

La memoria del tirocinio

Una ricerca sulla scrittura documentale degli studenti universitari

The training memory.

A survey on documentary writing of University students

LOREDANA PERLA – NUNZIA SCHIAVONE – VIVIANA VINCI*

Le autrici presentano i risultati di un'indagine delle attività del tirocinio universitario degli aa.aa. 2009/2010; 2010/2011 nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Bari svolta utilizzando un protocollo fenomenologico e un dispositivo di scrittura documentativa: "La memoria del tirocinio". L'indagine ha evidenziato che, accanto alla struttura esplicita del tirocinio, regolata dalle norme (dall'art.18 della Legge 24 Giugno 1997, n. 196), esiste una struttura latente che regola le attività pratiche e che è emersa grazie all'uso dei dispositivi di scrittura utilizzati nel corso della ricerca. I risultati fanno emergere due aree di criticità del tirocinio: la comunicazione fra mentori e tirocinanti e lo scarso coinvolgimento degli studenti in attività pratiche. Il percorso ha infine rivelato l'importanza della scrittura come via per far luce sulle dimensioni latenti del tirocinio universitario e per la documentazione delle attività di tirocinio autentiche.

The authors present the results of a survey on the activities undertaken in the university training in aa.aa. 2009/2010, 2010/2011, Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Bari. Research has underlined that the training college has an explicit structure, governed by the rules (Article 18 of Law 24 June 1997, n. 196) and a latent structure that emerges by means of the use of writing devices in research. The results underline demonstrate two critical areas: the difficult communication between mentors and trainees and the inadequate involvement of students in practical activities. The course reveals the importance of writing as a way to shed light on the latent dimensions of university training and data.

Parole chiave: didattica della scrittura, tirocinio universitario, documentazione, approccio fenomenologico, analisi qualitativa, pratica riflessiva

Key words: writing didactics, university training, data, phenomenological research approach, qualitative data analysis, reflective practice

* L'articolo è il frutto di un progetto condiviso. Tuttavia Loredana Perla è autrice dei paragrafi 1 e 3; Nunzia Schiavone del paragrafo 2 e Viviana Vinci del paragrafo 2.1.

I percorsi di Tirocinio universitario hanno, come è noto, una struttura *patente*, regolamentata dall'art.18 della Legge 24 Giugno 1997, n. 196 sui Tirocini formativi e di orientamento e dal relativo decreto attuativo n. 142 del 25.03.1998, e una struttura *latente* radicata nella comunicazione carsica che si instaura fra tutor, mentori e tirocinanti (Damiano, 2007).

Di questa struttura latente, della sua *essenziale* consistenza, generalmente si conosce poco, per varie ragioni. Anzitutto perché il “farsi” delle storie di formazione al tirocinio degli studenti universitari prende corpo in una trama perlopiù “invisibile”, intessuta nella idiograficità di relazioni, contesti e pratiche a volte anche estremamente differenziati. I formati documentali tradizionalmente utilizzati per dar conto dell'esperienza (le relazioni di tirocinio), difficilmente riescono a restituire colori e sfumature di tali trame.

A ciò si aggiunga che la documentazione degli itinerari di formazione ai saperi pratici – e il tirocinio formativo universitario ne è uno dei più importanti – non è mai semplice né da realizzare, né da modellizzare: sia per la difficoltà di far luce sulle componenti implicite che lo caratterizzano (Perla, 2010), sia perché il sapere del tirocinio si costruisce in una dinamica squisitamente relazionale i cui tratti emergono nella “triangolazione” comunicativa fra tutor universitario, mentore (scolastico, di comunità, aziendale), studente. E tale triangolazione è interpretata dai suoi protagonisti in modi sempre molto variegati, a volte eccedenti le formalizzazioni esistenti (Brooks, Sikes, 1977).

Sappiamo invece abbastanza bene cosa dovrebbe essere il tirocinio “in teoria”: un accompagnamento didattico dello studente all'incontro/scontro con tre livelli diversi di esperienza formativa (Demetrio, 1997): *retrospettiva* (la storia cognitiva ed affettiva del soggetto), *situazionale* (la specificità dei contesti di apprendimento); *proiettiva* (la prefigurazione di scenari, scopi, relazioni con la realtà del lavoro).

Anche in ragione della complessità e poliedricità degli schemi formativi che lo regolano, la “posizione” del tirocinio all'interno del curriculum universitario non è ancora didatticamente ben riconoscibile: nel racconto degli studenti emergono le rievocazioni di esperienze positive e, spesso purtroppo, anche molto deludenti. Non è automatico, infatti, che il contesto di accoglienza del tirocinante sia sempre un *buon* contesto: spesso accade che lo studente vi sia lasciato solo, entro il mero orizzonte dell'osservazione o dell'esecutività di compiti distanti da quelli ch'egli attenderebbe di svolgere.

Di qui il “paradosso” del tirocinio: a un profilo istituzionale ed epistemologico abbastanza chiaro si oppongono pratiche opache.

Dalla riflessione su tale paradosso sono emerse le domande-chiave di una ricerca-formazione avviata nell'anno accademico 2010/11 nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Bari che ha inteso porre la *qualità pratica* della formazione del tirocinio a suo oggetto di attenzione. L'obiettivo generale è stato quello di illuminare le dimensioni *sottotraccia* del tirocinio, *documentandole* attraverso la scrittura delle azioni di formazione e dei vissuti emozionali dei suoi protagonisti principali: gli studenti.

Queste le domande per le quali si è cercata qualche prima, plausibile risposta: quali azioni e attività vengono esperite concretamente dallo studente nel percorso del tirocinio formativo universitario?

In che modo i tirocinanti accostano l'abilità *artistica* dei professionisti che affiancano? E che tipo di comunicazione didattica si svolge fra tirocinante, tutor e mentore? (Becchi, Ferrari, 2009).

E, infine, come è possibile far luce sulle componenti tacite di questo segmento fondamentale della formazione universitaria mirato all'apprendere dall'esperienza (Mortari, 2003)?

La ricerca ha perseguito quattro scopi:

- a) *far emergere* il punto di vista dello studente-tirocinante sulle pratiche di formazione vissute;

- b) *validare* un dispositivo di scrittura documentale utile a raccogliere *detti e non-detti* della formazione del tirocinio;
- c) *evidenziare* eventuali criticità dell'esperienza al fine di migliorare il servizio del Tirocinio della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Bari – anche in ragione della referenza del servizio assunta da chi scrive e del conseguente impegno sul fronte della qualità didattica universitaria – (Perla, 2004);
- d) *individuare* i tratti di qualità delle esperienze di tirocinio degli studenti da assumere sia in direzione *conoscitiva* (per delineare un *sapere* del tirocinio anche a partire dal punto di vista dello studente), sia in direzione formativa (per costruire un modello di accompagnamento didattico al tirocinio universitario attraverso la scrittura).

1. Scrivere “tirocinando”: il quadro teorico dell’indagine

Come già evidenziato in lavori precedenti (Perla, 2008a, 2008b; 2009a, 2009b; 2010a; 2010b; 2011), consideriamo il paradigma fenomenologico (Mortari 2006; 2010; Giorgi 1985; Van Manen 1990; Moustakas 1994) particolarmente appropriato in tutte le indagini che vogliono cogliere le dimensioni *sottotraccia* delle pratiche formative, sia perché valorizza profondamente la *soggettività* dei protagonisti implicati, il loro “punto di vista sulle pratiche” (Perla, 2010), sia perché agevola la comprensione delle *qualità* dei fenomeni accostati e i significati che tali fenomeni assumono per coloro che ne fanno esperienza.

Inoltre lo *stile* fenomenologico consente di accostare l’“oggetto” studiato al di fuori di teorie precostituite, con delicatezza e cautela, mirando a “descrizioni interpretative” (van Manen, 1990) che fanno giungere *in progress* a denotare ciò che di esso è qualitativamente *essenziale*, mentre il ricercatore mantiene una postura di ricezione aperta all’intuizione e all’ospitalità della *parola dell’altro*.

