguito un titolo e hanno una caratterizzazione professionale.

La professionalità degli insegnanti si fonda sul binomio competenze in situazione - competenze in azione (Boterf, 1994), che contemplano la presenza di saper agire in situazioni nuove e problematiche e di saper porre in essere interventi didattici specifici ed adeguati, rispondenti ai bisogni.

Per diventare insegnante, dunque, è necessaria l'acquisizione di competenze specifiche, settoriali, quali quelle disciplinari e metodologiche, e altre trasversali, afferenti ai comportamenti e all'abito mentale del professionista.

Questo modello professionale si struttura su una solida base formativa della formazione iniziale degli insegnanti, che vede nel percorso di Tirocinio universitario una palestra di professionalità, per la possibilità di sperimentare strategie didattiche e pratiche metodologiche e comunicative innovative e situate.

Il Tirocinio è l'attività professionalizzante con la quale lo studente sperimenta conoscenze dichiarative e procedurali rielaborandole e trasformandole in competenze, attraverso un processo costante e collaborativo di osservazione, di lavoro di gruppo, di programmazione educativa e di progettazione didattica, di valutazione formativa, di valutazione di sistema, secondo la prassi della ricerca-azione.

I nuovi modelli didattici vengono costruiti attraverso dinamiche circolari di significazione, condivisione e negoziazione dei processi di analisi, riflessione e azione sia sulle attività didattiche svolte nell'ambito scolastico attraverso il Tirocinio diretto sia sulle modalità e sulle attività di interazione e con gli *stakeholders*. Una pratica, questa, basata sul concetto pedagogico che l'alunno ed il contesto di apprendimento devono essere conosciuti, riconosciuti e trattati ai fini della predisposizione di piani formativi adeguati ai bisogni.

Si riporta al centro delle attività di Tirocinio l'azione didattica, che, come sostiene Bonometti, esprime la sua "dimensione sistemica dell'evento educativo/formativo e l'indissolubile circolarità fra teoria e prassi" (2013, p. 4).

Di qui la necessità di strutturare un impianto curricolare ed organizzativo condiviso tra scuola ed università, fondato sull'integrazione dei reciproci

ci sistemi di elaborazione della conoscenza, di modulazione degli interventi didattici e di organizzazione delle attività dell'aula e della classe.

In questo modo, tra azione teorica declinata in pratica riflessiva, svolta nell'aula universitaria nel Tirocinio indiretto, e intervento didattico osservato e svolto nell'aula scolastica, durante il Tirocinio diretto, si struttura l'habitus dell'insegnante con competenze professionali, trasversali e di carattere metacognitivo.

4. La sperimentazione dell'Unimol: la circolarità delle azioni formative

Nell'ambito delle attività di Tirocinio indiretto del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria presso l'Università del Molise, è stato progettato un percorso finalizzato allo sviluppo di competenze situate, basato su principi ormai condivisi nella letteratura sul concetto di apprendimento declinato come processo non lineare, attivo ed intenzionale, costruttivo e sociale, autoriflessivo e situato (Trincherò, 2012).

Il curriculum di Tirocinio raccoglie le indicazioni della sperimentazione sull'apprendimento esperienziale, condotta nel recente passato, attraverso strumenti e metodi volti a promuovere l'aspetto riflessivo delle attività di Tirocinio (Bonometti, 2013).

L'azione sperimentale sviluppata ha focalizzato l'attenzione su strumenti di riflessione e rielaborazione della pratica didattica del Tirocinio, delle esperienze condivise dai corsisti e dai Tutor attraverso la narrazione e la scrittura su un blog, quindi in un ambiente virtuale (Bonometti, 2013).

I risultati conseguiti in tale sperimentazione evidenziano che la competenza professionalizzante è la risultante di un apprendimento multidimensionale, intriso anche di relazioni e di emozioni, in cui intervengono, in qualità di risorse, non solo le conoscenze acquisite in ambito universitario e le esperienze svolte a scuola, ma anche le sollecitazioni e le pratiche contigue della comunità di appartenenza.

Da tale base si è partiti per la definizione e la sperimentazione di un modello che prevedesse anche la partecipazione diretta dei docenti accoglienti, in una dimensione totalizzante dell'esperienza e in una pratica di ri-significazione e di negoziazione, cognitiva ed emotiva, costante delle attività.

Infatti, la redazione del percorso sperimentale, di seguito descritto, si fonda sulla partecipazione diretta dei Tutor universitari, dei Tutor accoglienti della scuola e di rappresentanti degli enti locali maggiormente coinvolti e competenti nel settore scolastico in un itinerario di co-progettazione continua, dalla fase iniziale di definizione del *syllabus* del percorso di Ti-

rocinio, allo svolgimento delle attività nell'aula universitaria e nel contesto scolastico.

L'approccio metodologico utilizzato è stato strutturato e progettato sul processo di Analisi, Riflessione e Azione, ispirandosi al noto ciclo di apprendimento esperienziale di Pfeiffer e Jones, scandito, nelle seguenti fasi: Problema, Esperienza, Comunicazione, Analisi, Generalizzazione, Applicazione (Pfeiffer e Jones, 1985).

Problema: tale fase è declinata attraverso la presentazione di situazioni-problema proposte dai Tutor come situazioni-stimolo, dai corsisti quale frutto di osservazione e partecipazione durante il Tirocinio diretto o da *stakeholders* intervenuti durante gli incontri di Tirocinio indiretto.

Esperienza: attraverso una attività di brainstorming, di focus group o gruppo nominale, i corsisti mettono a disposizione di tutti le possibili strategie di intervento, a partire dalle proprie risorse (conoscenze pregresse, abilità, ecc.).

Comunicazione: le proposte di intervento, sia in termini di metodologie e di attività didattiche, sia di modalità organizzative e di piani comunicativi, sono sintetizzate in un'ipotesi di intervento didattico e in quadro organizzativo strutturato e trasferibile.

Analisi: i percorsi e le strategie, didattiche ed organizzative, proposti dai corsisti per la gestione e l'intervento su situazioni-problema, sono sottoposti ad un'azione di riflessione metacognitiva, inerente la consapevolezza della fattibilità metodologica del percorso ipotizzato.

Generalizzazione: viene strutturato il percorso vero e proprio in relazione a macrocategorie problematiche che possono emergere nell'aula universitaria, o che sono emerse durante il Tirocinio diretto. Le macrocategorie riguardano sia gli aspetti specifici dell'azione didattica e disciplinare sia le attività ad essa correlate, quali la progettazione degli spazi e dei tempi, la comunicazione con l'extrascuola e la gestione dell'organizzazione scolastica in generale.

Applicazione: la competenza strategica acquisita nella definizione e riflessione sul percorso didattico, viene trasferita su compiti di realtà, quindi in situazioni non preventivate. I corsisti mettono in pratica le competenze professionali dei futuri insegnanti, sono autonomi e responsabili nella gestione di situazioni complesse e non routinarie.

L'elemento qualificante è costituito dalla partecipazione, quali testimoni, di esperti esterni, sia dell'ambito scolastico, sia afferenti ad esso o appartenenti ad altri settori istituzionali, che condividono con gli studenti e i Tutor delle situazioni stimolo su cui costruire il processo di riflessione e di intervento didattico e metodologico.

I tirocinanti hanno la possibilità di simulare in un ambiente protetto, quale l'aula universitaria, l'approccio metodologico e cognitivo e di trasfe-

rinne le modalità operative sperimentate nel contesto scuola, frequentando in maniera stabile e costante la scuola, quale parte integrata dell'organigramma, seguendo l'organizzazione amministrativa e educativa della classe a cui sono assegnati. Inoltre, con il supporto dei docenti accoglienti, praticano la funzione docente, sia in termini didattici, attraverso il Tutoraggio e l'affiancamento a gruppi di alunni in attività di recupero e potenziamento, anche extrascolastiche, sia in termini amministrativi, nell'esercizio delle mansioni funzionali all'insegnamento.

Ai docenti accoglienti viene chiesto di individuare e co-costruire, con i Tutor coordinati del Tirocinio, del percorsi metodologici ed organizzativi funzionali alla sperimentazione di pratiche di insegnamento e di gestione amministrativa relativi al profilo dell'insegnante.

Tale approccio metodologico adottato si declina in una molteplicità di linee di intervento, poiché tiene conto dei fattori di protezione e degli indici di rischio dell'ambito scolastico, promuove la motivazione intrinseca a partire dalla significatività del compito e permette l'interazione tra tutti i soggetti coinvolti nel processo di formazione.

Riferimenti bibliografici

- Bonometti S. (2013), "Il Tirocinio come esperienza di riflessività", *Prospettiva Ep*, n. 3, pp. 49-58.
- Boterf G.L. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Eyrolles, Parigi.
- Felisatti E., C.M., Mazzucco C. (2013), *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Frabboni F., Giovannini M.L. (2009), *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*, FrancoAngeli, Milano.
- Perrenoud P. (1996), *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF, Parigi.
- Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Pfeiffer J.W., Jones J.E., eds. (1985), *A Handbook of structured experiences for human relations training*, Vols. 1-10, University Associates, San Diego, 1974-1985.
- Trincherò R. (2006), *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Erickson, Trento.

7. Il “circolo pedagogico” tra università, scuola e territorio

di *Rocco Digilio**

1. Insegnamenti, laboratorio, Tirocinio: un prezioso connubio

Sono molto poche, se non rare, le occasioni di incontro e di discussione, a livello nazionale, tra i diversi attori della formazione universitaria dei nuovi insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria: professori, ricercatori e Tutor di Tirocinio. E le cose da dire, i dubbi da schiarire, i nodi da sciogliere sarebbero tanti. Ciò soprattutto se si pensa alla nuova funzione del Tutor che, così come delineata dal D.M. 249/2010, diviene ancora più rilevante nell'articolato processo di formazione dei futuri insegnanti. Non a caso, il D.M. 8 novembre 2011, attuativo del primo, prevede opportunamente, aggiungerei audacemente, competenze specifiche e altamente qualificanti per l'individuazione di tale figura.

La nuova normativa, invero, contiene e contempla le più valide esperienze del prezioso lavoro svolto in questi anni dai supervisori di Tirocinio che hanno dato un contributo notevole in termini di professionalità e di competenza acquisita direttamente sul campo, facendo emergere l'imprescindibilità e la qualità di tale ruolo all'interno dell'intero percorso formativo.

Intanto, almeno per quel che riguarda il segmento della scuola dell'infanzia e primaria, l'annosa diatriba sorta tra i pedagogisti sul se affidare le attività di Tirocinio per la formazione dei nuovi insegnanti all'università o alla scuola militante, si è risolta nel modo più auspicabile e cioè in una ben congegnata collaborazione tra le due Istituzioni.

Un Tirocinio di fatto attribuito alle scuole, agli insegnanti e pur tuttavia ben incardinato nell'università (cfr. Damiano, 1998). Una soluzione, d'altronde che, da una parte, tende ad evitare il rischio di una meta-teorizza-

* Tutor del Tirocinio del Corso di laurea di Scienze della Formazione primaria, Università della Basilicata.

zione del Tirocinio e, dall'altra, riavvicina le scuole alla loro naturale vocazione che è anche quella di luogo di saperi, di ricerca, di sperimentazione, di documentazione (cfr. Giunti, 1973). La scuola, dunque, diviene contesto d'apprendimento non solo per gli alunni, ma anche per gli stessi insegnanti in servizio e, attraverso le attività di Tirocinio, per quelli di domani. Un contesto formativo unico, strutturato, e una scuola che serve non tanto «a inquadrare l'esposizione di una scienza già esistente, ma proprio a farla trovare» (Kant, 1998, p. 3), per dirla con Kant.

Ecco, ciò che sin dall'inizio ha mosso la nostra organizzazione delle attività di Tirocinio è stata l'idea della unitarietà del processo formativo, assurgendo il Tirocinio a momento culminante e indispensabile della formazione, nello sperimentare e sperimentarsi tra le conoscenze acquisite, nella imprescindibile trasformazione di esse in abilità e competenze. Il Tirocinio, dunque, non come corpo a sé stante all'interno della didattica, ma attività strettamente connessa ai vari insegnamenti e laboratori.

Sebbene rimangano da abbattere ancora non pochi pregiudizi, specie l'insistente frattura tra una cultura pedagogica squisitamente teoretica e una più applicativa, nella nostra visione, i tre segmenti (Insegnamenti, Laboratorio, Tirocinio) non devono essere considerati in una prospettiva di verticalizzazione, o comunque di differenziazione in termini di importanza, ma, al contrario, di paritaria e sana integrazione tra i medesimi. Come scrive Bertagna: non «c'è *auditorium* senza *laboratorium*, non esiste *pensare teoretico* senza *fare tecnico* e senza *agire pratico*, non c'è astratto senza concreto, non esistono esercizi che non abbiano la possibilità di essere vissuti, pensati come problemi, né discipline “forti” senza quelle “deboli”» (Bertagna, 2005, pp. 1021-1022).

L'abbrivio dell'organizzazione del nostro Tirocinio, ciò che ne orienta costantemente ogni scelta, è proprio la forte convinzione della necessità di ri-creare il prezioso connubio tra teoria e pratica, tra apprendimento formale e sua applicazione in “immersione”, dall'extracontestuale al contestuale, in una progettualità d'insieme e, quanto più possibile, organica. Se il Tirocinio, come sapere pratico, “agito”, per estrinsecare tutta la sua efficacia deve continuamente abbeverarsi alla fonte del sapere generale, teorico, epistemologico, elaborato all'interno dell'Università, il laboratorio diviene il «luogo eminente dell'interfaccia scuola-università» (Castoldi, Damiano, Mariani, 2007, pp. 15-16)¹.

Del resto, è solo in tale prospettiva che il Tirocinio potrebbe rappresentare la vera innovazione di questo Corso di laurea, il valore aggiunto della

1. Damiano fa un'analisi attenta delle tre aree (corsi accademici, laboratorio, Tirocinio), sempre al fine di una loro concreta interazione che superi «i limiti della linearità e della giustapposizione per assumere i caratteri dell'*alternanza*» (Castoldi, Damiano, Mariani, 2007, p. 17).

preparazione dei futuri insegnanti. Per questo rispetto, oserei affermare che esso non può ridursi semplicemente a luogo privilegiato di programmazione e sperimentazione didattica perché, in tal caso, avrebbe, al massimo e nella migliore delle ipotesi, il sapore di qualcosa che semplicemente si aggiunge, si somma aritmeticamente agli insegnamenti teorici e ai laboratori ad essi congiunti. Insomma, mostrerebbe tutti i suoi limiti, la sua inefficacia, la sua sterilità, fino a scadere, ben che vada, in un vano, ripetitivo, infruttuoso esercizio di pratiche didattiche. Verrebbe meno, in una parola, lo spirito stesso della normativa al riguardo che incorpora, soprattutto con la presenza di un Tirocinio “robusto” e trasversale all’intero corso di studi, la nuova frontiera pedagogica e didattica relativa alla formazione degli insegnanti.

2. Tracce percorribili

Attenendomi scrupolosamente al tema assegnatomi, evitando di ripetere cose fin troppo note, mi limiterò a porre alcune considerazioni sull’esperienza organizzativa delle attività di Tirocinio nell’Università di Basilicata.

Nella consapevolezza che solo un buon coordinamento può dare risultati di un certo rilievo, fondamentale si è rivelato il lavoro di squadra: accanto ad una meticolosa programmazione delle attività, vi è sempre un confronto fra i Tutor, uno scambievolmente racconto di esperienze e di nodi problematici, che spesso insieme e all’unisono si cerca di risolvere.

A partire da ciò, una prima considerazione riguarda, innanzitutto, l’organizzazione interna tra i Tutor e tra costoro e i docenti, cui sono, tra l’altro e di norma, affidati i Laboratori nei quali si decontestualizzano le problematiche della didattica e della scuola in tutta la loro complessità.

Su un piano più strettamente pragmatico, l’area laboratoriale e l’area afferente i tirocini vivono in costante interazione, si nutrono vicendevolmente l’una della progettualità dell’altra. Anzi, è proprio l’attivazione di questa dinamica tra apprendimento formale, extra-contestuale, e apprendimento diretto, in situazione, che permette, ad entrambe le aree, di conseguire sufficientemente gli obiettivi formativi. A ciò si aggiunge inevitabilmente il raccordo con le aree degli insegnamenti, reso possibile proprio dalla diffusa convinzione e dall’interesse dei docenti. E sebbene vi siano insegnamenti più direttamente coinvolti, quali quelli di area pedagogica, psicologica e didattica, in ragione dei stringenti nessi culturali, invero anche le restanti aree vi confluiscono agevolmente.

D’altro canto, non vi è disciplina che non abbia a che fare, in ultima istanza, con la valorizzazione, lo sviluppo, la crescita della persona ama-

na. E la pedagogia come sapere teorico-pratico che mira alla formazione dell'uomo, o meglio della persona², ha continuo bisogno di alimentarsi di altri saperi e non ovviamente per disperdersi gentilmente sul terreno di nessuno, ma per aprirsi euristicamente ad una conoscenza, sempre più problematica, del processo formativo. Proprio da qui muove uno dei dibattiti più interessanti della scienza dell'educazione che rimanda alla più complessa tematica soggetto-persona con tutte le sue implicazioni e che, per ovvie esigenze di spazio, non è dato ripercorrere in questo breve lavoro³.

Una seconda considerazione riguarda il rapporto con le scuole ospitanti, che non può che essere collaborativo, autenticamente partecipativo. Occorre rivitalizzare costantemente i rapporti con i Dirigenti scolastici, renderli compartecipi del percorso di formazione, definendo con loro una progettazione didattica, di volta in volta ri-visitata, da attuare nel corso del Tirocinio diretto. Indispensabile la scelta, all'interno dell'Istituto, di insegnanti particolarmente motivati, aperti al dialogo, alla dimensione della ricerca, ad una formazione continua; insegnanti consapevoli, soprattutto, del ruolo centrale che essi occupano nel processo di costruzione delle competenze e di preparazione dei futuri maestri. Le scuole costituiscono l'altro polo attorno a cui ruota l'intero edificio della formazione e dunque se non fossero adeguatamente coinvolte verrebbe vanificato ogni sforzo. D'altronde, sono i docenti della scuola, i Tutor accoglienti, come si dice, che hanno la vera funzione di mentori, coloro che accompagnano gli studenti nella scoperta della scuola reale, della sua particolare organizzazione, delle sue dinamiche interne, fino all'affascinante rapporto con gli alunni, con i loro problemi, con le loro potenzialità.

Quanto più si stabilirà un rapporto di fiducia e collaborazione con le scuole tanto più si riuscirà a formare ambienti di apprendimento ottimali.

È nella scuola che gli studenti dell'università mettono in gioco le loro conoscenze, imparano a muoversi nella complessità dell'ambiente didattico, ad esplorare il poliedrico ruolo dell'insegnante, ad interiorizzare la dialettica insegnante-alunno, a proiettarsi già nella vivacità del loro futuro lavoro.

Per questo rispetto, le stesse convenzioni stipulate tra le due Istituzioni, di là dai normali adempimenti burocratici, possono rivelarsi uno strumento utile, prezioso per coinvolgere non solo i singoli insegnanti che accolgono

2. Si sa come la questione antropologica sia centrale nelle scienze dell'educazione e molti pedagogisti «hanno ricominciato, prima in silenzio e poi con rivendicazioni più rumorose a sostituire la parola "uomo" con quello di "persona", il sostantivo "umanizzazione" con quello di "personalizzazione", i verbi "umanare, umanarsi" con quelli di "personare e personarsi"» (Bertagna, 2006, p. 31).

3. Tra i molti altri saggi che hanno trattato diffusamente la tematica in questione mi limito a citarne solo alcuni: G. Acone, 2005; F. Cambi, 2006; A. Granese, 2008; G. Spadafora, 2006.

i tirocinanti nelle loro classi ma l'intero istituto in un rapporto di scambio continuo e a tutto raggio con la cultura universitaria e con le criticità della scuola di domani. Penso alla formazione permanente degli insegnanti, senz'altro favorita dalla costante interazione con la ricerca accademica o, anche solo per "contagio", dal confronto e dal costante rapporto con i tirocinanti e i Tutor coordinatori. E si sa quanto quel "successo scolastico", tanto declamato in ogni documento ufficiale, passi proprio attraverso l'aggiornamento dell'insegnante, che dovrebbe assumere come *habitus* l'innovazione continua del proprio bagaglio formativo.

Far giungere tutti gli alunni alla padronanza di conoscenze e abilità fondamentali, rispettando i tempi di apprendimento di ognuno, necessita di una preparazione adeguata del docente, di metodi d'insegnamento sempre più appropriati. Non è certo questa la sede opportuna per riflettere su quel che ancora rimane il nodo problematico della scuola italiana, ma solo per richiamare l'attenzione sulla ghiotta occasione che, anche in tal senso, le attività di Tirocinio possono significare.

È proprio in questa lungimirante prospettiva che alcune scuole hanno già inserito nel proprio PTOF l'impegno di tutta la comunità scolastica a farsi carico del Tirocinio dei nostri studenti. Le scuole vanno coinvolte e non semplicemente "utilizzate"; non devono rappresentare solamente la sede istituzionale dove assolvere ad un obbligo bensì il luogo ideale in cui attivare relazioni, così ampliando la stessa sfera d'interesse del Tirocinio. La scuola è infatti il laboratorio di eccellenza per ogni area che si voglia considerare. È qui che gli insegnamenti teorici, i laboratori insieme con le attività di Tirocinio si sperimentano, alimentando un fecondo processo di innovazione didattica e metodologica. È qui che gli studenti cominciano la loro formazione "agita".

Nel nostro piccolo, ad esempio, abbiamo promosso con il Dipartimento di Matematica, per l'anno in corso, un'attività di ricerca con diverse scuole di educazione e didattica alla matematica, attività che prevede un corso di aggiornamento per gli insegnanti e interventi diretti sugli alunni. Ciò, anche in risposta a richieste delle scuole sempre più insistenti a causa della complessità della disciplina e della indispensabilità della stessa nel processo di formazione del pensiero.

Nello scorso anno è stata condotta, nell'ambito dell'insegnamento di pedagogia speciale, una ricerca sulle difficoltà di apprendimento, con coinvolgimento diretto delle scuole (cfr. Milito, 2014)⁴. Una iniziativa risultata

4. Il testo ripercorre le varie fasi della ricerca (dalla progettazione agli sviluppi agli esiti) e rappresenta il primo punto fermo sullo stato dell'arte della scuola di Basilicata su uno dei temi più urgenti dell'agenda dell'istruzione nazionale ed europea; «un importante tassello da utilizzare nel prosieguo per ogni ulteriore possibile azione destinata a incidere

tanto formativa, oltre che di cogente attualità, da invogliarci a riproporla anche quest'anno con gli studenti del III anno di corso. La ricerca si propone di rilevare il grado di diffusione della cultura dell'inclusione degli alunni con BES e di elaborare, con le scuole interessate, eventuali strategie metodologico-didattiche e strumenti di intervento. Gli studenti partecipano alla ricerca sin dal primo momento e cioè sin dall'individuazione del campione; proseguendo nella costruzione degli strumenti di indagine e prefigurazione delle altre forme d'intervento; ancora, nella somministrazione del questionario ai docenti e nell'intervista ai dirigenti della scuola; nella partecipazione a qualche *Focus group*; nella ricerca-azione presso le Istituzioni scolastiche coinvolte, con supporto a team di docenti e a consigli di intersezione/interclasse/classe per la progettazione di modelli di strumenti inclusivi d'Istituto, individualizzati e personalizzati. Nella terza fase della ricerca, gli studenti procedono alla raccolta delle interviste e dei questionari; alla rilevazione dei risultati; infine, sono coinvolti nella prima diffusione dei risultati alle scuole per farne oggetto di discussione all'interno degli organi collegiali.

Con il dipartimento di linguistica, abbiamo avviato, invece, il progetto "Nati per leggere"⁵, sull'educazione alla lettura. Il progetto ha una finalità ben precisa: comprendere quanto gli stimoli alla lettura offerti con determinate modalità possano favorire e accelerare il processo di apprendimento.

Con il CLA (Centro Linguistico Ateneo) ci accingiamo ad organizzare un progetto di scambio con scuole dell'UE. Un'esperienza da noi voluta e ricercata, seppur da ampliare, persuasi che il confronto e l'arricchimento che ne potranno derivare possano contribuire a proiettarci verso un modello unico di insegnante europeo. Questa potrebbe essere una sfida dei prossimi anni.

Di particolare interesse è, in ultimo, altra ricerca, il cui progetto è ancora *in fieri* e coinvolge molte scuole con noi convenzionate, che si è svi-

favorevolmente non solo sui processi migliorativi nelle scuole interessate, ma anche in tutte le altre presenti nel territorio regionale» (Milito, 2014, p. 116).

5. Il progetto è stato promosso dalla collaborazione dal Dipartimento di Scienze Umane dell'Università e dall'Associazione culturale Pediatri di Basilicata e Puglia e si inserisce nell'ambito del programma nazionale "Nati per leggere". Più precisamente le finalità che esso si pone sono le seguenti: far acquisire agli studenti specifiche abilità riguardo la lettura di relazione; conoscere e saper promuovere il Programma nazionale di promozione della lettura in famiglia in età precoce "Nati per Leggere"; saperne comunicare i benefici ai genitori e sostenerli nell'acquisizione della buona pratica; far sperimentare, con approccio scientifico, l'influenza positiva del contatto precoce dei bambini con la lettura ad alta voce condivisa sulla loro capacità di comprendere la lettura di un testo scritto all'ingresso a scuola, e quindi, indirettamente, nel favorire il processo scolastico; prevenire DSA e andare incontro a BES; sperimentare sul campo modalità di relazionarsi con i bambini e con gli adulti *caregivers* attraverso il libro e la lettura condivisa.

luppata con il docente di Educazione musicale presso l'Università di Basilicata. Essa tende alla sensibilizzazione, sin dalla scuola dell'infanzia, alla musica come elemento basilare di crescita dell'animo umano. Non, dunque, mera didattica e tecnica dello strumento musicale ma ingrediente basilare nella formazione integrale della persona.

Sono solo alcuni esempi di progettualità di ricerca educativa in cui i nostri studenti hanno parte attiva, in cui sono attori direttamente coinvolti, insieme con gli insegnanti delle scuole, nell'attività di ricerca e di sperimentazione sul campo, in una dinamica puntuale e stimolante di crescita reciproca.

