

I PROBLEMI DELLA DIDATTICA

Il libro contiene gli esiti di alcune ricerche realizzate presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo per affrontare e risolvere quattro tipi di problemi didattici: la scarsa integrazione formativa fra le lezioni, i laboratori e il tirocinio; il ritardo nella carriera accademica, specialmente tra gli studenti già in possesso di una prima laurea; il basso livello di competenza linguistica rilevata negli studenti all'inizio del percorso formativo; l'incertezza dei compiti dell'insegnante di sostegno nella scuola primaria e dell'infanzia, con la conseguente difficoltà a definire i termini della sua formazione. Nel volume sono riportate alcune pratiche di didattica universitaria e alcune routine dei supervisori del tirocinio; sono esplicitate le competenze digitali dell'insegnante di scuola primaria; vengono descritte delle esperienze significative di didattica laboratoriale, di *philosophy for children* e di *screening* precoce dei disturbi specifici dell'apprendimento con alunni di scuola primaria e dell'infanzia. Alla fine sono illustrate le modalità e le forme con cui, presso l'Ateneo palermitano, è stata progettata l'attività didattica nel nuovo corso di laurea magistrale quinquennale a ciclo unico LM 85 bis tenendo presenti i risultati delle ricerche svolte.

Giuseppe Zanniello è professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Palermo, dove è presidente del corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria. Ha pubblicato saggi sulla metodologia della ricerca in campo educativo, sulla personalizzazione della didattica, sulla valorizzazione scolastica delle specificità femminili e maschili, sulla valutazione delle competenze degli alunni, sulla collaborazione tra scuola e famiglia. Nelle nostre edizioni, ha pubblicato: *Educazione e orientamento professionale* (1997), *Prove oggettive di lingua italiana* (1997), *Educazione e libertà in Gino Corallo* (2005), *Innovazione nella scuola* (2006), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia* (2008); inoltre ha curato la nuova edizione dei volumi del trattato di Pedagogia di Corallo e ne ha scritto l'introduzione (2010).

Giuseppe Zanniello

La didattica nel corso di laurea
in Scienze della Formazione Primaria

Giuseppe Zanniello
(a cura di)

La didattica nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria

www.armando.it

€ 20,00

ISBN 978-88-6677-083-1



9 788866 770831

ARMANDO EDITORE



Giuseppe Zanniello

(a cura di)

LA DIDATTICA NEL CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Comitato Scientifico:

Aleandri Gabriella, Università degli Studi di Macerata

Böhm Winfried, Universität Würzburg

Brezinka Wolfgang, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Austria; Universität
Kostanz, Germania

Corsi Michele, Università degli Studi di Macerata

Depover Christian, Facoltà di Scienze dell'educazione dell'Università di Mons, Belgio

Fiorucci Massimiliano, Università degli Studi Roma Tre

Frabboni Franco, Università di Bologna

Hickman Larry, Southern Illinois University Carbondale, USA

La Marca Alessandra, Università degli Studi di Palermo

Lezcano Barbero Fernando, Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di
Burgos, Spagna

Munoz Casado Raquel, Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Burgos,
Spagna

Paparella Nicola, Università del Salento

Perucca Angela, Università del Salento

Pinto Minerva Franca, Università degli Studi di Foggia

Sadaba Charo, Facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università di Navarra, Spagna

Siemienecki Bronislaw, Nicolaus Copernicus University, Torun, Polonia

Spadafora Giuseppe, Università degli Studi di Cosenza

Spadolini Bianca, Università degli Studi Roma Tre

Susi Francesco, Università degli Studi Roma Tre

Tikhomirova Evgenya, Università di Scienze Umanistiche e Sociali di Samara, Russia

Zanniello Giuseppe, Università degli Studi di Palermo



ARMANDO
EDITORE

ZANNIELLO, Giuseppe (a cura di)

La didattica nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria ;
Pres. di R. Lagalla
Roma : Armando, © 2012
272 p. ; 21 cm. (I problemi della didattica)

ISBN: 978-88-6677-083-1

I. Roberto Lagalla II. Giuseppe Zanniello III. Leonarda Longo *et al.*

1. Problemi didattici
2. Didattica universitaria
3. Formazione e didattica nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria

CDD 370

La ricerca è stata realizzata con un contributo dell'Università degli Studi di Palermo

© 2012 Armando Armando s.r.l.

Viale Trastevere, 236 - 00153 Roma

Direzione - Ufficio Stampa 06/5894525

Direzione editoriale e Redazione 06/5817245

Amministrazione - Ufficio Abbonamenti 06/5806420

Fax 06/5818564

Internet: <http://www.armando.it>

E-Mail: redazione@armando.it ; segreteria@armando.it

05-01-058

I diritti di traduzione, di riproduzione e di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), in lingua italiana, sono riservati per tutti i Paesi.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n. 633 ovvero dall'accordo stipulato tra SIAE, SNS e CNA, CONFARTIGIANATO, CASA, CLAAI, CONFCOMMERCIO, CONFESERCENTI il 18 dicembre 2000.

Le riproduzioni a uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume/fascicolo, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Via delle Erbe, n. 2, 20121 Milano, telefax 02 809506, e-mail aidro@iol.it

Sommario

<i>Gli Autori</i>	7
<i>Presentazione</i>	9
ROBERTO LAGALLA	
<i>Le ricerche sulla formazione universitaria dei maestri</i>	13
GIUSEPPE ZANNIELLO	
<i>Gli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria di Palermo</i>	25
LEONARDA LONGO, MARIA VINCIGUERRA	
<i>Didattica laboratoriale e competenze digitali dell'insegnante riflessivo</i>	35
ALESSANDRA LA MARCA	
<i>L'interazione tra le esperienze formative del laboratorio, del tirocinio e delle lezioni</i>	57
LEONARDA LONGO	
<i>Una proposta metodologica per l'analisi delle routine dei supervisori del tirocinio</i>	71
LEONARDA LONGO	
<i>Interventi per la rimozione delle cause del ritardo nel percorso universitario e per la promozione delle competenze logico-dialogiche degli studenti: premessa teorica</i>	91
ANTONIO BELLINGRERI	
<i>Interventi per la rimozione delle cause del ritardo nel percorso universitario e per la promozione delle competenze logico-dialogiche degli studenti</i>	101
MARIA VINCIGUERRA	

