

# UNIVERSITÀ E SCUOLA

**Problemi trasversali  
e ricerca didattica**

**inserto speciale**  
*LIBRO VERDE*  
SULLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI  
IN EUROPA (IV e V parte)



# UNIVERSITÀ E SCUOLA

Problemi trasversali  
e ricerca didattica

PERIODICO CONCURED - ANNO VI - N. 2/R - 2001

RIVISTA

## Indice

### RUBRICHE

#### LABORATORIO DIDATTICO

- \* Laboratorio di sviluppo curricolare per la fisica: un'esperienza didattica per un modulo di Area 3, *Luciana Danusso, Vittoria Mangani, Matilde Vicentini* 2

#### DIDATTICA TRASVERSALE

- \* Il ruolo della definizione nel processo di insegnamento-apprendimento, *Aldo Borsese* 10

#### VALUTAZIONE

- \* Valutazione, accreditamento dei servizi formativi: il caso del sistema universitario, *Muzio M. Gola* 15

### INSERTO SPECIALE

- LIBRO VERDE SULLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI IN EUROPA (IV e V ultima parte)**  
(a cura di *Giunio Luzzatto, CARED, Genova*) 41

#### Esperienze

- \* Laboratorio Didattico interdisciplinare: "Energia e materia nei viventi".  
Un'opportunità per i neolaureati 'specializzandi'. Parte II: La sperimentazione,  
*Marco Bagliani, Elena Camino* 64
- \* Esperienza di nuove modalità d'esame (esame-progetto), *Arturo Marchesin,  
Silvio Minnetti, Patrizia Morelli, Stefania Signorini* 75
- \* Imparare a scrivere testi professionali, *Fabiana di Brazzà* 84

#### Interventi e dibattiti

- \* Tutorship e tirocinio all'Università: il ruolo delle tecnologie, *Giovanni Bonaiuti* 86
- \* Insegnamento linguistico ed Università, *Biancamaria Bosco Tedeschini Lalli* 90

### NOTIZIARIO

#### ATTIVITÀ CONCURED

- \* Workshop "Formazione alla professione docente: bilancio delle esperienze  
e analisi delle prospettive", Rovereto, 18-21 Settembre 2001:  
- Relazioni dei gruppi di lavoro 92  
- Documento a carattere generale 103

#### DOCUMENTI

- \* Documento della CoDiSSIS sulle prospettive per la formazione universitaria degli  
insegnanti (15 novembre 2001) 104
- \* Quale definizione del profilo degli insegnanti nell'Unione Europea?  
Bruxelles 29 settembre 2001 105

Abstracts in lingua inglese degli articoli d'annata 111

Indici Generali d'annata 114



FORUM

Editrice Universitaria Udinese Srl  
Via Larga, 38 - 33100 Udine  
Tel. 0432/26001 - Fax 0432/296756

**Giovanni Bonaiuti**

*Collaboratore LTE - Laboratorio Tecnologie dell'Educazione,  
Università degli Studi di Firenze*

