

Teacher training and internships. Proposed guidelines for schools

La formazione al lavoro dei futuri insegnanti attraverso il tirocinio. Una proposta di linee guida per le scuole

Gianluca Consoli^a, Giordana Szpunar^b, Patrizia Sposetti^c, Pietro Lucisano^d

^a *Sapienza Università di Roma*, gianluca.consoli@uniroma1.it

^b *Sapienza Università di Roma*, giordana.szpunar@uniroma1.it

^c *Sapienza Università di Roma*, patrizia.sposetti@uniroma1.it

^d *Sapienza Università di Roma*, pietro.lucisano@uniroma1.it

Abstract

This paper presents the results of a study on the first year of direct internships as a part of the Sapienza University of Rome's Primary Education Sciences degree course (LM 85-bis) in the academic year 2017-2018. Out of this study came a theoretical-operational contribution which focuses on the perception the interns had of the schools hosting them. This work led to the development of proposed guidelines for schools selected for LM 85-bis degree course internships.

Keywords: LM 85-bis internship; guidelines for schools; initial teacher training.

Abstract

L'articolo riporta i risultati di un'indagine sul primo anno di tirocinio diretto nel corso di laurea magistrale (LM 85-bis) in Scienze della formazione primaria dell'Università di Roma "Sapienza" nell'anno accademico 2017-2018. A partire da tale esperienza è stato elaborato un contributo teorico-operativo focalizzato sulla percezione che i tirocinanti hanno delle scuole ospitanti. Il lavoro ha permesso di elaborare una proposta di linee guida per le scuole che ospitano i tirocinanti dei corsi di laurea magistrale 85-bis.

Parole chiave: tirocinio LM 85-bis; linee guida per le scuole; formazione iniziale dei docenti.

1. L'esperienza del corso di laurea LM 85-bis della "Sapienza"

Per quanto ancora oggi non vi sia un profilo della funzione docente e degli standard professionali stabiliti dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), la complessità che caratterizza il lavoro dell'insegnante è certamente molto elevata (Capperucci & Piccioli, 2015). Da questo punto di vista, come ha messo in chiaro l'approccio dell'evidence based education, la formazione iniziale alla professione docente non è in grado di esaurire la complessità richiesta: la formazione in servizio si mostra generalmente più efficace della prima (Capperucci, 2018). In ogni modo, la formazione iniziale così come delineata dal D.M. n. 294/2010 configura un percorso integrato secondo il modello corsi-laboratorio-tirocinio (Baldacci, 2010) che trova nell'alleanza tra università e scuola il suo punto qualificante (Magnoler & Sorzio, 2012). Attraverso il tirocinio, inteso come simulazione supervisionata (Schön, 1987), la scuola garantisce l'immersione nella comunità professionale di riferimento, colloca lo studente in situazione lasciandolo confrontare con situazioni di incertezza e di urgenza, facilita la mobilitazione di tutte le risorse apprese nei corsi universitari, ovviamente secondo la modalità del tirocinio.

Presso l'Università di Roma "Sapienza" il corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria è stato inaugurato nell'anno accademico 2016-2017 e la prima annualità di tirocinio si è svolta nell'anno seguente. Questo scritto riporta l'esperienza di indagine e di ricognizione che è stata sviluppata in contemporanea con lo svolgimento della prima annualità di tirocinio, insieme al contributo teorico-operativo elaborato a partire da questa esperienza. La ricerca, di matrice fenomenologica e narrativa, ha utilizzato come strumenti la metodologia del focus group (Colella, 2011; Zammuner, 2003) e l'analisi della documentazione scritta prodotta dai tirocinanti (Sposetti, 2017; Sposetti & Szpunar, 2018). Durante il secondo semestre dell'anno accademico 2017-2018 è stato condotto un ciclo di incontri organizzati nella modalità del focus group con gli studenti e con le studentesse, che, completata la loro esperienza di tirocinio diretto presso la scuola, preparavano la relazione conclusiva del primo anno di tirocinio. La documentazione scritta analizzata è costituita dal quaderno di lavoro che i tirocinanti hanno compilato durante l'esperienza di tirocinio, nel quale rientrano diverse rubriche di osservazione e un diario di bordo aggiornato con cadenza giornaliera. Altra parte essenziale della documentazione scritta è stata la relazione annuale finale, strutturata su un format predefinito di 14 domande guida volte a stimolare la riflessione sull'esperienza compiuta.