<i>L'espressione linguistica in italiano scritto di insegnanti in formazione</i>	119
FRANCESCA ANELLO	
<i>L'analisi della lingua scritta. Abilità linguistiche e metalinguistiche dei maestri</i>	137
GIULIA D'ALBA	
<i>Il controllo dell'espressione orale tra efficacia, appropriatezza espositiva e correttezza</i>	155
GIULIA D'ALBA	
<i>Il ruolo dell'Intelligenza Emotiva nella formazione degli insegnanti di sostegno per la scuola primaria: premessa teorica</i>	177
ANTONELLA D'AMICO	
<i>Il ruolo dell'Intelligenza Emotiva nella formazione degli insegnanti di sostegno per la scuola primaria: la ricerca</i>	189
BARBARA CACI	
<i>Il ruolo degli insegnanti di sostegno per la prevenzione delle difficoltà specifiche di apprendimento nella scuola dell'infanzia: premessa teorica</i>	211
ANTONELLA D'AMICO	
<i>Il ruolo degli insegnanti di sostegno per la prevenzione delle difficoltà specifiche di apprendimento nella scuola dell'infanzia: la ricerca-azione</i>	221
BARBARA CACI	
<i>La progettazione della formazione universitaria del maestro</i>	239
GIUSEPPE ZANNIELLO	
<i>Appendice: Ordinamento didattico</i>	265

Gli Autori

Roberto Lagalla
 Rettore dell'Università di Palermo

Francesca Anello
 Ricercatore in Didattica e Pedagogia Speciale
 Università di Palermo
francesca.anello@unipa.it

Antonio Bellingreri
 Professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale
 Università di Palermo
antonio.bellingreri@unipa.it

Barbara Caci
 Dottore di ricerca in Psicologia Generale e Clinica
 Università di Palermo
barbara.caci@unipa.it

Giulia D'Alba
 Dottore di ricerca in Didattica e Tecnologie dell'Istruzione
 Università di Palermo
giuliadalba@libero.it

Antonella D'Amico
 Ricercatore di Psicologia Generale
 Università di Palermo
antonella.damico@unipa.it

Alessandra La Marca

Professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale

Università di Palermo

alessandra.lamarca@unipa.it

Leonarda Longo

Dottore di ricerca in Pedagogia e Sociologia interculturale

Università di Palermo

lealongo84@libero.it

Maria Vinciguerra

Dottore di ricerca in Pedagogia e Didattica in prospettiva interculturale

Università di Palermo

maria.vinciguerra@unipa.it

Giuseppe Zanniello

Professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale

Università di Palermo

giuseppe.zanniello@unipa.it

Una proposta metodologica per l'analisi delle routine dei supervisori del tirocinio

LEONARDA LONGO

Con l'intento di illustrare il funzionamento delle pratiche formative del supervisore di tirocinio e le azioni dello studente che svolge il tirocinio a scuola durante la quarta annualità, è stata effettuata la raccolta, la selezione e l'analisi delle pratiche raccontate, attraverso le routine, da nove supervisori di tirocinio e integrate dalle narrazioni di sei studenti del quarto anno di corso impegnati nella realizzazione di un project work nella classe dove effettuavano il loro tirocinio. Le narrazioni degli studenti della quarta annualità e dei loro supervisori è stata sollecitata dal ricercatore che ha facilitato la produzione delle scritture non solo delle azioni compiute ma anche del pensiero che ha accompagnato l'azione.

In order to build a professional teacher/supervisor training on the one hand, and on the other, with a pragmatic attempt to bring out, verbalizing the actions implied, to explain the operation practices of the training supervisor and the student of the fourth annual, was conducted, within the course of degree in Sciences of the Primary Formation the collection, selection and analysis of university teaching practices told through the routine from nine supervisors of training and from six students of the fourth year course involved in the construction of a project work in the classroom during the internship. The narrative of their routines by students of the fourth annual and supervisors was requested by the researcher who, through the method "pencil and paper", has not only facilitated the writing production for the actions but also of thought that accompanied the action.

Parole chiave: routine, pratiche didattiche, scrittura, analisi dell'insegnamento universitario.

Key words: *routine, teaching practices, writing production, analysis of university teaching.*

Il tema della modalità di accertamento delle competenze professionali acquisite dallo studente che termina il percorso formativo, che lo abilita all'insegnamento nella scuola primaria e dell'infanzia, è oggetto di riflessione in tutte le sedi universitarie in cui è attivato il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Certamente le attività didattiche che lo studente riesce a realizzare in classe, con l'aiuto del suo supervisore del tirocinio, durante l'ultimo anno dei suoi studi universitari, costituiscono un elemento di valutazione non trascurabile e consentono di verificare se è avvenuta una reale integrazione tra la formazione ricevuta con le lezioni, il tirocinio e i laboratori.

La formazione del futuro maestro avviene sia nel momento in cui svolge la sua attività durante il tirocinio sia a partire dalla riflessione a posteriori sull'azione¹. La pratica dell'insegnamento dovrebbe scaturire sempre da una riflessione sulla pratica stessa, dovrebbe tradursi in un "fare riflessivo", cioè in un "fare" più consapevole; infatti il racconto della propria esperienza e la riflessione sulle proprie pratiche permette di essere più consapevoli di ciò che viene fatto, del come viene fatto e del perché. Tutto ciò permette all'insegnante in formazione di decentrarsi dall'azione, di analizzarla e di sviluppare la capacità di analisi delle situazioni educativo-didattiche.

Per questo motivo ho ritenuto che per completare la mia ricerca sull'"interazione tra le esperienze formative del laboratorio, del tirocinio e delle lezioni" fosse necessario raccogliere, selezionare ed analizzare le pratiche di tirocinio raccontate, attraverso le routine², per rendere esplicito ciò che tende ad accadere in maniera tacita perché sono convinta che soltanto quando un processo è reso evidente è possibile vagliarlo, criticarlo e, se necessario, modificarlo.

Lo scopo della ricerca è stato pertanto quello di avviare una riflessione sulle esperienze formative offerte dal corso di laurea in Scienze della For-

¹ Come afferma Altet (2007, 2), «la costruzione della competenza necessita di una riflessione sull'azione a posteriori che permetta di esplicitare dei saperi di azione e di identificare schemi di pensiero, di ragionamento, di decisione in gioco».

² Le routine sono definite da Jedlowski (2005) come comportamenti che si stabilizzano nel corso del tempo e che hanno un'origine di ordine pratico: quando l'uomo scopre un buon modo di rapportarsi ai compiti che tendono a presentarsi, lo ripete più volte. In ambito educativo, la routine costituisce una categoria per l'analisi delle pratiche.

mazione Primaria partendo dall'esperienza "nascosta" sottesa a una certa organizzazione del "quotidiano".