## **Tutorship e tirocinio all'Università: il ruolo delle tecnologie**

### **1. Introduzione**

Il cambiamento della scuola italiana sta rapidamente interessando anche i percorsi e le metodiche di preparazione ed accesso alla professione insegnante. Ne sono un esempio l'istituzione delle SSIS e il nuovo corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria che, seppure soggetti a nuove ridefinizioni soprattutto a seguito della ristrutturazione del sistema universitario e di quello scolastico, determinano di fatto un nuovo sistema per l'accesso all'insegnamento secondario e primario. Questi nuovi percorsi formativi, a loro volta, introducono occasioni pedagogiche inedite nell'iter di preparazione alla docenza, come ad esempio la *tutorship*, i *laboratori* e la pratica dei *tirocini*, posti principalmente come elementi di raccordo tra teoria e pratica, tra formazione e mondo del lavoro. Le innovazioni determinano però tensioni e momenti di difficoltà iniziale che spesso risultano essere a carico proprio dei soggetti chiamati ad esercitarle. Oltre alla necessità di definire e legittimare ruoli inediti, i *titolari* dei nuovi servizi, sono spesso chiamati a dare forma, contenuti e spessore alle proprie attività. L'esperienza[1] che presentiamo si preoccupa, in questo senso, di individuare le soluzioni in grado di agevolare l'ingresso nel mondo universitario degli insegnanti chiamati a svolgere l'inedito ruolo di *tutor supervisor dei tirocini* all'interno del nuovo Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Come noto, le Università italiane che hanno attivato questi Corsi, hanno accolto - in proporzione alla propria popolazione studentesca - un certo numero di insegnanti di scuola elementare e materna, in regime di semi-esonero a tempo determinato, per lo svolgimento delle funzioni di *tutorship* legate alla gestione dei tirocini: funzioni e ruoli spesso tutt'altro che definiti. Nel corso di questa ricerca, ci si è quindi posti l'obiettivo di verificare, in un'ottica costruttivistica, se e come le *nuove tecnologie* potessero favorire le pratiche di lavoro di questi educatori, intervenendo sia nella gestione dei processi comunicativi sia rendendo disponibili modalità di accesso alle conoscenze individuali e comuni al fine di facilitare e rafforzare il delinearsi di una identità di gruppo. Il progetto, all'interno del quale lo scrivente ha avuto il ruolo di *ricercatore-facilitatore all'uso delle tecnologie*, considera l'insieme dei tutor come una potenziale "*comunità di pratiche condivise*"[2], il cui completo ed adeguato sviluppo non può prescindere da un comune cammino verso la sedimentazione e la continua rielaborazione di saperi condivisi. In questo senso il processo di riflessione sulla identità di gruppo, sulle proprie peculiarità, sulla distinzione dagli altri apparati funzionali del Corso di laurea, assieme al lavoro cooperativo volto alla messa a punto di compiti e procedure, diventano elementi centrali sia per l'*automotivazione* (e quindi per l'erogazione di prestazioni efficaci), che per la coesione della *comunità*. Ed è in questa direzione che si è cercato il supporto nelle *nuove tecnologie*, quali artefatti in grado di potenziare le interazioni comunicative, con la liberazione dai limiti geografici e temporali, ma anche capaci di determinare forme innovative di organizzazione e collaborazione. Il lavoro svolto in *rete*, inoltre, consente il formarsi di una base conoscitiva, con forti implicazioni anche sul piano dell'identità personale e collettiva (Olimpo-Trentin, 1993, Trentin 1998, 1999, Harasim, 1995; White-Weight, 1999; Palloff-

Pratt, 1999; Calvani-Rotta, 1999) oltre che sul piano dell'organizzazione sociale e comportamentale (Bagnara, 1995).

## **2. I tirocini e la tutorship nella formazione degli insegnanti**

Lo svolgimento del progetto, che ha assunto le caratteristiche di una "ricerca-azione" avendo di fatto coinvolto gli stessi tutor nel processo circolare di riflessione e definizione degli strumenti, si è articolato in tre fasi che dal novembre 1998 al maggio 2000 sono state prevalentemente finalizzate alla progettazione e messa a punto degli strumenti tecnologici e ad una contestuale verifica dei livelli di accettazione e funzionamento del suo sviluppo[3].