Un altro aspetto da evidenziare riguarda l'organizzazione, mai casuale, di incontri studio, di seminari di approfondimento, di convegni, tutti con l'intervento di autorevoli studiosi ed esperti della materia trattata. Iniziative costantemente aperte ai Tutor accoglienti delle scuole convenzionate e occasioni, in verità molto apprezzate, di formazione in servizio. Ai fini di un monitoraggio delle attività svolte, utile si è rivelato il puntuale questionario di interesse e di verifica somministrato agli studenti.

3. Qualche considerazione conclusiva

Ribadendo quanto osservato all'inizio di questo lavoro, ciò che appare estremamente importante è la visione unitaria, il giuoco di squadra, al fine di poter interessare tutti gli ambiti disciplinari del corso di Studi in questo grande laboratorio di ricerca, con l'auspicio di creare quel "circolo paideutico" di teoria e pratica, di ricerca-azione di deweyana memoria, di interazione-cooperazione, se si vuole, che riuscirebbe ad attivare un processo dialettico tra l'esperienza della scuola con il suo vissuto e le sue pratiche educative e l'Università come luogo permanente di ricerca ed elaborazione epistemologica dei saperi.

Se è vero che la teoria pedagogica ha bisogno di essere contestualizzata, pena la sua futilità, il saper localizzato delle scuole, spesso ricco di lodevoli e innumerevoli pratiche didattiche, è difficile da estendere ad altre esperienze e rischia così di disperdersi. Ha bisogno di essere ordinato, razionalizzato, in modo da «eleggere la prassi educativa stessa a terreno di ricerca, secondo un processo di apprendimento dall'esperienza» (Baldacci, 2001, p. 139)⁶. Per dirla col Glaaser, i processi di apprendimento efficaci

6. È questo il senso della ricerca-azione, una ricerca, cioè, «orientata alle decisioni, ossia mirata a definire le scelte caratterizzanti la prassi educativa, che utilizza procedure metodologiche in cui è dato largo spazio agli approcci di genere qualitativo, e che persegue un intento prevalentemente idiografico, in quanto affronta essenzialmente

sono «il frutto di una conoscenza acquisita in un contesto, cioè di una conoscenza che non è dissociata dalla condizione e dalle costrizioni della sua applicazione» (Glaaser, 1986, p. 268) in un reale ambiente e in una specifica situazione sociale.

Anche perciò si è pensato, di volta in volta, di classificare e di conservare le esperienze svolte con la collaborazione delle scuole, nella prospettiva di creare sul territorio una rete di documentazione ampia tra scuole convenzionate e Università, condividendosi con il De Landsheere che «in pedagogia le situazioni reattive sono la regola e che la metodologia di base si colloca sul piano del vissuto, del soggettivo, dell'interpretazione dei significati (ermeneutica) e dello studio dei processi (approccio storico). In questo insieme, però, si potrà delineare un sotto-insieme di situazioni in cui la soggettività apparirà minima: sarà questo il campo in cui dei piani sperimentali potranno mettere in evidenza delle leggi generalizzabili» (De Landsheere, 1988, p. 211).

In coerenza con tale impostazione pedagogica, si è delineato il rapporto con la Direzione scolastica regionale, ossia nella convinzione che tale rapporto non dovesse risolversi in un mero disbrigo di pratiche burocratiche. Ciò che si sta costruendo, come dire, è una sorta di connubio virtuoso che ha come fine precipuo la formazione dei nuovi insegnanti e al contempo una fitta rete di opportunità formative per le scuole dell'infanzia e della primaria.

Volendo sintetizzare con una metafora geometrica, si può dire che l'organizzazione è a cerchi concentrici tra loro aperti e comunicanti.

Il cerchio inscritto rappresenta l'attività ordinaria di Tirocinio, diretto e indiretto, e la sua articolazione, ben scandita, in tempi e modalità di interventi ivi comprese le variegate forme di collaborazione con le plurime associazioni formative e culturali presenti sul territorio, specie per quelle aree di forte impatto sociale ed educativo. Si pensi, ad esempio, al problema dell'educazione agli adulti, a quello dell'educazione interculturale (approcci al mondo dei profughi e degli immigrati) e a tutte le questioni attinenti alle difficoltà di apprendimento: un'ampia e sempre più problematica area di interesse e di intervento con carattere d'urgenza.

Vi è poi il cerchio circoscrivente che comprende tutte le attività di ricerca, le iniziative culturali in genere a forte valenza educativa, nel quale l'Università sul territorio svolge un ruolo di effettiva centralità.

Ecco allora che emerge il ruolo del Tutor organizzatore quale garante della unitarietà della didattica del Tirocinio, mediatore e propulsore di iniziative di ricerca educativa, soggetto attento nel riunire ciò che è disperso,

problemi specifici di un dato contesto educativo in un certo momento storico» (Baldacci, 2001, p. 139).

nel trovare una coerenza in ciò che è contrapposto, nel realizzare un insieme armonioso e nel dirigere (al posto di “nel convogliare”) intorno ad un progetto significativo l’azione del suo operato.

Da queste poche considerazioni non è difficile rilevare anche la centralità del ruolo del Tutor e l’imprescindibilità di una professione che pur aderendo alla figura di un motivato ed esperto insegnante di scuola, è tutta poi da costruire, da formare giorno dopo giorno.

Insomma, parafrasando il titolo di questo convegno, Tutor si diventa. “Diventare”, un verbo che meriterebbe di essere indagato fino in fondo, per scorgerne l’essenza stessa del processo, di qualcosa, appunto, che diviene, e che nel suo divenire non c’è né può esservi alcun punto d’arrivo, alcun momento terminale, alcun perimetro ben delineato e definito che lo racchiuda e lo isoli. Il divenire implica apertura, senso critico, orizzonte di senso, capacità di andare oltre il sé per approdare a qualcosa d’altro in una continua prospettiva di maturazione e di crescita. Questo è da intendersi anche per progetto didattico, *pro-iectus* o *pro-ballein*, a seconda dell’etimo latino o greco, questo pro-gettare, cioè gettare in avanti; pro-tendere verso un obiettivo di senso, che è sempre tensione verso altro da sé, in un orizzonte di crescita umana e professionale.

Inoltre, per questo rispetto, non possiamo non sottolineare la singolarità stessa del Tirocinio, la cui dimensione deve rientrare necessariamente tra le competenze di un buon insegnante, essendo nevralgica nei processi d’apprendimento in quanto strumento principale per la tanto auspicata individualizzazione e personalizzazione dell’insegnamento (Baldacci, 2002)⁷.

Sono persuaso che molte delle problematiche connesse alla crescita e allo sviluppo mentale dell’individuo e molti degli insuccessi scolastici sono da addebitare proprio a una scarsa capacità dell’insegnante di divenire il “mentore” degli scolari. Come dire, le competenze tecniche, la conoscenza didattica della disciplina non sono spesso sufficienti, da sole, a rendere valido un insegnante. Alla base di questa professione, direi prerequisito essenziale, è la capacità di saper conoscere gli studenti, di saper vedere oltre le apparenze, le intemperanze e le distrazioni; di saper, insomma, riconoscere le individualità, le vocazioni, proponendo una didattica adeguata, efficace, in grado, si potrebbe convenire con Recalcati (2014), di muovere

7. Non a caso, il thesaurus europeo dell’educazione descrive il Tutoraggio come «una forma di assistenza educativa che, sviluppandosi nell’ambito di un rapporto personalizzato, mira ad aiutare l’allievo ad assumersi la responsabilità della propria formazione e al tempo stesso a risolvere i problemi ad essa connessi» (Commissione europea, 2006, p. 256). Sulla didattica individualizzata e personalizzata, rimando al bel testo di M. Baldacci, *Una scuola a misura d’allunno*, Utet, Torino 2002. In particolare, la didattica individualizzata e la didattica personalizzata sono affrontate ampiamente nella seconda parte del testo, pp. 131-195.

il «desiderio... verso il sapere» (p. 52). Da questo punto di vista l'insegnamento non può semplicemente ridursi a tecniche e a strategie didattiche, apparendo invece una vera e propria *mission*. Per dirla con Hillman (1997), l'insegnamento è la capacità di saper riconoscere la “ghianda”, di “saper vedere”. Essere vuol dire essere percepiti, perciò si cercano i mentori, perché a costoro si attribuisce la capacità di saper vedere. «L'immagine che un mentore scorge in un allievo... non è né tutta davanti né quel che è nascosto dietro, non è né un falso sé e neppure uno vero (...). Il mentore percepisce le pieghe di una complessità, quelle curve dentro/fuori, sotto/sopra dell'implicito che sono la verità dell'immaginazione in ogni sua forma, per cui possiamo ben definire l'immagine: il come globale del presentarsi di una cosa» (Hillman, 1997, p. 160). E si badi bene che, tuttavia, l'attenzione del mentore non dovrà essere indirizzata alla conoscenza introspettiva dell'allievo ma, al contrario, al «come dell'atto dell'allievo» (Hillman, 1997, p. 160), ossia al come disegna, al come suona, al come parla, a ciò che è in conclusione “visibile”.

Riferimenti bibliografici

- Acone G. (2005), *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*, Edisud, Salerno.
- Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Paravia Bruno Mondadori Editori, Milano.
- Baldacci M. (2002), *Una scuola a misura d'alunno*, Utet, Torino.
- Bertagna G. (2005), “Cultura laboratoriale e formazione scolastica”, *Orientamenti Pedagogici*, vol. 52, n. 6 (312).
- Bertagna G., a cura di (2006), *Scienze della persona: perché*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Cambi F. (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino.
- Castoldi M., Damiano E., Mariani A.M. (2007), a cura di E. Damiano, *Il Mentore. Manuale di Tirocinio per insegnanti in formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Commissione europea (2006), *Thesaurus europeo dei sistemi educativi*, Eurydice.
- Dalle Fratte G., a cura di (1988), *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il Tirocinio e il laboratorio*, FrancoAngeli, Milano.
- Damiano E. (1998), *Tra il fare e il dire. Modelli di Laboratorio nell'esperienza e nella ricerca internazionale*, in Dalle Fratte G., a cura di, *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il Tirocinio e il laboratorio*, FrancoAngeli, Milano.
- De Landsheere G. (1988), *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca operativa nel mondo*, Armando, Roma.
- Giunti A. (1973), *La scuola come «centro di ricerca»*, La Scuola, Brescia.

- Glaaser R (1986), *Einsegner comme penser*, in Crahay M., Set D., *La science de l'enseignement*, Labor, Bruxelles.
- Granese A. (2008), *Conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando, Roma.
- Hillman J. (1997), *Il codice dell'anima*, Adelphi, Milano.
- Kant I. (1988), *Prolegomeni ad ogni futura metafisica che si presenterà come scienza*, (1783), trad. a cura di R. Assunto, Laterza, Bari.
- Milito D. (2014), *Inclusione e BES: stato dell'arte e prospettive. Una ricerca sul campo*, Anicia, Roma.
- Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*, Einaudi, Torino.
- Spadafora G. (2006), *Studi deweyani*, Fondazione Italiana John Dewey, Cosenza.

8. Multiculturalità come ricchezza

di O. Cheillon, J. Favre*

Premessa

In qualità di insegnanti, abbiamo sempre dato molta importanza alle storie e alle narrazioni in quanto sono uno strumento che facilita la capacità di comprendere e soprattutto l'instaurarsi di relazioni più significative.

Anche in qualità di Tutor organizzatrici del Tirocinio permane il desiderio di raccontare per comunicare, per conoscere e per conoscersi, per apprendere e per comprendere, ma anche di raccontare per creare ponti, per tessere legami, per aprirsi ad altre culture.

La nostra partecipazione al convegno "Insegnanti si diventa" ha rappresentato un'occasione di dialogo, di apertura e di confronto con Tutor provenienti da diverse regioni per cui abbiamo voluto interagire con una storia. Si tratta della storia dell'*Ipê fiorito*, una storia che abbiamo condiviso anche con i nostri studenti al fine di sensibilizzarli al tema dell'*accoglienza* che rappresenta uno dei principali valori caratterizzanti la nostra università.

L'Ipê fiorito di RubemAlves¹

Mi ricordo perfettamente la prima volta che ho letto Martin Buber. Era pomeriggio, stavo sdraiato sull'amaca, là in MinasGerais... Man mano che leggevo il libro Io-tu grande gioia mi invadeva. Infatti le parole di Buber stavano illuminando il mio mondo interiore. Mi riconoscevo in quello che lui diceva. Io ho capito ciò che prima stavo vivendo senza capire.

* Tutor del Tirocinio del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, Università della Val D'Aosta.

1. <https://paroleingioco.wordpress.com/2009/10>.

Provo a spiegare raccontando ciò che mi è accaduto un giorno. Stavo passeggiando, assorto nei miei pensieri, quando mi ha sorpreso con un assalto frontale un'esplosione di fiori: un ipê rosa Stupore, quasi spavento! M'è venuta subito voglia di abbracciare quell'albero, mangiare i suoi fiori! Ero riconoscente verso la natura così meravigliosa, sacra! Eppure molte persone erano passate di lì o stavano passando o sarebbero passate più tardi senza provare il minimo stupore. So di una donna che odiava a morte il mansueto e meraviglioso ipê giallo che c'era davanti a casa sua. L'odiava perché "i fiori sporcano il suolo". Suolo di fiori gialli, d'oro, che dovrebbero restare lì! Fiori che c'è da togliersi le scarpe e camminare a piedi scalzi su quel tappeto! Ma la donna non vedeva con gli occhi. Vedeva con la scopa. Vedeva spazzatura.

Adesso spiego Buber. Per Buber le cose, gli alberi, gli animali, le persone non sono cose, alberi, animali, persone in se stessi. Ma sono quello che sono a partire dalla relazione che stabiliamo con essi. Per la donna della scopa l'ipê giallo era un oggetto inerte, senza mistero. Per me gli ipê sono uno stupore: bellezza, gioia, rivelazione del mistero dell'universo.

C'è un tipo di relazione che trasforma tutto in oggetti morti. Una donna si trasforma in oggetto per l'uomo che la usa al fine di provare piacere. Un uomo si trasforma in oggetto per la donna che lo usa al fine di ottenere status o sicurezza. Un bambino si trasforma in oggetto quando i suoi genitori lo manipolano per realizzare i propri sogni. Per un professore che pensa soltanto a terminare l'intero programma scolastico tutti gli alunni sono oggetti. Per chi corre dietro ai miracoli Dio è un oggetto che fa miracoli. L'elettore è un oggetto che il politico usa per ottenere il potere. Un ammalato può essere, per il medico, un "organismo affetto da malattia" e nulla più (oh, la scena di professori e universitari intorno ad un malato del quale non sanno niente, neppure il nome, in una sala di ospedale! Lì non c'è un essere umano, ma un "caso interessante"...). Buber ha dato a questo tipo di relazione il nome di "io-esso". Toccate dalla relazione io-esso, tutte le realtà – siano esse cose, animali, persone, alberi, Dio stesso – tutte si trasformano in oggetti: io le uso per ottenere i miei propositi. Io sono il centro del mondo. Tutto quello che mi circonda è ridotto a ferramenta per i miei interessi.

Quando invece i miei occhi sono aperti per cogliere lo stupore e il mistero delle realtà che mi circondano, io trattengo la mia mano. Non riduco le realtà a meri utensili. Tutti riconosco come miei compagni – non importa se si tratta di un ipê fiorito, o un cagnolino, una poesia, un bambino che vuole lavare il parabrezza della mia auto al semaforo... Buber a questo tipo di relazione ha dato il nome di "io-tu".

Le nostre scuole sono programmate come "catene di montaggio": i bambini sono "oggetti" che vengono "formati" secondo certe norme a loro

esterne. Alla fine, più che “maturità” c’è “conclusione dell’assemblaggio”: gli studenti sono carichi di saperi, centinaia, migliaia, tutti uguali. Appartengono al mondo dell’io-esso. Invece nella relazione io-tu ogni bambino è unico – per il fatto che è un compagno nella mia vita, compagno irripetibile, non ce ne sarà un altro uguale. Nel mondo dell’io-esso si usa il potere perché si vuole manipolare un oggetto. Nel mondo dell’io-tu non si ricorre mai al potere perché si vuole accogliere dentro di sé ciò che sta innanzi.

Il segreto della scuola dei miei sogni non sta nelle ricette dei principi pedagogici, ma nell’ipê fiorito. Sta nell’abbandono dell’uso del potere e della manipolazione. Immaginate una scuola dove non c’è direttore: tutti i professori sono direttori, nel senso che non c’è chi prenda decisioni finali; i “direttori” non vogliono usare il potere per far valere le proprie idee; le decisioni sono tutte condivise. Una scuola dove i professori non valgono più degli alunni. Dove i professori non danno ordini e gli alunni ubbidiscono. Qual è la ricetta? Non esiste. Come non c’è una ricetta per far fiorire l’ipê. O, come diceva Angelo Silesius: “La rosa non ha perché: fiorisce perché fiorisce”².

Progetto: Star bene insieme

Il contesto socio-culturale

Il progetto *Star bene insieme* si colloca all’interno dell’offerta formativa dell’Istituzione “Evançon 2” che insiste in un’area territoriale della Bassa Valle, caratterizzata da un significativo fenomeno migratorio dai seguenti paesi: Romania, Albania, Maghreb, Angola, Cina, India, Bangladesh, Brasile, Repubblica Dominicana, Russia.

Nell’Istituzione scolastica Evançon 2 è quindi presente una popolazione straniera stabile, non molto integrata sul territorio, nonostante nel tempo si riscontrino alcuni miglioramenti. I bambini stranieri presenti nell’Istituzione sono 104 su un totale di 626 (16.61%) alunni, ma nel paese di Verrès raggiungono il 35,71 alla Scuola dell’Infanzia e il 31,40 alla Scuola Primaria.

Da numerosi anni, l’Istituzione Scolastica investe risorse per la promozione dell’educazione interculturale, con lo scopo prioritario di presentarsi come agenzia formativa che:

- propone cultura al territorio;
- garantisce continuità educativo-didattica verticale;
- favorisce l’integrazione anche in ambito extrascolastico.

2. <https://paroleingioco.wordpress.com/2009/10/>.

L'Istituzione, inoltre, promuove l'educazione interculturale anche dal punto di vista della riflessione sui "Diritti fondamentali della persona, delle famiglie e dei popoli", attraverso la costituzione di una commissione che si occupa dell'organizzazione di varie iniziative quali la "Settimana della cittadinanza", "La camminata sui luoghi della memoria" e laboratori di vario genere per sensibilizzare gli alunni ai temi della legalità e della democrazia.

Gli attori

I soggetti coinvolti abitualmente nella coprogettazione sono:

- l'Istituzione Scol. "L. Barone";
- l'IPR Sociale di Verrès (classi 4e);
- il Comune di Verrès;
- la Comunità Montana Evançon;
- l'Associazione "I Monelli dell'Arte".

Durante l'anno scolastico 2013-2014, l'Istituzione ha richiesto la collaborazione dell'Università della Valle d'Aosta sia nella fase progettuale sia nella realizzazione, con l'obiettivo di favorire anche una continuità educativo-didattica verticale dell'intero percorso scolastico.

Vista la valenza socio-culturale ed educativa della proposta, la Commissione Tirocinio di SFP dell'Università ha ritenuto di aderire al progetto *Star bene insieme*.

Nella prospettiva di permettere agli studenti di conoscere e di inserirsi in una realtà educativa interessante e stimolante, abbiamo elaborato un progetto di Tirocinio attivo di 25 ore circa, con la finalità prioritaria di sviluppare e/o affinare le capacità di cooperazione e collaborazione.

Le loro esperienze

L'Istituzione

Il progetto "*Star bene insieme*" prevede ogni anno la stessa articolazione con una variante tematica: le lingue, il cibo, il viaggio, ecc.

Gli appuntamenti che il gruppo di coordinamento della Commissione Intercultura si incarica di programmare sono:

- le attività nelle sezioni e nelle classi;
- i laboratori didattici della durata di una settimana (generalmente all'inizio di aprile);
- la festa di tutti.

L'Università

La voce dei Tutor

L'Università della Valle d'Aosta è un'università regionale, in linea con il numero della popolazione della regione, che è di 130.000 abitanti all'incirca.

Il corso di SFP, Nuovo ordinamento, conta in totale un centinaio di studenti; questo numero ci consente quindi di avere con loro un rapporto stretto e di poterli accogliere ed accompagnare nel percorso di studi in modo adeguato.

Oltre agli incontri di Tirocinio Indiretto, partecipiamo durante ogni semestre alle lezioni di uno o più insegnamenti disciplinari, sia per acquisire ulteriori elementi di conoscenza degli studenti stessi, sia per discutere e talvolta concordare con il docente del corso i contenuti del progetto di Tirocinio riguardante la sua disciplina.

Gli obiettivi formativi che ci siamo prefissate sono prioritariamente il raggiungimento, al termine del percorso quinquennale di:

- un elevato grado di autonomia, declinato a differenti livelli e in diversi campi di esperienza;
- un'adeguata consapevolezza della professione docente e delle sue implicazioni sociali.

L'adesione al progetto *Star bene insieme* ha consentito quindi di dare la possibilità ad un gruppo di studentesse di partecipare a tutte le varie fasi di elaborazione e di realizzazione delle attività previste, sperimentando, loro per prime, l'accoglienza nel gruppo di programmazione e successivamente in tutte le diverse realtà scolastiche dove hanno concretizzato le attività di Tirocinio.

La voce delle studentesse

La principale attività che ha caratterizzato i nostri interventi è stato l'insegnamento di una canzone, inventata ad hoc da noi ed accompagnata da un ballo. La canzone, il cui testo era scritto in più lingue, trattava il tema dell'amicizia e veniva eseguita con variazioni e adattamenti in base al contesto specifico (ambiente, spazi, ordine di scuola, età, ...).

In entrambi gli ordini di scuola ci siamo presentate come le "Sceriffe dell'Amicizia", con tanto di abbigliamento a tema, allo scopo di creare e mantenere interesse e motivazione.

In generale, il progetto si è rivelato una risorsa importante per tutte le parti coinvolte (bambini, insegnanti, noi stesse...) per vari motivi. Innanzitutto, tale iniziativa ci ha permesso di incrementare la nostra conoscenza

del territorio dal punto di vista tanto geografico (localizzazione dei vari plessi) quanto più strettamente scolastico-educativo. Inoltre, la natura interattiva ed operativa del progetto ci ha permesso di limitare la nostra inibizione iniziale verso l'azione educativa. Particolarmente utili si sono rivelate le riunioni di programmazione in preparazione al progetto nel suo complesso (interventi in classe, laboratori collettivi, giornate finali, ...); esse ci hanno permesso di partecipare direttamente e attivamente alla progettazione in modo totalizzante e non settoriale. La nostra partecipazione a tali riunioni ha dato un contributo importante agli insegnanti, in quanto ha permesso di arricchire le iniziative e stimolare la creatività.

Dal punto di vista dei bambini, secondo i nostri feedback e quelli degli insegnanti, le attività (balletto e gioco) hanno permesso di unire l'aspetto formativo con quello ludico: imparare divertendosi.

L'esperienza, nel suo complesso, è stata molto appagante e soddisfacente, in quanto ci ha permesso di stabilire relazioni positive con tutti i bambini e rapporti di collaborazione con la maggior parte degli insegnanti.

Infine, siamo state invitate alla festa finale dell'intercultura, durante la quale sono state proposte diverse attività ludiche, sportive e creative. Ogni famiglia era invitata a portare un piatto preparato a casa (anche di tipico del proprio paese di provenienza) e la cena era aperta a tutti con un'offerta a favore di associazioni di volontariato. A questo evento hanno partecipato anche diversi cori e gruppi teatrali e al termine le insegnanti, i bambini, i genitori e noi abbiamo ballato tutti insieme, seguendo ritmi delle musiche e delle canzoni di differenti Paesi.

Abbiamo vissuto intensamente l'atmosfera che si crea quando persone di culture diverse si riuniscono pacificamente e si uniscono in attività comuni. Crediamo che progetti di questo genere sarebbero da proporre in tutte le scuole, affinché gli studenti e i bambini, così come i genitori, possano comprendere cosa sia l'interculturalità e possano, in una certa misura, abbattere i propri preconcetti e le proprie barriere nei confronti degli altri.

Le ricadute formative

Dalla condivisione è emerso che il progetto *Star bene insieme* non ha solamente favorito la motivazione delle studentesse ma ha consentito loro di imparare a lavorare in gruppo, di mettersi in gioco in diverse situazioni, di gestire gli imprevisti e di avere la possibilità di vivere il progetto in tutte le sue fasi di sviluppo.

La significativa valenza pedagogico-sociale del progetto ha lasciato un'impronta molto positiva e caratterizzante sulle studentesse e ha condizionato in maniera significativa la realizzazione dei successivi progetti di Tirocinio.

Tale progetto, nel suo insieme, è diventato inoltre un modello di riferimento per tutto il gruppo in quanto ha messo in evidenza il ruolo che la scuola assume nel creare reti con il territorio e la sua funzione fondamentale di trasformare quello che può essere percepito e vissuto come un problema (presenza di numerose comunità straniere) in una risorsa collettiva.

Le prospettive future

Nelle situazioni di convivenza interetnica è fondamentale coltivare la conoscenza reciproca e favorire il dialogo e la comprensione.

Chi altri se non le persone, i gruppi e le istituzioni possono promuovere eventi comuni, occasioni di incontro e di inter-azione? In ambito sociale la comunità di Verrès sta offrendo alla comunità valdostana un esempio virtuoso di accoglienza per cui anche noi, per il corrente anno accademico, intendiamo aderire nuovamente al progetto, in quanto le condizioni previste dal piano del Tirocinio dei nostri studenti ce lo permettono e soprattutto perché desideriamo sensibilizzare gli studenti al tema dell'educazione alla convivenza.

L'idea è quella di coinvolgere nuovi studenti che potranno anche avvalersi del Tutorato degli studenti del quarto anno che hanno già vissuto l'esperienza.

In qualità di futuri educatori i nostri studenti hanno bisogno di imparare a realizzare un lavoro di progettazione partecipata, dove vengono coinvolte le famiglie straniere e italiane e tutte le risorse sociali del territorio. L'educazione interculturale non è solo una necessità ma sta diventando un'urgenza ed essa presuppone insegnanti capaci di dare spazio all'ascolto e al dialogo perciò l'università assume un ruolo fondamentale nella promozione e nello sviluppo di abilità sociali, quali l'empatia, la comprensione, la cooperazione, ...