L'aver scelto la routine come strumento di indagine mi ha consentito l'individuazione di alcune variabili significative che scandiscono il tempo che, durante il quarto anno, un supervisore e uno studente dedicano al tirocinio.

Le routine raccolte sono state esaminate al loro interno individuando i *soggetti* che operano, le *attività* (in particolare le sequenze) ed i *contesti* in cui si compiono (tempi, spazi e attrezzature).

Nell'analisi dei prodotti degli studenti tirocinanti si è tenuto conto non solo delle modalità, dei tempi e degli strumenti utilizzati per la stesura del *project work* ma anche del legame esistente tra la relazione finale sul tirocinio svolto (il *project work* realizzato a scuola) e l'eventuale tesi di laurea.

Il repertorio delle *routine* narrate mi ha permesso di avere a disposizione un numero significativo di pratiche vissute, agite ed effettivamente realizzate, che possono essere utilizzate nella formazione iniziale e in quella in servizio.

Non potendo presentare tutte le routine raccolte, ho focalizzato l'attenzione in particolare sul lavoro che i supervisori svolgono per aiutare gli studenti del quarto anno nella progettazione della relazione finale sul tirocinio perché essa documenta, almeno in parte, il livello di competenza conseguito dall'aspirante insegnante.

Le descrizioni di come gli studenti preparano il *project work* da attuare in classe durante l'ultimo anno di tirocinio, sono state confrontate con le routine che descrivono cosa fa il supervisore di tirocinio in semiesonero dall'insegnamento nel guidare lo studente del quarto anno nel lavoro di stesura della progettazione da attuare in classe.

Le routine dei nove supervisori di tirocinio in semiesonero dall'insegnamento che ho coinvolto nella ricerca mi hanno permesso di conoscere e valorizzare il *thesaurus* di conoscenze ed esperienze che hanno prodotto nell'esercizio delle loro funzioni all'interno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Si presume che lo studente, giunto al termine del percorso di studi, metta in pratica, grazie alla strutturazione del progetto della quarta annualità, tutto ciò che ha appreso nel corso delle lezioni, dei laboratori e del tirocinio.

La narrazione può aiutare gli studenti a costruire la loro professionalità poiché li sollecita a riflettere sulle loro prime azioni di insegnamento all'interno dell'esperienza di tirocinio, a raccontarle e ad analizzarle. La

scrittura di una routine dà la possibilità al supervisore di crescere professionalmente, rivedendo il proprio operato, grazie ad una riflessione metacognitiva sulla propria azione. Supervisor e studenti hanno così la possibilità di ripercorrere le tappe del processo formativo rivedendone aspetti di criticità, di positività e di cambiamento.

La raccolta delle relazioni degli studenti e delle routine dei supervisori – limitatamente alla consulenza nella stesura del progetto didattico che lo studente del quarto anno deve realizzare in classe –, può costituire un punto di partenza per il lavoro di altri insegnanti-supervisori di tirocinio che agiscano in contesti formativi analoghi. La condivisione delle routine professionali può infine facilitare la collaborazione degli insegnanti del tirocinio – figure centrali nella “formazione pratica” dei futuri insegnanti –, con i docenti universitari, che così hanno l’opportunità di conoscere meglio i compiti svolti dai supervisori.

1. A cosa serve la routine nella ricerca e nella formazione

Le routine sono sequenze di operazioni che caratterizzano una professione, distinguendola ed esprimendone le proprietà. Sono le unità d’analisi dell’azione professionale: non solo dei “comportamenti”, perché comprendono i significati e le ragioni che le giustificano e le legittimano sotto il profilo scientifico-metodologico-pratico.

La routine, in quanto categoria per l’analisi delle pratiche è da intendere inoltre come «sequenza di operazioni connotate da una elevata regolarità e che consentono di identificare i tratti distintivi di una professione»³.

Esse servono per svolgere l’analisi delle pratiche e per definire una professione in termini procedurali ed hanno come fonte principale e diretta le pratiche ovvero le conoscenze dei professionisti costruite – per sapienza ed esperienza – nel corso della loro biografia professionale, soprattutto in base ai casi, incidenti critici ed “emergenze” (episodi ed eventi che hanno fatto loro capire a fondo il “mestiere”).

«A scuola (come in qualsiasi ambito d’azione) la routine ha una funzione ergonomica, quella di ridurre lo sforzo per il miglior risultato possibile. E pertanto non si tratta di una banale consuetudine, né semplicemente di una formalità ma serve ad ottimizzare la prestazione rispetto

³ Tratto da un documento distribuito dal Prof. Elio Damiano nel corso dell’incontro seminariale “Il Supervisore”, tenutosi presso l’Università degli Studi di Roma Tre in data 04.02.2009 ed organizzato dal gruppo APRED (Analisi delle pratiche educative).

agli scopi. [...] Le routine sono anche un valido strumento di lavoro per il ricercatore, perché consentono di mettere a fuoco le unità significative in cui si organizza il lavoro di classe e di scuola» (Damiano, 2006, 147).

La descrizione della routine può avvenire in forma schematica o utilizzando il codice “narrativo”: nel primo caso, si ha il vantaggio della generalità ed il limite della genericità; nel secondo caso, il vantaggio consiste nella concretezza ed il limite nel particolarismo⁴.

Come afferma Laneve (2008, 89-90), «l’insegnante professionista non può costruire e sviluppare la sua identità professionale misconoscendo il suo passato. Tuttavia il legame con il passato lo rende, e non raramente, dipendente da certe routine che, precisandosi come attività ormai consolidate, lo rassicurano, gli consentono di sentirsi adeguato e capace di prendere decisioni giuste. È proprio quel vincolo a quel sapere procedurale che lo qualifica come *insegnante esperto*. Pertanto le resistenze che talvolta manifesta nei confronti dell’adozione di *nuove* pratiche vanno lette come difficoltà a transitare dal noto all’ignoto, dalla condizione di certezza a quella di rischio».