In una *prima fase* della ricerca ci si è occupati sia della riflessione con i tutor sulla natura stessa della tutorship e del tirocinio, sia della modellizzazione dei flussi comunicativi coinvolti nel "sistema tutoship". Il *tirocinio* rappresenta, come noto, una tipologia formativa finalizzata soprattutto alla preparazione operativa e professionale. La peculiarità di questa esperienza è quella di consentire allo studente di sperimentare praticamente *cosa e come fare*, dandogli la possibilità di confrontarsi con i problemi e i rischi di insuccesso connessi alle attività studiate. In questo tipo di *pratica formativa*, nel passare dal *sapere* al *fare*, ci si scontra infatti con quel patrimonio di conoscenze tacite, solitamente ignorate, e dunque difficilmente accessibili mediante l'insegnamento tradizionale. Nel tirocinio e nei laboratori, diventa possibile, per l'*apprendista*, indagare su questa *zona d'ombra*. Interagendo, osservando e sperimentando direttamente, lo studente ha accesso al modo di *ragionare* e di *operare* degli esperti, di coloro che sanno di più, attraverso dinamiche che ricordano il costrutto metodologico dell'"*apprendistato cognitivo*" (Collins, Brown, Newman, 1995). In questo il tutor diventa il garante della crescita del soggetto sul piano cognitivo e professionale, ma anche del suo sviluppo sul piano individuale (etico, emozionale, ecc.) attraverso la sollecitazione di una sua progressiva autonomia e capacità di assumersi responsabilità. Nel Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, dove ci si preoccupa della preparazione di futuri insegnanti, i tirocini sono strutturati in modo da facilitare l'acquisizione di una competenza ampia e difficilmente formalizzabile[4]. Per questo al momento dell'istituzione di tale Corso è stato pensato di introdurre un complesso sistema che consenta, sotto la guida dei *tutor*, di progettare insieme con ogni studente delle esperienze pratiche da svolgersi nelle scuole dell'infanzia e del ciclo primario convenzionate con l'università. Il compito del *tutor supervisore* dei tirocini è stato anche quello di attivare le opportune verifiche sul piano organizzativo-didattico prima della stipula delle convenzioni con le scuole sul territorio regionale, di prendere contatti con gli *insegnanti accoglienti* che all'interno delle stesse accompagnano gli studenti nelle attività pratiche, nonché di relazionarsi con la segreteria dell'università per gli adempimenti formali ed assicurativi necessari per ogni studente.

I *tutor supervisori* sono al contempo risorsa qualificante di questo Corso di studi ed elemento vulnerabile e problematico; qualificante perché la loro presenza consente agli studenti un'alta personalizzazione dei tirocini; problematico perché l'ambito in cui operano è caratterizzato da una normativa poco esplicativa e da una pluralità di referenti che si muovono in contesti e con finalità diverse dando luogo ad una dimensione sistemica scarsamente integrata. Per la messa a punto dei tirocini i tutor devono districarsi in un fluido reticolo relazionale all'interno del quale è spesso presente la possibilità che si generino defezioni ed incomprensioni.

## **3. L'ambiente tecnologico per il "sistema del tirocinio"**

In una *seconda fase*, che ha richiesto alcuni mesi di lavoro e di colloqui individuali e di gruppo con i tutor, si è cercato di far emergere le esigenze di fondo che dovranno essere soddisfatte dall'ambiente tecnologico. Si è convenuto infine che questo essenzialmente costituisca, innanzitutto, uno spazio di cooperazione e gestione per le attività interne alla comunità dei tutor e costituisca una finestra di informazione e raccordo per tutte le

interazioni esterne. In sintesi tre dimensioni principali sono emerse come più rilevanti:

a. *l'informazione* grazie alla possibilità di alleggerire e sostenere le attività formative e didattiche rendendo disponibili "on-line" materiali, informazioni e strumenti;

b. *la cooperazione* mediante la creazione di uno spazio a supporto della condivisione e creazione di *ambiti di conoscenza collettiva* da realizzarsi in un ambiente riservato ai soli tutor;

c. *la gestione*, principalmente burocratica e amministrativa, tramite un insieme di strumenti in grado di definire e supportare le dinamiche organizzative.

