

AIR in Liguria

Strategie operative ed esiti dell'esperienza pilota

■ **Manuela Repetto**, CNR, Istituto Tecnologie Didattiche
repetto@itd.cnr.it

INTRODUZIONE

Il corso - Apprendere Insieme in Rete è un'iniziativa di sviluppo professionale dei docenti promossa nell'ambito di ULEARN, progetto europeo volto alla costituzione di comunità di docenti pionieri [Midoro e Admiraal, 2003]. Delle complessive dieci edizioni svoltesi in parallelo in Italia durante la fase pilota, quattro si sono tenute in Liguria, coinvolgendo per sedici settimane una novantina di docenti operanti in scuole primarie e secondarie.

Le idee chiave ispiratrici del corso AIR, il contesto in cui esso è sorto, l'approccio metodologico e le linee generali sono rintracciabili nell'articolo di Midoro [2004], a cui si rimanda. Il presente contributo propone invece un'analisi descrittiva e critica dell'esperienza maturata durante le quattro edizioni di corsi AIR liguri. La prima parte affronta le modalità attraverso cui il sistema, con la sua rete di attori, strutture e risorse telematiche, è stato approntato localmente per il supporto del corso, e descrive le procedure che si sono adottate per avviarlo. La seconda parte analizza i risultati del corso da cui ne emergono le peculiarità, gli aspetti critici e alcune riflessioni su come impostare eventuali edizioni future di AIR.

IL SISTEMA LOCALE LIGURE

Il sistema pilota avviato a livello nazionale a supporto del corso AIR era di tipo distribuito, configurandosi come un insieme di strutture organizzate a livello regionale e coordinate da un nucleo centrale.

Il sottosistema regionale che ha supportato le quattro edizioni parallele di AIR erogate in Liguria era costituito da due nodi, iden-

tificati come centri risorse e facenti riferimento a loro volta a una struttura centrale di coordinamento a livello regionale.

Tale Nucleo di Coordinamento regionale, cui facevano parte i progettisti dell'Istituto per le Tecnologie Didattiche e un gruppo di progetto della Direzione Scolastica Regionale della Liguria, era preposto all'organizzazione e alla conduzione delle attività necessarie alla realizzazione del sistema nel territorio ligure, nonché alla gestione del corso in tutte le sue fasi.

In particolare, alla Direzione Scolastica erano demandate attività di tipo organizzativo quali:

- l'individuazione e l'allestimento dei centri risorse e la designazione di due unità di personale per ciascuno dei centri con funzioni di amministratore di rete;
- la divulgazione dell'informativa presso gli istituti scolastici liguri dei tre ordini e la gestione delle richieste;
- la certificazione dei partecipanti.

I ricercatori ITD, in qualità di responsabili scientifici, si sono occupati:

- della progettazione e supervisione del corso e della creazione di tutte le condizioni funzionali alla sua conduzione (preparazione dei materiali, selezione dei partecipanti, formazione dei formatori e loro coordinamento);
- dell'assistenza alla Direzione Scolastica nella creazione dei centri risorse e nella valutazione dei partecipanti;
- della gestione della parte virtuale del sistema, che consisteva nella manutenzione del portale web (www.u-learn.it) e nel coordinamento dei centri risorse.

I due centri risorse, ubicati presso gli istituti scolastici ITIS Calvino di Genova Sestri Ponente e ITIS De Ambrosis Natta di Sestri Levante, erano allestiti con un server, gestito e mantenuto dagli amministratori di rete, per il supporto dell'ambiente di computer conferenza in cui i corsisti interagivano online. I due centri mettevano inoltre a disposizione le proprie strutture per accogliere i partecipanti in occasione degli incontri in presenza. Gli amministratori di rete erano dunque responsabili, dietro supervisione del nucleo di coordinamento, dell'erogazione dei corsi, dell'assistenza tecnica ai corsisti per l'utilizzo della piattaforma e dell'organizzazione logistica degli incontri in presenza.

L'AVVIO DEL CORSO

L'avvio delle quattro edizioni liguri, che è avvenuto a fine novembre 2002 con i primi incontri in presenza organizzati presso i centri risorse, è stato scandito operativamente dalle procedure di pubblicizzazione del corso, di selezione dei partecipanti e di scelta e addestramento dei formatori in rete.

La pubblicizzazione e la risposta degli insegnanti

La procedura di divulgazione e pubblicizzazione del corso è stata curata dal Nucleo di Coordinamento, che ha fatto pervenire a tutte le scuole liguri un'informativa con l'invito, rivolto a singoli o a gruppi di docenti interessati ad iniziative di formazione in rete e già in possesso di esperienze pregresse nell'utilizzo delle tecnologie didattiche, a manifestare il loro interessamento contattando un responsabile della direzione scolastica regionale. Complessivamente la direzione ha ricevuto 669 richieste di partecipazione, metà delle quali da parte di insegnanti di Genova. Successivamente gli interessati sono stati invitati a compilare un questionario di ammissione online, basato sulla matrice elaborata a livello europeo dalla partnership di ULEARN [Martin, 2003].

