

Tirocinio, qualità della formazione, attori di processo nelle scuole di specializzazione per l'insegnamento

Riccardo Scaglioni

Vicepresidente A.N.F.I.S.¹, membro di Giunta Co.N.SV.T², Supervisore di Tirocinio S.S.I.S. Veneto

Trieste - 21 novembre 2008

Nelle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento la formazione iniziale degli insegnanti è fortemente caratterizzata dall'esperienza di tirocinio, fase nella quale l'asse dell'apprendimento viene, per così dire, spostato dall'aula accademica all'ambiente di lavoro del futuro insegnante. Per questo motivo il tirocinio è ritenuto da più parti il momento di apprendimento maggiormente significativo dell'intero percorso di specializzazione.

Tirocinio "in" formazione: *placement* e simultaneità con la formazione accademica

Il tirocinio è, in generale, la fase del percorso formativo di specializzazione in cui l'apprendimento avviene *in situazione* e sotto la guida di professionisti esperti nel ruolo. In questa fase, la sede dell'apprendimento corrisponde al contesto professionale di riferimento, meta del percorso di specializzazione all'insegnamento: la scuola.

Il tirocinio si svolge *nella scuola* non solo perchè lo specializzando si trova ad operare per gran parte del tempo nelle scuole ospitanti, ma soprattutto perchè nel tirocinio gli *attori* del processo, che accompagnano l'esperienza formativa, sono professionisti esperti appartenenti all'ambiente scolastico³.

Il tirocinio, inoltre, si sviluppa all'interno del percorso universitario di specializzazione e simultaneamente all'apprendimento accademico realizzato nei corsi del piano di studi.

Questa *simultaneità* rispetto ai luoghi, *università* e *scuola*, e rispetto alle modalità di apprendimento, *accademico* e *in situazione*, contraddistingue un tirocinio "*in*" formazione da altre esperienze di apprendimento non incardinate e integrate in un percorso di formazione specialistico universitario.

Solo un tirocinio *in formazione* può assicurare, attraverso un opportuno coordinamento didattico, l'adeguato collegamento degli apprendimenti teorici acquisiti nei corsi accademici di area professionalizzante (didattiche e laboratori) con l'esperienza osservata, partecipata e sperimentata nella scuola.

La filiera dell'apprendimento di area professionalizzante-disciplinare nelle S.S.I.S.: didattica, laboratorio, tirocinio

La filiera della formazione professionale-disciplinare nelle S.S.I.S. si sviluppa nei corsi di didattica disciplinare, in quelli di laboratorio didattico, nel tirocinio, e nelle interazioni realizzate fra questi diversi livelli del percorso formativo. I *corsi di didattica* delle discipline, infatti, presentano i modelli teorici di riferimento, i *corsi di laboratorio didattico* offrono la possibilità di costruire in situazione simulata progetti didattici attuabili, e il *tirocinio* mette in condizioni gli specializzandi di contestualizzare le azioni progettate, osservando i requisiti ambientali del contesto di lavoro e adattando modelli e progetti a situazioni reali, con l'accompagnamento del tutor d'aula e il coordinamento, la supervisione e la riflessione sulle azioni realizzate, del supervisore di tirocinio, che assicura i necessari collegamenti fra questi differenti ambiti d'intervento.

Team learning, riflessività nel tirocinio, dimensione di ricerca

Quando si pensa al tirocinio è facile credere che si tratti di una esperienza di apprendimento *individuale*. La *linea* di collaborazione più facilmente riconoscibile è quella che sussiste fra *tirocinante* – *coordinatore del tirocinio* (*supervisore di tirocinio*) – *tutor* (*docente accogliente*). Non esiste, tuttavia, solo questa linea d'interazione, ne esiste anche una meno evidente per gli osservatori esterni, ma ugualmente importante.

L'esperienza di tirocinio infatti è un'esperienza di apprendimento in gruppo, oltre che, evidentemente, individuale. Gli specializzandi, prima di iniziare il tirocinio, vengono raggruppati in *classi*⁴, ciascuna delle quali è affidata a un supervisore di tirocinio che ne assume la responsabilità didattica. È la classe di tirocinio che viene dapprima preparata ad affrontare l'esperienza di tirocinio presso la scuola, e successivamente guidata a condurre questa esperienza con padronanza e consapevolezza anche attraverso i necessari collegamenti con i contenuti dei corsi teorici. È sempre nella classe di tirocinio che vengono sviluppate e condivise, con le metodologie tipiche dell'*adult learning*, le riflessioni sulle esperienze vissute da ciascuno specializzando nelle diverse scuole. È ancora nella classe di tirocinio che si sviluppano le dinamiche tipiche dell'approccio di ricerca capaci di dotare l'esperienza della necessaria dimensione innovativa e progettuale.