C’è un’altra ragione che ha giustificato la scelta, facendoci propendere per un disegno di ricerca di impianto qualitativo.

L’intricata problematicità dell’esperienza di tirocinio (emersa grazie ad alcuni colloqui informali effettuati con gli studenti), ci ha convinte dell’opportunità di adottare un metodo rispettoso di pratiche mai esplorate sino ad allora per fini di ricerca e, nella nostra sede, documentate soltanto attraverso la relazione di tirocinio: un metodo a-metodico (Mortari, 2006), capace di *far dire* agli studenti la pratica vissuta del tirocinio al di fuori di presupposizioni categoriali, restando fedeli il più possibile al fenomeno osservato.

Ciò ha comportato per noi un impegno non lieve nella descrizione analitica dei materiali verbalizzati che sono stati accostati in quanto *datità originalmente offerenti* e letti attenendoci, il più possibile, al “principio di evidenza” che, come è noto, impegna a formulare solo affermazioni che danno voce a tali datità con un linguaggio capace di dire con precisione le loro qualità.

Ci auguriamo d’esserci riuscite.

La ricerca-formazione è partita come già detto nell’a.a. 2010/2011 in concomitanza con l’avvio del percorso formativo al tirocinio interno ed esterno di un gruppo di 124 studenti afferenti al corso di laurea magistrale in Scienze dell’educazione degli adulti e della formazione continua della Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

In un prima fase del percorso il referente didattico del tirocinio (componente dell’équipe di ricerca), ha incontrato gli studenti per consegnare loro un dispositivo inedito di *scrittura documentale* del percorso, denominato “La memoria del tirocinio”.

Tale dispositivo ha sostituito la relazione di tirocinio come forma di accompagnamento riflessivo scritto all'esperienza che gli studenti avrebbero svolto. La proposta di sostituzione è stata approvata anche in Commissione di tirocinio sulla base della tesi che la relazione di tirocinio, in ragione della sua struttura "scientifica" e del suo registro paradigmatico, non riesce a rendere conto dei livelli informali degli apprendimenti degli studenti laddove, invece, un dispositivo di descrizione-narrazione dell'esperienza (unitamente all'adozione di un registro più informale) lasciano emergere l'"indicibile" dell'esperienza stessa: ciò che non può essere detto a voce ma solo *scritto* perché troppo vero (Zambrano, 2006).

L'intenzione era infatti quella di dar voce all'esperienza soggettiva dello studente entro uno spazio di riflessione a posteriori su quella medesima esperienza.

Oltre che agli scopi della ricerca dunque, il dispositivo ha assolto a tre funzioni (Damiano, 2004): *ermeneutica*, consentendo un esercizio di elaborazione dei significati dei dati di osservazione *passiva* e di immersione *attiva* del tirocinante nell'esperienza in svolgimento; *formativa*, attraverso la codificazione linguistica dell'esperienza assunta quale occasione di trasformazione della propria soggettività (dal ruolo di studente a quello di tirocinante); *euristica*, al fine di guadagnare allo sguardo del ricercatore alcuni dati utili in fase di formalizzazione di un modello replicabile per la formazione dello studente al tirocinio universitario, scopo ultimo della nostra ricerca.

La scelta di uno strumento descrittivo-narrativo è stata fatta in coerenza con l'impianto di matrice fenomenologica dell'indagine: la "forza" della scrittura sta infatti nella sua materialità capace di sfidare l'invisibile (Demetrio, 2008), di reperire i meccanismi e le dinamiche meno visibili dell'esperienza narrata (Laneve, 2009). Eppoi, come attestato dagli studi narrativisti e autobiografici (Bruner, 1992; 2002; Smorti, 1994; Batini, Del Sarto, 2005; Demetrio, 1996; Formenti, 1998), la scrittura narrativa crea le condizioni di scoperta-rivelazione, da parte del soggetto, di quel "tempo biografico" che supera la mera ricostruzione cronologica dei fatti e diventa, invece, tempo di coscientizzazione.

Tempo di autoriflessività che investe l'identità nella sua interezza.

E veniamo alla presentazione del dispositivo.

Esso si articola in quattro sezioni: anagrafica, progettuale, documentale, valutativa. Per economia di spazio non è qui possibile descriverlo nella sua interezza, né offrire le risultanze complete del percorso, ancora non disponibili.

Previo accordo stabilito negli incontri di restituzione avvenuti con gli studenti, i *corpora* di scritture documentali sono stati sottoposti ad analisi qualitativa Qda (*Qualitative Data Analysis*), con procedura Moustakas (1994): al momento, in totale, sono stati analizzati 50 dispositivi.

Tutti i dispositivi consegnati dai ragazzi sono stati infine archiviati presso il Servizio di Tirocinio della Facoltà al fine di gettare le basi della costruzione di un fondo delle *memorie degli studenti* inerenti alle attività formative del Tirocinio di Facoltà: l'impegno a favore del miglioramento della qualità del servizio passa anche attraverso la costituzione di un *thesaurus* delle esperienze di coloro che le vivono mano a mano come testimoni attivi: gli studenti.

E poi, in generale, pensiamo convintamente che non possa esserci alcuna elaborazione didattica senza una riflessione approfondita su quanto costituisce *la storia di quella didattica*. Ecco perché la costituzione di questo fondo rappresenta il primo tassello di un progetto (Progetto T) che ageverà in futuro la lettura e la valutazione diacronica del servizio di Tirocinio.

Riportiamo in Tab.1 l'indice del dispositivo "La memoria del tirocinio" con un breve dettaglio elucidativo che descrive le sezioni in esso contenute.

Tab. 1: Sezioni del dispositivo “La memoria del tirocinio”

I - Sezione anagrafica Scheda 1 – Anagrafica del tirocinante Scheda 2 – Anagrafica dell’ente ospitante	In questa sezione il tirocinante inserisce i dati relativi alla sua persona e all’Ente convenzionato indicando il nome del mentore accogliente.
II - Sezione progettuale Scheda 3 – Cronoprogramma Scheda 4 – Progetto di tirocinio Lista delle attività – Fase preliminare/orientativa Lista delle attività – Fase formativa di accompagnamento Lista delle attività – Fase rendicontativa finale Scheda 5 – Consuntivo	In questa sezione il tirocinante inserisce il cronoprogramma delle attività e il progetto di tirocinio elaborato nella triangolazione comunicativa con il tutor universitario e il mentore accogliente.
III - Sezione scritture documentali Apprendisti (non) per caso: il racconto di tirocinio Le scritture “immediata” Le scritture “pensata”	Questa sezione, la più corposa, è predisposta per accogliere due tipologie di scritture: le <i>scritture immediate</i> , ovvero le scritture redatte al termine della giornata di esperienza nell’ente (gli <i>eventi</i> ed episodi ricorrenti; le routine di azione proprie e delle persone dell’Ente; le <i>sensazioni salienti</i> , gli <i>stati d’animo</i> ; le <i>criticità</i> ; un breve giudizio finale sulla giornata trascorsa); e poi le <i>scritture pensate</i> , cioè scritture che <i>ri-costruiscono l’esperienza di tirocinio</i> attraverso la <i>ricerca viva dei nessi</i> e delle <i>salienze</i> nelle azioni che si sono svolte. Il focus dell’attenzione è dunque rivolto al mondo delle azioni. Tali scritture rispondono all’esigenza di una registrazione che “lascia tracce” (Ferraris, 2009) per voce personale. L’esperienza del tirocinio depositata in una forma scritta, documentata, diventa la condizione della valutazione riflessiva dello stesso.
IV - Sezione valutativa Scheda 6 – Scheda di osservazione ente Scheda 7 – Io valuto	In questa sezione il tirocinante viene invitato a compilare una scheda di osservazione dell’ente e ad esprimere un giudizio di valutazione sull’esperienza svolta.