2. Come riflettere sulle pratiche dell’insegnamento

Come ho già ricordato, la ricerca, di cui presento una breve sintesi, è stata finalizzata a rendere “riflessiva” la pratica dell’insegnamento, la quale non può essere ridotta ad una ripetizione pedissequa di ciò che è stato fatto in passato. Si è ritenuto che la stesura delle routine sarebbe stata di grande aiuto per analizzare la quotidianità del lavoro svolto dai supervisori di tirocinio durante il quarto anno di corso. Come afferma Altet (2007, 1-2), «per comprendere e pensare la propria azione, il tirocinante ha bisogno di uno spazio e di un tempo per riflettere. [...] È attraverso le competenze di analisi che il principiante giunge a costruire e fare evolvere le sue competenze riuscendo a pensare la sua azione. A questo può contribuire una procedura di analisi di pratiche fondata sull’esperienza propria del tirocinante, se questa è articolata con gli altri momenti della formazione centrati sull’azione: tirocini, visite, consulenza. La competenza professionale del tirocinante si manifesta nell’azione, nel momento

⁴ Il sistema delle routine può essere rappresentato, in base al grado di strutturazione attraverso il formato di “Indice americano” (attraverso un elenco delle azioni svolte) o attraverso il formato della Mappa o della Rete (creando una mappa delle azioni svolte che mette in evidenza le relazioni tra le azioni stesse).

in cui egli è nella situazione di insegnare durante i vari tirocini, in particolare in quelli chiamati "in responsabilità" durante i quali lavora da solo».

Con l'affermarsi di un nuovo paradigma, noto sotto il nome di "Pensiero degli Insegnanti", le ricerche classiche del tipo "Processo-Prodotto" si vedono insidiate da un approccio più etnografico, secondo cui il ricercatore tenta di decodificare ciò che l'insegnante ha "in testa". Mettendosi all'ascolto di quest'ultimo, il ricercatore si sforza di comprendere il modo in cui egli governa la sua azione, il modo in cui cerca di dare un senso a quello che ha realizzato. In breve, il ricercatore si adopera per comprendere non solamente ciò che l'insegnante fa ma anche quel che pensa a proposito di ciò che ha fatto; lo studio delle sue rappresentazioni appare in grado di aiutarci a capire il rapporto del docente con il contesto in cui opera.

Questo cambiamento di prospettiva implica naturalmente una ridefinizione del rapporto teoria-pratica nella formazione dell'insegnante e rimette in discussione la socializzazione professionale tradizionale. Troppo spesso concepita in modo prescrittivo o tecnico, la formazione degli insegnanti deve svilupparsi oggi in modo "riflessivo"; in altri termini essa deve favorire il sorgere di una "pratica riflessiva", impegnando totalmente il docente sulla via di una analisi critica della sua pratica.

L'analisi delle pratiche mira ad identificare le variabili in gioco nella pratica e a comprenderne il funzionamento. La raccolta di routine di tirocinio, nell'ambito dell'analisi delle pratiche, consente al supervisore di attuare una riflessione, a partire "dai saperi pratici", dai saperi agiti, a partire dalla sua esperienza vissuta, per verbalizzarli, dichiararli, formalizzarli.

È proprio il carattere riflessivo che contraddistingue l'approccio dell'analisi delle pratiche: attraverso la riflessione sulle pratiche in situazione, si passa da un approccio soggettivo a un discorso professionale argomentato, ragionato, comunicabile alla comunità dei pari e, soprattutto, trasferibile.

3. La metodologia utilizzata

La ricerca si è articolata in tre fasi: una prima fase, durante la quale ho condiviso con i partecipanti le finalità e le modalità di raccolta delle routine e delle relazioni; una seconda fase dedicata alla scrittura secondo i criteri condivisi; una terza, all'analisi.

Inizialmente si è condivisa la metodologia di narrazione. Sono stati indicati alcuni elementi costitutivi: gli attori, lo spazio, i tempi, le operazioni, le modalità di svolgimento dell'attività, le modalità di gestione degli imprevisti e le varianti.

Lo spazio è da intendere non solo come un contenitore dell'evento, ma come un aspetto pregnante e determinante di esso, come la scena in cui gli eventi hanno luogo; gli attori sono i partecipanti, i protagonisti presenti sulla scena che condizionano gli eventi; le attività sono le azioni che gli attori svolgono sulla scena. Viene narrato che cosa fa l'insegnante supervisore, che cosa fa lo studente tirocinante e che cosa fanno gli altri "partecipanti", in ogni situazione. Le modalità di svolgimento dell'attività fanno riferimento al modo con cui si svolgono le attività, se individualmente, se in coppia o in gruppo e così via. Questa parte della narrazione è fondamentale per comprendere dinamiche e fattori sottesi che hanno però un'influenza non indifferente nella formazione del futuro insegnante.

4. Le narrazioni degli studenti

I sei studenti del quarto anno di corso coinvolti nella ricerca ed impegnati nella realizzazione di un *project work* in classe durante il tirocinio, sono stati aiutati a descrivere i presupposti di ogni intervento formativo-didattico progettato e poi realizzato, le condizioni che avevano favorito oppure ostacolato la sua realizzazione, gli effetti ottenuti.

In un primo momento, gli studenti sono stati aiutati, individualmente e poi in gruppo, a stilare un indice⁵ del proprio progetto didattico. Si riportano di seguito due esempi di azioni svolte dagli studenti di IV anno nella stesura del progetto di lavoro da svolgere in classe.

Esempio I

- Incontri propedeutici con il supervisore di tirocinio
- Incontro e scambio con l'insegnante accogliente
- Analisi della situazione di partenza e dei bisogni della classe
- Scelta dell'argomento
- Consultazione di libri e riviste sul tema scelto
- Prima pianificazione del progetto di tirocinio

⁵ L'indice non è altro che l'elenco delle azioni ricorrenti esercitate dallo studente nella stesura del suo *project work*.

- Scelta degli *obiettivi*
- Scelta ed organizzazione dei *contenuti*
- Scelta ed organizzazione dei *metodi*
- Revisione in itinere del *progetto*
- Scelta degli strumenti di *verifica e valutazione*

Esempio II

- Idea progettuale
- Motivazione alla scelta dell'argomento
- Riflessione e approfondimento sull'argomento da trattare
- Stesura del progetto
- Formulazione degli obiettivi
- Scelta e descrizione delle attività
- Valutazione

Per facilitare il confronto delle diverse narrazioni delle attività svolte, è stata proposta agli studenti della quarta annualità una traccia per narrare l'iter di progettazione delle attività da svolgere in classe, le eventuali difficoltà incontrate e i suggerimenti ricevuti dal supervisore di tirocinio nella progettazione delle attività. Le narrazioni degli studenti sono state raccolte sulla base di alcune sollecitazioni offerte loro sotto forma di domande:

- Da cosa nasce il progetto? Quando inizia il lavoro di stesura del progetto? Come si articola nel tempo?
- Ci sono state delle varianti ovvero dei cambiamenti rispetto ai tempi del tirocinio, della progettazione, ecc.?
- Che cosa si può apprendere attraverso il lavoro di progettazione e poi realizzazione del progetto in classe? Perché la progettazione è importante?
- Quali sono state le fasi principali del lavoro di progettazione?
- Come si è pensato di progettare e/o in base a quali spunti teorici, a quali teorie di riferimento?
- Quali problemi/difficoltà possono sorgere durante la progettazione?
- Quali approfondimenti possono essere necessari o sono stati necessari?
- In che modo (se sì) la frequenza delle lezioni e dei laboratori può aiutare nel lavoro di progettazione?