¹ Associazione Nazionale dei Formatori, Insegnanti, Supervisor – www.anfis.eu

² Coordinamento Nazionale dei Supervisor di Tirocinio

³ Il supervisore di tirocinio e il tutor d'aula sono infatti insegnanti

⁴ Una *classe di tirocinio* è composta da circa 10-15 specializzandi per ciclo di corso. Il ciclo nella S.S.I.S. corrisponde all'anno accademico in cui è bandita la selezione degli specializzandi. Fino all'anno accademico 2007-2008, è stato bandito un ciclo all'anno fino ad arrivare al IX ciclo S.S.I.S. nell'a.s. 2007/2008.

È, infine, il gruppo-classe che in molti casi si organizza e si scambia materiali, informazioni, consigli, impressioni, dubbi, con la mediazione e il supporto fondamentale del supervisore di tirocinio.

L'intrecciarsi di questi legami in una *rete* di relazioni e interazioni, potenzia notevolmente il valore formativo del tirocinio e segna una profonda differenza fra questo modello, basato sul team learning, sulla riflessività e sulla dimensione di ricerca⁵, e quello del tirocinio svolto individualmente e in un'unica scuola.

Anche in questo caso le funzioni di coordinamento, *counselor* formativo e guida svolte dal supervisore di tirocinio hanno un ruolo centrale e determinante nel raggiungimento di un adeguato livello di qualità formativa dell'esperienza.

Gli attori di processo e il coordinamento *didattico* del tirocinio

Nel quadro d'insieme di questa filiera dell'apprendimento ogni figura coinvolta ha, individualmente, un ruolo ben definito e funzionale al successo formativo. Lo hanno i *supervisori di tirocinio* che, come si è già messo in rilievo, hanno il ruolo di progettazione, guida e coordinamento del tirocinio; è su di essi che grava la responsabilità principale del successo d'apprendimento; lo hanno gli *specializzandi*, che in funzione del loro atteggiamento verso il tirocinio e la loro disponibilità a collaborare ne determinano la riuscita; lo ha il *gruppo-classe*, che attraverso le interazioni che si sviluppano al suo interno è in grado di potenziare e ampliare le competenze sviluppate in ciascuno specializzando; lo hanno le *scuole ospitanti (accoglienti)* e il personale in esse operante (dirigente scolastico, personale docente e non docente), che rendono realizzabile l'esperienza e restituiscono la misura della collaborazione fra scuole e università; lo hanno i *docenti dei corsi di laboratorio*, che rivestono un ruolo fondamentale nell'elaborare le proposte didattiche da far migrare nelle classi scolastiche durante il tirocinio; lo hanno, infine, i *docenti tutor d'aula* delle scuole accoglienti (*docenti accoglienti*), che accompagnano e affiancano il singolo specializzando in aula e collaborano con il supervisore per il successo dell'esperienza di tirocinio.

Per garantire efficacia a tutto il processo non basta che questi soggetti siano formati al ruolo, è necessario che siano consapevoli della loro funzione nel quadro complessivo delle attività formative e che siano messi in condizione di poter coordinare tra loro gli interventi di cui sono responsabili. Per rendere possibile questo coordinamento non è sufficiente agire sul piano organizzativo, come può fare un ufficio di segreteria: serve un vero e proprio *coordinamento didattico* da realizzarsi prima, durante e dopo i periodi di attività nelle scuole accoglienti e simultaneamente alla formazione accademica che si sviluppa nei corsi.

Condizioni del tirocinio per la qualità della formazione iniziale degli insegnanti

Dalle brevi osservazioni fatte derivano alcune conseguenze rilevanti soprattutto in vista della revisione e/o della proposta di nuovi modelli di formazione iniziale degli insegnanti, anche al fine di valorizzare quanto di utile e positivo è emerso in questi dieci anni di attività nelle scuole di specializzazione:

1. Il tirocinio è un ambiente formativo composito, nel quale scuola e università sono rappresentate e integrate fra loro per garantire al percorso i necessari requisiti di formazione, ricerca e sperimentazione. La *simultaneità* e la *continuità* del tirocinio rispetto al percorso di apprendimento sono fondamentali per garantire il necessario coordinamento tra formazione accademica, ricerca e sperimentazione sul campo;
2. Il tirocinio deve essere svolto all'interno di una classe di tirocinio affidata ad un docente esperto del ruolo professionale e che sia strettamente collegato con l'università. Nella classe di tirocinio i saperi si scambiano e si confrontano, in essa si riflette sulle diverse esperienze per condividerle, grazie all'interazione fra i soggetti in formazione, e analizzarne i significati, grazie alla guida e al supporto del supervisore di tirocinio; in essa si sviluppa la necessaria dimensione di ricerca dell'esperienza, fondamentale per l'innovazione;
3. Il tirocinio, per essere altamente qualificante, deve essere svolto in scuole diverse per periodi differenti, in modo che lo specializzando possa disporre di uno spettro articolato della realtà di lavoro. E' fortemente limitante far sviluppare il tirocinio presso un'unica scuola e senza il necessario incardinamento dell'esperienza nel quadro accademico, formativo e di ricerca, di riferimento;
4. Per un tirocinio di qualità è necessario prevedere delle figure di coordinamento, non solo sul piano organizzativo, ma soprattutto su quello didattico. Questa funzione è stata svolta nelle S.S.I.S. dai supervisori di tirocinio che in questo ruolo hanno oggi le competenze più qualificate.