Per concludere desideriamo porre l'attenzione su un secondo valore fondamentale che la nostra università difende soprattutto attraverso il nostro ruolo di Tutor. Oltre all'*accoglienza* (come già presentato in premessa), per noi assume un'estrema importanza la *coerenza*. In qualità di Tutor rappresentiamo l'anello di congiunzione tra il mondo accademico, caratterizzato da maggiore formazione intellettuale e la futura e complessa realtà professionale che implica la sperimentazione dei vari saperi acquisiti e il "mettersi in gioco". Nel guidare quindi gli studenti in un progressivo percorso, che alla formazione teorica integra gradualmente la concreta pratica professionale, desideriamo offrire modelli di coerenza con i principi prefissati.

Se a livello teorico si sensibilizzano gli studenti ai valori di una scuola democratica che promuove il lavoro di gruppo e la cooperazione; se si stu-

diano strategie didattiche quali il *cooperative learning*, il mutuo insegnamento, il *Problem Based Learning* ecc. è inevitabile per noi Tutor proporre loro Progetti nei quali le istituzioni stesse utilizzano questi modelli nel loro operare.

Star bene insieme ha rappresentato e continua ad esserlo un ottimo esempio di coerenza ed è per questo motivo che l'abbiamo scelto per presentarlo in occasione di questo convegno.

9. Sintesi a più voci

9.1. Sintesi 1

di *Roberta Cardarello, Anna Draghetti, Lorella Quartieri**

Il workshop dedicato al rapporto tra università, scuola e territorio in riferimento alle funzioni e alla formazione del Tutor ha visto il contributo dei docenti/Tutor delle seguenti Università: Padova/Verona (M. Calogero, G. Ferraro, P. Tonegato), Genova (P. Faorlin, L. Rocca, N. Varani), L'Aquila (C.A. Di Matteo, A. Nuzzaci, R. Pichelli e R. Peroni), Perugia (F. Falcinelli, F. Pascolini), Roma Tre (M.L. La Civita, S. Monaco, A. Mori, D. Ometti Peja, P. Perucchini, S. Petretra, V. Rossanese).

Focus degli interventi è stato il ruolo del Tutor e l'organizzazione del Tirocinio all'interno delle università, sulla base del D.M. 249/2010. Le università partecipanti al workshop hanno sviluppato diversi approcci pratici alla tematica.

L'Università di Padova ad esempio, che si occupa della formazione di circa 1.400 studenti, ha puntato sull'integrazione tra l'apprendimento derivante dagli insegnamenti e le attività di laboratorio e di Tirocinio. Da un lato infatti l'università offre corsi di formazione ai Tutor dei tirocinanti (circa 800 insegnanti) in merito a tematiche inerenti al Tirocinio; dall'altro lato coinvolge i Tutor coordinatori (8) e i Tutor organizzatori (38) nella progettazione e nella conduzione di laboratori integrati agli insegnamenti. Per incentivare il lavoro di rete tra Università e Scuola, il Tirocinio indiretto si svolge in gruppi territoriali e online (TOL) (Felisatti e Tonegato, 2005)¹ ed è seguito da un Tutor coordinatore (insegnante di scuola primaria o dell'infanzia distaccato in semiesonero), con la supervisione di un Tutor organiz-

* Roberta Cardarello, Docente del Corso di laurea di Scienze della Formazione, Università di Reggio Emilia; Anna Draghetti e Lorella Quartieri, Tutor del Tirocinio del Corso di laurea di Scienze della Formazione primaria, Università di Bologna.

1. Felisatti E., Tonegato P. (2005), *Tirocinio in rete e portfolio nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria*, in Galliani L., Costa R. (a cura di), *E-learning nella didattica universitaria. Modelli, ricerche ed esperienze della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.

zatore (insegnante di scuola primaria o dell'infanzia distaccato in esonero totale).

Di qui l'importanza che l'Università pone sulla formazione dei Tutor che, nelle diverse declinazioni previste dal D.M. 249, costituiscono figure professionali cui sono deputedate importanti responsabilità nel percorso formativo dello studente, con particolare riferimento alla dimensione pedagogica, gestionale/organizzativa, relazionale/comunicativa e professionale.

Nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Università di Genova, che coinvolge 3 Tutor organizzatori, 12 Tutor coordinatori e circa 400 studenti, i momenti pratici si alternano ai momenti riflessivi: il percorso di Laurea non ha solo scopo orientativo e conoscitivo, ma è finalizzato all'acquisizione di informazioni sul ruolo professionale dell'insegnante, in un continuo rimando tra teoria e pratica.

Per facilitare l'inserimento degli studenti all'interno delle scuole e per evidenziare il ruolo del Tutor universitario come facilitatore del processo formativo è stato realizzato il prodotto multimediale "Insegnanti si diventa", video esplicativo che presenta il percorso di Tirocinio di Scienze della Formazione primaria di Genova.

Alla base dell'organizzazione del Tirocinio del territorio dell'Aquila, che coinvolge 3 Tutor organizzatori, 7 Tutor coordinatori e 666 studenti, c'è il partenariato istituzionale, inteso come rapporto innovativo tra istituzioni e territorio.

Esempi concreti in questa direzione sono le attività di co-progettazione intraprese a diversi livelli:

- *internazionale* (accordi per il Tirocinio con diverse università internazionali, in Canada e Spagna);
- *nazionale* (collaborazioni con l'Ufficio Scolastico Regionale e l'Associazione "Sulle Regole", ENEA e Regione Abruzzo);
- *locale* (con gli Enti Locali).

L'esperienza di Perugia prevede l'integrazione di momenti di esperienza diretta nella scuola e di momenti di riflessione e di confronto in Università per circa 400 studenti, grazie all'attività di 2 Tutor organizzatori a tempo totale e 8 Tutor coordinatori a tempo parziale.

Il Tutor organizzatore ha il compito di regolare i rapporti tra università, istituzioni scolastiche e dirigenti scolastici, gestire le attività amministrative legate ai distacchi dei Tutor coordinatori, il rapporto con le scuole e con l'Ufficio Scolastico Regionale, il rapporto con gli studenti e le attività di Tirocinio; coordina inoltre la distribuzione degli studenti nelle diverse scuole assegnando annualmente ai coordinatori il contingente di studenti da seguire nel percorso di Tirocinio, organizza il raccordo del Tirocinio con i laboratori e le altre attività didattiche universitarie, promuove percorsi di formazione e ricerca con le scuole, coordina l'attività dei Tutor e la loro formazione.

Il Tutor coordinatore è la figura che più è a contatto con gli studenti, e i suoi compiti riguardano l'orientamento e la gestione dei rapporti con i Tutor di classe assegnando gli studenti alle classi e formalizzando il progetto di Tirocinio dei singoli studenti, provvedere alla formazione del gruppo di studenti per le attività di Tirocinio indiretto, esaminare i materiali di documentazione dell'esperienza prodotti dagli studenti, supervisionare e valutare le attività di Tirocinio diretto e indiretto, seguire le relazioni finali per quanto riguarda le attività in classe, stabilire i raccordi con i laboratori e le altre attività didattiche universitarie.

L'esperienza dell'Università Roma Tre è il risultato di un percorso improntato a un atteggiamento di ricerca, innovazione e confronto che ha coinvolto l'intera comunità di docenti, Tutor di Tirocinio (5 Tutor organizzatori e 2 Tutor coordinatori) e insegnanti Tutor accoglienti delle scuole accreditate per i 960 studenti della facoltà. Il passaggio dal vecchio ordinamento (D.M. 26/5/1998 in attuazione della l. 341/1990) al nuovo ordinamento (D.M. 249/2010) è stata occasione per ri-pensare e ri-progettare il Tirocinio formativo sulla base dell'esperienza passata e dei vincoli strutturali propri della realtà del Corso di laurea di Roma Tre.

Il maggiore elemento di problematicità riguarda il ridotto numero di Tutor di Tirocinio disponibili, in totale 5, tutti a esonero totale dall'impegno scolastico; pertanto il rapporto Tutor/studenti è molto elevato (circa 1 Tutor per 170 studenti).

Tale vincolo rende particolarmente impegnativo il rapporto con le scuole coinvolte nel Tirocinio e con i Tutor accoglienti, e proprio per questo, l'università prevede che gli insegnanti accoglienti partecipino a seminari sul Tirocinio inerenti gli aspetti organizzativi e le attività dei tirocinanti; ad alcune attività istituzionali del Corso di laurea, come laboratori, lezioni, seminari e congressi; e ad attività di aggiornamento. Per favorire legami sempre più stretti con le scuole e i Tutor, per migliorare la comunicazione, lo scambio reale e la collaborazione, si sta creando uno spazio virtuale che sia di supporto alla relazione tra università e scuola, e tra docenti, Tutor universitari, Tutor della scuola e tirocinanti.

Tale sistema si affianca all'utilizzo della piattaforma moodle, attraverso la quale vengono gestiti tutti gli aspetti organizzativi del Tirocinio.

In questo modo viene offerto ai tirocinanti un modello di formazione che alterna e integra momenti di presenza in aula, attività di osservazione e azione didattica a scuola e utilizzo di ambienti di apprendimento virtuali.

Le esperienze riportate all'interno del workshop hanno messo in luce gli elementi che accomunano le diverse realtà universitarie:

- la formazione che tutte le Università offrono rivolta ai Tutor accoglienti;
- il ruolo dei Tutor organizzatori e coordinatori.

Elementi di novità e distinzione tra le Università riguardano invece:

- il riconoscimento economico messo in atto dalla sola Università di Perugia nei confronti delle scuole che accolgono studenti;
- l'internazionalizzazione dell'apprendimento, prassi consolidata per alcune Università (Perugia, Genova, l'Aquila, Padova);
- il Tirocinio indiretto non sempre svolto in presenza;
- il rapporto numerico tra Tutor organizzatori e coordinatori e studenti, estremamente eterogeneo;
- le modalità differenti di accreditamento delle scuole tra i diversi Uffici Scolastici Regionali.

Riferimenti bibliografici

D.M. 249/2010: Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».

Felisatti E., Tonegato P. (2005), *Tirocinio in rete e portfolio nel Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria*, in Galliani L., Costa R. (a cura di), *E-learning nella didattica universitaria. Modelli, ricerche ed esperienze della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.

9.2. Sintesi 2

di *Monica Lavini, Angela Chiantera**

Il workshop dedicato al rapporto tra università, scuola e territorio in riferimento alle funzioni e alla formazione del Tutor, ha visto il contributo dei docenti/Tutor delle seguenti Università: Valle d'Aosta (Tutor organizzatori O. Cheillon, J. Favre), Genova (Tutor coordinatori C. Baglietto, G. Merenda), Basilicata (R. Digilio), Roma Tre (P. Perucchini, M.L. La Civita, S. Monaco, A. Mori, S. Petrerà, V. Rossanese, D. Ometti Peja), Molise (A. Paoella).

- La Valle d'Aosta costituisce una terra di confine e di confronto tra etnie diverse. L'università, con 3 Tutor organizzatori per 100 studenti, promuove il dialogo attraverso il racconto per sviluppare la capacità di ascolto e la relazione "io-tu" in cui non c'è potere sull'altro, ma solo volontà di accogliere ciò che c'è dinanzi (Brudmen Alves); gli oggetti, le persone sono quelle che sono a partire dalla relazione che stabiliamo con gli altri. Il progetto "Star bene insieme" si colloca all'interno dell'offerta formativa dell'Istituzione "Evançon 2" situata in un'area della Bassa Valle, interessata da un importante fenomeno migratorio. Lo scopo dell'Istituzione è quello di promuovere l'educazione interculturale proponendo al territorio continuità educativo-didattica e integrazione anche extrascolastica verticale. I soggetti coinvolti nella co-progettazione tra cui l'IPR Sociale di Verrès (classi quarte) e l'Istituzione Scolastica "L. Barone", durante l'a.s. 2013-2014 hanno chiesto la collaborazione dell'università che ha elaborato un progetto di Tirocinio attivo di 25 ore. L'Istituzione, attraverso la Commissione Intercultura, ha programmato le attività nelle sezioni e classi, i laboratori didattici e la festa per tutti, mentre presso il corso SFP nuovo ordinamento gli studenti coinvolti hanno potuto partecipare all'elaborazione e realiz-

* Monica Lavini e Angela Chiantera sono rispettivamente Tutor del Tirocinio e Docente del Corso di laurea di Formazione primaria, Università di Bologna.

zazione delle attività previste dal progetto. L'università della Val d'Aosta intende continuare l'esperienza coinvolgendo nuovi studenti che potranno anche avvalersi del Tutorato degli studenti del 4° anno per imparare a realizzare un lavoro di progettazione partecipata, con il coinvolgimento delle famiglie e delle risorse del territorio. Oltre all'accoglienza anche il valore della coerenza è centrale per la figura del Tutor, che rappresenta l'anello di congiunzione tra il mondo accademico con la sua formazione intellettuale e la realtà professionale.

• L'intervento dei Tutor coordinatori di SFP di Genova si propone l'obiettivo di presentare due esperienze formative:

1. il *Campus*, che caratterizzava l'offerta formativa del vecchio ordinamento: un'esperienza di formazione residenziale durante il fine settimana rivolta agli studenti con il coinvolgimento di supervisori e docenti universitari; ogni studente partecipava sia ad un "evento laboratoriale", che ad un gruppo di lavoro sui "temi trasversali" condotti da due supervisori e nelle giornata conclusiva era previsto un momento di condivisione e restituzione in plenaria dei lavori di ogni singolo gruppo come forma di documentazione, ma anche di auto valutazione e di valutazione complessiva dell'intero percorso. Attraverso la partecipazione ai gruppi relativi ai "temi trasversali" ("Collaborazione Scuola e Famiglia"; "Diversità e integrazione"; "Osservazione e documentazione"; "Progettualità") gli studenti avevano l'opportunità di riflettere sulle competenze professionali che attraversano il "fare scuola". Un osservatore esterno poi seguiva senza interferire, offrendo alla fine il suo punto di vista in modo da garantire una pluralità di prospettive e narrazioni. L'Università supportava finanziariamente l'iniziativa sostenendo totalmente per i supervisori e parzialmente per gli studenti, le spese di vitto e alloggio e permettendo a tutti gli studenti, ed in particolare agli studenti lavoratori, di aver riconosciuta una parte delle monte ore di Tirocinio.
2. I *Seminari* di Tirocinio. Nell'attuale Progetto di Tirocinio si è cercato di far fruttare il bagaglio di competenze messe a punto attraverso l'esperienza del Campus, realizzando giornate seminariali con l'obiettivo di valorizzare le varie professionalità presenti nel gruppo dei Tutor universitari al fine di progettare e proporre agli studenti attività formative in grado di motivarli e sviluppare una più profonda consapevolezza professionale. La modalità di lavoro scelta è quella laboratoriale, in cui tutti sono chiamati a svolgere un ruolo attivo attraverso momenti d'ascolto, partecipazione, confronto, riflessione individuale e collettiva. Le tematiche proposte da due Tutor sono trasversali e propedeutiche all'esperienza di Tirocinio sia diretto che indiretto. Durante il primo anno viene proposto il seminario "L'insegnante che è in me: aspirazioni, aspettative,

prospettive», che ha lo scopo di far emergere, attraverso un lavoro autobiografico, i modelli impliciti di insegnamento. Negli anni successivi vengono affrontati altri temi quali l'osservazione dei contesti scolastici, l'accoglienza, la progettualità, la relazione scuola-famiglia, l'inclusione. In prospettiva si sta riflettendo sulla possibilità di riproporre una formazione residenziale o, in mancanza di risorse finanziarie, di aprire le giornate seminariali sia agli insegnanti accoglienti (Tutor di scuola), che a ex studenti laureati del vecchio ordinamento che chiedono di poter proseguire la loro formazione in servizio all'interno dell'Università; nella formazione iniziale e continua degli insegnanti Scuola e Università sono corresponsabili e soprattutto a loro spetta il compito di sperimentare strade e progettualità concrete nel rispetto dei rispettivi ruoli e funzioni.

- L'Università della Basilicata, basandosi sul presupposto che l'organizzazione delle attività di Tirocinio è fortemente legata all'idea della unitarietà del processo formativo, incardina saldamente il Tirocinio all'Università al fine di evitare una meta-teorizzazione del Tirocinio e, allo stesso tempo, di riavvicinare le scuole alla loro naturale vocazione che è anche quella di essere luogo di saperi, di ricerca, di sperimentazione, di documentazione. I tre segmenti (Insegnamenti, Laboratorio, Tirocinio) devono essere considerati in una prospettiva paritaria e di integrazione reciproca. Un primo aspetto riguarda l'organizzazione interna tra Tutor e docenti, cui sono, tra l'altro e di norma, affidati i laboratori nei quali si decontestualizzano le problematiche della didattica e della scuola. L'area laboratoriale e l'area afferente i tirocini vivono in costante interazione. A ciò si aggiunge il raccordo con le aree degli insegnamenti. Una seconda considerazione riguarda il rapporto con le scuole ospitanti, che non può che essere collaborativo e partecipativo. Occorre rivitalizzare costantemente i rapporti con i Dirigenti scolastici, definendo con loro una progettazione didattica da attuare in ambienti d'apprendimento ideali, nel corso del Tirocinio diretto. Indispensabile la scelta di insegnanti particolarmente motivati, aperti al dialogo, alla dimensione della ricerca, ad una formazione continua. In collaborazione con il dipartimento di matematica ad esempio è stata organizzata un'attività di ricerca educativa e didattica in risposta a specifiche richieste delle scuole. Parimenti, il settore di pedagogia speciale dell'Università ha condotto una ricerca sulle difficoltà di apprendimento, con coinvolgimento diretto delle scuole. La ricerca si proponeva di rilevare il grado di diffusione della cultura dell'inclusione degli alunni con BES e di elaborare, con le scuole interessate, eventuali strategie metodologico-didattiche e strumenti di intervento adeguati. Gli studenti sono stati coinvolti in tutte le fasi della ricerca. Si è pensato di conservare le esperienze nella prospettiva di creare sul territorio una rete di documentazione ampia tra scuole con-

venzionate e Università. In quest'ottica si è delineato anche il rapporto con la Direzione scolastica regionale, che ha come obiettivo la formazione dei nuovi insegnanti e al contempo la creazione di una fitta rete di opportunità formative per le scuole dell'infanzia e primaria. Si parla di un'organizzazione a cerchi che include l'attività di Tirocinio, diretto e indiretto, e le forme di collaborazione con le associazioni formative e culturali presenti sul territorio. Vi è poi il cerchio circoscrivente che comprende tutte le attività di ricerca e le iniziative culturali a forte valenza educativa, nel quale l'Università svolge un ruolo centrale. Emerge il ruolo del Tutor organizzatore come garante della unitarietà della didattica del Tirocinio, mediatore e propulsore di iniziative di ricerca educativa.

• Nell'esperienza di Roma Tre la programmazione delle attività formative per il Tirocinio è il risultato di un percorso improntato a un atteggiamento di ricerca, innovazione e confronto che ha coinvolto l'intera comunità di docenti, Tutor di Tirocinio e insegnanti Tutor accoglienti delle scuole accreditate¹. Sono stati considerati tre aspetti:

1. *collegamento tra teoria e pratica* garantito, oltre che dai contenuti di insegnamenti, laboratori e Tirocinio, da alcuni aspetti organizzativi del Corso di laurea: le attività di laboratorio sono assegnate ai docenti titolari e ciò assicura che i saperi teorici siano trasposti nella pratica didattica; il relatore della tesi di laurea segue l'impostazione teorica del percorso educativo-didattico da realizzare a scuola nell'ultimo anno (a cui sono dedicate 100 ore di Tirocinio diretto) e che confluisce nella relazione finale di Tirocinio, presentata per l'esame di laurea insieme alla tesi; infine alcuni docenti, attualmente responsabili dei moduli del Tirocinio indiretto, progettano, insieme ai Tutor, i contenuti degli incontri e le attività da svolgere e conducono alcuni degli incontri con gli studenti, prevalentemente quelli preliminari.
2. *Attivazione di processi riflessivi*: le attività di Tirocinio sono state progettate per formare "professionisti riflessivi", capaci di valutare il proprio agire educativo, identificandone i punti di forza e debolezza. Soprattutto al quinto anno, sono stati pianificati vari momenti di confronto tra i tirocinanti e i Tutor universitari, a piccolo gruppo o individuali, per supervisionare la progettazione e l'organizzazione del percorso educativo-

1. Il passaggio dal vecchio ordinamento (D.M. 26/5/1998 in attuazione della L. 341/1990) al nuovo ordinamento (D.M. 249/2010) è stata occasione per ripensare e riprogettare il Tirocinio formativo. Le immatricolazioni sono circa 300 ogni anno, per un totale di circa 1000 studenti in prevalenza fuori sede. Le scuole accreditate e convenzionate sono quasi 200 sparse in tutte le province del Lazio; i Tutor dei tirocinanti nelle scuole sono circa 1.600 mentre i Tutor universitari sono sei, tutti in esonero totale.

didattico da svolgere a scuola. Sono state altresì utilizzate tecniche come il peer-coaching. Tale attività ha previsto tre momenti di osservazione reciproca a coppie: il primo poco dopo l'inizio dell'intervento in classe, il secondo a circa metà e il terzo alla fine dell'intervento. Gli studenti, già addestrati all'uso dell'osservazione reciproca durante il Tirocinio del quarto anno, sono andati nella classe del compagno per circa 2 ore a sessione e lo hanno osservato guidati da una griglia di osservazione relativa alle pratiche didattiche e al comportamento verbale e non verbale dell'insegnante. Per facilitare e monitorare il confronto è stata predisposta una piattaforma informatica *moodle*. Sono stati utilizzati altri strumenti standardizzati per l'analisi e la valutazione formativa: griglie osservative, scale di valutazione, questionari, il TEP-Q (Catalano, Perucchini e Vecchi, 2014).

3. *Orientamento alla ricerca*, che comprende ricerca di settore realizzata nella scuola, e *orientamento all'innovazione didattica* che riguarda la progettazione e la realizzazione di interventi educativo-didattici innovativi per i contenuti scelti o per le metodologie e gli strumenti didattici utilizzati. Sono proposti progetti di diversa tipologia: ricerca-azione, che partendo da problemi reali rilevati a scuola, prevedono l'utilizzo di strumenti di ricerca quantitativi e/o qualitativi; ricerca educativa di tipo sperimentale, quasi sperimentale o qualitativa, in cui l'intervento didattico viene valutato in base ai suoi effetti ed efficacia confrontando gli apprendimenti in bambini di classi sperimentali e di controllo. Sono state pianificate una serie di iniziative finalizzate a condividere il progetto di Tirocinio e l'impostazione teorica con i Tutor accoglienti. Tra queste il corso PBLs (Pediatric Basic Life Support) per l'acquisizione di conoscenze sul primo soccorso pediatrico e sulle manovre salva vita. Per favorire legami più stretti con le scuole e i Tutor, per migliorare la comunicazione, lo scambio reale e la collaborazione, si sta creando uno spazio virtuale per le iniziative formative organizzate dal Corso di laurea e rivolte alle scuole, per i progetti attivati dalle scuole e aperti agli studenti ed infine per i progetti dei docenti universitari aperti alle scuole.

- L'università del Molise propone un percorso sperimentale di riflessione sul curriculum e sulle modalità organizzative del Tirocinio quale luogo propedeutico di esercizio della funzione docente. L'intento è anche quello di strutturare una comunità di pratica stabile Scuola-Università, che declini i contenuti teorici e laboratoriali affrontati nell'ambito del Tirocinio indotto in prassi educative e organizzative e in azioni didattiche all'interno delle aule. La riflessione poi riguarda anche il profilo del docente attuale quale esperto nell'ambito educativo con competenze disciplinari, relative alla padronanza dei quadri epistemologici delle discipline di insegnamento;

competenze didattiche e metodologiche, di progettazione, documentazione, valutazione; competenze relazionali e comunicative rispetto a tutti gli attori dell'ambiente scolastico; competenze organizzative che consentano all'insegnante di gestire gli spazi, i tempi e le modalità dei percorsi curriculari in funzione e in risposta agli specifici bisogni educativi degli allievi. Il Tirocinio diventa così l'attività professionalizzante con la quale lo studente sperimenta conoscenze dichiarative e procedurali rielaborandole e trasformandole in competenze, attraverso un processo costante e collaborativo di osservazione, di lavoro di gruppo, di programmazione educativa e di progettazione didattica, di valutazione formativa, di valutazione di sistema (COM, 2007), secondo la prassi della ricerca-azione. Nell'ambito delle attività di Tirocinio indiretto è stato progettato un percorso finalizzato allo sviluppo di competenze situate, basato sul concetto condiviso di apprendimento declinato come processo non lineare, attivo ed intenzionale, costruttivo e sociale, autoriflessivo e situato (Trincherò, 2012). L'azione sperimentale sviluppata ha focalizzato l'attenzione su strumenti di riflessione e rielaborazione della pratica didattica del Tirocinio, delle esperienze condivise dai corsisti e dai Tutor attraverso la narrazione e la scrittura su un blog. I risultati conseguiti evidenziano che la competenza professionalizzante è la risultante di un apprendimento multidimensionale, fatto anche di relazioni e di emozioni. Il percorso ha coinvolto Tutor universitari, Tutor accoglienti della scuola e rappresentanti degli enti locali competenti nel settore scolastico in un itinerario di co-progettazione continua. L'approccio metodologico utilizzato è stato strutturato e progettato sul processo di Analisi, Riflessione e Azione, ispirandosi al noto ciclo di apprendimento esperienziale di Pfeiffer e Jones.

- Dal confronto tra le diverse realtà sono emerse le seguenti riflessioni:
 - è necessario costruire un *approccio non giudicante* per non creare tensioni nelle relazioni a scuola e per non generare resistenze negli studenti nell'incontro tra professionalità diverse;
 - è forse da scardinare l'idea di una scuola in cui prevale la valutazione, a vantaggio invece di un atteggiamento più incentrato sulla *auto-riflessione*, anche attraverso gli strumenti del Tirocinio (in tal senso è funzionale lo strumento del diario di bordo menzionato durante il workshop);
 - è necessario favorire sia *l'apprendimento collaborativo e reciproco*, sia *l'auto-apprendimento*, anche attraverso un maggiore scambio con le scuole e un maggior coinvolgimento degli studenti e Tutor accoglienti in *progetti di ricerca-azione*, attraverso *incontri di formazione* offerti alle scuole e attraverso *visite di bambini* presso le sedi universitarie;
 - è necessaria una maggiore *collaborazione tra Tutor e docenti universitari* attraverso la condivisione della struttura, degli strumenti e delle relazioni di Tirocinio.