E veniamo alla descrizione del processo *di Data Analysis* e alle risultanze della ricerca-formazione.

2. L’analisi strutturale delle scritture del tirocinio

I *corpora* testuali degli studenti raccolti nel dispositivo “La memoria del tirocinio” (distinti in *scritture immediate* e *scritture pensate*) sono stati sottoposti ad analisi strutturale (Moustakas, 1994).

L’analisi strutturale è una procedura QDA (*Qualitative Data Analysis*) di matrice fenomenologica applicata a descrizioni, narrazioni e “raffigurazioni” autobiografiche del fenomeno osservato (nel nostro caso l’esperienza del tirocinio descritta, narrata, “raffigurata” dallo studente). Lo scopo è di “ritrarre l’essenza dell’esperienza” (Moustakas, 1994) giungendo per approssimazioni successive a una categorizzazione via via più focalizzata delle sue qualità estese.

In sensibile analogia con la GT (*Grounded Theory*), tale metodo di analisi prevede un ritorno ricorsivo sui dati al fine di verificare se le analisi compiute dai ricercatori “raffigurino” fedelmente il fenomeno.

Per noi questo ha comportato la messa in atto di una triangolazione delle nostre descrizioni interpretative dei testi degli studenti ma, anche, un doppio confronto–restituzione con il gruppo dei ragazzi coinvolti nell’indagine al fine di co-verificare insieme a loro l’attendibilità dei dati mano a mano che emergevano dalla nostra interpretazione.

L’analisi si è snodata attraverso una serie ordinata di fasi che qui, per economia di spazi, descriviamo in breve, riportandone alcuni estratti esemplificativi in forma tabellare.

- 1) *Reviewing the Transcript*: lettura delle scritture e realizzazione di note di campo al fine di ottenere una ricostruzione olistica dell'esperienza analizzata.
- 2) *Horizontalizing the Data*: individuazione ed elencazione delle affermazioni degli studenti ritenute significative rispetto al fenomeno oggetto di indagine ed etichettamento delle stesse come *unità descrittive di significato*. Questa operazione è definita "orizzontalizzazione" perché consente di disegnare, appunto, l'"orizzonte" dei significati in cui si situano gli scriventi ed è la fase più complessa del processo di analisi, perché interpella nel lettore-ricercatore una competenza raffinata di valutazione e di selezione di ciò che è più o meno rilevante delle qualità uniche dell'esperienza osservata (Giorgi, 1985).
- 3) *Finding Themes*: quando la lista delle unità descrittive di significato è completa, si procede ad una revisione delle stesse per eliminare ripetizioni ed eventuali sovrapposizioni. Le unità descrittive significative non ridondanti si raggruppano in temi o "grappoli di significato" (*clusters of meaning*), al fine di introdurre una forma di ordine ai dati e di convogliare le unità verso una prima selezione categoriale.
- 4) *Developing Textural Descriptions*: a questo punto abbiamo elaborato una prima descrizione delle categorie emerse inerenti all'esperienza del tirocinio. Questa operazione, denominata descrizione "tessiturale" (*textural*) dell'esperienza scritta è stata effettuata su entrambe le tipologie di scritture presentate dagli studenti (*scritture immediate* e *scritture pensate*) al fine di "catturare" brevemente ma efficacemente il "cosa" dell'esperienza di ciascuno studente.
- 5) *Exercising Imaginative Variation and Developing Structural Descriptions*: questa fase ha comportato l'attivazione di un processo di riflessione sui possibili significati delle affermazioni degli studenti al fine di riconoscere i *temi* di fondo e i *contesti* che rappresentassero e giustificassero più pienamente l'esperienza descritta. Si è giunti, così, a sviluppare una descrizione strutturale (*Structural description*) delle scritture che, a differenza della descrizione tessiturale (centrata sul "cosa" dell'esperienza) focalizza "come" il fenomeno è stato vissuto (si tratta in pratica di dar luce alle "dinamiche sottostanti l'esperienza, ai temi e alle qualità che rappresentano come i sentimenti e i pensieri vengono stimolati dall'esperienza" (Moustakas, 1994, p. 135).
- 6) *Creating Composite Descriptions*: si tratta di una descrizione di sintesi che ha composto le precedenti.
- 7) *Synthesizing the Meanings and Essences of the Phenomenon*: sulle base degli elementi emersi dalle fasi precedenti di analisi siamo giunte alla stesura di una *descrizione generale* in cui abbiamo identificato le "strutture invarianti essenziali" (ovvero gli ambiti di essenza o di significato universale) del fenomeno tirocinio con le relative *qualità*, riportate in Tab. 4
Nelle tabb. 2 e 3 riportiamo due estratti delle analisi effettuate sui *corpora* delle scritture diaristiche immediate e delle scritture diaristiche *pensate*.

Tab. 2: Estratto di analisi delle “scritture diaristiche immediate”

Unità descrittive significative	Lista dei grappoli di significato
<p>1. Spero di imparare davvero da questa esperienza, non solo dal punto di vista “pratico”, spero di apprendere ad avere meno timore per il mio futuro professionale.</p> <p>2. Mi auguro che questa esperienza mi arricchisca professionalmente e mi aiuti ad acquisire quelle competenze che nessun libro potrà mai darmi.</p> <p>3. All’Università ho studiato in maniera teorica questo argomento e sarà molto interessante vedere nella pratica come si svolge questa attività!</p> <p>4. Mi aspetto di conoscere l’ente nel quale sarò inserita e il tipo di lavoro che qui si svolge, ma soprattutto spero di avere un riscontro pratico dell’attività rispetto alle conoscenze teoriche acquisite all’università.</p>	<p align="center">Attese nei confronti dell’esperienza di tirocinio</p>
<p>1. Ho conosciuto delle persone molto educate, che mi hanno accolto con il sorriso e mi hanno messo subito a mio agio;</p> <p>2. Ho riscontrato un’accoglienza positiva e la cordialità di tutti nei miei confronti</p>	<p align="center">Accoglienza da parte dell’ente</p>
<p>1. Spero di fare un buon lavoro e di soddisfare le richieste del mio tutor...a pelle credo di averle fatto una buona impressione!</p> <p>2. Spero sia un’occasione per “aprirmi” caratterialmente</p> <p>3. Io ho tanta voglia di imparare e non voglio perdere nemmeno un passaggio della progettazione e della organizzazione del corso di formazione!</p> <p>4. Spero di essere all’altezza!</p> <p>5. Non voglio affrontare con insicurezza questa esperienza e soprattutto non voglio dare una cattiva impressione</p> <p>6. A volte mi capita di rimanere sola nella stanza, è lì che devo dimostrare le conoscenze acquisite in pochi giorni. È comunque bello attivarsi e fare le veci (anche se per pochi minuti) e poter aiutare le persone a orientarsi e dare un contributo al centro</p> <p>7. Vorrei verificare se riesco a gestire l’impatto con situazioni problematiche.</p>	<p align="center">Attese nei confronti di se stessi</p>
<p>1. Inizialmente ero molto ansiosa, non sapevo cosa aspettarmi da questa esperienza, non sapevo quali persone avrei incontrato e come si sarebbero rapportate a me.</p> <p>2. Ho la sensazione che sia stata una esperienza interessante e formativa.</p> <p>3. Mi sento un pesce fuor d’acqua.</p> <p>4. Oggi finisco insoddisfatta e delusa.</p> <p>5. Sono rimasta pietrificata! Sono sicura di essere diventata rossissima in volto! Mi sono balenati mille pensieri per la testa...ci sono rimasta malissimo!</p> <p>6. Non mi è assolutamente piaciuto trovarmi in questa situazione!</p> <p>7. Ho un po’ di timore quando squilla il telefono, perché se loro sono impegnati devo dare io informazioni e ho paura di sbagliare!</p>	<p align="center">Sensazioni e stati d’animo</p>
<p>1. Oggi ho parlato molto con la mia tutor, è una persona disponibile e alla mano. Riesce a mettermi a mio agio e sembra essere interessata alla mia vita e non solo al mio percorso formativo.</p> <p>2. La mia tutor mi incoraggia, ho ricevuto dei complimenti da lei e questo mi rende soddisfatta.</p> <p>3. La sig.ra R. è stata poco disponibile, molto nervosa e arrogante con gli utenti. La sua arma era il tono di voce molto alto.</p> <p>4. Il sig. S. mi ha fatto gentilmente visionare il catalogo di tutti i corsi disponibili.</p> <p>5. La responsabile mi ha dato delle delucidazioni sul servizio, in cosa consiste e cosa offre.</p> <p>6. Con lei ho instaurato un buon rapporto! Mi dà sempre buoni consigli e spesso mi chiede feedback sull’esperienza di tirocinio.</p> <p>7. Sono contenta di averla incontrata in questa esperienza di tirocinio: anche solo guardandola all’opera imparo qualcosa!</p>	<p align="center">La relazione con il mentore</p>
<p>1. Avrebbero potuto dirmi sin dall’inizio di passare a loro le telefonate, la chiarezza comunicativa rispetto al compito dovrebbe essere al primo posto invece non c’è stata.</p> <p>2. Una signora mi fa intendere che non ci sarebbe stato molto da fare. La giornata delle responsabili è passata leggendo il giornale e andando al bar.</p> <p>3. Ho osservato le due segretarie parlar male l’una dell’altra. Si inizia a respirare un’aria pesante in questo ufficio.</p> <p>4. La mia tutor mi presenta le responsabili, che non sembrano molto felici nell’accogliermi.</p> <p>5. Tutti i dipendenti dell’ente sono andati al bar, mentre io sono rimasta in ufficio...non che avessi bisogno di andare al bar, ma sarebbe stata una buona occasione di socializzazione, dato che non mi conoscono quasi per nulla, sanno solo che sono una studentessa universitaria!</p> <p>6. Spesso i dipendenti dell’ente non mi coinvolgono in attività che a me sembrano interessanti.</p> <p>7. Cerco di far capire anche con le espressioni del viso che non sto lì per far fotocopie ma pare che non leggano il mio disappunto...</p>	<p align="center">La comunicazione con il personale dell’ente</p>

