



# La riflessione sulla pratica didattica in laboratorio dei tutor di Scienze della Formazione Primaria

## Reflection on tutors' teaching practices in Primary Education workshops

Giuseppa Cappuccio  
giuseppa.cappuccio@unipa.it

### ABSTRACT

The paper presents an exploratory qualitative study design focusing on the organization of Primary Education workshops at the University of Palermo; in particular, tutor coordinators and tutor organizers of the training, along with the teachers, have been observed in their reflection attitude on their actions during specific practice activities. The intent was to initiate a reflection on what is really needed to run a workshop as well as on the skills teachers are supposed to have to be effective in their professional acting.

We have chosen to use the university workshops as a pedagogical space where experimenting alternative solutions that may open the way for integration between theory and practice; a place of conjugation between teachers and researchers that requires reflection on the purposes of education and knowledge of study disciplines.

The research involved the workshop tutors and teachers working in the Degree Course of Primary Education, in the academic year 2015/2016.

The instrument used for the exploratory study has been the focus group which favours in-depth analysis and allowed us collect a multiplicity of points of view on the subject of the investigation in a limited time of three work sessions: initial, ongoing and final.

Il contributo presenta un'indagine esplorativa che ha come oggetto l'organizzazione dei laboratori di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo; in particolare ci si è prefissi di osservare nei tutor coordinatori e organizzatori di tirocinio, che li conducono insieme ai docenti, le capacità di riflessione del proprio agire nell'ambito delle specifiche attività laboratoriali. L'intento è stato quello di avviare una riflessione su ciò che è realmente necessario per condurre un laboratorio e sulle competenze che l'insegnante deve possedere, per essere efficace nel suo agire professionale.

Si è scelto di utilizzare il laboratorio universitario in quanto spazio pedagogico in cui si sperimentano soluzioni alternative che aprono la strada ad un'integrazione tra la teoria e la pratica. Un luogo di coniugazione tra insegnanti e ricercatori che richiede riflessione sui fini dell'educazione e conoscenza delle discipline di studio.

L'attività di ricerca ha coinvolto i tutor di tirocinio e i docenti di laboratorio del CdL di Scienze della Formazione Primaria, nell'A.A. 2015/2016.

Lo strumento utilizzato per l'indagine esplorativa è stato il focus group che privilegia l'analisi in profondità e ha permesso in tre sessioni (iniziale, in itinere e finale) di raccogliere in un tempo limitato una molteplicità di punti di vista sul tema dell'indagine.

### KEYWORDS

Teacher training, reflection in action, laboratory, focus group.  
Formazione insegnanti, riflessione in azione, laboratorio, focus group.

## 1. La professionalità docente

La qualità del sistema educativo dipende da molti fattori, tra questi la preparazione e la competenza professionale dei docenti rivestono una funzione essenziale; la loro formazione, iniziale e permanente, infatti, è oggetto della nuova riforma della scuola (legge 107/2015) che cerca di riconfigurare il profilo professionale, di potenziare le competenze, di valorizzare il ruolo all'interno della scuola.

Il tema della formazione dei docenti, elemento conduttore nella riflessione pedagogica sull'efficacia degli interventi educativi, oggi assume una rilevanza nel dibattito sociale e politico sia perché porta a un miglioramento della qualità del sistema scolastico, sia perché entra nella discussione circa la professionalità dell'insegnamento.

Professione e professionalità sono due termini fondamentali per parlare di insegnanti competenti; la professione si configura come attitudine a fare qualcosa a seguito di una formazione iniziale; la professionalità è, invece, un *habitus*, una disposizione duratura e trasferibile, predisposta a funzionare come un principio generatore e organizzatore di pratiche, soggetta a evolversi in ragione dell'ampliarsi dell'esperienza e della capacità di saper apprendere dall'esperienza.

Il concetto di professionalizzazione implica che l'insegnante passi da strumento di controllo a strumento di miglioramento della scuola, da insegnante-impiegato ad insegnante-professionista decisore principale delle scelte delle operazioni del sistema.

Il dibattito scientifico nazionale e internazionale sui temi della professionalità dell'insegnante e sui percorsi di formazione (Perrenoud, 2002; Anderson, 2004; Darling-Hammond & Bransford, 2007; Koster & Dengerink, 2008; Richardson & Placier, 2002; Coggi, 2014; Zanniello, 2012) focalizza l'attenzione sulle peculiari competenze relative sia alla capacità in azione sia alle aree di sapere e conoscenza.

La riflessione sulla professione insegnante si arricchisce del contributo che, in questi ultimi anni, ha avuto la ricerca sulle competenze che contribuisce a ridisegnare i ruoli e le funzioni del docente. Se per insegnare occorre, in primo luogo, padroneggiare i saperi da insegnare, essere capaci di fare lezione, gestire una classe e valutare, in secondo luogo, è necessario sapere analizzare attentamente il funzionamento delle competenze soprattutto per redigere le conoscenze teoriche e metodologiche che esse mobilitano.