L'analisi dei questionari, compilati da 353 docenti, fornisce uno spaccato sulla popolazione di insegnanti che sente la necessità di formarsi e aggiornarsi tramite percorsi innovativi quale quello prospettato da AIR. Circa la metà di questi insegnanti è di Genova; il 44% si suddivide equamente fra Imperia e Savona e il restante 8% è di La Spezia. Il 50% dei docenti insegna in scuole superiori (in prevalenza istituti tecnici), un terzo opera nelle scuole elementari, il 18%

nelle medie, mentre un esiguo 3,7% è docente di scuola materna.

Riguardo alle aree disciplinari:

- metà degli insegnanti delle elementari afferisce all'area umanistico-antropologica, più di un terzo all'area logico-matematica e l'11% all'area sostegno;
- nelle medie la percentuale degli insegnanti di materie umanistiche eguaglia quelli di materie scientifiche (41%), il 7% e il 6% sono rispettivamente docenti di educazione tecnica e di sostegno;
- i docenti delle superiori insegnano in prevalenza matematica e fisica (30%), seguono gli insegnanti di materie letterarie (16%), quelli di materie di contenuto professionalizzante e di informatica (12%), di lingue straniere (9%), di scienze e di discipline giuridico-economiche (7%), mentre un'esigua percentuale è costituita da docenti di sostegno.

La selezione dei docenti pionieri

I 353 questionari pervenuti sono stati analizzati dai ricercatori ITD con l'intento di verificare che gli aspiranti corsisti fossero in possesso dei prerequisiti ritenuti fondamentali per la partecipazione al corso. Tali requisiti ritraggono un potenziale corsista dotato delle caratteristiche desumibili dal profilo professionale del docente pioniere tracciato nella matrice concordata a livello europeo. Per individuare queste caratteristiche è stata definita una serie di criteri, funzionali agli obiettivi formativi del corso e agli scopi del progetto, sulla base dei quali è stata effettuata una selezione dei partecipanti:

- *la posizione giuridica*: perché le competenze sviluppate durante il corso potessero essere immediatamente spendibili nel campo lavorativo, i partecipanti dovevano essere insegnanti di ruolo a tempo indeterminato;
- *l'anzianità di insegnamento*: per far sì che le competenze sviluppate, oltre che immediatamente spendibili, potessero essere esercitate anche a lungo termine, si sono accettate le candidature dei docenti con un'anzianità di carriera che non oltrepassasse i trent'anni;
- *il collegamento a Internet*: per poter partecipare proficuamente alle attività in rete, gli insegnanti dovevano avere la disponibilità, presso la propria abitazione, di un pc dotato di accesso a Internet;
- *la frequenza di utilizzo del computer e di Internet*: il PC doveva essere utilizzato quotidianamente e la connessione alla re-



figura 1

Distribuzione dei partecipanti sul territorio per scuola di appartenenza. Per ogni istituto è riportato il numero di partecipanti.

28

te doveva essere effettuata abitualmente almeno quattro volte alla settimana;

- *l'utilizzo del computer con gli studenti:* per dimostrare un minimo di dimestichezza con le tecnologie didattiche nella pratica scolastica, i partecipanti dovevano essere soliti utilizzare il computer con i propri studenti, a cadenza quanto meno settimanale;
- *l'utilizzo finalizzato del computer:* si sono presi in considerazione unicamente coloro che nel questionario avevano dichiarato di utilizzare il computer a fini didattici.

I 92 insegnanti selezionati - il 26% sul totale di coloro che hanno compilato il questionario - rispondevano a tutti e sei i criteri elencati. In merito all'utilizzo del computer, ben la metà dei prescelti era stata referente d'istituto per progetti innovativi e

quasi un quarto era solito utilizzare il computer in molteplici ambiti. Dei restanti, alcuni utilizzavano abitualmente il pc per attività di laboratorio; altri avevano seguito, come formatori o semplicemente come partecipanti, corsi che ne prevedevano l'utilizzo; altri ancora avevano creato siti web o CD multimediali. Nessuno dei docenti selezionati, in definitiva, era digiuno dall'utilizzo delle nuove tecnologie.

In base al numero di partecipanti selezionati e all'ordine scolastico di appartenenza, sono state predisposte quattro edizioni: due rivolte agli insegnanti delle superiori, una a quelli delle medie e una ai docenti della primaria. Per ciascuna edizione i partecipanti sono stati suddivisi in quattro gruppi di lavoro: la metodologia adottata per lo svolgimento delle attività del corso, essendo collaborativa, richiedeva infatti il gruppo di cinque/sei persone quale principale assetto organizzativo. L'unico criterio adottato per la formazione dei gruppi è stato quello dell'appartenenza allo stesso istituto: è stata posta attenzione nel riunire i colleghi della stessa scuola, per far sì che i progetti da essi sviluppati collaborativamente durante il corso avessero poi maggiori probabilità di venire realizzati nell'istituto in cui operavano.

Come si può evincere dalla figura 1, nella quale si riporta la distribuzione delle scuole di appartenenza degli insegnanti prescelti e il numero di partecipanti per ogni istituto, le scuole con almeno due partecipanti erano numerose e principalmente di ordine secondario. Si può inoltre notare come le sedi degli istituti con un solo partecipante non fossero eccessivamente distaccate dalle altre scuole. La distribuzione sul territorio appare nell'insieme piuttosto omogenea malgrado l'accentramento nella provincia di Genova e l'eccezione, per le scuole elementari e medie, della provincia di La Spezia.