- Si è ribadito, infine, che è importante sviluppare un *modello condiviso di insegnante* motivato, capace di costruire relazioni edificanti, di riflettere e confrontarsi con una mentalità scientifica improntata alla ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Catalano M.G., Perrucchini P., Vecchio G.M. (2014), “The Quality of Teachers’ Educational Practices: Internal Validity and Applications of a New Self-evaluation Questionnaire”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, pp. 459-464.
- Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano.

Conclusioni

Il Tirocinio come strategia di apprendimento professionale: la formazione dei Tutor

di *Lugi Guerra**

Il tema del Tirocinio come strategia di apprendimento professionale è molto presente da qualche tempo nel dibattito sulla formazione e rischia di diventare scontato prima di essere sufficientemente approfondito. E questo non tanto nelle sedi in cui viene affrontato in chiave specificamente pedagogica, quanto in quelle (politiche, ministeriali, ma anche accademiche) in cui viene assunto come componente obbligatoria dei percorsi formativi. In quelle sedi si sconta di frequente il vizio originario di confondere il concetto di “Tirocinio” con quello di “esperienza”, di dare spazio a contrapposizioni ingenuie tra formazione teorica e apprendimenti derivanti dalla pratica: di affermare in definitiva una pedagogia “naturalistica” in cui si fanno equivalere esperienza e competenza.

Contro queste derive, la riflessione pedagogica fa valere da sempre, o almeno a partire dal pensiero di Dewey, un’interpretazione del concetto di esperienza che ne legge problematicamente il rapporto con la effettiva produzione di competenza. Da Dewey sappiamo che l’esperienza produce indubbiamente conoscenze e abilità (ma anche mis-conoscenze...) le quali però, per diventare conoscenze e competenze critiche (deutero-apprendimenti, abiti mentali astratti, stili cognitivi, direbbe Bateson) hanno bisogno di passare attraverso un processo di formalizzazione reso possibile soltanto da adeguati momenti di riflessione. Questo è un caposaldo: l’esperienza in sé non è produttiva di competenza critica. Altrimenti, qualsiasi vecchio insegnante sarebbe un buon insegnante e qualsiasi vecchio automobilista sarebbe un buon autista. E questo sappiamo tutti che non è vero o comunque non è scontato. E conseguentemente questo ci porta ad affermare la valenza formativa del Tirocinio laddove esso non si presenti semplicemente

* Docente del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria e Direttore del Dipartimento di Scienze dell’Educazione ‘G.M. Bertin’, Università di Bologna.

come esperienza nella pratica, bensì come esperienza accompagnata significativamente da riflessione sull'esperienza stessa.

Il concetto di riflessione è peraltro un concetto tendenzialmente ambiguo, quindi occorre analizzarlo a fondo. In questa sede si ripropongono due elementi che dovrebbero caratterizzare l'idea di riflessione: la necessità della sua dimensione scientifica e l'opportunità della sua dimensione sociale. In primo luogo, quindi, per evitare di cadere in prospettive autoreferenziali la riflessione deve essere effettuata con uso di strumenti adeguati anche di diversa natura (modelli, paradigmi, tecniche...) ma comunque sostenuti dalla letteratura scientifica di riferimento: quindi strumenti dichiarati, di natura problematica che tengano conto di differenti punti di vista. In secondo luogo, la riflessione deve essere il più possibile condivisa tra diversi soggetti e presentarsi come attività cooperativa. La riflessione è tanto più significativa e tanto più produce competenze certe e ricche quanto più avviene in un contesto in cui ci si confronta: quindi, in una cornice co-costruttiva, anche se non si deve certamente escludere il momento di riflessione individuale.

Da queste considerazioni discende l'esigenza di progettare l'esperienza di Tirocinio dando strutturalmente spazio ai due momenti irrinunciabili che lo compongono, quello dell'effettuazione dell'esperienza e quello della riflessione sull'esperienza stessa. Ancora, dalle stesse considerazioni deriva la necessità di prevedere che i momenti della riflessione non vengano collocati solamente ex post, al termine della effettuazione del periodo di esperienza concreta, bensì accompagnino l'esperienza nelle sue diverse fasi attivando una funzione regolatrice del Tirocinio. In altre parole, la riflessione sull'esperienza, se fosse effettuata soltanto al suo termine, perderebbe la capacità di influire concretamente sui comportamenti del tirocinante (e su quelli della realtà ospitante) rischiando di diventare un mero esercizio di documentazione burocratica. Infine, ma è un aspetto molto importante, è evidente che sia le dimensioni scientifiche della riflessione sull'esperienza sia la sua conduzione "sociale" necessitano di una supervisione esercitata da personale competente, in possesso di conoscenze e competenze adeguate, capace di intervenire in termini formativi sui comportamenti del tirocinante e su quelli della realtà in cui avviene l'esperienza.

Da un punto di vista pedagogico, le brevi considerazioni fin qui esposte rappresentano un patrimonio largamente condiviso. Non altrettanto si può purtroppo dire dal punto di vista istituzionale: la tradizione operativa dell'università rispetto al concetto di Tirocinio non è infatti sicuramente ispirata con chiarezza ai principi indicati. Non solo la tradizione del passato, ma ancora oggi, dopo che per legge da più 15 anni è stato reso obbligatorio il Tirocinio in tutti i percorsi formativi, nella stragrande maggioranza dei corsi di laurea il Tirocinio non è un'esperienza su cui si riflette, ma è

solo un'esperienza. La sua gestione prevede una discreta attenzione agli aspetti organizzativi, garantisce un controllo specifico sulle dimensioni assicurative e di sicurezza, chiede trasparenza e qualità progettuale agli enti che si prestano ad ospitare tirocinanti, ma non prevede strutturalmente un accompagnamento formativo che assicuri la qualità della riflessione in itinere e di quella conclusiva.

Va comunque segnalato che in alcune sedi, in particolare nell'Università di Bologna, si è recentemente provveduto a emanare regolamenti che si muovono nelle direzioni sostenute in queste pagine. Il regolamento del 2004, nell'Ateneo bolognese, prescrive infatti alcuni elementi di forte innovazione, nella direzione di una qualificazione formativa dell'attività di Tirocinio e della sua collocazione organica nel progetto formativo dei corsi di laurea. Per quanto riguarda il momento della progettazione, per esempio, afferma la necessità di definire obiettivi formativi specifici (quindi, non solo generici tempi di esperienza): «Il Tirocinio curriculare è promosso dalla Scuola di riferimento in conformità a quanto previsto dall'ordinamento e dal regolamento didattico del Corso di Studio a cui lo studente è iscritto. Il Regolamento Didattico di Corso di Studio definisce la collocazione del Tirocinio nell'ambito del percorso didattico, il numero di Crediti Formativi Universitari (CFU) in conformità a quanto previsto dal regolamento didattico del Corso di Studio, il numero di ore corrispondenti, l'obiettivo formativo specifico dell'attività formativa di Tirocinio, la modalità di accertamento del profitto e di verifica dell'apprendimento». Per i momenti della valutazione e del monitoraggio, non si limita a chiedere il rispetto dei tempi e dei comportamenti previsti dagli accordi con l'ente ospitante, ma pretende una relazione finale dello studente, infatti «il Regolamento Tirocini o Linee guida di Scuola disciplinano termini e modalità con cui la Commissione di Tirocinio (...) valuta il Tirocinio svolto per dell'acquisizione dei crediti formativi stabiliti dal regolamento di corso di studio o del progetto formativo approvato. A tal fine il regolamento terrà in considerazione la frequenza nonché i pareri del Tutor accademico e di quello del referente della struttura ospitante, la relazione predisposta dallo studente sull'esperienza di Tirocinio realizzata». Infine, prevede normativamente la figura di un Tutor accademico con compiti di assistenza in itinere e di valutazione finale: «il Tutor accademico è individuato tra i docenti e i ricercatori dell'Università di Bologna, nel rispetto dei compiti, delle attività e della durata dei rispettivi contratti di lavoro e di eventuali convenzioni che riguardino anche lo svolgimento dei tirocini (...). Il Tutor accademico deve: a) collaborare alla stesura del programma di Tirocinio e mantenere i contatti con i responsabili delle sedi ospitanti; b) garantire attività di Tutoraggio in presenza o a distanza a sostegno degli apprendimenti e della creazione di nessi significativi tra la formazione accademica e l'esperienza

vissuta in situazione; c) esprimere una valutazione del Tirocinio a conclusione dello stesso».

Si tratta comunque di un provvedimento abbastanza isolato nella realtà accademica italiana: nella maggioranza dei casi l'unico strumento di accompagnamento dell'attività del tirocinante è ancora costituito da un libretto nel quale registrare le presenze e la certificazione finale da parte dei responsabili dell'ente ospitante.

In questo panorama, un caso a sé è rappresentato dai tirocini curricolari del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria che prevede per legge un sistema di accompagnamento formativo del Tirocinio assicurato non soltanto dai docenti universitari del Corso di laurea, ma anche da docenti di ruolo nelle scuole primarie o dell'infanzia (le scuole per le quali il corso eroga la formazione iniziale dei docenti) distaccati per questo nelle sedi universitarie.

Nonostante l'oggettiva positività di questo intervento, previsto dalla legge sulla formazione dei docenti, il primo soggetto che continua con ogni evidenza a non avere le idee chiare sul significato formativo del Tirocinio continua ad essere il Ministero della pubblica istruzione. L'evidenza della non chiarezza può essere agevolmente desunta da almeno due indicatori: le modalità previste per l'individuazione delle sedi scolastiche in cui è possibile effettuare il Tirocinio e le modalità per il reclutamento dei Tutor da distaccare all'Università.

Nel primo caso, il Decreto 93/2012, che definisce le modalità di accreditamento delle sedi di Tirocinio, all'allegato A prescrive i requisiti che devono avere tali scuole, individuandone diversi fra cui in particolare l'aver conseguito un risultato nelle prove Invalsi di italiano e matematica pari o maggiori rispetto alla media regionale il documentare un livello avanzato di utilizzazione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Non si contesta in questa sede (anche se non sarebbe difficile farlo...) che questi siano indicatori oggettivi di qualità delle scuole, bensì che siano effettivamente utili per individuare sedi adeguate nelle quali svolgere il Tirocinio. La tesi che si sostiene in questa sede, sulla base delle considerazioni fin qui svolte, è che il Tirocinio debba essere svolto in sedi "normali" e non in realtà "eccezionali". In altri termini, se il valore formativo del Tirocinio non sta tanto nella eccellenza dell'esperienza svolta, bensì nella qualità della riflessione effettuata su tale esperienza, ne consegue che non occorre cercare sedi particolarmente prestanti sul piano oggettivo, ma semplicemente sedi dignitose nelle quali vi sia la disponibilità ad accompagnare il tirocinante nello sperimentare la normale attività didattica con atteggiamento di disponibilità al confronto, di apertura al cambiamento, di accettazione di una interlocuzione critica con l'università. Il rischio nel cercare di reperire soltanto sedi di eccellenza è inoltre quello di far confron-

tare i tirocinanti con realtà difficilmente ripetibili, confermandoli di fatto nella idea di una distanza incolmabile fra quanto appreso in sede di formazione iniziale e quanto richiesto in sede di esercizio reale della professione.

Nel secondo caso, il D.M. 8 novembre 2011, che stabilisce i criteri per scegliere i Tutor tra i docenti in servizio, specifica ancora una volta soltanto competenze oggettive. Chiede di accertare nei docenti da distaccare la presenza di specifiche esperienze, ma non pone il problema della valutazione della loro effettiva competenza formativa.

Si apre quindi il discorso sulla necessità di una effettiva formazione dei Tutor già distaccati, nell'articolazione delle diverse figure specifiche previste dalla legge, ma anche della formazione preventiva dei docenti che potrebbero o vorrebbero fare i Tutor in una fase successiva. Quindi, il tema di come progettare esperienze di formazione in servizio su questo argomento, partendo dal dare per parzialmente scontata la competenza disciplinare per concentrarsi sulle competenze pedagogiche, didattiche e sperimentali, di osservazione e documentazione, di come si gestisce un lavoro di gruppo cooperativo che esige collaborazione tra i Tutor implicati e i docenti all'interno dell'università. È importante aprire questo discorso in una fase storica in cui è uscita la Legge 107/2015 che nel comma 124 prescrive che: «Nell'ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche previsti dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, sulla base delle priorità nazionali indicate nel Piano nazionale di formazione, adottato ogni tre anni con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'Università e della ricerca, sentite le organizzazioni sindacali rappresentative di categoria».

Emerge quindi la possibilità di costruire un piano di formazione rivolto alla preparazione dei Tutor e bisogna adoperarsi perché questo argomento faccia parte del piano nazionale: cioè, si deve ottenere che la formazione dell'insegnante ad essere Tutor accogliente o Tutor distaccato nelle Università rientri nelle priorità indicate dal piano nazionale sulla formazione permanente.

Ci sono a disposizione diverse formule che prevedono un riconoscimento accademico formale dell'esperienza formativa. L'autonomia degli Atenei ha permesso la definizione di possibilità diversamente intitolate, ma in sintesi esse possono essere ricondotte a tre: i Master, i Caf (corsi di alta formazione), i Cfp (corsi di formazione professionale).

Le università dovrebbero urgentemente progettare interventi su questi temi, da un lato, rispettando l'autonomia delle singole sedi e, d'altro lato,

ricercando un dialogo e forme di sinergia nel tentativo di immaginare e progettare corsi di formazione che rientrino negli ambiti citati della 107 che abbiano, per esempio, una componente in e-learning condivisa tra più sedi e una parte presenziale che tenga conto delle specificità formative che caratterizzano le singole realtà. Queste esperienze formative non potranno infine essere progettate senza prevedere al loro interno percorsi di natura sperimentale, nell'ottica di formare Tutor capaci di seguire la formazione dei nuovi insegnanti verso le nuove frontiere della innovazione e della sperimentazione scolastica.

**Allegati degli strumenti del Tirocinio
del Corso di laurea magistrale
in Scienze della Formazione primaria
dell'Università di Bologna**

Allegato 1

Corso di laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione primaria (D.M. 249/2010)

PROGETTO DI TIROCINIO Approvato dal Consiglio di CdLMCU SFP

Il D.M. 249/2010 indica:

«In coerenza con gli obiettivi indicati, il Corso di laurea Magistrale prevede, a iniziare dal secondo anno, attività obbligatorie di Tirocinio indiretto (preparazione, riflessione e discussione delle attività, documentazione per la relazione finale di Tirocinio) e diretto nelle scuole. Le attività di Tirocinio, per complessive 600 ore pari a 24 crediti formativi universitari, devono svilupparsi ampliandosi via via dal secondo anno di corso fino al quinto e devono concludersi con una relazione obbligatoria». Il Tirocinio è seguito da insegnanti Tutor accoglienti, e coordinato da Tutor coordinatori e Tutor organizzatori distaccati a tempo parziale e a tempo pieno presso il Corso di laurea. Prevede attività di osservazione, di lavoro in situazione guidata e di attività in cui lo studente sia pienamente autonomo. Il percorso va articolato prevedendo, dal secondo anno, una parte di Tirocinio nella scuola dell'infanzia».

1. Compito formativo del Tirocinio SFP di Bologna

All'interno del curriculum del Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria, il Tirocinio costituisce un elemento fondamentale e imprescindibile del percorso di formazione alla professione docente.

Durante il percorso di Tirocinio – attraverso l'esperienza diretta nei diversi contesti scolastici si ha la possibilità di sperimentare e acquisire abilità pratiche e, insieme, di sviluppare competenze riflessive e critiche indispensabili per analizzare, progettare, valutare, agire con professionalità nelle molteplici situazioni della scuola, siano esse riferibili direttamente ai contesti di insegnamento-apprendimento con gli alunni, siano esse riferibili al lavoro collegiale con i colleghi e alle relazioni con le famiglie e il territorio.

Il Tirocinio si connette strettamente alle altre attività curriculari del Corso di laurea, insegnamenti e rispettivi laboratori; nello specifico, durante il Tirocinio

si ha l'opportunità di riflettere e integrare – in modo problematico e critico – le conoscenze e competenze acquisite nel contesto universitario con le competenze metodologico-operative presenti nei contesti scolastici. Tale percorso di riflessione e integrazione avviene, in modo mediato e condiviso, con la supervisione di Tutor universitari (organizzatori e coordinatori) e Tutor accoglienti a scuola che condividono fini e modalità del progetto di Tirocinio.

L'esperienza di avvicinamento dello studente ai contesti professionali avviene in modo progressivo, sviluppandosi – dal II al V anno di Corso di laurea – attraverso momenti di:

- Tirocinio indiretto (iniziali, in itinere e finali), allo scopo di promuovere una riflessione progettuale e di valutazione critica sul percorso di Tirocinio di ogni studente,
- Tirocinio osservativo all'interno delle classi/sezioni e all'interno di situazioni professionali di collegialità, quali attività di progettazione, riunioni degli organi collegiali,
- Tirocinio attivo attraverso la progettazione e realizzazione di percorsi didattici nelle classi/sezioni.

I tre momenti sono presenti, anche se in maniera diversa in ciascun anno di corso (maggiore presenza di Tirocinio osservativo nei primi due anni e di Tirocinio attivo negli ultimi anni); ciò allo scopo di consentire al tirocinante – fin dal II anno di corso – sia di verificare la sua motivazione alla professione, sia di esercitare competenze riflessive.

Il Tirocinio costituisce un'esperienza preziosa per conoscere la realtà scolastica dall'interno della sua organizzazione e funzionamento; ciò consente al tirocinante di avviare processi di riflessività costante da assumere, nel corso della propria carriera di docente, come *habitus* imprescindibile della propria professionalità.

Per tale ragione il tirocinante avrà in dotazione degli strumenti di analisi dell'esperienza scolastica, che fanno riferimento alla ricerca educativa, elaborati in collaborazione tra i docenti della Commissione Tirocini e i Tutor universitari.

Il Tirocinio costituisce altresì un'occasione privilegiata di incontro tra Università e Scuola per impostare specifici percorsi di ricerca e formazione da parte dei docenti delle diverse discipline presenti nel curriculum universitario di SFP, chiamati a declinare i propri contenuti verso una specifica formazione dei futuri insegnanti, nel quadro dei principi indicati dalla Costituzione.

L'intero Corso di laurea in SFP partecipa al progetto curricolare del Tirocinio stesso, sia per quanto concerne l'orientamento e il confronto con i Tutor organizzatori e coordinatori, sia per quanto concerne il rapporto con le scuole e la possibilità di sostenere il tirocinante nella realizzazione, all'interno delle classi, di percorsi educativi e didattici connessi ai diversi settori scientifico disciplinari presenti nel Consiglio.

1.1. *Linee metodologiche fondamentali del nuovo curriculum di Tirocinio*

Gli elementi metodologici che fanno da sfondo al progetto di Tirocinio del Corso di laurea SFP di Bologna sono i seguenti:

a) il tirocinante entra a scuola per immergersi nella quotidianità della scuola stessa, aiutato da strumenti di osservazione e interpretazione della realtà.

Lo scopo è riflettere criticamente su quanto si osserva, agire direttamente per poi riflettere su quanto agito, creando spazi effettivi di collegialità tra tirocinanti che si confrontano tra loro, con i Tutor universitari, con gli insegnanti in servizio. Ciò è importante che avvenga fin dal primo anno di Tirocinio per valutare motivazioni, modi di agire e fornire al tirocinante quella “base di esperienza concreta” che le ricerche evidenziano essere indispensabile per innescare autentici processi di riflessività.

b) Il Tirocinio permette di offrire alle future generazioni di docenti l’esperienza didattica acquisita dagli insegnanti in servizio, di conoscere le problematiche della scuola “reale”, le prassi consolidate e le risorse umane e culturali. Al riguardo non è prioritario che la scuola accolga il tirocinante all’interno di “progetti specifici” o di esperienze straordinarie. È piuttosto opportuno che essa sia disponibile a “mettere in trasparenza” la propria quotidianità educativa e didattica, con le proprie caratteristiche, le proprie scelte curriculari (ad es. come si progetta il POF, come lo si realizza nelle azioni educative, se e come si attua una didattica individualizzata per le competenze di base, come si propongono occasioni di personalizzazione, come si valuta, come si progetta l’inclusione e l’integrazione, come si usano le nuove tecnologie, come si promuove la cittadinanza, l’autonomia, la sostenibilità, ...) ed il proprio curricolo latente (spazi, tempi, relazioni sociali interne ed esterne alla scuola). Uno dei compiti dell’esperienza di Tirocinio, infatti, consiste nell’abituare il tirocinante alla riflessione sulle prassi, piuttosto che conoscere prassi ed esperienze ottimali. Per tali ragioni alle scuole si richiede innanzitutto:

- un buon protocollo di accoglienza dei tirocinanti pensato e condiviso tra Università e Scuola, capace di far sentire partecipi delle scelte tutti gli insegnanti della scuola accogliente;
- la disponibilità a comunicare all’esterno le proprie scelte educative e curriculari attraverso la presenza di un sito di scuola facilmente consultabile, la disponibilità a fornire documentazione progettuale al tirocinante, la disponibilità ad accogliere il tirocinante negli organi collegiali;
- la disponibilità a rendere noti eventuali progetti specifici di innovazione didattica, in particolare per i tirocini del IV e V anno.

c) Il tirocinante porta con sé un curriculum universitario che lo orienta costantemente verso alcune categorie valoriali: una scuola democratica che mira a fornire buone competenze di base a tutti i bambini; una scuola che agisce con intenzionalità progettuale e utilizza la valutazione per verificare, autoregolarsi, migliorarsi, innovare; una scuola che utilizza la “collegialità” come prassi fondamentale della professionalità docente; una scuola dell’inclusione e dell’accoglienza. Attraverso tali categorie il tirocinante osserva, analizza, agisce e riflette ed è sulla base di queste stesse categorie che è importante portare avanti il confronto tra le Scuole e l’Università, in merito alla formazione degli insegnanti sia essa iniziale oppure in servizio.

d) Il curriculum del Tirocinio prevede una stretta connessione tra i percorsi del tirocinante nella scuola dell’infanzia e quelli nella scuola primaria, due segmenti

ugualmente importanti da concepire come un *continuum* nell'ottica degli istituti comprensivi e di un curriculum verticale 3-16 anni rivolto alla costruzione di solide competenze chiave per la vita. La formazione del tirocinante del Corso di laurea magistrale a ciclo unico in entrambi i livelli di scuola rappresenta di fatto un'anticipazione e un'ipotesi di ricerca da esplorare di una nuova professionalità di insegnante di scuola dell'infanzia e primaria.

Vanno dunque individuate e valorizzate, nel percorso di Tirocinio, le possibilità di collegamento, confronto e reciprocità delle competenze dei docenti dei due ordini di scuola, così da prevedere carriere professionali che consentano passaggi, ritorni, scambi quotidiani.

e) Il Tirocinio di SFP prevede una forte partecipazione di tutto il Consiglio di Corso di laurea al progetto curricolare del Tirocinio stesso, sia per quanto concerne l'orientamento e il confronto con i Tutor universitari, sia per quanto concerne il rapporto con le scuole e la possibilità di sostenere il tirocinante nella realizzazione, all'interno delle classi/sezioni, di percorsi educativi e didattici connessi ai diversi settori scientifico disciplinari presenti nel Consiglio (scienze dell'educazione e didattiche disciplinari). Infatti il Tirocinio costituisce un'occasione privilegiata di incontro tra Università e Scuola per impostare specifici percorsi in un'ottica di ricerca-formazione. Tali percorsi potranno coinvolgere tirocinanti e insegnanti in servizio per delineare insieme ambiti problematici dell'insegnamento, definire ipotesi di rinnovamento delle azioni educative e didattiche, sperimentare nuove metodologie e strategie, riflettere su processi e risultati in modo collegiale.

2. Distribuzione del Tirocinio nell'arco del Corso di laurea

2.1. È prevista la distribuzione del Tirocinio a partire dal II anno di Corso. Il progetto curricolare si articola in due grandi nuclei:

- primo biennio di Tirocinio (II e III anno): T2 e T3
- secondo biennio di Tirocinio (IV e V anno): T4 e T5

In ciascun biennio si deve svolgere il Tirocinio in entrambi i livelli di scuola; lo studente sceglie, in ciascun biennio, a quale livello di scuola dedicare il Tirocinio più ampio in termini di ore.

In particolare a ciascun anno di Tirocinio corrispondono i seguenti numeri di crediti:

T2 → 3 CFU (75 ore)

T3 → 5 CFU (125 ore)

T4 → 7 CFU (175 ore)

T5 → 9 CFU (225 ore)

2.2. Le ore di ciascun anno di Tirocinio diretto devono essere svolte in un unico livello di scuola, nella classe/sezione del Tutor accogliente.

2.3. In ciascun anno di Tirocinio sono obbligatori, in quanto fondamentali e complementari fra loro, gli incontri programmati di Tirocinio indiretto presso l'Università e il Tirocinio diretto a scuola.

Gli incontri di Tirocinio indiretto con i Tutor universitari sono obbligatori. Per coloro che, in caso di gravi impedimenti (da giustificare con relativa documentazione al responsabile di Area), non possono partecipare ad un incontro è previsto il recupero mediante la presenza in un altro gruppo di Tirocinio indiretto dello stesso modulo organizzativo. Ciò è concesso una sola volta all'interno di ciascuna annualità di Tirocinio. Per eventuali problematiche lo studente è tenuto a contattare il responsabile di Area.

2.4. Tutti i tirocini del Corso di laurea SFP possono essere svolti unicamente all'interno di scuole accreditate dall'Ufficio Scolastico Regionale, come previsto dal D.M. 249/2010 e secondo le direttive del D.M. 93 del 30 novembre 2012.

3. Primo biennio di Tirocinio

Il primo biennio di Tirocinio prevede:

- momenti di Tirocinio indiretto;
- momenti di Tirocinio diretto-osservativo a scuola;
- momenti di Tirocinio diretto-attivo in classe/sezione.

Tirocinio indiretto [25 ore complessive per ciascun anno]

Articolato in:

- un incontro iniziale assembleare con i Tutor universitari e un docente della Commissione Tirocinio;
- un incontro di pre-Tirocinio in piccolo gruppo con il Tutor universitario di riferimento;
- due/tre incontri in itinere a piccolo gruppo con il Tutor universitario di riferimento finalizzati a riflettere sul percorso di Tirocinio in atto;
- un incontro individuale o di piccolo gruppo a fine percorso, finalizzato a compiere un bilancio complessivo dell'esperienza, in un'ottica di confronto tra tirocinanti e Tutor universitario.