La ricerca in esame, data la collocazione al primo anno, che vede un numero di ore dedicate al tirocinio relativamente basso e il limitato numero di soggetti coinvolti, ha una natura eminentemente esplorativa. Complessivamente hanno partecipato 49 studentesse e studenti per un totale di sette focus group realizzati nei mesi di maggio e giugno 2018, al termine delle 40 ore (equamente ripartite tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria); ogni focus group ha avuto una durata di circa due ore ed ha coinvolto sette partecipanti i cui interventi sono stati registrati; le scuole prese in esame – tutte istituti comprensivi – sono state 30; l'esperienza di tirocinio diretto del primo anno è prevista per ogni singolo studente per un totale di 40 ore. Ai partecipanti sono state poste alcune domande guida volte a stimolare la riflessione sull'esperienza di tirocinio diretto con riferimento alle aree delle aspettative, dell'organizzazione, del rapporto con i diversi attori dell'esperienza nelle scuole, degli apprendimenti e delle difficoltà (Figura 1).



Figura 1. Organizzazione dei focus group sul tirocinio diretto del II anno. LM 85bis, a.a. 2017/18.

È attualmente in corso la prosecuzione dell'indagine con un incremento sia degli studenti interessati, sia delle scuole coinvolte, e anche delle ore di tirocinio. In ogni caso, vanno sottolineati due aspetti molto rilevanti della fase di indagine già realizzata. In primo luogo, va evidenziato che le criticità individuate trovano un sicuro riscontro nella letteratura relativa al tirocinio precedente alla riorganizzazione seguita al D.M. n. 294/2010 (Ulivieri, Cambi & Orefice, 2010; Zanniello 2008). In secondo luogo, va precisato che lo specifico angolo visuale utilizzato, focalizzato sul lavoro delle scuole ospitanti, nella percezione dei e delle tirocinanti, e conclusosi con l'elaborazione di una proposta di linee guida, per quanto accennato in diversi saggi non è del tutto ed esplicitamente tematizzato e sviluppato nelle pur approfondite e recenti pubblicazioni relative al tirocinio del corso di laurea in Scienze della formazione primaria (Bandini, Calvani & Capperucci, 2018; Bolognesi & D'Ascenzo, 2018).

I risultati della ricerca hanno evidenziato in maniera coerente una serie di criticità relative all'esperienza di tirocinio diretto da attribuire in via prioritaria alla organizzazione e gestione del tirocinio per la parte di competenza delle scuole ospitanti. In particolare, il lavoro di categorizzazione dei focus group ha consentito di individuare con precisione le aree organizzativo-gestionali nelle quali si sono manifestate le principali criticità. Su questa base, con una successiva elaborazione, condotta anche in riferimento alla specificità normativo-burocratica del contesto scolastico, è stato possibile formulare una proposta iniziale di linee guida, intese come un piano di azioni coerente che le scuole potrebbero implementare in risposta alle criticità riscontrate in modo da favorire il miglioramento delle condizioni di efficacia dell'esperienza di tirocinio.