Gli insegnanti geograficamente più isolati non sarebbero comunque stati privati, una volta terminato il corso, dell'opportunità di promuovere la disseminazione di esperienze innovative attraverso la collaborazione con i docenti di altre scuole. Gli ambienti di comunicazione virtuale forniti dal sistema di supporto avrebbero, infatti, annullato le distanze e mantenuto attive le relazioni create tra i partecipanti durante il corso. Riguardo alla tipologia degli istituti secondari coinvolti (fig. 2), appare degno di nota che più della metà dei docenti selezionati appartenga ad istituti tecnici. Questo dato comunque non sorprende in quanto, tradi-

zionalmente, i docenti delle secondarie che usualmente utilizzano le nuove tecnologie sono quelli afferenti a istituti ad indirizzo tecnico. Risulta invece sottostimata la partecipazione degli insegnanti di istituti professionali, che è quasi eguagliata da quella dei docenti del liceo scientifico.

Un ultimo dato per completare il profilo dei corsisti selezionati ci è fornito dalla analisi trasversale delle loro discipline di insegnamento. Come si evince dalla tabella 1, le discipline dei corsisti nei tre ordini di scuola erano le più svariate; è da rilevare la forte componente di docenti di discipline matematiche, in contrapposizione alla componente di estrazione umanistica, molto bassa soprattutto nelle superiori.

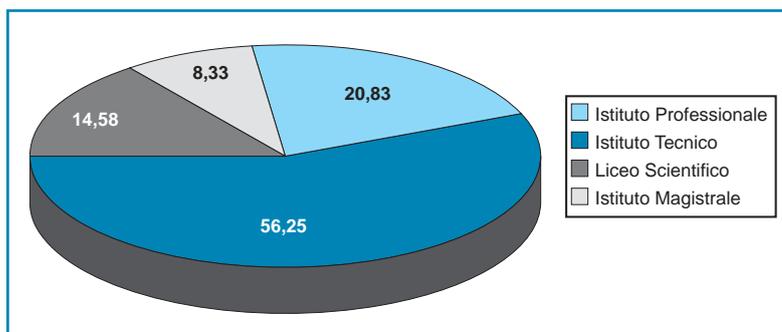
Il reclutamento dei formatori in rete

Contemporaneamente alla selezione dei docenti, avvenuta secondo le modalità fin qui descritte, è stato attuato il reclutamento dei formatori in rete. Essi sono stati scelti tra gli insegnanti in servizio che avevano già maturato delle esperienze, nella duplice veste di tutor e di corsista, in iniziative di formazione progettate e condotte dall'ITD, caratterizzate da un approccio metodologico analogo a quello di AIR.

La scelta finale dei formatori è stata frutto di una ricerca mirata, poiché le funzioni che avrebbero dovuto ricoprire sono considerate un punto cruciale per la buona riuscita del corso: il principale compito che spettava a ciascuno di loro era infatti quello di creare una comunità di apprendimento, "immergendo" il nutrito gruppo di corsisti affidatogli in un ambiente di apprendimento funzionale alla costruzione della conoscenza e allo sviluppo di nuove competenze.

Il carico di lavoro richiesto, tenendo anche conto del numero di partecipanti – circa una ventina - e della durata del corso, era notevole. Prima dell'inizio del corso i formatori selezionati hanno partecipato a una sessione di formazione in presenza, curate dai progettisti ITD, alle quali sarebbero poi seguiti, nelle fasi cruciali di svolgimento del corso, altri incontri periodici. Per fornire ad essi ulteriore supporto è stato predisposto un ambiente di comunicazione online, denominato "Area Staff", in cui i formatori avrebbero potuto collaborare con i colleghi delle edizioni lombarde e con i progettisti ITD [Pozzi, 2004].

I quattro formatori prescelti erano, tranne in un caso, docenti in servizio in scuole liguri dello stesso ordine di quello dei partecipanti all'edizione che è stata loro assegnata.



ANALISI DEI RISULTATI

L'andamento e i risultati delle quattro edizioni sono stati rilevati con strumenti di analisi e riflessione già perfezionati durante corsi precedenti condotti da progettisti ITD [Bocconi e Pozzi, 2002] e che, in occasione di AIR, sono stati riformulati e riadattati per rispondere ad esigenze e peculiarità del nuovo corso.

La necessità di dotarsi di questo tipo di strumenti sorge in quanto, negli ambienti di apprendimento di un corso in rete, gli elementi da valutare sono numerosi e complessi: rispetto agli interventi formativi in presenza, i corsisti hanno infatti una maggiore libertà nel tracciare il proprio percorso e nell'utilizzare i materiali [Trentin, 2001].

figura 2

Distribuzione degli insegnanti delle secondarie per tipologia d'istituto.