- Quali criteri occorre adottare per selezionare le attività e le risorse?
- Quali criteri bisogna adottare per definire la fattibilità del progetto?
- Come prevedere la valutazione del percorso e dei risultati?
- Cosa può emergere dal confronto fra il progetto iniziale e l'attuazione del progetto?
- Quali competenze è possibile acquisire?
- Come può essere utile il lavoro di progettazione nello sviluppo delle proprie competenze?

Gli studenti hanno annotato le azioni proprie e dei loro supervisori, gli eventi significativi accaduti e le loro considerazioni personali. Sono stati altresì indicati la dimensione temporale, i luoghi, le strategie didattiche (lezioni frontali, lavoro individuale, di coppia, in gruppo, discussioni generali, apprendimento cooperativo, o altro) e gli strumenti impiegati per lo svolgimento dell'attività.

Le "scritture" degli studenti sono state infine analizzate per individuare in esse la presenza di alcuni segni ricorrenti. In questa "lettura" hanno preso parte gli stessi studenti. Da tale analisi è emerso che l'esperienza di tirocinio dell'ultimo anno fornisce allo studente di Scienze della Formazione Primaria l'occasione di rielaborare e utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite durante le lezioni, lo studio personale, i laboratori e il tirocinio degli anni precedenti e di trasformarle in competenze spendibili in un agire professionale "riflessivo".

Dal confronto delle narrazioni dei sei studenti è stato possibile individuare le tappe fondamentali del progetto di tirocinio del quarto anno: incontri propedeutici con il supervisore, incontro e scambio di idee con l'insegnante accogliente, analisi della situazione di partenza e dei bisogni della classe, scelta dell'argomento, consultazione di libri e riviste sul tema scelto, prima pianificazione del progetto di tirocinio, scelta degli obiettivi, scelta ed organizzazione dei contenuti e dei metodi, revisione in itinere del progetto, scelta degli strumenti di verifica e valutazione, riflessione sul progetto con il proprio supervisore.

Dall'analisi delle narrazioni degli studenti giunti al lavoro di stesura del *project work* da attuare in classe durante il tirocinio della quarta annualità, è possibile rintracciare la funzione di mediazione dei supervisori e quindi arricchire il racconto delle loro routine.

5. Le routine dei supervisori

Diverse sono le figure che concorrono alla formazione iniziale dei futuri insegnanti: tra tutte, la figura del supervisore di tirocinio, insegnante in esonero o in semiesonero dall'insegnamento a seconda dei casi, gioca un ruolo determinante nella e per la formazione professionale del maestro. «La sua funzione è quella di un referente professionista che aiuta il principiante a costruirsi un'identità, a mettere a distanza la sua pratica, a discernere il suo funzionamento, a riconoscere le proprie risorse, a condividere esperienze, a costruire uno spazio di mediazione» (Altet, 2007, 11).

Il suo compito è quello di assicurare lungo il cammino, è quello di accompagnare il tirocinante nel suo percorso di crescita professionale: dalla lettura delle *narrazioni* degli studenti dell'ultima annualità del corso di laurea traspare l'impegno costante di chi si sforza quotidianamente nel dare la possibilità al futuro insegnante di trasformare i suoi "saper-fare" in conoscenze, attraverso la riflessione sulla pratica e sul lavoro reale.

Nella raccolta delle routine dei supervisori di tirocinio in esonero ed in semiesonero dall'insegnamento si è richiesto loro di descrivere il processo messo in atto nelle differenti azioni di supervisione⁶. Ai supervisori in semiesonero dall'insegnamento è stato chiesto di narrare la routine del lavoro svolto con gli studenti del quarto anno nel momento di aiutarli nella stesura del progetto di lavoro da attuare in classe.

I supervisori di tirocinio sono stati aiutati, individualmente e poi in gruppo, a stilare un indice delle proprie routine. È stato richiesto loro rigore e precisione nell'esplicitare le strutture argomentative del proprio pensiero e la disponibilità a sottoporsi al giudizio dei propri pari (*review peer*) (Laneve, 2011). La scrittura delle routine, il riferire il quotidiano formarsi, ha permesso ai supervisori di ripensare a ciò che è stato fatto, di scoprire il modo di agire e, attraverso la presa di coscienza, migliorare il proprio operato.

Sono emerse molte somiglianze ed alcune differenze nelle modalità di gestione della comunicazione tra supervisore e studente; per esempio, in alcuni casi, vengono utilizzate anche le nuove tecnologie (forum, chat) ed altri strumenti di condivisione dei materiali di studio.

⁶ Per i supervisori di tirocinio in esonero dall'insegnamento si è trattato di narrare le routine relative ad aspetti quali: la progettazione del tirocinio, le iscrizioni degli studenti, le convenzioni e i contatti con le scuole, la gestione e il coordinamento del tirocinio per la specializzazione nell'insegnamento agli alunni disabili, la pianificazione dei laboratori.

Per consentire di collocare la routine relativa alla fase di progettazione della conduzione della classe da parte dello studente del quarto anno all'interno dell'intero percorso quadriennale del tirocinio, si riportano le azioni ricorrenti di un supervisore⁷ in semiesonero dall'insegnamento.

Azioni che, in maniera ricorrente, svolge un supervisore di tirocinio: osservare, documentare, riflettere, raccordare.

L'osservazione insegna a "saper vedere"; la documentazione permette di non "perdere e non disperdere"; la riflessione permette di problematizzare di "uscire fuori" dalla realtà da cui il processo ha preso le mosse, per poterci ri-tornare e per poterla ri-vedere; il raccordare permette di riportare all'unità.

PRIMO ANNO

Tematiche: *Sistema scuola – Accoglienza – Profilo docente*

- mette in atto, in ogni incontro, modalità di accoglienza
- analizza con gli studenti il progetto quadriennale e i progetti delle varie annualità per rintracciare in essi continuità e ologrammaticità
- aiuta gli studenti a interrogarsi sulla motivazione ad assumere il ruolo docente
- fa vivere situazioni, anche ludiche, che aiutino a creare una cultura di gruppo
- cura il singolo studente e il gruppo nella condivisione di un'idea di scuola accogliente quale emerge dallo studio di referenti teorici, da valori condivisi, da assunti pedagogici
- guida gli studenti nella costruzione di griglie di osservazione
- crea situazioni da cui fa emergere la necessità e l'importanza della documentazione
- concorda con gli studenti le modalità di documentazione
- abitua gli studenti a riflettere sugli argomenti del giorno, aiutandoli ad autovalutarsi
- stabilisce con gli studenti modalità di comportamento all'interno dell'istituzione scolastica e delle classi

⁷ L'indice è stato realizzato dal supervisore in semiesonero dall'insegnamento Cristina Speciale.