Prospettive: importanza delle figure di coordinamento nel tirocinio, transitorietà nel ruolo

Se nel nuovo modello di formazione iniziale degli insegnanti il tirocinio rimarrà, come si auspica, un elemento cardine del percorso di formazione specialistica per l'insegnamento, esso avrà certamente bisogno di figure esperte che sappiano progettare, coordinarlo con le attività formative accademiche, governarlo nel suo sviluppo, dotandolo della necessaria prospettiva di ricerca e di riflessione sull'azione. Figure esperte, che non possono che provenire dalla scuola, che sappiano rilevare, e far rilevare gli aspetti più significativi

⁵ Lo sviluppo di questa dimensione di ricerca è facilmente riconoscibile da un'analisi di molte delle relazioni finali del tirocinio e delle tesi di specializzazione prodotte dagli specializzandi durante l'esame conclusivo di specializzazione (che coincide con l'esame di stato di abilitazione)

dell'esperienza, che lo sappiano fare in un gruppo in formazione e che sappiano guidare questo gruppo e ciascuno dei suoi membri al successo formativo.

Lascia alquanto perplessi l'idea che si possa pensare di affidare il ruolo di coordinamento e governo del tirocinio a figure professionali *transitorie* o, per usare un altro linguaggio, sottoposte a un forte *turnover*, motivando tale scelta con la logica della disseminazione positiva delle buone pratiche apprese da chi è stato utilizzato nel ruolo. Coordinare un tirocinio non può essere considerato un ruolo "esecutivo", esercitabile con competenza da chiunque abbia un certo numero di anni di servizio a scuola. Servono al contrario docenti esperti, selezionati e appositamente formati al ruolo⁶, sui quali è necessario investire seriamente. Professionalità della scuola altamente qualificate che sappiano gestire e condurre processi complessi quali quelli del tirocinio integrato nel sistema di formazione universitaria, improntato alla ricerca e centrato sulla riflessività. Professionisti in possesso di alte competenze didattiche disciplinari, di padronanza nelle metodologie d'insegnamento e nella gestione delle diverse situazioni tipiche professionali, di competenze qualificate nell'*adult learning* e nel *counseling* formativo. Figure strettamente connesse con le attività accademiche sviluppate nei corsi di laboratorio didattico che sappiano trarre da essi i migliori vantaggi per il tirocinio e per la qualità della formazione complessiva. Figure che per svolgere questo ruolo non possono che essere parzialmente sollevate dalla funzione docente svolta nella propria scuola sede di servizio (semiesonero dall'insegnamento, come già disposto dalla legge n.315/1998).

Se si vuole, infine, una ricaduta positiva sull'intero corpo docente, dell'esperienza svolta da chi ricopre questo ruolo, non è con la *transitorietà circolare* - dove chi è partito da una posizione si ritrova alla fine del percorso nella medesima posizione di partenza (seppure con migliori e più qualificate competenze) – che si può innescare nel modo migliore questo processo virtuoso. Più opportuno sarebbe offrire una concreta prospettiva di carriera nel campo della didattica alla quale i docenti possano legittimamente aspirare come qualunque altro ruolo professionale qualificato. In questo modo la ricaduta positiva sarebbe assicurata da una prospettiva di sviluppo professionale che chi aspira al ruolo si preparerebbe ad affrontare, risolvendo così anche una parte del deficit motivazionale di cui soffre da tempo la professione docente.

Responsabilità nelle scelte del modello formativo

La qualità del tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti e in ultima analisi la qualità stessa degli insegnanti abilitati, dipendono in gran parte dalla consapevolezza dell'importanza di questi elementi che sono strettamente legati alla comunità professionale cui i futuri insegnanti apparterranno. Sarà la capacità del decisore politico e istituzionale di saldare questi fattori con il contesto accademico nel quale è opportuno che i percorsi di formazione iniziale degli insegnanti si sviluppino, a determinare il livello qualitativo di un sistema di formazione chiamato a formare *insegnanti che sappiano insegnare*.

Nel considerare gli ostacoli da superare per conseguire questi risultati non si può, infine, fare a meno di osservare che esiste una sottile ma significativa linea di demarcazione che divide il criterio di *spesa* da quello di *investimento*. Non v'è dubbio su quale dei due si debba puntare per una scuola di qualità: investire sulle risorse umane è un impegno che dovrebbe caratterizzare non solo la scuola, che per sua natura è chiamata a svolgere questa funzione, ma anche, e forse soprattutto, la struttura tenuta a preparare professionalmente chi nella scuola dovrà saper insegnare con adeguate competenze professionali.

⁶ Competenze nel campo della formazione per adulti, del counseling formativo, della gestione di gruppi di ricerca, nella progettazione della didattica, nel campo della riflessività, tanto per fare alcuni esempi di ambiti di competenze di cui chi riveste questo ruolo deve disporre