Tab.1 - discipline di insegnamento dei corsisti per ordine scolastico

Docenti selezionati elementari		n°
Area linguistico antropologica	10	40%
Area logico matematica	10	40%
Laboratorio multimediale	2	8%
Sostegno	1	4%
altro	2	8%
		25
Insegnanti selezionati sec. inferiori		n°
Scienze matematiche	8	42%
Lettere	6	32%
Ed. tecnica	2	11%
Inglese	1	5%
Sostegno	2	10%
		19
Insegnanti selezionati sec. superiori		n°
Matematica/fisica	16	33%
Materie tecniche/professionalizzanti	10	21%
Informatica	9	19%
Discipline giuridico economiche	4	9%
Lingue straniere	3	6%
Materie letterarie	2	4%
Scienze	2	4%
Sostegno	2	4%
		48

Fra gli strumenti impiegati in AIR vanno annoverate le griglie di valutazione e di metariflessione e il questionario di gradimento. Ciascuno di essi ha permesso di mettere in chiara evidenza particolari tipologie di dati e di fornire riscontri preziosi.

La *griglia di valutazione*, compilata dai tutor al termine di ogni modulo, ha permesso di valutare aspetti quali il numero e la qualità degli interventi generati dai corsisti, l'apporto dei singoli al lavoro di gruppo e il corretto svolgersi delle attività; questi dati hanno inoltre consentito di stimare il grado di partecipazione di ogni singolo corsista in termini di numero di ore di frequenza, da certificare nell'attestato finale.

La *griglia di metariflessione*, compilata dai corsisti lungo il percorso opzionale di approfondimento per diventare formatori, è un altro strumento che costituisce una fonte inesauribile di informazioni. I dati qualitativi desumibili dall'analisi delle griglie meta hanno contribuito ad una corretta valutazione al processo, approfondita nel contributo di [Bocconi, 2004].

Il *questionario di gradimento*, somministrato ai partecipanti a fine corso, ha infine fornito dati su come il corso è stato percepito da parte dei diretti interessati, dando preziosi spunti ai progettisti per affinare le future edizioni.

I dati forniti da questi strumenti sono stati integrati con quelli ricavati dall'analisi di tutta la documentazione prodotta durante il corso (i resoconti periodici dei formatori, i prodotti finali, il report di un valutatore esterno [Losito, 2003]).

L'interpretazione dei dati raccolti con gli strumenti somministrati a corsisti e formatori, e delle informazioni ottenute tramite la costante azione di monitoraggio condotta dai progettisti, fornisce una comprensione globale dell'andamento del corso AIR in Li-

guria così come del sistema di supporto nel suo complesso.

La partecipazione

In corsi rivolti ad una fascia adulta quale AIR, il processo di valutazione non punta tanto ad un giudizio formale sugli apprendimenti raggiunti, quanto all'accertamento del grado di partecipazione alle attività del corso [Trentin, 2001]. Un adeguato livello di partecipazione, attestato dagli interventi effettuati e dagli elaborati prodotti individualmente o in gruppo, implica infatti che l'acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo delle competenze previste si siano verificati con successo. L'analisi e l'interpretazione di alcuni insiemi di dati sulla partecipazione – la messaggistica, i giudizi soggettivi, gli attestati finali – forniscono informazioni significative relativamente all'andamento e all'efficacia delle quattro edizioni.

Le interazioni comunicative

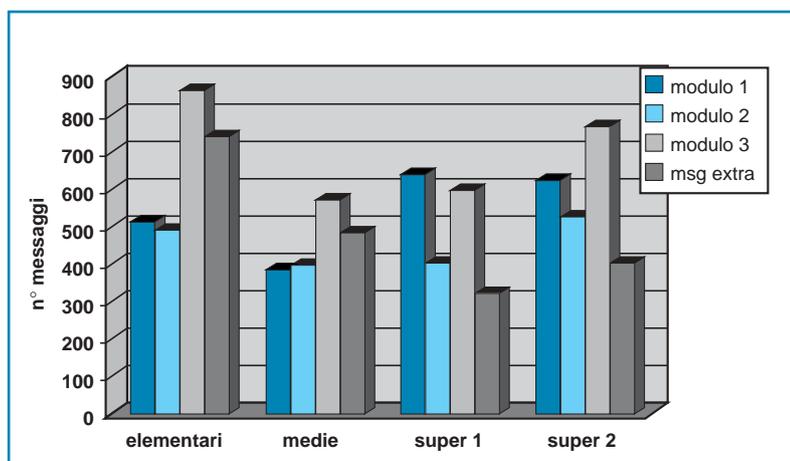
L'istogramma di figura 3 riproduce la quantità di messaggi inviati dai corsisti delle quattro edizioni nelle rispettive aree virtuali. L'ambiente di comunicazione è strutturato in aree obbligatorie (o formali), ovvero quelle adibite allo svolgimento delle attività previste nei 3 moduli e in aree informali, utilizzate dai corsisti per socializzare o per inviare comunicazioni di servizio (colonna *msg extra*).

Per l'edizione *elementari* e l'edizione *medie*, i messaggi inviati nel primo e nel secondo modulo si equivalgono per poi aumentare nel terzo modulo. Nelle due edizioni delle superiori, invece, i messaggi subiscono un decremento nel secondo modulo rispetto al primo, mentre nel terzo tornano ad aumentare sensibilmente. Fatta eccezione per l'edizione *superiori 1*, nelle altre edizioni le comunicazioni hanno raggiunto l'apice nel corso del terzo modulo, fase in cui i gruppi si sono dedicati allo sviluppo dei progetti. È altresì da notare l'elevato utilizzo delle aree accessorie da parte dell'edizione delle elementari.