<ol style="list-style-type: none"> 1. Ho affiancato il sig. S., addetto al settore formazione professionale. 2. Oggi sempre nel settore formazione, è stata una giornata improntata "finalmente" nella pratica. Il sig. Savino mi ha dato la possibilità di aiutare le persone interessate ai corsi, nella compilazione delle schede. 3. Ormai sono l'addetta alla compilazione delle schede personali o per iscrizione ai corsi. 4. Vengo chiamata dalla mia tutor per assistere ad un colloquio. 5. Mi hanno fatto partecipare attivamente all'evento. Ho accolto nell'aula magna i partecipanti e ho visionato l'aula per controllare l'audio e captare qualche commento dei partecipanti. 6. Ho passato l'intera giornata davanti al pc a fare ricerche e a compilare database. 7. Oggi ho svolto un'indagine per comprendere come le altre scuole di formazione presenti sul nostro territorio si stanno organizzando per attivare il corso di formazione di cui mi sto occupando. 8. Oggi io e la mia collega abbiamo affiancato le nostre tutor nella realizzazione di un progetto formativo. 9. Oggi il mio lavoro è consistito nell'aggiornamento della banca dati. 10. Dopo aver svolto i consueti compiti di segreteria, il mio lavoro è consistito nella preparazione e spedizione di lettere informative per promuovere i corsi offerti dall'ente 11. La mia attività è consistita nella gestione dell'aula. 12. I miei compiti sono stati: accoglienza di docenti e allievi, rilevazione delle esigenze, monitoraggio delle attività di apprendimento, organizzazione dello spazio fisico, preparazione del materiale didattico, team working e coordinamento. 	La descrizione dei compiti
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ho continuato il lavoro di ieri, sempre lo stesso e non ho imparato nulla di nuovo. 2. Avrei preferito essere coinvolta anche in altre attività, magari più interessanti e formative e invece sono rimasta tutta la mattinata a fare lo stesso noiosissimo lavoro. 3. Non vorrei trovarmi lì e non sapere cosa fare, io non so come si fa il tutor. Nessuno mi rassicura: cosa fa nello specifico, quali mansioni svolge? Che relazioni instaura con i corsisti? 4. I dipendenti dell'ente mi coinvolgono in attività che a me non sembrano interessanti. 5. Le due signore mi hanno fatto sentire a disagio. C'era troppo silenzio: una leggeva il giornale, l'altra si guardava intorno. 6. È stata una giornata poco proficua per me, visto che ho tratto poche informazioni da lei in quanto passava più tempo fuori per rispondere al telefono che dietro la scrivania. 7. In questo posto manca una macchinetta per il caffè!!! E per me, che di caffè ne bevo almeno tre al giorno, questo è una vera tragedia! 8. Anche oggi ho passato la mattinata a inserire dati...potrà sembrare ripetitiva...ma è quello che faccio ogni giorno! 	Le criticità
<ol style="list-style-type: none"> 1. Oggi una domanda mi è sorta spontanea: "mi sto formando?". È verso, sto imparando tante cose, le mie ansie si stanno riducendo giorno dopo giorno, non ho più paura del telefono...riesco facilmente a svolgere i compiti che mi assegnano ma sento che manca ancora qualcosa... 2. Secondo me, oggi è stata una giornata persa, non ho imparato nulla di nuovo! 3. Ho imparato ad affrontare alcune delle mie paure e a rimbocarmi le maniche di fronte ad un problema. 4. Un'occasione utile ad arricchire il mio bagaglio culturale e formativo poiché inerente al mio percorso di studi. 5. Un'esperienza utile a farmi capire quanto sia importante essere a conoscenza dei bisogni degli utenti, ai fini di fornire loro un servizio utile a soddisfare le loro esigenze. 6. Devo dire che la mia prima impressione è stata molto negativa. Mi è sembrato che fossero due persone che non avessero molta voglia di lavorare. 	La valutazione immediata dell'esperienza

Tab. 3: Estratto di analisi delle “scritture diaristiche pensate”