2. Il tirocinio e le scuole: criticità e buone pratiche

Nella letteratura attualmente disponibile, derivata per lo più da ricerche e riflessioni condotte sulle proprie esperienze di tirocinio dai corsi di laurea in Scienze della formazione primaria nelle varie università italiane, emerge con forza la consapevolezza che il partenariato interistituzionale tra università e scuola è la chiave di volta del percorso formativo: i corsi universitari, presi per se stessi, non possono assolvere i bisogni formativi

degli studenti in considerazione della complessità della professione docente. Allo stesso modo nella letteratura emerge con forza la consapevolezza relativa al ruolo decisivo della figura del tutor. Se il tirocinio è un processo di autoformazione guidata in cui la professionalità del tutor, inteso quale modello di competenze, costituisce un indice di qualità del percorso offerto (Massaro, 2015). Va registrata a questo proposito anche una migliore definizione generale del ruolo di tutor, che anche in termini di normativa è passato dal rappresentare una figura controversa e dal profilo vago (Laneve, 2010) all'acquisizione di una identità professionale più definita, che rende meglio ragione del suo essere un coach/mentor che stimola l'emergere delle competenze e promuove l'atteggiamento riflessivo (Conti, 2014; Damiano, 2007; Falcinelli, 2011; Nigris, 2004).

I corsi di laurea in Scienze della formazione primaria delle varie università si stanno muovendo lungo linee di intervento comuni per rafforzare il raccordo con le scuole e favorire l'empowerment professionale dei tutor (Bandini et al., 2018; Bolognesi & D'Ascenzo, 2018). In particolare tali interventi mirano a favorire: (i) una maggiore integrazione del tirocinio nell'ambito del curriculum universitario; (ii) la professionalizzazione dei tutor, sia universitari, sia scolastici; (iii) il miglioramento della formazione in situazione dello studente

1. allo scopo di favorire una maggiore integrazione del tirocinio nell'ambito del curriculum universitario, i corsi di laurea stanno dando vita a un processo di ripensamento della stessa didattica universitaria, sia in senso contenutistico sia metodologico, prevedendo in modo particolare una stretta sinergia tra insegnamenti disciplinari, laboratori e tirocinio;
2. allo scopo di favorire la professionalizzazione dei tutor, sia universitari, sia scolastici, i corsi di laurea stanno mettendo in campo processi di formazione continui e sistematici sia sulle specifiche modalità di svolgimento del tirocinio, sia sulle competenze professionali del docente, sia sulle nuove acquisizioni didattiche e metodologiche. La formazione riguarda anche i bisogni formativi rilevati dalle scuole, per esempio in relazione alle nuove tecnologie, all'italiano per stranieri, alla lingua inglese. Nella sua versione più produttiva, la formazione assume le modalità della ricerca-formazione, condotta in collaborazione tra docenti universitari, tutor universitari e tutor scolastici, su tematiche di particolare attualità e rilevanza per le scuole (Asquini, 2018; Traverso, 2015);
3. allo scopo di favorire il miglioramento della formazione in situazione dello studente, i corsi di laurea stanno integrando il più possibile la professionalità e il lavoro dei tutor scolastici nella definizione dei progetti di tirocinio, nella valutazione del tirocinio nel suo svolgimento globale, nella predisposizione di interventi didattici innovativi eseguiti dagli studenti a scuola che sono elaborati in sinergia con i docenti universitari e i tutor.

Se questo andamento complessivo lascia trasparire in molti casi i lineamenti di un processo di co-evoluzione tra università e scuola, non si può non condividere quanto sottolineato con estrema chiarezza da Calvani (Bandini et al., 2018): laddove il tirocinio non è sottoposto a un costante monitoraggio e inserito in una dinamica di innovazione, tende fatalmente a degradare a mera appendice del corso di laurea di esclusiva competenza dei tutor universitari, con rapporti largamente insufficienti tra tutor universitari e tutor scolastici. In tale situazione il tirocinio diviene un percorso opaco che non offre equità di opportunità. Ogni percorso di tirocinio, in ultimo, può risultare casuale, determinato dalla combinazione aleatoria di peculiarità del tutor e della scuola. Ne consegue che la maggioranza delle esperienze di tirocinio si risolve nell'espletamento di una mera incombenza formale di modesto significato a fronte di esigui casi positivi.