La valutazione del grado di comunicatività dei corsisti non può che essere molto positiva alla luce della mole enorme di messaggi: in totale ne sono stati prodotti 8800, un centinaio in media per ogni singolo corsista; sono escluse da tale conteggio le comunicazioni prodotte tramite i documenti condivisi e quelle avvenute in chat, strumenti utilizzati intensamente in tutte e quattro le edizioni.

figura 3

Distribuzione dei messaggi circolati negli ambienti virtuali di ciascuna edizione.



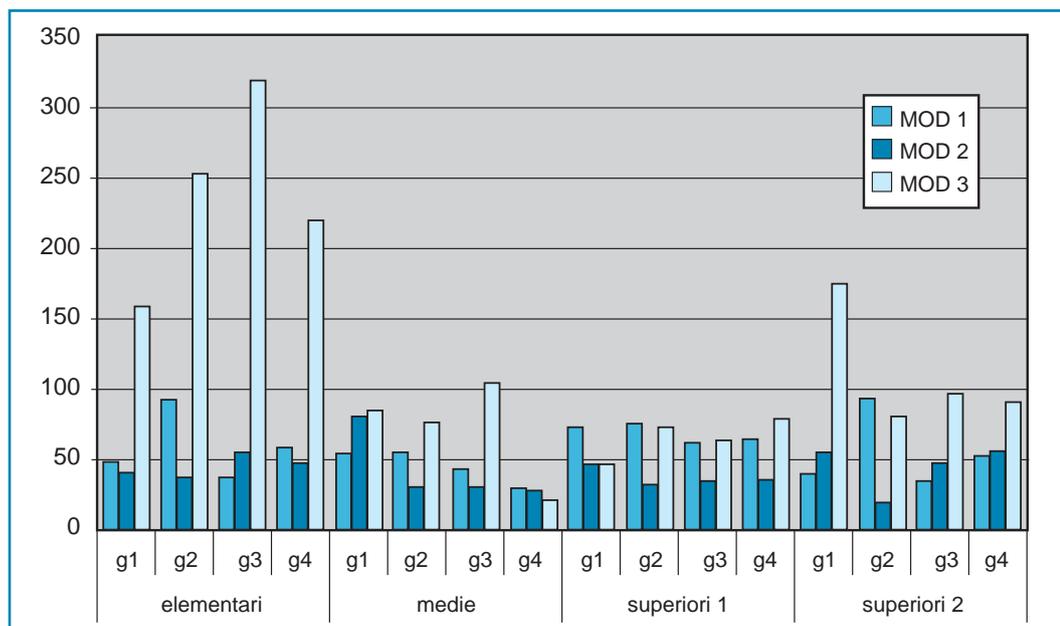


figura 4

Distribuzione dei messaggi nei sottogruppi.

Esaminando l'intensità delle comunicazioni a livello di piccolo gruppo (fig.4), assetto in cui, salvo i passaggi in gruppi transitori differenti (es. megagruppi), i corsisti hanno svolto la maggioranza delle attività, si possono distinguere i gruppi più coesi e collaborativi da quelli meno attivi.

Oltre a quantificare i messaggi, i formatori in rete ne hanno verificato ad uno ad uno la qualità, tenendo conto di quei messaggi inviati nelle aree formali che, in qualche misura, hanno apportato un contributo alla costruzione della conoscenza del gruppo (*messaggi significativi*). Come esemplificato in figura 5, nell'edizione delle elementari quattro messaggi su cinque sono significativi, mentre nelle altre tre edizioni il loro numero si aggira intorno alla metà di quelli totali.

I giudizi soggettivi

Per completare i dati sulla partecipazione, i tutor hanno espresso anche un giudizio soggettivo sulla qualità complessiva degli interventi dei propri corsisti in ciascun modulo, assegnando ad ogni partecipante un voto compreso fra uno e cinque. Per i primi due moduli il giudizio si è riferito al contributo fornito da ogni corsista alla discussione ed al lavoro di gruppo, per il terzo modulo è stato invece valutato il contributo alla realizzazione del prodotto finale. In media i corsisti hanno riportato un giudizio di poco superiore (*elementari*) o pari al valore di 4 (*superiori*); nell'edizione *medie* il voto è stato leggermente inferiore (3,48).

Gli attestati finali

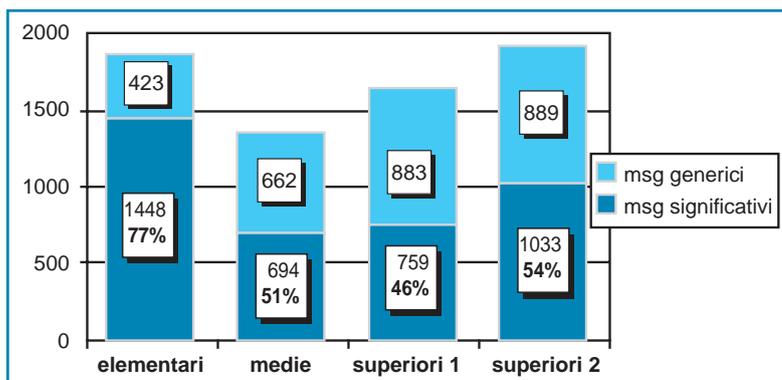
Il calcolo delle ore di partecipazione si è basato sugli elementi fin qui descritti.