Per lo studio, la riflessione personale e la rielaborazione scritta dell'esperienza, durante e al termine del percorso, sono previste dalle dieci alle tredici ore di lavoro individuale.

Tirocinio diretto

50 ore a scuola nel II anno

100 ore a scuola nel III anno

Il Tirocinio diretto si articola in Tirocinio osservativo e Tirocinio attivo.

Tirocinio diretto-osservativo a scuola

Lo studente avrà la possibilità di raccogliere documentazione ufficiale in relazione a:

- organizzazione e scelte culturali dell'istituto scolastico in cui svolge il Tirocinio;
- progettazione educativa della scuola (POF o eventuale Carta dei servizi);
- programmazione didattica della classe o della sezione.

Lo studente avrà la possibilità di osservare:

- il contesto educativo;
- i gruppi di insegnanti nei momenti collegiali;
- l'insegnante in classe/sezione nella relazione didattica con gli alunni;
- l'insegnante nei momenti di valutazione degli apprendimenti.

Allo studente verranno forniti specifici strumenti strutturati o semi-strutturati per la conduzione di osservazioni sistematiche e per l'analisi dei documenti progettuali dell'Istituzione Scolastica.

Il Tirocinio del II anno costituirà un'occasione iniziale per la raccolta della documentazione progettuale e lo svolgimento di alcune osservazioni. Tali attività verranno ripetute nel successivo contesto scolastico durante il Tirocinio del III anno in modo più approfondito e completo. L'analisi della documentazione raccolta e la lettura dei dati rilevati costituiranno aspetti importanti attorno ai quali elaborare la relazione conclusiva di ciascun anno di Tirocinio.

Tirocinio diretto-attivo in classe/sezione

Lo studente entra nei contesti scolastici, infanzia e primaria ad anni alterni, e si inserisce nelle quotidiane attività di progettazione, di didattica e di valutazione.

Non vi è la necessità che la scuola predisponga uno specifico percorso per il tirocinante, sarà invece necessario che la scuola adotti uno specifico protocollo di accoglienza del tirocinante.

Principali attività dello studente nel primo biennio di Tirocinio:

- analisi dei documenti che esprimono l'identità culturale, organizzativa e progettuale della Scuola;
- osservare il contesto e le pratiche educativo-didattiche, avvalendosi di strumenti strutturati e non;
- osservare e rilevare la dimensione collegiale della professione docente;
- realizzare brevi attività didattiche con gli alunni, dopo aver condiviso obiettivi, tempi e modalità con l'insegnante accogliente.

Il Tirocinio del II anno costituirà per lo studente un'occasione iniziale per mettersi alla prova all'interno di situazioni scolastiche concrete; l'osservazione e la partecipazione attiva diverranno più ampie e complete nel successivo contesto scolastico durante il Tirocinio del III anno.

Le riflessioni inerenti l'esperienza complessiva del tirocinante costituiranno gli elementi della relazione conclusiva di ciascun anno di Tirocinio.

4. Secondo biennio di Tirocinio

Il secondo biennio di Tirocinio prevede:

- momenti di Tirocinio indiretto;
- momenti di Tirocinio progettuale/attivo a scuola.

Tirocinio indiretto [45 ore complessive per il quarto anno, 55 ore complessive per il quinto anno]

Articolato in:

- un incontro iniziale assembleare con i Tutor universitari e un docente della Commissione Tirocinio;

- incontri di gruppo di didattica attiva propedeutici al Tirocinio diretto (due per il T4, uno per il T5);
- un incontro di gruppo di pre-Tirocinio con il Tutor universitario di riferimento;
- un incontro individuale con il Tutor universitario per elaborare e/o rielaborare la progettazione del percorso didattico;
- due incontri di gruppo in itinere con il Tutor universitario finalizzati a monitorare il percorso e a sollecitare il confronto e la riflessione sulle esperienze di Tirocinio in atto;
- due incontri di programmazione e monitoraggio fra studenti gestiti in autonomia (solo per il T5).

Tirocinio diretto

130 ore a scuola nel IV anno 170 ore a scuola nel V anno

Il Tirocinio diretto si articola in Tirocinio osservativo e Tirocinio attivo.

Tirocinio diretto progettuale-attivo in classe/sezione

Lo studente entra nei contesti scolastici, infanzia e primaria ad anni alterni, immergendosi nelle quotidiane attività di progettazione, di didattica e di valutazione.

Non vi è la necessità che la scuola predisponga uno specifico percorso per il tirocinante. È lo studente che, collegandosi alla programmazione di classe/sezione, proporrà, per ciascun anno di Tirocinio, un percorso didattico mettendosi alla prova nel progettare, realizzare, valutare la proposta concordata con il Tutor accogliente. Principali attività dello studente nel secondo biennio di Tirocinio:

- orientarsi autonomamente nella lettura del contesto scolastico scegliendo tra gli strumenti utilizzati nei tirocini precedenti e/o tratti dagli studi universitari;
- progettare e realizzare una Unità Didattica nell’ottica prevalente dell’individuazione (T4);
- osservare un alunno certificato o diagnosticato o con “comportamenti emergenti” nell’ottica dell’inclusione (T4);
- progettare e realizzare un percorso didattico nell’ottica prevalente della personalizzazione (T5);
- rilevare e riflettere sulle modalità di relazione con le famiglie e sulla loro partecipazione alla vita della scuola (T5);
- individuare gli aspetti ritenuti significativi della biografia professionale di un insegnante.

ATTENZIONE

Specifiche indicazioni operative in merito a strumenti di Tirocinio (indiretto e diretto), ad aspetti organizzativi e connessi alla valutazione del percorso vengono forniti sul sito in documenti appositi.

5. Livelli di valutazione del Tirocinio

Per la valutazione del Tirocinio sono stati disposti cinque livelli di votazione: insufficiente, sufficiente, buono, ottimo, con lode.

Concorrono alla valutazione complessiva, a carico dei Tutor universitari:

- le osservazioni sui comportamenti del tirocinante a scuola, riferite dai Tutor accoglienti e/o dai referenti del Tirocinio tramite il modulo “Osservazioni sulle attività di Tirocinio svolte dallo studente”;
- le risposte del tirocinante al questionario di autovalutazione;
- le valutazioni del Tutor universitario in merito all’impegno/partecipazione della tirocinante durante le ore di Tirocinio indiretto;
- la valutazione dei lavori prodotti dai tirocinanti, attribuita secondo i criteri espressi nelle linee guida condivise dal gruppo dei Tutor universitari;
- la consegna dei materiali di Tirocinio entro le scadenze stabilite.

Tale valutazione contribuirà a determinare il punteggio del voto di Laurea.

Il Tirocinio può essere invalidato, o considerato non superato, nel caso in cui non vengano rispettate le indicazioni sopraesposte.

Per le specifiche linee guida sulle modalità di tesi di Laurea si rimanda all’apposito allegato.

6. Riconoscimento del Tirocinio

È possibile fare richiesta di riconoscimento crediti del Tirocinio.

6.1. Per insegnanti di classe a tempo indeterminato (presso una scuola pubblica, statale/comunale, o parificata) verranno convalidati, nei 5 anni del CdL, fino ad un massimo di 300 ore di Tirocinio nell’ordine di scuola nel quale si presta servizio. Verrà, invece, svolto il Tirocinio nell’altro ordine di scuola.

Coloro che vogliono convalidare il Tirocinio devono presentare in formato digitale la richiesta ufficiale di riconoscimento con allegata certificazione di assunzione a tempo indeterminato e inviarla all’indirizzo: psiform.bologna.imprimaria@unibo.it all’attenzione del Tutor del Corso di laurea (vedi fac-simile domanda di riconoscimento).

La Commissione Tirocini contatterà gli studenti solo nel caso in cui fossero necessari specifici accertamenti in merito alla documentazione presentata. In assenza di comunicazioni specifiche da parte della Commissione, lo studente dovrà attendere che venga deliberata ufficialmente dal Consiglio di Corso di laurea la convalida del proprio Tirocinio e quindi “caricata” in carriera.

6.2. Coloro che svolgono incarichi annuali come insegnanti curricolari di classe (ovvero per assunzioni entro il 31 dicembre) o hanno ricevuto supplenze della durata presunta di almeno 4 mesi, sempre nel ruolo di insegnanti di classe, possono svolgere il Tirocinio diretto nella classe in cui lavorano durante le ore di servizio.

Tali ore devono corrispondere almeno a quelle di Tirocinio previste in ciascun anno. Nel caso in cui l'incarico non dovesse soddisfare la durata dei 4 mesi nella stessa sezione/classe, le ore effettuate non verranno validate come Tirocinio.

In tal caso è necessario presentare in forma digitale la richiesta ufficiale di riconoscimento con allegata certificazione di assunzione a tempo determinato e inviarla all'indirizzo: psiform.bologna.lmprimaria@unibo.it all'attenzione del Tutor del Corso di laurea (vedi facsimile domanda di riconoscimento).

La partecipazione agli incontri di Tirocinio indiretto è obbligatoria al fine di conoscere gli strumenti da utilizzare per la riflessione finale. Per questo occorrerà che lo studente faccia riferimento al gruppo in cui è stato inserito e partecipi agli incontri secondo il calendario previsto.

NON saranno riconosciuti CFU di Tirocinio o predisposte agevolazioni particolari per lo svolgimento del proprio Tirocinio in nessun'altra situazione (supplenze brevi, servizio a scuola come insegnanti di IRC, come educatori/educatrici, servizio presso scuole non parificate).

6.3. Gli insegnanti di sostegno non possono fare richiesta di riconoscimento di Tirocinio nel primo biennio (T2 e T3). Sarà possibile fare richiesta nel secondo biennio (T4 e T5) per ottenere il seguente riconoscimento:

T4: 60 ore riconosciute + 70 ore da svolgere in un'altra classe

T5: 60 ore riconosciute + 110 da svolgere in un'altra classe

Nel caso in cui lo studente svolga funzioni di insegnante di sostegno a scuola pur non avendo il titolo di specializzazione, è confermato il riconoscimento di 60 ore previa presentazione, al supervisore-Tutor universitario di riferimento, di una relazione che descriva come si attua la contitolarità e lo scambio di ruoli. Nel caso questa condizione non rispecchi la realtà dello studente, è possibile ipotizzare, nella relazione, una programmazione comune con interventi per tutta la classe declinati in percorsi individualizzati e personalizzati con modalità cooperative, di aiuto reciproco, con lavori individuali o di coppia.

7. Il Tirocinio fuori regione

In ottemperanza al D.M. 249/10 e al fine di garantire la maggior qualità e validità possibile del Tirocinio abilitante del Cdl MCU SFP, la Commissione di Tirocinio ha stabilito che il Tirocinio deve essere svolto sul territorio regionale.

Limitatamente all'anno accademico 2015/16 è ammesso il Tirocinio in una regione diversa dall'Emilia Romagna, ma esclusivamente per gravi e documentati motivi ed al massimo un Tirocinio per biennio.

Per gravi motivi si intendono situazioni oggettive che non consentono lo svolgimento del Tirocinio in Emilia Romagna (ad esempio gli obblighi di servizio derivanti da una posizione contrattuale/lavorativa). Non sono considerati gravi motivi la residenza o il domicilio fuori regione. La Commissione Tirocinio non considererà le domande di chi risiede o lavora ad una distanza inferiore ai 30 minuti di percorrenza con il mezzo pubblico più veloce dalla scuola della regione Emilia Romagna disponibile per lo svolgimento del Tirocinio più vicina. In ogni caso il

Tirocinio potrà essere effettuato solo presso le scuole in regola con la normativa concernente l'accreditamento presso l'Ufficio scolastico regionale di competenza. Nelle regioni in cui non si è ancora proceduto all'accreditamento, il Tirocinio sarà consentito nelle scuole convenzionate sia con l'Ateneo locale, sia con quello di Bologna. Non si procede a nuove convenzioni ai fini del Tirocinio fuori regione, ad eccezione dei casi in cui la scuola disponibile per il Tirocinio più vicina disti più di 30 minuti dal luogo di residenza con il mezzo pubblico più veloce.

Per la procedura di richiesta si fa riferimento alle indicazioni pubblicate sul sito alla pagina Tirocinio.























8. Il Tirocinio all'estero

La natura abilitante del titolo conseguito al termine del ciclo di studi del Corso Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione primaria prevede che le attività di Tirocinio siano espletate nell'ambito del sistema scolastico italiano (art. 3 del DPR 249/2010), nello specifico in strutture scolastiche convenzionate ed accreditate con l'Ufficio Scolastico Regionale di pertinenza territoriale (art. 12 del DPR 249/2010). Essendo la richiesta di adesione ai bandi di scambio internazionale sempre più consistente, per conciliare l'esigenza di sostenere i programmi di internazionalizzazione, si ritiene di poter offrire agli studenti la possibilità di una diversa articolazione dei tempi per ciascun percorso di Tirocinio. Per le specifiche articolazioni, si rimanda alle Linee Guida "Percorso Tirocinio per Erasmus in uscita" pubblicate sul sito.

Gli studenti stranieri in entrata, afferenti al Programma Erasmus Studio, possono inserirsi nello svolgimento del Tirocinio del II e del III anno. Il Tirocinio, a carattere prevalentemente osservativo, favorisce l'integrazione degli studenti nei contesti scolastici di riferimento.

Gli studenti sono inseriti nei gruppi di Tirocinio indiretto e seguono la normale tempistica prevista per T2 e T3. Per le specifiche, si rimanda alle Linee Guida pubblicate sul sito: "Percorso di Tirocinio per studenti Erasmus in entrata".

Lo studente Erasmus in entrata può svolgere, in alternativa, il T2 od il T2 ed il T3, in tempi successivi. Non è possibile, come per gli studenti italiani, lo svolgimento del T3 senza il previo svolgimento del T2.

| ATTIVITA' | settembre | ottobre | novembre | dicembre | gennaio | febbraio | marzo | aprile | maggio |
|--|-----------|--|---|--|--|--|--|---|---|
| TIROCINIO 2° anno 50 h a scuola | |  Assemblea 12 ottobre |  I incontro 24 - 31 ott. |  III incontro 5 dic-15dic | Restituz. 15-30 gen. | | | | |
| T 2 INDIRETTO 12 ore + 13 h. di studio individuale | | |  I incontro 7-14 nov. |  Assemblea 16 dicembre | | genn- febb. | Marzo - aprile | | |
| T 2 Recuperi | | | | | | | | | |
| T 2 Recupero INDIRETTO | | | | | | | | | |
| TIROCINIO 3° anno 100 ore | | | | | | | 13 febbraio - 18 maggio | | |
| T 3 INDIRETTO 15 ore + 10 h. di studio individuale | | | |  Assemblea 25 gennaio |  I incontro 30 gen- 9 feb. |  II incontro 20 feb.- 2 mar. |  III incontro 23 mar. - 5 apr. |  IV incontro 26 apr. - 9 mag. | |
| TIROCINIO 4° anno 130 ore | |  Assemblea 5 ottobre |  I incontro 17 - 27 ottobre. | | | | | | |
| T4 INDIRETTO 22 ore + 23 h. di studio individuale | | | | | | | |  Incontri individ. |  III incontro 19 aprile - 2 maggio. |
| TIROCINIO 5° anno 170 ore a scuola | |  Assemblea 21 sett. |  I incontro 6-19 ott. |  II incontro 5-19 dicem | | | | | |
| T 5 INDIRETTO 25 h. + 30 h. di studio individuale | | |  28 ottobre- 11 novembre |  14 - 24 novembre |  17 nov. - 2 dicembre | | |  III incontro 6-15 marzo |  Incon tri indiv. |
| Didattica Attiva T4 4 + 4 ore | | | | | | | | | |
| Didattica Attiva T5 4 ore | | | | | | | | | |

Allegato 2

Scheda 00 T2

Presentazione degli Strumenti per il Tirocinio del secondo anno

Il tirocinio permette allo/a studente/essa di entrare nella scuola per immergersi nella quotidianità della scuola stessa aiutato dall'uso di strumenti che consentono di assumere una visione che va dal *Macro* (Istituto Comprensivo/Circolo Didattico/Ente) al *Micro* (sezione/classe), acquisendo una prima consapevolezza della complessità del mondo della scuola.

Ha lo scopo di far riflettere criticamente sui dati che si raccolgono, sulle osservazioni che si effettuano e sulle attività che si propongono cercando anche il confronto con i docenti e i colleghi tirocinanti.

Il primo strumento “**Analisi del Piano Triennale dell’Offerta Formativa**” ha lo scopo di:

- conoscere l’Istituzione Scolastica attraverso “*il documento fondamentale costitutivo dell’identità culturale e progettuale dell’istituzione scolastica*” (L. 107/2015 art. 1 comma 14).

Il secondo strumento “**Descrizione della sede di tirocinio**” ha lo scopo di:

- individuare la tipologia istituzionale della sede di tirocinio;
- rilevare l’articolazione del tempo scuola nella sede di tirocinio;
- rilevare i ruoli dell’organico docente e non docente presente nella sede di Tirocinio;
- rilevare le differenti tipologie degli alunni.

Il terzo/quarto strumento (infanzia o primaria) “**Disposizione e utilizzo degli spazi**” ha lo scopo di:

- rilevare la funzionalità dell’organizzazione degli spazi in relazione alle attività di insegnamento/apprendimento;
- rilevare l’utilizzo degli arredi in funzione dell’attività scolastica;
- rilevare i rapporti tra l’organizzazione degli spazi e le scelte didattiche.

Il quinto strumento “**Osservazione della quotidianità nella sua organizzazione spazio-temporale**” ha lo scopo di:

- rilevare l’organizzazione della giornata scolastica in relazione alla sua articolazione spazio/temporale per evidenziare gli elementi del curricolo implicito.

Il sesto/settimo strumento (infanzia o primaria) “**Osservazione dell’insegnante**” ha lo scopo di:

- rilevare le modalità di gestione dell’accoglienza;
- rilevare le modalità di gestione di attività didattiche.

L’ottavo strumento “**Vi racconto la mia attività**” ha lo scopo di:

- motivare, progettare, realizzare e narrare una attività didattica.

Scheda 01 T2

Analizziamo un piano triennale dell'offerta formativa

Analizziamo nei suoi elementi essenziali il PTOF¹ dell'Istituto di cui fa parte la scuola dove stiamo svolgendo il tirocinio.

L'analisi ha la finalità di:

- conoscere l'istituzione scolastica attraverso il "*documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale dell'istituzione scolastica*" (L. 107/2015 art. 1 comma 14);
- approfondire alcuni aspetti rilevanti.

SCUOLA DELL'INFANZIA SCUOLA PRIMARIA

Denominazione e Sede della scuola _____

[-] La Scuola statale fa parte dell'Istituto Comprensivo o Direzione Didattica/
Circolo di _____

Dell'I.C./Circolo didattico fanno parte le seguenti scuole:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

[-] La Scuola paritaria comunale fa parte del Comune/Quartiere di _____

Nel Comune/Quartiere vi sono anche le seguenti dell'infanzia comunali:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

[-] La Scuola paritaria fa parte dell'Istituto/Ente/Associazione:

Dirigente scolastico²/Coordinatore didattico-pedagogico³: _____

1. L. 107/2015, art. 1, c. 12-19 (Modifica art. 3 DPR 275/99).

2. Nelle scuole statali.

3. Nelle scuole paritarie.

Scheda 01 T2

Analisi del PTOF⁴

Informazioni iniziali

- Data di delibera del Collegio Docenti _____
- Data di approvazione Consiglio d'Istituto _____

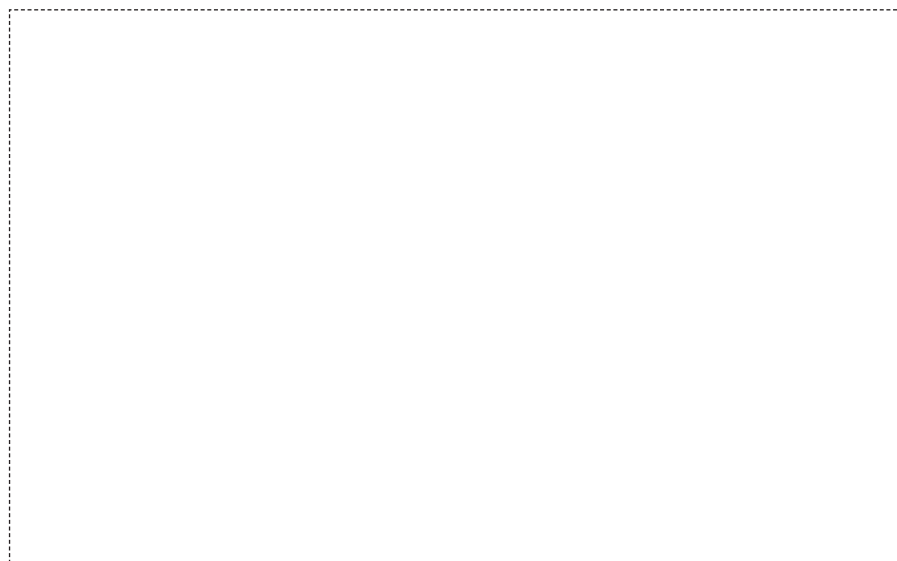
In caso di scuola paritaria: organismo che ha redatto il documento _____

1. Analisi della situazione iniziale:

- La situazione della scuola (risorse umane e materiali presenti).
- Il contesto socio-culturale di riferimento nel quale la scuola è inserita.

Descrivi in particolare le modalità con cui, nel PTOF, si fa riferimento al rapporto di AutoValutazione (RAV) e al Piano di Miglioramento (PdM).

Riporta le parti di testo che ti sembrano più significative (*max 30 righe*)
Potrai riflettere su questa importante parte del Piano insieme al tuo Tutor universitario durante l'incontro di tirocinio indiretto.



4. Per le scuole comunali riferirsi a Regolamento, Piano Programma, Linee guida, Manifesto... Per tutte le scuole paritarie riferirsi alla normativa L. 62/2000.

2. Il documento deve presentare gli atti/scelte/linee di indirizzo a cui la scuola fa riferimento (le sue scelte valoriali) e le finalità educative generali che si intendono perseguire.

Individua nel PTOF le linee di indirizzo e le finalità educative generali. Confronta quanto individuato con le indicazioni nazionali leggendo il cap. “Cultura, scuola, persona” e il cap. “Finalità generali” (max 30 righe, Times New Roman 12)

3. Nel PTOF (e nei suoi eventuali allegati) sono presentate le scelte relative ai modelli di azione che la scuola intende adottare in relazione alle tre dimensioni strutturali della programmazione educativa: dimensione sociale, dimensione politico-culturale, dimensione funzionale?

3.1. Dimensione sociale (le relazioni interne alla scuola)

Sono presenti i seguenti aspetti all'interno del PTOF?

| | Assente | Parziale | Completo |
|--|---------|----------|----------|
| a) Funzionamento degli organi collegiali (la gestione sociale) | | | |
| b) Modalità collegiali della progettazione educativa e didattica tra insegnanti | | | |
| c) Modalità di valutazione e autovalutazione delle scelte progettuali realizzate | | | |
| d) Valorizzazione delle professionalità interne alla scuola e formazione in servizio degli insegnanti | | | |
| e) Individuazione di regole convenzionali per garantire la qualità del clima sociale all'interno della scuola ⁵ | | | |
| f) Rapporti con le famiglie (oltre alle indicazioni su riunioni e colloqui, viene specificato in che modo le famiglie possono accedere ai documenti programmatici: PTOF, programmazioni di classe, ...?) | | | |

5. Verificare eventuale riferimento a Regolamenti interni.

| | | | |
|--|--|--|--|
| g) Accoglienza delle diversità (bambini disabili, bambini stranieri, integrazione della diversità nel senso più ampio...) ⁶ | | | |
| h) Presenza di progetti di integrazione della diversità (bambini disabili, bambini di origine straniera, integrazione delle diversità nel senso più ampio...) in cui sono coinvolti <u>tutti</u> i bambini | | | |

Scegli un aspetto del quadro e approfondisci (*max 20 righe, Times New Roman 12*)

3.1. bis Modalità di valutazione degli apprendimenti

Individua nel PTOF (o in eventuali altri documenti consultabili sul sito dell'Istituzione scolastica) le modalità di verifica e i criteri di valutazione degli apprendimenti.

Riporta eventuali stralci che ti sembrano significativi (ne potrai poi discutere con il tuo tutor universitario) (*max 20 righe, Times New Roman 12*)

6. Verificare eventuale riferimento al PAI (Piano Annuale dell'Inclusività).

3.2. Dimensione politico-culturale (le relazioni della scuola con l'esterno)

Sono presenti i seguenti aspetti all'interno del PTOF?

| | Assente | Parziale | Completo |
|---|---------|----------|----------|
| a) Continuità orizzontale (collocazione della scuola nel sistema formativo del territorio; atlante delle offerte formative del territorio) | | | |
| b) Pianificazione di progetti di intervento formativo | | | |
| c) Collegamenti di continuità verticale con le scuole del territorio | | | |
| d) Produzione di documentazione, sua conservazione e diffusione | | | |
| e) Pianificazione di progetti di ricerca, sperimentazione e sviluppo | | | |

Scegli un aspetto del quadro e approfondisci (*Max 20 righe, Times New Roman 12*)

3.3. Dimensione funzionale (le scelte pratico-organizzative)

Sono presenti i seguenti aspetti all'interno del PTOF?

| | Assente | Parziale | Completo |
|--|---------|----------|----------|
| a) Organizzazione delle classi/sezioni e collocazione degli insegnanti | | | |
| b) Scelte metodologiche generali per garantire una didattica flessibile e attenta ai bisogni formativi di tutti gli alunni | | | |
| c) Definizione dei tempi (dal calendario annuale alla giornata scolastica) | | | |
| d) Organizzazione razionale degli spazi in funzione di una didattica flessibile | | | |
| e) Gestione delle routine e/o dei momenti comuni all'interno della scuola | | | |

Scegli un aspetto del quadro e approfondisci (*Max 20 righe, Times New Roman 12*)

4. Modalità di autovalutazione annuale

Nel PTOF si fa riferimento a come il Collegio intende agire per realizzare momenti di autovalutazione annuale della propria progettazione educativa?