SECONDO ANNO

Tematiche: *Clima della classe – Metodo – Rapporto tra clima e metodo
Stili di apprendimento – Stili di insegnamento*

- recupera il lavoro dell'annualità precedente. Propone agli studenti una visione ologrammatica dell'intero percorso di tirocinio
- fa costruire apprendimenti curando che le metodologie messe in atto ed esperite siano trasferibili nel contesto classe
- costruisce con gli studenti, utilizzando le conoscenze acquisite durante le lezioni, strumenti perché sappiano “vedere” la realtà scuola/classe che sono chiamati ad osservare
- organizza situazioni per far osservare come diversi stili di insegnamento possono rispondere ai diversi stili di apprendimento
- abitua gli studenti a riflettere, documentare, ricordare

TERZO ANNO

Tematiche: *Co-progettazione e co-conduzione*

- recupera il lavoro dell'annualità precedente. Propone agli studenti una visione ologrammatica dell'intero percorso di tirocinio
- organizza il lavoro di gruppo per lo studio dei documenti normativi riguardo alla progettazione: dal curriculum alle situazioni di apprendimento. Guida le simulazioni dei gruppi di lavoro: gruppi disciplinari, gruppi dipartimentali, consiglio di classe
- monitora il processo
- aiuta gli studenti a stabilire relazioni tra lezioni, laboratori e tirocinio
- stimola continuamente una riflessione metacognitiva
- cura la mediazione didattica e la collaborazione con gli insegnanti della classe

QUARTO ANNO

Tematiche: *Progettare, agire e valutare – Progettazione e conduzione –
Strutturazione e realizzazione di percorsi didattici (project work)*

- accoglie gli studenti, fa conoscere loro la scuola
- organizza lo spazio di lavoro, instaura rapporti con ogni studente, crea un clima positivo
- progetta situazioni di apprendimento; opera un aggancio cognitivo e

valoriale con quanto sperimentato; concorda con gli studenti il percorso del quarto anno; analizza con gli studenti il documento del Consiglio di corso di laurea “L'esame di laurea” per potere ridefinire il percorso; attiva con gli studenti una riflessione metacognitiva; segue personalmente ogni studente nella stesura del progetto didattico in tutte le fasi; dà suggerimenti, fornisce materiali e schede-guida utili per la successiva conduzione della classe

- monitora il percorso
- dà suggerimenti per una descrizione dettagliata dell'agito dal punto di vista educativo e didattico in riferimento alle variabili sapere-alunno-insegnante
- aiuta gli studenti a costruirsi una corretta cultura della valutazione

Dall'analisi delle pratiche dei nove supervisori che hanno collaborato alla ricerca si è rilevato che, per promuovere negli studenti l'acquisizione delle competenze professionali indispensabili per diventare un buon insegnante, è importante che il supervisore conosca risorse e difficoltà degli studenti, fornisca loro strumenti adeguati, li aiuti a focalizzare l'attenzione su alcune mete fondamentali da raggiungere. Le routine dei supervisori in semiesonero dall'insegnamento, nel lavoro di supporto per la stesura del progetto del quarto anno, hanno messo in luce la ricorrenza di rimandi a temi, strategie ed aspetti affrontati nelle annualità precedenti: in tutte le routine vengono richiamati concetti quali l'accoglienza, l'osservazione, la costante riflessione metacognitiva. Si riporta un esempio⁸.

La routine del supervisore con gli studenti del quarto anno di tirocinio: il progetto di lavoro da agire in classe.

Il quarto anno è quello in cui ricadono tutte le conoscenze e le abilità acquisite nelle precedenti annualità. Il progetto del quarto anno si prefigge lo scopo di far interagire conoscenze, capacità e atteggiamenti acquisiti dallo studente nel corso delle lezioni e dei laboratori e di tradurli in un'azione pensata, agita e valutata al fine di far emergere le competenze professionali acquisite.

È l'anno in cui le scelte operate impongono un'azione diretta e consapevole nei campi della docenza, così da condurre alla progettazione, alla realizzazione consapevole e alla valutazione di un progetto di lavoro.

⁸ L'esempio è stato scritto dall'insegnante in semiesonero Cristina Speciale. Le altre routine si possono richiedere all'indirizzo lealongo84@libero.it.

Gli studenti devono utilizzare tutte le conoscenze apprese, tutte le abilità acquisite nei laboratori e nel tirocinio perché diventino competenze ad un certo livello, competenze da potenziare, nutrire e arricchire lungo tutto l'arco della vita professionale.

I primi incontri degli studenti con il supervisore sono propedeutici all'ingresso nelle classi.

Il supervisore accoglie gli studenti nell'androne dell'edificio scolastico, li presenta al capo di istituto, fa conoscere loro la scuola.

Organizza lo spazio di lavoro in maniera funzionale, instaura rapporti con ogni studente, crea un clima positivo di riconoscimento reciproco.

Organizza gli incontri come situazioni di apprendimento da vivere e anche da sperimentare nel lavoro in classe.

Poiché il gruppo del quarto anno è di nuova formazione, anche se gli studenti si conoscono per essersi incontrati a lezione e nei laboratori, alcuni magari per aver frequentato qualche anno di tirocinio insieme, è necessario socializzare il codice comunicativo e verificare il bagaglio di conoscenze di ognuno perché diventi bagaglio di conoscenze del gruppo; è necessario che l'insieme degli studenti diventi gruppo. Il supervisore propone o invita gli studenti a proporre qualche gioco di accoglienza, di conoscenza e di fiducia sperimentato negli anni precedenti; a raccontare qualche esperienza di gruppo al fine di operare un aggancio cognitivo e valoriale con quanto sperimentato e al contempo cominciare a costruire la storia del gruppo appena formato.

Una volta stabilito "chi siamo", i passi successivi sono: "dove andiamo" e "come andiamo". È necessario concordare qual è il profilo docente con cui confrontarsi, così come si è appreso durante il primo anno.

Il supervisore organizza il lavoro, divide l'attività in fasi, assegna ruoli, stabilisce un tempo, dà le consegne.

Inizialmente ogni studente, singolarmente ridefinisce le competenze del docente, stabilite all'inizio del percorso di tirocinio e acquisite negli anni.