Dei 92 partecipanti, ben 80 hanno ricevuto l'attestato e ad un quarto di questi è stata riconosciuta anche l'idoneità a svolgere il ruolo di formatore nei corsi AIR; il monte ore massimo (stabilito in cento ore), è stato certificato a più della metà dei partecipanti. Un dato sorprendente è quello relativo alla percentuale di *drop out*, pari al 13%, di gran lunga inferiore ai tassi di abbandono medi che caratterizzano questo tipo di corsi.

Riguardo agli incontri in presenza, l'87% dei corsisti ha partecipato a tutti e tre gli incontri; la collocazione dei centri risorse si è dunque rivelata funzionale, a costo però di qualche sacrificio da parte di chi viveva lontano dalla provincia di Genova. Qualora il corso venisse replicato in scala più ampia, per continuare a garantire un'adeguata affluenza dei partecipanti, all'incremento di edizioni parallele del corso dovrà corrispondere un allargamento della rete di supporto

figura 5

Percentuale di messaggi significativi sul totale di ciascuna edizione.



e una dislocazione uniforme dei suoi nodi sul territorio ligure.

L'apporto dei formatori in rete

Gli eccellenti risultati relativi alla partecipazione sono stati ottenuti soprattutto grazie all'azione dei formatori in rete, che hanno supportato i corsisti nello sviluppo di apprezzabili elaborati collettivi, li hanno incoraggiati nei momenti più critici e hanno creato le giuste condizioni per il consolidamento dei gruppi e la costituzione di embrioni di comunità di apprendimento. La presenza costante e l'impegno dei formatori sono attestati dall'elevato rapporto fra numero di messaggi da essi generati e il totale di quelli inviati dai corsisti (vedi tabella 2). Considerando la variazione della quantità di messaggi inviati con il succedersi dei moduli, si può notare come il numero di quelli inviati in due edizioni sia abbastanza costante (*medie* e *superiori2*), mentre nelle altre due tenda in un caso ad aumentare (*elementari*) e nell'altro a ridursi (*superiori1*).

to la comunicazione senza creare affanno, lasciando che essa poi si sviluppasse autonomamente. I suoi interventi con il progredire del corso sono andati diradandosi, consentendo ai singoli gruppi, ai fini di un loro rafforzamento, di far fluire autonomamente le proprie dinamiche interne. Ha assunto ruoli differenti a seconda delle necessità: il ruolo di facilitatore, quello di "fornitore pacato di riflessioni" e di "spronatore garbato" la cui presenza non è mai stata invasiva. Quella del formatore dell'edizione *elementari* è stata invece percepita come una presenza attiva e costante, per tutta la durata del corso. Ha calibrato sapientemente tempi e modalità di lavoro, ha saputo sedare i conflitti prontamente, proporre alternative valide nei momenti di difficoltà e rispondere tempestivamente alle richieste dei corsisti; il tutto senza sostituirsi ai corsisti, ma valorizzandoli e motivandoli a dare il meglio di sé.

Il formatore di *superiori1* ha impostato in maniera funzionale e rigorosa i modi e i

Tabella 2 - distribuzione dei messaggi inviati dai formatori. Da questi conteggi sono escluse le comunicazioni che i formatori hanno inviato in posta personale e le partecipazioni alle chat.

Edizioni	Modulo 1	Modulo 2	Modulo 3	tot moduli	Msg extra	tot	% sul totale dei msg
elementari	29	52	53	134	94	228	9%
medie	26	23	17	66	41	107	9%
superiori 1	70	77	25	172	67	239	12%
superiori 2	40	46	51	137	51	188	8%

La variabilità nel numero di messaggi prodotti è indicativa del fatto che ogni formatore ha mantenuto un proprio stile di conduzione personale, pur avvalendosi del supporto della comunità di formatori sorta in *Area Staff* [Pozzi, 2004] e della possibilità di accedere all'ambiente di comunicazione virtuale gestito dal collega dell'edizione in parallelo¹. A questo proposito è ottimisticamente ipotizzabile che, nelle prossime edizioni di AIR, i formatori meno esperti - ad esempio gli ex corsisti di AIR con l'idoneità al ruolo di formatore - possano beneficiare dell'opportunità di osservare un'edizione parallela, a condizione che questa sia condotta da un collega con provata esperienza. Un riscontro diretto sulla bontà dell'operato dei formatori lo si è avuto anche ponendo attenzione alle osservazioni riportate dai corsisti nelle griglie di metariflessione [cfr. Bocconi, 2004], da cui emergono lo stile di conduzione, la personalità e il ruolo che hanno contraddistinto ciascuno di essi. Il formatore dell'edizione *medie* ha stimola-

tempi di lavoro, fornendo indicazioni chiare ed efficaci e richiamando tempestivamente i propri corsisti al rispetto delle scadenze. Pur essendo meno presente nel terzo modulo, ha comunque monitorato puntualmente il progredire delle attività e quando è stato chiamato in causa è intervenuto tempestivamente. Ha infuso sicurezza nei suoi corsisti e li ha incoraggiati nell'affrontare in maniera positiva l'approccio con il nuovo modo di collaborare.