Unità descrittive significative	Lista dei grappoli di significato
<p>1. Il fine dell'azione era osservare come si svolge la selezione di un candidato partendo dalla lettura del suo curriculum vitae. Il mentore ha svolto l'azione, il mio compito era di osservare.</p> <p>2. Le attività di segreteria: ricevere e smistare le telefonate in arrivo, curare l'accoglimento degli utenti, organizzare e controllare le attività di telemarketing</p> <p>3. Abbiamo tralasciato le attività affinché potessimo calmarlo dandogli dell'acqua e, una volta rasserenato, abbiamo parlato e iniziato le attività ludiche</p>	<p>Descrizione delle azioni e dei ruoli del tirocinante</p>
<p>1. La mia azione ha dato luogo ha un progresso del giovane, gli ha consentito di essere più sereno senza doversi sentire in colpa per la situazione nella quale è costretto a vivere.</p> <p>2. La mia azione combinata con quella della tutor e della direttrice ha consentito che i ragazzi migliorassero le loro <i>performance</i> e raggiungessero un livello maggiore di interesse nei confronti delle attività proposte.</p> <p>3. È stata dura ma, grazie anche al mio contributo, dopo qualche settimana era già più sereno e aveva recuperato parte dei suoi handicap scolastici</p>	<p>Esiti dell'azione</p>
<p>1. Ripensando all'episodio ritengo che avrei potuto dimostrare più sicurezza. Questo, ritengo, mi avrebbe permesso di conseguire un esito più immediato.</p> <p>2. Ripensando all'azione stessa avrei voluto saper attuare degli interventi specifici per dare un maggior apporto e riuscire a raggiungere anche gli stessi risultati in minor tempo.</p>	<p>Possibilità di azione</p>
<p>1. Appena arrivato non l'ho abbracciato subito per paura di essere respinta e vista con "odio", in quanto in quel momento ero convinta che l'unica figura che volesse avere davanti ai suoi occhi fosse quella materna. Effettivamente era così ma in cuor suo aspettava solo che qualcuno ne facesse le veci.</p> <p>2. Prima di cominciare questa attività ero molto agitata perché credevo di non essere all'altezza e di non riuscire a dare un reale supporto agli utenti.</p>	<p>Vissuti emotivi</p>
<p>1. Nel mio futuro professionale questa esperienza rimarrà un punto fermo, un arco di tempo breve ma vissuto con intensità ed emozione. Un esempio dal quale attingere per trovare le parole e gli atteggiamenti giusti ai quali ricorrere nei momenti difficili della propria vita professionale.</p> <p>2. Questi giorni sono stati per me indimenticabili, è questa un'affermazione profonda e sicura che mi sento di fare, trasmettendo questo stato d'animo alle colleghe studentesse alle quali posso dire di non perdere l'occasione di trasformare il loro tirocinio in un evento formidabile e forse irripetibile come è capitato a me.</p> <p>3. Da questa esperienza ho imparato come si svolge una selezione, ho capito come si comunica in modo efficace, riconoscendo i segnali di comunicazione verbale e non verbale...questa è una delle attività che mi piacerebbe svolgere in futuro</p> <p>4. Terminato il tirocinio, posso affermare di aver raggiunto gli obiettivi prefissati; ho messo in pratica le conoscenze teoriche apprese negli anni di studio universitari</p> <p>5. È stata un'esperienza interessante e formativa</p> <p>6. Al termine di questa esperienza di tirocinio posso affermare di aver sperimentato direttamente ogni funzione legata al momento formativo, dalla progettazione alla organizzazione di eventi, all'affiancamento nella relazione degli stessi.</p> <p>7. Ciascuna attività ha avuto una valenza formativa ed è servita ad accrescere le mie conoscenze, ad acquisire una valenza pratica costruendo un filo diretto tra sapere e saper fare</p> <p>8. È stata per me un'occasione di conoscenza diretta del mondo del lavoro oltre che di acquisizione di una specifica professionalità.</p> <p>9. L'esperienza di volontariato si è andata a definire progressivamente giorno dopo giorno, ed è stato come un gioco di conquiste di spazi, luoghi e rapporti come me stessa.</p>	<p>Valutazione meditata dell'esperienza</p>
<p>1. Ripensando all'esperienza ho appreso che è necessario affrontare le situazioni senza aver timore di sbagliare, perché è proprio quella paura che fa commettere gli errori. È importante soffermarsi su cosa è giusto e cosa è sbagliato nel momento stesso in cui si sta compiendo l'azione. Questa scrittura mi ha permesso inoltre di interrogare l'azione.</p> <p>2. Mi sono resa conto che i miei pensieri erano del tutto infondati, che bastava fermarsi e riflettere, confrontarsi con gli operatori e saper chiedere aiuto. Non sempre ricevevo le risposte che desideravo ma condividere i miei dubbi mi ha aiutato molto.</p> <p>3. In un primo momento ho pensato "adesso come mi comporto, cosa dico?". Questo mi ha permesso di riflettere sull'esperienza.</p>	<p>Autovalutazione</p>
<p>1. Credo sia proprio questo l'obiettivo del tirocinio, colmare la distanza tra la formazione teorica universitaria e le esigenze del mondo del lavoro.</p>	<p>Credenze sul ruolo del tirocinio alla luce dell'esperienza</p>

<p>1. Ho testato la mia capacità di problem-solving e problem finding, ho migliorato le mie capacità comunicativa e cercato di mettere in pratica le tecniche di comunicazione efficace. Credo di essere maturata, ho superato la mia "zona di comfort".</p> <p>2. Sono estremamente grata di aver vissuto questa istruttiva occasione che è stata per me motivo soprattutto di crescita umana e di maturazione. Mi sono messa in gioco totalmente e sono riuscita a scoprire in me abilità che non pensavo di avere.</p> <p>3. Lavorare con i ragazzi ha trasformato radicalmente la mia visione della giovinezza. In realtà quella che ho incontrato è autentica sofferenza che interessa molti più ragazzi di quelli che immaginavo. Questo ha suscitato in me a volte un senso di frustrazione e dispiacere. Dovevo sentirmi partecipe al loro dolore ma senza farmi sopraffare. Solo così la mia esperienza poteva essere efficace.</p>	Cambiamenti personali
<p>1. Alla luce dell'esperienza maturata, il mio consiglio è quello di incrementare le ore di tirocinio per entrare al meglio nel contesto organizzativo di una struttura.</p> <p>2. È necessario un maggiore accompagnamento da parte del tutor aziendale soprattutto in fase iniziale</p> <p>3. Spostare tutta l'attività nel primo semestre o iniziare l'esperienza subito dopo la sessione invernale d'esami.</p> <p>4. Il mio consiglio è quello di contattare gli enti prima dell'assegnazione del tirocinante, infatti non in tutti i periodi dell'anno gli enti convenzionati sono disposti a seguire il percorso formativo di uno studente.</p>	Proposte al servizio di tirocinio

Tab. 4 Descrizione delle strutture invarianti essenziali e delle qualità estese

Strutture invarianti essenziali	Qualità estese
1. CURA DELLE CONDIZIONI INIZIALI DELL'ESPERIENZA	
Coordinamento tra studente-tutor-mentore	Progettazione dell'itinerario
Conoscenza fra studente e mentore	Definizione dei ruoli e dei compiti
Co-costruzione del progetto di tirocinio	Lavoro collaborativo
Monitoraggio periodico dell'esperienza da parte del tutor	Costruzione di strumenti di valutazione dell'esperienza
2. CONDIZIONI CHE OSTACOLANO LA RELAZIONE STUDENTE -MENTORE	
Comunicazione implicita	Ambiguità nella comunicazione
Malessere sui luoghi di lavoro	Conflittualità relazionali
Indisponibilità allo scambio	Comunicazione professionale autoreferenziale
Ripetizione delle pratiche	Routine d'azione
Assenza di luoghi per la riflessione condivisa	
3. MODALITÀ DI APPRENDIMENTO DALLA PRATICA	
Apprendimento basato sull'osservazione	Modeling Riproduzione dell'esperienza
Apprendimento basato sulla riflessione	Circolarità Pratica-Teoria-Pratica
3. FUNZIONI DEL TUTOR	
Accompagnamento riflessivo	Sollecitazione della ri-costruzione dell'esperienza di tirocinio
Explicitazione delle conoscenze tacite	Documentazione delle azioni apprese nel corso dell'esperienza
Condivisione dei saperi della pratica	Raccolta e scambio delle storie di formazione
5. CREDENZE SUL TIROCINIO FORMATIVO	
Ambiente formativo complementare alla formazione teorica	Saper apprendere <i>dalle</i> e <i>nelle</i> situazioni Consolidare il saper fare
<i>Viaggio</i> nel mondo della pratica	Scoprire il mondo del lavoro
Esperienza di formazione personale	Imparare a prendere decisioni
Occasione per verificare le proprie scelte professionali	Verificare le proprie aspettative sul mondo del lavoro Apprendere a mettere alla prova le proprie attitudini
Esperienza che può arricchire il curriculum	Impegnarsi e crescere professionalmente
Pratica riflessiva	Affinare la capacità di ricerca e di riflessione sulla pratica Sintonizzare la teoria e la pratica
	Sviluppare un sapere che nasce nella pratica

2.1 L'approdo dell'analisi strutturale

L'analisi ha fatto emergere *attese* molto elevate da parte degli studenti circa l'esperienza del tirocinio.

Due in particolare le tipologie di attese.