La ricerca sulle competenze (Perrenoud, 1999; Altet, Chartier, Paquay, & Perrenoud, 2006; Milani, 2000) conduce alla considerazione che non bisogna solamente formare sul piano cognitivo e culturale, ma bisogna insegnare a mobilitare le conoscenze in contesti problematici con elementi sempre nuovi ed avviare ad uno sviluppo permanente della professionalità. I docenti devono potenziare la competenza professionale, cioè quell'insieme organico di caratteristiche su differenti piani: sul piano delle conoscenze dichiarative, delle conoscenze metodologiche, delle abilità, delle strategie, della motivazione, della sicurezza in sé, della fiducia in sé, del progetto di sé (Coggi, 2005).

La mobilitazione pone l'accento sulla capacità di riconoscere tra le situazioni analoghe che permettono di ricorrere a conoscenze disponibili che possano essere decontestualizzate e ricontestualizzate. Il concetto di mobilitazione si differenzia per Perrenoud (1999) da quello di *transfert* perché va oltre il trasferimento delle conoscenze ad una situazione analoga, riconosce infatti al soggetto una capacità di elaborazione. Mobilitare vuol dire utilizzare, applicare ma anche adattare, differenziare, integrare, generalizzare o specificare, condurre una serie di operazioni mentali complesse che, connettendoli alle situazioni, trasformano le conoscenze piuttosto che trasferirle.

Il concetto di mobilitazione pone al centro la persona con le sue operazioni mentali e le azioni che sono il frutto di un incontro tra la situazione e le struttu-

re anteriori del soggetto. Una competenza mobilita, infatti, sempre le risorse del soggetto interne del soggetto: informazioni, saperi, schemi, capacità, competenze più specifiche, atteggiamenti, norme, valori e attitudini che guidano nei suoi aspetti assiologici (Perrenoud, 2002). La competenza intesa come mobilitazione è frutto dell'apprendimento; non bastano le potenzialità della persona a indicarla, piuttosto queste si modificano solo attraverso gli apprendimenti che si generano spontaneamente.

Il laboratorio traduce in linguaggio la pratica educativa, richiede la collaborazione del ricercatore che formula ipotesi e percorsi differenti commisurati ai contesti operativi, traccia schemi esplicativi e modelli, senza far prevalere il suo desiderio di interpretazione. È questo il luogo di un modo di dire accreditato, in grado di alimentare e legittimare il divenire della professionalizzazione; un luogo di scambio in cui docenti esperti e tutor interagiscono con i futuri docenti. Sarà attraverso gli scambi tra questi attori che si potrà formalizzare l'esercizio diretto, in situazione, del lavoro di aula e di scuola (Altet, 2003, 2012; Damiano 2004; Hashweh, 2005; Prushiek, McCarty & McIntyre, 2001).

Il laboratorio costituisce uno spazio didattico la cui struttura risponde al principio della concretezza, dell'operatività e dell'attivismo, che può rivolgersi indifferentemente a competenze motorie, sociali, intellettuali, estetico-espressive; avvalersi di contenuti disciplinari, multidisciplinari, interdisciplinari; partire da esperienze programmate oppure informali e involontarie (Moscato, 2008, p. 224).

Per l'insegnante il punto cruciale risiede nel rapporto pratica-teoria-formazione. Nell'approvare il laboratorio come luogo di congiunzione tra esperienza, ricerca e formazione si avvia la costituzione di un sapere insegnare autentico, in grado di alimentare un effettivo processo di professionalizzazione.

## 2. Il laboratorio: riflessione in azione

La formazione degli insegnanti non è un problema di facili soluzioni, soprattutto quando si entra nella prospettiva della pratica e del suo rapporto con la teoria.

Ogni docente è consapevole di essere immerso in una realtà educativa complessa ed eterogenea in cui è uno dei protagonisti. Nello stesso tempo percepisce di essere obiettivo di un flusso di attenzioni, di attese, sia dagli alunni sia da parte delle famiglie e del tessuto sociale in cui la scuola è inserita.

L'insegnante è al tempo stesso soggetto ed oggetto delle azioni e delle aspettative altrui, due forme fondamentali dell'esperienza sociale di ciascuno ma che nel caso dell'insegnante acquistano un'importanza specifica, in quanto investito di un mandato sociale, che va oltre l'agire individuale, per diventare agire professionale dentro un'istituzione per l'educazione delle nuove generazioni.

Il superamento di una concezione che vede la pratica come una applicazione della teoria si intravede proprio nel laboratorio, inteso come spazio pedagogico in cui si sperimentano le possibili strategie di soluzione ai problemi della didattica quotidiana.

I laboratori, all'interno del percorso universitario, sono stati concepiti come cerniera capace di saldare i tempi della preparazione formale e della preparazione pratica attraverso l'analisi, la progettazione e la meta-riflessione (Damiano 1998, 2004, 2006) o come luogo/struttura di operazionalizzazione del nesso teoria-pratica-teoria (Perrucca, 2005, p. 89). L'esperienza a livello nazionale ha dato luogo a modelli empirici plurimi (Galliani, 2001; Kanizsa, Gelati, 2010) realizzati secondo quattro tipologie organizzative e pedagogiche (Agrati, 2008): il laboratorio mono-disciplinare, il laboratorio interdisciplinare, laboratori didattici di area e laboratori di tirocinio; laboratori di scienze dell'educazione, di didattica disciplinare e laboratorio pedagogico-didattico integrativo. Finalità dei laboratori

possono essere l'acquisizione di competenze disciplinari e per la trasposizione didattica oppure la formazione di competenze nella progettazione e nella ricerca didattica; si configurano inoltre secondo una gradualità di partecipazione ad una comunità di apprendimento e di promozione della creatività degli studenti: da seminari monografici del corso, all'insegnamento di strategie applicative, alla ricerca-azione (Restiglian, 2010; Grange, 2006; Gemma, 2010).