Riporta eventuali stralci dal PTOF che ti sembrano significativi (ne potrai poi discutere con il tuo tutor universitario) (*max 20 righe, Times New Roman 12*)



Scheda 02 T2

Descrizione della sede del tirocinio

Lo strumento ha lo scopo di: individuare la tipologia istituzionale della sede di tirocinio; rilevare l'articolazione del tempo scuola, i ruoli dell'organico docente e non docente presente, rilevare le differenti tipologie degli alunni.

SCUOLA SEDE DEL TIROCINIO:

INFANZIA PRIMARIA

NOME DELLA SEDE DI TIROCINIO _____

INDICARE SE SI TRATTA DI UNA SCUOLA

STATALE PARITARIA COMUNALE PARITARIA PRIVATA

Compilare solo i dati relativi alla sede di tirocinio

| Dati relativi alla sede del tirocinio | Tempo scuola settimanale ⁷ (gestito dagli insegnanti) | Tempo extrascuola (gestito da altro/i personale/educatori) |
|---------------------------------------|---|--|
| Infanzia | 50 h sezioni n. 45 h sezioni n. 40 h sezioni n. 25 h sezioni n. h sezioni n. | – Pre-scuola – Post-scuola |
| Primaria | 24 h classi n. 27 h classi n. 30 h classi n. 33 h classi n. 40 h classi n. | – Pre-scuola – Post-scuola |

| Organico scolastico dell'autonomia ⁸ | N. docenti su posto comune | N. docenti su posto di sostegno | N. docenti specialisti su lingua inglese ⁹ | N. docenti su organico potenziato | N. docenti specialisti di I.R.C. | N. collaboratori scolastici |
|---|----------------------------|---------------------------------|---|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|
| Plesso | | | | | | |
| Sezione/classe | | | | | | |

7. Riferimento al DPR 275 del 1999, al DPR 89 del 2009 e normativa vigente.

8. L. 107/2015 art. 1, c. 5 (il rapporto di lavoro, per quanto riguarda l'orario di servizio, è regolato dal Contratto di Lavoro – CCNL 2006/09).

9. Solo scuola primaria.

| Alunni | Numero alunni complessivo | Numero alunni disabili (ai sensi della L. 104/1992) | Numero alunni che necessitano di Piani Personalizzati (es. DSA, BES, altro) | Numero alunni con cittadinanza straniera |
|----------------|----------------------------------|---|---|---|
| Plesso | | | | |
| Sezione/classe | | | | |

| Altre figure presenti nel plesso | Educatori assistenti alla persona Collaboratori esterni¹⁰ | Esperti esterni su progetto¹¹ | Altro |
|---|---|---|--------------|
| Tipologia | | | |

10. Esempi di funzioni svolte: attività educative, di assistenza agli alunni disabili (L. 104 del 1992), pre e post-scuola, compiti pomeridiani, mensa, altro.

11. Esempi di progetti presenti nella scuola: motoria, ambiente, italiano L2, sportello d'ascolto, altro.

Scheda 03 T2

Letture organizzazione e utilizzo dello spazio

SCUOLA DELL'INFANZIA

Il terzo strumento ha lo scopo di rilevare la funzionalità dell'organizzazione degli spazi nella scuola dell'infanzia in relazione alle attività di insegnamento/apprendimento; l'utilizzo degli arredi in funzione dell'attività scolastica, i rapporti tra l'organizzazione degli spazi e le scelte didattiche.

Tale rilevazione deve essere oggetto di riflessione nella relazione finale.

| Spazio | | Rilevazione ¹² | |
|-----------------------------|---------------------|--|--|
| Cattedra/tavolo | Disposizione | Frontale rispetto ai banchi | |
| | | Al centro dell'aula | |
| | | Situata ad angolo | |
| | | Davanti alla lavagna | |
| | | | |
| | Utilizzo | Come scrivania solo per l'insegnante | |
| | | Come tavolo di lavoro per i gruppi | |
| | | Come base di appoggio per i materiali scolastici | |
| | | | |
| | | | |
| Tavoli per i bambini | Disposizione | A file | |
| | | A semicerchio | |
| | | A ferro di cavallo | |
| | | A isole | |
| | | | |
| | Utilizzo | Assegnazione posti fissa | |
| | | Assegnazione posti libera | |
| | | Assegnazione posti giornaliera | |
| | | Assegnazione posti settimanale | |
| | | Assegnazione posti mensile | |
| | | | |

12. Contrassegnare la casella corrispondente agli elementi rilevati.

| | | | |
|------------------------------------|---------------------------------|---|--|
| Spazio conversazione | Disposizione e tipologia | Strutturato con arredi appositi (cassettiera, seggiole, tappetone, ...) | |
| | | Non strutturato | |
| | | | |
| | Utilizzo | Utilizzo quotidiano | |
| | | Utilizzo settimanale | |
| | | Utilizzo occasionale | |
| | | | |
| Spazio biblioteca | Disposizione | In uno spazio apposito della scuola | |
| | | In sezione | |
| | | | |
| | Utilizzo | Utilizzo libero | |
| | | Utilizzo regolamentato | |
| | | | |
| Angoli /centri di interesse | Numero | Due | |
| | | Tre | |
| | | Più di tre | |
| | Disposizione | In sezione | |
| | | Fuori dalla sezione | |
| | | | |
| Atelier/laboratorio | Disposizione | In sezione | |
| | | Fuori dalla sezione | |
| | | | |
| | Utilizzo | Utilizzo libero | |
| | | Utilizzo regolamentato | |
| | | | |
| Mensa | Disposizione | In uno spazio esterno alla sezione appositamente dedicato | |
| | | In sezione | |
| | | In uno spazio esterno alla sezione adattato | |
| | | | |
| | Utilizzo | In un'unica fascia oraria | |
| | | In fasce orarie alternate | |
| | | | |

| | | | |
|--------------------------------|---------------------|--|--|
| Salone/aula polivalente | Disposizione | In uno spazio apposito | |
| | | In uno spazio adattato | |
| | | | |
| | Utilizzo | In fasce orarie programmate | |
| | | In fasce orarie non programmate | |
| | | Una sezione per volta | |
| Più sezioni contemporaneamente | | | |
| | | | |
| Bagno | Disposizione | In sezione | |
| | | Fuori dalla sezione | |
| | | | |
| | Utilizzo | Utilizzo libero | |
| | | Utilizzo regolamentato | |
| | | | |
| Stanza del riposo | Disposizione | In sezione | |
| | | Fuori dalla sezione | |
| | | Con brandine/materassini/ tappetone | |
| | | | |
| | Utilizzo | Utilizzo libero | |
| | | Utilizzo regolamentato | |
| | | | |
| Spazi esterni | Tipologia | Giardino | |
| | | Cortile | |
| | | | |
| | Utilizzo | Utilizzo per sezione | |
| | | Utilizzo collettivo | |
| | | In orario comune | |
| | | In orario libero | |
| | | Per attività ricreativa | |
| Per attività didattiche | | | |
| | | | |

Scheda 04 T2

Letture organizzazione e utilizzo dello spazio

SCUOLA PRIMARIA

Il quarto strumento ha lo scopo di rilevare: la funzionalità dell'organizzazione degli spazi nella scuola primaria in relazione alle attività di insegnamento/apprendimento; l'utilizzo degli arredi in funzione dell'attività scolastica, i rapporti tra l'organizzazione degli spazi e le scelte didattiche.

Tale rilevazione deve essere oggetto di riflessione nella relazione finale.

| Spazio | | Rilevazione ¹³ | |
|-----------------|---------------------|--|--|
| Cattedra | Disposizione | Frontale rispetto ai banchi | |
| | | Al centro dell'aula | |
| | | Situata ad angolo | |
| | | Davanti alla lavagna | |
| | | | |
| | Utilizzo | Come scrivania solo dall'insegnante | |
| | | Come tavolo di lavoro per i gruppi | |
| | | Come base di appoggio per i materiali scolastici | |
| | | | |
| | | | |
| Banchi | Disposizione | A file | |
| | | A semicerchio | |
| | | A ferro di cavallo | |
| | | A isole | |
| | | | |
| | Utilizzo | Assegnazione posti fissa | |
| | | Assegnazione posti libera | |
| | | Assegnazione posti giornaliera | |
| | | Assegnazione posti settimanale | |
| | | Assegnazione posti mensile | |
| | | | |

13. Contrassegnare la casella corrispondente agli elementi rilevati.

| | | | |
|--|----------------------|---|--|
| Spazio conversazione | Disposizione | Strutturato | |
| | | Non strutturato | |
| | | | |
| | Utilizzo | Tempi programmati | |
| | | Tempi occasionali | |
| | | | |
| Spazio biblioteca | Disposizione | In uno spazio della scuola appositamente dedicato | |
| | | In aula | |
| | | | |
| | Utilizzo | In tempi e fasce orarie programmate | |
| | | In tempi e fasce orarie non programmate | |
| | | | |
| Mensa | Disposizione | In uno spazio appositamente dedicato | |
| | | In aula | |
| | | In uno spazio adattato | |
| | | | |
| | Utilizzo | In un'unica fascia oraria | |
| | | In fasce orarie alternate | |
| Palestra | Disposizione | In uno spazio appositamente dedicato | |
| | | In uno spazio adattato | |
| | | | |
| | Utilizzo | In fasce orarie programmate | |
| | | In fasce orarie non programmate | |
| Laboratorio (aula di musica, pittura, informatica, ...) | Disposizione | Aula appositamente dedicata | |
| | | Aula della classe | |
| | | | |
| | Numero di lab | Uno | |
| | | Due | |
| | | Tre | |
| | | | |
| | Utilizzo | In tempi e fasce orarie programmate | |
| In tempi e fasce orarie non programmate | | | |

| | | | |
|----------------------|------------------|-------------------------|--|
| Spazi esterni | Tipologia | Giardino | |
| | | Cortile | |
| | | | |
| | Utilizzo | Utilizzo per classe | |
| | | Utilizzo collettivo | |
| | | In orario comune | |
| | | In orario libero | |
| | | Per attività ricreativa | |
| | | Per attività didattiche | |

Scheda 05 T2

Osservazione della quotidianità nella sua organizzazione spazio-temporale

Lo strumento ha lo scopo di rilevare l'organizzazione della giornata scolastica in relazione alla sua articolazione spazio/temporale per evidenziare gli elementi del curricolo implicito¹⁴. L'osservazione va effettuata nel corso di una sola intera giornata scolastica.

Osservatore

SCUOLA DELL'INFANZIA SCUOLA PRIMARIA DATA
DALLE ORE
ALLE ORE

| Orario | Attività | Spazio | Modalità di svolgimento dell'attività (individuale, a coppie, a piccolo gruppo, a grande gruppo...) | Cosa fanno i bambini ¹⁵ | Cosa fa l'insegnante ¹⁶ |
|--------|----------|--------|--|------------------------------------|------------------------------------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

14. Cfr. Gariboldi A. (2007), *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.

15. Illustrare in modo sintetico: utilizzare poche parole.

16. Idem.

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Osservazione dell'insegnante Scuola dell'infanzia – Accoglienza

Lo strumento ha lo scopo di rilevare le modalità di gestione dell'accoglienza e le modalità di gestione di attività didattiche.

Scegliere un insegnante di sezione e osservarlo per due volte nel momento dell'accoglienza¹⁷

| |
|--------------------------|
| Osservatore |
|--------------------------|

DATA DALLE ORE ALLE ORE (max 10 min)

| L'insegnante accoglie | | 0-5 min | 6-10min |
|------------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Dove | All'ingresso della scuola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | All'ingresso della sezione | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | In sezione | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | In spazi comuni | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Chi | Bambini | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Genitori | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

17. Non vanno riportati i dati identificativi dell'insegnante osservato

| | | | |
|-------------|---|--------------------------|--------------------------|
| Come | In piedi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Seduto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Saluta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Saluta e sorride | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Interagisce comunicando con il bambino e con il genitore | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Si dedica completamente all'accoglienza | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Si dedica ad altre mansioni mentre accoglie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Regola e gestisce i tempi di comunicazione con i genitori | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Indica ai bambini cosa fare | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Stabilisce un contatto fisico con tutti i bambini | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Stabilisce un contatto fisico con il bambino in momentanea "difficoltà" | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Cambia modalità di contatto a seconda dei bambini | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Scheda 06 T2

Osservazione dell'insegnante Scuola infanzia – Attività

Scegliere un insegnante di classe e osservarlo per due volte in due attività differenti¹⁸

Osservatore

DATA DALLE ORE ALLE ORE (max 30 min
non consecutivi)

L'insegnante svolge un'attività di

| | | 1 ^a fase 15 min | 2 ^a fase 15 min |
|----------------|--|-------------------------------|-------------------------------|
| Dove | In aula | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | In palestra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | In laboratorio specifico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Con chi | Alunni | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Altro insegnante | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Esperto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Come | Predisporre l'ambiente prima dell'attività | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Invita gli alunni a predisporre l'ambiente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Organizza i materiali necessari all'attività | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Invita gli alunni a organizzare i materiali | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Cura il riordino dei materiali utilizzati | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Invita a riordinare i materiali | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Con i banchi disposti frontalmente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Con i banchi disposti ad isole | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Con i banchi disposti liberamente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | In spazio libero da arredi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

18. Non vanno riportati i dati identificativi dell'insegnante osservato.

| | | | |
|--|---|--------------------------|--------------------------|
| Come | All'inizio dell'attività comunica gli obiettivi/cosa verrà fatto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Durante l'attività fa emergere gli obiettivi tramite domande | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Presenta le fasi dell'attività | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Stimola la continuità con attività precedenti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Coglie i suggerimenti dei bambini modificando l'attività | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Risponde a domande di chiarimento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Regola i tempi di lavoro tenendo conto delle necessità dei bambini | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Sviluppa gli argomenti utilizzando strumenti informatici e multimediali | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Coinvolge i bambini nell'utilizzo degli strumenti informatici | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Sviluppa gli argomenti utilizzando materiali strutturati | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Coinvolge i bambini nell'utilizzo di materiali strutturati | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Fa lavorare i bambini con materiali non strutturati | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Propone attività in piccolo gruppo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Prende appunti rispetto a ciò che succede | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Svolge l'attività stando seduta alla cattedra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Svolge l'attività muovendosi tra i banchi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Utilizza la voce con tono prevalentemente alto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Utilizza la voce con tono modulato per richiamare l'attenzione, concetti importanti, ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Si rivolge agli alunni con il loro nome | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Si rivolge agli alunni con appellativi/vezzeggiativi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Gestisce i comportamenti inappropriati attraverso il rimprovero | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Gestisce i comportamenti inappropriati attraverso il dialogo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Fa uso di sanzioni | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Promuove comportamenti appropriati | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Osservazione dell'insegnante Scuola primaria – Accoglienza

Lo strumento ha lo scopo di rilevare le modalità di gestione dell'accoglienza e le modalità di gestione di attività didattiche.

Scegliere un insegnante di classe e osservarlo per due volte nel momento dell'accoglienza¹⁹

| |
|--------------------------|
| Osservatore |
|--------------------------|

DATA DALLE ORE ALLE ORE (max 10 min)

| L'insegnante accoglie | | 0-5 min | 6-10 min |
|-----------------------|---|--------------------------|--------------------------|
| Dove | All'ingresso della scuola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Davanti all'aula | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | In aula | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Chi | Alunni | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Genitori | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Come | In piedi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Seduto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Saluta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Saluta e sorride | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Interagisce comunicando con chi accoglie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Si dedica completamente all'accoglienza | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Si dedica ad altre mansioni mentre accoglie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Regola e gestisce i tempi di comunicazione con i genitori | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Indica ai bambini che cosa fare | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Stabilisce un contatto fisico con i bambini | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Stabilisce un contatto fisico con il bambino in momentanea "difficoltà" | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

19. Non vanno riportati i dati identificativi dell'insegnante osservato.

Scheda 07 T2

Osservazione dell'insegnante Scuola primaria – Attività

Scegliere un insegnante di classe e osservarlo per due volte in due attività differenti²⁰

Osservatore

DATA DALLE ORE ALLE ORE (max 30 min
non consecutivi)

L'insegnante svolge un'attività di

| | | 1 ^a fase 15 min | 2 ^a fase 15 min |
|----------------|--|-------------------------------|-------------------------------|
| Dove | In aula | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | In palestra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | In laboratorio specifico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Con chi | Alunni | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Altro insegnante | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Esperto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Come | Predisporre l'ambiente prima dell'attività | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Invita gli alunni a predisporre l'ambiente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Organizza i materiali necessari all'attività | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Invita gli alunni a organizzare i materiali | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Cura il riordino dei materiali utilizzati | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Invita a riordinare i materiali | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Con i banchi disposti frontalmente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Con i banchi disposti ad isole | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Con i banchi disposti liberamente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | In spazio libero da arredi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

20. Non vanno riportati i dati identificativi dell'insegnante osservato.

| | | | |
|--|---|--------------------------|--------------------------|
| Come | All'inizio dell'attività comunica gli obiettivi/cosa verrà fatto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Durante l'attività fa emergere gli obiettivi tramite domande | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Presenta le fasi dell'attività | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Stimola la continuità con attività precedenti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Coglie i suggerimenti dei bambini modificando l'attività | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Risponde a domande di chiarimento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Regola i tempi di lavoro tenendo conto delle necessità dei bambini | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Sviluppa gli argomenti utilizzando strumenti informatici e multimediali | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Coinvolge i bambini nell'utilizzo degli strumenti informatici | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Sviluppa gli argomenti utilizzando materiali strutturati | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Coinvolge i bambini nell'utilizzo di materiali strutturati | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Fa lavorare i bambini con materiali non strutturati | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Propone attività in piccolo gruppo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Prende appunti rispetto a ciò che succede | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Svolge l'attività stando seduta alla cattedra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Svolge l'attività muovendosi tra i banchi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Utilizza la voce con tono prevalentemente alto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Utilizza la voce con tono modulato per richiamare l'attenzione, concetti importanti, ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Si rivolge agli alunni con il loro nome | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Si rivolge agli alunni con appellativi/vezzeggiativi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Gestisce i comportamenti inappropriati attraverso il rimprovero | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Gestisce i comportamenti inappropriati attraverso il dialogo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Fa uso di sanzioni | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Promuove comportamenti appropriati | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Scheda 08 T2

Vi racconto la mia attività

Lo strumento ha lo scopo di avviare il tirocinante a motivare, progettare, realizzare e narrare una attività didattica.

Descrivere l'attività svolta in sezione/classe tenendo presente i seguenti aspetti:

All'interno di quale percorso didattico collego la mia attività e perché l'ho scelta?

(Motivazioni personali; motivazioni legate all'osservazione del contesto; richieste dell'insegnante, ...)

Quale traguardo per lo sviluppo delle competenze, tratto dalle Indicazioni Nazionali, ho individuato nel percorso dell'insegnante?

Formulo un obiettivo specifico rispetto al traguardo scelto. Per la scuola primaria formulo anche un obiettivo di apprendimento.

Come ho pensato di organizzarla?

[ipotesi di lavoro e preparazione materiali (originali, dati dall'insegnante, ricercati su riviste, su internet...); preparazione spazio, scelta strategia didattica, ...]

Come e quando l'ho realizzata?

Nello svolgimento dell'attività ho cambiato qualcosa rispetto all'ipotesi iniziale? Perché?

Che cosa mi aspettavo? (**aspettative professionali e personali...**)

Che cosa non mi aspettavo? (...)

Allegato 3

Scheda 00 T3

Presentazione degli Strumenti per il Tirocinio del terzo anno

Il tirocinio permette allo/a studente/essa di entrare nella scuola per immergersi nella quotidianità della scuola stessa aiutato/a dall'uso di strumenti che consentono di assumere una visione che va dal *Macro* (Istituto Comprensivo/Circolo Didattico/Ente) al *Micro* (sezione/classe), acquisendo una prima consapevolezza della complessità del mondo della scuola.

Ha lo scopo di far riflettere criticamente sui dati che si raccolgono, sulle osservazioni che si effettuano e sulle attività che si propongono, cercando anche il confronto con i docenti e i colleghi tirocinanti.

Il primo strumento “**Analisi del Piano Triennale dell’Offerta Formativa**” ha lo scopo di:

- conoscere l’Istituzione Scolastica attraverso “*il documento fondamentale costitutivo dell’identità culturale e progettuale dell’istituzione scolastica*” (L. 107/2015 art. 1 comma 14).

Il secondo strumento “**Descrizione della sede di tirocinio**” ha lo scopo di:

- individuare la tipologia istituzionale della sede di tirocinio;
- rilevare l’articolazione del tempo scuola nella sede di tirocinio;
- rilevare i ruoli dell’organico docente e non docente presente nella sede di tirocinio;
- rilevare le differenti tipologie degli alunni.

Il terzo/quarto strumento (infanzia/primaria) “**L’osservazione dell’insegnante**” ha lo scopo di:

- porre l’attenzione sulle modalità di gestione dell’accoglienza;
- porre l’attenzione sulle modalità di gestione di un’attività didattica.

Il quinto strumento “**Dimensione collegiale della professione docente**” ha lo scopo di:

- osservare differenti momenti di collegialità;
- rilevare la funzionalità dei differenti organi collegiali.

Il sesto strumento “**Continuità**” ha lo scopo di:

- cogliere gli aspetti di continuità nella normativa scolastica e nei progetti realizzati o da realizzare nel contesto scolastico di tirocinio;
- rilevare la relazione di continuità fra i due ordini di scuola.

Il settimo strumento “**Percorso didattico**” ha lo scopo di:

- rilevare modalità e strategie didattiche nella sezione/classe;
- programmare una proposta di percorso didattico;
- condividere la proposta con l’insegnante e con altro tirocinante;
- realizzare il percorso didattico progettato.

Scheda 01 T3

Analizziamo un piano triennale dell'offerta formativa

Analizziamo nei suoi elementi essenziali il PTOF¹ dell'Istituto di cui fa parte la scuola dove stiamo svolgendo il tirocinio.

L'analisi ha la finalità di:

- conoscere l'istituzione scolastica attraverso il "*documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale dell'istituzione scolastica*" (L. 107/2015 art. 1 comma 14);
- approfondire alcuni aspetti rilevanti.

SCUOLA DELL'INFANZIA SCUOLA PRIMARIA

Denominazione e Sede della scuola _____

[-] La Scuola statale fa parte dell'Istituto Comprensivo o Direzione Didattica/
Circolo di _____

Dell'I.C./Circolo didattico fanno parte le seguenti scuole:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

[-] La Scuola paritaria comunale fa parte del Comune/Quartiere di _____

Nel Comune/Quartiere vi sono anche le seguenti dell'infanzia comunali:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

[-] La Scuola paritaria fa parte dell'Istituto/Ente/Associazione:

Dirigente scolastico²/Coordinatore didattico-pedagogico³: _____

1. L. 107/2015, art. 1, c. 12-19 (Modifica art. 3 DPR 275/99).

2. Nelle scuole statali.

3. Nelle scuole paritarie.

Scheda 01 T3

Analisi del PTOF⁴

Informazioni iniziali

- Data di delibera del Collegio Docenti _____
- Data di approvazione Consiglio d’Istituto _____

In caso di scuola paritaria: organismo che ha redatto il documento _____

1. Analisi della situazione iniziale:

- a) La situazione della scuola (risorse umane e materiali presenti).
- b) Il contesto socio-culturale di riferimento nel quale la scuola è inserita.

Descrivi in particolare le modalità con cui, nel PTOF, si fa riferimento al rapporto di AutoValutazione (RAV) e al Piano di Miglioramento (PdM).

Riporta le parti di testo che ti sembrano più significative (*max 30 righe, Times New Roman 12*)

Potrai riflettere su questa importante parte del Piano insieme al tuo Tutor universitario durante l’incontro di tirocinio indiretto.

4. Per le scuole comunali riferirsi a Regolamento, Piano Programma, Linee guida, Manifesto... Per tutte le scuole paritarie riferirsi alla normativa L. 62/2000.

2. Il documento deve presentare gli atti/scelte/linee di indirizzo a cui la scuola fa riferimento (le sue scelte valoriali) e le finalità educative generali che si intendono perseguire.

Individua nel PTOF le linee di indirizzo e le finalità educative generali. Confronta quanto individuato con le indicazioni nazionali leggendo il cap. “Cultura, scuola, persona” e il cap. “Finalità generali”.

Riporta le parti di testo che ti sembrano più significative (*max 30 righe, Times New Roman 12*)

3. Nel PTOF (e nei suoi eventuali allegati) sono presentate le scelte relative ai modelli di azione che la scuola intende adottare in relazione alle tre dimensioni strutturali della programmazione educativa: dimensione sociale, dimensione politico-culturale, dimensione funzionale?

3.1. Dimensione sociale (le relazioni interne alla scuola)

Sono presenti i seguenti aspetti all'interno del PTOF?

| | Assente | Parziale | Completo |
|--|---------|----------|----------|
| a) Funzionamento degli organi collegiali (la gestione sociale) | | | |
| b) Modalità collegiali della progettazione educativa e didattica tra insegnanti | | | |
| c) Modalità di valutazione e autovalutazione delle scelte progettuali realizzate | | | |
| d) Valorizzazione delle professionalità interne alla scuola e formazione in servizio degli insegnanti | | | |
| e) Individuazione di regole convenzionali per garantire la qualità del clima sociale all'interno della scuola ⁵ | | | |
| f) Rapporti con le famiglie (oltre alle indicazioni su riunioni e colloqui, viene specificato in che modo le famiglie possono accedere ai documenti programmatici: PTOF, programmazioni di classe, ...?) | | | |

5. Verificare eventuale riferimento a Regolamenti interni.

| | | | |
|--|--|--|--|
| g) Accoglienza delle diversità (bambini disabili, bambini stranieri, integrazione della diversità nel senso più ampio...) ⁶ | | | |
| h) Presenza di progetti di integrazione della diversità (bambini disabili, bambini di origine straniera, integrazione delle diversità nel senso più ampio...) in cui sono coinvolti <u>tutti</u> i bambini | | | |

Scegli un aspetto del quadro e approfondisci (*max 20 righe, Times New Roman 12*)

3.1. bis Modalità di valutazione degli apprendimenti

Individua nel PTOF (o in eventuali altri documenti consultabili sul sito dell'Istituzione scolastica) le modalità di verifica e i criteri di valutazione degli apprendimenti.

Riporta eventuali stralci che ti sembrano significativi (*max 20 righe, Times New Roman 12*)

Potrai riflettere su questa importante parte del Piano insieme al tuo Tutor universitario durante l'incontro di tirocinio indiretto.