La prima ha riguardato la *crescita personale*: i tirocinanti hanno dichiarato di voler verificare attraverso le attività del tirocinio la loro capacità di gestire “l'impatto col mondo delle professioni” e con le situazioni problematiche col quale esso li interpella. Le aspettative non sono soltanto di maturazione di apprendimenti di conoscenze di carattere “pratico”, ma anche di verifica del livello personale di *autostima* che si auspica di veder aumentato attraverso lo sviluppo di una maggiore consapevolezza circa la scelta professionale maturata. La seconda tipologia di attese ha riguardato il voler *apprendere dall'esperienza* (Mortari, 2003), il che rimanda a una dimensione oscura emersa da gran parte delle scritture: l'*implicita* denuncia dell'astrattezza dei contenuti proposti nei corsi universitari e la percezione di un *gap* fra teoria e pratica che l'incontro con le realtà professionali potrebbe rendere evidente (Vandarinde, Van Braak, 2010).

L'*accoglienza da parte dell'ente* è stato il tema principale emerso dalle scritture diaristiche immediate.

Tutti gli studenti hanno dichiarato di avere ricevuto una buona accoglienza da parte dell'ente ospitante e, dunque, il giudizio sul vissuto di primo contatto è stato generalmente positivo.

Gli elementi di criticità hanno riguardato invece l'incontro con il mentore.

In particolare gli studenti hanno dichiarato di non aver avuto molti contatti con quest'ultimo né in fase propedeutica, né in quella di immersione nell'esperienza. Anche per questo frequenti sono stati i riferimenti a *sensazioni e a stati d'animo* contrastanti: stati d'animo negativi generati da una comunicazione nell'ente non sempre perspicua e funzionale allo svolgimento dei compiti richiesti; sensazioni positive si registrano – a *posteriori* – nelle riflessioni degli studenti sull'esperienza di tirocinio vissuta e descritta come un'occasione comunque formativa, al di là della percezione di difficoltà descritta. Altra costellazione di significati emersa con chiarezza ha riguardato specificatamente la *relazione fra il tirocinante e il suo mentore* che ha influenzato notevolmente la valutazione della qualità dell'intero percorso. Tale relazione, descritta nella maggior parte dei casi come *impegnativa, faticosa, difficile, stimolante, formativa* è risultata profondamente connessa con il “profilo” personale e professionale del mentore stesso. Detto in altri termini, le caratteristiche personali e lo stile professionale del mentore sono apparsi come gli elementi determinanti per far maturare il giudizio finale sull'intera esperienza.

La *comunicazione con il personale dell'ente* nelle descrizioni è apparsa spesso connotata da una serie di non-detti che hanno compromesso lo svolgimento delle attività da parte del tirocinante: a conferma di ciò le azioni non sono state sempre dettagliate e spesso sono state riportate descrizioni di fraintendimenti circa le consegne affidate ai tirocinanti. Al di là degli ostacoli comunicativi intercorsi, gli apprendimenti che gli studenti hanno dichiarato come “maggiormente maturati nel corso dell'esperienza” sono stati quelli inerenti al piano della *progettazione* (di corsi, master, lezioni, eventi); all'acquisizione di *competenze comunicative*, alla *gestione di situazioni problematiche*, all'apprendimento di *abilità socio-relazionali* anche se, lo sottolineiamo, alle dichiarazioni di avvenuto apprendimento non abbiamo potuto correlare descrizioni precise di piani di attività e di azioni svolte.

Un ulteriore aspetto critico emergente dall'analisi inerisce alle modalità attraverso cui sono state svolte le attività di tirocinio: una gamma che andava dall'esperienza di *affiancamento* ai mentori, al coinvolgimento nella *realizzazione* di compiti “pratici”, dall'inserimento di

dati nel database dell'ente, alla *osservazione* di attività gestite dal mentore o da altro personale. Non manca il racconto di esperienze di pura esecutività o di *segretariato* (fare fotocopie, rispondere al telefono, ricevere al *desk* informazioni), lontanissime dagli obiettivi dell'attività immaginata.

Raramente gli studenti hanno dichiarato di aver appreso nuove conoscenze attraverso il racconto di episodi di vita professionale da parte dei propri mentori descritti in quasi un terzo delle scritture immediate come incapaci di saper condividere i loro *saperi pratici*. Il che ci ha fornito un'ulteriore conferma dell'assenza di dinamismi relazionali virtuosi, assimilabili per esempio a quelli di una *partecipazione periferica legittimata* alle attività dell'ente (*legittimate peripheral participation, IIP*, Wenger, 2006). In questo dinamismo il ruolo del mentore non è mai di secondo piano (Bondioli, Ferrari, 2006). Su questo punto, dunque, l'analisi delle scritture ci ha autorizzato a parlare di comunicazione non facilitata, quando addirittura *bloccata*.

Quanto alle descrizioni dei compiti, esse ci hanno restituito molte *osservazioni del contesto*, molta pratica basata sull'*imitazione* dell'*esempio*: prodromi di una didattica dell'informale da indagare, tuttavia, con ulteriori dispositivi.

E ancora: dalle scritture è emersa la descrizione di un "clima" di contesto non sempre positivo e una certa routinarietà delle azioni e dei compiti che ha ridotto notevolmente la motivazione dei tirocinanti.

Insomma, il profilo di esperienza emerso dalle scritture immediate non è stato molto positivo.

Le *scritture pensate*, proprio in virtù della *messa-a-distanza* riflessiva dell'esperienza, hanno fortunatamente temperato la negatività dei giudizi espressi nelle scritture immediate.

Commenti positivi sono emersi anzitutto circa la possibilità narrativa offerta dal dispositivo "La memoria del tirocinio" poiché ha consentito la rielaborazione dell'esperienza: il *learning by thinking* è apparso importante per gli studenti tanto quanto il *learning by doing*.

L'esercizio di scrittura proposto ha inoltre favorito l'attivazione di processi metacognitivi che hanno consentito maggiore consapevolezza rispetto alle molteplici dimensioni connotanti la pratica di tirocinio: *esiti dell'azione, possibilità di azione, valutazioni sull'esperienza* sono stati riportati nelle scritture pensate in numero decisamente superiore rispetto a quanto era emerso nelle scritture immediate (Schön, 1993). Le descrizioni delle attività sono apparse arricchite di particolari. Quindici studenti hanno manifestato un apprezzamento molto positivo per lo stile di accompagnamento didattico del proprio mentore, orientato a favorire una modalità di fruizione attiva delle esperienze e a promuovere *situazioni di condivisione riflessiva* (Perrenoud, 1998; Donnay, Charlier, 1997).

L'analisi dei dati ha mostrato la prevalenza di alcune *relazioni* all'interno dei grappoli di significato che qui di seguito riportiamo.

Nelle *Scritture immediate* prevalgono (si veda tab. 2): grappoli di significato legati alla descrizione di eventi, episodi ricorrenti e routine di azione, accompagnati da riflessioni sull'esperienza e sulle *attese verso se stessi*, piuttosto che dall'esplicitazione di stati d'animo; grappoli di significato legati a stati d'animo *negativi*, a *criticità*, relative al personale, all'Ente e alla percezione del proprio ruolo al suo interno.

Il grappolo di significato *la comunicazione con il personale dell'ente*, in particolare, denota la prevalenza di stati d'animo negativi, più che positivi, ed è legato al grappolo di significato *criticità*; il grappolo di significato *relazione con il mentore*, e quello relativo all'*accoglienza da parte dell'ente*, invece, risultano connotati positivamente nella maggioranza delle stringhe testuali analizzate. Il diario delle scritture immediate, oltre a descrivere molte azioni realmente compiute durante l'esperienza di tirocinio, sembra assolvere al bisogno di esternare stati d'animo – inizialmente negativi e gradualmente più positivi – paure e attese verso l'ente, verso l'esperienza di tirocinio e verso se stessi.