La ricognizione condotta presso il corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università "Sapienza", nei limiti del numero di soggetti coinvolti e di specificità del contesto, ha permesso di mettere a fuoco un ulteriore aspetto chiave rispetto a quelli già individuati nella letteratura di riferimento che concorre a determinare le condizioni di efficacia del tirocinio e che può contribuire a proteggerlo dal rischio di essere un percorso opaco e per alcuni versi fortuito, rendendolo a tutti gli effetti esperienza in situazione pienamente formativa. Questo aspetto chiave si riferisce alle modalità di organizzazione del tirocinio diretto per quanto concerne la gestione interna delle scuole. I resoconti ottenuti dai focus group e dall'analisi della scrittura documentativa consentono di mettere a fuoco un insieme di aree di criticità dell'organizzazione interna delle scuole in merito al tirocinio che possono trovare un profondo miglioramento con un piano di interventi gestionali-organizzativi che le scuole possono implementare in autonomia e che sono privi di oneri aggiuntivi tanto per lo Stato quanto per le scuole. In via preventiva, però, va sottolineato che il piano di interventi così come prospettato nelle linee guida presentate nel paragrafo seguente ha un valore esclusivamente euristico. Non può naturalmente essere semplicemente definito e calato dall'alto, ma deve essere declinato in contesto dalle singole scuole in una prospettiva pienamente ecologica e sistemica.

3. Ipotesi di linee guida per le scuole

Il risultato chiave dell'analisi dei focus group e della documentazione prodotta dagli studenti suggerisce che la criticità di fondo relativa alla gestione del tirocinio diretto da parte delle scuole consiste nella mancata predisposizione di un piano d'azione coerente e organico al quale ispirare in maniera consapevole e sistematica i propri interventi. Al contrario, ci si affida per lo più a iniziative individuali e volontaristiche, all'*expertise* tacita e implicita, maturata nel corso delle esperienze pregresse e depositata in ristretti centri decisionali. Per modificare questo modo di procedere si possono individuare una serie di azioni che le scuole potrebbero mettere in campo in chiave di miglioramento dei processi di gestione dei tirocinanti accolti. Sono, in particolare, emersi quattro aspetti di possibile intervento e miglioramento delle scuole per un tirocinio diretto efficace, tra loro in relazione parzialmente gerarchica: (i) il funzionigramma; (ii) il protocollo procedurale; (iii) il profilo e la valutazione dei tutor; (iv) le scelte organizzative di fondo.

3.1. Il funzionigramma

I racconti dei e delle tirocinanti hanno messo in luce che le difficoltà si possono registrare sin dalle prime fasi di inserimento nel contesto di classe: il tirocinante spesso deve presentarsi da solo ai docenti di classe/sezione che non sono il suo tutor, i quali non sono stati neanche preliminarmente informati della sua presenza, meno che mai conoscono le finalità e le modalità del tirocinio. Come aggravante, in situazioni del genere non di rado il tirocinante può trovarsi a fronteggiare delle resistenze più o meno implicite nei confronti della sua presenza, venendo percepito, quantomeno all'inizio, come un elemento esterno che può giudicare/valutare l'operato del docente.

Approfondendo quanto previsto in generale dalla normativa e dalla letteratura di riferimento (Falcinelli, 2011), le scuole dovrebbero articolare in forma chiara e definita le differenze tra le diverse funzioni interne alla dimensione del tutoraggio, distinguendo con precisione tra tre profili di competenza che si possono definire rispettivamente il responsabile d'istituto del tirocinio, il tutor di classe, il docente accogliente. Il responsabile