6. Verificare eventuale riferimento al PAI (Piano Annuale dell'Inclusività).

3.2. Dimensione politico-culturale (le relazioni della scuola con l'esterno)

Sono presenti i seguenti aspetti all'interno del PTOF?

| | Assente | Parziale | Completo |
|---|---------|----------|----------|
| a) Continuità orizzontale (collocazione della scuola nel sistema formativo del territorio; atlante delle offerte formative del territorio) | | | |
| b) Pianificazione di progetti di intervento formativo | | | |
| c) Collegamenti di continuità verticale con le scuole del territorio | | | |
| d) Produzione di documentazione, sua conservazione e diffusione | | | |
| e) Pianificazione di progetti di ricerca, sperimentazione e sviluppo | | | |

Scegli un aspetto del quadro e approfondisci (*max 20 righe, Times New Roman 12*)

3.3. Dimensione funzionale (le scelte pratico-organizzative)

Sono presenti i seguenti aspetti all'interno del PTOF?

| | Assente | Parziale | Completo |
|--|---------|----------|----------|
| a) Organizzazione delle classi/sezioni e collocazione degli insegnanti | | | |
| b) Scelte metodologiche generali per garantire una didattica flessibile e attenta ai bisogni formativi di tutti gli alunni | | | |
| c) Definizione dei tempi (dal calendario annuale alla giornata scolastica) | | | |
| d) Organizzazione razionale degli spazi in funzione di una didattica flessibile | | | |
| e) Gestione delle routine e/o dei momenti comuni all'interno della scuola | | | |

Scegli un aspetto del quadro e approfondisci (*max 20 righe, Times New Roman 12*)

4. Modalità di autovalutazione annuale

Si fa riferimento nel PTOF a come il Collegio intende agire per realizzare momenti di autovalutazione annuale della propria progettazione educativa?

Riporta eventuali stralci dal PTOF che ti sembrano significativi (*max 20 righe, Times New Roman 12*)

Potrai riflettere su questa importante parte del Piano insieme al tuo Tutor universitario durante l'incontro di tirocinio indiretto.



Scheda 02 T3

Descrizione della sede del tirocinio

Lo strumento ha lo scopo di: individuare la tipologia istituzionale della sede di tirocinio; rilevare l'articolazione del tempo scuola, i ruoli dell'organico docente e non docente presente, rilevare le differenti tipologie degli alunni.

SCUOLA SEDE DEL TIROCINIO:

INFANZIA PRIMARIA

NOME DELLA SEDE DI TIROCINIO _____

INDICARE SE SI TRATTA DI UNA SCUOLA

STATALE PARITARIA COMUNALE PARITARIA PRIVATA

Compilare solo i dati relativi alla sede di tirocinio

| Dati relativi alla sede del tirocinio | Tempo scuola settimanale ⁷ (gestito dagli insegnanti) | Tempo extrascuola (gestito da altro/i personale/educatori) |
|---------------------------------------|---|---|
| Infanzia | 50 h sezioni n. 45 h sezioni n. 40 h sezioni n. 25 h sezioni n. h sezioni n. | – Pre-scuola – Post-scuola |
| Primaria | 24 h classi n. 27 h classi n. 30 h classi n. 33 h classi n. 40 h classi n. | – Pre-scuola – Post-scuola |

| Organico scolastico dell'autonomia ⁸ | N. docenti su posto comune | N. docenti su posto di sostegno | N. docenti specialisti su lingua inglese ⁹ | N. docenti su organico potenziato | N. docenti specialisti di I.R.C. | N. collaboratori scolastici |
|---|----------------------------|---------------------------------|---|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|
| Plesso | | | | | | |
| Sezione/classe | | | | | | |

7. Riferimento al DPR 275 del 1999, al DPR 89 del 2009 e normativa vigente.

8. L. 107/2015 art. 1, c. 5 (il rapporto di lavoro, per quanto riguarda l'orario di servizio, è regolato dal Contratto di Lavoro – CCNL 2006/09).

9. Solo scuola primaria.

| Alunni | Numero alunni complessivo | Numero alunni disabili (ai sensi della L. 104/1992) | Numero alunni che necessitano di Piani Personalizzati (es. DSA, BES, altro) | Numero alunni con cittadinanza straniera |
|----------------|----------------------------------|---|---|---|
| Plesso | | | | |
| Sezione/classe | | | | |

| Altre figure presenti nel plesso | Educatori assistenti alla persona Collaboratori esterni¹⁰ | Esperti esterni su progetto¹¹ | Altro |
|---|---|---|--------------|
| Tipologia | | | |

10. Esempi di funzioni svolte: attività educative, di assistenza agli alunni disabili (L. 104 del 1992), pre e post-scuola, compiti pomeridiani, mensa, altro.

11. Esempi di progetti presenti nella scuola: motoria, ambiente, italiano L2, sportello d'ascolto, altro.

Scheda 03 T3

Osservazione dell'insegnante¹² Scuola dell'infanzia – Accoglienza

Lo strumento ha lo scopo di rilevare le modalità di gestione dell'accoglienza e le modalità di gestione e conduzione delle attività didattiche.

Scegliere un insegnante di sezione e osservarlo nel momento dell'accoglienza¹³

Osservatore

DATA DALLE ORE ALLE ORE (10 min)

Progetto d'osservazione

Che cosa si intende osservare

Chi si intende osservare

Luogo in cui si intende osservare

Perché si intende osservare

Descrizione del contesto

12. L'osservazione, di tipo narrativo, fa riferimento al metodo di William Corsaro (1985) presentato in Camaioni, Aureli, Perucchini, 2004 (in particolare vedi pp. 25-28), oppure in Aureli e Perucchini, 2014 (in particolare vedi pp. 44-48). Il metodo prevede l'uso di note di campo, personali, metodologiche, teoretiche.

13. Non vanno riportati i dati identificativi dell'insegnante osservato.

Note di campo¹⁴

(0-5 min)

(6-10 min)

Da compilare dopo aver effettuato l'osservazione dell'accoglienza

Note personali

Note metodologiche

Note teoriche

Rifletti sulle modalità di accoglienza osservate, evidenziando le implicazioni educative

14. Si suggerisce di scrivere le note di campo in contemporanea all'osservazione.

Scheda 00 T3

Osservazione dell'insegnante¹⁵ Scuola infanzia – Attività

Scegliere un insegnante di classe e osservarlo durante la conduzione di un'attività didattica¹⁶

Osservatore

DATA DALLE ORE ALLE ORE (20 min)

Progetto d'osservazione

Quale attività si intende osservare

Chi si intende osservare

Luogo in cui si intende osservare

Perché si intende osservare

Descrizione del contesto

15. L'osservazione, di tipo narrativo, fa riferimento al metodo di William Corsaro (1985), presentato in Camaioni, Aureli, Perucchini, 2004 (in particolare vedi pp. 25-28), oppure in Aureli e Perucchini, 2014 (in particolare vedi pp. 44-48). Il metodo prevede l'uso di note di campo, personali, metodologiche, teoretiche.

16. Non vanno riportati i dati identificativi dell'insegnante osservato.

Note di campo¹⁷

(0-10 min)

(11-20 min)

Da compilare dopo aver effettuato l'osservazione dell'attività

Note personali

Note metodologiche

Note teoriche

L'attività osservata è coerente con le metodologie della didattica attiva?

Rifletti sulle modalità di conduzione delle attività osservate, evidenziando le implicazioni educative e didattiche

17. Si suggerisce di scrivere le note di campo in contemporanea all'osservazione.

Scheda 04 T3

Osservazione dell'insegnante¹⁸ Scuola primaria – Accoglienza

Lo strumento ha lo scopo di rilevare le modalità di gestione dell'accoglienza e le modalità di gestione e conduzione delle attività didattiche.

Scegliere un insegnante di classe e osservarlo nel momento dell'accoglienza¹⁹

Osservatore

DATA DALLE ORE ALLE ORE (10 min)

Progetto d'osservazione

Che cosa si intende osservare

Chi si intende osservare

Luogo in cui si intende osservare

Perché si intende osservare

Descrizione del contesto

18. L'osservazione, di tipo narrativo, fa riferimento al metodo di William Corsaro (1985) presentato in Camaioni, Aureli, Perucchini, 2004 (in particolare vedi pp. 25-28), oppure in Aureli e Perucchini, 2014 (in particolare vedi pp. 44-48). Il metodo prevede l'uso di note di campo, personali, metodologiche, teoretiche.

19. Non vanno riportati i dati identificativi dell'insegnante osservato.

Note di campo²⁰

(0-5 min)

(6-10 min)

Da compilare dopo aver effettuato l'osservazione dell'accoglienza

Note personali

Note metodologiche

Note teoriche

Rifletti sulle modalità di accoglienza osservate, evidenziando le implicazioni educative

20. Si suggerisce di scrivere le note di campo in contemporanea all'osservazione.

Scheda 04 T3

Osservazione dell'insegnante²¹ Scuola primaria – Attività

Scegliere un insegnante di classe e osservarlo durante la conduzione di un'attività didattica²²

Osservatore

DATA DALLE ORE ALLE ORE (20 min)

Progetto d'osservazione

Quale attività si intende osservare

Chi si intende osservare

Luogo in cui si intende osservare

Perché si intende osservare

Descrizione del contesto

21. L'osservazione, di tipo narrativo, fa riferimento al metodo di William Corsaro (1985) presentato in Camaioni, Aureli, Perucchini, 2004 (in particolare vedi pp. 25-28), oppure in Aureli e Perucchini, 2014 (in particolare vedi pp. 44-48). Il metodo prevede l'uso di note di campo, personali, metodologiche, teoretiche.

22. Non vanno riportati i dati identificativi dell'insegnante osservato.

Note di campo²³

(0-10 min)

(11-20 min)

Da compilare dopo aver effettuato l'osservazione dell'attività

Note personali

Note metodologiche

Note teoriche

L'attività osservata è coerente con le metodologie della didattica attiva?

Rifletti sulle modalità di conduzione delle attività osservate, evidenziando le implicazioni educative e didattiche

23. Si suggerisce di scrivere le note di campo in contemporanea all'osservazione.

Scheda 05 T3

Analizziamo la dimensione collegiale della professione docente

Gestione sociale e democratica della scuola²⁴

Questo strumento ha lo scopo di osservare differenti momenti di collegialità e di rilevarne la funzionalità.

Si chiede al tirocinante di:

- registrare TRE degli incontri a cui partecipa, avvalendosi della tabella (sezione 1 della scheda 05), cercando possibilmente di variare la tipologia di incontro;
- redigere il Verbale di UNO fra questi incontri seguendo la traccia (sezione 2 della scheda 05).

Sezione 1

Tipologia dell'incontro:

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Collegio Docenti | <input type="checkbox"/> Intersezione/Interclasse | <input type="checkbox"/> Consiglio d'Istituto/Circolo |
| <input type="checkbox"/> Assemblea genitori | <input type="checkbox"/> Programmazioni di team | |
| <input type="checkbox"/> Altro tipo di programmazione | | |
| <input type="checkbox"/> Commissione/Gruppo di Lavoro | | |
| <input type="checkbox"/> Altro | | |

Sede dell'incontro

Data Dalle ore alle ore

24. Normativa di riferimento: Decreti Delegati DPR 416/1974; DPR 275 del 1999; CCNL vigente; L. 107/2015.

| | | | |
|---|--|--|---------------------------------|
| Chi presiede | | | |
| Chi partecipa | | | |
| Organo Collegiale | <input type="checkbox"/> Elettivo | Tipologia organo collegiale | |
| | | Ogni quanto viene eletto | |
| | | Da chi vengono eletti i suoi membri | |
| | <input type="checkbox"/> Non elettivo | <input type="checkbox"/> Assemblea dei genitori <input type="checkbox"/> Interclasse per soli docenti <input type="checkbox"/> Collegio Docenti (C.D.) | |
| | | Articolazione del C.D. | C.D. per ordine di scuola |
| Commissioni | | | |
| | | Dipartimenti disciplinari in parallelo o in verticale, classi parallele, altro | |
| Programmazione di team | Infanzia | Indicare la/le sezione/i | |
| | Primaria | Indicare la/le classe/i | |
| Ordine del giorno (Se non è stato esplicitato può essere desunto dallo svolgimento dell'incontro) | Punti all'ordine del giorno 1) 2) 3) ... | | |

Sezione 2

VERBALE

Incontro _____ Sede _____

Data _____ ora inizio _____ ora fine _____

Presidente _____ Segretario _____

Ordine del giorno

- 1.
- 2.
- 3.

Discussione dell'ordine del giorno

.....

Modalità di stesura:

Sintesi degli interventi (una cartella - max 30 righe).

Per ogni punto specificare chi interviene, quali sono le proposte. Quali sono le delibere/decisioni prese. Come si vota (ad es. per alzata di mano, voto segreto...) o si arriva alle decisioni.

Scheda 06 T3

Analisi dei dispositivi per promuovere la continuità

Questo strumento ha lo scopo di cogliere gli aspetti di continuità previsti nel contesto scolastico di tirocinio attraverso l'organizzazione e i progetti (realizzati o da realizzare).

Leggi il capitolo *L'organizzazione del curricolo* nelle Indicazioni nazionali per il curricolo, 2012, e successivamente individua come viene organizzata la continuità nell'istituto scolastico sede di tirocinio (esamina PTOF ed eventuali allegati, programmazioni, verbali di organi collegiali o di commissioni; consulta eventualmente docenti delle classi coinvolte).

Progetti

Figure di riferimento

| | |
|--|--|
| Funzione Strumentale o altre figure incaricate | |
| Referenti di continuità | |
| Commissioni | |
| Altre figure: | |

Esamina un progetto o altre prassi di continuità (in fase di realizzazione o già attuato negli anni scolastici precedenti) avvalendoti delle voci della seguente tabella.

| | |
|---|--|
| Titolo del progetto | |
| Finalità e obiettivi | |
| Fasi operative | |
| Classi partecipanti | |
| Docenti coinvolti | |
| Verifica/Valutazione | |
| Attività previste | |
| Incontri fra alunni di ordini diversi | |
| Incontri fra docenti di ordini diversi | |
| Colloqui con le famiglie | |
| Visite agli ambienti della scuola successiva | |
| Strumenti utilizzati | |
| Schede di passaggio | |
| Materiali significativi realizzati dagli alunni | |

| | |
|--|--|
| Griglie osservative | |
| Prove di valutazione in ingresso e in uscita | |

Altro:

Risorse utilizzate

| | |
|------------------------|--|
| Insegnanti | |
| Insegnanti Esperti | |
| Insegnante di sostegno | |
| Esperti Esterni | |

Altro:

Scheda 07 T3

Realizzare un percorso didattico

Lo strumento ha lo scopo di rilevare lo svolgimento di attività didattiche nella sezione/classe; ideare e realizzare una proposta di percorso didattico; condividere momenti di programmazione con l'insegnante e con un altro tirocinante.

Sezione A

Rilevazione

Le rilevazioni in sezione/classe devono essere effettuate due volte ed essere inerenti ad un medesimo campo di esperienza/disciplina.

Successivamente le due schede compilate (relative alla sezione A) vanno discusse con l'insegnante di sezione/classe e con il collega tirocinante, in sede di programmazione delle attività da realizzare.

Data

Dalle ore alle ore

Sezione/Classe

Numero alunni

Spazi

Sono presenti nella sezione/classe alunni con bisogni particolari?

Quali?

Attività riguardante il campo di esperienza/ambito disciplinare

.....
Descrivila brevemente

| |
|--|
| |
|--|

Come hanno lavorato gli alunni

Individualmente, a coppie, a piccolo gruppo, a grande gruppo, per gruppi eterogenei, omogenei, per classi aperte...

.....

Che cosa ha suscitato maggiormente l'interesse degli alunni

Il lavoro cooperativo, la conversazione, l'ascolto, la lettura drammatizzata, la drammatizzazione, l'attività laboratoriale...

.....

Dove gli alunni hanno incontrato difficoltà

Nel rispetto delle consegne, dei tempi, nella comprensione del/i contenuto/i

.....

| Domande che mi sono posto (funzionali alla strutturazione del percorso didattico) |
|---|
| - |
| - |
| - |

Sezione B

Strutturazione del percorso didattico

La stesura va effettuata confrontandosi, in tutte le fasi, con il tutor accogliente e con un altro tirocinante.

Il percorso va realizzato in 3 o 4 interventi per una durata totale di 7 ore di attività didattiche.

La programmazione del percorso didattico prevede di:

- strutturare un'ipotesi di percorso collegandosi alla programmazione di sezione/ classe;
- confrontarsi con il docente accogliente e con il collega tirocinante.

Per la stesura del percorso tener conto delle seguenti voci:

- **Individuazione dei Traguardi:** Indicazioni nazionali per il Curricolo 2012
- **Individuazione degli Obiettivi di apprendimento:** Indicazioni nazionali per il Curricolo 2012
- **Perché:** ragioni che giustificano l'intervento
- **Chi:** destinatari delle attività
- **Dove:** aule, spazi da utilizzare
- **Quando:** struttura dei tempi di svolgimento
- **Che cosa:** definizione dei contenuti
- **Come:** metodologie e strategie operative
- **Bilancio o Valutazione:** strumenti e/o tecniche che si intendono utilizzare per attuare il bilancio o la valutazione sulle attività svolte
- **Documentazione:** modalità per la documentazione del percorso

Allegato 4

Scheda 01 T4

Osservazione alunno certificato/diagnosticato

(Legge 5 febbraio 1992, n. 104, Legge 8 ottobre 2010, n. 170, Direttiva MIUR 27 dicembre 2012, Nota protocollo n. 2563 del 22 novembre 2013, C.M. n. 8 del 6 marzo 2013)

La nostra riflessione prende avvio dalla considerazione che l'alunno certificato/diagnosticato è inserito in un contesto culturale e sociale che determina profondamente l'esperienza scolastica di tutti in conformità con il Profilo Docente Inclusivo Europeo, 2012 e l'ICF. (Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute versione tradotta in italiano nel 2002 dal Centro studi Erickson).

Obiettivo scheda:

- Rilevare le potenzialità del bambino, le relazioni e le risorse del contesto per elaborare l'intervento didattico in un'ottica inclusiva.

Alunno (inserire un nome di fantasia)

Certificato secondo la L 104

Diagnosticato

Alunno con "comportamenti emergenti"

(Scuola Infanzia 3 anni anni 5 anni eterogenea

Scuola Primaria classe I II III IV V

| Aspetti personali e relazionali | |
|--|--|
| Che cosa sa fare | |
| Che cosa gli/le piace fare | |
| Che cosa non gli/le piace fare | |
| Che cosa potrebbe fare se sostenuto/a | |
| In quale/i situazione/i si sente maggiormente a proprio agio | |
| Modalità relazionali prevalenti (richiesta, contatto, dichiarazione dei bisogni, confidenza...) | |
| Con chi preferisce relazionarsi (adulto, bambino/a e gruppi...) | |
| Modalità di comunicazione preferenziali (verbale, motoria, grafica...) | |
| Risorse del contesto | |
| Descrivi l'organizzazione e la risposta istituzionale adottata in merito all'inclusione attraverso l'esame dei documenti (PTOF, PAI...) e la consultazione di testimoni privilegiati | |
| Dati relativi alla sezione/classe dove si effettua il tirocinio | |
| Figure presenti all'interno del team oltre agli insegnanti curricolari | <input type="checkbox"/> Docente specializzato nelle attività di sostegno <input type="checkbox"/> Assistente alla comunicazione* <input type="checkbox"/> Educatore <input type="checkbox"/> Altro |
| Numero ore settimanali svolte da ogni figura | Docente specializzato nelle attività di sostegno Assistente alla comunicazione* Educatore Altro |
| Descrivi in modo oggettivo e sintetico attività e modalità di coinvolgimento dell'alunno in sezione/classe specificando ciò che viene svolto dalle diverse figure | |
| Individua i ruoli delle insegnanti e delle altre figure presenti in sezione/classe e le loro modalità di collaborazione | |
| Se l'alunno esce dalla sezione/classe descrivi in modo oggettivo e sintetico il perché della scelta e le attività effettuate | |

| | |
|--|--|
| Descrivi quali attività vengono svolte per perseguire l'obiettivo dell'inclusione e come esse vengono concordate nella programmazione collegiale, di team e del singolo insegnante | |
| Descrivi a chi è affidata la comunicazione scuola/famiglia relativa all'alunno osservato e le modalità di realizzazione | |

Per concludere

Elementi che potrebbero esserti utili per una proposta inclusiva e riflessioni personali

* Figura professionale prevista dalla legge 104/92 art. 13: è un operatore socio educativo che affianca lo studente disabile sensoriale con funzione di mediatore e di facilitatore della comunicazione dell'apprendimento dell'integrazione e della relazione fra l'alunno, la famiglia, la classe, i docenti, i servizi specialistici.

Si consiglia la consultazione, oltre ai testi delle leggi e dei decreti sopra citati, dei seguenti documenti:

INDEX per l'inclusione reperibile on line;

Profilo docente inclusivo europeo 2012 reperibile on line.

Scheda 02 T4

Linee guida per la progettazione di un'Unità Didattica

| | | <i>Il mio percorso riflessivo</i> |
|---|---|---|
| COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO | | |
| Competenza individuata | Osservazioni/Indicazioni (Per la scuola Primaria si sollecita di identificare un indicatore di competenza presente nella <i>Scheda di certificazione delle competenze al termine della scuola Primaria</i> scaricabile all'indirizzo: icati/fo-cus170215.html Per la scuola dell'infanzia si consiglia di identificare una "competenza di base" come specificato nelle Indicazioni Nazionali nel paragrafo <i>Dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria</i> | L'Unità Didattica deve essere un percorso riflessivo e flessibile che testimonia l'intenzionalità, la dinamicità e la direzionalità del mio agire didattico. Per questo prima di apprendermi alla progettazione devo chiedermi: 1. Quale idea di scuola sta alla base del mio lavoro didattico? 2. Come vivo la redazione dei documenti progettuali? Ne avverto l'utilità? Se ho fiducia nella didattica e credo nella prospettiva dell'individualizzazione, progetterò in modo attento, sistematico ed orientato a cambiare e indirizzare maggiormente il mio lavoro. L'Unità non è un documento da compilare prima in modo |
| Campo di esperienza / Area disciplinare individuato/a | | |
| Traguardo per lo sviluppo delle competenze individuate | | |

| DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI E DEI CONTENUTI | | |
|--|--|--|
| <p>1. Identificare un obiettivo generale all'interno di uno dei campi di esperienza/ aree disciplinari delle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012.</p> | <p>Per la scuola dell'Infanzia si sollecita di rielaborare o individuare parte del traguardo scelto per lo sviluppo delle competenze; Per la scuola Primaria si può scegliere un obiettivo generale per la classe 3^a o per la classe 5^a, se l'UD progettata si riferisce ad una di queste classi oppure si procede alla rielaborazione o "riduzione" dell'obiettivo in questione se l'UD si sviluppa per una classe diversa (1^a, 2^a o 4^a)</p> | <p>superficiale e burocratico ma in itinere: devo verificare sempre la sostenibilità della mia idea progettuale. Se ho un'idea più o meno precisa di quale percorso didattico progettare o ho in mente attività interessanti da svolgere, mi devo chiedere: <i>Quali obiettivi voglio perseguire in questo percorso didattico? Su quali aspetti della competenza voglio lavorare?</i> Successivamente provo a seguire la scansione che trovo qua a fianco di declinazione degli obiettivi. È fondamentale che li scriva e che ci ragioni in modo approfondito. Sto abbozzando la mia prima idea progettuale!</p> |
| <p>Obiettivo generale prescelto o rielaborato:</p> | | |
| <p>Età degli alunni a cui rivolgere l'Unità Didattica (Classe/Sezione)</p> | | |
| <p>Eventuali note sul gruppo sezione/classe</p> | | |
| <p>2. Declinare l'obiettivo generale in uno o più obiettivi didattici specifici, espressi in termini operativi, in riferimento ai contenuti che saranno trattati.</p> | <p>Gli obiettivi comportamentali vanno definiti anche con l'aiuto delle tavole tassonomiche; essi devono essere considerati validi rispetto all'obiettivo generale</p> | <p>Devo sempre avere come riferimento alcuni documenti fondamentali: Indicazioni Nazionali, Raccomandazione Europea sulle competenze chiave di cittadinanza e la normativa</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Saper (contenuti che l'alunno acquisisce al termine della UD)</p> <p>– – – – – – – – –</p> | <p>Saper Fare (abilità che l'alunno acquisisce al termine della UD)</p> <p>Fai attenzione a definire coerentemente con tutti gli elementi precedenti quali saperi (contenuti che saranno appresi dallo studente) e quali abilità (saper fare) verranno acquisite dallo studente. Se necessario aggiungi altre righe.</p> | <p>sulla valutazione e certificazione delle competenze. Dopo che ho svolto questo lavoro di declinazione analitico fino a determinare i saper e il saper fare, metti alla prova la tua idea progettuale! Vai e vedi, costruendo una prova di valutazione diagnostica sui prerequisiti e raccogliendo le informazioni a te utili, se la tua idea progettuale può proseguire ed entrare in una fase attuativa. Se non sussistono le condizioni necessarie è necessario modificare gli obiettivi o pensare ad un'altra Ud.</p> |
| <p><i>Attenzione!</i></p> <p><i>PRIMA DI PROCEDERE VERIFICARE LA COERENZA TRA COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO, TRAGUARDI, OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO E OBIETTIVI DIDATTICI SPECIFICI INDIVIDUATI</i></p> <p>VALUTAZIONE DIAGNOSTICA</p> | | |
| <p>3. Programmare un'attività iniziale di valutazione diagnostica per analizzare i livelli di partenza degli alunni rispetto agli obiettivi specifici definiti (eventuale uso di strumenti di osservazione o test strutturati...)</p> | <p>È importante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. cercare di individuare le caratteristiche iniziali degli alunni in termini di: <ul style="list-style-type: none"> • prerequisiti cognitivi (che cosa sanno e sanno fare sull'argomento gli allievi?) • metacompetenze (relative a stili cognitivi, strategie di apprendimento, motivazioni rispetto alla materia,...) 2. Elementi trasversali alle altre discipline | |

| | | |
|--|---|--|
| <p>SCELTA DI METODOLOGIE, MATERIALI E SEQUENZE DIDATTICHE</p> <p>4. Specificare gli approcci metodologici di cui ci si intende avvalere.</p> | <p><i>I materiali devono essere coerenti con gli obiettivi, interessanti, adatti all'età degli alunni e vicini alla loro esperienza di vita quotidiana.</i></p> | <p>Validata, la mia prima idea progettuale, dopo la valutazione diagnostica entra negli aspetti più specifici inerenti la didattica: Quali tecniche, metodologie, sequenze didattiche voglio utilizzare?</p> |
| <p>4.1 Specificare materiali, strumenti, testi e sussidi didattici che potrebbero essere utilizzati per svolgere l'attività didattica.</p> | | |

5. Descrivere le fasi di svolgimento dell'attività didattica (sequenze didattiche da svolgere con tutto il gruppo-sezione/classe), facendo attenzione a esplicitare il "cosa fa l'insegnante" e il "cosa fanno gli alunni", in quale contesto si svolgono e con l'uso di quali strumenti.