Poi gli studenti, in piccoli gruppi, si confrontano sulle definizioni date da ognuno e concordano un protocollo di gruppo. Il supervisore controlla i tempi e le procedure, monitorando e sostenendo la relazione e la comunicazione dentro i gruppi.

Quindi, nel grande gruppo, un rappresentante per ogni microgruppo riferisce sul prodotto e sul processo attivato.

Il supervisore integra, fa un recupero teorico; se necessario, sottolinea che il modello osservativo del profilo docente non può essere solo il modello ideativo del gruppo ma nasce dall'integrazione tra il modello

ideativo e il modello teorico e normativo (ricavato dalle finalità del corso di laurea e dai documenti ministeriali). Si ridefiniscono le competenze del docente che dovrebbero essere già acquisite e che dovranno essere agite. Ogni studente si confronta col profilo e scopre i propri punti di forza e i punti di debolezza da potenziare.

Possono essere utilizzate altre strategie, purché l'incontro abbia le caratteristiche di una situazione di apprendimento e non di una lezione frontale; il supervisore non è il docente che sta in cattedra. Si lavora in assetto laboratoriale prima degli interventi in classe. Attraverso un *brainstorming* e un recupero teorico da parte del tutor si costruisce un significato condiviso del termine "laboratorio".

Il supervisore concorda, quindi, con gli studenti il percorso del quarto anno che si configura come conclusivo, sottolineando che il traguardo della laurea, se pure è un punto di arrivo molto importante, dovrà configurarsi come un ulteriore punto di partenza perché la professionalità docente non è raggiunta una volta per tutte; essa richiede un atteggiamento di disponibilità nei confronti di una ricerca continua di soluzioni, espressione di una capacità di riflettere sulle questioni di insegnamento-apprendimento e di una permanente tensione migliorativa.

Attiva con gli studenti una riflessione metacognitiva, al fine di far scoprire, dare senso e significato al percorso già effettuato.

Alla fine della giornata scolastica, fa riflettere gli studenti per formalizzare gli apprendimenti mettendo in evidenza la possibilità di trasferirli nel lavoro in classe con gli alunni.

Invita gli studenti a ripercorrere l'iter dell'intera giornata a partire dall'ingresso a scuola. Durante la narrazione aiuta gli studenti a cogliere: l'importanza del *setting* e dell'accoglienza; la necessità di instaurare un clima positivo; la necessità di un aggancio con ciò che ciascuno "è" e "sa"; l'importanza della collaborazione e della cooperazione (una delle competenze chiave di cittadinanza). Fa "rivedere" le fasi dell'attività svolta e formalizza gli apprendimenti invitando gli studenti a ripensarli all'interno di un contesto classe (mediazione didattica).

Fa emergere l'importanza dell'osservazione, che è stata una costante di tutto il percorso di tirocinio, e della documentazione. Si sviluppano così alcune competenze fondamentali per un docente: la competenza osservativa, documentativa, riflessiva.

Il supervisore, dopo aver organizzato il *setting* in modo funzionale, invita il gruppo ad aprire una discussione sul concetto di norma, per poi individuare quali sono le norme che un docente deve rispettare e vivere.

La norma può essere subita o interpretata; dipende dal docente subirla come vincolo o viverla come risorsa.

Quali le norme da seguire durante il percorso finale del tirocinio?

Sono norme le direttive dell'università, ma anche il progetto di tirocinio, le indicazioni per la stesura della relazione finale, un documento, questo, molto preciso che potrebbe essere considerato dagli studenti un vincolo ma che, se saputo leggere, dà delle indicazioni chiare e spunti di riflessione per dare senso e significato a tutto ciò che è stato fatto durante il percorso quadriennale. I docenti hanno l'obbligo di rispettare la normativa, devono capirla e interpretarla per farla diventare risorsa; anche questa è una competenza da acquisire.

Il supervisore apre la discussione e analizza insieme agli studenti il progetto di tirocinio.

Consegna una scheda strutturata che aiuti gli studenti ad analizzare il documento del Consiglio di Facoltà "L'esame di laurea" per poter ridefinire il proprio percorso formativo in vista della prova finale che abilita all'insegnamento.

Il supervisore concorda con gli studenti i punti che svilupperà per ridefinire il piano di lavoro, nel rispetto delle linee generali del progetto dell'annualità, dei documenti analizzati e dei bisogni che sono emersi nel gruppo; individua tre nuclei fondanti intorno ai quali strutturare il progetto da attuare in classe; discute con gli studenti una linea progettuale; fornisce una scheda di progettazione. Il progetto stilato sarà condiviso con gli studenti nell'incontro successivo.

Aiuta gli studenti a rintracciare tutte le competenze acquisite durante il percorso universitario che possano risultare funzionali alla stesura del loro *project*.

Il momento della riflessione metacognitiva darà agli studenti la possibilità di ripercorrere con il loro supervisore tutte le fasi della progettazione appena sperimentate per rifare il proprio percorso partendo dalle Indicazioni per il curriculum scolastico, passando attraverso la progettazione di interclasse fino al progetto e alle situazioni di apprendimento.

Il supervisore consegna agli studenti, perché ne prendano visione, il POF della scuola: sarà un punto di riferimento per la progettazione.

A questo punto può iniziare il lavoro di progettazione delle attività didattiche che lo studente deve svolgere in classe con gli alunni e che vede come attori il supervisore, gli studenti, gli insegnanti della scuola.

Il supervisore presenta e condivide con gli studenti e i colleghi delle classi accoglienti il progetto di tirocinio.

Gli studenti che hanno già preso visione del POF, prendono visione della progettazione della classe in cui sono inseriti, osservano gli alunni con guide o con schede, alcune utilizzate negli anni precedenti, ma, se necessario, strutturandone altre funzionali allo scopo; rilevano bisogni formativi e concordano con i docenti della classe l'intervento; può essere un progetto *ex novo* o un progetto già previsto per la classe (laboratori-quota locale).

Se si decide di attuare un progetto della classe, gli studenti lo rivedono alla luce delle conoscenze acquisite con gli studi universitari.

Ogni studente, mentre stila il progetto in tutte le fasi, viene seguito personalmente dal supervisore, il quale monitora il percorso, sottolinea l'importanza di ricercare le finalità del progetto non solo per gli alunni, destinatari del progetto, ma anche in riferimento a loro stessi, per poter valutare, a fine percorso, le competenze agite. Il supervisore visiona e discute il progetto; guida, aiuta, sostiene, fa riflettere lo studente, affinché utilizzi nella progettazione tutte le conoscenze acquisite durante il percorso, le lezioni e i laboratori. Il progetto viene definitivamente letto, discusso e condiviso con gli insegnanti della classe.