del tirocinio ricopre una funzione soprattutto organizzativa: accoglie il tirocinante e lo orienta all'interno della scuola, lo assegna alla sezione/classe, monitora la sua esperienza, coordina i tutor di sezione/classe, si interfaccia con il dirigente scolastico e con i tutor universitari, anche per quanto concerne l'espletamento dei processi burocratici. Il tutor di sezione/classe ha un rapporto personale con il tirocinante, lo guida e lo supporta nella sua specifica esperienza, è responsabile del progetto di tirocinio e della valutazione del tirocinante. Spesso per esigenze esclusivamente organizzative dovute ai tempi e/o alle risorse professionali disponibili, il tirocinante non svolge necessariamente tutto il tirocinio nelle ore di servizio del proprio tutor. Per questo nel funzionigramma deve essere prevista la figura del docente accogliente, quale parte informata e coinvolta nella singola esperienza di tirocinio. Anche se non è un tutor, questa figura conosce personalmente il tirocinante, è informato sul suo progetto di tirocinio, concorre a realizzare la sua esperienza di tirocinio.

Rispetto al funzionigramma così strutturato, va evidenziato che di fatto nelle scuole le decisioni organizzative spesso sono in carico a una singola figura responsabile del tirocinio, la quale non di rado svolge anche altre attività istituzionali primarie, per esempio la funzione di vicario o referente di plesso. Questa sovrapposizione di compiti inevitabilmente introduce un collo di bottiglia e il rischio di scarsa attenzione verso il tirocinante, sia nell'espletamento delle mere pratiche burocratiche, sia nell'inserimento nel contesto di classe del tirocinante, sia nella supervisione del lavoro dei tutor.

3.2. Il protocollo procedurale

Rispetto alle procedure di accoglienza e supervisione i resoconti dei e delle tirocinanti riportano una notevole disattenzione non solo nelle fasi di accoglienza e assegnazione, ma anche nella successiva organizzazione. In un caso è capitato addirittura che nei giorni nei quali era stato concordato con il tirocinante lo svolgimento del tirocinio, i docenti tutor avevano già comunicato in segreteria la loro assenza, cosicché il tirocinante si è trovato a lavorare con docenti incaricati di supplenza breve.

Attraverso la riflessione collegiale, che coinvolga tanto il gruppo di lavoro specificamente deputato al tirocinio quanto il Collegio docenti nella sua interezza, e sulla base del monitoraggio delle esperienze di tirocinio pregresse, la scuola dovrebbe delineare in forma chiara e definita le procedure di accoglienza, inserimento e supervisione del tirocinante.

Per quanto riguarda l'accoglienza e l'inserimento, è opportuno individuare precisi referenti, eventualmente anche nel personale di segreteria, che assolvano in maniera rapida le pratiche burocratiche che seguono alla presa di contatto con la scuola da parte del tirocinante così da consentire un inserimento repentino nella sezione/classe. La fase di accoglienza non deve rimanere però un mero adempimento burocratico. Il responsabile del tirocinio deve provvedere a una assegnazione del tirocinante a un tutor e a una sezione/classe che siano il più possibile corrispondenti ai bisogni formativi emergenti dal progetto di tirocinio. Inoltre, proprio perché per il tirocinante l'esperienza nella scuola non si limita affatto al solo rapporto individuale con i due tutor, uno per la scuola dell'infanzia e uno per la scuola primaria, occorre garantire che egli sia presentato a tutto il team di sezione/classe e che il suo progetto di tirocinio sia conosciuto da tutti gli attori coinvolti.

Per quanto riguarda la supervisione, è indispensabile prevedere dei momenti formalizzati esterni al lavoro in sezione/classe nei quali i tutor si confrontino con il tirocinante e monitorino la piena realizzazione del progetto di tirocinio, valutando la conformità delle esperienze in corso alle finalità del progetto di tirocinio e ai bisogni formativi del tirocinante.