Fu Schön a ideare il laboratorio come sede specifica della ricerca educativa e luogo di coniugazione tra insegnanti e ricercatori. Già Dewey intravedeva nella soluzione laboratoriale, lo spazio in cui l'attività intellettuale traduce l'esperienza d'insegnamento in attività di ricerca scientifica che richiede riflessione sui fini dell'educazione e conoscenza delle discipline di studio.

Il laboratorio universitario si propone come luogo in cui piccoli gruppi di studenti con la conduzione di un tutor (altrimenti detto mentore esterno il cui compito è quello di facilitare la presa di coscienza dei processi di adattamento), svolgono attività didattiche che permettono, oltre la sperimentazione, la riflessione e l'analisi delle azioni di insegnamento/apprendimento.

Il laboratorio può diventare strumento efficace per rafforzare il rapporto tra scuola ed università, entrambe preoccupate per la formazione e la professionalizzazione degli insegnanti. Il problema vede al centro ancora il tema del sapere, meglio dei saperi disponibili per la formazione degli insegnanti: un sapere sapiente delle scienze dell'educazione, per la formazione intellettuale e razionale; un sapere tecnico per la realizzazione di materiali didattici atti a progettare, supportare, valutare l'azione educativa; un sapere artigiano contestualizzato e opportunistico, che si avvale dell'analisi retrospettiva dell'esperienza educativa; un sapere pedagogico, ovvero l'esercizio diretto, in situazione, del lavoro di aula e di scuola; un sapere strategico, un autentico sapere pratico o sulla pratica. A questi aggiungiamo i saperi disciplinari. Il laboratorio diventa così un luogo in grado di alimentare e legittimare il divenire della professionalizzazione; un luogo di scambio in cui insegnanti veterani e supervisor interagiscono con i futuri insegnanti (Damiano, 2004, 308).

Il laboratorio è designato, quindi, a tradurre in linguaggio la prassi educativa, richiedendo anche la collaborazione di un terzo mediatore, cioè il ricercatore che formulerà ipotesi e percorsi differenti commisurati ai contesti operativi, traccerà schemi esplicativi e modelli, senza far prevalere il suo desiderio di interpretazione. Questo è il laboratorio dove è possibile generare innovazione, riflessione e azione didattica.

Diversi studi (Clark, & Peterson, 1986, pp. 255–296) mettono in luce i pensieri "pre-attivi", "interattivi" e "post-attivi" che si verificano rispettivamente prima, durante e dopo l'interazione degli insegnanti con gli allievi e che consentono all'attività di pianificazione di riaggiornarsi in risposta alle situazioni del momento (Clark, & Dunn, 1991, pp. 183–201). Schön (1983) identifica due tipi di azione riflessiva: *reflection in action* che consiste nel mettere a fuoco il problema percepito evitando per quanto possibile quelle semplificazioni che impediscono di coglierne tutta la complessità, e *reflection on action* che si ha quando ci si interroga sul come è accaduta l'azione, ma anche sulle ragioni che l'hanno generata e sulle conseguenze che ha avuto o che potrebbe produrre.

L'intento è quello di dedurre dei dati per poterne eventualmente tenere conto nella formazione iniziale e in itinere degli insegnanti, i quali, grazie all'uso della riflessione, possono dare significato alle azioni, comprendere le ragioni del perché si agisce in un certo modo ed essere stimolati nella creazione di nuove azioni (Schön, 1983; Boyd, & Fales, 1983; Boud, Keogh, & Walker, 1985; Reid, 1993; Atkins, & Murphy, 1995; Roldão, 2008; Laneve, 2010; Mortari, 2010).

Nell'ottica di un continuum tra esperienza-ricerca-formazione, si ottiene un modello integrativo di formazione, in cui il laboratorio continua e anticipa periodi

di formazione sul campo: non solo nelle fasi finali di formazione ma fin dal principio, con pause, riprese e superamenti. Nell'alternanza il laboratorio funge da cerniera rispetto agli acquisti precedenti, per aprire il passaggio all'ordine successivo.

Per rendere più chiaro il quadro della complessa attività del laboratorio è fondamentale riflettere sui livelli logici degli apprendimenti che vi si possono realizzare. Secondo Dewey (1986), in un'esperienza, si può procedere secondo due modalità: procedere per prove ed errori, in cui si osserva una azione e la connessione con la conseguenza senza cogliere il significato su come ciò avvenga; e l'esperienza riflessiva, in cui il pensiero intenzionalmente coglie le modalità di connessione tra le azioni e le conseguenze per scoprire la relazione che le collega.

Un'esperienza è riflessiva quando il pensiero agisce come forza organizzatrice, come tensione euristica, quando si usa la riflessione in modo attivo, consapevole e metodico. In questo senso il pensiero riflessivo è un dispositivo regolativo in quanto costruisce conoscenza funzionale alla comprensione e al controllo dell'agire umano, ne orienta l'evoluzione, prefigura le conoscenze. Il pensiero riflessivo sembra essere contenuto naturalmente nell'esperienza umana ma non emerge immediatamente in ogni esperienza. È necessario, infatti, organizzare situazioni ed esperienze complesse, indeterminate, problematiche, in cui la persona possa agire in modo autonomo e attivo, in cui il pensiero possa svolgere la sua funzione esplorativa grazie alla rigosità garantita dalla sua strutturazione logica e metodologica (Montalbetti, 2005, p. 36).