La sezione dedicata alle *Scritture pensate* risulta, come già detto, connotata da riflessioni e valutazioni maggiormente *positive*, dalla constatazione dei cambiamenti personali e dalla consapevolezza sul ruolo del tirocinio e sulle prospettive lavorative alla luce dell'esperienza svolta, in particolare sul ruolo di "ponte" che l'esperienza del tirocinio svolge fra le conoscenze teoriche apprese in ambito universitario e il mondo del lavoro. Interessanti, inoltre, le diverse proposte che gli studenti hanno richiamato per il miglioramento del servizio e l'innalzamento della qualità del tirocinio (tab. 3). Le *scritture pensate* hanno consentito lo "svelamento" di pensieri più intimi legati all'esperienza di tirocinio e dato voce alle percezioni di inadeguatezza vissute dai tirocinanti rispetto ai compiti affidati, soprattutto nelle fasi iniziali dell'esperienza.

Le fasi delle descrizioni *tessiturali* e *strutturali* hanno coinvolto i membri dell'équipe di ricerca in confronti triangolati sui materiali della ricerca e sull'interpretazione dei grappoli di significato rispetto ai quali il criterio regolativo è stato quello della "fedeltà" alle descrizioni dello studente. Lo scopo dell'analisi è stato infatti quello di giungere per approssimazioni successive e categorizzazioni via via più focalizzate a delineare alcune strutture invariante essenziali, riportate nella tabella conclusiva n. 4 con le relative qualità estese (cioè le qualità emerse con più frequenza nel corso dell'analisi).

3. Per un accompagnamento didattico al tirocinio attraverso la scrittura

Non rimane spazio che per un primo tratteggio di alcune provvisorie conclusioni.

L'indagine ha messo in luce il profilo di un'esperienza di tirocinio assai complessa per gli studenti, enucleabile in alcune "strutture invariante essenziali" emerse allo sguardo analitico che intendiamo assumere come ambiti di un lavoro teorico scientifico da approfondire, anche in funzione del miglioramento del servizio della Facoltà.

È emersa forte la necessità di attivare un *sistema integrato del tirocinio universitario*.

L'analisi delle scritture degli studenti ha illuminato numerose opacità nei nessi relazionali fra i soggetti deputati all'accompagnamento formativo (tutor universitario, mentore aziendale): tali nessi appaiono deboli, a volte persino inesistenti. La comunicazione didattica è frammentata, né esiste un piano di attività concordate. Eppure, a cominciare dall'accezione veicolata nel suo etimo, il tirocinio dovrebbe costituire il contesto protetto in cui lo studente è accompagnato (e valutato) da persone appartenenti alla comunità d'opera nella quale egli aspirerebbe ad entrare. E invece.

In assenza di raccordi fondamentali quali quelli fra *tutor* e *mentori*, non trovano il giusto spazio neanche i programmi di sviluppo delle competenze trasversali e distintive promosse da quelle comunità d'opera: non è casuale che la progettazione dei percorsi di tirocinio sia stata descritta dagli studenti come labile e poco coordinata, i ruoli non ben definiti, e la percezione confermata da pratiche perlopiù esecutive.

Insomma, le modalità di accompagnamento didattico costituiscono un capitolo critico.

Va anche detto che il mentore non dovrebbe essere lasciato solo dall'Università, esattamente come l'allievo in formazione non può apprendere da solo certe competenze (Bondioli, Ferrari, 2006, p. 21). Per i mentori accoglienti, dunque, andrebbe programmata una formazione specifica da parte dell'Università.

Urge inoltre la promozione di azioni consistenti di integrazione progettuale fra la cultura universitaria della *preparazione al lavoro* e la cultura aziendale dell'*apprendere dal lavoro*. Questo nesso appare cruciale anzitutto sul piano dell'incontro formativo fra mondo dell'Università

e mondo del lavoro (e dunque chiede all'Università passi precisi: una mappatura qualitativa degli enti convenzionati, una progettazione integrata dei percorsi di tirocinio interno ed esterno, la costruzione di un "alfabeto" comune circa ciò che si intende per esperienza formativa di tirocinio) e, poi, sul piano dell'incontro *orientato* fra mondo dell'offerta (Università) e mondo della domanda (mercato del lavoro). Il percorso di tirocinio può diventare un luogo preziosissimo di orientamento propedeutico alla scelta lavorativa; l'occasione in cui lo studente non *fa* solo esperienza del lavoro ma *matura* la scelta del lavoro e legge meglio la sua vocazione. Il tempo del tirocinio è dunque già un tempo di orientamento la cui efficacia è direttamente proporzionale al grado di congruenza che si riesce a raggiungere nelle azioni previste dalla progettazione integrata. Dalla ricerca è emerso che, al momento, questa congruenza non c'è, oppure che è appena abbozzata: fra obiettivi del tirocinio universitario e pratiche esperite negli enti esiste una dissonanza che va corretta.

Ovviamente questo non significa prefigurare la trasformazione dell'Università in un'agenzia di servizi e di consulenza (non è questo il mandato formativo dell'Università), ma di avvicinare cultura del lavoro e formazione universitaria (Fabbri, Rossi, 2008); di stabilire contatti, reciprocità, interscambi col mondo delle produzioni, accompagnando lo studente nell'impresa del *pro-gettarsi* nel lavoro.

Altro punto critico inerisce al modello di apprendimento prevalente nelle descrizioni degli studenti, basato sull'osservazione-riproduzione dell'esperienza del loro mentore (quando c'è!) piuttosto che sulla riflessione-esplicitazione della stessa. Ciò richiede la definizione di un'architettura formativa orientata a sostenere la circolarità pratica-teoria-pratica, cuore pulsante dell'esperienza del tirocinio.

Un'altra importante prospezione aperta dalle conclusioni dell'indagine inerisce poi al piano della didattica del tirocinio interno: sarebbe auspicabile ridefinirne alcune funzioni. Elenchiamo le più rilevanti:

- realizzare dispositivi che consentano la ricostruzione riflessiva dell'esperienza di tirocinio ("La memoria del tirocinio" ne è stato un tentativo riuscito);
- promuovere negli studenti e nei mentori la competenza documentativa di prodotti e processi dell'esperienza;
- costruire una memoria delle *storie di formazione del tirocinio*.

Centrale a questo proposito, anche in ragione del successo del dispositivo adottato, è il ruolo che può svolgere *la scrittura nella formazione al tirocinio*.

Si tratta di un fronte di lavoro nuovo che, anche grazie agli esiti della nostra indagine, a nostro avviso si prospetta ricco di effetti. Il dispositivo "La memoria del tirocinio" ha sostituito la vecchia "relazione di tirocinio" e il suo esercizio di scrittura, impersonale e condensato, senza rimpianto alcuno da parte dei ragazzi. Essa ha facilitato la *rielaborazione* dell'esperienza vissuta oltre la mera descrizione, il *dire* di sé al lavoro oltre il mero riferirne. Intendiamo riproporlo alla luce di qualche integrazione riveniente dalla individuazione delle "strutture invarianti focalizzate" emerse dalle scritture degli studenti. E questi potrebbero essere gli ambiti sui quali far posare l'attenzione dei ragazzi:

1. *I maestri interiori*. L'ingresso e l'intera permanenza del tirocinante nel contesto lavorativo è anzitutto l'incontro con un mentore, figura di mediazione per eccellenza dell'esperienza. Tale incontro avviene prima in sé stessi, perché le passate esperienze di formazione lasciano sempre in retaggio una serie di modelli interiori che condizionano lo sguardo del tirocinante. La scrittura potrebbe risultare assai funzionale all'esplorazione biografica dei propri maestri interiori e poi all'attivazione del confronto riflessivo coi maestri-mentori incontrati nell'esperienza del tirocinio (Bondioli, Ferrari, 2006).
2. *I contesti*. L'Ente con la sua storia, la sua struttura organizzativa, le sue routines, la sua cultura implicita, costituisce l'ambiente principale dell'apprendimento del tirocinio. Si tratta

di un contesto da scoprire, descrivere, valutare. L'esplorazione scritta potrebbe riguardare la descrizione attenta degli ambienti ma anche della documentazione utilizzata dagli operatori, l'esplicitazione delle norme tacite che regolano le azioni e costituiscono ciò che soggiace (cultura implicita) a ciò che appare (cultura esplicita). Scrivere il "luogo" delle azioni del tirocinio è condizione prima per costruire lo spazio dell'esperienza interiore riflessiva sul *sé-in-azione* in quel luogo.