3.3. Il profilo e valutazione dei tutor

Per quanto riguarda la figura del tutor si è registrato che non solo i docenti, ma spesso anche i tutor stessi non fossero preparati né sulla natura del tirocinio né sulla funzione del tutoraggio. Gli studenti hanno riportato più volte che il tirocinante veniva visto e trattato come un supporto nella gestione della classe/sezione, tanto che in alcuni casi è stata loro affidata la classe senza la presenza del tutor, oppure è stata affidata loro all'interno del gruppo classe la gestione di alunni con bisogni educativi speciali.

In generale, l'assenza di un profilo e di un mansionario ha inevitabilmente comportato il verificarsi di atteggiamenti e comportamenti molto differenziati da parte dei tutor: dal pieno supporto (spiegazione della programmazione e delle attività in corso, scambio di materiali, supervisione in merito alla realizzazione delle finalità e delle attività previste dal tirocinio) alla reticenza (resistenza a essere osservati per timore di essere giudicati nel proprio operato). A partire dalla strutturazione del funzionigramma, le scuole dovrebbero determinare in forma chiara e definita il profilo del docente tutor. In primo luogo, vanno individuate le competenze richieste, che non si limitano solo a quelle didattico-disciplinari. Altrettanto decisive risultano le competenze relazionali. In alcuni resoconti, infatti, gli studenti hanno riportato di essere stati trattati dai propri tutor, quantomeno in una fase iniziale, come osservatori esterni che erano lì allo scopo di valutare e giudicare l'operato dei docenti. Definire il profilo del tutor comporta anche delineare un mansionario che specifichi i compiti ai quali i tutor devono attenersi.

La delimitazione di un profilo e di un mansionario, oltre a favorire la standardizzazione dei comportamenti erogati, faciliterebbe l'applicazione di un sistema di valutazione dei tutor, tanto in entrata quanto in uscita. Dal primo punto di vista, si potrebbe superare quello che appare essere il principale sistema attualmente utilizzato per l'accesso alla funzione di tutor nelle scuole, vale a dire la disponibilità personale, senza alcuna verifica preventiva della corrispondenza tra il curriculum del docente e il profilo della funzione di tutor. Da questo punto di vista, lo strumento più idoneo non appare essere quello prettamente burocratico della graduatoria interna. Piuttosto è preferibile prevedere un elenco semplificato di criteri chiave sulla base dei quali il responsabile di istituto del tirocinio (o anche una commissione ad hoc) proceda ad assegnare il tirocinante a un tutor sulla base dei bisogni formativi emergenti dal progetto di tirocinio del primo e dalla specifica expertise del secondo.

Dal secondo punto di vista, potrebbero essere facilitati processi di monitoraggio del lavoro svolto dai tutor non solo e non tanto nell'ottica della premialità (che in un contesto largamente ispirato al volontariato e basato su risorse economiche largamente deficitarie non appare il fattore motivante principale), quanto in una ottica di miglioramento continuo che garantisca ai docenti di svolgere la funzione di tutor in un contesto professionale di benessere e soddisfazione personale. I tutor, cioè, potrebbero esplicitamente percepirsi come agenti del miglioramento e dell'innovazione. Allo stato attuale, invece, i resoconti degli studenti riportano un forte tasso di casualità nell'esperienza di tirocinio dovuta in larga misura alla relazione con i tutor che possono essere tanto competenti, disponibili e coinvolgenti quanto incompetenti (come docenti) e sfuggenti (come tutor).

3.4. Le scelte organizzative di fondo

Sulla base della delimitazione del funzionigramma, delle procedure di accoglienza e supervisione, del profilo e della valutazione dei tutor, le scuole possono risolvere in forma chiara e definita un insieme di problemi organizzativi che si presentano in forma tipica e ricorrente nella gestione del tirocinio e che, in base ai resoconti, lasciano agli studenti la

sensazione di essere gestiti a caso e in maniera improvvisata. A titolo di esempio, di seguito si riportano alcune delle questioni organizzative relative all'assegnazione del tirocinante alla sezione/classe che sono emerse come più rilevanti dai resoconti degli studenti e delle studentesse.