Il pensiero riflessivo è caratterizzato dall'attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle nuove conclusioni alle quali essa tende. Esso non è fantasticheria, piuttosto è controllato in vista di un certo fine, in quanto mira a trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un'oscurità, di un dubbio, un conflitto o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa (Dewey, 1986, pp. 68, 172).

Passare al pensiero riflessivo significa conoscere e adottare alcuni strumenti per analizzare la pratica, condividendola con i colleghi; significa confrontarsi con la teoria per rappresentare e descrivere l'azione, realizzare un esercizio di codificazione linguistica, attraverso il quale sia possibile concettualizzare (individuare nel continuum dell'esperienza informazioni rilevanti e organizzarle in reti concettuali dense di significati), modellizzare (scoprire le regolarità nelle pratiche), individuare le possibili trasferibilità, rappresentare il repertorio didattico dell'operatore facendola diventare expertise (Damiano, 2006, p. 167).

Il pensiero riflessivo è un processo di validazione o di falsificazione delle conoscenze o delle credenze consolidate e di costruzione di nuove strutture conoscitive; quindi, educare al pensiero riflessivo significa educare a problematizzare, a considerare le proprie conoscenze e le proprie credenze, ad esercitare un controllo rigoroso dei risultati dei propri apprendimenti, in sintesi, a sviluppare un atteggiamento investigativo. Tali apprendimenti possono mostrare il loro valore quando forniscono risposte pertinenti e soddisfacenti, empiricamente fondate (Montalbetti, 2005, 34; Vinatier & Altet, 2008).

L'insegnante si configura, così, come un pratico-riflessivo che, trovandosi di fronte a situazioni complesse, svolge un'attività di bricolage, utilizza, cioè, tutti gli strumenti e le conoscenze di cui dispone per rispondere in modo coerente, prudente, responsabile e inedito alle esigenze situazionali (Laneve, 2011, p. 163).

Il laboratorio riflessivo va mantenuto in alternanza fra esperienza e ricerca lungo l'intero corso della vicenda professionale dell'insegnante.

Nel laboratorio si prende coscienza della continuità dei dati di esperienza e i dati di ricerca (Damiano, 2004, pp. 295-311). Con l'approccio per laboratori la sfida non riguarda solamente il raffinamento delle pratiche ma anche il cambiare la concezione dell'educazione intesa come democratizzazione della società.

### 3. L'indagine esplorativa

Dopo aver individuato nell'ambito francofono il quadro teorico di riferimento, nell'A.A. 2015/2016, nel periodo compreso tra ottobre 2015 e giugno 2016, è stata condotta un'indagine esplorativa di tipo osservativo sulla capacità di riflettere sulla pratica didattica dei 43 docenti tutor che collaboravano come conduttori nei 24 laboratori attivi nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria di Palermo, con l'obiettivo di raccogliere dati ed indicazioni che servissero alla identificazione di linee guida e principi orientativi per la successiva sperimentazione didattica.

Attraverso l'indagine ci si è prefissi di osservare nei 43 tutor coordinatori e organizzatori, che conducono i laboratori insieme ai docenti, la capacità di riflessione del proprio agire nell'ambito delle specifiche attività laboratoriali. L'intento è stato quello di avviare una riflessione su ciò che è realmente necessario per condurre un laboratorio e sulle competenze che l'insegnante deve possedere per essere efficace nel suo agire professionale.

Un'indagine volta a rilevare la pratica professionale intesa come indagine riflessiva, contraddistinta dall'azione del docente-professionista che riflette sull'azione e nel corso dell'azione. La riflessione nell'indagine pratica trova una forma di rappresentazione nel processo in cui si struttura una conversione riflessiva con la situazione, implicando il susseguirsi di un ciclo di fasi, ossia dall'impostazione del problema, la relazione tra l'esperienza/conoscenza pregressa e la situazione unica, la verifica del come e dell'agire come in una specifica situazione. La riflessività, secondo Mezirow (2003), si presenta come una tesoriera esperienziale che si alimenta di nuova conoscenza grazie alla messa in comune, alla condivisione e al trasferimento delle competenze di cui la persona possiede.

Per raccogliere le riflessioni dei 43 tutor coordinatori e organizzatori è stato utilizzato il *focus group*. Tre valutazioni complessive, una iniziale, una in itinere e una finale, hanno consentito di avere un quadro generale dei processi di riflessione dei tutor.

Le tre sessioni di focus group sono state effettuate all'inizio dell'anno accademico (ottobre 2015), all'inizio del secondo semestre (marzo 2016) e alla fine di tutti i percorsi laboratoriali (giugno 2016).

Si è scelto di utilizzare i focus group perché risultano particolarmente efficaci per raccogliere dati qualitativi in un tempo limitato privilegiando l'analisi in profondità. Il focus group è in grado, inoltre, di aprire prospettive particolari ed imprevedibili nello studio del tema per il qual era indispensabile acquisire dati significativi sugli atteggiamenti e sulle convinzioni dei tutor.

