

PERIODICO PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

ORGANO DELL'ASSOCIAZIONE NAZIONALE
DEI FORMATORI INSEGNANTI SUPERVISORI

Idee in form@zione

Tutorship: forme e contesti

Anno 9

n. 8

MARZO 2020

A CURA DI:
CRISTINA RICHIERI
MARIA RENATA ZANCHIN

Direttore Responsabile

CRISTINA RICHIERI

Comitato Scientifico

Sibilla CANTARINI: Professore associato di Lingua e Linguistica Tedesca, Università degli Studi di Verona

Luciano CARAZZOLO: Dirigente scolastico nell'Istruzione tecnica e nei Licei

Sergio CECCHIN: Professore associato di Letteratura Latina, Università degli Studi di Torino, già direttore delle SSIS, Piemonte

Carmel Mary COONAN: Professore ordinario di Didattica delle Lingue Moderne, Università Ca' Foscari, Venezia

Luciano CORRADINI: Professore Emerito di Pedagogia Generale, Università degli Studi Roma Tre

Luca CURTI: Professore ordinario di Letteratura Italiana, Dip. di Filologia, Linguistica e Letteratura, Università degli Studi di Pisa

Marco DALLARI: Professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Dip. di Psicologia e Scienze Cognitive, Università degli Studi di Trento

Paola DONGILI: già Professore associato di Economia Politica, Facoltà di Economia, Università degli Studi di Verona

Alina Andreea DRAGOESCU URLICA: Senior Lecturer for English as a Foreign Language and ESP, USAMVB, Timișoara (ROU)

Franco FAVILLI: Professore associato di Didattica della Matematica, Università degli Studi di Pisa

Ludwig FESENMEIER: Professor of Italian and French Linguistics, Friedrich Alexander Universität, Erlangen/Nurnberg (DEU)

Noriko ISHIHARA: Professor of Applied Linguistics and TESOL/EFL, Hosei University (JPN)

Stefano LUCONI: Professore associato di Storia Contemporanea, Università di Genova.

Maria MARTELLO: Esperta in formazione e mediazione dei conflitti, Giudice on., Corte d'Appello di Milano, sez. Minori e famiglia

Paola PARRAVICINI: Professore associato di Economia Politica, Università degli Studi di Milano

Mario PIATTI: Docente di Pedagogia della Musica, Centro Studi Musicali e Sociali Maurizio Di Benedetto, Lecco

Juliana E. RAFFAGHELLI: Ricerca e Progettazione, eLearning & Open Education, Università degli Studi di Firenze

Federica RICCI GAROTTI: Professore associato di Lingua e Linguistica Tedesca, Università degli Studi di Trento

Patrizio RIGOBON: Professore aggregato, Lingua e Letteratura Catalana, Dip. Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università Ca' Foscari, Venezia

Daryl RODGERS: Associate Professor of Italian and Applied Linguistics, Susquehanna University, Selinsgrove, PA (USA)

Jeffrey SCHNAPP: Director of MetaLAB, co-director of Berkman Center, professor of Romance Literature, Harvard (USA)

Wilhelm SNEYMAN: Senior lecturer for Italian and German, University of Cape Town (ZAF)

Andrea VARANI: Formatore OPPI e docente a contratto presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca

Redazione

Maria Renata ZANCHIN: Capo redattore di *Idee in form@zione*, esperta in ricerca didattica e counselling formativo, Padova

Mirella ALBANO: Docente di Lingua Inglese, formatrice, Università degli Studi della Tuscia, Viterbo

Soraya CIPOLLA: PhD Candidate, Department of French and Italian, University of Illinois at Urbana-Champaign (USA)

Francesco FERRARI: PhD Candidate, Department of French and Italian, University of Illinois at Urbana-Champaign (USA)

Evan KNIGHT: PhD Candidate, Comparative Literature, The Graduate Center, CUNY New York (USA)

Alun PHILLIPS: Business English trainer and temporary professor of English, Università Ca' Foscari, Venezia

Chiara REDD: Docente di scuola primaria, tutor di laboratorio (Metodologie didattiche e Tecnologie per la didattica) e d. a. c. di Competenze informatiche di base, Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi di Padova

Sarah TRAVERSIN: Docente di Lingua Inglese nella scuola secondaria, Vicenza

Hanno collaborato a questo numero:

Monica BERTELO: Docente di Italiano, Storia e Geografia nella scuola secondaria, tutor di docenti neoassunti, Camposampiero (PD)

Luisa BROLI: Docente di Scienze Giuridiche ed Economiche scuola secondaria, formatrice, referente docenti neoassunti, Vigevano (PV)

Antonella BRUZZO: Docente di scuola dell'infanzia, referente CIDI per Carnia - Friuli Venezia Giulia, Gemona del Friuli (UD)

Marzia BUCALOSI: Insegnante di scuola dell'infanzia, membro del gruppo di ricerca e sperimentazione del CIDI di Firenze

Milvia CORSO: Docente di Informatica, formatrice esperta in alternanza scuola-lavoro e nuove tecnologie, membro CD ANFIS, Trieste

Oriana DE ROMA: Formatrice, docente di scuola primaria, referente Scuola Senza Zaino, I.C. Amanzio-Ranucci-Alfieri di Marano di Napoli

Anna Di PALMA: Docente di scuola primaria, referente Scuola Senza Zaino, I.C. Amanzio-Ranucci-Alfieri di Marano di Napoli

Raul EIRIN-NEMIÑA: Teacher at the Department of Applied Didactics, Faculty of Education, University of Santiago de Compostela

Alberto GELMI: Docente di lingue straniere (Italiano e Inglese), dottorando in Letterature Compare, City University of New York

Carmen GENCHI: Vicepresidente ANFIS, formatrice, ha insegnato Filosofia nei licei e collaborato con l'IRRE Puglia e Università degli Studi di Bari

Carol GILLANDERS: Teacher of Music Education, Faculty of Education, University of Santiago de Compostela

Vincenza LEONE: Docente a contratto per Lingua inglese, Facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Robert McCRIE: Professor at the John Jay College of Criminal Justice, City University of New York

Elefteria MOROSINI: Docente di Italiano e Storia in francese nella scuola secondaria, formatrice e tutor esperta in didattica per competenze, Milano

Antonella NAPPÌ: Docente di scuola primaria, I.C. Amanzio-Ranucci-Alfieri di Marano di Napoli
Luisanna PAGGIARO: Già docente di Inglese (scuola secondaria), formatrice, responsabile LEND (Toscana), autrice di testi scolastici, Pisa
Cristina RICHIERI: Formatrice, membro CD ANFIS, contrattista per Inglese per la professionalità docente, Dip. di Scienze Umane, Università degli Studi di Verona e per Lingua Inglese, corso di laurea in Scienze Sociologiche, Università degli Studi di Padova
Riccardo SCAGLIONI: Presidente ANFIS, docente di Scienze Giuridico-Economiche nella scuola secondaria, formatore; già d. a. c. di Didattica delle Discipline Giuridiche, Università degli Studi di Verona
Michela SERENA: Docente di scuola primaria, Venezia
Kimberly TANNER: Professor of Biology engaged in discipline-based education research and faculty professional development, San Francisco State University (USA)
Sarah TRAVERSIN: Docente di Lingua Inglese nella scuola secondaria, Vicenza
Maria Renata ZANCHIN: Esperta in ricerca didattica e counselling formativo, Padova
William B. WOOD: Emeritus Professor of Molecular, Cellular, and Developmental Biology (MCDB), University of Colorado Boulder (USA)

Revisori che hanno collaborato in una o più edizioni di *Idee in Form@zione*:

Mirella ALBANO: Docente Lingua Inglese, formatrice, Università degli Studi della Tuscia, Viterbo
Alessandra ANCESCHI: Docente di Musica (scuola secondaria), formatrice, autrice di testi, già direttore di *Idee in form@zione*, Reggio Emilia
Barbara BERTIN: Dirigente scolastico, Venezia
Chiara BATTISTI: Professore associato di Letteratura Inglese, Dip. di Lingue e Letterature Straniere, Università degli Studi di Verona
Barbara BEVILACQUA: Docente di scuola primaria, formatrice, tutor coordinatore, Università degli Studi di Padova–Verona
Luisa BROLI: Docente di Scienze Giuridico-Economiche nella scuola secondaria, formatrice, referente docenti neoassunti, Vigevano (PV)
Federico BRUSADELLI: Docente di Storia e Civiltà dell'Asia Orientale, Università IULM, e Managing Editor della rivista accademica Ming Qing Yanju
Daniele BUTTURINI: Ricercatore, Dip. di Diritto Costituzionale, Università degli Studi di Verona
Michele CAPUTO: Professore aggregato di Pedagogia Generale, Università degli Studi di Bologna
Luciano CARAZZOLO, Dirigente scolastico nell'Istruzione tecnica e nei Licei
Rosalinda CASSIBBA: Professore ordinario di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Università degli Studi di Bari
Flora COLAVITO: Docente di filosofia, formatrice Philosophia Ludens, Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Carmel Mary COONAN: Professore ordinario di Didattica delle Lingue Moderne, Università Ca' Foscari, Venezia
Luciano CORRADINI: Professore Emerito di Pedagogia Generale, Università degli Studi Roma Tre
Paolo COTTONE: Ricercatore in Psicologia Sociale, Dip. di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi di Padova
Loredana CRESTONI: Docente di Psicologia della Comunicazione, formatrice e coordinatrice progetti di formazione, Verona
Luca CURTI: Professore ordinario di Letteratura Italiana, Università degli Studi di Pisa
Marco DALLARI: Professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Dip. di Psicologia e Scienze Cognitive, Università degli Studi di Trento
Franca Da RE: Esperta di metodologie didattiche, in particolare per lo sviluppo delle competenze, Dirigente Tecnico del MIUR, Veneto
Anna Di PALMA: Docente di Lingua Inglese nella scuola primaria, formatrice PNSD e Didattica per competenze, Napoli
Piergiuseppe ELLERANI: Professore associato di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli studi del Salento
Carlo FIORENTINI: Docente di Chimica, esperto di Educazione Scientifica (scuola I e II ciclo), presidente CIDI, Firenze
Luisanna FIORINI: Dirigente scolastica presso il Servizio provinciale di valutazione, Bolzano
Maria Rosa FONTANA: Docente di Latino e Greco e tutor coordinatore, Modena–Bologna
Anna Maria FRESCHI: Docente di Pedagogia Musicale, Perugia
Attilio GALIMBERTI: Docente di Lingua Inglese, tutor coordinatore, formatore LEND e ANILS, Bergamo
Ivana GAMBARO: Docente di Storia e Filosofia e formatrice, Genova
Carmen GENCHI: Docente di Filosofia, Bari
Antonio GIACOBBI: Già dirigente scolastico, presidente Proteo Fare Sapere Veneto, Cadoneghe, Padova
Enrico GRAZZI: Professore associato di Lingua e Traduzione Inglese, Dip. di Lingue, Letterature e Culture Straniere, Università degli Studi Roma Tre
Leo IZZO: Docente di Musica e ricercatore indipendente, Bologna
Gisella LANGÉ: Ispettrice tecnica di Lingue Straniere del MIUR, esperta di politiche linguistiche e curricoli linguistici, Milano
Vincenza LEONE: Docente nei laboratori di didattica dell'Inglese (Laurea Magistrale in Scienze della Formazione), Università Cattolica, Milano
Giovanni MARCONATO: Psicologo e formatore, Venezia
Luciano MARIANI: Formatore, autore di materiali didattici e consulente pedagogico, Milano
Stefano MELONI: Referente per la formazione, USR Sardegna
Michela MENGOLI: Docente di Lingua e Civiltà Francese, co-referente Sezione Internazionale EsaBac, Bologna
Cinzia MION: Dirigente scolastica, psicologa, formatrice, Treviso
M. Antonia MORETTI: collabora a Agenda della scuola Tecnodid, ha partecipato ai progetti VALeS, Valutazione e Miglioramento e ai NEV, Treviso
David NEWBOLD: Ricercatore in Lingua inglese, Università Ca' Foscari, Venezia
Dario E. NICOLI: Esperto di sistemi educativi, docente inc. di Sociologia Economica, del lavoro e dell'organizzazione, Università Cattolica, Brescia.
Luisanna PAGGIARO: Formatrice e responsabile LEND, Pisa
Daniela PAVAN: Docente di lettere (scuola sec.), fondatrice di Scintille.it, psicoterapeuta, docente di Psicologia dell'apprendimento, IUSVE, Venezia
Loredana PERLA: Professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento FORPSICOM, Università degli Studi di Bari
Katia PERUZZO: Ricercatrice c/o Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università Ca' Foscari, Venezia

Mario PIATTI: Pedagogista musicale, Forcoli (PI)

Juliana E. RAFFAGHELLI: Ricerca e Progettazione, eLearning & Open Education, Università degli Studi di Firenze

Manuela REPETTO: Ricercatrice, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Torino

Enrica RICCIARDI: Docente di Lettere nella scuola secondaria, formatrice e studiosa di letteratura per ragazzi (Padova)

Giuseppe RITELLA: Ricercatore postdoc, Facoltà di Scienze Educative, Università di Helsinki.

Arduino SALATIN: Vice-presidente INVALSI, preside Istituto Universitario Salesiano, Venezia

Roberta SCALONE: Docente di scuola primaria, sociologa, Padova

Caterina SCAPIN: Docente di scuola primaria, formatrice e tutor coordinatore a Scienze della Formazione, Università degli Studi di Vicenza

Sara SCRIMIN: Professore associato, Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università degli Studi di Padova

Matteo SEGAFREDDO: Compositore, d. a. c. di Teoria musicale, Analisi Musicale ed Elementi di Storia del Concertismo, Università Ca' Foscari, Venezia

Luciano SPADA: ICT in Education Specialist, docente a contratto, Università Ca' Foscari e IUAV, Venezia

Giuseppe TACCONI: Ricercatore in Didattica Generale, Università degli Studi di Verona

Rita TEGON: Docente di Greco, consulente INDIRE per il miglioramento dei sistemi, esperta di Media Education, Treviso

Y.L. Teresa TING: Ricercatrice, Dip. di Chimica e Tecnologie Chimiche, esperta didattica STEM, Università della Calabria, Arcavacata di Rende (CS)

Alessandra TOMASELLI: Docente di Lingua Tedesca, Dip. di Lingue e Letterature Straniere, Università degli Studi di Verona

Marzia VACCHELLI: Dottoranda in Lingue comparate presso la FAU di Erlangen/Nurnberg, docente di Lingua Tedesca, Brescia

Andrea VARANI: Formatore OPPI e docente a contratto presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca

Lucy VIVALDINI: Docente a contratto di Lingua Inglese e Cultore della materia presso l'Università degli Studi di Brescia.

Direzione e Redazione



ANFIS, via S. Alessio 38 — 37129 Verona

redazione@anfis.eu

Periodico per la formazione degli insegnanti — organo dell'Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisori

www.anfis.eu — Tel. +39 329 6422 306 Fax +39 045 2109 233

Quote associative ANFIS: 30,00 € da versare tramite:

Conto Corrente n. 96067137 intestato a:

“Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisori”

Causale: “Iscrizione ANFIS — 2020”

oppure

Bonifico Bancario IBAN: IT39W0760111700000096067137 intestato a “Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisori” via S. Alessio, 38 Verona 37129 — Causale: “Iscrizione ANFIS 2019 — NOME COGNOME”

Per altre informazioni www.anfis.eu, al menù “Iscriviti all'ANFIS”

Disegno di copertina: Caterina Perezzi

Disegni nell'impaginato: Aracne

Informazioni: info@aracneeditrice.it

Prezzo

Versione digitale € 12,00.

Versione cartacea € 24,00.

ISSN: 2280-8523 (digitale)

ISSN: 2612-3738 (cartaceo)

Gli Articoli pubblicati in questo Periodico sono protetti dalla Legge sul diritto d'autore. L'utilizzo del libro elettronico costituisce accettazione dei termini e delle condizioni stabilite nel Contratto di licenza consultabile sul sito dell'Editore all'indirizzo Internet.

Tutti i diritti, in particolare relativi alla traduzione, alla citazione, alla riproduzione in qualsiasi forma, all'uso delle illustrazioni, delle tabelle e del materiale *software* a corredo, alla trasmissione radiofonica o televisiva, alla pubblicazione e diffusione attraverso la rete Internet sono riservati. La duplicazione digitale dell'opera, anche se parziale, è vietata.

Criteri di referaggio

Gli scritti che compaiono nelle rubriche *Studi e riflessioni* (ad eccezione di *Tutor e tutoraggio nella formazione iniziale e nell'inserimento alla professione docente nella scuola* di Riccardo Scaglioni), *Pratica formativa* e *Lo scaffale del formatore* sono assoggettati a referaggio con il sistema del «doppio cieco» (*double blind peer review process*) nel rispetto dell'anonimato sia dell'autore che dei revisori.

L'individuazione dei revisori è operata dalla Redazione della rivista che sceglierà i *referee* tra studiosi ed esperti del settore oggetto del saggio/articolo, qualora non sia stato individuato preventivamente tra i componenti del Comitato Scientifico. Gli studiosi revisori, insieme ai componenti del Comitato Scientifico, fanno parte del *Comitato dei Referee*, annualmente aggiornato.

La Redazione, una volta verificata la pertinenza dei temi rispetto agli ambiti di trattazione della rivista e degli aspetti redazionali (una prima richiesta di adattamento può essere già operata in questa fase), invia ai *referee* i saggi/articoli oggetto di valutazione privi dei nomi degli autori. I *referee*, entro i termini indicati dalla Redazione, forniranno le proprie osservazioni attraverso la traccia di lettura fornita dalla Redazione. La scheda di valutazione permarrà agli atti nell'archivio della Redazione e i suggerimenti contenuti saranno comunicati all'autore del saggio/articolo. Le indicazioni fornite dai *referee*, benché debitamente considerate dalla Redazione, hanno valore consultivo. La Redazione può decidere comunque di pubblicare un saggio/articolo. L'elenco dei *referee* sarà pubblicato sul numero del periodico, senza alcuna specifica di quale saggio/articolo sia stato loro attribuito.

I revisori formuleranno il proprio giudizio, tenendo conto dei seguenti parametri: approfondimento del tema trattato; qualità delle argomentazioni; bibliografia adeguatamente aggiornata; chiarezza e scorrevolezza dell'esposizione.

Sulla base di tali parametri, i revisori potranno formulare i seguenti giudizi:

- a) pubblicabile senza modifiche;
- b) pubblicabile previo apporto di modifiche;
- c) da rivedere in maniera sostanziale;
- d) da rigettare.

Nel caso di giudizio discordante fra i due revisori, la decisione finale sarà assunta dal Direttore, salvo casi particolari in cui il Direttore medesimo provvederà a nominare tempestivamente un terzo revisore a cui rimettere la valutazione dell'elaborato. Il Direttore, su sua responsabilità, può decidere di non assoggettare a revisione scritti pubblicati su invito o comunque di autori di particolare prestigio.

Referee criteria

The written articles appearing in the sections *Studi e riflessioni* (except for *Tutor e tutoraggio nella formazione iniziale e nell'inserimento alla professione docente nella scuola* di Riccardo Scaglioni), *Pratica formativa*, and *Lo Scaffale del Formatore* are subject to a double blind peer review process which respects the anonymity of author and reviewer.

The Editorial Board chooses referees among academics and experts from the sector pertaining to the essay/article if such a figure cannot be found among the members of the Scientific Committee. Academic reviewers, together with the Scientific Committee make up the Referee Committee, which is subject to an annual review and update.

Once the Editorial Board has checked the relevance of the topic to the journal's aims as well as any editorial issues (the person submitting may be asked to make some initial changes at this stage), it will send the essay/article in anonymous form to the chosen referees. Within the term indicated by the Board, the referee will provide his or her observations using the outline letter provided by the Board. The evaluation form will be kept on the Editorial Board's files and any suggestions will be forwarded to the author of the essay/article. Although carefully considered by the Board, any comments made by the referee are purely for consultation purposes and the Board may decide to publish an essay/article in any case. The list of referees will be published in the periodical without any specific attribution of the essays/articles contained in it.

The referees will form their own judgement, taking into account the following parameters: quality of the argumentation; in-depth treatment of the topic; sufficiently up-to-date bibliography; clarity and fluidity of writing style.

On the basis of these parameters, the referees may make the following judgements:

- a) publishable as it stands;
- b) publishable after making certain modifications;
- c) whole-scale revision required;
- d) reject.

If two referees offer different opinions, a final decision will be made by the Director except when the latter decides to nominate a third referee to evaluate the essay/article. The Director reserves the right not to submit invited articles or those written by prestigious authors to the peer review process.

Registrazione del Tribunale di Verona n. 1.944 R.S. del 29.2.2012

Anno 9, numero 8 — marzo 2020

Idee in form@zione is an international peer-reviewed journal

Periodicità annuale



Aracne editrice

www.aracneeditrice.it

info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXX

Gioacchino Onorati editore S.r.l. — unipersonale

www.gioacchinoonoratieditore.it

info@gioacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20

00020 Canterano (RM)

(06) 4551463

ISBN 978-88-255-3079-7

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: marzo 2020

Sommario



- 13 Editoriale
di Cristina Richieri



STUDI E RIFLESSIONI

- 23 Tutor e tutorato nella formazione iniziale e nell'inserimento alla professione docente nella scuola
di Riccardo Scaglioni
- 57 Il ruolo del docente tutor nella didattica e nella valutazione *per* le competenze
di Maria Renata Zanchin
- 79 Le figure dei tutor nei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento
di Elefteria Morosini
- 97 Tutoring Behind the Walls. Learning in Prisons: A Report (Mostly) from the United States
di Robert McCrie



PRATICA FORMATIVA

- 121 Tutoring across the Borders of the European Union. How Initial Teacher Education Work Placement Can Be Supported: The Case of Italy and Spain
di Vincenza Leone, Carol Gillanders e Raul Eirin Nemiña
- 145 Tutorship educativa 0–6
di Antonella Bruzzo

- 155 “Scuola Senza Zaino”. Un approccio che trasforma il ruolo del docente
di Anna Di Palma, Oriana De Roma e Antonella Nappi



LO SCAFFALE DEL FORMATORE

- 173 Teacher Learning Processes. What Roles for a Journal?
di Cristina Richieri



LA VOCE DEI DOCENTI IN FORMAZIONE

- 203 Il momento più illuminante del mio percorso formativo. *Kangaroo Case, a business simulation: studenti e docenti a un convegno europeo di economisti*
di Luisa Broli
- 209 Il momento più illuminante del mio percorso formativo. *In English or not in English: that is the question!*
di Michela Serena
- 213 I momenti più illuminanti del mio percorso formativo. *Una storia di vita vissuta*
di Marzia Bucalossi



LETTI PER VOI

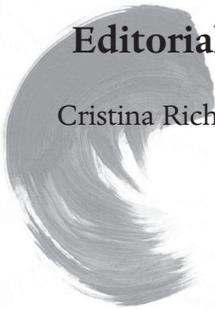
- 221 *Il tutor. Funzione, attività e competenze*
(di Patrizia Magnoler) Recensione di Carmen Genchi
- 225 *A ciascuno il suo mentor*
(di David Clutterbuck, a cura di) Recensione di Monica Bertolo
- 231 *Coaching and Mentoring. Theory and Practice*
(di Bob Garvey, Paul Stokes, e David Megginson) Recensione di Luisanna Paggiaro
- 237 *Alternanza scuola-lavoro*
(di Elefteria Morosini) Recensione di Milvia Corso

- 243 Enhancing Reflection within Situated Learning. Incorporating Mindfulness as an Instructional Strategy
(di Alexis M. Stoner e Katherine S. Cennamo) Recensione di Sarah Traversin
- 249 Connected Teaching. Relationship, Power, and Mattering in Higher Education
(di Harriet L. Schwartz) Recensione di Alberto Gelmi



LE TRADUZIONI

- 257 Il docente nel ruolo di tutor: fare in classe ciò che fanno i tutor efficaci
di William B. Wood e Kimberly Tanner — Traduzione di Cristina Richieri



Editoriale

Cristina Richieri

Un volume, pubblicato nel 1991 in più lingue tra cui l'italiano, redatto dalla Commissione delle Comunità europee dal titolo *Thesaurus Europeo dell'Educazione*, raccoglie il linguaggio documentario destinato a tutti coloro che, in Europa, sono impegnati nello scambio delle informazioni relative all'istruzione. Il tutore di formazione, secondo quanto riportato nel *Thesaurus*, è «persona diversa dall'insegnante titolare, incaricata di seguire lo sviluppo della formazione dei giovani» che agisce «[...] nell'ambito di un rapporto personalizzato» e «mira ad aiutare l'allievo ad assumersi la responsabilità della propria formazione»¹. Queste parole definiscono una figura che si differenzia dall'insegnante tradizionale da più punti di vista: in primo luogo per il contesto in cui agisce, in quanto il costante rapporto personalizzato, proprio dell'azione di *tutoring*, è difficilmente realizzabile da un insegnante in un'aula scolastica; in secondo luogo per il tipo di relazione che si instaura tra i due soggetti, il tutor e il *tutee*. Si tratta di un rapporto che mira alla progressiva autonomia del *tutee* e nel quale vengono messe in atto strategie che supportano motivazione, autostima e responsabilità del *tutee* nei confronti del proprio apprendimento, laddove ancora troppo spesso la relazione che si instaura a scuola tra docente e studente si basa su un approccio trasmissivo, poco attento agli aspetti affettivi che connotano i processi di apprendimento.

L'approccio tutoriale è stato studiato ed è stato oggetto di ricerche specifiche perché si è intuito che la didattica a scuola, come all'università, ne può trarre beneficio se il docente impara ad assumere, per quanto possibile, alcuni comportamenti propri dei tutor efficaci. Nel 1997, Lepper, Drake e

1 Tratto dalla definizione di “tutore di formazione” e di “tutoraggio”, *Thesaurus Europeo dell'Educazione*, versione in lingua italiana, Edizione del 1991, Luxembourg: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, p. 296, <https://publications.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/05b4782f-51fc-4a42-97c2-f7a868d4eb3b/language-it> (consultazione 11/10/2019).

O'Donnell–Johnson² iniziarono a esaminare le tecniche di *scaffolding* messe in atto dai tutor efficaci e riassunsero le loro caratteristiche nell'acronimo INSPIRE: *Intelligent, Nurturant, Socratic, Progressive, Indirect, Reflective, Encouraging*³. Nel 2002, Lepper e Woolverton⁴ svilupparono ulteriormente il campo di indagine e avviarono una ricerca allo scopo di meglio individuare i fattori che determinano il successo del *tutoring*. Alcuni fattori sono abbastanza ovvi, altri — come scrivono gli autori — sono spesso il risultato di un'azione educativa volta al raggiungimento contestuale di obiettivi cognitivi e motivazionali (ivi, p. 139). È importante prendere in considerazione i risultati di questi studi perché possono indirizzare gli insegnanti verso traguardi di sviluppo professionale volti alla trasformazione del proprio agire in classe e al progressivo abbandono di una modalità prettamente trasmissiva finalizzata alla sola acquisizione di conoscenze.