In una *terza fase* si è passati alla individuazione più analitica delle funzioni che l'ambiente doveva consentire di esercitare ed alla progettazione conseguente dell'interfaccia. Il progetto si è così concretizzato in un ambiente comunicativo per la gestione e cooperazione (con una interfaccia Internet ed una Intranet) rivolto al "sistema sul tirocinio" caratterizzato da spazi polifunzionali volti alla raccolta dei materiali, delle attività e delle memorie del gruppo[5]. In questo quadro sono state individuate cinque tipologie di funzioni principali a cui corrispondono altrettante aree presenti nella pagina di accesso al servizio. *L'area della ricerca*, con funzioni di documentazione e rendicontazione di questa esperienza, *l'area dei servizi per gli studenti*, quale *front-office*, e sportello aperto alle richieste degli studenti, lo *spazio pubblico di comunicazione*, con gli *ambienti* per le discussioni sugli argomenti attinenti alle esperienze di tirocinio e di tutorship, *l'area della documentazione*, come ambito di costruzione e conservazione della "conoscenza" e, infine, *l'area riservata*, come spazio esclusivo attraverso il quale i tutor mantengono lo strumento e dove vengono attivate le maggiori potenzialità aggregative del sito (qui ci sono, ad esempio, i diari di bordo dei tutor, le loro riflessioni, l'accesso alle zone di valutazione e monitoraggio delle esperienze).

#### 4. Osservazioni conclusive

Al termine di questo primo anno di sperimentazione, le osservazioni raccolte ci confermano che le *tecnologie dell'informazione e della comunicazione*, possono diventare un fattore catalizzante nelle nuove tecnologie. Nel caso specifico rileviamo che in questi mesi i tutor sono riusciti a porsi come gruppo definendo e coordinando lo sviluppo dell'architettura dell'ambiente di lavoro e, anche grazie a questo impegno, hanno potuto riflettere sulla propria identità statutaria e determinare in maniera più lineare l'intelaiatura dei tirocini. La necessità di "mostrarsi" attraverso Internet ha spinto i tutor a ricercare e definire il proprio ruolo all'interno della Facoltà e quindi ad elaborare l'articolazione dei tirocini, la formulazione dei loro obiettivi e contenuti, la produzione dei materiali da rendere disponibili *on-line* agli studenti ed alle scuole polo. Il sito Internet ha consentito una riflessione sull'immagine stessa che questo gruppo andava assumendo e proponendo verso l'esterno (ad esempio con la verifica di quanto pubblicato: comprensibilità dei materiali prodotti, plausibilità dei percorsi studiati e proposti agli studenti, servizi erogati, ecc.). I risultati di questa esperienza, verificabili anche dalla rilevanza che sta assumendo il "magazzino" delle risorse documentarie e strumentali presenti sul Web, confermano come sia possibile contribuire, con costi tutto sommato contenuti[6], a potenziare la coesione e l'efficacia operativa di piccoli gruppi di persone, arrivando ad offrire loro l'occasione per definire in chiave democratica spazi più ampi e flessibili di accesso e di costruzione della propria identità professionale. Contestualmente è necessario evidenziare anche alcuni problemi. Innanzitutto una certa *inadeguatezza tecnologica* ad utilizzare Internet e posta elettronica da parte delle "scuole polo" e degli insegnanti accoglienti, nonostante che questi fossero stati scelti sulla base di una dichiarata capacità di impiego della telematica. Il dato sorprendente è rappresentato però dagli studenti i quali, a loro volta, fanno scarsamente uso delle tecnologie e quindi, in buona parte, non hanno beneficiato dei servizi erogati via Web. Nonostante queste considerazioni, rimane sostanzialmente valida l'ipotesi di partenza, con la conseguente necessità di approfondire ulteriormente l'indagine in questione sulla quale sino-

ra sono state raccolte solo indicazioni qualitative, introducendo modalità più sistematiche atte a descrivere le forme in cui il gruppo e l'ambiente tecnologico potranno continuare a svilupparsi congiuntamente.