Come è risaputo, non tutte le sezioni/classi presentano lo stesso clima di classe, le stesse dinamiche relazionali, gli stessi esiti negli apprendimenti. È opportuno assegnare un tirocinante a una classe particolarmente difficile? A questo proposito, i resoconti degli studenti mostrano che in casi come questo, almeno per i tirocinanti della prima annualità, possono diminuire le condizioni di efficacia dell'esperienza di tirocinio.

È opportuno che il tirocinio si svolga tutto nella stessa sezione/classe, in modo da dare continuità all'esperienza del tirocinante, o è preferibile diversificare l'esperienza del tirocinante inserendolo in più classi/sezioni? In maniera analoga: è opportuno che il tirocinio svolto nella stessa classe si realizzi per intero nelle ore del docente tutor o è preferibile estenderlo anche alle ore di altri docenti e altri ambiti disciplinari? A questo proposito, i resoconti degli studenti mostrano che le condizioni di efficacia delle differenti scelte dipendono dalle specifiche condizioni contestuali presenti nella scuola (ad esempio: team di sezione/classe collaborativi vs. team costituiti da docenti poco affiatati tra loro).

Quanti tirocinanti si possono assegnare a una classe? Quanti nello stesso periodo? Quanti in un anno scolastico? In maniera analoga: quanti tirocinanti si possono assegnare a un docente tutor, contemporaneamente e nel corso nell'anno? Anche in questo caso, i resoconti degli studenti indicano la dipendenza delle scelte dallo specifico contesto scolastico in cui si opera (per esempio: tutor esperto capace di integrare il tirocinante nell'attività di classe vs. tutor improvvisato e/o sfuggente).

4. Conclusioni: dal tirocinio dei futuri insegnanti alla formazione in servizio dei docenti di ruolo

Attraverso un processo di monitoraggio e controllo condotto in relazione alla propria esperienza nell'ambito del tirocinio degli studenti in formazione, le scuole possono elaborare in via autonoma e in modo ecologico le linee guida che si sono indicate implementandole nel proprio contesto. Questo processo, che come detto non comporta né oneri aggiuntivi per la finanza pubblica né risorse ulteriori per le scuole, avrebbe come effetto quello di migliorare le condizioni di efficacia dell'esperienza di tirocinio. In particolare, sarebbe un antidoto a quella che sembra essere la criticità principale del tirocinio diretto, come segnalata dai resoconti degli studenti presi in esame e più in generale dalla letteratura disponibile: la casualità e l'aleatorietà dell'esperienza di tirocinio.

È possibile, però, fare un ulteriore passo in avanti, spostando il focus dell'attenzione dai futuri docenti ai docenti attualmente già in servizio. Lo studio condotto sui risultati dei focus group ha mostrato che laddove l'esperienza di tirocinio consegue scarsi risultati in termini di efficacia, le principali cause che li determinano sono soprattutto due: la presenza di forti limiti relazionali dei docenti tutor (disinteressati, demotivati, distaccati) e il capillare persistere delle forme della didattica tradizionale.

Al contrario, l'esperienza di tirocinio risulta pienamente formativa laddove il tutor, riconosciuto apertamente dai tirocinanti come modello di competenze al quale ispirarsi, mostra di avere le seguenti caratteristiche personali e professionali, spesso associate tra loro:

- competenza di pensiero riflessivo in situazioni-problema complesse (il docente tutor riconosce una situazione come problema, ne individua gli elementi attraverso una osservazione accurata, formula ipotesi come tentativi da mettere in pratica per arrivare alla soluzione);
- competenza dell'imparare a imparare sviluppata in termini di autoformazione (le ipotesi di soluzione dei problemi sono basate non solo sull'esperienza personale pregressa, ma anche sulla perlustrazione di nuove ricerche e metodologie; il docente-tutor, cioè, è aperto alla sperimentazione e all'innovazione);
- atteggiamento di cooperazione con i colleghi (che porta a formulare ipotesi comuni all'interno di una programmazione condivisa);
- intelligenza emotiva (in virtù della quale il docente-tutor riesce a esercitare l'autocontrollo in situazioni critiche e a gestire i conflitti, spesso svolgendo il ruolo di semplice facilitatore del confronto tra pari);
- predisposizione empatica (grazie alla quale il docente-tutor riconosce i bisogni, le emozioni e i vissuti degli alunni; stabilisce relazioni significative con gli alunni, che apprezzano il docente-tutor come un punto di riferimento cruciale per il proprio benessere; si rapporta alle diversità e alle differenti forme di bisogno senza cadere nella stereotipia).

Dunque, attraverso gli occhi degli studenti in formazione quali futuri docenti si possono cogliere al meglio le caratteristiche che dovrebbe avere il docente in servizio. Per larghi tratti, infatti, le competenze di tutorship sono le stesse del docente efficace. In tal modo la ricerca condotta, per quanto ancora esplorativa, già in questa forma preliminare fornisce preziose indicazioni sulle linee di forza alle quali dovrebbe essere ispirata non solo la formazione che i corsi di laurea in Scienze della formazione primaria erogano per i tutor scolastici, ma più in generale la formazione in servizio che il MIUR dovrebbe progettare per i docenti già di ruolo. Insomma, riflettere sul tirocinio quale strumento chiave nella formazione dei futuri insegnanti fornisce anche precise indicazioni per l'*empowerment* professionale non solo della categoria specifica dei tutor, ma più di tutti i docenti.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Bandini, G., Calvani, A., & Capperucci, D. (eds.). (2018). *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*. Firenze: Edizioni via Laura.
- Bolognesi, I., & D'Ascenzo, M. (eds.). (2018). *Insegnanti si diventa. L'esperienza di tirocinio nei corsi di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Capperucci, D. (2018). Formare insegnanti competenti. Il ruolo del tirocinio. In G. Bandini, A. Calvani & D. Capperucci (eds.), *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali* (pp. 21-28). Firenze: Edizioni via Laura.
- Capperucci, D., & Piccioli, M. (2015). *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*. Milano: FrancoAngeli.

- Colella, F. (2011). *Focus group. Ricerca sociale e strategie applicative*. Milano: FrancoAngeli.
- Conti, A. (2014). La dimensione dell'orientamento nel tirocinio di Scienze della formazione primaria. Spunti per una riflessione. In A. Mariani (ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp. 245-248). Firenze: Firenze University Press.
- Damiano, E. (2007). *Il mentore. Manuale di tirocinio per gli insegnanti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Decreto Ministeriale 10 settembre 2010 n. 249. *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"*.
- Falcinelli, F. (ed.). (2011). *Ricostruire la pratica: approccio integrato alla formazione dei futuri docenti*. Perugia: Morlacchi.
- Laneve, C. (ed.). (2010). *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Magnoler, P., & Sorzio, P. (2012). *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*. Macerata: EUM.
- Massaro, S. (2015). Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio. *Pedagogia oggi*, 1, 295–314.
- Nigris, E. (ed.). (2004). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Sposetti, P. & Szpunar, G. (eds.) (2018). *Professione educativa e documentazione. L'educatore che scrive: un professionista riflessivo nel contesto della pratica*. Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Sposetti, P. (2017). *Le scritture professionali in educazione: teorie, modelli, pratiche*. Roma: Nuova Cultura.
- Traverso, A. (2015). La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università. *Pedagogia oggi*, 2, 243–252.
- Ulivieri, S., Cambi, F., & Orefice, P. (eds.). (2010). *Cultura e professionalità educative nella società complessa*. Firenze: Firenze University Press.
- Zammuner, V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.
- Zanniello, G. (2008). *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*. Roma: Armando Editore.