3. *Le azioni degli operatori e le azioni proprie.* Una ricostruzione delle azioni altrui (dei soggetti dell'Ente e dei fruitori dell'Ente), e poi delle azioni proprie del tirocinante (quelle che si decide di intraprendere, quelle nelle quali si è invitati ad agire, quelle che sono state programmate e non svolte) consente di monitorare la significatività del percorso ma anche di autovalutare il livello di implicazione dello studente nell'esperienza, la sua effettiva utilità formativa. Si potrebbe suggerire la traccia delle attività da "mappare": i tipi di intervento, i metodi, i ruoli, le risorse ecc. Descrivere come avviene un colloquio, le prese di decisione, le modalità della comunicazione, i gesti professionali del mentore o degli operatori, il loro "fare" nell'azione insomma, agevola l'emergere e la messa a fuoco dal parte del tirocinante dei ragionamenti induttivi che regolano tale fare.
4. *Le azioni dei fruitori del servizio dell'Ente.* Ulteriore dominio da descrivere/narrare riguarda i fruitori del servizio. Chi sono? Con quale frequenza incontrano ed "abitano" gli spazi dell'Ente? Cosa fanno? La scrittura invita lo studente a posare lo sguardo sulle loro azioni.
5. *Le fonti documentali del tirocinio.* Quali materiali vengono archiviati dall'Ente? Quali sono i documenti scritti dagli operatori? Che tipo di strumenti vengono utilizzati dagli operatori? A quali documenti è consentito l'accesso del tirocinante? Una ricognizione delle fonti documentali dell'ente è via per comprenderne la cultura organizzativa, per ricostruire *habitus* e *routines* di azione.
6. *Il sentire dell'apprendere dalla pratica.* La vita quotidiana ha sempre una *tonalità emotiva* perché "l'esserci è sempre consegnato al sentimento della propria situazione" (Sini, 1991, pp. 47-48). Cosa caratterizza tale sentire? Cosa se ne può scrivere? (Perla, 2007)
7. *Le credenze del tirocinio.* Le credenze sono concezioni ingenuie, in larga parte tacite, che influenzano interpretazione e processi cognitivi e metacognitivi del soggetto che apprende (Nespor, 1977; Semeraro, Biasutti, Acquario, 2006). Quali credenze gli studenti palesano riguardo le attività del tirocinio? In quali rappresentazioni la pratica del tirocinio viene concettualizzata?

Tornano alla mente le parole di G. Lukàcs in un suo saggio ancora attualissimo *Narrare o descrivere?* (Lukàcs, 1970): la codificazione narrante restituisce l'eccedenza dell'esperienza che la ricostruzione in forme e registri scientifici non consente, o consente fino a un certo punto.

L'indagine sull'utilizzo della scrittura documentale nell'accompagnamento al tirocinio ce ne ha dato una prima, provvisoria conferma.

Riferimenti bibliografici

- Becchi E., Ferrari M. (2009). Professioni, professionisti, professionalizzare: storie di formazione. In E. Becchi, M. Ferrari, *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori* (pp. 7-27). Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Del Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Bondioli A., Ferrari M. (2006). Il supervisore: una figura in una rete di sguardi. In E. Becchi, A. Bondioli, M. Ferrari, M. Marsiglio, I. Tacchini (Eds.). *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*. Milano: FrancoAngeli.
- Brooks V., Sikes P. (1997). *The good mentor guide. Initial teacher education in secondary schools*. Buckingham: Open University.

- Bruner J.S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri (or. [1990] *Acts of Meaning*. Mass, Cambridge: Harvard University Press).
- Bruner J.S. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza (or. [2002] *Making Stories: Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Strauss and Giroux).
- Damiano E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano E. (Ed.). (2007). *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (1997). Il tirocinio come luogo di apprendimento degli adulti. In C. Castellucci et al. (Ed.), *Viaggi guidati. Il tirocinio ed il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Donnay J., Charlier E. (1997). L'accompagnamento riflessivo: un dialogo fra tutor e soggetto in stage. *Pedagogia e Vita*, 5, 74-98.
- Donnay J., Charlier E. (2009). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Fabbri L., Rossi B. (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferraris M. (2009). *Documentalità. Perché è necessario lasciar tracce*. Roma-Bari: Laterza.
- Ford K., Jones A. (1987). *Student supervision*. London: MacMillan.
- Formenti L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e Associati.
- Giorgi A. (1985). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Husserl E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi (tit. or. [1913] *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologische Philosophie*, [Husserliana III 1/2], Den Haag, Nijhoff, 1976).
- Laneve C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Lukàcs G. (1970). Narrare o descrivere? In Id., *Il marxismo e la critica letteraria*. Torino: Einaudi.
- Moustakas C.K. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori.
- Mortari L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nespor J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Perla L. (2004). *Valutazione e qualità in Università*. Roma: Carocci.
- Perla L. (2007). Scrittura e ricerca sapienziale. Tre esercizi di autoriflessività. In D. Demetrio (Ed.), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura* (pp. 391-399). Milano: Edizioni Unicopli.
- Perla L. (2008a). L'incidenza dei saperi pre-riflessivi nella pratica didattica degli insegnanti novizi: prime risultanze di un'indagine sulle credenze attraverso l'uso delle metafore. *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche*, X(7), 249-267.
- Perla L. (2008b). Implicito didattico e sistema di convinzioni professionali: un'indagine nella scuola secondaria. *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche*, X(6), 193-216.
- Perla L. (2009a). Le credenze professionali dei docenti: esplicitazione ed analisi. In C. Laneve (Ed.), *Ci sono dei posti vuoti in classe* (pp. 281-294). Bari: Centro Pedagogico Meridionale.
- Perla L. (2009b). L'implicito malessere ex cathedra. In C. Laneve (Ed.), *Le scritture del disagio* (pp. 25-43). (Numero monografico, *Quaderni di didattica della scrittura*, 10). Roma: Carocci.
- Perla L. (2010a). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2010b). La magistralità come sapere implicito. Indagine-pilota. *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche*, XII(9), 215-244.
- Perla L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Perrenoud Ph. (1998). De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (repris dans Perrenoud, Ph. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. *Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF, 2001, ch. 1).
- Ricoeur P. (2008). *Tempo e racconto* (tr. it., vol. I). Tr. it. Como: Jaca Book.
- Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo [ed. or. Schön D. (1983), *The reflective practitioner*. New York: Basic Books].
- Sini C. (1991). *Il profondo e l'espressione. Filosofia, psichiatria e psicoanalisi*. Milano: Lanfranchi.
- Semeraro R., Biasutti M., Acquario D. (2006). Le credenze sull'insegnamento nella formazione iniziale dei futuri docenti. In G. Domenici (Ed.), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti* (pp. 49-60). Roma: Monolite (Atti del V Congresso Scientifico SIRD, Bologna, 15-16-17 dicembre 2005).

- Smorti A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Torre E.M. (2006). *Il tutor: teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci.
- Van Manen M. (1990). *Researching lived experiences. Human science for an action sensitive pedagogy*. The University of Western Ontario, London, Ontario, Canada: State University of New York Press.
- Vanderlinde R., Van Braak J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (tr. it.). Milano: Raffaello Cortina.
- Zambrano M. (2006). *Per abitare l'esilio. Scritti italiani* (tr. it.). Firenze: Le Lettere.