L'utilizzo dei focus group è importante poiché simula/anticipa il gioco decisionale, consentendo di ridurre le perplessità. Si tratta, secondo Palumbo (2001, p. 170), di una produzione di conoscenza di tipo cooperativo, ma anche più pragmatico poiché ancorata a finalità programmatiche o decisionali. Il quid in più rispetto alle altre tecniche quindi è proprio la co-produzione degli osservati con gli osservatori, e soprattutto il fatto che un eventuale scostamento ex post della previsione fatta ex ante dipende da quanto le azioni si sono discostate dalle dichiarazioni d'intenti.

Così come rileva Trinchero (2004, pp. 245-246) i focus group sono risultati utili per rilevare empiricamente delle descrizioni ordinarie della realtà condivise dai tutor del tirocinio che conducono i laboratori, nella consapevolezza che l'intervista di gruppo non elimina, quindi, la soggettività di chi interpreta i dati riguardanti le specifiche opinioni ed atteggiamenti ma può ridurla, attraverso un processo di creazione della conoscenza di natura stipulativa.

Una volta definite le premesse teoriche dell'indagine e i bisogni conoscitivi ai quali si intendeva rispondere, è stato possibile tradurre tali interrogativi in una

forma adeguata ai tutor. La scaletta è stata costruita sulla base degli obiettivi dell'indagine, delle proprie competenze teoriche, dei propri paradigmi, di ricerche precedenti e della letteratura sul tema trattato. Si è cercato di far in modo che la scaletta comprendesse domande ben formulate e rilevanti per l'argomento preso in esame. Si è verificato che le domande fossero concrete e poste in maniera più diretta e lineare possibile, senza ambiguità o forme grammaticali tali da indurre i soggetti verso risposte pre-determinate.

La scaletta con le domande guida è stata costruita sulla base degli obiettivi della ricerca seguendo le indicazioni di Krueger (1998).

Accanto alle domande vere e proprie poste dal moderatore agli intervistati sono state formulate delle domande sonda, ossia domande e specificazioni usate dal moderatore per stimolare e dirigere la discussione.

Si è cercato di far in modo che la sequenza delle domande potesse soddisfare due requisiti<sup>1</sup>: procedere da quelle generali a quelle specifiche e particolari; prevedere prima le domande più importanti e poi quelle meno importanti. Lo scopo della scaletta era quello di stimolare la discussione e, pertanto, le domande sono state formulate in modo tale da non richiedere risposte chiuse del tipo "sì" o "no", ma includevano forme del tipo "Cosa ne pensate di...", "Secondo voi come...", "A vostro avviso perché...", "Quali sono le condizioni, secondo voi, per...", "Come si potrebbe...", che richiedono risposte aperte e discorsive.

I focus group sono una forma di intervista direttiva e, pertanto, una delle prerogative che li caratterizzano è la presenza di un moderatore con un ruolo di direzione attiva dell'intervista stessa. Accanto al moderatore, in ogni focus group, era presente un assistente moderatore (logista), il quale ha potuto osservare la discussione e annotare elementi importanti, quali, ad esempio, il comportamento non verbale degli intervistati, eventuali relazioni di leadership o rapporti di dipendenza, aree di influenza dei membri e impatto delle loro opinioni sulle posizioni altrui.

Nel corso di ogni discussione i moderatori hanno cercato di toccare tutti gli argomenti della scaletta, dedicando a ciascuno un tempo equo. Si è utilizzata la strategia del *funneling* (Frisina, 2010, p. 41) e quindi gli argomenti più importanti sono stati messi al centro della discussione, affrontati indicativamente a metà incontro, dopo che i partecipanti hanno familiarizzato e hanno iniziato a esplorare il tema.

Le aree tematiche scelte per i focus group sono:

- La percezione dei docenti delle implicazioni delle competenze possedute nella conduzione del laboratorio;
- La riflessione personale sul progetto proposto dal docente di laboratorio;
- Il confronto tra strategie di autoregolazione utilizzate nel processo di insegnamento/apprendimento nel laboratorio e a scuola;
- Il valore formativo dell'esperienza di conduzione laboratoriale e le competenze acquisite o potenziate durante i percorsi laboratoriali.

Il materiale raccolto dai focus group è stato sistematizzato dal gruppo di ricerca in un insieme di asserti e nessi tra asserti, secondo un approccio simile a quanto avviene nell'analisi dei testi e nella ricerca etnografica (Losito, 1993), ma tenendo conto della specificità del materiale derivante dalle dinamiche che si

1 Bisogna sempre tener presente che tali requisiti possono a volte entrare in conflitto tra di loro: il gruppo di ricerca deve costruire la scaletta mediando tra diverse esigenze.

erano instaurate nel corso della discussione di gruppo (Krueger, 1998). Per l'analisi del materiale ricavato dalle sessioni sono state preparate delle griglie e degli schemi per sistematizzare opinioni e posizioni sugli argomenti trattati.

Nel rapporto di ricerca riguardante i risultati dei focus, affinché le interpretazioni dei ricercatori fossero coerenti con la situazione osservata, abbiamo inserito anche alcune parole precise pronunciate dai partecipanti ai focus, utilizzando una modalità espositiva in cui si delineano con un linguaggio chiaro e sintetico le principali acquisizioni citando - quando è opportuno - le opinioni dei partecipanti, ma in un numero ridottissimo e scelte solo per la loro icasticità e densità informativa.