Naturalmente, come abbiamo già sottolineato, diverso è il contesto originario in cui agiscono il tutor di un alunno (o di un gruppo limitato di alunni) e l'insegnante di una intera classe. Si tratta, dunque, di assumere atteggiamenti e ricorrere a pratiche proprie del *tutoring* efficace, adattandoli alle situazioni di classe: dimostrare empatia, sollecitare soluzioni anziché fornirle, procedere a piccoli passi dal semplice al complesso, evitare un'atmosfera giudicante, sostenere la riflessione metacognitiva e l'autoefficacia. Tra le tecniche più produttive vi è, senza dubbio, il *peer tutoring*, dove studenti più esperti sono chiamati ad aiutare i propri pari e, così facendo, consolidano la proprie conoscenze e sviluppano nuove competenze anche in ambiti diversi da quelli prettamente disciplinari, perché insegnando si impara. A tale proposito, e per sottolineare quanto possa essere valida la pratica del *peer tutoring*, segnaliamo che uno dei massimi esperti di queste tematiche in ambito europeo, Keith Topping, ha di recente ripubblicato (2014) la traduzione in italiano del suo *The peer tutoring handbook: Promoting co-operative*

2 Lepper, M.R., Drake, M.F., & O'Donnell-Johnson, T. (1997). Scaffolding techniques of expert human tutors. In K. Hogan & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*, pp. 108–144. Cambridge (MA): Brookline Books.

3 Intelligente, Empatico, Socratico, Progressivo, Indiretto, Riflessivo, Incoraggiante.

4 Lepper, M.R., & Woolverton, M. (2002). The Wisdom of Practice: Lessons Learned from the Study of Highly Effective Tutors. In J. Aronson (Ed.), *Improving Academic Achievement*, pp. 135–158. New York: Academic Press, <http://cachescan.bcub.ro/e-book/E2/580695/135-208.pdf> (retrieved 06/11/2019). A questa ricerca fanno riferimento Wood e Tanner (2012) in *The Role of the Lecturer as Tutor: Doing What Effective Tutors Do in a Large Class*. *Life Science Education*, 11, 3–9 (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3292071/pdf/3.pdf>, consultazione 10/10/2019) di cui pubblichiamo la nostra traduzione alle pagine 257–275 di questo numero di *Idee in form@zione*.

*learning*⁵. Ci pare che debba essere tenuta in grande considerazione anche una sua riflessione⁶ che ci prospetta l'auspicata progressiva trasformazione del *tutee* in tutor: «There is no better apprenticeship for being a helper than being helped» (2015, p. 13). Su questa base, è buona prassi affidare l'azione di *tutoring* non sempre e non solo a studenti selezionati perché migliori di altri. Tutti, sostiene Topping, debbono avere la possibilità di aiutare un pari, anche perché succede che uno studente eccella in una o più discipline ma sia più debole in altre. Questa interscambiabilità di ruoli non solo allena e sviluppa competenze relazionali, linguistiche, organizzative, ma lascia intravedere a coloro che normalmente svolgerebbero solo il ruolo di *tutee* un futuro brillante anche per loro, sostenendone l'autostima e la motivazione a crescere in conoscenze e capacità.

Uno dei più recenti atti normativi italiani, le *Linee guida* per i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO)⁷, attribuisce alle figure del tutor interno e del tutor esterno specifiche funzioni in ottemperanza alla evoluzione degli orientamenti europei in materia di sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (*Raccomandazione del Consiglio* del 22 maggio 2018)⁸. Queste *Linee guida* definiscono gli ambiti in cui tali tutor agiscono per assicurare una buona gestione del percorso di alternanza scuola-lavoro finalizzandolo allo sviluppo dello studente anche in riferimento a competenze trasversali che, in quanto tali, gli saranno di fondamentale utilità nel suo ruolo di futuro cittadino e nell'apprendimento permanente. Per quanto riguarda la formazione dei docenti, la figura tutoriale è presente da tempo nei percorsi di formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, come stabilito dal decreto 10 settembre 2010, n. 249, tutt'ora vigente. La sua applicazione relativamente alla scuola secondaria è, invece, sospesa

5 Il volume è pubblicato nei tipi di Erickson con il titolo *Insegnamento reciproco tra compagni* (prima edizione in italiano: 1997). Il volume in inglese, *The peer tutoring handbook: promoting cooperative learning*, è stato pubblicato nel 1988 (London: Croom Helm; Cambridge, MA: Brookline Books).

6 Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method, new developments/Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 1–29, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02103702.2014.996407>.

7 Cfr.: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&t=1570548388496> (consultazione 29/11/2019).

8 Cfr.: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT); questa raccomandazione ha aggiornato la sua precedente versione del 2006 (2006/962/EC), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (consultazione 29/11/2019).

da alcuni anni in attesa di nuove norme che restituiscano ai docenti della scuola secondaria una formazione non solo disciplinare ma anche pedagogico-didattica, analogamente a quanto accade per i docenti dell'infanzia e della primaria.

Tenendo conto dell'ampio ventaglio di possibili contesti in cui può agire il tutor, sia egli giovane allievo incaricato di prendersi cura di un compagno, o formatore di adulti in percorsi iniziali per la professione, abbiamo cercato di esplorare le funzioni che gli sono proprie e gli esiti positivi che il suo agire può sortire in ambito educativo.

La sezione "Studi e riflessioni" si apre con il contributo di Riccardo Scaglioni dal titolo *Tutor e tutorato nella formazione iniziale e nell'inserimento alla professione docente nella scuola*. Scaglioni ci propone un *excursus* storico-culturale e normativo della formazione iniziale dei docenti di scuola e riflessioni sul ruolo dei tutor, figure esperte, che qualificano il tirocinio. La sua analisi si conclude esplorando le possibili implicazioni positive sullo sviluppo professionale dei docenti in termini di maturazione indotta dal ruolo tutoriale e di possibili traguardi di carriera, questione ancora totalmente inesplorata nel contesto italiano.

Il secondo contributo, scritto da Maria Renata Zanchin, si intitola *Il ruolo del docente tutor nella didattica e nella valutazione per le competenze*. Nel contributo, oltre all'analisi di alcuni studi e ricerche sul *tutoring* e sulla metacognizione, si analizzano gli atteggiamenti propri di un tutor, in particolare quelli collegati ai processi metacognitivi, che il docente può assumere in classe allo scopo di favorire la centralità dell'allievo e promuovere le sue competenze anche in ambito valutativo.

Elefteria Morosini nel suo *Le figure dei tutor nei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento* fa il punto su quella, fino a poco tempo fa, denominata Alternanza Scuola-Lavoro, ripercorrendo sinteticamente i riferimenti normativi e richiamandone le finalità che vengono inquadrare in alcuni fondamentali riferimenti pedagogici. Vengono esaminate le funzioni condivise da tutor scolastico e tutor esterno insieme alle loro specifiche attribuzioni e vi si sottolinea l'importanza del coinvolgimento dell'intero corpo docente nella definizione dell'impianto didattico-organizzativo, allo scopo di perseguire la piena efficacia dei percorsi.

La prima sezione di questo numero si conclude con l'articolo in inglese di Robert McCrie, *Tutoring Behind the Walls. Learning in Prisons: A Report (Mostly) from the United States*. Il pezzo testimonia l'ampio spettro di contesti in cui la figura del tutor è chiamato a svolgere la sua funzione di guida. Nel contributo si presentano dati che riguardano la recidiva di soggetti che in carcere hanno beneficiato di programmi educativi per concludere

come una ricca offerta formativa, quale quella offerta da una particolare istituzione nella repubblica di Corea, sia determinante per la riabilitazione dei carcerati. Siamo convinti che gli insegnanti sapranno trarre interessanti spunti di riflessione anche da un contributo che può sembrare piuttosto lontano dai loro abituali interessi, cimentandosi nel ragionare su certe sbarre metaforiche alle finestre delle aule che potrebbero essere rimosse con un buon *tutoring*.

La seconda sezione, “Pratica formativa”, si apre con l’articolo in inglese di Vincenza Leone, Carol Gillanders e Raul Eirin Nemiña dal titolo *Tutoring across the Borders of the European Union. How Initial Teacher Education Work Placement Can Be Supported: The Case of Italy and Spain*. Il contributo offre una panoramica sul percorso di tirocinio degli studenti di Scienze della Formazione nelle università di Italia e Spagna, e illustra una esperienza innovativa di *eTwinning* per la formazione iniziale dei docenti realizzata congiuntamente da questi due Paesi.

Segue l’articolo di Antonella Bruzzo, *Tutorship educativa 0–6*. L’autrice, docente di scuola dell’infanzia in Friuli, affronta la questione della *tutorship* educativa nei servizi 0–3 e nella scuola dell’infanzia interrogandosi sul ruolo dei contesti e sulla possibilità di sviluppare, in bambini così piccoli, prime forme di *tutorship* tra pari che si possono identificare in collaborazione, cooperazione, co-costruzione di saperi.

Anna Di Palma, Oriana De Roma e Antonella Nappi presentano una esperienza di attuazione del modello “Scuola Senza Zaino” in Campania, nelle classi prime e seconde della scuola primaria dove insegnano. Il loro contributo, *Scuola Senza Zaino. Un approccio che trasforma il ruolo del docente*, affronta il tema del cambiamento che tale approccio didattico induce nel docente, orientandolo ad assumere un ruolo di tutor più che di docente nel senso tradizionale del termine. Vengono illustrati i valori fondanti del modello e alcune pratiche didattiche innovative volte a superare l’approccio trasmissivo.

Nel contenitore “Lo scaffale del formatore” presentiamo una nostra ricerca che mette a fuoco una particolare modalità formativa che la nostra rivista *Idee in form@zione* sta realizzando da alcuni anni per i docenti disponibili a redigere un breve testo, di carattere riflessivo, sul momento più illuminante del proprio percorso formativo che, in quanto tale, abbia prodotto in loro importanti trasformazioni. Due membri della redazione di *Idee in form@zione* hanno assunto il ruolo di tutor nei confronti di questi docenti e hanno accompagnato il testo da loro elaborato verso la versione definitiva pronta per la pubblicazione nella sezione “La voce dei docenti in formazione”. Il contributo in cui presentiamo questa ricerca, *Teacher Learning Pro-*

cesses. *What Roles for a Journal?*, fa emergere il valore di simili esperienze in quanto capaci di stimolare motivazione, infondere auto-stima e sostenere il senso di appartenenza a una comunità in continuo sviluppo professionale.

La sezione intitolata “La voce dei docenti in formazione” quest’anno accoglie i contributi di Luisa Broli, Michela Serena e Marzia Bucalossi. Luisa Broli illustra la sua esperienza di formatrice e relatrice a un convegno. In quella circostanza l’autrice si è lasciata conquistare dalle strategie di presentazione utilizzate da un gruppo di studenti nell’illustrare un loro progetto, strategie capaci di confermare in lei la convinzione che l’assegnazione di un ruolo attivo ai soggetti in formazione rappresenta la modalità più efficace per attivare motivazione e acquisire conoscenze e abilità. Michela Serena scrive della sua esperienza formativa maturata in qualità di docente di scuola primaria che insegna l’inglese ai propri alunni, ragionando sulla fase di transizione che l’ha portata alla decisione di voler insegnare l’inglese in inglese e sulla opportunità di cercare di evitare imprevisti di carattere linguistico e didattico attraverso una attenta progettazione della lezione. Marzia Bucalossi, infine, ci rappresenta il ruolo importantissimo per lo sviluppo professionale dei docenti rivestito dalle associazioni professionali, grazie alle quali è possibile uscire dal proprio isolamento, partecipare a progetti comuni, imparare da colleghi con più esperienza ma anche diventare, nel tempo, punto di riferimento per altri grazie alla progressiva trasformazione da *tutee* a tutor.

Nella sezione “Letti per voi” si trovano le recensioni di volumi che trattano della *tutorship*, o temi affini, quali il *mentoring* e il *coaching*, curate da Carmen Genchi, Monica Bertolo, Luisanna Paggiaro, Milvia Corso, Sarah Traversin e Alberto Gelmi.

Infine, nella sezione “Le Traduzioni”, abbiamo scelto di proporre in italiano un articolo pubblicato nel 2012 da William B. Wood e Kimberly Tanner il cui titolo originale è *The Role of the Lecturer as Tutor: Doing What Effective Tutors Do in a Large Lecture Class*. Ci è sembrato appropriato ai temi discussi in questo numero della rivista e assai utile per i suggerimenti che gli autori propongono. Le riflessioni dei due autori riguardano l’attività di insegnamento dei docenti che operano in ambito universitario dove le aule sono spesso gremite da un gran numero di studenti. Tuttavia, poiché sono frutto di un approfondito studio su come agisce un tutor efficace, esse risultano di sicuro interesse anche per i docenti di scuola dove, spesso, anche numeri più esigui di presenze in classe possono indurre il perpetuarsi di una modalità di insegnamento trasmissivo che nuoce alla centralità dello studente e al suo processo di apprendimento.

Più di cinquant'anni fa, Suppes (1966, p. 207)⁹ scriveva:

[...] both the processing and the uses of information are undergoing an unprecedented technological revolution. Not only are machines now able to deal with many kinds of information at high speed and in large quantities but also it is possible to manipulate these quantities of information so as to benefit from them in entirely novel ways. This is perhaps nowhere truer than in the field of education. One can predict that in a few more years millions of schoolchildren will have access to what Philip of Macedon's son Alexander enjoyed as a royal prerogative: the personal services of a tutor as well-informed and responsive as Aristotle¹⁰.

La parte finale di questo passo è stata ripresa da Lepper e Woolverton (2002) e posta come citazione ad esergo nel loro *The Wisdom of Practice: Lessons Learned from the Study of Highly Effective Tutors* già citato¹¹. Oggi, a distanza di così tanti anni, la riflessione ha acquisito ancora maggiore rilevanza e ci ricorda quanto importante sia formare giovani e adulti alla pratica del *tutoring*. Ciò non solo perché sempre più spesso l'apprendimento si realizzerà attraverso strumentazioni informatiche nel cui contesto l'assistenza di un tutor efficace è e sarà determinante, ma anche perché la duplice esperienza dell'essere *tutee* e tutor offre un contributo determinante alla maturazione di apprendimenti più significativi e profondi.

9 Suppes, P. (1966). The Uses of Computers in Education. *Scientific American*, 215(2), 206–220, https://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_4700_0.pdf (consultazione 30/11/2019).

10 «[...] sia l'elaborazione che l'uso delle informazioni stanno subendo una rivoluzione tecnologica senza precedenti. Non solo le macchine sono ora in grado di gestire molte informazioni ad alta velocità e in grandi quantità, ma è anche possibile manipolarle in modo da trarne vantaggio in modi completamente nuovi. Ciò, forse, è tanto più vero in campo educativo. Si può prevedere che tra qualche anno milioni di scolari avranno accesso a ciò di cui il figlio di Filippo di Macedonia, Alessandro, godeva come una prerogativa reale: i servizi personali di un tutor preparato ed efficace come Aristotele» (nostra traduzione).

11 Cfr. nota 4.



Studi
e riflessioni

Tutor e tutorato nella formazione iniziale e nell'inserimento alla professione docente nella scuola

Riccardo Scaglioni

Il contributo indaga la funzione svolta dai docenti più esperti della scuola italiana nella gestione dei percorsi di formazione iniziale e di inserimento degli insegnanti. L'analisi parte da un esame dell'evoluzione dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti articolati negli ultimi venticinque anni in Italia. Nel presentare il nodo delle competenze di base da sviluppare negli insegnanti che si apprestano a entrare in servizio nella scuola, il contributo individua nell'apprendimento situato che si sviluppa nel tirocinio, gestito in collaborazione tra scuola e università, una tappa ineludibile della formazione iniziale universitaria dei docenti della scuola. Questa esperienza formativa si configura come la più significativa in termini di competenza professionale spendibile nell'azione didattica. In tale contesto si inserisce il ruolo dei docenti esperti della scuola con funzioni tutoriali: professionisti dell'insegnamento con compiti di accompagnamento, guida e supporto riflessivo. I tutor sono figure insostituibili che hanno un peso decisivo nella formazione professionale dei pre-service e dei beginning teacher e che, nella complessa trama di relazioni fra scuola e università, svolgono una fondamentale azione di collegamento fra didattica e didassi.

PAROLE CHIAVE: tutor, tutorato, formazione iniziale, tirocinio, inserimento

The article investigates the role played by experienced Italian teachers in the management of pre-service student teacher training and placement. The analysis starts with a review of the evolution of initial teacher education over the last twenty-five years in Italy. In presenting the basic competences to be developed in prospective teachers who are preparing to enter the school system, the article identifies situated learning developed collaboratively by schools and universities throughout internships, as an essential stage of teachers' initial university training. This educational experience is the most significant in terms of professional competence that can be implemented in teaching. In this context, experienced teachers have a key role as tutors: they carry out the important functions of accompanying, guiding and supporting reflection. They are unique figures who have a decisive weight in pre-service and beginning-teacher training by weaving the complex web of relations between school and university and by carrying out the fundamental action of connecting teaching theory and practice.

KEYWORDS: tutor, tutoring, pre-service training, internship, teacher placement

1. Formazione iniziale e inserimento alla professione docente nella scuola italiana

Questo contributo sul *tutorato* nella formazione iniziale e nell'inserimento alla professione docente viene sviluppato in due parti: la prima inquadra il

tema nell'imprescindibile contesto in cui esso si colloca in Italia, la seconda analizza e approfondisce i temi del tutorato e dei tutor.

Si inizierà, quindi, col definire il quadro di riferimento in cui si inseriscono le figure tutoriali nella scuola italiana, sviluppando tre snodi fondamentali. Il primo è costituito da un esame della normativa sulla formazione iniziale degli insegnanti in Italia: una esplorazione non semplice, che richiede qualche attenzione. Il secondo è una riflessione sul fatto che insegnare trova la sua ragione d'esistenza nell'apprendere degli studenti: è, quindi, necessario soffermarsi a considerare quali competenze siano da sviluppare attraverso la formazione iniziale per i docenti della scuola. Il terzo snodo fondamentale è relativo al riflettere sull'importanza di un apprendimento il più possibile *situato* nel contesto scuola: operazione realizzabile solo con un serio e qualificato tirocinio, strutturato, come vedremo, in un modello autenticamente *formativo*.

1.1. *Evoluzione dei modelli di formazione iniziale e inserimento: rassegna normativa*

1.1.1. La formazione specialistica per l'insegnamento

I primi atti formali che si sono occupati di questa materia risalgono al 1962, quando l'allora Ministro Luigi Gui istituì una Commissione d'indagine sulla scuola¹ che, al termine dei suoi lavori, nel 1964, elaborò una *Relazione sullo stato della pubblica istruzione in Italia*, basata su dati puntuali raccolti nei suoi due anni di lavoro. Ecco come si espresse relativamente alla preparazione degli insegnanti:

La Commissione d'indagine ha rilevato che nel curriculum tradizionale degli studi seguiti dai futuri professori è assente qualsiasi preoccupazione di formazione professionale [...]. Pertanto la Commissione d'indagine ritiene necessario costituire con urgenza presso ogni sede universitaria, un Comitato inter-facoltà per la formazione, l'aggiornamento e il perfezionamento degli insegnanti, cui, appena possibile, dovrebbero subentrare, come struttura definitiva, Scuole superiori di magistero, alle quali dovrebbe essere affidata la preparazione pedagogico-didattica degli insegnanti secondari di ogni ordine e grado, mediante un corso quadriennale, seguito da un biennio post-lauream, comprensivo del tirocinio guidato. Le Scuole superiori di magistero risulterebbero dalla trasformazione delle Facoltà di magistero ed avrebbero il compito istituzionale di curare la preparazione, l'aggiornamento e il perfezionamento anche degli insegnanti elementari e, secondo taluni, di Scuola materna².

1 Commissione istituita con legge 24 luglio 1962, n. 1073 presieduta dal Costituente on. Giuseppe Rufo Ermini.

2 Commissione d'indagine sulla scuola (1964), p. 287.

La raccomandazione, articolata secondo gli ordinamenti universitari del tempo, chiese di intervenire “con urgenza”, segno che considerava fondamentale specializzare i docenti con una preparazione professionale universitaria che comprendesse il tirocinio come momento qualificante.

Erano i primi anni '60, poi ci furono il '68 e la protesta studentesca. Nel 1973 i decreti delegati, insieme ad altri importanti interventi sulla scuola, ripresero il principio enunciato dieci anni prima nel Piano Gui, stabilendo che i docenti dovessero essere reclutati «nella prospettiva di una formazione universitaria completa da richiedere come requisito di base»³.

Ci vollero, tuttavia, altri vent'anni per avere i primi interventi normativi con effetti concreti. La legge 19 novembre 1990, n. 341, che modificava gli ordinamenti didattici universitari, all'articolo 34 introdusse due nuovi istituti per la formazione iniziale degli insegnanti. Il primo fu uno «specifico corso di laurea, articolato in due indirizzi, preordinato alla formazione culturale e professionale degli insegnanti» delle scuole materne ed elementari⁴. Lo stesso articolo istituì una «scuola di specializzazione, articolata in diversi indirizzi incardinati nelle differenti discipline», finalizzata alla formazione degli insegnanti di scuola secondaria (Corradini, 2010). In tutti questi percorsi di formazione, come avveniva già per diverse altre professioni ad alta specializzazione, un ruolo centrale era attribuito al tirocinio e a chi nel tirocinio rivestiva il ruolo di guida e di riferimento professionale per l'inserimento.

Senza entrare nel dettaglio del difficoltoso percorso necessario per attuare le disposizioni della legge 341, va detto che esse ebbero bisogno di un ulteriore decennio per arrivare a ordinamento⁵.

1.1.2. I Corsi di laurea in Scienze della formazione e le SSIS

Fu, infatti, negli ultimi due anni del XX secolo che furono istituiti nelle università i *Corsi di laurea in Scienze della Formazione* (destinati a formare i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria) e le *Scuole di specializzazione per la formazione degli insegnanti di scuola secondaria* (SSIS). I primi docenti della scuola italiana *specializzati* nell'insegnamento avrebbero ottenuto titolo, considerati gli anni di corso necessari, solo nel nuovo millennio, quasi quarant'anni dopo le prime ipotesi circolate negli ambienti politici e legisla-

3 Legge delega 30 luglio 1973, n. 477, art. 4, punto 5.

4 Oggi scuole dell'infanzia e scuole primarie.

5 Il d.P.R. 31 luglio 1996, n. 471 (Lauree in Scienze della Formazione) diventò operativo nel 1998, mentre il d.P.R. 31 luglio 1996, n. 470 (Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario) ebbe attuazione nel 1999.

tivi. Da quel momento in poi chi avesse voluto diventare insegnante avrebbe dovuto farlo solo attraverso una formazione universitaria specifica: a ciclo unico, per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria; con una specializzazione *post-lauream* per la scuola secondaria. Con i nuovi percorsi diventarono effettivi due importanti principi: a) si diventa docenti nella scuola solo se ci si specializza all'insegnamento; b) per formare i nuovi docenti, scuola e università devono collaborare e le figure cardine per aprire e sviluppare questa collaborazione sono i docenti della scuola più esperti da coinvolgere nel tirocinio: *supervisori di tirocinio* e *docenti accoglienti*⁶.

I due percorsi di specializzazione ebbero, in seguito, evoluzioni molto diverse. Mentre, infatti, i corsi di laurea in Scienze della Formazione sono tutt'oggi in ordinamento⁷, e hanno consolidato negli anni la cultura della formazione specialistica all'insegnamento e sviluppato esperienze di collaborazione fra scuole e università diventate fonti di virtuose contaminazioni interistituzionali, ben diversi sono stati i destini della formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria. Una volta istituite, infatti, le SSIS hanno dato vita a nove cicli biennali di specializzazione, formando decine di migliaia di insegnanti di scuola secondaria di primo e di secondo grado, per chiudere *ope legis* la loro attività nel 2009.

1.1.3. La fine delle SSIS e il Tirocinio Formativo Attivo

Nell'estate del 2008, il neoministro Mariastella Gelmini ottenne di inserire all'art. 64 della legge di conversione del d.l. 112/2008, il comma 4-ter, con il quale le procedure per l'accesso alle SSIS vennero «sospese per l'anno accademico 2008–2009». Non furono mai più riattivate.

Il 30 luglio di quello stesso anno fu istituito un gruppo di lavoro, coordinato da Giorgio Israel, con il compito di «definire i requisiti e le modalità della formazione iniziale e delle attività procedurali per il reclutamento del personale docente delle istituzioni scolastiche e di definire gli ordinamenti didattici universitari per la formazione del predetto personale» (d.m. 30/07/2008)⁸. Il gruppo lavorò per poco più di

6 Un principio, questo, per la verità non nuovo, visto che il modello di formazione iniziale precedente, per gli insegnanti di scuola "elementare", era basato su apprendimenti in magistero più un consistente tirocinio guidato.

7 Il d.m. 10 settembre 2010, n. 249 portò da 4 a 5 anni la laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione destinata all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

8 Il virgolettato è inserito nel titolo del decreto, non più rintracciabile negli archivi del MIUR, nemmeno alla pagina che riporta gli Atti Ministeriali dell'anno 2008 (<http://attiministeriali.miur.it/anno-2008.aspx>). La citazione è tratta da documentazione personale dell'autore.

sei mesi, e concluse i lavori delineando per gli insegnanti di scuola secondaria il modello di formazione iniziale che poi sarebbe diventato, nel decreto istitutivo, il TFA (Tirocinio Formativo Attivo), un anno di formazione specifica con corsi universitari e tirocinio di 475 ore, mentre per la formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria giunse a confermare e a rendere più consistente il modello di laurea magistrale in Scienze della Formazione, a ciclo unico, passato da quattro a cinque anni, con un tirocinio di 600 ore articolato a partire dal secondo anno di corso.

Infanzia e primaria / Abilitazione in 5 anni



Secondaria I e Il grado / Abilitazione in 6 anni



Figura 1. I percorsi di formazione iniziale degli insegnanti secondo il d.m. 249/2010
(fonte: ANFIS, Materiale divulgativo sul d.m. 249/2010).

Il decreto ministeriale 10 settembre 2010 n. 249 istituì inoltre, con una nuova nomina, le figure che avrebbero avuto il compito di governare il tirocinio: *tutor dei tirocinanti*, *tutor coordinatori* e *tutor organizzatori*⁹.

Fu così che la formazione degli insegnanti primari e dell'infanzia proseguì senza soluzione di continuità, anno dopo anno, mentre la formazione degli insegnanti secondari, dovette attendere che il d.m. 249/2010, pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 31 gennaio 2011¹⁰, vedesse la sua prima applicazione nel 2013, quando le università riuscirono ad allestire i primi percorsi TFA (d.m. 11 novembre 2011).

⁹ Il *tutor organizzatore* (art. 11, c. 4) fu istituito solo per i percorsi di formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria.

¹⁰ Pubblicato nel *Supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale* n. 24 del 31 gennaio 2011 — Serie generale.

Il modello del TFA a regime ordinario prevedeva, oltre all'anno nel quale si doveva svolgere il tirocinio formativo *post-lauream* (60 CFU¹¹), l'inserimento di esami specifici sulle tematiche dell'insegnamento nei corsi di laurea magistrale disciplinare. La sua attuazione, tuttavia, fu possibile solo nella forma transitoria¹² senza inserimenti di esami nei percorsi di laurea magistrale, soprattutto per la ritrosia degli atenei a mettere mano alla distribuzione dei crediti formativi universitari dei settori scientifici disciplinari (SSD), già consolidati nei *curricula* di ordinamento. Solo le Istituzioni AFAM riuscirono a mettere mano all'impianto didattico accademico, superando gli ostacoli e mettendo in campo un vero corso di laurea magistrale orientato all'insegnamento.