Un particolare riguardo nei confronti del livello di autonomia raggiunto dai propri corsisti, ha portato il formatore di *superiori2* a ridurre gli interventi e a osservare i processi collaborativi in atto con una certa dose di distacco, specie nelle ultime battute del corso. Il ruolo ricoperto è stato quindi quello di "vigile osservatore", ma anche di "sollecitatore", visto che al momento opportuno ha alimentato i dialoghi suggerendo interessanti spunti di riflessione.

In definitiva i quattro formatori sono stati in grado di motivare e coordinare efficace-

¹ Il centro risorse allestito presso il Natta ha erogato in parallelo le edizioni *elementari* e *medie*; il centro del Calvino ha gestito quelle delle Superiori.

mente i propri corsisti e di condurre tutti i gruppi di lavoro verso lo sviluppo di prodotti finali pregevoli.

I progetti

I progetti sono stati sviluppati dai partecipanti lungo tutto l'arco del terzo modulo. In questa fase i gruppi di insegnanti, utilizzando la metodologia di progettazione negoziata nel modulo precedente, hanno lavorato alla progettazione di un ambiente di apprendimento collaborativo basato sulle nuove tecnologie, sviluppandolo attorno ad una tematica interdisciplinare già concordata in precedenza.

Laddove la composizione dei sottogruppi era eterogenea a causa delle diverse discipline di insegnamento dei docenti, lo sviluppo di progetti a carattere pluridisciplinare è stato molto facilitato: i gruppi così assortiti hanno potuto attingere ad un repertorio condiviso che si arricchiva continuamente dello scambio reciproco di competenze e approcci complementari e diversificati. In altri gruppi invece, costituiti da docenti della stessa area disciplinare, o con la dominanza di un'area sulle altre, i progetti sono stati impostati in modo da prevedere il coinvolgimento di figure di altre discipline, non facenti parte del gruppo originario.

La maggioranza dei progetti sviluppati, essendo più orientati verso un'eventuale messa in pratica, erano più spendibili ed esportabili nella realtà scolastica; altri progetti tendevano più a documentare il processo di progettazione svolto e ad essere quindi più difficilmente realizzabili.

Per dare maggior visibilità ai progetti e renderli fruibili anche da altri insegnanti, il nucleo di coordinamento li ha pubblicati sul portale del sistema, insieme a quelli della Lombardia, suddividendoli per livello scolastico².

Risultati ex post

Sulle ricadute nella didattica delle competenze sviluppate dai corsisti, ovvero su come i partecipanti abbiano realizzato i progetti sviluppati durante il corso, non è stata avviata alcuna indagine rigorosa; tuttavia vale la pena di citare, a titolo esemplificativo, due casi, a dimostrazione del fatto che in un corso quale AIR la ricaduta può verificarsi anche qualora non fosse prevista alcuna azione di accompagnamento.

Il primo caso fa riferimento ad un docente dell'edizione *superiori2*, che ha immediatamente messo in pratica le competenze apprese durante il corso organizzandone uno a

sua volta, rivolto ad una quindicina di docenti della propria scuola. Tale corso, seppur più breve di quello che lo ha ispirato, ripercorre gli argomenti trattati in AIR e ne muove l'approccio e le strategie formative.

È degno di nota che questo insegnante si sia avvalso dell'ambiente di collaborazione virtuale messo a disposizione dei corsisti al termine di AIR, per chiedere suggerimenti relativamente all'azione formativa realizzata. Il comportamento di questo insegnante e la reazione del gruppo degli ex corsisti, che si sono attivati per dispensare consigli al collega, lasciano supporre che il gruppo di partecipanti di *superiori2* si sia evoluto in una piccola comunità di pratica [Wenger, 1998].

Il secondo caso riguarda la realizzazione di un progetto sviluppato durante AIR da parte di un gruppo dell'edizione *medie*. Il progetto, sviluppato attorno ad una tematica ambientale, ha coinvolto, oltre agli insegnanti di AIR e ai loro studenti, anche gli alunni e i docenti di altre scuole. Scopo del progetto era infatti quello di sviluppare una comunità di apprendimento composta da studenti di località limitrofe. Tra le iniziative promosse nell'ambito del progetto c'è stato un concorso, che ha attirato un elevato numero di partecipanti, e la realizzazione di un sito, al cui sviluppo i partecipanti si sono dedicati collaborando attivamente in rete per un anno intero.

I giudizi dei corsisti

Un ulteriore aspetto da non trascurare per poter avere una visione più completa del corso e per poter perfezionare le edizioni future, è il livello di soddisfazione dei corsisti, da essi espresso nei questionari finali di gradimento.

Tutti i partecipanti hanno riconosciuto l'immenso valore della modalità di apprendimento in rete, che ha fornito loro, oltre alla possibilità di sperimentare una nuova metodologia, l'opportunità di collaborare con colleghi altrettanto motivati e desiderosi di apprendere. Nella maggioranza dei casi gli insegnanti si sono ritrovati ad operare in un gruppo coeso che ha condiviso opinioni e metodologie, nel rispetto degli apporti del singolo; alcuni hanno dichiarato che l'attiva e prolungata collaborazione ha fatto evolvere il piccolo gruppo cui appartenevano in una comunità di pratica.