Si passa quindi all'attività in classe.

Il supervisore dà suggerimenti e fornisce materiali, schede-guida prodotte e condivise con qualche altro supervisore con cui collabora, utili alla seconda fase del progetto: la conduzione.

Il tirocinante, in classe, prende coscienza del *setting* operativo, osserva gli alunni, somministra delle prove per scoprire gli stili di apprendimento, le conoscenze possedute dagli alunni sul tema, insomma tutto ciò che può essere utile al fine di strutturare le situazioni di apprendimento degli alunni.

Il supervisore effettua il monitoraggio della progettazione di ogni singola situazione, raccomanda agli studenti di non limitarsi solo a qualche disciplina, magari quella nella quale si sentono più competenti, ma li invita a sperimentare più situazioni con il coinvolgimento di diverse discipline; aiuta gli studenti ad utilizzare in funzione formativa le conoscenze e le competenze acquisite durante le lezioni e i laboratori. Dà suggerimenti per una descrizione dettagliata dell'agito dal punto di vista educativo e didattico in riferimento alle variabili costituite da sapere-alunno-insegnante, con riferimento ai parametri della progettazione (diario di bordo usato non più in veste di studenti ma di docenti) al fine di confrontare la situazione progettata con la situazione agita e riflettere.

Aiuta gli studenti a costruirsi una corretta cultura della valutazione

ricordando che dare un voto è l'ultima delle ragioni per le quali valutare, anche se è la più diffusa; che la valutazione deve essere adeguata allo studente valutato, deve tenere conto delle diversità. Ricorda che c'è un momento per apprendere e uno per valutare e che nel momento dell'apprendere si ha il diritto di sbagliare e di riprovare con serenità; che vanno rispettati i tempi di ognuno; che vanno valutate le conoscenze ma anche le competenze. Aiuta lo studente a strutturare prove di verifica per una valutazione oggettiva del profitto e una griglia di osservazione delle competenze trasversali a tutte le discipline; discute con gli studenti sulla necessità di valutare non solo i prodotti ma anche i processi; ma soprattutto fa sperimentare tutto ciò, fa loro vivere il momento valutativo come un momento di crescita, fa conoscere in anticipo criteri di valutazione stabiliti, fa prendere visione della scheda di valutazione perché sappiano su cosa e come verranno valutati, fa conoscere i modelli tipificati per le verifiche intermedie dell'attività di tirocinio e le rubriche di valutazione perché ognuno possa autovalutarsi. Predisporre verifiche parziali e simulazioni di prove.

Il ruolo del supervisore è soprattutto quello di far riflettere gli studenti; nella fase valutativa, innesca momenti di riflessione e di metacognizione sulle strategie educative e didattiche attivate dentro le situazioni.

Lo studente riflette sulla "situazione d'apprendimento" esperita, coglie gli aspetti problematici e non, discute sulla validità del metodo e rielabora criticamente l'esperienza vissuta confrontandosi con il docente supervisore e prendendo consapevolezza delle competenze acquisite durante il processo attivato. Il supervisore avvia un confronto modificatore, una transazione che incide sul percorso di indagine, sul soggetto e sulla situazione stessa; rende possibile il dialogo e, in questa circostanza, diventa il partner competente, la voce esterna che sollecita lo studente a esplicitare il proprio ragionamento mentre è intento a riflettere su ciò che deve fare.

Alla fine del tirocinio, il supervisore revisiona il materiale prodotto dallo studente durante l'intero percorso e stabilisce con lui le modalità per rendere visibile e fruibile da tutti il processo esperito.

Infine il supervisore suggerisce allo studente un'organizzazione dei contenuti alla luce degli esiti formativi raggiunti dagli alunni destinatari dell'intervento, che metta in evidenza l'efficacia formativa dell'azione didattica svolta.

Conclusione

La raccolta e l'analisi di routine come categorie per l'analisi delle pratiche ha aiutato a comprendere i processi attraverso i quali si costruiscono le competenze dell'insegnante, fin dal suo percorso di formazione, a partire dall'attività in situazione.

La raccolta e definizione di un vero e proprio repertorio delle routine dei supervisori di tirocinio in semiesonero dall'insegnamento per il sostegno agli studenti del quarto anno che svolgono un'attività didattica in classe, è risultata molto utile per descrivere e per identificare le azioni-in-atto nelle pratiche, in modo da far emergere e verbalizzare le azioni implicite.

Allo stesso tempo, le narrazioni degli studenti del quarto anno possono essere di aiuto a coloro che si accingono a frequentare il corso di laurea in SFP, per avere una chiara visione del percorso da intraprendere.

Per i futuri maestri, la scrittura delle pratiche ha rappresentato indubbiamente un'occasione per riflettere sulla loro esperienza e per arricchire la loro formazione.

La scrittura, la lettura collaborativa delle routine e l'analisi delle pratiche ha consentito di avere un quadro generale dei progressi nell'acquisizione delle competenze professionali indispensabili per diventare un buon insegnante di scuola primaria.

Per i supervisori di tirocinio, ripensare il proprio cammino professionale, attraverso la scrittura, rappresenta non solo condizione per divenire consapevoli del proprio percorso ma anche, eventualmente, per rivederlo.

Si auspica che i risultati raggiunti possano costituire un termine di confronto per ulteriori interventi finalizzati alla formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia.

Riferimenti bibliografici

- ALTET M. (2007), *Il contributo dell'analisi di pratiche negli IUFM e della riflessione sull'azione alla costruzione del "saper-insegnare"*, estratto il 5.05.2010 da http://www.unimc.it/sdf/documenti-nel-sito/corsi_eccellenza/articoloaltet.pdf.
- DAMIANO E. (2006), *La Nuova Alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, Brescia, La Scuola.
- JEDLOWSKI P. (2005), *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana tra esperienza e routine*, Bologna, Il Mulino.

LANEVE C. (2008), *L'insegnante come soggetto epistemico. Un contributo alla epistemologia della pratica educativa*, in Zanniello G. (a cura di), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, Roma, Armando, pp. 83-93.

LANEVE C. (2011), *La scrittura nella formazione del dottore di ricerca*, in Galliani L. (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*, Atti della VIII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova, 2-3 dicembre 2010, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 171-180.

Finito di stampare nel mese di giugno 2012 dalla Tipolitografia CSR
Via di Pietralata, 157 - 00158 Roma - Tel. 064182113 (r.a.) - Fax 064506671