Il mancato superamento della fase transitoria ex art. 15 negli atenei non fu l'unico e non fu nemmeno il principale problema dell'attuazione del TFA. Nei soli due cicli di TFA realizzati negli anni 2013 (I ciclo) e 2015 (II ciclo) i tempi previsti nella norma furono pesantemente disattesi. Si assistette a due cicli in versione, per così dire, ridotta: sia nella durata sia nella consistenza reale del tirocinio a scuola — iniziato nella maggior parte dei casi fra marzo e aprile — sia nella qualità della formazione che hanno saputo produrre¹³. L'impreparazione nella programmazione, i ritardi nella produzione degli atti normativi e ministeriali, i ritardi delle comunicazioni da parte dei soggetti coinvolti, non accompagnate da una adeguata attività di monitoraggio e supporto, di fatto, condussero l'esperienza TFA al fallimento.

Si aggiunga, infine, che ancora una volta, come avvenne per i nove cicli SSIS, non fu messa in atto alcuna attività di osservazione sistematica e di monitoraggio dell'esperienza. Una lacuna che ha prodotto danni difficilmente calcolabili nei processi decisionali, che non hanno potuto tener conto di valutazioni obiettive delle esperienze realizzate.

1.1.4. I percorsi FIT

A seguito del cambio di Governo, avvenuto nel 2014 fu avviato un difficoltoso percorso di elaborazione normativa sulla formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria. Con la legge 13 luglio 2015, n. 107, al comma 181, lettera b (mentre era in corso il secondo dei due cicli "zoppi" di TFA) si disposero interventi per un «riordino, adeguamento e semplifi-

11 Crediti Formativi Universitari corrispondenti a 25 ore di attività formative accademiche.

12 Art. 15 d.m. 249/2010.

13 Rapporto ANFIS sul TFA 2013 (2013).

cazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria, in modo da renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione».

Ciò diede il via alla elaborazione di un nuovo modello di formazione iniziale, poi sintetizzato nel decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59: il FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio). Il progetto fu ambizioso: far coincidere il numero di docenti formati in modo specialistico all'insegnamento secondario con le immissioni in ruolo, coinvolgere università e scuola in modo *paritetico* in un percorso triennale di formazione e inserimento al quale si accedeva per concorso pubblico, in cui i costi di iscrizione erano sostituiti da un compenso che nei tre anni si elevava fino a coincidere con lo stipendio di prima nomina. In questo modello, didattica, laboratori e tirocinio avrebbero dovuto convivere con equilibri da costruire con successive norme attuative. Quello che forse i più ignorano è che tale principio era stato già proposto, senza séguito, anche cinquant'anni prima¹⁴.

Il d.lgs. 59/2017 attribuì alle figure tutoriali un ruolo cardine nei percorsi, qui più che nel modello TFA. Per poterle disciplinare si arrivò a elaborare alcune ipotesi di decreto attuativo che riprendevano quanto previsto per i tutor nel TFA adattando e ampliando il campo di regolamentazione al più impegnativo percorso FIT.

Il confronto interno ai gruppi di lavoro e con i soggetti interessati fu impegnativo e l'elaborazione impiegò molto tempo, per la complessità della materia e per la difficile coerenza normativa da rispettare. Il d.lgs. n. 59, emanato con data 13 aprile 2017 ma reso noto a giugno del 2017, richiedeva ulteriori decreti attuativi che non videro mai la luce. Quasi tutte le risorse per la decretazione attuativa furono impiegate per la definizione dei crediti formativi universitari da acquisire prima del concorso di ammissione al FIT: 24 CFU in *discipline antropo-psico-pedagogiche e metodologie e tecnologie didattiche* che, una volta regolamentati (d.m. 10 agosto 2017, n. 616), impegnarono gli atenei in un notevole sforzo organizzativo per mettere a disposizione degli studenti universitari la concreta fruibilità dei crediti.

14 «Per l'assunzione in ruolo, la Commissione d'indagine propone un sistema nel quale, successivamente agli studi universitari come ora descritti, un corso post-lauream di uno o due anni, comprensivo del tirocinio guidato, si concluda con una prova che abbia forma e valore di abilitazione e dia adito immediato ai pubblici concorsi per l'ammissione in ruolo, da organizzarsi annualmente. Il periodo passato nel corso post-lauream dovrebbe essere valutato come servizio di insegnamento e retribuito in misura di poco inferiore a quella iniziale dell'insegnante» (Gui, 1964, pp. 287-288).

1.1.5. La nuova versione del d.lgs. 59/2017: dal FIT al FIP

Con la nuova legislatura, a marzo del 2018, prima che potesse prendere il via la prima annualità del percorso FIT, il nuovo Governo inserì in legge di bilancio (l. 30 dicembre 2018, n. 145, art. 1, comma 792) un comma con il quale integrava e modificava il d.lgs. 59, stravolgendo completamente il FIT. Il percorso si ridusse a un solo anno, coincidente con l'anno di prova, che il legislatore ridefinì «di formazione iniziale e prova» (FIP), ma sulla cui articolazione la nuova versione del decreto non diceva nulla, rinviando a successiva decretazione che il Governo, caduto nell'agosto del 2019, non emanò mai.

Venne così a determinarsi una situazione di grave vuoto legislativo, nella quale rischia di passare l'idea, precedente al 1964 (cioè vecchia di oltre mezzo secolo), che per insegnare nella scuola secondaria basti una laurea disciplinare cui al massimo si aggiunga una manciata di CFU in discipline antropo-psico-pedagogiche. Ventiquattro CFU pari a pochi esami da scegliere in modo autonomo, senza alcun progetto formativo che ne determini significatività e organicità. Un *non-percorso* che esclude il tirocinio e che rinvia a dopo l'accesso al ruolo, in un periodo di "prova" sulla pelle degli alunni, la gestione delle criticità e delle situazioni disfunzionali sulle quali riflettere e costruire un sapere professionale articolato e com-

FIT (d.lgs. 59/2017 - G.U. n. 112 del 16.5.2017 - Suppl. Ordin. n. 23)

Formazione specialistica per l'insegnamento: **ca. 2000 ore + Tirocinio: ca. 1000 ore**



FIP (d.lgs. 59/2017 modificato dalla l. 30 dicembre 2018 n.145)

Formazione specialistica per l'insegnamento: **ca. 650 ore (Tirocinio: 0 ore)**



.....

Percorsi di laurea per insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria

Formazione specialistica per l'insegnamento: **oltre 5000 ore + Tirocinio: 600 ore**

Figura 2. I percorsi di formazione iniziale degli insegnanti d.lgs. 59/2017 prima e dopo la modifica ad opera della legge di bilancio 2019*.

* In Figura 2 il conteggio delle ore di formazione specialistica per l'insegnamento è frutto di approssimazioni.

plesso. Se si dovesse determinare la misura dell'arretramento culturale, si potrebbe dire che si tornò più o meno a metà del '900.

In tutta questa lunga evoluzione della vicenda si avvertono due segnali forti e chiari. Il primo è che non si è riusciti a condividere e, quindi, pare nemmeno si abbia ben chiaro cosa esso sia, un *profilo professionale del docente*: dove questo profilo debba trovare il suo punto di partenza, come si debba sviluppare, quale progressione debba e possa avere in una carriera dei docenti, che a tutt'oggi non esiste ancora in Italia. Il secondo segnale è costituito da una palese e perdurante debolezza della categoria degli insegnanti, che pare non riesca ad avvertire l'importanza della qualità delle competenze del corpo docente, soprattutto in ingresso. Una debolezza avvertibile sia nella componente di base, presente nelle scuole ma incapace di esprimere posizioni condivise e forti sul tema, sia nella sua componente di rappresentanza sindacale, che dimostra grande sensibilità al tema del reclutamento dei docenti e della condizione del precariato, ma sul tema della formazione iniziale universitaria mette a nudo riserve e incertezze.

La politica, dal canto suo, non ha saputo assumere dati di riferimento attendibili per poter prendere decisioni meno che improvvisate: tale fu, a parere di diversi osservatori ed esperti, la decisione di chiudere *tout court* le SSIS, senza averne in alcun modo valutato obiettivamente l'efficacia e il funzionamento. Tali furono, successivamente, le decisioni su cosa modificare o mantenere dei modelli precedenti, decisioni che mancarono del tutto di dati obiettivi per poter valutare le esperienze e orientare i provvedimenti.

1.2. Formare competenze d'insegnamento

1.2.1. Formare all'insegnamento per l'apprendimento

Prima di affrontare nel merito il tema del tutorato, è bene soffermarsi un momento a riflettere su cosa significhi formare un *pre-service* e un *beginning teacher* (Allen & Wright, 2014), quale *profilo docente* si voglia concorrere a formare, e a quali *standard* di competenze di base si faccia riferimento per il curriculum del *beginning teacher*.

Iniziamo col dire che l'*insegnamento* nella scuola, è attività finalizzata a promuovere, insieme a crescenti livelli di autonomia e responsabilità, l'*apprendimento* di conoscenze, sviluppo di abilità e competenze in bambini e adolescenti. Con qualche rara eccezione, la comunità scientifica che si occupa di educazione e formazione concorda nel sostenere che per essere in grado di *insegnare per far apprendere* non basti amare e conoscere a fondo la propria disciplina, la sua consistenza e la sua dinamica in una prospet-

va di ricerca: per insegnare e far apprendere è vitale padroneggiare anche *come* quel sapere è *fatto proprio* da chi apprende, e quale uso intellettuale, emotivo e funzionale si possa promuovere in chi apprende. È, infine, fondamentale che chi intende insegnare abbia la possibilità di misurarsi, prima di entrare “in ruolo”, con i fattori che facilitano l’apprendimento e con la vasta gamma di ostacoli che lo limitano.

Per attrezzare con adeguate competenze professionali un docente è, quindi, necessario innescare un processo che si sviluppa in fasi successive, in percorsi da accompagnare, in problemi da condividere, in riflessioni da approfondire, in tempi di sedimentazione da rispettare, con l’*affiancamento*, l’*accompagnamento* e la *guida* di docenti esperti che orientino e governino i processi di acquisizione delle competenze. Supporti e guide che possano consolidare le basi di appoggio dell’architettura cognitiva, professionale ed emotiva che si allestirà nel tempo, man mano che l’esperienza si ispessisce, i dati e gli strumenti si arricchiscono e si affinano in un percorso di graduale crescita professionale. Docenti esperti che non operino da soli, ma in una *comunità educante*¹⁵ radicata nella scuola che accoglie e che contribuisce a formare i propri insegnanti.

1.2.2. Competenze d’insegnamento e quadri di riferimento

Le fonti, italiane e internazionali, dalle quali è possibile attingere per una rassegna dei saperi e delle competenze necessarie per attrezzare un docente a inizio carriera, sono numerose¹⁶. Tuttavia, si è scelto qui di fare riferimento alle sole fonti normative vigenti in Italia, le uniche vincolanti sul piano delle azioni da sviluppare¹⁷:

- a) il *Contratto collettivo nazionale di lavoro relativo al personale del comparto istruzione e ricerca. Triennio 2016–2018* (tuttora vigente);
- b) il d.m. 10 settembre 2010, n. 249, vigente per la formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell’infanzia e della scuola primaria;
- c) il d.lgs. 13 aprile 2017, n. 59, per gli insegnanti di scuola secondaria.

¹⁵ Art. 24, *Contratto collettivo nazionale di lavoro relativo al personale del comparto istruzione e ricerca* — Triennio 2016–2018.

¹⁶ Ricerche in materia pedagogica (per esempio Damiano, 2004) e sugli standard professionali (*Teacher Competency Standards Framework*, 2017; Caena, 2014; European Commission, 2013), ai *syllabus* elaborati da diverse agenzie formative (per esempio Aa.Vv., 2003), dal contratto collettivo nazionale del comparto istruzione e ricerca alla produzione normativa (Proposta di legge n. 953 del 2008).

¹⁷ In elenco sono riportati i soli riferimenti. In *Appendice 1* sono consultabili gli estratti dalle fonti citate.

Raggrupperemo di seguito gli aspetti più significativi del profilo del docente *competente*, per come emerge dalla fonti citate, aggregandoli in classi sufficientemente omogenee¹⁸, indicando tra parentesi la sede dove ci si aspetta che tali competenze siano formate.

A. Area culturale dell'insegnamento:

- 1) *competenze disciplinari* (conoscere la disciplina → corsi di laurea e accademici equivalenti a lauree magistrali);
- 2) *competenze pedagogiche* (area antropo-psico-pedagogica → insegnamenti universitari di tali aree che, nella formazione iniziale, sono comuni a tutte le discipline);
- 3) *competenze organizzative, normative e procedurali* (legate alla funzione docente e ai diritti/ doveri della funzione → insegnamento dall'area professionale con coinvolgimento di sindacati e associazioni professionali non disciplinari).

B. Area metodologico-funzionale (all'azione didattica)¹⁹:

- 4) *competenze didattiche funzionali* al processo di insegnamento/ apprendimento:
 - *competenze in didattica della disciplina/delle discipline* (di asse culturale) (università-scuola-associazioni disciplinari, nelle forme dei corsi di didattica disciplinare e laboratori di didattica con un significativo tirocinio formativo);
 - *competenze didattico-progettuali* (centrate sugli obiettivi di apprendimento fissati dalle linee guida, indicazioni nazionali o altre fonti della normativa scolastica che possono variare nel tempo → laboratori di didattica con un significativo tirocinio formativo);
 - *competenze comunicativo-didattiche* (relative alle forme di comunicazione funzionali all'insegnare e all'apprendere quella specifica disciplina o gruppo di discipline di asse → laboratori di didattica con un significativo tirocinio formativo);
 - *competenze tecnologico-didattiche* (relative alle tecnologie ICT²⁰ → laboratori di didattica con un significativo tirocinio formativo, esperienze di ricerca-azione);

18 Nel procedere alle aggregazioni si è dovuto accettare un certo grado di approssimazione.

19 In questo contesto, quando si usa il termine *didattico/didattica*, ci si riferisce in senso ampio all'azione che nella scuola riguarda quella parte della teoria e dell'attività educativa che concerne i metodi d'insegnamento.

20 *Information and Communication Technologies* (tradotto in lingua italiana TIC, Tecnologie Informatiche e della Comunicazione).

- *competenze valutativo–didattiche* (relative ai sistemi di valutazione degli apprendimenti, di valutazione del servizio di insegnamento e della valutazione di sistema → laboratori di didattica con un significativo tirocinio formativo);
- 5) *competenze relazionali*
 - *competenze comunicative* (relative al comunicare con gruppi di adolescenti in apprendimento, con i genitori, con i colleghi, con il personale A.T.A., con lo staff dirigenziale; canali, forme, opportunità e limiti della comunicazione → università o accademia, laboratori di didattica con un significativo tirocinio formativo);
 - *competenze sulle dinamiche relazionali nei contesti educativi* relative agli aspetti relazionali proattivi, alla gestione dei conflitti, alle dinamiche competitive/cooperative → università + laboratorio + tirocinio;
- 6) *competenze di ricerca e riflessione sulle pratiche didattiche* (relative all’approccio di ricerca rispetto alla professione docente e riflessivo sulla inferenza fra teorie, pratiche e prassi educative → università, laboratori di didattica con un significativo tirocinio formativo).

Da questa classificazione restano escluse quelle che in alcuni quadri di riferimento sugli *standard professionali dell’insegnamento* sono considerate competenze relative allo sviluppo e alla crescita professionale nell’insegnamento (A.A. Vv., 2017, p. 9²¹). Escluse perché non richiamate nelle fonti prese qui a riferimento (anche perché nell’ordinamento italiano manca del tutto un progetto di carriera nell’insegnamento), ma che avrebbero pieno titolo di essere ricomprese in un progetto formativo completo destinato ai *beginning teacher*.

Per formare i futuri insegnanti risulta evidente, pertanto, che vanno coinvolti settori scientifici disciplinari non ristretti alla sola materia oggetto dell’insegnamento, ma aperti ad ampie parti di un’area comune composta di saperi appartenenti ad ambiti accademici anche molto diversi fra loro, da includere in un progetto di continuità formativa *specialistica* nel quale il tirocinio ha un ruolo fondamentale e insostituibile.

1.3. Il tirocinio: “situare nel contesto” l’apprendere dell’insegnante

«Nell’ambito di una data professione per “tirocinio” s’intende l’apprendimento dell’esperienza pratica, che si attua vivendo una situazione operativa in condizioni non identiche, ma molto simili, a quelle in cui la profes-

21 Vedasi un breve estratto in Appendice 2.

sione sarà esercitata, attraverso l'affiancamento del tirocinante a persone esperte» (Corona, Dorotea, & Fulgione, 2008, p. 25)²².

1.3.1. Centralità del tirocinio

Le più qualificate esperienze in Europa e nel mondo sulla *teacher education*²³, molte analisi e studi pubblicati sul tema (Damiano, 2007; Corona, Dorotea, & Fulgione, 2008; Anceschi & Scaglioni, 2010) e, non da ultimo, le norme che regolano nei diversi Paesi la formazione iniziale degli insegnanti, concordano nel riconoscere al tirocinio un ruolo fondamentale per l'apprendimento delle competenze professionali del docente.

Una centralità riconosciuta non tanto per l'opportunità unica che offre il tirocinio di venire a contatto diretto con il contesto e le pratiche professionali, ma soprattutto, nella professione docente, per la possibilità, offerta da un certo tipo di tirocinio, di elaborare riflessioni e sviluppare un *pensiero critico* nei confronti del proprio agire professionale²⁴.

Colpisce che in Italia, in occasione della modifica dei contenuti del d.lgs. 59/2017 ad opera della legge 145/2018, si sia scelto di eliminare il tirocinio dalla formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria. Una scelta incontestabile che è sintomo di ignoranza su diversi piani, culturali e scientifici.

Nel suo saggio *Il Mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, Damiano (2007) sostiene che, oltre all'apprendimento "formale" ed "extra-contestuale" quale si presenta quello acquisito dagli studenti nelle sedi tradizionali della formazione (università, accademia, scuola), ne esiste un secondo

che si compie *in immersione*, a contatto diretto e — per quanto assistito e protetto — attraverso la prova "senza rete" con l'esperienza di riferimento. L'efficacia di questa modalità si basa sul coinvolgimento sensoriale, motorio, emotivo, con la "naturale" complessità delle situazioni oppure con "casi" selezionati ed "incidenti critici". Per questo si designa come *apprendimento "contestuale"* e apprendimento "situato". È l'apprendimento che avviene "dopo" (e durante) l'esperienza stessa. È questo secondo tipo di apprendimento che — conosciuto da sempre, e da

22 Per Sonatore (2010, p. 17) i tirocini sono esperienze dove vi è l'alternanza tra momenti di formazione e momenti di svolgimento di attività nel contesto di lavoro, hanno «valenza orientativa (favorire le scelte) e formativa (come lo studio)».

23 Destinata ai *pre-service teacher* e *beginning teacher*.

24 Così si esprimeva nel 2010 la Conferenza permanente dei Corsi di Laurea delle Professioni Sanitarie: «Il tirocinio professionale rappresenta il cuore della preparazione professionale degli studenti dei Corsi di Laurea delle Professioni Sanitarie e la modalità formativa fondamentale per sviluppare competenze professionali, ragionamento diagnostico e pensiero critico», <http://cplps.altervista.org/blog/wp-content/uploads/2009/11/Cons-Conf-Tirocinio-10-settembre.pdf> (consultazione 28/11/2019).

sempre considerato minore e teoreticamente irrilevante quando non interferente — oggi è stato progressivamente apprezzato e riconosciuto: non solo qualificato da connotazioni di integralità e persistenza, di socialità e di creatività, ma anche epistemologicamente valido e pregnante. (p. 14)

La significatività, in termini formativi, del tirocinio dipende, poi, dalla sua durata, dalla collocazione nel quadro delle azioni professionali tipiche, dalla sua integrabilità e compatibilità con quanto si apprende nei luoghi che Damiano definisce *distanti dall'esperienza* (le università e le istituzioni AFAM). Il tirocinio, infatti, senza la sua componente riflessiva e critica non è tale²⁵. Per essere autenticamente ed efficacemente formativo il tirocinio deve essere fatto interagire opportunamente con il *sapere* generale, analitico ed extracontestuale che solo l'università può offrire. Una interazione realmente attuabile solo se fra scuola e università si realizza un vero e proprio partenariato collaborativo, paritario, differenziato per funzioni e ruoli ma condiviso per obiettivi intermedi e mete finali.

1.3.2. Struttura del tirocinio

Per strutturare il tirocinio in fasi differenziate seguiremo un ordine per così dire *cronologico*²⁶.

Qualunque tirocinio è preceduto dalla redazione di un *progetto*, formalizzato in una *convenzione*, da concordare fra ente formatore e sede professionale del tirocinio. Nella formazione iniziale degli insegnanti esso si articola in fasi che, sulla base delle esperienze più diffuse, qui distinguiamo in:

1. fase preliminare all'attività di tirocinio vera e propria, *di contatto col contesto professionale*, nella quale il tirocinante entra in relazione con l'ambiente di lavoro dove si svolge il tirocinio; in questa fase le attività che il tirocinante è chiamato a svolgere sono quelle di ricevere / assumere informazioni, attivare il dialogo con i tutor, predisporre e preparare le ipotesi di lavoro collegandole alle conoscenze teoriche acquisite presso l'agenzia responsabile della formazione teorica;
2. fase *di inserimento nell'ambiente di lavoro*, o di *acclimatazione*, nella quale si attivano le relazioni con i soggetti, le procedure e le strutture dell'ambiente professionale; in questa fase il tirocinante avvia le

²⁵ Si veda il confronto pubblicato dalla testata *ilsussidiario.net* dei due articoli di Ugolini (2009), al tempo dirigente scolastica poi divenuta dal 2011 al 2013 Sottosegretario all'Istruzione nel Governo Monti, e Scaglioni (2009) che accentuano in modo differente l'aspetto di *pratica professionale* e di *riflessione critica*.

²⁶ Per una rassegna sommaria delle attività previste nel tirocinio formativo si veda l'Appendice 3.

- prime attività di osservazione e di assunzione di dati significativi sui processi e sulle pratiche professionali del ruolo;
3. fase di *riflessione*, sui comportamenti osservati, e di *condivisione dei dati* assunti insieme ai professionisti esperti (tutor o testimoni professionali) e ad altri specializzandi, nella quale si passa all'osservazione *critica* di atti e fatti professionali, si analizzano casi specifici e incidenti critici al fine di trarre gli elementi discriminanti per la scelta dei comportamenti professionali più adeguati;
 4. fase di *progettazione* nella quale il tirocinante, insieme ai tutor, ipotizza le situazioni professionali da sperimentare con ruolo attivo nei contesti professionali.

Le fasi 1 e 2 sono caratterizzate dall'assunzione dei dati e dall'osservazione dell'ambiente scuola; le fasi 3 e 4 mettono il tirocinante nella condizione di utilizzare gli apprendimenti acquisiti in sede accademica. Tutte le prime quattro fasi si sviluppano con la guida e il supporto dei docenti tutor (sulle cui tipologie si approfondirà nel prossimo paragrafo).

Si procede, quindi, con le ultime due fasi che, raccogliendo i frutti delle attività precedenti e degli apprendimenti accademici, mettono alla prova i comportamenti professionali situati:

5. fase di *sperimentazione*, nella quale il tirocinante attua i comportamenti professionali progettati, ipotizzando soluzioni a problemi noti e praticando la dimensione creativa di fronte a situazioni non previste; in questa fase il tutor affianca e osserva il tirocinante;
6. fase di *riflessione sull'esperienza* e di *valutazione* della propria azione educativa nel tirocinio, da condividere con i tutor e sulla quale operare un attento esame di attribuzione dei significati delle scelte operate e di esame delle possibili alternative, confrontate, anche in quest'ultima fase, con le conoscenze teoriche assunte in sede di esame dei modelli di riferimento e con le esperienze degli altri tirocinanti.

L'esperienza è, infine, caratterizzata da una progressione crescente nell'assunzione di responsabilità e autonomia da parte del tirocinante, un processo nel quale il lavoro dei tutor esplica la sua massima funzione formativa, e si conclude con la valutazione finale, frutto sia della valutazione da parte dei tutor, sia di un'autovalutazione da parte del tirocinante²⁷.

²⁷ Si tralascia qui di approfondire la distinzione che differenzia le diverse tipologie di tirocinio in funzione del luogo e del modo in cui esso si attua: tirocinio indiretto vs. tirocinio diretto, tirocinio osservativo vs. tirocinio operativo/attivo (d.m. 249/2010, art. 10, comma 3).

1.4. Tutorato nell'anno di prova

La funzione tutoriale trova la sua tipica collocazione nel tirocinio formativo destinato agli specializzandi non ancora *in servizio*. Va, tuttavia, osservato che, oltre al percorso di formazione destinato ai *pre-service teacher*, la funzione tutoriale trova impiego anche nell'inserimento alla professione che avviene per i docenti *neo-assunti* (*beginning teacher*) nell'anno di prova, così come disciplinato dal d.m. 27 ottobre 2015, n. 850.

Le attività previste nell'anno di prova sono così indicate nelle disposizioni più recenti: «incontri in presenza, laboratori formativi, osservazione in classe (*peer review*), attività sulla piattaforma on line, connessione con il periodo di prova»²⁸. Tali attività possono ben essere ricondotte nelle quattro fasi dei tirocini professionali *di inserimento* post-specializzazione classificabili, a nostro parere, come *praticantati*. Riprendendo e rielaborando la classificazione di Sonatore (2010, p. 102), il periodo di prova potrebbe essere scandito in quattro fasi: a) *acclimatazione* con l'ambiente professionale specifico (la scuola dove si è assunti) da confrontare con l'esperienza precedente di tirocinio; b) fase *di produzione*, nella quale il docente, già immesso in servizio nel ruolo, è chiamato in tempi rapidi a entrare nelle piene funzioni previste in termini di standard professionali del docente; c) fase *di consolidamento*, durante la quale i comportamenti professionali sono per lo più pertinenti rispetto agli stimoli e ai problemi, e si ripetono nelle diverse situazioni; d) fase *di miglioramento*, nella quale la pratica consolidata viene arricchita dagli esiti delle attività di formazione integrate nel periodo di prova (o simultanee), che intervengono a migliorare *performance* e standard.

Tale scansione, del tutto coerente in un periodo di inserimento (di prova) nel quale si completano competenze che sono state precedentemente acquisite con la formazione accademica di specialità e il tirocinio formativo di specializzazione, risulterebbe inadeguata a sostituire un tirocinio che necessita di altri protocolli e che per primo deve formare alle competenze del ruolo. Nel periodo di prova si prevedono, infatti, 50 ore totali di corso, una misura del tutto marginale rispetto ai bisogni formativi di area professionale. Si deve, inoltre, tener conto che il docente in prova è tenuto a rispettare, a tutti gli effetti, il medesimo impegno orario di servizio di un docente *ordinario*²⁹. Basterebbero questi rilievi per far ritenere del tutto

28 Nota MIUR (DGPER) prot. n. 39533 del 04/09/2019, punto 1.

29 Consistente in 24 ore cattedra per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria e 18 ore cattedra per quelli della secondaria alle quali si devono aggiungere il numero di ore per attività funzionali all'insegnamento e attività degli organi collegiali, mancanti alle 36 ore totali di impegno settimanale.

fuori luogo l'aver sostituito, ad opera della legge 145/2018, il tirocinio con il periodo di prova³⁰.