Ciascun gruppo era composto da venti partecipanti in media; ogni focus group ha avuto una durata media di un'ora e trenta minuti.

Anche se il focus group è per sua natura un'esperienza di ricerca con finale aperto e quindi difficilmente i suoi risultati possono essere puntualmente predefiniti alla stregua di una indagine statistica, si è comunque cercato di far in modo che l'analisi fosse sistematica, che tenesse conto di alcuni criteri definiti a priori ed esplicitati e che fosse verificabile.

#### 4. L'interpretazione dei risultati

Le tre sessioni di focus group condotti nell'A.A. 2015/16 hanno permesso ai tutor coordinatori e organizzatori coinvolti di attivare la riflessione sulle esperienze e la costruzione collaborativa di saperi in comunità di pratiche, che evolvono grazie al confronto e alla ricerca comune.

L'attività di riflessione sulla pratica messa in azione in laboratorio ha innescato un processo coordinato e sistematico di raccolta di osservazioni e esperienze dirette, che sono state opportunamente confrontate e integrate in un quadro condiviso, adeguatamente documentato e che sono coerenti con il costruito teorico di riferimento sopra descritto. Ogni tutor, nel corso del processo ha compiuto osservazioni, rilevazioni, narrazioni e riflessioni sulla propria esperienza di lavoro. I dati sono stati raccolti e resi oggetto di ulteriori riflessioni da parte dei docenti responsabili dei laboratori.

Nel corso di laurea in Scienze della Formazione di Palermo i 24 laboratori previsti vengono affidati a un docente strutturato che viene aiutato nella conduzione dai docenti tutor del tirocinio. Ogni laboratorio prevede 8 gruppi di studenti affidati a 8 tutor coordinatori e organizzatori. Ogni docente responsabile del laboratorio, sotto la direzione del coordinatore dei laboratori, svolge almeno due incontri propedeutici del laboratorio di cui è titolare, durante i quali illustra il progetto e fornisce i materiali ai tutor che condurranno le attività. I laboratori prevedono la frequenza obbligatoria e sono 24 distribuiti nei 5 anni di corso.

Ogni tutor di tirocinio nell'A.A. 2015/16 ha condotto 1 gruppo di circa 30 studenti in 5 laboratori, che ha scelto secondo le competenze specifiche possedute.

Il gruppo dei docenti è composto per il 95% da donne e per il restante 5% da uomini, sono per il 90% docenti di ruolo nella scuola primaria, mentre il restante 10% lavora nella scuola dell'infanzia; l'anzianità di servizio è piuttosto varia, il 20% ha meno di dieci anni di ruolo, il 58% più di dieci anni di ruolo, il 22% più di vent'anni di ruolo.

Vengono di seguito proposte i dati maggiormente significativi relativi alle tre sessioni di focus group.

Dall'elaborazione dei dati si evince che il 79% dei tutor intervistati è consapevole di avere sviluppato e potenziato, grazie alla conduzione dei laboratori, le competenze disciplinari, progettuali, cooperative e di conduzione di gruppi differenti; il 90% rileva che gli incontri propedeutici svolti dai docenti dei laborato-

ri, per la presentazione dei progetti hanno permesso loro, negli anni, di attivare un processo di riflessione prima dell'azione didattica, durante e alla fine di ogni percorso di laboratorio. L'81% degli intervistati sostiene che le strategie di autoregolazione utilizzate nel processo di insegnamento/apprendimento nel laboratorio poi vengono messe in atto anche a scuola e viceversa e questo ha migliorato il processo didattico; infine il 95% dei tutor afferma decisamente il valore formativo dell'esperienza di conduzione laboratoriale e le competenze acquisite o potenziate durante i percorsi laboratoriali, quali elementi che hanno motivato il loro lavoro professionale.

Nello specifico, la maggior parte dei tutor coordinatori (82%) sono convinti che l'esperienza di conduzione dei laboratori promuove l'incontro delle teorie, studiate attraverso le discipline, con le pratiche, generando una trasformazione di prospettiva e si propone come guida metodologica che modifica il personale rapporto con la disciplina e la didattica. Fattore determinante è la qualità dei contenuti della proposta, in particolare quando concetti o ragionamenti sono resi visibili e tangibili dal riferimento alla quotidianità dell'esperienza scolastica perché permette loro di potersi avvalere degli strumenti e delle strategie che utilizzano a scuola e agli studenti universitari di potersi sperimentare.

I laboratori di area psicopedagogica, in particolare, risultano fondamentali per acquisire competenze ritenute indispensabili nei primi ingressi a scuola.

Il 78% dei tutor sostiene che le esperienze di laboratorio contribuiscono a sviluppare schemi di possibili pratiche, repertori di attività e percorsi potenzialmente sperimentabili con i bambini. Si tratta di spunti da rielaborare adattandoli al contesto.

Dalle riflessioni si evince che l'81% degli intervistati nel condurre il laboratorio, parte dal progetto del docente responsabile e poi progetta e realizza interventi articolati e dettagliati che fanno leva sulla propria esperienza didattica.

Sono tutti convinti che le condizioni di un laboratorio efficace si riassumono in: ruolo di facilitazione del conduttore, attivazione degli studenti, alternarsi di azione e riflessione, lavoro di gruppo.