### Note

- [1] L'esperienza descritta è in atto presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze; si è avvalsa dei finanziamenti forniti all'interno del Progetto di ricerca 40% 1999: "Modelli e prototipi di didattica multimediale ed interattiva per la formazione a distanza degli insegnanti" (responsabile nazionale: Prof. L. Galliani). Ringrazio il prof. A. Calvani, responsabile locale della ricerca, per l'aiuto nell'impostazione del lavoro e l'autorizzazione a pubblicarne i materiali e la Prof. C. Betti per il prezioso supporto teorico relativamente alle dimensioni pedagogiche ed istituzionali.
- [2] Il concetto di "communities of practice" (Lave-Wenger 1991; Jordan, 1992; Brown-Duguid, 1995; Zucchermaglio, 1995), si è affermato nella letteratura nordamericana soprattutto nell'ambito della psicologia culturale e delle organizzazioni, e successivamente ripreso in scienze dell'educazione, per indicare quei gruppi lavorativi caratterizzati da aggregazione informale intorno ad obiettivi comuni, con una forte capacità di condivisione delle conoscenze e dotati di peculiari modalità di interpretazione e socializzazione delle esperienze.
- [3] In un secondo momento, attualmente in via di definizione, ci occuperemo di indagare i flussi comunicativi e l'apporto qualitativo nella semplificazione delle pratiche organizzative e comunitarie interessate.
- [4] Nel caso degli insegnanti si parla spesso di capacità: comunicative, relazionali, strategico-didattico, progettuali, gestionali, di coordinamento, di controllo (gruppo/aula), di osservazione, di valutazione, di comprensione sistemica, di uso strumentale (tecniche e metodi), oltre, naturalmente, a competenze contenutistiche di area, ecc.
- [5] L'indirizzo Internet è: <http://www.scform.unifi.it/tirocinio>
- [6] Le "cifre" in gioco sono espresse e tenute aggiornate come *rendicontazione* nell'area della ricerca dello stesso sito.

### Riferimenti bibliografici

- S. Bagnara, "Interfacce nella comunicazione pubblica", in: R. Catanzaro, P. Ceri (a cura di), *Comunicare nella metropoli*, (UTET, Torino, 1995), 121-133.
- J.S. Brown, P. Duguid, "Apprendimento nelle organizzazioni e 'comunità di pratiche'. Verso una visione unificata di lavoro, apprendimento e innovazione", in: C. Pontecorvo, A.M. Ajello, A.M. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, (Ambrosiana, Milano, 1995), 327-357, (ed. orig. 1991).
- A. Calvani, M. Rotta, *Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*, (Erickson, Trento, 1999).
- A. Collins, J.S. Brown, S.E. Newman, "L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere scrivere e far di conto", in: C. Pontecorvo, A.M. Ajello, A.M. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, (Ambrosiana, Milano, 1995), 181-231.
- L. Harasim, *Learning networks: a field guide to teaching on learning online*, (MIT Press, Cambridge, 1995).
- G. Olimpo, G. Trentin, "La telematica nella didattica: come e quando. Un'analisi dei possibili ruoli e significati che la telematica può assumere nei differenti momenti della didattica", *TD. Tecnologie Didattiche*, n. 2, (Autunno 1993), 4-17, disponibile in Internet all'indirizzo: [http://paradiso.itd.ge.cnr.it/td/td\\_fr.htm](http://paradiso.itd.ge.cnr.it/td/td_fr.htm)
- R. Palloff, K. Pratt, *Building learning communities in cyberspace*, (Jossey-Bass, San Francisco, 1999).
- G. Trentin, *Insegnare e apprendere in rete*, (Zanichelli, Bologna, 1998).
- G. Trentin, *Telematica e formazione a distanza, il caso Polaris*, (Angeli, Milano, 1999).
- K.W. White, B. Weight, *The online teaching guide: an handbook of attitudes, strategies, and techniques for the virtual classroom*, (Needham Heights, MA, Allyn and Bacon, Inc, 1999).

(pervenuto il 9.2.01)