2. I tutor nella *teacher education*



Nella comunità scientifica internazionale che si occupa di *teacher education* tutti concordano nel ritenere che per professionalizzare un insegnante non si possa fare a meno della guida e del supporto di un docente *esperto* con pluriennale esperienza. Pur consapevoli che in letteratura si riscontrano alcune differenze terminologiche di non marginale significato, si è scelto qui di adottare la definizione utilizzata nella legislazione più recente per indicare tali figure: il *tutor*³¹.

2.1. *Categorie di tutor nella formazione iniziale degli insegnanti*

Tale restrizione di campo semantico da un lato ci consente di incardinare la definizione del termine nell'attuale modello di formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria (d.m. 249/2010), dall'altro permette di avvicinare, senza confonderlo, il modello organizzativo del tirocinio nell'insegnamento ad altri modelli validi per le organizzazioni diverse dalla scuola nei quali le due figure responsabili del tutorato nel tirocinio sono modellizzate come tutor *didattico*³² e tutor *interno* al contesto professionale (Sonatore, 2010, p. 133 e seguenti), termini che utilizzeremo in questo contributo, affiancandoli spesso alle definizioni utilizzate nelle norme.

Per tutor *interno* si intende il professionista esperto *sul luogo di lavoro, on-the-job, in immersione*, per dirla con Damiano (2007, p. 14)³³; esso rappresenta la figura professionale per la quale il tirocinante va formandosi. Questa tipologia di tutor corrisponde a quello che nei modelli in atto nella scuola assume oggi il nome di *tutor dei tirocinanti* (d.m. 249/2010) e che nel d.lgs. 59/2017, versione in vigore fino al 30 dicembre 2018, era qualificato come *tutor scolastico*. Completa il quadro delle definizioni in

30 Ciò che è stato fatto con le modifiche apportate al d.lgs 59/2017 ad opera della l. 145/2018.

31 Si fa qui una breve rassegna dei termini: *supervisore di tirocinio* (l. 315/1998, art 1, comma 4), docente accogliente (nelle SSIS), tutor dei tirocinanti (d.m. 249/2010), tutor scolastico (d.lgs. 59/2017, prima versione), tutor coordinatore (d.m. 249/2010 e d.lgs. 59/2017). Si escludono dall'elenco i tutor organizzatori (d.m. 249/2010) e i tutor universitari (d.lgs. 59/2017, prima versione) in quanto assegnatari di funzioni non a diretto contatto con il tirocinante).

32 Sonatore (2010, p. 133) definisce questa tipologia di tutor *didattico-organizzativo*.

33 In letteratura (Damiano, 2007) si usa per questa figura anche il termine di *mentore*.

uso per i tutor interni all'ambiente di lavoro, quella del *tutor dell'anno di prova*.

Diverso è il *tutor didattico*: anch'esso proviene dalla professione di riferimento (qui l'*insegnamento*), ma collabora a stretto contatto con l'agenzia formativa cui è affidata la responsabilità del formare lo specializzando. Per queste ragioni è sul tutor *didattico* che ricade la responsabilità e la supervisione della *tutorship* formativa prevista nei percorsi accademici di formazione iniziale degli insegnanti. Nel quadro ordinamentale italiano questa figura fu per la prima volta introdotta nel 1998 con il nome di *supervisore di tirocinio*, per assumere poi con il d.m. 249/2010 e nella prima versione del d.lgs. 59/2017 il nome di *tutor coordinatore*.

Al tutor interno sono affidati i compiti di cura e affiancamento diretto del tirocinante nel contesto lavorativo, con funzioni di accoglienza, di inserimento nell'ambiente di lavoro, di presentazione e condivisione sia delle attività professionali da svolgere, sia delle norme interne d'istituto. Ad esso competono le tipiche attività di accompagnamento nell'osservazione e nell'analisi dei fatti sul luogo di lavoro, e di esame dei problemi e delle criticità che si manifestano durante l'osservazione e l'azione del tirocinante. Il tutor interno cura, inoltre, il progresso operativo del progetto di tirocinio nel contesto e verifica *step-by-step* il suo andamento³⁴, di cui riferisce periodicamente al tutor didattico, insieme al quale valuta l'attività di tirocinio mediante strumenti forniti dall'università³⁵.

2.2. *Apprendimento contestuale e decontestualizzato: la complementarità dei tutor nel tirocinio*

Com'è evidente, l'attività del tutor interno concerne un ambito eminentemente *contestuale* all'ambiente di lavoro, seppure in una professione che si svolge in istituzioni che fra loro hanno in comune molti elementi strutturali e procedurali. Pare opportuno qui evidenziare come il tirocinio abbia nell'essere strettamente *legato al contesto* la sua forza principale, tanto da far ritenere che esso fosse di per sé sufficiente a dotare l'esperienza formativa di quella concretezza necessaria a trasferire la teoria in pratica

34 A tale scopo, è al tutor *interno* che compete la certificazione delle presenze dello specializzando-tirocinante sul luogo dove si svolge il tirocinio mediante la tenuta di un libretto di tirocinio che documenta le attività.

35 In forma molto meno analitica, il d.m. 249/2010 all'art. 11 così definisce i tutor dei tirocinanti: «I tutor dei tirocinanti hanno il compito di orientare gli studenti rispetto agli assetti organizzativi e didattici della scuola e alle diverse attività e pratiche in classe, di accompagnare e monitorare l'inserimento in classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento degli studenti tirocinanti» (art. 11, comma 4).

professionale. In questa visione, tirocinio e praticantato sono messi sullo stesso piano. Tuttavia, fra tirocinio e praticantato sussistono sostanziali differenze, specialmente per la professione docente.

Damiano (2007) descrive il tirocinio situato come il luogo «della sperimentazione, riformulata nella versione “dura” del prova-e-riprova in condizioni “naturali”», il quale porta con sé «insieme ai vantaggi imprescindibili del realismo originario mediante immersione effettuale e globale» anche tutti i limiti «di un sapere *singolare, locale e contestuale*» che, pur rappresentando «gli stessi attributi che sono alla base del suo valore», rendono il suo potenziale formativo in qualche modo parziale. La questione pare complessa ma, in realtà, trova nella prassi agita nelle esperienze di tirocinio la sua risposta, che Damiano (2007, pp.19–20) così esprime:

Il Tirocinio è formativo a condizione di essere sottoposto a pertinenti analisi di “liberazione” dal contesto per rappresentare la ragion pratica di cui si costituisce: spazio euristico e formativo dai peculiari tratti dialettici, capace di “proteggere” l’integrità del sapere pratico, rappresentandolo nella sua complessità ed esercitando l’impegno della teorizzazione “compatibile” con le sue caratteristiche. La “riflessione-in-azione”, che costituisce il modo di conoscere proprio del pratico, deve trovare la condizione opportuna per prendere coscienza di sé e rendere conto della sua intelligenza ecologica e strategica. Il processo di “decontestualizzazione” apprezza la casistica prodotta dal Tirocinio e ispira la ricerca di modelli adeguati a rendere ragione della teoreticità propria della razionalità pratica.

Così il tirocinio è stato realizzato, e continua a essere realizzare nella scuola dell’infanzia e primaria³⁶, come pratica formativa *contestuale (on-the-job)* e *decontestualizzata* (negli incontri di tirocinio indiretto e nei laboratori di tirocinio). Una condizione che, per quanto concerne la funzione tutoriale, rende fondamentale la presenza di un tutor “didattico” che sia a stretto contatto con l’ambiente universitario e accademico (istituzioni AFAM) e che con questo collabori in continuità di funzione ma che, nel contempo, resti in contatto con la pratica d’insegnamento a scuola³⁷.

Ciò fu formalizzato per la prima volta in Italia nell’art. 1 comma 4 della legge 3 agosto 1998 n. 315 che autorizzava le università a «utilizzare personale docente in servizio presso istituzioni scolastiche, al fine di svolgere compiti di supervisione del tirocinio e di coordinamento del medesimo

36 Il tirocinio nella scuola secondaria, al momento in cui si scrive, è stato cancellato (legge 145/2018).

37 I tutor di questo tipo continuano a svolgere attività d’insegnamento in regime di semieso-nero (50% dell’orario).

con altre attività didattiche». La figura che ne è derivata, che nel modello definiamo tutor *didattico*, ha una fondamentale funzione di “liberazione” e confronto degli apprendimenti assunti nel contesto; un’apertura di orizzonte che serve per far ritrovare alla *pratica*, con l’aiuto del tutor, il suo posto nel costrutto dei saperi professionali necessari al profilo docente.

2.3. Funzioni dei tutor

Il supervisore di tirocinio definito dalla legge 315/1998 è, quindi, il primo tutor didattico inserito nei percorsi di formazione iniziale universitaria per l’insegnamento in Italia. Egli è chiamato a svolgere i «compiti di supervisione del tirocinio e di coordinamento del medesimo con altre attività didattiche» che si sostanziano nelle attività di seguito individuate (ANFIS, 2008):

a) progetta, programma e coordina, insieme ai docenti della Scuola di Specializzazione, i contenuti e i metodi delle attività di tirocinio; b) cura il raccordo del progetto della Scuola con la programmazione didattica delle singole istituzioni scolastiche nelle quali si svolge il tirocinio, interagendo con gli insegnanti delle medesime (tutor); c) supporta e organizza gli specializzandi nel lavoro di preparazione, svolgimento, riflessione della concreta attività di tirocinio; d) partecipa alle riunioni di verifica e di valutazione intermedie e finali delle attività di tirocinio; e) propone alla ricerca universitaria, di base e applicata, questioni che possono essere affrontate in campo dai docenti della Scuola. [...] Ad esso sono affidati gruppi di specializzandi (futuri docenti di scuola secondaria) che sotto la sua guida, apprendono in team learning utilizzando sia quanto appreso nei corsi frequentati alla SSIS (area pedagogico-metodologica, disciplinare, area didattica, laboratorio) sia quanto progettato per il tirocinio e sperimentato, in affiancamento ad uno o più docenti tutor d’aula, nelle scuole ospitanti. Il frutto di tali esperienze viene speso in riflessione con il supervisore nel gruppo in formazione. Il SVT esplica inoltre funzioni di valutazione non solo relativamente al tirocinio (in itinere e finale), ma anche con la partecipazione alle commissioni per l’ammissione alla scuola di specializzazione e per l’esame di stato conclusivo³⁸.

Il comma 3 dell’art. 11 del d.m. 249/2010 descrive in modo più succinto le funzioni del tutor coordinatore: «a) orientare e gestire i rapporti con i tutor assegnando gli studenti alle diverse classi e scuole e formalizzando il progetto di tirocinio dei singoli studenti; b) provvedere alla formazione del gruppo di studenti attraverso le attività di tirocinio indiretto e l’esame dei materiali di documentazione prodotti dagli studenti nelle attività di tirocinio; c) supervisionare e valutare le attività del tirocinio diretto e indiretto; d) seguire le relazioni finali per quanto riguarda le attività in classe».

38 ANFIS (2008).

Al tutor didattico spetta, inoltre, la funzione di «raccordo fra tra i due sistemi di formazione, Scuola e Università» il che implica necessariamente «portare nell'Università la cultura della Scuola e nella Scuola la ricerca universitaria, con particolare riferimento alla didattica delle discipline» (ANFIS, 2008). A tal fine si richiedono:

flessibilità, capacità di prendere iniziative, abilità di autoapprendimento come riflessione critica sulla propria ricerca-azione, attenzione ai processi di rinnovamento della scuola, disponibilità al cambiamento, sensibilità nella gestione delle dinamiche di gruppo, attitudine al lavoro di gruppo con colleghi, tirocinanti, tutor e docenti universitari, abilità nella progettazione di strumenti (tabulati, schede, studio di casi...) per l'analisi dei bisogni e la riflessione sull'attività di tutor e specializzandi. (*Ibidem*)

I docenti incaricati del tutorato didattico sono, quindi, «esperti dei processi di apprendimento degli adulti, progettisti e analisti della formazione degli insegnanti, docenti d'aula con particolare attenzione alle pratiche riflessive, organizzatori di risorse, *counselor* formativi, interfaccia tra la formazione teorica» che gli specializzandi assumono nei corsi universitari «e la loro attività pratica (progettazione, simulazione, attuazione di azioni didattiche nel laboratorio e nel tirocinio), promotori e coordinatori di attività di ricerca didattica» (*ibidem*).

La nomenclatura delle due figure del tutor interno e del tutor didattico, si completa, nella non ancora conclusa evoluzione normativa italiana, con quelle adottate nella versione originaria del d.lgs. 13 aprile 2017, n. 59: anche qui il tutor didattico era definito “tutor coordinatore” mentre il tutor interno aveva assunto la definizione, riteniamo opportuna, di *tutor scolastico*, che accentua in modo ancor più stringente il legame con il contesto dove si spende concretamente il tirocinio dell'aspirante insegnante³⁹.

Come si nota dalle funzioni che le fonti citate indicano, vi è una sostanziale convergenza sulla modularità delle azioni svolte dai tutor nel tirocinio: più specifica sulle pratiche professionali contestualizzate, quella del *tutor interno/scolastico*; più focalizzata sulla riconduzione ai modelli di riferimento, al confronto e all'elaborazione critica innovativa, all'attribuzione

39 Il d.lgs. 59/2017 in vigore fino al 30 dicembre 2018 disponeva quanto segue: «i tutor coordinatori hanno il compito di curare la progettualità, l'organizzazione e il coordinamento delle attività di tirocinio indiretto e diretto [...] partecipano alle commissioni di esame per le valutazioni intermedie e finali del percorso FIT. I tutor scolastici [...] hanno il compito di coordinare le attività di tirocinio diretto nell'istituzione scolastica. Partecipano alla definizione dei percorsi di tirocinio e fanno parte delle commissioni che valutano il terzo anno del percorso FIT» (art. 12, commi 1, 2 e 3). La norma è molto sintetica in quanto si rinviava a un apposito decreto attuativo, mai emanato, una più dettagliata definizione dei compiti dei tutor.

di significati comparati, caratteristica dei processi di decontestualizzazione multidimensionale, quella del *tutor didattico/coordinatore*.

Senza voler entrare, infine, nel dettaglio di questioni di ordine sindacale, è necessario mettere in evidenza che ai tutor va riconosciuto un alleggerimento dell'orario di servizio nelle classi, come è stato per i SVT e per i tutor coordinatori (semiesonero al 50%), per liberare le necessarie risorse professionali da destinare al tutorato e alle attività di formazione/aggiornamento ad esso collegate.

2.4. *L'approccio riflessivo e il laboratorio*

Va sottolineato che per entrambe le figure descritte l'approccio problematico al processo di apprendimento trova fondamento in alcuni pilastri dell'esperienza di tirocinio: l'*osservazione critica* dei comportamenti professionali, che nel tempo diventa auto-osservazione; l'*approccio riflessivo* all'esperienza d'insegnamento. Citando Fabbri, Striano, e Melacarne (2008, p. 9), si tratta di un approccio caratterizzato dalla consapevolezza che

[...] nei contesti lavorativi, nella scuola come in altre organizzazioni, sia possibile attivare e sostenere processi di sviluppo professionale e organizzativo attraverso dispositivi riflessivi e partecipativi. Si chiamano in causa così i costrutti di "pratica", "comunità di pratica professionale", "apprendimento trasformativo" e "riflessività" per delineare alcuni punti emergenti del dibattito sulla formazione e per fornire agli insegnanti nuove lenti di lettura per interpretare e trasformare le proprie pratiche professionali.

Un approccio che si sviluppa in diverse fasi del tirocinio. Una prima occasione di riflessione si presenta nei momenti prossimali ai fatti di scuola, per come essi si manifestano nell'esperienza di tirocinio: sia nella fase osservativa, sia in quella operativa nella quale è il tirocinante ad agire in classe. Al tutor interno/scolastico compete la responsabilità di accompagnare il processo di analisi fattuale-fenomenologica, lasciando al tirocinante un ampio spazio di riflessione, utile a valutare le situazioni e a considerare possibili alternative, ad effettuare una ricognizione degli strumenti messi a disposizione dagli studi universitari e dalle precedenti esperienze, condividendo le proposte e le soluzioni.

Un processo che si sviluppa nel rapporto *uno a uno* con il tutor interno/scolastico ma che trova la sua massima valenza formativa negli incontri di *tirocinio indiretto*⁴⁰, organizzati e condotti dal tutor didattico/coordina-

40 In alcuni contesti definiti *laboratori di tirocinio*.

tore, con il gruppo dei tirocinanti in formazione, nell'ambito dei quali il tirocinio *si libera* (Damiano, 2007) in un confronto interesperienziale utilissimo allo sviluppo della dimensione creativa e alla consapevolezza della diversità dei contesti, che solo questa decontestualizzazione comparativa può fornire al futuro insegnante (Manente, 2010).

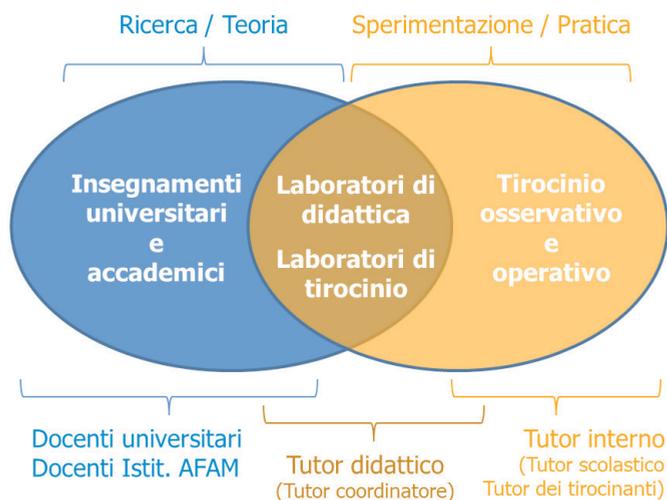


Figura 3. Il modello di integrazione formativa università–scuola nella formazione iniziale degli insegnanti.

2.5. Il tutor dell'anno di prova

Il *tutor dell'anno di prova* interviene nella fase di inserimento professionale del neo-assunto e si colloca tra il primo contatto con la scuola (accoglienza, accordo sul progetto di formazione e prova) e la conferma *in ruolo*, che avviene a seguito di: a) una valutazione finale da parte del tutor e del dirigente scolastico⁴¹; b) un colloquio del neo-assunto di fronte a un *Comitato* (di valutazione)⁴².

Le funzioni specifiche del *tutor dell'anno di prova* sono solo in parte assimilabili a quelle del *tutor interno/scolastico* dei percorsi di formazione pre-servizio⁴³. Il d.m. 850/2015 elenca le seguenti funzioni: «il docente

41 Decreto ministeriale 27 ottobre 2015, n. 850, art. 13, commi 3 e 4. Va sottolineato, tuttavia, che la valutazione del tutor non è vincolante per il dirigente scolastico, che può orientarsi diversamente.

42 *Ibidem*, art. 13, commi 1 e 2.

43 Una importante differenza sta nel fatto che è assai più problematico, nel periodo di prova, disporre di momenti di compresenza e osservazione reciproca, in quanto l'orario di servizio è

tutor accoglie il neo-assunto nella comunità professionale, favorisce la sua partecipazione ai diversi momenti della vita collegiale della scuola ed esercita ogni utile forma di ascolto, consulenza e collaborazione per migliorare la qualità e l'efficacia dell'insegnamento». Aggiunge, infine, che al tutor dell'anno di prova spetta la «predisposizione di momenti di reciproca osservazione in classe» e, insieme al neo-assunto, la «elaborazione, sperimentazione, validazione di risorse didattiche e unità di apprendimento»⁴⁴.

La Nota MIUR 4 settembre 2019, n. 39533, ultimo atto in ordine di tempo, precisa che il tutor «assicura il collegamento con il lavoro didattico sul campo e si qualifica come “mentore” per gli insegnanti neo-assunti, specie di coloro che *si affacciano per la prima volta all'insegnamento*»⁴⁵. Lascia perplessi sia la sproporzione fra l'numero delle attività rispetto alle effettive risorse a queste destinabili nel periodo di prova, sia il forte contrasto del corsivo (aggiunto qui, ma non presente nella norma) con i più qualificati orientamenti sulla formazione degli insegnanti: è infatti il tirocinio, e non l'anno di prova, il momento per *affacciarsi per la prima volta all'insegnamento*.

Nella Nota si fa, inoltre, esplicito richiamo alle disposizioni previste per i *tutor dei tirocinanti* ex d.m. 249/2010, sia in merito alle funzioni da svolgere, sia in relazione alle modalità di selezione (circostanza meglio espressa nel d.m. 850/2015⁴⁶).

Si aggiunga, infine, che mancando qualsivoglia indicazione circa la compatibilità/integrabilità nella formazione iniziale per gli insegnanti di scuola secondaria, tra quanto disposto dal d.lgs. 59/2017 (modificato dalla legge 145/2018) e quanto prevede il d.m. 850/2015, gli effettivi elementi differenzianti fra il tutor *interno* dell'anno di prova e quello dei tirocinanti sono, nonostante i dettati delle norme, numerosi. Fra questi spicca l'assenza di un ente di istruzione superiore⁴⁷ di riferimento con cui confrontarsi e coordinare le azioni formative.

La dimensione dell'esperienza di tutorato nell'anno di prova è, quindi, diversa da quella nel tirocinio: in essa, infatti, manca tutto il processo di

sottoposto ai vincoli contrattuali e le ore previste per le attività di formazione professionale sono in numero fino a 10 volte inferiore a quelle previste nel tirocinio.

44 *Ibidem*, art. 12, comma 4. La norma fissa un limite di tre neo-assunti, per anno, in tutorato per ciascun tutor.

45 Nota MIUR 4 settembre 2019, n. 39533, art. 2, punto d.

46 Nel richiamare il decreto 8 novembre 2011 sulle modalità di selezione dei tutor, il d.m. indica all'art. 12, comma 3, la data del decreto errata “11 novembre 2011”. Il richiamo non fu mai corretto.

47 *L'istruzione superiore* è quella di competenza di università e istituzioni accademiche.

decontestualizzazione che spinge la riflessione sull'azione al di fuori dello stretto ambito contestuale e costituisce un elemento ad alto valore formativo, generato dalla complementarietà e dalla collaborazione fra tutor interno e tutor didattico. Una dimensione non sostituibile in un modello che pare più simile a un *praticantato* che a un percorso formativo professionalizzante quale, invece, la professione docente richiederebbe.

2.6. Requisiti di accesso alle funzioni tutoriali

Non c'è qui lo spazio per entrare nel dettaglio relativo all'*accessibilità* dell'incarico tutoriale: se, cioè, per diventare tutor un docente debba essere in possesso di particolari requisiti professionali o possa far vantare titoli attestanti il proprio *expertise* nelle funzioni, ovvero abbia bisogno di acquisire specifiche competenze per l'esercizio della funzione. Ci limiteremo, pertanto, a dare le informazioni principali rinviando all'esame delle fonti citate un esame più approfondito.

Per quanto riguarda il tutor dell'anno di prova, nonostante l'enunciato del decreto che indirizza a utilizzare gli stessi criteri di scelta previsti per i tutor dei tirocinanti nella formazione iniziale, la norma non è imperativa lasciando, di fatto, ampia discrezionalità al dirigente che, quindi, sovente nomina i tutor dopo una consultazione sommaria del corpo docente in servizio nella scuola⁴⁸.

Per i tutor attualmente previsti nella formazione iniziale della scuola dell'infanzia e primaria, *tutor dei tirocinanti* e *tutor coordinatori*, sono, richiesti, invece, requisiti specifici e sono riconosciuti titoli qualificanti nelle selezioni che, per i tutor *coordinatori*, prevedono anche un esame di accertamento a cura di università e istituzioni AFAM. La disciplina più recente in materia è contenuta nel decreto ministeriale 8 novembre 2011 che fornisce, agli appendici "A" e "B", un dettagliato elenco di requisiti e titoli, al quale si fa espresso rinvio. Una scelta, questa, che orienta in modo chiaro verso una valorizzazione degli incarichi, e una considerazione del fatto che, per attribuirli, debbano ricorrere condizioni di servizio non comuni a tutti i docenti della scuola.

Solo un cenno al fatto che nel d.lgs. 59/2017 (modificato dalla legge 145/2018), mancando il tirocinio e mancando i necessari decreti attuativi con le specifiche relative alla struttura del percorso di formazione e prova, manca anche il necessario corredo normativo che ne determinerebbe gli eventuali requisiti e titoli di accesso. Sulla scorta delle caratteristiche de-

48 Il d.m. 850/2015, all'art. 12, commi 2 e 3, enuncia alcuni criteri per orientare la designazione.

lineate per le precedenti funzioni di tutor interno/dei tirocinanti e di tutor didattico/coordinatore si segnala qui una bozza di schema di decreto che abbiamo curato per l'ANFIS e per la Commissione che aveva lavorato alla elaborazione del FIT⁴⁹. Il testo di questo documento è scaricabile al seguente URL: http://www.anfis.eu/documenti/decretotutor_art_12_dlgs_59_2017.pdf.



Conclusioni

Dall'analisi qui sviluppata emergono alcune rilevanti evidenze.

1. I temi del tutorato e dei tutor nella formazione iniziale e nell'inserimento alla professione docente non possono essere affrontati senza tener conto del quadro di riferimento (assetto normativo attuale e normogenesi, profilo del docente, standard professionali e competenze di base necessarie per insegnare).
2. Si rileva oggi in Italia una grave frattura fra la specializzazione richiesta per accedere all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, e il vuoto determinatosi per i docenti di scuola secondaria, dove non c'è alcuna specializzazione né alcun tirocinio pre-ruolo. Tale situazione richiede un urgente intervento da parte del legislatore che non ignori il percorso culturale, scientifico e normativo fin qui sviluppato.
3. Tutto l'impianto teorico/pratico sul quale si regge la formazione iniziale degli insegnanti si basa sull'idea di una formazione integrata fra teoria e prassi, ricerca e sperimentazione, università e scuola, che ha nel tirocinio di specializzazione la sua colonna portante, senza la quale non può reggere l'intera architettura formativa iniziale e di inserimento alla professione. Nel tirocinio i tutor hanno un ruolo fondamentale di traino/impulso, di coordinamento e cerniera fra l'agenzia formativa universitaria e il luogo della pratica riflessiva, la scuola. Senza figure tutoriali qualificate non può aversi tirocinio, formazione iniziale e apprendimento credibile per l'insegnamento.
4. Il tutorato non si improvvisa, ma si struttura intorno a competenze proprie dei docenti *esperti* della scuola che vanno integrate con competenze specifiche sulla funzione tutoriale.
5. Il tutorato realizzato dai docenti va valorizzato in un progetto di svi-

⁴⁹ Commissione presieduta dall'on. Manuela Ghizzoni (XVII Legislatura).

luppo professionale organico e strutturato: l'assunzione dell'incarico tutoriale si deve inserire in un percorso di carriera del docente, caratterizzato dall'acquisizione di incarichi con crescente responsabilità didattica fra i quali la funzione tutoriale ben si colloca in posizioni avanzate: prima esperienza di una più stretta collaborazione con l'università nel campo della didattica laboratoriale e della ricerca in didattica scolastica, un percorso che oggi manca del tutto e soffre delle contraddizioni di una professione appiattita e poco dinamica.

Alla costruzione di un quadro organico che tenga conto di questi rilievi devono concorrere tutti i soggetti che possono apportare un significativo contributo di competenze e di esperienze di campo. Già nel 1966 l'ILO-UNESCO, a conclusione dei lavori di Parigi, invitava i governi a coinvolgere direttamente le organizzazioni degli insegnanti nell'elaborazione della politica scolastica⁵⁰, circostanza che in Italia si è raramente verificata. Da parte loro, gli insegnanti devono assumere maggiore consapevolezza dell'importanza del problema in modo da far diventare l'impegno per una formazione iniziale di qualità un'«agenda delle associazioni professionali e dei sindacati per gli sviluppi che comporta per gli insegnanti, da far valere nella prospettiva della loro attesa professionalizzazione» (Damiano, 2007, p. 16).