I tutor coordinatori e organizzatori (87%) sottolineano che utilizzano i feedback degli studenti, nonché un continuo processo di progettazione e verifica dei propri interventi didattici al fine di autoregolare e rivedere il processo di insegnamento/apprendimento.

Tutti i tutor ammettono che, attraverso la conduzione dei laboratori, possono sperimentare la comprensione di nuclei concettuali disciplinari e nel contempo potenziare le competenze metodologiche, in particolare le metodologie attive che in fase riflessiva vengono formalizzate e costruiscono saperi sufficientemente generalizzati da potere essere utilizzati in diverse situazioni scolastiche.

La riflessione è continua e di gruppo, accompagna l'intero percorso e promuove la consapevolezza dei cambiamenti che vanno maturando. Inoltre, sono tutti concordi nell'affermare che la possibilità e la voglia di confrontarsi, di modificare le proprie idee e impostazioni, di contribuire ad un progetto condiviso è una componente essenziale. Il lavoro di gruppo tra i tutor che conducono lo stesso laboratorio li aiuta alla responsabilità, che pertiene alla capacità di concepire se stessi come persone in relazione agli altri, la crescita personale, soprattutto dal punto di vista della capacità di gestire le proprie emozioni, la competenza professionale intesa come capacità di lavorare in gruppo.

Il 78% dei tutor è concorde nell'affermare che la didattica laboratoriale è stata, oltre che da loro stessi anche dagli studenti, intesa e interiorizzata come modello e chiave di lettura delle pratiche e schema di riferimento per la propria azione a scuola.

Sono tutti consapevoli che questi momenti di riflessione metacognitiva hanno permesso loro di comprendere la misura delle competenze acquisite e ha

mostrato che il laboratorio è un luogo dove è possibile verificare la validità dei metodi utilizzati.

Il 79% dei tutor coordinatori conferma che i laboratori, per come si sono delineati nel corso degli anni, essendo basati su un apprendimento esperienziale e riflessivo, generano connessioni sia tra i saperi pratici e sia su quelli metodologici che si vanno delineando. Inoltre forniscono la possibilità della trasferibilità del metodo e di sperimentarsi e riflettere sui propri processi pervenendo a formalizzare e generalizzare l'esperienza.

Dato che la peculiarità del laboratorio universitario è l'apprendimento di strategie didattiche da mettere in atto a scuola, emerge chiaramente l'efficacia per lo sviluppo e il potenziamento in termini di competenze professionali.

La maggior parte dei tutor sottolinea come la loro esperienza e le loro competenze si riflettono sul modo in cui gestiscono e conducono le sessioni dei laboratori.

Lo stile di conduzione, i metodi d'insegnamento proposti, la modalità di gestione delle relazioni individuali e con il gruppo, la chiarezza dei compiti e delle consegne, l'articolazione e la strutturazione del percorso sono indicatori che disegnano le diverse competenze di insegnanti tutor. Inoltre, i tutor rilevano (81%) che l'esperienza di conduzione permette loro di integrare il fare con la riflessione focalizzata su diversi oggetti di analisi: i contenuti, l'esperienza nella sua dimensione logica e processuale (cosa abbiamo fatto e come), i propri processi cognitivi e metacognitivi, affettivo-relazionali e di apprendimento.

Dalle riflessioni dei tutor emergono anche i fattori di criticità relativi l'organizzazione e la progettazione dei laboratori. Tra questi, quest'anno, sono stati rilevanti: la difficoltà di riuscire a lavorare in piccoli gruppi, dovuta alla mancanza delle aule e degli strumenti didattici e tecnologici necessari alle attività; la mancanza in alcuni laboratori di un costante confronto con il docente responsabile; il numero esiguo dei tutor che il corso di laurea ha a disposizione e infine la concomitanza, spesso, dei laboratori con il tirocinio in classe.

Attraverso i focus group sul percorso di laboratorio in ogni tutor è stata stimolata una riflessione metacognitiva grazie a cui si è innescato il recupero della propria esperienza in relazione all'esperienza didattica svolta in laboratorio e la sua ricaduta nella didattica a scuola: il docente è stato naturalmente condotto a chiedersi fino a che punto sono state fatte proprie le modalità differenti di apprendimento dello studente per poi modificare la propria didattica, come è riuscito ad apprendere una determinata conoscenza o sapere, come questa conoscenza possa avere generato capacità e competenze e conseguenze su azioni successive.

## Conclusioni

Sulla base del costrutto teorico definito e di quanto proposto dal gruppo di ricercatori attraverso le tre sessioni di focus group si è delineata una figura di docente riflessivo che avverte il manifestarsi di un determinato evento prima che questo venga banalizzato e assimilato ad una categoria interpretativa precostituita; possiede la capacità di vigilanza critica, di ascolto autentico, esercizio costante del dubbio; quando l'azione è conclusa, la riflessione assume una valenza retrospettiva per capire meglio il senso di alcune decisioni, la congruenza con i paradigmi di riferimento; riflette sugli episodi critici, sulle discontinuità. Ciò permette di riflettere sull'azione possibile, ipotizzando una progettualità futura che raccolga anche emozioni, desideri, aspettative e sappia muoversi tra razionalità e immaginazione creatrice.