SCANSIONE PROGETTATA

| Fasi dell'attività didattica | Cosa ho programmato di fare | Cosa prevedo facciano gli alunni | Materiali e strumenti | Spazi | Tempi |
|------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|-----------------------|-------|-------|
| | | | | | |
| | | | | | |

ATTENZIONE!

Progetta le fasi della didattica in modo analitico. Se ti accorgerai, una volta in aula, che non riuscirai a seguirle per imprevisti, rimandi positivi o negativi degli studenti, nuove idee o suggestioni che emergono, devi modificare la scansione che hai progettato. Apprestati dunque, dopo il tuo intervento, a esporre accanto alla scansione progettata quella che hai effettivamente attuato in classe, avendo chiara sulle modifiche attuate e sulle motivazioni che ti hanno spinto ad effettuarle. È importante non cancellare quello che avevi progettato affinché sia presente tutto il tuo lavoro.

Organizzare una prima situazione didattica da svolgere con il gruppo classe, facendo attenzione a:

- presentare chiaramente ai bambini gli obiettivi (in termini di abilità) che si andranno a perseguire;
- motivare i bambini verso i temi che si andranno a trattare;
- organizzare una parte di spiegazione dell'insegnante con modalità comunicative (uso di mediatori didattici) il più possibile multi-canale;
- organizzare modalità di attivazione dei bambini all'interno di situazioni pratiche (il più possibili autentiche). I bambini dovranno poter intervenire con domande, esercitarsi da soli, a coppie o in gruppo, dialogare con l'insegnante e fra loro, ... (in sintesi: forte attenzione deve essere posta agli aspetti di partecipazione e di interazione fra i bambini e con l'insegnante)
- ...

Dopo aver riflettuto sulle metodologie e le sequenze generali della didattica entro ancora di più nello specifico! Progetta le mie lezioni e le mie sequenze didattiche! E poi...vado in aula!!!
Se ci sono degli imprevisti, dei cambiamenti o dei ripensamenti, modifico in itinere questo schema che serve a me per avere chiarezza procedurale! È importante che le modifiche siano effettivamente corrispondenti agli obiettivi preposti!
Se lo schema progettato subirà modifiche sarà importante documentarle tenendo traccia della progettazione pensata, affiancandola ad una aggiornata.

| | | |
|---|---|--|
| | <p>Per ognuno dei precedenti punti, occorre porsi le domande:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Come lo intendo fare? (Io, come insegnante, che cosa, nella pratica, farò)? - Grazie all'uso di quali strumenti/materiali/organizzazioni del setting della sezione/classe? <p>Ipotizzare i tempi</p> | |
| <p>VALUTAZIONE FORMATIVA</p> <p>1. Identificare al termine di quale fase posizionare le verifiche formative e proporre a definire le loro modalità di svolgimento.</p> <p>Definire il tipo di prova di accertamento e le specifiche modalità di correzione. Definire le modalità per il <u>feedback formativo</u> dell'insegnante</p> | <p><i>Ricordare che servono ad acquisire informazioni in merito a come procedere con le fasi dell'attività didattica (per identificare le difficoltà degli alunni e vedere cosa modificare rispetto a ciò che si è programmato).</i></p> | <p>Questa è la prova del 9 per la mia idea progettata e per la didattica che ho avviato sinora! Costruirò una prova per verificare il livello di apprendimento di tutti! Non metterò alcun voto: l'importante è capire quali errori hanno fatto i miei studenti! Per questo mi appunterò gli errori di ciascun studente, avendo una visione chiara del loro apprendimento e delle difficoltà emerse.</p> |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>ATTIVITÀ ULTERIORI, RISPETTO A QUELLE GIÀ SVOLTE, PER FACILITARE L'ACQUISIZIONE E IL CONSOLIDAMENTO DEGLI OBIETTIVI PROPOSTI PER TUTTI GLI ALUNNI</p> <p>7. Ipotizzare attività diversificate (a piccoli gruppi eterogenei/omogenei, a coppie, lavoro individuale...) per:</p> <ul style="list-style-type: none"> - consentire il recupero per quegli alunni che dimostrano difficoltà; - consolidare le abilità per gli alunni che hanno raggiunto gli obiettivi. | | <p>Organizzare di nuovo il <i>setting</i> della classe e le situazioni di apprendimento che si vorranno mettere in atto. Utilizzo indispensabile di lavoro a gruppi (di livello o eterogenei); possibilità di momenti di <i>peer tutoring</i>. Definire con quali materiali e mediatori didattici si intende lavorare.</p> <p><i>(ipotizzare i tempi)</i></p> | <p>Dopo aver analizzato i dati emersi nel momento della valutazione formativa, progetterò occasioni di recupero e consolidamento per livello di conoscenze o padronanza. Penso a qualche feedback orale e scritto rimandare per sostenere la loro motivazione ad apprendere e a migliorarsi. Questo per me può essere un momento decisivo per riflettere sul mio operato: sono stato chiaro? Ho utilizzato diverse tecniche didattiche per sollecitare diversi tipi di apprendimento? Devo sistemizzare meglio alcuni concetti? Devo aver un approccio più attivo? Dopo un esame attento della mia didattica, se sono riuscito a portare tutti ad un livello sufficiente di competenza, posso impostare il momento della valutazione sommativa, dove metterò un voto alle prestazioni degli studenti!</p> |
| <p>VALUTAZIONE SOMMATIVA</p> | | | |
| <p>8. Verifica conclusiva di fine attività per vedere se gli obiettivi specifici preventivi sono stati raggiunti da tutti gli alunni.</p> <p>ATTENZIONE!</p> <p><i>Ora la tua Unità Didattica è completa. Hai fatto un buon lavoro se:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>rappresenta davvero il tuo pensiero progettuale e didattico in trasformazione</i> - <i>hai dovuto più volte riflettere e meditare su obiettivi, strategie, tecniche didattiche, attività e modalità valutative per apportare modifiche migliorative al tuo percorso progettuale e didattico.</i> - <i>hai colto i feedback provenienti dai tuoi studenti e se hai impostato momenti di valutazione formativa che ti hanno aiutato a costruire efficaci momenti di recupero e consolidamento.</i> - <i>Sarà un'Unità Didattica ben fatta soprattutto se serve a te, se ha accompagnato il tuo percorso fase dopo fase e se ti ha portato a farti delle domande, ricercando il confronto collegiale e mettendoti in discussione. Forse non sarà stato semplice ma hai contribuito a costruire una scuola che mira a promuovere competenze di base per tutti.</i> | | | |

Tirocinio del IV anno:

Fase 1: Ogni studente elaborerà i diversi elementi in modo generale (**Competenze, Traguardi, Obiettivo Generale, Obiettivi specifici e Valutazione Diagnostica**) durante il periodo che intercorre tra il primo incontro di ottobre (durante questo incontro il tutor universitario darà le indicazioni specifiche) e il secondo incontro di Gennaio. Durante questo incontro le diverse elaborazioni verranno affinate e, nello specifico, si analizzerà la Valutazione Diagnostica (VD) già progettata e realizzata da ogni studente.

Fase 2: Con l'incontro individuale lo studente e il tutor universitario, progetteranno le fasi dell'UD. Che dovranno essere effettivamente messe in atto a scuola. Le fasi dell'UD saranno monitorate dai tutor attraverso momenti di confronto che ciascuno concretizzerà nelle modalità che ritiene adeguate alle necessità che si presenteranno.

Questa fase è scandita dalle attività comprese tra la prima programmazione delle sequenze e metodologie didattiche e la realizzazione e l'analisi dei risultati della VF. Il secondo incontro individuale con il tutor universitario sarà centrato sulla riflessione inerente alla realizzazione dell'UD e particolarmente sull'analisi dei risultati ottenuti dalla VF e avrà due risultati principali: a) la definizione delle **attività didattiche alternative**, ipotizzate dallo studente per facilitare a tutti i suoi alunni (bambini) il raggiungimento degli obiettivi definiti, e b) la definizione della **Valutazione Sommativa (VS)** da realizzare al termine della UD.

Fase 3: L'ultima fase si realizza attraverso un incontro di gruppo in cui si darà spazio al confronto fra UD svolte nella scuola primaria e UD svolte nella scuola dell'Infanzia. In particolare si focalizzerà l'attenzione sulla modalità della Valutazione sommativa (VS).

Tempi di realizzazione: Per la realizzazione complessiva dell'Unità Didattica sono previste 20 ore delle 130 ore complessive di lavoro dello studente nella sezione/classe.

Allegato 5

Scheda 01 T5

A.A./.....

RILEVAZIONE COMUNICAZIONE/PARTECIPAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA

ISTITUZIONE SCOLASTICA:

ORDINE DI SCUOLA DEL TIROCINIO: INFANZIA PRIMARIA

NOME DELLA SEDE DI TIROCINIO

INDICARE SE SI TRATTA DI UNA SCUOLA

STATALE COMUNALE PRIVATA

| Sì | No | Ambito istituzionale | Come avviene? |
|----|----|---|---------------|
| | | Open day | |
| | | Mediazione linguistica e culturale | |
| | | Carta dei servizi | |
| | | Patto di corresponsabilità educativa | |
| | | Protocolli per alunni certificati/diagnosticati | |
| | | Protocolli per alunni di origine straniera | |
| | | Orari di ricevimento dei docenti | |
| | | Comitato genitori | |
| | | Sportello di consulenza | |
| | | Forme di volontariato | |
| | | Aiuto nelle uscite didattiche | |

Le comunicazioni risultano fruibili anche dalle famiglie straniere? In che modo?

.....

.....

.....

| Sì | No | Organi collegiali | Con che frequenza? Quale partecipazione? |
|----|----|------------------------------------|---|
| | | Assemblea genitori | |
| | | Consiglio interclasse/intersezione | |
| | | Consiglio di istituto | |
| | | Comitato di gestione | |
| | | Colloqui individuali | |

| Sì | No | Ambito informale | Come avviene? |
|----|----|---|---------------|
| | | Laboratori per insegnanti e genitori | |
| | | Laboratori per i genitori | |
| | | Laboratori con bambini e genitori | |
| | | Laboratori condotti dai genitori per i bambini | |
| | | Biblioteca per genitori | |
| | | Cineforum | |
| | | Feste scolastiche | |
| | | Cene merende aperitivi | |
| | | Associazioni di genitori | |
| | | Mostre | |
| | | Mercatini | |
| | | Formazioni per genitori | |
| | | Incontri a tema | |
| | | Genitori esperti coinvolti nei progetti | |
| | | Informazioni/riscontri al momento dell'accoglienza quotidiana | |
| | | Altro | |

| Si | No | I genitori partecipano alla valutazione di istituto |
|----|----|--|
| | | Partecipazione ai processi di autovalutazione di istituto |
| | | Raccolta bisogni/istanze/aspettative dei genitori |
| | | Questionario di valutazione sul POF |
| | | Questionario di valutazione sui progetti |
| | | Valutazione mense scolastiche-commissioni di vigilanza |

In base ai dati raccolti quale grado di partecipazione emerge?

Quali aspetti a tuo parere risultano particolarmente efficaci?

Quali aspetti a tuo parere potrebbero essere migliorati? Perché?

.....

.....

.....

Scheda 02 T5

A.A. /

OSSERVAZIONE ASSEMBLEA DEI GENITORI

Obiettivo scheda:

- Osservare le interazioni fra insegnanti e genitori, tra genitori e genitori nell'ottica della partecipazione attiva.

Assemblea ordinaria straordinaria di classe di più classi

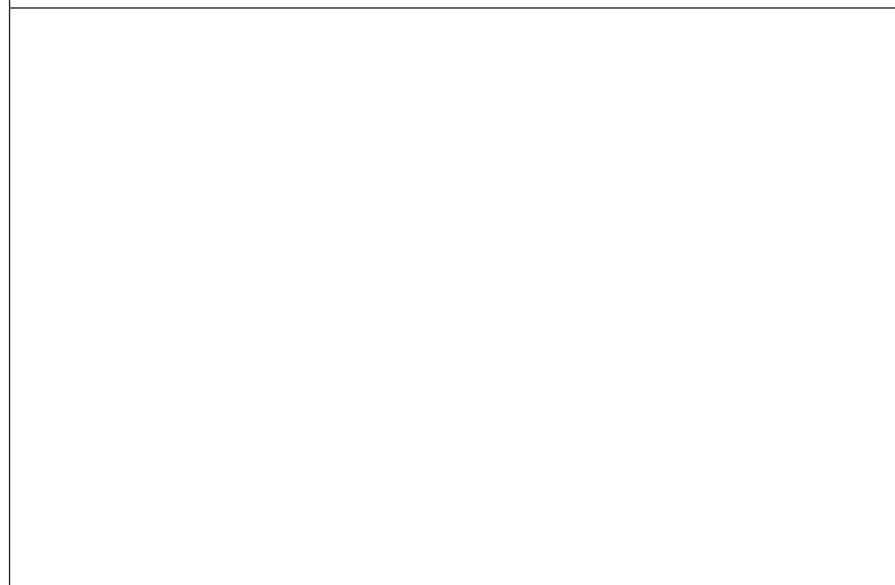
Classe/i sezione/i Scuola

Insegnante/i presente/i

Genitori presenti n. di cui provenienti da altri paesi M ... F ...

Rappresentazione grafica del contesto

(Rappresentare la disposizione di insegnante/i (I) e dei genitori (G) nello spazio in cui si svolge l'incontro. Scrivere nelle righe sotto se tale disposizione è mutata durante lo svolgimento)



.....
.....

Descrizione narrativa

(Scansione temporale degli argomenti, descrizione delle interazioni tra genitori e tra genitori e insegnanti, annotazioni sul clima generale dell'incontro, elementi rilevanti da evidenziare...)

.....

.....

Rilevare nella tabella sottostante gli atti comunicativi avvenuti nell'incontro. Se l'incontro è superiore a un'ora, riportare i primi 20 minuti, quelli intermedi e finali (per un totale di 60 minuti).

| Scambi comunicativi | | | | |
|---------------------------|--------------------------|-------------------------|-----------|-------|
| Comunicazione discendente | Comunicazione ascendente | Comunicazione circolare | Contenuti | Tempi |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Nelle prime tre colonne descrivere chi e come comunica. Nella quarta indicare sinteticamente ciò che viene detto.

Riflessioni nell'ottica della partecipazione attiva dei genitori, a partire dalla lettura complessiva della scheda

.....

.....

Scheda 03 T5

A.A./.....

INTERVISTARE UN INSEGNANTE CON LA MODALITÀ CARTA E PENNA OPPURE CON REGISTRAZIONE AUDIO O VIDEO

Obiettivo della scheda

- Individuare gli aspetti ritenuti significativi della biografia professionale di un insegnante

1. Motivazione e formazione

- a) Come è arrivata/o a fare l'insegnante?
- b) Quali incontri e contesti hanno influenzato secondo lei la sua scelta?
- c) Quali studi ha compiuto?
- d) Quando ha iniziato a insegnare? Come e quando è entrata in ruolo?
- e) Ci sono state o ci sono delle opportunità formative significative per il suo lavoro?

2. La didattica

- a) Quali sono gli strumenti della didattica che lei usa e perché li ritiene utili?
- b) Per l'organizzazione della sua attività didattica quali sono i suoi punti di riferimento?
- c) C'è un progetto o un'attività che secondo lei merita di essere condivisa e raccontata?
- d) Nel suo lavoro ha un collega, un autore, libro o rivista a cui fa riferimento o si ispira?

3. La gestione dell'aula e della classe

- a) Come gestisce la classe/sezione rispetto allo spazio, alla comunicazione e al rispetto delle regole?

4. L'insegnante nel sistema 'scuola'

- a) Quali modalità di comunicazione e di relazione l'hanno aiutata di più nel rapporto con i colleghi, il dirigente?
- b) Quali modalità di comunicazione e di relazione l'hanno aiutata di più nel rapporto con le famiglie?
- c) Sono le stesse che ha utilizzato con le famiglie straniere?
- d) Quali modalità di comunicazione e di relazione ha utilizzato con le famiglie degli alunni disabili?
- e) Qual è l'aspetto che ritiene più positivo della sua attività professionale oggi? Quale quello negativo?

f) Quale consiglio, testimonianza, lascito, si sentirebbe di affidare alle nuove generazioni di maestre e maestri?

DATI ANAGRAFICI

Anno di nascita **Sesso**

Sede di servizio **Ordine di scuola**

Data di realizzazione dell'intervista

La scuola se
diretta da F. Frabboni, M. Gallerani

Ultimi volumi pubblicati:

Fare scuola. Per una cultura della didattica

MANUELA GALLERANI, *Prossimità inattuale*. Un contributo alla filosofia dell'educazione problematicista (disponibile anche in e-book).

VANESSA MACCHIA, *Individuazione precoce del rischio Adhd e "Laboratorio di Attenzione" nella scuola dell'infanzia* (disponibile anche in e-book).

EDITH BRUGGER-PAGGI, HEIDRUN DEMO, FRANZISKA GARBER, DARIO IANES, VANESSA MACCHIA, *L'Index per l'inclusione nella pratica/Index für inklusion in der praxis*. Come costruire la scuola dell'eterogeneità/Kindergarten und Schule der Vielfalt gestalten (disponibile anche in e-book).

LUIGI GUERRA, DINA GUGLIELMI (a cura di), *La formazione iniziale degli insegnanti*. Un'indagine sul TFA a Bologna (disponibile anche in e-book).

GIUSEPPINA LA FACE BIANCONI, ANNA SCALFARO (a cura di), *La musica tra conoscere e fare* (disponibile anche in e-book).

FRANCO FRABBONI, GIUSEPPINA LA FACE BIANCONI (a cura di), *Educazione musicale e formazione*.

FRANCO FRABBONI, GERWALD WALLNÖFER (a cura di), *La Scuola europea tra istruzione e educazione*. La voce degli insegnanti altoatesini (disponibile anche in e-book).

MASSIMO BALDACCI, FRANCO FRABBONI, FRANCA PINTO MINERVA, *Continuare a crescere*. L'anziano e l'educazione permanente.

MARIA LUCIA GIOVANNINI, MASSIMO MARCUCCIO, *Ricerca sulla valutazione di un progetto scolastico innovativo*. Scelte e interrogativi.

NICOLA LUPOLI (a cura di), *Liberi riflessivi pensosi*. Nuovi orizzonti della Lifelong education (disponibile anche in e-book).

NICOLA LUPOLI, *La formazione come bene comune*. I migranti adulti tra formazione professionale e ricostruzione identitaria (disponibile anche in e-book).

LILIANA DOZZA, FRANCO FRABBONI (a cura di), *Pianeta anziani*. Immagini, dimensioni e condizioni esistenziali.

GIANNI NUTI, *Musica pratica*. Scuole di ieri e di domani (disponibile anche in e-book).

NICOLA LUPOLI (a cura di), *Patrimoni identitari e dialogo interculturale* (disponibile anche in e-book).

SILVIA BETTI, PATRIZIA GARELLI, *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere* (disponibile anche in e-book).

FONDAZIONE ADOLESCERE, PROVINCIA DI PAVIA, A CURA DI FRANCO FRABBONI, FLAVIO MONTANARI, *Relazioni e valori nel mondo giovanile*. L'esperienza dei laboratori universitari nell'Oltrepò pavese (disponibile anche in e-book).

ROBERTO LASCHI, ANNA RICCIONI, *Calcolatori & formazione*. I primi cinquant'anni (disponibile anche in e-book).

RINALDO CERVELLATI, *Nuovi argomenti di Chimica per l'insegnamento*. Radicali liberi, antiossidanti e reazioni chimiche oscillanti (disponibile anche in e-book).

NICOLA LUPOLI, *La formazione e le sfide della globalizzazione*. Politiche formative e migranti adulti in Alto Adige (disponibile anche in e-book).

FRANCO FRABBONI (a cura di), *Difendiamo la coeducazione a scuola*. Una ricerca nella scuola media altoatesina (disponibile anche in e-book).

FRANCO FRABBONI, MARIA LUCIA GIOVANNINI (a cura di), *Professione insegnante*. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile (disponibile anche in e-book).

PAOLA NICOLINI (a cura di), *Conoscere il corpo*. Rappresentazioni dei bambini e mediazione culturale nell'insegnamento delle scienze.

FRANCO FRABBONI, FLAVIO MONTANARI (a cura di), *La città educativa e i bambini*.

MASSIMO BALDACCI, FRANCO FRABBONI (a cura di), *Didattica e successo formativo*. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica.

FRANCO FRABBONI, FLAVIO MONTANARI (a cura di), *Lara*. Nuove abilità relazionali nell'avventura scolastica.

CARLO PETRACCA, GIANCARLO SACCHI, *Progettare e valutare nella scuola dell'autonomia*. Biografia di un Istituto.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

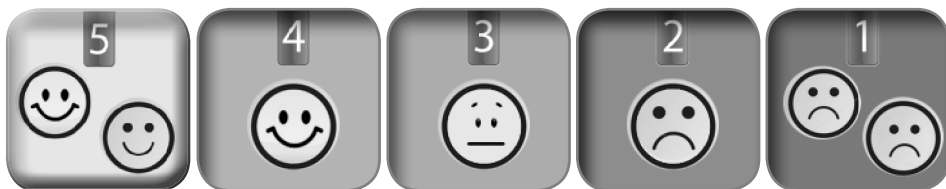
FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

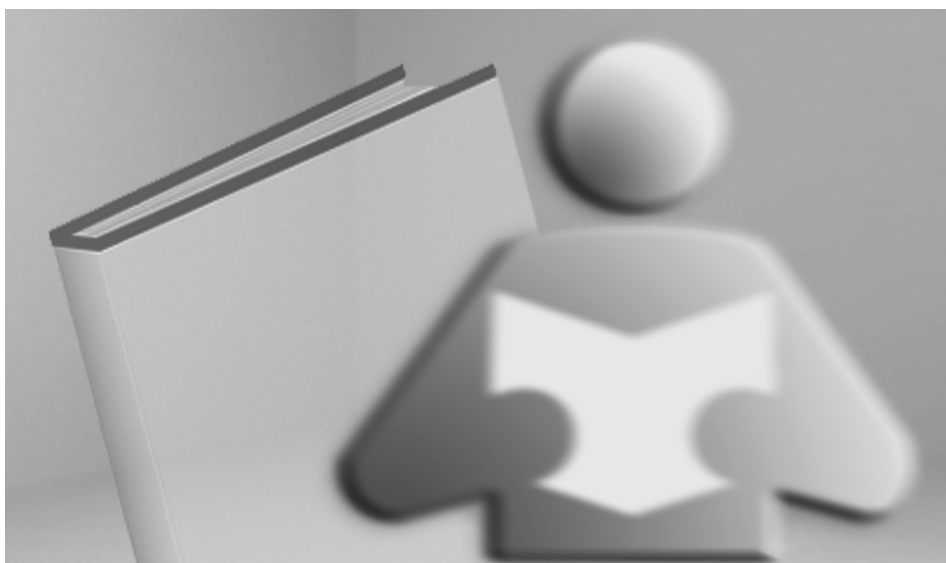
http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

QUESTO LIBRO TI È PIACIUTO?



Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



Seguici in rete



Sottoscrivi
i nostri feed RSS



Iscriviti
alle nostre newsletter

FrancoAngeli

VAI SU: www.francoangeli.it

**PER SCARICARE (GRATUITAMENTE)
I CATALOGHI DELLE NOSTRE PUBBLICAZIONI
DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI:
PER FACILITARE LE TUE RICERCHE.**

Management & Marketing
Psicologia e psicoterapia
Didattica, scienze della formazione
Architettura, design, territorio
Economia
Filosofia, letteratura, linguistica, storia
Sociologia
Comunicazione e media
Politica, diritto
Antropologia
Politiche e servizi sociali
Medicina
Psicologia, benessere, auto aiuto
Efficacia personale, nuovi lavori



FrancoAngeli

Insegnanti si diventa

La formazione degli insegnanti in Italia è da sempre uno dei nodi cruciali per la costruzione della cittadinanza e per la qualità dell'insegnamento. Nella storia scolastica europea e italiana la professionalità dei docenti è apparsa centrata sull'analisi del rapporto tra teoria e pratica, spesso proposta in termini esclusivamente antinomici. Solo negli ultimi decenni tale rapporto è stato sviluppato in modo nuovo attraverso l'istituzione dei Corsi di laurea per la formazione degli insegnanti, che comprendono al loro interno un tirocinio maggiormente strutturato e teso ad una formazione più ampia e integrata dei docenti.

Il presente volume delinea le esperienze di tirocinio elaborate da numerosi Corsi di laurea di Formazione primaria italiani sorti in seguito al D.M. 249/2010 istitutivo del Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria. I singoli saggi sviluppano in maniera più estesa ed articolata i contributi esposti nel Convegno internazionale 'Insegnanti si diventa' organizzato dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" di Bologna l'1-2 ottobre 2015. I numerosi saggi sono organizzati intorno ad alcuni nodi tematici quali: le modalità organizzative del tirocinio, gli strumenti offerti per osservare e progettare, gli strumenti per riflettere ed il rapporto tra università, scuola e territorio. Il volume offre al lettore uno spaccato interessante dei modelli progettuali di tirocinio degli insegnanti in numerose sedi universitarie italiane, modelli che si collocano all'interno di una più ampia storia della formazione degli insegnanti in Italia.

Ivana Bolognesi è ricercatrice confermata presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna. È docente di Pedagogia interculturale nel Corso di laurea di Scienze della formazione primaria e svolge ricerche e formazione in contesti scolastici multiculturali, temi su cui ha pubblicato diversi volumi e articoli.

Mirella D'Ascenzo è professore associato confermato presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" di Bologna, dove insegna Storia della scuola nel Corso di laurea di Scienze della formazione primaria. Si occupa di storia delle politiche scolastiche in Italia, di storia della professione docente e di cultura materiale della scuola. Ha pubblicato diversi volumi e articoli su riviste internazionali.