Una sfida per tutta la comunità educativa e per la politica le quali, ciascuna nel proprio ambito di azione, devono dare continuità all'impegno di ottenere il legittimo riconoscimento di condizioni professionali di partenza (specializzazione in ingresso) e di sviluppo (carriera nella didattica) adeguate al ruolo e ai tempi.

Diversamente, si continuerà ad assistere alla sciagurata altalena, sottoposta ai cambi di maggioranza politica, fra visioni opposte che, in assenza di una sintesi condivisa, allestiscono il “nuovo” (si fa per dire...) e demoliscono il “vecchio” (si fa per dire...) con scoraggiante disinvoltura e palese ignoranza.

Riferimenti bibliografici

- AA.Vv. (2003). La professionalità docente nella scuola secondaria — Syllabus. Volume monografico, *Formazione & Insegnamento*, 1(3).
- AA.Vv. (2017). *Teacher Competency Standards Framework (TCSF) Beginning Teachers - Draft 2.0*. Yangon University of Education (YUOE), Sagaing University of Education

50 ILO-UNESCO (1966), punto III, ultimo capoverso.



- (SUOE), the University for the Development of National Races (UDNR), https://www.lexutor.ca/myanmar/TCSF_v2.pdf (consultazione 25/11/2019).
- ALLEN, J.M., & WRIGHT, S.E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and TEACHING. Theory and practice*, 20(2), 136–151.
- ANCESCHI, A., & SCAGLIONI, R. (2010). *Formazione iniziale degli insegnanti in Italia: tra passato e futuro. L'esperienza SSIS raccontata dai suoi protagonisti*. Napoli: Liguori.
- ANFIS (2008). *Profilo del Supervisore di Tirocinio*, http://www.anfis.eu/public/ANFIS%20presentation_pack/IL_SUPERVISORE_DI_TIROCINIO_ANFIS.pdf (consultazione 30/11/2019).
- ANFIS (2013). *Rapporto ANFIS sul TFA 2013*, http://www.anfis.eu/documenti/Rapporti_ANFIS_TFA/RA_TFA_2013/Rapporto_ANFIS_sul_TFA-primociclo_2013-1-settembre_2013.pdf (consultazione 20/11/2019).
- CAENA, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education — Research, Development and Policy*, 49(3), 311–331.
- CORONA, F., DOROTEA, M., & FULGIONE, R. (2008). *Didattica e tirocinio. Modelli formativi per docenti*. Roma: Aracne.
- CORRADINI, L. (2010). Maestri, Dottori e Dottori specializzati per l'insegnamento medio: ricognizione storica. In A. Anceschi, & R. Scaglioni, *Formazione iniziale degli insegnanti in Italia: tra passato e futuro - L'esperienza SSIS raccontata dai suoi protagonisti* (pp. 3–14). Napoli: Liguori.
- DAMIANO, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- DAMIANO, E. (2007). *Il Mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- DECRETO 8 novembre 2011, *Decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, concernente la disciplina per la determinazione dei contingenti del personale della scuola necessario per lo svolgimento dei compiti tutoriali, la loro ripartizione tra le università e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e i criteri per la selezione degli aspiranti a tali compiti, in attuazione dell'articolo 11, comma 5 del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010 n. 249* (GU Serie Generale n. 117 del 21/05/2012), https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2012-05-21&atto.codiceRedazionale=12A05643&elenco30giorni=false (consultazione 30/11/2019).
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 31 luglio 1996, n. 470, *Regolamento concernente l'ordinamento didattico della scuola di specializzazione per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria* (GU Serie Generale n. 214 del 12/09/1996), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1996/09/12/096G0496/sg> (consultazione 10/11/2019).
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 31 luglio 1996, n. 471, *Regolamento concernente l'ordinamento didattico del corso di laurea in scienze della formazione primaria* (GU Serie Generale n. 214 del 12/09/1996), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1996/09/12/096G0497/sg> (consultazione 10/11/2019).

- DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 59, Riordino, *adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015*, n. 107 (Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 112 del 16/05/2017 - Suppl. Ordinario n. 23), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/05/16/112/so/23/sg/pdf> (consultazione 30/10/2019).
- DECRETO MINISTERIALE 11 novembre 2011, *Definizione delle modalità di svolgimento e delle caratteristiche delle prove di accesso ai percorsi di tirocinio formativo attivo di cui all'articolo 15, comma 1, del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010*, n. 249, <http://attiministeriali.miur.it/anno-2011/novembre/dm-11112011.aspx> (consultazione 15/11/2019).
- DECRETO MINISTERIALE 20 giugno 2014, prot. n. 487, T.F.A. - *Procedura selettiva di accesso ai corsi. Svolgimento dei percorsi di tirocinio formativo attivo*, https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/normativa_tfa.html, https://www.istruzione.it/allegati/2014/dm487_14.pdf (consultazione 30/10/2019).
- DECRETO MINISTERIALE 27 ottobre 2015, n. 850, *Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015*, n. 107, https://neoassunti2020.r1-it.storage.cloud.it/normative/DM_850_27_10_2015.pdf?time=637087239609456399 (consultazione 20/11/2019).
- DECRETO MINISTERIALE 10 agosto 2017, n. 616 (Senza titolo; tema: *istituzione e disciplina dei 24 crediti formativi universitari necessari per l'accesso al FIT*), <https://www.miur.gov.it/documents/20182/611956/DM+del+10.8.2017+n.+616.pdf/f1f3c9e5-c4f5-453b-8695-bd854c1f8b6d?version=1.0&download=true> (consultazione 24/11/2019).
- DIBATTISTA, L., & MORGESSE, F. (2011). *History of science teaching to teachers. The Italian Experience of the SSIS*. Inter Department Centre of Research Seminar of History of Science. University of Bari "Aldo Moro", Italy, https://www.academia.edu/4519552/History_of_science_teaching_to_teachers._The_Italian_Experience_of_the_SGIS (consultazione 13/08/2019).
- EUROPEAN COMMISSION (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels: European Commission — Education and Training, https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teacher-comp_en.pdf (consultazione 10/11/2019).
- FABBRI, L., STRIANO, M., & MELACARNE, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- GUI, L. (1964). *Relazione sullo stato della pubblica istruzione in Italia e linee direttive del piano di sviluppo pluriennale della scuola per il periodo successivo al 30 giugno 1965 (ai sensi della legge 24 luglio 1962, n. 1073)*. Trasmesso alla Presidenza il 31 marzo 1964. Volume primo, Parte quarta — personale insegnante, direttivo e ispettivo, http://legislature.camera.it/_dati/leg04/lavori/stampati/pdf/016_001001_F006.pdf (consultazione 05/12/2019).
- ILO-UNESCO (2008). *Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-education Teaching Personnel*

- (1997) *with a user's guide*. Paris: UNESCO Publishing Office, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495> (consultazione 01/12/2019).
- LEGGE 19 novembre 1990, n. 341, *Riforma degli ordinamenti didattici universitari* (GU n. 274 del 23/11/1990), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/11/23/090G0387/sg> (consultazione 04/11/2019).
- LEGGE 3 agosto 1998, n. 315, *Interventi finanziari per l'università e la ricerca*. (GU n. 202 del 03/08/1998), https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1998-08-31&atto.codiceRedazionale=098G0366&elenco30giorni=false (consultazione 31/10/2019).
- LEGGE 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019–2021* (18G00172) (GU Serie Generale n. 302 del 31/12/2018 - Suppl. Ordinario n. 62), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg> (consultazione 30/10/2019).
- LEGGE DELEGA 30 luglio 1973, n. 477, *Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato* (GU Serie Generale n. 211 del 16/08/1973), https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1973-08-16&atto.codiceRedazionale=073U0477&elenco30giorni=false (consultazione 10/11/2019).
- MANENTE, I. (2010). Significatività del tirocinio: il valore formativo della differenziazione dei contesti. In A. Anceschi, & R. Scaglioni, *Formazione iniziale degli insegnanti in Italia: tra passato e futuro - L'esperienza SSIS raccontata dai suoi protagonisti* (pp. 109–115). Napoli: Liguori.
- MORTARI, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*. Milano: Carocci.
- NOTA MIUR (DGPER) 4 settembre 2019, prot. n. 39533, *Periodo di formazione e prova per i docenti neo-assunti e per i docenti che hanno ottenuto il passaggio di ruolo. Attività formative per l'a.s. 2019–2020*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2159038/Nota+DGPER+39533+del+4-9-2019.pdf/3da68efd-5fd3-bdd0-1f87-2ef30bc87b6d?version=1.0&t=1568823113050> (consultazione 30/11/2019).
- PROPOSTA DI LEGGE n. 953/2008, *Norme per l'autogoverno delle istituzioni scolastiche e la libertà di scelta educativa delle famiglie, nonché per la riforma dello stato giuridico dei docenti*. Proposta d'iniziativa del deputato APREA. Presentata il 12 maggio 2008, XVI legislatura Camera dei Deputati, http://www.camera.it/_dati/leg16/lavori/schedela/apriTelecomando_wai.asp?codice=16PDL0001960 (consultazione 24/11/2019). Il link non è risultato più attivo in data 30/12/2019). Una copia del documento è scaricabile all'URL http://www.anfis.eu/documenti/PDL_APREA_N%20953_2008.pdf (consultazione 24/01/2020).
- RICCHIERI, C., & SCAGLIONI, R. (a cura di) (2018). *Professione docente oggi. Fra motivazione e valorizzazione*. Roma: Aracne.
- SCAGLIONI, R. (19 aprile 2009). Diventare insegnanti: apprendere il “mestiere” o costruire una professione? *Il Sussidiario.net*, <https://www.ilsussidiario.net/news/educazione/2009/4/19/scuola-diventare-insegnanti-apprendere-il-mestiere-o-costruire-una-professione/17284/> (consultazione 05/12/2019).

- SCAGLIONI, R. (24 novembre 2019). Formazione iniziale e tirocinio, un “buco nero” che fa male agli studenti. *Il Sussidiario.net*, <https://www.ilsussidiario.net/news/scuola-formazione-iniziale-e-tirocinio-un-buco-nero-che-fa-male-agli-studenti/1952463/> (consultazione 25/11/2019).
- SONATORE, A. (2010). *Imparare facendo. Il tirocinio come esperienza formativa in contesto di lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- UGOLINI, E. (8 aprile 2009). Gli insegnanti vanno “a bottega”: un esempio di formazione in atto. *Il Sussidiario.net*, <https://www.ilsussidiario.net/news/educazione/2009/4/8/scuola-gli-insegnanti-vanno-a-bottega-un-esempio-di-formazione-in-atto/16125/> (consultazione 05/12/2019).

Appendice 1

Estratti delle norme citate per le parti che individuano le competenze di base degli insegnanti.

- a. CCNL Istruzione e Ricerca (2016–2018) – Art. 27 – Profilo professionale docente (comma 1).

All'art. 27 il *CCNL Istruzione e Ricerca* definisce il profilo professionale dei docenti come:

«costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola».

- b. Decreto ministeriale 10 settembre 2010, n. 249 (tuttora vigente nella scuola dell'infanzia e primaria).

Art. 2

- La formazione iniziale degli insegnanti di cui all'articolo 1 è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente.
- È parte integrante della formazione iniziale dei docenti l'acquisizione delle competenze necessarie allo sviluppo e al sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche secondo i principi definiti dal decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275.
- Le competenze di cui ai commi 1 e 2 costituiscono il fondamento dell'unitarietà della funzione docente.

Art. 3

[...] 4. Costituiscono parte integrante dei percorsi formativi ai fini del raggiungimento degli obiettivi di cui all'articolo 2:

- l'acquisizione delle competenze linguistiche di lingua inglese di livello B2 previste dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* adottato nel 1996 dal Consiglio d'Europa. La valutazione o la certificazione di dette competenze costituisce requisito essenziale per conseguire l'abilitazione;
- l'acquisizione delle competenze digitali previste dalla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006*. In particolare dette competenze attengono alla capacità di utilizzo dei linguaggi multimediali per la rappresentazione e la comunicazione delle conoscenze, per l'utilizzo dei contenuti digitali e, più in generale, degli ambienti di simulazione e dei laboratori virtuali. Al fine di consentirne la piena fruizione anche agli alunni con bisogni educativi speciali i contenuti digitali devono essere definiti nel rispetto dei criteri che ne assicurano l'accessibilità;

- l'acquisizione delle competenze didattiche atte a favorire l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità secondo quanto disposto dalla Legge 5 febbraio 1992, n. 104 e successive modificazioni e integrazioni.
- c. Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, così come integrato e modificato dalla l. 145/2018 (scuola secondaria, ancora mai applicato).
- Art. 2
4. Il percorso di formazione iniziale e prova ha l'obiettivo di sviluppare e rafforzare nei futuri docenti:
- le competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, in relazione ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti;
 - le competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari;
 - la capacità di progettare percorsi didattici flessibili e adeguati al contesto scolastico, al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole e l'acquisizione delle competenze da parte degli studenti;
 - la capacità di svolgere con consapevolezza i compiti connessi con la funzione docente e con l'organizzazione scolastica.

Appendice 2

Frammento tratto da un documento sugli standard professionali degli insegnanti a inizio carriera indicato in bibliografia (AA.VV., 2017, p. 9) richiamando l'attenzione del lettore sul quarto punto in elenco:

Defining teachers' professional knowledge and competence

The teacher competency standards refer to the expectations of teachers' knowledge, skills, attributes and required levels of performance at various stages of their teaching career and is organised in four domains.

- Professional knowledge and understanding
- Professional skills and practices
- Professional values and dispositions
- Professional growth and development

Each **Domain** refers to "a complex combination of knowledge, skills, understanding, values, attitudes and desire which lead to effective, embodied human action in the world, in a particular domain" [European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes European — Education and Training*; n.d.r.]. Each domain is organised by **Areas of Competence** for which the competency standard is expressed as a concise statement with accompanying descriptors of the expected minimum requirements to be achieved by all teachers. (grassetto nell'originale)

Appendice 3

Tipologie di attività nel tirocinio.

Decreto ministeriale 20 giugno 2014, n. 487.

[...]

Art. 1

Oggetto e definizioni

1. Il presente decreto integra le disposizioni di cui al decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 4 aprile 2011, n. 139 (di seguito, d.m. n. 139 del 2011) al fine di disciplinare l'istituzione e lo svolgimento dei percorsi di tirocinio formativo attivo di cui agli articoli 10 e 15 del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249 (di seguito, d.m. n. 249 del 2010), a decorrere dall'anno accademico 2014–2015.

[...]

Appendice A

— [...]

Tirocinio

[...] Il progetto di tirocinio, a carico delle istituzioni scolastiche, ripartisce le ore tra le diverse attività che caratterizzano la funzione docente: osservazione nella classe del tutor o in altre classi, osservazione dei diversi ambienti di lavoro scolastico e interviste alle diverse figure presenti, attività didattiche a classe intera o con gruppi di allievi (con la supervisione del tutor), quali ad esempio lavori di gruppo, appoggio a gruppi differenziati di allievi, brevi spiegazioni e lezioni, interrogazioni, laboratorio, altre attività e progetti previsti dal POF; partecipazione alle riunioni degli organi collegiali (collegio docenti, consiglio di classe) e di dipartimenti, commissioni, gruppi di lavoro, redazione e correzione di verifiche, elaborazione di materiale didattico, progettazione di unità di apprendimento: partecipazione ad attività in sedi esterne alla scuola e/o sul territorio (convegni, visite didattiche, gite scolastiche, ecc.).

— Il progetto di tirocinio deve bilanciare le varie attività, ivi comprese quelle rivolte all'integrazione scolastica degli alunni disabili, per un ammontare minimo di 30 ore e massimo di 45 ore di impegno diretto, che possono essere svolte anche in altre sedi scolastiche e avvalendosi della collaborazione dei Centri territoriali di supporto.

Il ruolo del docente tutor nella didattica e nella valutazione per le competenze

Maria Renata Zanchin

Because Wisdom Can't Be Told
CHARLES I. GRAGG¹

Non esiste [...] l'insegnare a comprendere, ma solo l'apprendere a farlo.
GRANT WIGGINS, JAY Mc TIGHE²

In educazione negli ultimi anni si è andata diffondendo l'idea che, per favorire la centralità dell'allievo nell'apprendimento con lo scopo di promuovere le sue competenze (approccio student-centered), il docente assuma un ruolo di mediatore e di tutor più che di insegnante nel senso tradizionale. In questa veste mette in atto una didattica e una valutazione per le competenze piuttosto che delle competenze. Il presente contributo, dopo aver analizzato le fonti sul tema e delineato gli atteggiamenti del docente tutor, in particolare quelli collegati ai processi metacognitivi, si concluderà focalizzando l'ambito valutativo a partire dalla domanda: quali sono le sue scelte e i suoi comportamenti quando valuta?

PAROLE CHIAVE: docente tutor, approccio student-centered, feedback, metacognizione, triangolazione valutativa, autovalutazione

In recent years, in order to support the student's centrality in his/her learning process with the aim of promoting his/her skills (student-centered approach), the idea has spread that the teacher assumes the role of a mediator and a tutor rather than of a teacher in the traditional sense. By implementing these roles, teaching practice and assessment aim at developing competences. This paper, after analyzing the literature on the theme and outlining tutors' attitudes, in particular those connected with the metacognitive processes, will conclude by focusing on evaluation based on this question: what are the teacher's choices and behaviors when it comes to assessment?

KEYWORDS: tutor teacher, student-centered approach, feedback, metacognition, evaluation triangulation, self-evaluation

1. Introduzione

Questo contributo delineerà, con l'aiuto delle fonti sul tema, la posizione del docente attraverso la sua assunzione del ruolo di mediatore nel processo di apprendimento e di tutor degli studenti, analizzandone nello

1 Gragg, C.I. (1951). *Because Wisdom Can't Be Told. Case Study*. Boston: Intercollegiate Case Clearing House (prima edizione 1940).

2 Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione: la "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS, p. 237.

specifico gli atteggiamenti tipici. Si rende utile una precisazione lessicale: d'ora in poi, a fronte dell'utilizzo del termine "tutor" riferito al docente, verrà utilizzato il termine "tutee" riferito allo studente.

Nella seconda parte, questo contributo focalizzerà la dimensione metacognitiva e la questione valutativa a partire dalle domande: quali sono le scelte e i comportamenti del docente tutor quando valuta? Il docente che mette in discussione il suo ruolo tradizionale attraverso la sua ridefinizione in quello di tutor è in grado di interpretare al meglio la metodologia della valutazione *per le competenze*?



2. Studi e ricerche sul *tutoring*

Negli ultimi trent'anni del secolo scorso la questione del *tutoring* è stata affrontata da numerosi importanti autori di ambito anglosassone.

2.1. *Il processo di tutoring e lo scaffolding*

Bruner, Wood e Ross (1976) affrontarono la questione del *tutoring* in un articolo pubblicato dal *Journal of Child Psychology and Psychiatry* e riproposto in italiano in Cesa-Bianchi e Antonietti (2000, p. 120):

Questo articolo affronta la natura del processo di tutoraggio (*tutoring*), i mezzi attraverso i quali un adulto o "esperto" aiuta qualcuno che è meno "adulto" o meno esperto. Lo scopo generale è espresso nei termini di un compito particolare: un *tutor* cerca di insegnare a bambini di 3, 4, 5 anni a costruire una particolare struttura tridimensionale che richiede un grado di capacità inizialmente superiore al loro. È il tipo di situazione comune di tutoraggio nel quale una persona "conosce la risposta" e le altre no, piuttosto che una situazione di "pratica" nella quale solamente l'istruttore "sa come fare". I nostri risultati sono dati dal cambiamento nell'interazione fra tutor e bambino.

Nell'articolo dei tre autori compariva per la prima volta la parola *scaffolding*:

L'intervento del *tutor* [...] implica un tipo di processo di *scaffolding* che permette al bambino o al novizio di risolvere un problema, eseguire un compito o raggiungere un traguardo che, senza supporto, sarebbe stato al di sopra dei suoi sforzi. (ivi, p. 121)

e ne venivano descritti il processo e le funzioni. Li riportiamo in estrema sintesi, rimandando alla lettura del testo di Cesa-Bianchi e Antonietti (2000): reclutamento (attivare l'interesse del solutore del problema), ridu-

zione dei gradi di libertà (semplificare il compito), mantenimento della direzione (tenere il *tutee* nel campo), evidenza degli aspetti critici (accentuare le caratteristiche del compito), controllo della frustrazione (aiutare a sostenere l'errore), dimostrazione (modellare delle soluzioni al compito)³.

In proporzione allo sviluppo del soggetto, tali funzioni vengono via via attenuate fino a scomparire, in base a una valutazione continua da parte del tutor dei livelli di competenza raggiunti dal soggetto dell'apprendimento.

Faiella (2005, p. 1) precisa che Collins, Brown e Newman (1995, pp. 194–195) definirono *fading* questo processo di sottrazione progressiva e graduale del sostegno:

lo *scaffolding* fornisce agli studenti il sostegno di cui hanno bisogno, ma non di più. I suggerimenti e il modellamento gradualmente scompaiono, mentre gli studenti svolgono da soli una parte sempre maggiore del compito all'aumentare delle loro capacità. Tali tecniche di *scaffolding* e *fading* lentamente costruiscono la fiducia dello studente nelle proprie possibilità di padroneggiare le capacità richieste.

Grazie alla descrizione del processo di *scaffolding*, emerge dalla riflessione di questa varietà di autori anche il carattere di interazione tra tutor e *tutee*, attraverso il quale il *tutee* viene sostenuto a elaborare e costruire attivamente e attraverso ritmi e propensioni personali la propria conoscenza.

2.2. Bloom e il problema 2 sigma

Nel 1984 Benjamin Bloom⁴ pubblica un rapporto su un fenomeno che definisce il *problema 2 sigma*, divulgando gli esiti di una ricerca svolta su tre gruppi di studenti in diverse condizioni sperimentali (Bloom, 1984, p. 4):

— la condizione convenzionale, nella quale gli studenti apprendono in classi di circa 30 studenti, attraverso lezioni frontali seguite periodicamente da test per accertare il loro apprendimento;

3 Faiella (2005, p. 1) sottolinea che il concetto di *scaffolding* «rimanda direttamente al costrutto vygotskijano di “zona di sviluppo prossimale”. Infatti, le metodologie di *scaffolding* si fondano sull'idea che esiste una distanza cognitiva tra ciò che gli allievi sanno e sono in grado di fare da soli e quello che possono fare con il supporto di una persona più “competente”. Vygotskij ha definito questa crescita potenziale come “la distanza tra il livello effettivo di sviluppo così come è determinato dal problem-solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem-solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci” (Vygotskij, 1980, p. 127)».

4 Autore forse meglio conosciuto per il suo lavoro sullo sviluppo della omonima tassonomia, Benjamin Bloom ha anche contribuito in modo significativo alle intuizioni sull'efficacia del tutoraggio.

- la condizione di *mastery learning*, nella quale gli studenti apprendono in classi di circa 30 studenti, attraverso lezioni frontali simili a quelle del gruppo convenzionale e con somministrazione degli stessi test, i quali però venivano utilizzati come feedback e seguiti da procedure correttive, con paralleli test formativi per determinare il grado in cui gli studenti avevano raggiunto la padronanza degli argomenti trattati e sostenerli nel loro progresso;
- la condizione di *tutoring*, nella quale gli studenti apprendono con uno o due altri studenti (definiti *tutee*) sotto la guida di un buon tutor, che utilizzava test formativi periodici come nella condizione di *mastery learning*.

In questa terza condizione si evidenzia una minore necessità di azioni correttive, spiegabile attraverso l'analisi degli esiti fatta dallo stesso Bloom (*ibidem*): in base a misurazioni con test, lo studioso dimostra che la condizione di *tutoring* produce risultati di apprendimento due deviazioni standard⁵ al di sopra di quelli degli studenti nella condizione convenzionale. Nella condizione di *tutoring*, inoltre, si nota una correlazione bassa dei punteggi acquisiti precedentemente dagli studenti nei test attitudinali con i loro punteggi finali, evidenziandosi che gli allievi di tutti i livelli di attitudine hanno il potenziale per raggiungere livelli più alti di apprendimento. In conseguenza a questi risultati, Bloom indica a ricercatori e insegnanti il compito di raggiungere questo risultato in condizioni più pratiche e realistiche rispetto al tutoraggio individuale, troppo costoso per la maggior parte delle società. Come vedremo meglio nel paragrafo 3, negli anni '80 il *problema 2 sigma* pone dunque la sfida di trovare metodi efficaci come il *tutoring* utilizzabili nei confronti di gruppi di studenti (Wood & Tanner, 2012) ovvero di riuscire a trasferire i tratti distintivi del *tutoring* individuale nelle situazioni scolastiche dove vi sono molti studenti, per far esprimere a tutti gli allievi il loro potenziale di apprendimento. Bloom (1984, pp. 11–13) individua alcune variabili che rendono più efficaci gli apprendimenti degli studenti in situazioni di *tutoring* nel rapporto uno a uno rispetto alla situazione di insegnamento a classi numerose e, di conseguenza, indica i punti di miglioramento possibili in questa seconda situazione:

- incrementare la costanza e la continuità del processo di *feedback*;
- puntare sulla consistenza del rinforzo e dell'incoraggiamento;

5 È la dispersione delle singole osservazioni intorno alla media aritmetica ed è usata per valutare lo scostamento dal cosiddetto "equilibrio" (<http://www.laroulette.it/conoscere/la-matematica/deviazione-standard>, consultazione 26/11/2019).

- garantire la reale interazione con ciascuno degli studenti, superando la tendenza abbastanza diffusa nelle classi numerose, di rivolgere l'attenzione solo ad alcuni allievi trascurando altri.

Il presupposto per realizzarli, costruendo condizioni favorevoli all'apprendimento per tutti gli studenti all'interno di classi numerose, viene dall'autore identificata nella consapevolezza e nell'auto-rappresentazione, da parte dei docenti, dei propri metodi di insegnamento e del proprio stile di interazione con gli studenti⁶. L'importanza degli atteggiamenti riflessivi per il docente tutor viene sottolineata, come vedremo in seguito, da più autori.

2.3. Chi e l'interazione tutor-tutee

Chi (1996) analizza sia il *tutoring* individuale che il *tutoring* che si esercita nei gruppi-classe e ne esamina l'efficacia dal punto di vista delle azioni del tutor, delle azioni del *tutee* e delle interazioni tra loro.

Dal punto di vista delle azioni del tutor, l'autrice (ivi, p. 7) considera la questione del *feedback* e propone la distinzione tra i seguenti due:

- *Feedback* diretto o correttivo (allo studente viene detto esplicitamente se ciò che ha fatto sia corretto e, se errato, quale sia la risposta corretta);
- *Feedback* indiretto o suggestivo, per lo più in forma di *query*⁷. Chi (*ibidem*, citando Lepper, Woolverton, Mumme, & Gurtner, 1991) sottolinea che «I migliori tutor praticamente non forniscono mai risposte ai problemi» e «spingono gli studenti a generare le proprie correzioni con domande (“Quindi pensi che sia 126?”) e richieste di chiarimento (“Spiega come hai ottenuto quel risultato”)» (*ibidem*).