I risultati ottenuti attraverso i focus group, non solo sono stati di aiuto ai tu-

tor coordinatori per riflettere e identificare i processi e le competenze attivate nel corso degli anni attraverso la conduzione dei laboratori, ma sono stati strumento per la progettazione e l'organizzazione dei laboratori del Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria nell'A.A. 2016/2017 che si avvia a iniziare.

L'indagine esplorativa ci ha condotto alla conclusione che la riflessione sulla pratica può diventare strumento di formazione nella logica del docente-professionista riflessivo se viene assunta come una procedura specifica, metodica ed eticamente controllata, attivata sia in laboratorio sia nel contesto tirocinio e in quello scolastico e orientata a dominare meglio la propria vita personale e professionale. Una procedura finalizzata alla costruzione del mestiere, dell'identità professionale per mezzo dello sviluppo di un atteggiamento riflessivo.

## Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. (2008). *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Altet, M. (2012). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P. C. Rivoltella & P.G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico* (pp. 291-311). Brescia: La Scuola.
- Altet, M., Chartier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P., (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Anderson, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. Paris: UNESCO.
- Atkins, S., & Murphy, K. (1995). Reflective practice. *Nursing Standard*, 9(45), 31-35.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research method for the social science*. Boston: Mass, Allyn & Bacon.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan.
- Boyd, E., & Fales, A. W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), pp. 99-117.
- Clark, C. M., & Dunn, S. (1991). Second generation research on teacher planning. In H. C. Waxman, & H. J. Walberg (Ed.), *Effective teaching: current research* (pp. 183-201). Berkeley: McCutchan.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C., Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3th ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Coggi, C. (2014). *Values in training*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Coggi, C. (2005). *Evaluation de la qualité de la pédagogie universitaire: autoévaluation des enseignants et résultats des étudiants - Quality evaluation of University teaching: self-evaluation of professors and student's results*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (1998). Prove di formalizzazione. I modelli della "Nuova Ricerca Didattica". *Pedagogia e Vita*, 3, 21-57.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2007). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. New York: John Wiley & Sons.
- Dewey, J. (1986). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frisina, A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: Il Mulino.
- Galliani, L. (2001). Un curriculum universitario di qualità per un insegnante di qualità. In L. Galliani, & E. Felisatti (Eds.). *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova* (pp. 17-50). Lecce: Pensa Multimedia.
- Gemma, C. (2010). Dalla conoscenza al sapere insegnare: il laboratorio abilitativo. In S. Kanizsa, & M. Gelati (Eds.) (2010). *10 anni dell'Università dei maestri*. Spaggiari, Parma: Junior.
- Grange, T. (2006). Il laboratorio come luogo di costruzione di competenze...". In N. Paparella, & A. Perucca (Eds.) (2005). *Le attività di laboratorio e Tirocinio nella formazione degli insegnanti* (Vol. 2, pp. 69-101). Roma: Armando.
- Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), 273-292.

- Kanizsa, S. (2004). Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti. In E. Nigris, (Ed.). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione* (pp. 63-87). Roma: Carocci.
- Koster, B., & Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149.
- Krueger, R. A. (1998). *Developing Questions for Focus Group*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Laneve, C. (2011). *Manuale di Didattica. Il sapere sull'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (Ed.) (2010). *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Losito, M. (1993). *L'analisi del contenuto*. Milano: Franco Angeli.
- Magnoler, P. (2012). La professionalizzazione degli insegnanti. In P. C. Rivoltella, C. Marshall, & G. B. Rossman (1995). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina Raffaello.
- Milani, L., (2000). Le competenze specifiche del mestiere di docente. *Scuola Italiana Moderna*, 19, 4-6.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Moscato, M. T. (2008). *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Nigris, E. (2011). Modelli, rappresentazioni e cambiamenti: come innovare la pratica didattica a partire dalla documentazione dall'esperienza. In R. Roig Vila, & C. Laneve (Eds.) (2011). *La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación. La pratica educativa nella società dell'informazione. L'innovazione attraverso la ricerca* (pp. 315-322). Alcoy-Brescia: Marfil & La Scuola Editrice.
- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: Franco Angeli.
- Perla, L. (2011). La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni metodologiche. *Rivista italiana di ricerca didattica*, 4(6), 119-130.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Dieci competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Perucca A. (Ed.) (2005). *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria. Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità* (Vol. 1). Roma: Armando Editore.
- Prushiek, J., McCarty, B., & McIntyre, S. (2001). Transforming professional development for pre-service, inservice and university teachers through a collaborative capstone experience. *Education*, 121(4), 704-712.
- Reid, B. (1993). But we're doing it already! Exploring a response to the concept of reflective practice in order to improve its facilitation. *Nurse Education Today*, 13(4), 305-309.
- Restiglian, E. (2010). Modelli e buone pratiche di laboratorio nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria di Padova. In S. Kanizsa, & M. Gelati (2010). *10 anni dell'Università dei maestri*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Richardson, V., & Placier, P. (2002). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 905-947). Washington (DC): American Educational Research Association.
- Roldão, M. C. (2008). Formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca e sulla pratica riflessiva: Sviluppo Professionale degli insegnanti. *Annali Pubblica Amministrazione*, 1-2, 47-63
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York Basic: Books.
- Zanniello, G. (Ed.) (2012). *La didattica nel corso di laurea in scienze della formazione primaria*. Roma: Armando.