Nella modalità di scansione dei moduli, troppo dilatata nella trattazione della parte teorica e un po' troppo ristretta in quella dedicata all'elaborazione dei progetti, i partecipanti hanno individuato uno dei pochi

2

<http://www.u-learn.it> >
Italy > servizi di collaborazione

punti deboli del corso. In generale essi hanno giudicato i ritmi per lo svolgimento delle attività piuttosto intensi, anche se è stata molto apprezzata la possibilità di svolgerle nei tempi e nei modi più consoni agli impegni di ciascuno.

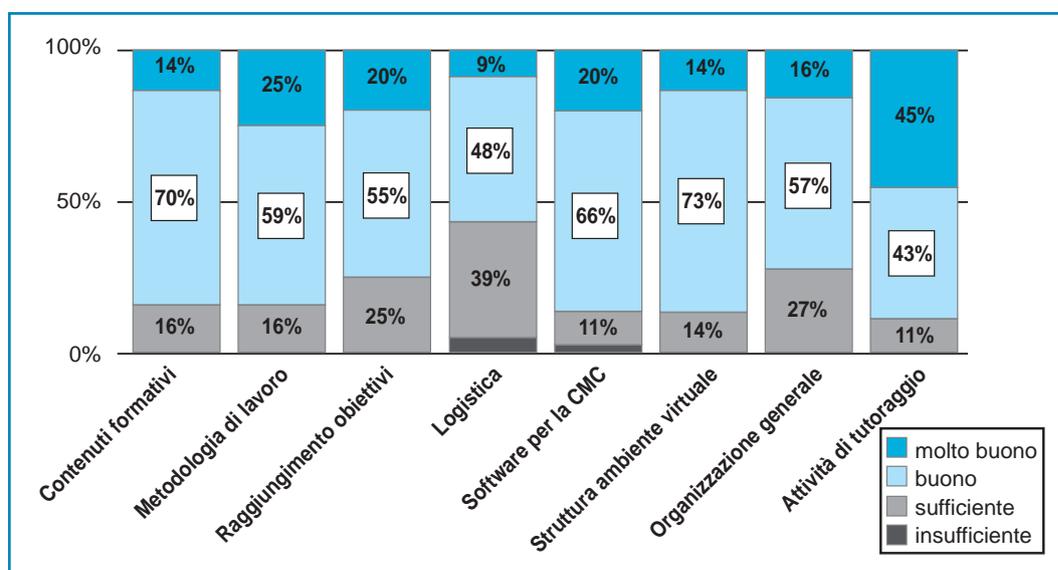
Dall'istogramma di figura 6 si evincono i giudizi, complessivamente buoni, che i partecipanti hanno espresso in relazione a molteplici aspetti. Sono stati maggiormente apprezzati i contenuti e la metodologia del corso, l'operato dei formatori, la piattaforma di comunicazione e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento.

Per concludere, il grado di soddisfazione complessivo, stimato su una scala di valori compresa tra 1 e 10, è pari a otto decimi.

CONCLUSIONI

Dati oggettivi quali quelli esaminati – la ricchezza dei contributi, il tasso minimo di abbandono, gli elevati punteggi degli attestati, la soddisfazione dei corsisti – sono indi-

catori evidenti dell'ottima riuscita del corso AIR in Liguria. La dedizione e la cura con cui tutti gli attori coinvolti si sono dedicati alla progettazione ed all'approntamento di un sistema di supporto efficiente così come le efficaci modalità di conduzione del corso, conferiscono al modello sperimentato una qualità elevata. Perché questo modello possa contribuire più efficacemente allo sviluppo professionale dei docenti e alla disseminazione dell'innovazione nel sistema scolastico, è auspicabile un impegno al rinnovo di quest'iniziativa che consenta la partecipazione ad un numero sempre maggiore di insegnanti liguri, permettendo così di radicare sul territorio questo approccio innovativo alla didattica. Ciò implica la necessità di estendere e consolidare il sistema locale tramite l'individuazione di centri risorse distribuiti capillarmente su base quantomeno provinciale e la designazione di una struttura di coordinamento permanente preposta alla gestione dei corsi.



34

figura 6

Distribuzione dei giudizi dei partecipanti.

riferimenti bibliografici

Bocconi S., Pozzi F. (2002), Quel che resta di un corso in rete, in Midoro V. (a cura di), *E-learning - apprendere insieme in rete*, Edizioni Menabò, Ortona

Bocconi S. (2004), Riflettendo su AIR, *TD Tecnologie Didattiche*, ed. Menabò, Ortona, n.32

Losito B. (2003), *ULEARN - Valutazione del progetto pilota italiano*,

<http://ulearn.itd.ge.cnr.it/reports.htm>

Midoro V. and Admiral W. (eds) (2003), *Pioneer Teachers*, edizioni Menabò, Ortona

Midoro V. (2004), AIR: Apprendere Insieme in Rete), *TD Tecnologie Didattiche*, ed. Menabò, Ortona, n. 32

Pozzi F. (2004), Nascita di una comunità di formatori in rete, *TD Tecnologie Didattiche*, ed. Menabò, Ortona, n.32

Trentin G. (2001), *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, FrancoAngeli, Milano

Wenger E. (1998), *Community of practice*, Cambridge University press, Cambridge.