Analogamente e specularmente, il *tutee* guidato da un tutor esperto riceve suggestioni e stimoli a produrre:

⁶ «It is our hope that when teachers are helped to secure a more accurate picture of their own teaching methods and styles of interaction with their students, they will be better able to provide favorable learning conditions for most of their students» (ivi, p. 13). «La nostra speranza è che quando gli insegnanti saranno aiutati a garantire una ricostruzione più accurata dei loro metodi di insegnamento e dei loro stili di interazione con gli studenti, saranno in grado di fornire condizioni di apprendimento favorevoli alla maggior parte dei loro studenti» (nostra traduzione).

⁷ Ad esempio: “Quindi pensi che sia ...?” (*ibidem*).

- domande rivolte al proprio tutor;
- auto-interrogazioni e auto-spiegazioni.

Per quanto riguarda le prime, l'autrice sottolinea la maggiore significatività dell'apprendimento quando le informazioni vengono proposte dall'insegnante/dal tutor in risposta a domande dello studente/del *tutee* piuttosto che come informazioni generali formulate a priori (ivi, p. 3).

Oltre a considerare le azioni individuali da parte dei *tutee*, Chi evidenzia anche il valore delle azioni cooperative, quando il tutor guida gli studenti non solo nell'autocostruzione di domande e risposte ma anche nella co-costruzione insieme ai loro pari, in un clima cooperativo.

Sviluppando le sue ricerche, l'autrice pubblica uno studio per determinare l'efficacia relativa di tre modalità di *tutoring*: 1) un approccio centrato sul tutor, 2) un approccio centrato sullo studente e 3) un approccio di interazione tutor-studente (Chi *et al.*, 2001) e arriva a dimostrare che il primo approccio, nel quale prevalgono le spiegazioni offerte dal tutor al *tutee*, produce apprendimenti più superficiali rispetto al secondo e soprattutto al terzo approccio, nel quale i tutor invitano al dialogo gli studenti con formule interattive come, per esempio, "Potresti chiarire?", "Perché?", "Come?", "Qualche idea su questo?". L'approccio di interazione tutor-*tutee*, elicitando domande e autospiegazioni da parte degli studenti, sollecita apprendimenti più profondi e personali, perché elaborati in forma attiva e riflessiva.

2.4. Wiggins: andare «verso un maggiore apprendimento attraverso un minore insegnamento»

Più o meno negli stessi anni un altro importante autore anglosassone, Wiggins, che tra i primi ha proposto il metodo della valutazione autentica e lo strumento della rubrica valutativa, afferma la necessità di andare «verso un maggiore apprendimento attraverso un minore insegnamento» (Wiggins, 2004, p. 237), precisando quanto segue: «Nell'insegnamento per la comprensione profonda gli studenti devono giungere a cogliere che tocca a loro⁸ capire le cose, e non semplicemente attendere e prendere nota delle spiegazioni dell'insegnante» (*ibidem*). L'autore cita il dialogo di Platone, Meno, nel quale «Socrate dimostra come imparare a comprendere assomigli più al chiarirsi le idee che al fatto che ci vengano insegna-

8 Corsivo dell'autore.

te delle nozioni — che non esiste, strettamente parlando, l’“insegnare” a comprendere, ma solo l’apprendere a farlo» (*ibidem*). Un’altra sua affermazione merita di essere qui richiamata, perché ben illustra la concezione di apprendimento che rende necessaria la rivoluzione copernicana da docente a tutor da noi sostenuta in questo articolo:

“Comprendere” è più simile a cercare, a scoprire, a tentare che ad assimilare conoscenze. È procedere a zig-zag, muoversi in modo impreveduto in molte direzioni, ritornare sui propri passi, avanzare a fatica, correre avanti e poi tornare indietro; in breve, è un processo più caotico che lineare, più imprevedibile che prevedibile in tutti i suoi passi, guidato più dallo scopo da raggiungere che dalla logica interna del contenuto. (*ivi*, p. 13)

3. Gli sviluppi: il modello INSPIRE e il suo trasferimento dal *tutoring* individuale al *tutoring* in classi di studenti



Riprendendo il *problema 2 sigma* proposta da Bloom (1984) e attingendo ad autori come Bruner, Wood e Ross (1976) e Chi (1996, 2001) precedentemente citati, Wood e Tanner (2012) analizzano i comportamenti specifici di tutor e *tutee* che determinano un *tutoring* efficace e che possono contribuire al superamento del *problema 2 sigma* di Bloom anche in situazione di gruppo numeroso. In base alle loro ricerche e a esperienze di insegnamento in ambito biologico-medico, confermano e argomentano l’evidenza emersa dalle ricerche di Bloom che il *tutoring* può produrre guadagni di apprendimento due deviazioni standard al di sopra di quelli tradizionali in classe. In particolare, rilevano che il *tutoring* è efficace quando gli studenti si impegnano in auto-spiegazioni, confermando la tesi di Chi sopra citata a questo proposito:

Analyses of learning gains demonstrated that students who were prompted to engage in systematic self-explanation scored significantly higher than those in the unprompted condition, especially on higher-order assessment questions. Moreover, students who engaged in more extensive self-explaining showed greater learning gains than those who engaged in less. The immediate implication for effective tutoring practices is that student talk is key and that student-generated self-explanations appear to have significant positive effects on learning (Chi *et al.*, 1994). Further studies by many research groups have examined how tutor questioning, probing, and scaffolding can drive student talking and, in turn, produce similar outcomes (e.g., Graesser *et al.*, 1995; Chi, 1996). (Wood & Tanner, 2012, p. 4)

Gli autori, collegandosi agli studi di Lepper e Wolverson (2002), ne hanno ripreso un modello basato su sette caratteristiche dei tutor efficaci collegate a

una varietà di approcci e strategie e capaci di focalizzare non solo il progresso cognitivo dei *tutee*, ma anche i loro stati motivazionali e affettivi. Il modello è denominato con l'acronimo INSPIRE, dalle iniziali delle caratteristiche stesse.



4. Atteggiamenti, metodologie e strumenti del docente tutor

Considerati i vantaggi per i *tutee* nel rapporto uno a uno, Wood e Tanner (2012) hanno ipotizzato che anche le lezioni offerte ad una classe di studenti possano essere più efficaci qualora i docenti adottino le strategie di insegnamento dei tutor esperti indicate nella Tabella 1 (Wood & Tanner, 2012, p. 5⁹) collegate a una varietà di approcci attenti non solo al progresso cognitivo dei *tutee*, ma anche ai loro stati motivazionali e affettivi e come in questo modo sia possibile trasformare le grandi classi in ambienti di apprendimento più attivi.

Tabella 1. Il modello di tutoring esperto INSPIRE e risultati per i *tutee*.

Caratteristiche e comportamenti del tutor esperto	Ricadute positive
Intelligente (<i>Intelligent</i>): conosce in modo ragguardevole i contenuti disciplinari e i modelli pedagogici.	La difficoltà delle domande corrisponde in modo ottimale al livello delle conoscenze degli studenti.
Empatico (<i>Nurturant</i>): stabilisce e mantiene rapporti personali e di empatia con gli studenti.	Gli studenti si sentono accettati, supportati e liberi di esprimere il loro pensiero.
Socratico (<i>Socratic</i>): non fornisce quasi mai informazioni, soluzioni o spiegazioni, ma le sollecita ponendo domande ai <i>tutee</i> .	Gli studenti sono costantemente chiamati a pensare, fare e rispondere.
Progressivo (<i>Progressive</i>): passa da un ciclo di diagnosi più facile a uno più complesso e più impegnativo, spronando verso una soluzione e presentando un nuovo problema.	Gli studenti si muovono a piccoli passi verso una maggiore competenza attraverso pratiche mirate.
Indiretto (<i>Indirect</i>): fornisce implicitamente <i>feedback</i> sia negativi che positivi; elogia le soluzioni, non lo studente.	Gli studenti lavorano in un'atmosfera non giudicante.
Riflessivo (<i>Reflective</i>): chiede agli studenti di articolare il loro pensiero, spiega il loro ragionamento e lo generalizza in altri contesti.	Gli studenti comprendono il proprio pensiero attraverso la riflessione metacognitiva.
Incoraggiante (<i>Encouraging</i>): utilizza le strategie per motivare gli studenti e rafforza la loro fiducia (autoefficacia).	Gli studenti sperimentano l'apprendimento utile e acquisiscono fiducia nelle proprie capacità.

⁹ La traduzione della Tabella 1 è tratta da Wood & Tanner (2012). *Il docente nel ruolo di tutor: fare in classe ciò che fanno i tutor efficaci*, traduzione di C. Richieri, che compare in questo stesso numero di *Idee in form@zione* (pp. 257–275).

Hanno, quindi, comparato la situazione di una classe gestita con metodi tradizionali e di una gestita con il metodo del *tutoring*, mettendo in evidenza la qualità di azioni, comportamenti e processi interattivi di docenti e studenti che la seconda situazione consente di innescare, decisamente vantaggiosi per la qualità degli apprendimenti, come evidenzia la Tabella 2¹⁰.

Tabella 2. Confronto tra lezione tradizionale e tutoring individuale esperto.

Lezione tradizionale in una classe numerosa	Sessione di <i>tutoring</i> con tutor esperto
Il docente trasmette fatti e spiegazioni agli studenti tenendo lezioni frontali e presentando immagini.	Il tutor pone problemi, rivolge domande e fornisce suggerimenti occasionali ma poche spiegazioni.
Gli studenti siedono passivamente e registrano le informazioni desunte dalle lezioni frontali e dalle immagini.	Lo studente risponde alle domande, lavora alla soluzione dei problemi e si impegna attivamente nella pratica intenzionale.
Il docente si concentra interamente sui contenuti, per lo più informazioni fattuali.	Il tutor si concentra non solo sul contenuto, ma anche sullo stato affettivo dello studente, sulla motivazione e sulla consapevolezza metacognitiva.
Gli studenti ricevono un <i>feedback</i> sui loro progressi solo periodicamente, attraverso esami sommativi ad alto rischio.	Lo studente riceve un <i>feedback</i> continuo attraverso la valutazione formativa sotto forma di domande.
Il docente non sa quanto gli studenti stiano capendo fino a dopo un esame ad alto rischio e non è in grado di adattare la presentazione dei concetti alle esigenze degli studenti.	Il tutor monitora continuamente l'apprendimento dello studente attraverso domande, conosce il suo livello di comprensione e può regolare la propria strategia di conseguenza.
Gli studenti possono appropriarsi delle informazioni fattuali e concettuali solo nello specifico contesto del corso.	Lo studente è tenuto ad applicare le nuove conoscenze a nuove situazioni e generalizzarle per renderle fruibili in altri contesti.
Il docente ha poca o nessuna interazione personale con i singoli studenti.	Il tutor stabilisce un rapporto con lo studente e incoraggia e supporta il suo processo di apprendimento.

4.1. Il contributo del docente tutor alla riflessione metacognitiva

Punti di aggancio importanti per la nostra riflessione sul rapporto tra *tutoring* e valutazione sono, tra le sette caratteristiche dei tutor efficaci, l'atteggiamento *indiretto* e l'atteggiamento *riflessivo*, che ben sintetizzano quanto evidenziato da tutte le ricerche che abbiamo citato:

- i migliori tutor non criticano direttamente gli errori o ancor peggio gli studenti che li hanno compiuti, ma attirano l'attenzione sugli errori in modo indiretto, attraverso domande successive, in modo

¹⁰ La traduzione della Tabella 2 qui riprodotta è tratta da Wood & Tanner (2012). *Il docente nel ruolo di tutor: fare in classe ciò che fanno i tutor efficaci*, traduzione di C. Richieri, che compare in questo stesso numero di *Idee in form@zione* (pp. 257–275).

- che siano i *tutee* stessi a rendersene conto e a cogliere la necessità di modificare le loro idee;
- i tutor efficaci chiedono ai *tutee* di dettagliare ciò che stanno facendo e imparando, di spiegare come hanno sviluppato il loro processo di comprensione di una conoscenza o di soluzione di un problema.

Con queste modalità, il *tutee* viene sollecitato a raccogliere personalmente informazioni sul proprio apprendimento, producendo attivamente i *feedback* anziché riceverli più o meno passivamente dal tutor e inoltre viene stimolato a parlare della personale esperienza di apprendimento sviluppando un dialogo prima esterno e interagito con il tutor o con i compagni e, poi, gradualmente interiorizzato e autonomo. Il tutor svolge dunque un ruolo cruciale nell'educare il *tutee* alla riflessione metacognitiva, fondamentale per la qualità e la significatività degli apprendimenti e per l'attività di monitoraggio dei processi di apprendimento che prelude all'autovalutazione del *tutee* stesso. L'importanza della metacognizione è dimostrata da un'ampia letteratura sul tema, a partire dai primi studi di Flavell sulla metamemoria (1976), attraverso la ricerca di Brown (1987, in Faiella, 2005), fino alle ricerche a livello nazionale di Cornoldi (1995) che, anche attraverso i lavori del Gruppo MT, formalizzano proposte concrete e gestibili nella quotidianità della classe (2001 e 2015) nelle quali il ruolo e le scelte dei docenti assumono contorni precisi. Più o meno negli stessi anni, negli Stati Uniti il *National Research Council* (2000) nel suo studio *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* dedica ampio spazio al valore dell'attività metacognitiva e al fatto che le sue strategie si acquisiscono meglio attraverso il confronto tra docente e studenti e attraverso il modello fornito dal docente stesso come stimolo a un'attività autonoma. Anzi, nel documento del *National Research Council* si sottolinea l'opportunità che l'attività metacognitiva sia parte del curriculum alla pari delle discipline e che venga sviluppata attraverso gli apprendimenti di ciascuna disciplina.

Un'analisi del rapporto tra metacognizione e *tutoring* viene svolta da Formenti (2007) con riferimento al processo di facilitazione all'apprendimento che il docente nella veste di tutor compie nella sua relazione con lo studente. Formenti sottolinea un aspetto molto importante, che conferma quanto riportato precedentemente da Bloom (cfr. nota 4) sull'importanza della consapevolezza e dell'autorappresentazione, da parte dei docenti, dei propri metodi di insegnamento e dello stile di interazione con gli studenti:

Va da sé che l'adulto che non fa metacognizione, che non esercita d'abitudine la conoscenza di sé, l'attenzione riflessiva, il racconto autobiografico, difficilmente potrà accompagnare gli studenti in questo percorso. Questo significa che ogni seria formazione alla facilitazione metacognitiva dovrà partire da un “**lavoro su**

di sé” dell’insegnante tutor¹¹, volto a prendere coscienza delle proprie modalità di pensiero e di conoscenza, delle immagini e teorie implicite, della relazione con il sapere, dei limiti e blocchi cognitivi, oltre che dei pregiudizi che lo caratterizzano come soggetto pensante. (p. 162)

Interessante, tra l’altro, la definizione che Formenti (*ibidem*) dà della metacognizione: «Possiamo definire la metacognizione — o cognizione della cognizione — come un anello ricorsivo della mente su di sé, grazie al quale la mente umana può pensare il proprio funzionamento come se fosse altro da sé e modificarlo». E, soprattutto, quanto aggiunge sulle «teorie che il discente ha elaborato su di sé, su altre persone come discenti, sulle caratteristiche che dovrebbe avere un discente ideale» e in particolare sulla *facilitazione*. Il ruolo di un docente tutor, infatti, è anche quello di aiutare lo studente a cambiare le convinzioni quando esse sono ostacolanti l’apprendimento. Formenti precisa (*ivi*, p. 168):

Quando dico “cambiare le convinzioni” non intendo “far acquisire convinzioni più corrette” ma aprire la possibilità di sguardi nuovi e di altri modi di definirsi, saper tenere nella mente più storie possibili, in modo che la metacognizione dichiarativa¹² non si irrigidisca in un’unica storia prevalente (soprattutto quando si tratta di una storia negativa). La facilitazione, infatti, è apertura di possibilità, e non istruzione verso uno e un solo modo di funzionare, per quanto positivo esso sia considerato.

5. La trasformazione dell’insegnante da docente a tutor nel panorama nazionale



Da anni anche in Italia ci si interroga sul ruolo del docente e su quanto e come esso si modifichi nello sforzo di impostare quella didattica *learning centered*, che non è appannaggio del solo mondo anglosassone, e quel processo valutativo ad essa coerente che considera il punto di vista dello studente. Il dibattito¹³ si è innescato con i decreti attuativi della legge 53/2003¹⁴, da un lato con il d.lgs. 59/2004, attuativo della riforma nel primo ciclo di istruzione, intrecciato al discusso eppure ancora attuale tema del *portfolio*, e dall’al-

11 Il grassetto è dell’autore.

12 L’autrice ha appena fatto la distinzione tra metacognizione procedurale, relativa alle azioni cognitive, e dichiarativa, relativa alle teorie che il soggetto si è fatto sull’apprendimento.

13 In precedenza, il dibattito risultava limitato ad ambiti specifici, come quello della formazione professionale o del supporto ad alunni con difficoltà.

14 Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.

tro con il d.lgs. 77/2005 sull'alternanza scuola-lavoro. Nel paragrafo 3 della *Guida operativa* per le attività di alternanza scuola-lavoro, in applicazione della legge 107/2015, articolo 1, commi 33–43 e ora nelle *Linee guida* del PCTO recentemente uscite (d.m. 774 del 4 settembre 2019¹⁵) viene definito il ruolo del tutor interno e del tutor esterno per i PCTO.

La problematica, nel suo insieme, si caratterizza per la distinzione tra il ruolo di tutor esercitato da una figura tutoriale investita di tale ruolo e in rapporto diretto con uno o pochi studenti (come giustamente accade nei PCTO) e il ruolo di tutor che il docente stesso assume quotidianamente, in coerenza con le teorie costruttivistiche dell'apprendimento, per definire un ambiente di apprendimento che ponga al centro lo studente. È questa seconda possibilità, inerente la dimensione tutoriale dell'insegnamento, che stiamo cercando di approfondire in questo articolo. A tale proposito, oltre a una utile analisi di tipo lessicale¹⁶, appare significativa, anche perché arricchita da due importanti citazioni, la riflessione fatta da Porcarelli (2007, p. 31) sulle dimensioni tutoriali intrinseche all'azione didattica:

Le modalità con cui si possono pensare le dimensioni tutoriali intrinseche all'azione didattica dipendono dalle modalità con cui viene concepita la stessa azione didattica che — in termini generali — consiste in una “azione che produce mediatori [...] non l'apprendimento, direttamente, perché questo discende dall'azione esercitata su se stesso da parte di un altro soggetto, quello in formazione”¹⁷, come già si sottolineava nel *De Magistro*¹⁸ di S. Tommaso d'Aquino, per cui colui

15 L'alternanza scuola-lavoro è ora ridenominata PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento). Cfr. Legge 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019–2021*. G.ve 62/L, Supplemento ordinario alla “Gazzetta Ufficiale”, n. 302 del 31 dicembre 2018 — Serie Generale. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2018/12/31/302/so/62/sg/pdf> e d.m. 774 del 4 settembre 2019, *Linee guida dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento*.

16 «Nella letteratura corrente si utilizzano di preferenza parole inglesi per indicare le diverse tipologie di azioni tutoriali. Si parla di *tutoring* (assistenza educativa, nel suo complesso), *holding* (tenuta del setting affettivo, *contenimento*, rassicurazione, o più in generale *accompagnamento*, *sostegno*), *coaching* (*guida* del corsista nelle sue azioni di apprendimento, anche a livello metodologico), *counselling* (letteralmente fa riferimento alla capacità di consigliare, nel senso di una relazione di aiuto e *orientamento* nelle scelte), *scaffolding* (*supporto*, anche a fronte di autonoma iniziativa degli allievi nella richiesta), *promoting* (*incoraggiamento*, promozione delle potenzialità, cura dell'empowerment). In realtà le aree di significato incluse dai termini indicati si intrecciano e in parte si sovrappongono, ma ci offrono un quadro ampio — anche se con modalità prevalentemente giustappositiva — di una pletera di azioni tutoriali» (Porcarelli, 2007, p. 29).

17 Damiano, E. (1993). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando, p. 214 (nota dell'autore citato).

18 *Quaestiones disputatae De Veritate*, p. 11. Per un'analisi pedagogica di questo testo in tempi recenti cfr. Nosengo, G. (2006). *La persona umana e l'educazione*. Brescia: La Scuola. Il testo è stato recentemente ristampato a cura di L. Corradini (nota dell'autore citato).

che esercita l'atto del conoscere (che passa dalla potenza all'atto) è sempre il discepolo, anche grazie alla causalità "ministeriale" del maestro.

Fatta questa premessa di natura "metafisica", precisiamo che non è questa la sede per sviluppare una trattazione ampia dei diversi modelli didattici e delle concezioni antropologiche e psicologiche ad essi sottostanti, ma possiamo immaginare almeno una "polarizzazione" concettuale che ci consenta di porre il nostro tema in termini chiari: se si propende per una didattica di tipo "trasmissivo", in cui si ritiene che l'allievo svolga un ruolo prevalentemente passivo rispetto all'azione del docente, allora il tasso di tutorialità intrinseco all'agire didattico sarà molto basso, se altresì si propende per una didattica di tipo attivante, in cui gli allievi svolgono un ruolo attivo di elaborazione di conoscenze e abilità che si rigenerano nei loro mondi vitali in forme diverse per ciascuno di essi, allora vi sarà un alto tasso di tutorialità intrinseco alla stessa azione didattica.

Nel panorama nazionale, il dibattito sul ruolo del docente tutor negli ultimi anni si è andato affievolendo, ritornando recentemente alla ribalta nell'ambito del riordino dell'Istruzione Professionale (d.lgs. 61/2017) ove viene definita una figura di docente tutor a supporto della realizzazione di percorsi di apprendimento personalizzati attraverso lo strumento del PFI (Progetto Formativo Individuale), a partire da un bilancio personale svolto da ciascun allievo entro i primi mesi del primo anno di corso e poi periodicamente rivisitato, sempre con il supporto del tutor. In questo caso è uno dei docenti del consiglio di classe che assume il ruolo di tutor di alcuni studenti¹⁹; ancora si sta dibattendo sulle modalità organizzative e formative attraverso le quali tale ruolo si esprimerà, mentre per l'intero anno scolastico 2018–19 si sono sviluppati i percorsi di accompagnamento organizzati dalle Reti nazionali vincitrici del bando²⁰. I vari movimenti di innovazione della scuola, dei quali citiamo qui i principali (il movimento della didattica e della valutazione autentica, il modello degli ambienti di apprendimento, il modello della didattica situata con lo specifico filone degli EAS–episodi di apprendimento situato, il modello della didattica

19 Rispetto alla distinzione sopra citata tra la figura tutoriale affiancata a quella del docente e il ruolo di tutor che il docente stesso assume in coerenza con le teorie costruttivistiche dell'apprendimento, il tutor delineato nel riordino dell'istruzione professionale si colloca in una sorta di zona intermedia tra le due fattispecie, perché il decreto 61/2017 da un lato propone una nuova visione dell'ambiente di apprendimento e dei metodi di insegnamento, che vanno a modificare profondamente anche il ruolo del docente in generale, e dall'altro lato e al tempo stesso rende necessaria la nomina di un tutor *ad hoc*.

20 Il decreto dipartimentale 25 gennaio 2018, n. 61 è l'avviso pubblico con il quale, in attuazione dell'articolo 31, comma 3, del decreto ministeriale 851/2017, è stato emanato l'avviso pubblico finalizzato all'individuazione di n. 11 scuole polo nazionali, capofila di reti per ogni specifico indirizzo di studi tra quelli indicati all'articolo 3, comma 1, del d.lgs. 61/2017, alle quali sono assegnate le risorse finalizzate alla realizzazione e alla diffusione di misure di accompagnamento.

e della valutazione *delle* competenze o meglio *per* le competenze degli studenti), hanno tutti contribuito alla diffusione anche in Italia di una visione *learning centered*, sostenuta ormai anche dai testi programmatici del MIUR (*Indicazioni Nazionali per il primo ciclo di Istruzione 2012; Indicazioni Nazionali per i Licei, Linee guida per gli Istituti Tecnici*, l'appena citato d.lgs. 61/2017 e il collegato d.m. 92/2018 per il riordino degli Istituti Professionali e le recenti *Linee guida* d.m. 766 del 23-08-2019).

Riportando lo studente al centro del processo di insegnamento–apprendimento, tali modelli hanno dato un forte impulso alla trasformazione del ruolo del docente in quello di mediatore o tutor. Nel descrivere la didattica dell'Unità di Apprendimento, Ferrari (2016, p. 44) la presenta come «strutturata su una relazione docente–studente nella quale il docente alterna diverse metodologie, che vanno dalla “trasmissione” alla “mediazione” di contenuti». La seguente mappa rappresenta efficacemente tale relazione:

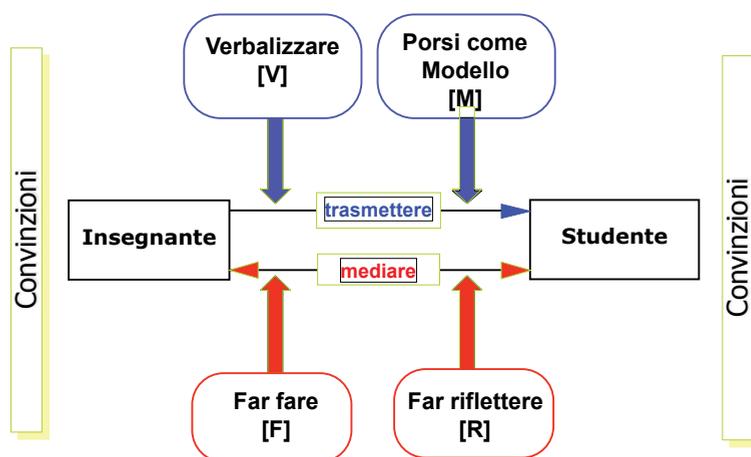


Figura 1. Fonte: Clama L., Martini G., Tomasella R., & Velo S., Modelli di riferimento della costruzione del Questionario ISA (Insegnamento delle Strategie di Apprendimento, materiale grigio utilizzato in corsi di formazione per insegnanti, Treviso, 1997 (pubblicazione autorizzata dagli autori).

L'uso dei termini “mediazione” e “mediare”, le azioni indirette del “far fare” e “far riflettere” ci richiamano gli atteggiamenti e le metodologie del tutor prima descritte.

Citando Nicoli (2007), Ferrari (2016) sottolinea che il metodo «privilegia l'azione, significativa ed utile, in quanto situazione di apprendimento

reale. [...] Il discente è posto nella condizione di fare un'esperienza che ne mobilita le capacità e ne sollecita le potenzialità buone. [...] Il docente diventa il mediatore di un sapere che prende vita nel rapporto con la realtà, come risorsa per risolvere problemi».

Da Re (2017, pp. 11–12) precisa:

L'ambiente di apprendimento di competenze mette al centro l'alunno, che apprende in contesto sociale, in autonomia e responsabilità. L'insegnante riveste più spesso il ruolo di tutor, di mediatore e facilitatore, di regista. È colui che progetta e pianifica la situazione di apprendimento, che organizza le proposte di lavoro e i gruppi in funzione delle competenze da sviluppare e osservare, che segue gli allievi al lavoro e li supporta, tiene le fila dei compiti e alla fine aiuta a ricondurre le esperienze a modello generale, a teoria, proponendo ulteriori compiti per trasferire quanto appreso ad altri contesti simili o diversi. Non è l'insegnante che prevalentemente fa lezione e chiede la riproduzione delle informazioni, ma colui che crea le condizioni per l'apprendimento autonomo e invita però alla riflessione, attraverso la narrazione-ricostruzione critica del lavoro che sviluppa metacognizione e capacità di autovalutazione.

Il compito di realtà²¹ sembra essere nel panorama attuale una delle risorse del docente che voglia mirare alla centralità dello studente e a collocarsi nel ruolo di tutor più che in quello di docente, ponendosi come mediatore di un processo di apprendimento attivo e autonomo da parte dello studente. Come sostiene Da Re (2016, p. 125),

il compito di realtà deve essere un po' più difficile delle conoscenze e delle abilità possedute, per mobilitare la capacità di problem solving e di riflessione, nonché l'esperienza attiva dell'allievo. Il compito prevede un'attività continua di riflessione-ricostruzione-autovalutazione, prima, durante e dopo il lavoro. Inoltre, si può prevedere una relazione finale scritta/orale con funzione di riflessione-ricostruzione-autovalutazione, che serve anche ai docenti per la valutazione individuale. Il compito contiene sempre, a monte, i criteri per la sua valutazione (come verrà valutato e che peso avrà nell'economia della valutazione generale).

6. Atteggiamenti, metodologie e strumenti valutativi del docente tutor: il principio di triangolazione



Selleri (2007, p. 13), nel Quaderno dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna, ci propone una basilare e chiara distinzione tra l'atteggiamento valutativo del tutor e quello del docente:

21 Detto anche "significativo", "autentico", "in situazione", "situato" o altro ancora.

Il tutor adotta sempre la prospettiva di una valutazione formativa, perché per lui gli obiettivi sono semplici punti di riferimento in un percorso sostenuto dal cambiamento; l'insegnante dice a se stesso (e ai suoi Altri Significativi!) che gli obiettivi sono gli indicatori dell'avvenuta acquisizione di conoscenze e competenze e quindi devono essere oggetto di valutazione sommativa. Questa fondamentale differenza dà conto della sostanziale diversità esistente tra l'azione del tutor e quella dell'insegnante: le posizioni possono essere certamente avvicinate, ovviamente attraverso il dialogo, il decentramento dei punti vista, la mediazione.

Piolanti (2007, p. 59), nel medesimo Quaderno, va oltre, sottolineando il valore orientativo della valutazione quando essa diventi autovalutazione stimolata dal docente tutor:

In fondo ciò che la funzione tutoriale deve privilegiare [...] è che l'alunno "trovi la propria bussola" per saper dare un senso alle cose, conquisti la propria identità misurandosi con il contesto sociale, sviluppi la propria capacità di autovalutazione del sé e maturi la capacità decisionale imparando a valutare le proprie scelte.

Come ben sottolinea Selleri (2007), ciò che interessa al docente tutor non è valutare l'acquisizione di competenze e conoscenze in sé e per sé ma apprezzare il cambiamento che avviene nel soggetto impegnato a maturare le sue competenze.

Si tratta di un processo complesso, che richiede il contributo di più punti di vista e il confronto tra di essi per una efficace interpretazione dei dati che ne emergono, ovvero l'applicazione di quel principio di triangolazione ben chiarito da Castoldi (2016, p. 81): «Il punto fondamentale, ovvero il superamento di un'unica prospettiva di osservazione in direzione di una pluralità di sguardi, rimane il postulato chiave, insieme alla conseguente rappresentazione del giudizio valutativo come luogo di sintesi delle diverse prospettive».

Di tale principio di triangolazione e in particolare del confronto tra lo sguardo valutativo del docente e quello autovalutativo dello studente un'interessante concretizzazione è quella proposta da Martini (2017):

Alcuni strumenti, come il grafico a ragnatela e la rubrica valutativa, permettono un confronto (immediatamente percepibile a livello visivo) tra l'autovalutazione dell'allievo e la valutazione espressa dal docente, consentendo di rilevare concordanze e differenze. Infatti sui due strumenti è possibile registrare, impiegando simboli concordati (ad esempio, colori differenti), la valutazione di entrambi i soggetti. (ivi, p. 317)

Gli esempi di grafico a ragnatela e di rubrica valutativa che l'autore riporta alle pagine 318 e 319 con la registrazione della valutazione dell'insegnan-

te e dell'autovalutazione dello studente sono tratti dalla sperimentazione realizzata con alcuni Istituti Scolastici della Rete SALICE-Valle Camonica (Brescia)²².

7. Il contributo del docente tutor al riconoscimento del ruolo dello studente nella valutazione



Nell'articolo dello scorso anno (Zanchin, 2019, p. 75) facevamo riferimento a Weeden, Winter e Broadfoot (2009, p. 95) secondo i quali l'autovalutazione è un'abilità che si impara come qualsiasi altra abilità, e condividevamo il pensiero di questi autori nell'affermare che ad essa gli studenti possono essere "allenati" (ivi, p. 91) e che insegnante e allievo possono assumere ruoli diversi attraverso una *partnership* nella valutazione, in cui ciascun partecipante contribuisce con segmenti diversi di informazioni allo scopo di creare un quadro più completo (ivi, p. 94).

Ora, dopo l'analisi delle caratteristiche della *tutorship*, ci sembra che l'assunzione degli atteggiamenti di un tutor piuttosto che quelli di un docente tradizionale sia un presupposto necessario al passaggio da una valutazione svolta esclusivamente da parte dell'insegnante a una valutazione collaborativa tra insegnante e allievo e tra pari, fino all'autovalutazione da parte dello studente. Affinché il docente sia disponibile a cedere una parte del proprio ruolo valutativo allo studente e affinché questa apertura abbia ricadute proficue per l'apprendimento, non basta, infatti, l'intenzione o l'adesione alla moda del momento, occorre avvenga un reale e profondo cambiamento attraverso l'assunzione di quelle modalità indirette e riflessive di cui abbiamo parlato in questo contributo come tratti caratteristici del docente tutor. Del resto, la problematica è ben lungi dal rappresentare una semplice moda del momento se già nel 1977 ne parlava Barbier, citato da Castoldi (2016, p. 186): «Peraltro, come ci ricorda Barbier, il processo valutativo comporta sempre una forma di "detenzione del potere", più o meno simbolico: si tratta quindi di comprendere in quale misura e a quali condizioni l'insegnante è disposto a spartire il suo "potere di valutare" con gli allievi (cfr. Barbier, 1977)». Come prosegue Castoldi, possiamo riconoscere diversi piani di coinvolgimento degli allievi nel processo valutativo, di presa in carico della loro soggettività, collocabili in ordine crescente, dalla riduzione a oggetto alla considerazione della soggettività del valutato. Per un approfondi-

22 Tale sperimentazione è documentata nel volume Castoldi & Martini (2011).

mento su questo tema rimandiamo alla figura 7.1 in Barbier (1977) a p. 188. La figura appena citata si rivela molto interessante perché ben rappresenta il graduale passaggio da un processo valutativo pienamente controllato dal docente a un processo valutativo che vede collaborare studente e docente, attraverso i seguenti possibili quattro passaggi (ivi, pp. 186–188):

- l’esclusione dell’allievo dal processo valutativo [...] tipica della didattica tradizionale nella quale lo studente è relegato a destinatario finale e passivo della valutazione, che sembra assumere quasi i caratteri di un “verdetto”;
- l’informazione fornita agli studenti sulle modalità e i criteri della valutazione, che rappresenta una prima apertura alla trasparenza valutativa, anche se lo studente rimane ancora passivo;
- la condivisione di alcune decisioni inerenti il processo valutativo insieme agli allievi, che può avvenire nell’ambito della gestione da parte del docente di un contratto pedagogico con la sua classe;
- la co-elaborazione del giudizio, che comporta la partecipazione attiva dello studente al processo valutativo attraverso strategie autovalutative che possono iniziare con l’invito rivolto allo studente a discutere o addirittura definire insieme al docente i criteri valutativi, come da noi prospettato. (Zanchin, 2018)

Anche se Castoldi non utilizza i termini tutor e *tutee*, ci sembra di poter riferire le ultime due modalità, quelle della “condivisione” e della “co-elaborazione” valutativa tra i due principali attori del processo di insegnamento–apprendimento, al processo valutativo tra tutor e *tutee*. Dal nostro articolo del 2018 riprendiamo, con qualche lieve adattamento, una nostra tabella (Tabella 3) che analizza il ruolo dei docenti e degli studenti nella valutazione *per* gli apprendimenti, valutazione di natura formativa, perché accompagna e sostiene sia il processo di insegnamento che il processo di apprendimento degli studenti attraverso l’attività metacognitiva e l’autovalutazione tese al miglioramento continuo. Appare abbastanza evidente che, nell’assumere un ruolo come quello qui di seguito descritto, il docente si cala nelle vesti di un tutor, in coerenza con le caratteristiche di questa figura fino ad ora esaminate.

Tabella 3. Il ruolo assunto dai docenti e dagli studenti nella valutazione per gli apprendimenti.

I docenti	Gli studenti
<p>Definiscono insieme le competenze attese. Coinvolgono gli allievi in compiti autentici che richiedono soluzione di problemi e realizzazione di prodotti. Esplicitano in che modo valuteranno. Li invitano a usare rubriche durante il percorso per automonitorarsi.</p>	<p>Comprendono quali sono le competenze da raggiungere. Sono responsabilmente coinvolti nei problemi da risolvere, nei compiti autentici da affrontare e nei prodotti da realizzare. Capiscono come verranno valutati. Usano le rubriche durante il percorso per automonitorarsi.</p>
<p>Osservano in situazione i comportamenti competenti, attraverso le rubriche e griglie/<i>check-list</i>, restituiscono <i>feedback</i> agli studenti, li guidano all'auto-osservazione/auto-valutazione. Sono attenti ai <i>feedback</i> che ricevono dagli studenti e su questa base orientano il loro insegnamento.</p>	<p>Si auto-osservano e co-osservano, utilizzando le rubriche o griglie/<i>check-list</i>. Recepiscono i <i>feedback</i> di insegnanti/dei compagni e i propri <i>feedback</i> interiori e su questa base individuano possibili strategie di miglioramento.</p>
<p>Stimolano la ricostruzione dell'esperienza attraverso la conversazione, l'autobiografia cognitiva/la relazione finale. Favoriscono il confronto tra la propria valutazione e l'autovalutazione degli studenti. Invitano gli studenti a usare rubriche alla fine del percorso per autovalutarsi. Raccolgono i dati valutativi.</p>	<p>Ricostruiscono l'esperienza attraverso la conversazione, l'autobiografia cognitiva/la relazione finale. Confrontano la propria autovalutazione con quella dell'insegnante. Usano le rubriche alla fine del percorso per automonitorarsi. Costruiscono il loro portfolio o comunque raccolgono la documentazione dei loro prodotti.</p>

8. Conclusioni

La prospettiva dell'innovazione della didattica intesa come processo di *tutoring* merita ulteriori approfondimenti rispetto agli spunti offerti nello spazio di questo articolo perché si colloca in un più ampio e ricco filone di ricerca, riguardante anche la formazione adulta. Al suo interno, in particolare gli studi ergonomici di matrice francofona (Leplat, 1997 in Magnoles, 2017, p. 83) sembrano indicare interessanti linee di lavoro che trovano punti di convergenza con la didattica e la valutazione *per* le competenze in corso di diffusione nel panorama nazionale. Tali studi, infatti,

hanno sostanzialmente rovesciato la visione della formazione ponendo quale riferimento sia il compito atteso, sia il compito reale, vale a dire l'azione compiuta dal soggetto nell'adempiere al proprio lavoro, secondo personali concezioni e pratiche, che trovano una condivisione all'interno della comunità e consentono quindi un riconoscimento da parte dell'altro. Il cambiamento è profondo [...]. Il coinvolgimento del soggetto nel processo formativo è completamente diverso, così come il ruolo del formatore che passa dal prescrivere le pratiche all'interpre-



tare con l'individuo l'esistente per supportare una progettazione verso il mutamento. (Magnoler, 2017, pp. 83–84)

Queste parole sono preziose per sottolineare la natura del cambiamento descritto, che non si esaurisce nell'adozione di tecniche né nell'individuazione di figure tutoriali specifiche — anche se di esse ci si può avvalere — ma investe la concezione profonda del proprio ruolo professionale e più ampiamente sociale.



Riferimenti bibliografici

- BLOOM, B.S. (1984). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), 4–16, <http://web.mit.edu/5.95/readings/bloom-two-sigma.pdf> (consultazione 25/07/2019).
- BRUNER, J.S., WOOD, D., & ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100 (tradotto in italiano in M. Cesa-Bianchi, A. Antonietti (2000), *Bruner. La vita, il percorso intellettuale, i temi, le opere*. Milano: FrancoAngeli).
- CASTOLDI, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- CASTOLDI, M., & MARTINI, M. (2011). *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Progetti didattici e strumenti valutativi*. Milano: FrancoAngeli.
- CESA-BIANCHI, M., & ANTONIETTI, A. (2000). *Bruner. La vita, il percorso intellettuale, i temi, le opere*. Milano: FrancoAngeli.
- CHI, M.T.H. (1996). Constructing self-explanations and scaffolded explanations in tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 10(7), 33–49.
- CHI, M.T.H., SILER, S.A., JEONG, H., YAMAUCHI, T., & HAUSMANN, R.G. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25, 471–533, https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1207/s15516709cog2504_1.
- CLAMA, L., MARTINI, G., TOMASELLA, R., & VELO, S. (1997). *Modelli di riferimento della costruzione del Questionario ISA (Insegnamento delle Strategie di Apprendimento)*. Materiale grigio utilizzato in corsi di formazione per insegnanti, Treviso.
- CORNOLDI, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- CORNOLDI, C., DE BENI, R., & GRUPPO M.T. (2001). *Imparare a studiare 2*. Trento: Erickson.
- CORNOLDI, C., GRUPPO M.T., & DE BENI, R. (2015). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- DAMIANO, E. (1993). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- DA RE, F. (2016). *Competenze. Didattica, valutazione, certificazione*. Milano–Torino: Pearson Academy.
- DA RE, F. (a cura di) (2017). *Teorie in pratica. Strategie e proposte didattiche per il successo formativo*. Milano–Torino: Pearson Academy.
- DECRETO DIPARTIMENTALE 25 gennaio 2018, n. 61, <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=99872> (consultazione 14/12/2019).
- DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 61, *Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione*

- e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00069) (GU Serie Generale n. 112 del 16/05/2017 — Suppl. Ordinario n. 23), <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00069/sg> (consultazione 25/07/2019).
- DECRETO MINISTERIALE 24 maggio 2018, n. 92, *Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale, ai sensi dell'articolo 3, comma 3, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, recante la revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107.* (18G00117) (GU Serie Generale n.173 del 27/07/2018 — Suppl. Ordinario n. 35), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2018/07/27/173/so/35/sg/pdf> (consultazione 25/07/2019).
- DECRETO MINISTERIALE 4 settembre 2019, n. 774, *Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento di cui all'articolo 1, comma 785, della legge 30 dicembre 2018, n. 145*, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/linee-guida-dei-percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-per-l-orientamento> (consultazione 05/11/2019).
- FERRARI, A. (2016). *Guida ai compiti di realtà*. Milano–Torino: Pearson Academy.
- FLAVELL, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–236). Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- FORMENTI, L. (2007). *La metacognizione e la facilitazione cognitiva*. In O. Scandella (a cura di), *Interpretare la tutorship: nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia* (pp. 159–170). Milano: FrancoAngeli.
- GRAGG, C.I. (1951). *Because Wisdom Can't Be Told. Case Study*. Boston: Intercollegiate Case Clearing House.
- LEGGE 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml> (consultazione 05/11/2019).
- LEGGE 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019–2021*. G.U. N. 62/L, Supplemento ordinario alla "Gazzetta Ufficiale", n. 302 del 31 dicembre 2018 — Serie Generale, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2018/12/31/302/so/62/sg/pdf> (consultazione 25/07/2019).
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail: contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.
- MAGNOLER, P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- MARTINI, M. (2017). *Lavorare per competenze. Progettazione, valutazione e certificazione*. Novara: UTET-De Agostini Scuola.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2019). *Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale (di cui al decreto interministeriale 24 maggio 2018, n. 92, Regolamento ai sensi dell'articolo 3, comma 3, decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61)*, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/linee-guida-per-favorire-e-sostenere-l-adozione-del-nuovo-assetto-didattico-e-organizzativo-dei-percorsi-di-istruzione-professionale> (consultazione 05/11/2019).
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. Washington (DC): The National Academies Press, <https://>

- www.nap.edu/catalog/9853/how-people-learn-brain-mind-experience-and-school-expanded-edition (consultazione 25/07/2019).
- NICOLI, D. (novembre 2006 — gennaio 2007). *Gestione e validazione delle rubriche per le competenze, lezione del corso “Competenze: un obiettivo comune per istruzione e formazione”*, Treviso.
- NOSENGO, G. (2006). *La persona umana e l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- PIOLANTI, M. (2007). Il tutor in funzione orientativa. In C. Vescini (a cura di), *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica* (pp. 55–62). Quaderni dei Gruppi di ricercaUSR e IRRE Emilia Romagna. Quaderno n. 11, settembre 2007, <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/2007%2011%20funzioni%20tutor%20testo.pdf> (consultazione 25/07/2019).
- PORCARELLI, A. (2007). *Funzione tutoriale nella professionalità docente: orizzonti e prospettive*. In C. Vescini (a cura di), *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica* (pp. 27–44). Quaderni dei Gruppi di ricercaUSR e IRRE Emilia Romagna. Quaderno n. 11, settembre 2007, <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/2007%2011%20funzioni%20tutor%20testo.pdf> (consultazione 25/07/2019).
- SCANDELLA, O. (2007). *Interpretare la tutorship: nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*. Milano: FrancoAngeli.
- SELLERI, P. (2007). *La funzione di tutor tra mediazione ed appropriazione delle conoscenze*. In C. Vescini (a cura di), *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica* (pp. 7–15). Quaderni dei Gruppi di ricercaUSR e IRRE Emilia Romagna. Quaderno n. 11, settembre 2007, <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/2007%2011%20funzioni%20tutor%20testo.pdf> (consultazione 25/07/2019).
- VESCINI, C. (a cura di) (2007). *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*. Quaderni dei Gruppi di ricercaUSR e IRRE Emilia Romagna. Quaderno n. 11, settembre 2007, <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/2007%2011%20funzioni%20tutor%20testo.pdf> (consultazione 25/07/2019).
- VYGOTSKIJ, L.S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- WEEDEN, P., WINTER, J., & BROADFOOT, P. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.
- WIGGINS, G., & MCTIGHE, J. (2004). *Fare progettazione: la “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- ZANCHIN, M.R. (2018). La valutazione per le competenze: una sfida possibile. In C. Richieri, M.R. Zanchin, & A. Phillips (a cura di), *Idee in form@zione — Le sfide della valutazione* (volume monografico), 6, 21–41. Roma: Aracne editrice.
- ZANCHIN, M.R. (2019). Imparare a imparare attraverso la valutazione. L'uso di rubriche condivise tra docenti e studenti. In C. Richieri, M.R. Zanchin (a cura di), *Idee in form@zione — Educare alla cittadinanza attiva* (volume monografico), 7, 75–100. Roma: Aracne editrice.

Le figure dei tutor nei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento

Elefteria Morosini

Si percorrono sinteticamente i riferimenti normativi con cui sono stati istituiti i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), denominati precedentemente Alternanza Scuola-Lavoro (ASL), richiamandone le finalità e incardinandoli nell'ambito del curricolo nel corso del triennio. Si richiamano alcuni fondamentali riferimenti pedagogici che sottolineano le specificità dei percorsi di apprendimento situato realizzati nel mondo del lavoro e che integrano la formazione degli studenti sotto la supervisione dei tutor di scuola e dei tutor esterni. Quindi si esaminano le funzioni condivise da tutor scolastico e tutor esterno e le loro specifiche attribuzioni. Il contributo si conclude sottolineando come il pieno sviluppo di questi percorsi richieda che tutto l'impianto didattico-organizzativo della scuola si rinnovi attraverso un ripensamento che coinvolga l'insieme del corpo docente in un reale processo di auto-formazione e aggiornamento.

PAROLE CHIAVE: tutor, apprendimento situato, valutazione, scuola-lavoro, transdisciplinarietà

The article illustrates the regulations which set up the Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), previously called Alternanza Scuola-Lavoro (ASL). By referring to some fundamental pedagogical theories, we underline the peculiarities of situated learning which takes place in the workplace and which integrates students' education under the supervision of school tutors and external tutors. The functions common to both the school tutor and the external tutor are examined together with their specific characteristics. In the final part of the article we argue that the full development of these "Percorsi" implies total renovation in the educational-organizational school structure which can take place through the involvement of teachers in a real process of self-education and continuous professional development.

KEYWORDS: tutor, situated learning, assessment, school-work experience model, transdisciplinarity

1. I Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento: i riferimenti normativi

Con la legge di bilancio 2019 (legge 30 dicembre 2018, n. 145, relativa al "Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021"¹) sono state introdotte alcune limitate ma rilevanti modifiche, a partire dalla denominazione, fino alla im-

¹ Cfr.: <http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2019/02/nota-ministero-legge-di-bilancio.pdf> (consultazione 15/10/2019).

stazione data all'Alternanza Scuola–Lavoro (ASL) dalla legge istitutiva, la legge 107/2015, la cosiddetta “Buona scuola”².

Sono stati ridotti i monte–ore minimi, con la possibilità di rimodulare i percorsi già progettati sul triennio, portandoli ai nuovi parametri: a) non inferiore a 210 ore nel triennio terminale del percorso di studi degli istituti professionali (190 ore di meno rispetto alle precedenti 400 ore); b) non inferiore a 150 ore nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi degli istituti tecnici (250 ore di meno rispetto alle precedenti 400 ore); c) non inferiore a 90 ore nel secondo biennio e nel quinto anno dei licei (110 ore di meno rispetto alle precedenti 200 ore). Resta ferma la possibilità di andare oltre queste indicazioni orarie che valgono come soglia minima, anche se pesa il condizionamento causato dalla riduzione dei fondi. Le risorse finanziarie, infatti, in attuazione della già menzionata disposizione normativa (legge di bilancio 2019), sono ridotte per ciascuna istituzione scolastica, in misura proporzionale alla revisione delle ore minime dei percorsi, anche per i progetti già attivati dalle istituzioni scolastiche. Ciò può comportare notevoli difficoltà per le scuole che abbiano progettato per tempo sulla base del monte–ore precedentemente indicato, visti i divari notevoli dei monte–ore, soprattutto per gli istituti tecnici.

Un effetto di questa decurtazione di ore e di fondi potrebbe essere l'accentuazione delle differenze tra scuole e territori, già oggi uno dei mali più seri della scuola italiana. Il rischio è che si riducano ai minimi termini le attività scuola–lavoro dove più difficili sono i rapporti con il sistema delle imprese e dove scarseggiano i soggetti ospitanti mentre, laddove si sono costruite sinergie nel corso degli anni, si sta già incrementando ulteriormente il rapporto positivo scuola–lavoro³. Inoltre, si prospetta una più marcata differenziazione per ordini di scuola: in molti licei si è lamentato il danno allo studio delle discipline e non si è pienamente compreso il significato dell'ASL, con le dovute eccezioni⁴.

2 Cfr.: <http://www.istruzione.it/allegati/2015/Alternanza%20scuola-lavoro.pdf> (consultazione 15/10/2019). Per una trattazione organica, cfr.: E. Morosini (2018).

3 Un esempio viene dalla Lombardia, dove le aziende milanesi offrono il 73% dei percorsi formativi di tutta la regione e la Camera di commercio di Milano, Monza Brianza e Lodi, ha deciso di collaborare attraverso l'emanazione del “Bando imprese 2019”: 200.000 euro per le micro, piccole e medie imprese che hanno accolto gli studenti, nel corso del 2019, in un percorso della durata minima di 40 ore. Il contributo previsto è di 500 euro per studente, fino a 6.500 euro per dieci studenti di cui al massimo cinque disabili (<https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2019/04/24/alternanza-scuola-lavoro-a-milano-record-di-posti-per-41000-giovaniMilano09.html>, consultazione 15/10/2019).

4 Cfr. Alternanza Scuola Lavoro nei licei, missione possibile: studenti hanno raccontato le loro storie al Miur, in *Tuttoscuola.com*, 16/11/2017, <https://www.tuttoscuola.com/alternanza-scuola-lavoro-nei-licei-missione-possibile-studenti-raccontato-le-storie-al-miur/> (consultazione 15/10/2019).

Per quanto riguarda la trattazione dell'esperienza di PCTO o alternanza durante gli esami di Stato, il ministro Fioramonti, attualmente in carica al MIUR, ha espresso l'intenzione di mantenere l'attuale formulazione per almeno cinque anni. Rimane, dunque, in vigore la normativa che prevede durante il colloquio la presentazione di una breve relazione e/o di un elaborato multimediale sull'esperienza effettuata da ciascun candidato⁵.

Restano ferme tutte le altre indicazioni pedagogiche e didattiche definite nella legge 107/2015 che ha reso l'alternanza scuola-lavoro obbligatoria per tutti gli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado e parte integrante del piano triennale dell'offerta formativa delle scuole con l'obiettivo di incrementare i rapporti tra scuola e mondo del lavoro — in un periodo in cui il lavoro cambia rapidamente e non sempre offre adeguate opportunità ai giovani — incontrando le loro aspirazioni e valorizzando la preparazione acquisita.

Per attuare i PCTO, i progetti e i percorsi scuola-lavoro devono nascere nella scuola in collaborazione con imprese e istituzioni del territorio e hanno un valore eminentemente orientativo e formativo: devono sostenere i giovani impegnati in un compito straordinariamente oneroso, quello di costruire il proprio progetto di vita sul piano personale, professionale, di cittadini, superando lo scarto, fortemente sentito dagli studenti, tra la vita reale e quanto normalmente si apprende nell'istituzione scolastica. Tutto il percorso (che non consiste solo nello *stage*) interpreta la necessità di concepire la formazione professionale non come puro svolgimento di compiti predeterminati o come esercizio di mansioni date, bensì come capacità di orientarsi e di organizzarsi per intervenire in modo autonomo nei processi tecnologici e organizzativi. È una competenza che si applica non solo nel lavoro, ma in ogni aspetto della vita personale, sociale e di studio.

2. La dimensione formativa dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento: i riferimenti pedagogici



L'integrazione di attività svolte nella scuola con altre collocate nel mondo del lavoro si fonda sulla teoria dell'apprendimento situato, un modo di concepire l'apprendimento come un processo attivo che avviene all'inter-

⁵ Per essere aggiornati sull'ordinanza che ogni anno regola l'attuazione degli Esami di Stato si può consultare il sito del MIUR https://www.istruzione.it/esame_di_stato/index.shtml (consultazione 15/10/2019).

no di una cornice partecipativa. Secondo questa teoria, che se applicata rivoluzionerebbe drasticamente il modo di fare scuola, i discenti partecipano sia ai contesti del loro apprendimento sia al mondo sociale più ampio in cui questi contesti si producono; da questa interazione si sviluppa l'apprendimento.

Lave e Wenger (2006) sostengono che l'apprendimento non può essere indotto solamente dall'insegnamento, ma va inteso piuttosto come un processo attivo che si sviluppa all'interno di una cornice partecipativa, in un contesto di "partecipazione periferica legittima". L'espressione si riferisce al processo per cui i nuovi arrivati in un percorso di apprendistato entrano a far parte, anche se per un periodo limitato, di una comunità di pratica e via via, grazie alle interazioni sociali, si appropriano delle competenze necessarie per svolgere compiti sempre più difficili e per assumersi maggiori responsabilità. Dunque, più della trasmissione e dell'assimilazione di nozioni, teorie e informazioni, contano i processi di partecipazione, appartenenza, impegno, inclusione e sviluppo di una nuova identità. L'aggettivo "periferica" indica una condizione particolare in cui si ha "il potere di fare" e "la possibilità di apprendere", senza il peso della responsabilità e senza sentirsi frenati dalla paura di sbagliare e dal timore delle conseguenze di un eventuale fallimento.

La nozione di apprendimento situato è stata elaborata da Lave e Wenger nel corso delle loro ricerche sul modello antico dell'apprendistato, che non si fonderebbe solo su una relazione speciale tra esperto e novizio (maestro e allievo), ma su un *set* complesso di relazioni tra il novizio e gli altri membri del gruppo, tra il novizio e la pratica, tra il novizio e la cultura del gruppo. L'apprendistato — storicamente sottovalutato — può offrire, secondo gli autori, nuove prospettive all'istruzione scolastica poiché, mentre a scuola si acquisiscono le conoscenze e successivamente le si applicano nel contesto del mondo reale e del lavoro, nell'apprendistato si forma un modo di pensare, in quanto i concetti acquisiti vengono contestualmente applicati. La teoria dell'apprendimento situato sottolinea, perciò, il valore del contesto nel processo di apprendimento affermando che la maggior parte di quello che si impara è specifico della situazione stessa in cui lo si impara. Più che nozioni astratte, si imparano ruoli sociali, pratiche comunicative, comportamenti, regole non scritte utili a muoversi in occasioni problematiche.

3. Progettazione e realizzazione dei percorsi



Quanto elaborato da Lave e Wenger (1999) è osservabile nei percorsi di alternanza scuola-lavoro, dove gli studenti non applicano semplicemente nozioni già acquisite, ma l'apprendimento si sviluppa in direzioni nuove e imprevedute attraverso l'azione condotta in un contesto lavorativo protetto dalla supervisione del tutor. L'efficacia e il coinvolgimento che caratterizzano esperienze di alternanza scuola-lavoro si possono desumere da due video, indicati in bibliografia, in cui sono state raccolte esperienze di alternanza — coerenti con quanto sopra — realizzate nel corso di quarant'anni presso l'ITSOS "MARIE CURIE" di Cernusco sul Naviglio, dove gli *stage* sono stati introdotti per indirizzi sia liceali che tecnici fin dal 1978. Le testimonianze sono state registrate in occasione del Convegno Nazionale sull'Alternanza Scuola-Lavoro tenutosi il 5 maggio 2017 presso la sede dell'ITSOS, "Dalle origini all'ITSOS Marie Curie di Cernusco sul Naviglio all'estensione a tutte le scuole, dai licei ai tecnici, della legge 107/2015"⁶.

In un primo video sono proposte interviste a studenti dell'a.s. 2015/16, di tutti gli indirizzi presenti nell'istituto (dal Classico all'Elettrotecnico, passando per Liceo Linguistico, Liceo delle Scienze Umane, Amministrazione Finanza e Marketing, Chimico-Biologico, Informatico-Elettronico) che hanno raccontato le loro esperienze; in un secondo video sono stati documentati gli *stage* effettuati, sempre per tutti i diversi indirizzi, da ex-studenti a partire dai primi anni '80 fino al 2012/13⁷.

Per progettare percorsi qualificati occorre collegare i compiti effettivamente previsti durante gli *stage* (così come esplicitati nel patto formativo individuale) alle competenze (o a segmenti di competenza) del profilo in uscita, coinvolgendo tutte le discipline curriculari, in una logica transdisciplinare. Ciò dovrebbe comportare una trasformazione profonda della didattica ordinaria, comprese le modalità di valutazione al fine di permettere il raggiungimento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente e per la cittadinanza indicate nella Raccomandazione elaborata dal Parlamento europeo e del Consiglio nel 2006⁸ e aggiornate dal Consiglio nel

6 Cfr.: Morosini & Rotelli (2017a) e Morosini & Rotelli (2017b).

7 Cfr.: il sito web dell'Istituto Istruzione Secondaria Superiore ITSOS Marie Curie, Cernusco sul Naviglio, http://www.itsos-mariecurie.gov.it/pvw/app/MIIT0037/pvw_sito.php?sede_codice=MIIT0037&page=2075367 (consultazione 15/10/2019).

8 Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=celex%3A32006H0962> (consultazione 15/10/2019).

2018⁹ come competenze di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione di sé, lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione¹⁰.

Per realizzare percorsi di alternanza validi, è necessario che le scuole partano dall'analisi delle caratteristiche del territorio e, in generale, del sistema nazionale e del *made in Italy*, mettendosi nella prospettiva di favorire l'occupazione giovanile. Scuola e mondo del lavoro sono chiamati a interagire per offrire ai giovani percorsi formativi efficaci, costituiti da *stage* e da esperienze lavorative opportunamente progettate in modo da stimolare la connessione tra saperi diversi e tra teoria e azione, valorizzando il contributo della digitalizzazione e dell'introduzione di approcci innovativi basati sulle tecnologie. Gli *stage* vanno preparati e integrati con attività di ricerca e di approfondimento sulle diverse tematiche attinenti il mondo del lavoro e della società, attraverso l'approccio storico (approfondendo le varie fasi della rivoluzione industriale, le rivendicazioni dei diritti dei lavoratori, le lotte per la parità di genere, ecc.), la digitalizzazione e l'eco-sostenibilità trattando i temi della globalizzazione, della disoccupazione giovanile, dei progetti di formazione europei, della finanziarizzazione dell'economia. Tutte questioni complesse da affrontare con gli strumenti della didattica delle competenze e tramite compiti di realtà, nell'ambito sia delle singole discipline che del piano di studi complessivo. È il valore, prima di tutto culturale ed educativo, dell'alternanza ad avere grande rilevanza sul piano professionale e ad essere apprezzato nel mondo del lavoro 4.0.

Nel realizzare queste attività didattiche si rivoluziona l'apprendimento che non si configura più come il risultato di una mera trasmissione di informazioni, ma come un processo attivo di ricerca e di elaborazione in cui gli studenti sono protagonisti e il docente assume la funzione di tutor. Le esperienze condotte negli *stage* individuali devono essere oggetto di analisi, confronto, riflessione, rielaborazione, in primo luogo tra lo studente e i suoi due tutor, il tutor scolastico e il tutor esterno. In secondo luogo, nella condivisione in classe con i compagni che hanno effettuato altri *stage*. Ciò permette di confrontare comportamenti, reazioni, punti di vista, risultati ottenuti, riflessioni relativi a contesti da cui cogliere costanti e variabili,

9 Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT) (consultazione 15/10/2019).

10 L'elenco delle competenze chiave per l'apprendimento permanente e per la cittadinanza includono: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare a imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale.

imparando ad affrontare la miriade di situazioni imprevedibili che si possono incontrare nella vita scolastica, lavorativa, personale, sociale.

4. Le figure chiave nei PCTO: il tutor interno e il tutor esterno



Secondo la famosa definizione di Edgar Morin (1999), la “testa ben fatta” è quella capace di affrontare e risolvere problemi nuovi che chiedono soluzioni creative, andando a reperire gli strumenti teorici e pratici necessari. Per aiutare gli studenti ad acquisire questa abilità, il docente assume la funzione di tutor abbandonando quella di esclusivo depositario di soluzioni precostituite e diventando, invece, colui che pone problemi, apre strade a soluzioni diverse, stimola il pensiero divergente, sostiene lo studente nei momenti difficili o incerti, coordina, rivolge domande, rileva errori e punti di debolezza, apprezza e mette alla prova soluzioni nuove e creative, muove critiche, discute, controlla il completamento di un lavoro, l’esecuzione di un prodotto, il rispetto delle scadenze, valuta il percorso e fornisce gli strumenti per l’autovalutazione. Così agiscono i due tutor che affiancano lo studente nella progettazione e nella realizzazione dei PCTO, uno in qualità di docente–tutor interno, l’altro come tutor esterno (seppure in misura e con articolazioni diverse, come vedremo). Sono necessarie competenze didattiche specifiche e non è facile individuare proposte di formazione adeguate. A fronte di questa criticità, si sottolinea, invece, come sempre più spesso nella scuola si richieda ai docenti di svolgere proprio una funzione tutoriale, sia con gli studenti che con i docenti neoassunti, che pure richiedono l’assistenza di un docente esperto durante l’anno di formazione per la conferma in ruolo (oggi corrispondente al terzo anno del FIT, legge 107/2015, l’unico segmento rimasto in funzione del percorso pensato per la formazione dei nuovi docenti)¹¹.

Ogni scuola, nell’ambito del Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF), può organizzarsi autonomamente per la realizzazione di queste attività secondo le esigenze formative e le caratteristiche del territorio in cui opera. Per una migliore gestione dei PCTO in attesa dell’emanazione delle

11 Lo sviluppo di questa figura professionale aveva registrato un incremento a partire dall’introduzione dei corsi di formazione per nuovi docenti nel 1999–2000, tramite le SSIS (Scuole di Specializzazione all’Insegnamento Secondario) e successivamente con i cicli di TFA (Tirocinio Formativo Attivo) e PAS (Percorso Abilitante Speciale). L’azzeramento del FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio), introdotto dal d.lgs. 13 aprile 2017, n. 59 (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00067/sg>, consultazione 15/10/2019), operato sempre in ambito di legge di bilancio, ha — al momento — determinato un’*impasse* allo sviluppo e alla diffusione di questa cruciale figura all’interno della scuola italiana.

Linee Guida con Decreto del MIUR, è auspicabile che in ciascuna scuola si costituisca un' *équipe* che coordini attività su più classi e/o più indirizzi e gestisca i rapporti con le sedi esterne. L' *équipe* può essere formata da docenti di materie diverse, che opererebbero non solo all'interno dei confini della propria disciplina, ma anche in situazioni di lavoro concrete. Per raggiungere gli obiettivi individuati, è necessario che i docenti, prendendo a modello il lavoro delle *équipe* precedentemente costituite in molte scuole per l'alternanza scuola-lavoro, analizzino il territorio dove la scuola opera per individuarne le caratteristiche socio-economiche e le risorse formative e culturali disponibili. Su queste base l' *équipe* progetta percorsi che siano coerenti con gli indirizzi di studio scelti dagli allievi e, nell'ottica dell'individualizzazione e nel limite del possibile, con le preferenze da loro espresse. Scopo delle attività scuola-lavoro non è, infatti, preparare a una professione, ma immergere i giovani in situazioni di lavoro perché si orientino meglio nella scelta del proprio progetto lavorativo, scartando situazioni che non ritengono conformi alle proprie aspirazioni e costruendo percorsi di studio e di formazione adatti alle loro attitudini e predisposizioni.

Può capitare che lo studente in alternanza si ritrovi in un luogo di lavoro che non avrebbe scelto prioritariamente o che, al termine di un'attività in un settore indicato come preferito, si renda conto che non è quello in cui desidera impegnarsi nel proprio futuro. In ogni caso, perché l'esperienza risulti significativa, è importante riflettere su come sia stata svolta, su quali difficoltà siano state incontrate, su quali competenze siano state felicemente messe in campo, su come siano stati stabiliti rapporti con il contesto lavorativo, su quali risultati siano stati ottenuti.

Nella predisposizione dei percorsi, nella raccolta delle motivazioni e delle richieste degli studenti, nell'accompagnamento durante tutto lo svolgimento degli *stage*, nella riflessione sull'esperienza effettuata e sulla sua validità ai fini delle scelte future di studio e lavoro, lo studente è affiancato dai due tutor, dal tutor interno — per tutta la durata del percorso triennale in riferimento alle sue ricadute sul curriculum individuale — e dal tutor esterno per il periodo dello *stage*, dall'inserimento, alla stesura della documentazione, alla valutazione dello *stage* stesso.

Per la registrazione di tutte le varie fasi dell'esperienza e la stesura e l'organizzazione della documentazione servono strumenti adeguati e condivisi che siano adottati dalla singole scuole sulla base dei modelli proposti in diverse pubblicazioni e archiviati nella piattaforma *online* messa a disposizione dal MIUR¹². Vediamo ora più precisamente quali siano le

12 Alternanza Scuola-Lavoro, <https://www.istruzione.it/alternanza/> (consultazione 15/10/2019).

diverse funzioni attribuite ai due tutor, scolastico (o interno) e aziendale (o esterno) e come si possa sviluppare il loro coordinamento.

5. Le funzioni condivise dai due tutor



L'alternanza implica, nelle varie fasi, l'apprendimento di conoscenze e competenze utili per il proseguimento degli studi, per il lavoro e per la vita in generale. Gli studenti, posti di fronte a compiti concreti, sono stimolati a ricercare nuove conoscenze, ad approfondire ciò che già sanno, a metterlo in pratica, ad attingere a competenze e saperi acquisiti al di fuori della scuola e che spesso, nelle aule, non vengono adeguatamente valorizzati. La collaborazione, il confronto, lo scambio tra i due tutor serve a far emergere questi aspetti osservati durante lo *stage*. Attraverso il loro rapporto assume spessore e continuità la sinergia tra scuola e mondo del lavoro, nelle sue diverse e complesse articolazioni. In realtà succede spesso che il rapporto non sia facile, talvolta è episodico o addirittura indiretto, ovvero attuato solo per e-mail, o tramite altri docenti-tutor, o addirittura utilizzando come canale lo studente in formazione, cosa che può portare a evidenti problemi di comunicazione. È pur vero che la situazione concreta in cui opera un tutor scolastico è davvero complessa: spesso ha a che fare con diversi tutor esterni operanti in sedi sparse sul territorio dove non sempre è facile recarsi di persona.

Una grande importanza riveste anche il tutor esterno che, tuttavia, è spesso, giocoforza, meno "attrezzato" sul piano formativo e che deve comunque conciliare la funzione di tutor esterno con il suo normale impegno lavorativo. La funzione del tutor scolastico è sicuramente centrale considerato che il rapporto tra tutor esterno e studente, pur se vissuto in un contesto altamente coinvolgente, resta temporalmente delimitato al periodo dello *stage*, mentre quello tra tutor interno e studente inizia ben prima e si prolunga fino all'ammissione all'Esame di Stato o, in alcuni casi, fino all'esame stesso.

Il primo compito comune dei due tutor è la formulazione e l'integrazione del progetto formativo individuale nel quadro della convenzione tra scuola e struttura ospitante, tenendo conto delle attitudini e degli stili cognitivi diversificati di ciascuno. In particolare, la personalizzazione dei percorsi riguarda gli studenti con difficoltà (che possono trovare nell'alternanza modi alternativi di esprimere le proprie capacità), studenti per i quali è stato redatto il PEI, oppure anche studenti che mostrano spiccate competenze o interessi in certi settori nei quali raggiungono risultati di eccellenza. Nel corso dell'esperienza di *stage*, tutor scolastico e tutor

esterno mantengono un contatto a distanza, tramite e-mail, finalizzato a risolvere eventuali problemi e difficoltà che dovessero insorgere.

Altro momento cruciale che vede coinvolti i due tutor è quello conclusivo al termine dello *stage* e che consiste nella fase della valutazione. Questa viene elaborata in primo luogo dal tutor esterno secondo criteri e strumenti a suo tempo concordati con il tutor scolastico (per esempio griglie e rubriche di valutazione¹³). Alla scheda di valutazione del tutor esterno, si aggiunge tutta la documentazione relativa allo *stage* prodotta dallo studente che sarà resa disponibile al consiglio di classe che coadiuva il tutor scolastico nel formulare la valutazione in sede di scrutinio e di attribuzione del credito scolastico. La valutazione finale si basa, infatti, sulla raccolta di dati che documentano il processo e i prodotti realizzati nel corso dello *stage*. Trai i documenti figurano il *diario di bordo*, in cui lo studente racconta le attività effettuate, e la *relazione finale*, dove ricostruisce il senso dell'esperienza condotta e sviluppa una riflessione personale.

Sulla base delle indicazioni della legge 107/2015, si riportano qui di seguito, analiticamente, le azioni che tutor interno e tutor esterno sono chiamati a realizzare in collaborazione:

- elaborare il percorso formativo personalizzato sottoscritto da scuola, struttura ospitante, studente, genitori (per i minorenni), anche con riguardo alla disciplina della sicurezza e salute nei luoghi di lavoro, disciplinata dall'art. 20 del d.lgs. 81/2008, che stabilisce l'obbligo per ogni lavoratore di prendersi cura «della propria salute e sicurezza e di quella delle altre persone presenti sul luogo di lavoro, su cui ricadono gli effetti delle sue azioni o omissioni, conformemente alla sua formazione, alle istruzioni e ai mezzi forniti dal datore di lavoro»;
- controllare la frequenza e l'attuazione del percorso formativo personalizzato;
- raccordare le esperienze formative in aula e quelle realizzate in contesto lavorativo;
- monitorare lo stato di avanzamento del percorso, in itinere e nella fase conclusiva, al fine di intervenire tempestivamente su eventuali criticità;
- raccogliere elementi che consentano la riproducibilità delle esperienze e la loro capitalizzazione;

13 Griglie, schede e altri materiali sono reperibili in Morosini (2018).

- valutare l'efficacia e la coerenza del percorso di alternanza svolto dallo studente, espresso in un *report* sull'esperienza svolta e sulle acquisizioni di ciascun allievo, che sarà elemento di valutazione per la certificazione delle competenze da parte del consiglio di classe.

6. Le funzioni del tutor interno (o tutor scolastico)



È stata già ampiamente sottolineata la centralità del tutor interno o tutor scolastico. Sarebbe auspicabile che questi si debba occupare di un numero circoscritto di studenti, provenienti anche da classi diverse e non solo dalla propria. In genere è un docente del consiglio di classe che collabora con altri docenti-tutor¹⁴. Le sue competenze vanno ben oltre quelle tradizionalmente considerate proprie della professionalità docente esplicita in ambito scolastico. Infatti, deve saper progettare percorsi scuola-lavoro operando in *équipe* con colleghi e con i tutor esterni, con i quali deve stabilire rapporti di collaborazione prima dell'avvio degli *stage*, durante il loro svolgimento e alla loro conclusione. Inoltre, il tutor scolastico si occupa degli studenti nel corso delle attività svolte nelle diverse strutture ospitanti, con rapporti diretti e/o a distanza e valuta i percorsi sulla base di tutte le risultanze acquisite e condivise con il consiglio di classe.

Il tutor opera dunque all'interno di una complessa rete di relazioni, dentro e fuori dalla scuola, trovandosi costantemente in situazioni nuove. Proprio per questo, anche per i docenti l'alternanza può essere una occasione di stimolo e di crescita professionale. In sintesi, queste sono le attribuzioni del tutor scolastico secondo la legge 107:

- collabora alla formulazione delle convenzioni tra scuola e sedi esterne e alla definizione dei percorsi formativi individuali;
- segue lo studente per tutto il percorso, tenendo rapporti con il tutor esterno e verificando lo svolgimento della attività concordate;
- affronta gli eventuali problemi e criticità che si dovessero verificare;
- valuta gli obiettivi raggiunti e le competenze sviluppate, dopo aver raccolto tutta la documentazione prodotta;
- tiene i rapporti con il consiglio di classe e il dirigente scolastico;

14 Purtroppo spesso non è così, poiché in diverse scuole si è potuta osservare la pratica di attribuire il compito di gestire tutti i percorsi di alternanza, ora PCTO, a un unico docente. Spesso si tratta di docenti attribuiti dall'organico di potenziamento, da poco inseriti nella scuola e nel territorio, che non padroneggiano le competenze necessarie al ruolo specifico.

- collabora con il dirigente scolastico nella valutazione delle strutture con le quali siano state stipulate le convenzioni.



7. Le funzioni del tutor esterno

Il tutor esterno opera nelle imprese, nelle associazioni di rappresentanza (come le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura), nelle istituzioni culturali (quali biblioteche, archivi, centri di ricerca, università, scuole, ecc.), nelle amministrazioni pubbliche, negli enti pubblici e privati, compresi quelli del terzo settore (che comprende quell'insieme di attività produttive private che non ricercano un profitto e quindi non rientrano né nella sfera dell'impresa capitalistica tradizionale, o secondo settore, né in quella dell'amministrazione dello Stato, o primo settore), nelle associazioni e istituzioni che svolgono attività relative alla conservazione e valorizzazione del patrimonio ambientale e storico-artistico, in musei e altri istituti pubblici e privati operanti nei settori del patrimonio e delle attività culturali, artistiche e musicali, negli enti di promozione sportiva riconosciuti dal CONI.

Il tutor esterno, in generale, ha il compito di creare le condizioni per la realizzazione di *stage* di qualità. Per il suo ruolo di "garante" della qualità formativa dell'esperienza, concorre alla valutazione dell'allievo e alla proposta di interventi che migliorino l'apporto formativo del lavoro in azienda. In sintesi, queste le attribuzioni del tutor esterno secondo la legge 107:

- collabora con il tutor scolastico alla progettazione del percorso individuale;
- favorisce l'inserimento dello studente, lo guida e affianca nel percorso;
- fornisce allo studente in *stage* l'informazione e la formazione necessaria sui rischi specifici aziendali e rispetto delle procedure interne;
- si coordina con altre figure professionali presenti nella struttura ospitante, che contribuiscono alla formazione dello studente;
- coinvolge lo studente nel processo di valutazione dell'esperienza;
- fornisce all'istituzione scolastica gli elementi concordati per valutare le attività dello studente e l'efficacia del processo formativo.

Come viene scelto il tutor esterno? Spesso la selezione si basa sulla disponibilità personale, sulla preparazione acquisita in un determinato campo, sull'esperienza specifica eventualmente già maturata, sulla sua individua-

zione da parte di responsabili dell'azienda, istituzione o altro. Chiaramente, le modalità della scelta hanno una ricaduta sull'efficacia dell'azione che verrà svolta. Come abbiamo già indicato, è prevista una valutazione dell'adeguatezza della sede esterna, in cui contano diversi elementi: la logistica, i collegamenti, la presenza di mansioni diversificate e coerenti con l'indirizzo di studi, ecc. La competenza e la disponibilità alla collaborazione del tutor esterno gioca, come si può ben comprendere, un ruolo di primaria importanza.

8. Conclusioni

La collaborazione tra scuole, imprese, istituzioni culturali, sportive e del terzo settore, in cui si configurano i PCTO, contribuisce a offrire ai giovani la possibilità di costruire il proprio progetto di vita come persone, lavoratori, cittadini, cambiando il modo di fare scuola attraverso un collegamento organico con il mondo del lavoro, in perpetuo mutamento nella società 4.0. Le *équipes* di progettazione delle scuole diventano così dei laboratori aperti al contributo del mondo della produzione e dei servizi, per offrire agli studenti percorsi nei quali mettere a frutto quanto hanno acquisito negli anni di formazione, in termini di sapere e saper fare, facendo ricorso anche a quanto abbiano imparato al di fuori della scuola, facendo proprio un approccio partecipativo alla conoscenza e alla soluzione dei problemi, creativo e aperto alla ricerca.

Nella società caratterizzata dall'industria 4.0¹⁵ non si può pensare che la scuola possa formare dei profili professionali compiuti attraverso un percorso di addestramento finalizzato alla costruzione di professionalità predefinite. Al contrario, deve contribuire ad attrezzare la mente dei giovani ad acquisire in autonomia quegli strumenti pratici e teorici che via via saranno necessari per affrontare i compiti sempre più articolati, complessi — e solo in parte prevedibili con grande anticipo — che si troveranno a dover assolvere nel loro futuro di studio e di lavoro.

Attraverso i PCTO si mettono alla prova e si affinano le competenze di cittadinanza, indispensabili per vivere pienamente il nostro tempo, ponendole in costante rapporto con quelle previste dal profilo educativo, culturale e professionale in uscita: si impara ad imparare, a comunicare, a progettare, a lavorare in *équipe*, a reperire risorse, a risolvere problemi...

15 Industria 4.0 (o in inglese *Industry 4.0*) è una tendenza dell'automazione industriale che integra alcune nuove tecnologie produttive per migliorare le condizioni di lavoro, creare nuovi modelli di *business* e aumentare la produttività e la qualità produttiva degli impianti.



Tutto ciò all'interno di una serie di attività formative che non seguono più il vecchio modello per cui prima si studia, ci si prepara, ci si diploma e dopo si cerca un lavoro coerente con il titolo di studio raggiunto oppure ci si iscrive all'università o ad altri corsi di specializzazione. I percorsi vedono l'integrazione tra formazione scolastica ed esperienza lavorativa, in una prospettiva di *lifelong learning* e secondo una individualizzazione che favorisce l'inclusione di chi ha bisogni educativi speciali e l'espressione dei talenti individuali che non sempre emergono nel contesto scolastico tradizionale.

Per concludere, citiamo alcuni passi del *Parere autonomo espresso dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione in materia di "Alternanza Scuola Lavoro"*, (Adunanza del 25 luglio 2018), che ne mettono in evidenza la positività, pur denunciandone anche le criticità¹⁶:

Occorre intendere l'ASL come una modalità formativa, uno strumento didattico messo a disposizione dei docenti e degli alunni per arricchire e ampliare l'obiettivo primario della scuola che consiste nel formare cittadini critici e consapevoli. In quest'ottica il lavoro può essere considerato come una delle chiavi per comprendere il passato e il presente, per poter rappresentare l'intreccio tra scuola, vita e società.

[...] Il lavoro rappresenta un'occasione preziosa intorno alla quale creare momenti significativi di apprendimento in cui si incontrano e compenetrano le conoscenze acquisite nelle singole discipline.

Il processo educativo del soggetto che apprende, infatti, deve dialogare con tutte le possibili fonti di apprendimento e con l'ecosistema del quale è parte.

Peraltro la riflessione sul lavoro non marginalizza le scienze umane, fondamentali per un'educazione con la quale affrontare i temi della globalità, della relazione dell'essere, del cittadino; al contrario, le esalta perché le rende concrete e dà loro la corretta valenza nel contesto della società nel quale si collocano. Nello stesso tempo è l'ambito privilegiato dove le abilità "artigianali", proprie degli apprendimenti professionalizzanti, avranno modo di meglio esprimersi.

Una scuola che riflette sul lavoro è la condizione del dialogo con gli attori presenti sul territorio per meglio garantire un apprendimento che duri per l'intero arco della vita. Per questo deve essere ribadita e sostenuta una visione dell'apprendimento non come pura ricezione e memorizzazione, ma come attività cognitiva caratterizzata dall'elaborazione delle informazioni e dei dati, dall'uso di strategie come forme di sperimentazione per la ricaduta di tali conoscenze sul piano pratico della vita reale e del lavoro, dalla verifica di ipotesi e dalla tendenza a superare i limiti del dato immediato. L'insieme di attività così complesse non può che situarsi concretamente in contesti operativi; tali contesti forniscono non solo i contenuti delle azioni, ma rappresentano anche la palestra nella quale addestrarsi.

Il lavoro allora può essere l'occasione in cui si compenetrano la sfera del pensare e quella del fare; studio e lavoro diventano vasi comunicanti e non devono

16 Cfr.: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Parere+Autonomo+Alternanza+Scuola+Lavoro.pdf/c1045738-0358-46d7-8233-6d6f971daba0> (consultazione 15/10/2019).

essere pensati come un "prima" e un "dopo". In questo senso appare addirittura fuorviante il termine "alternanza" a cui sarebbe preferibile sostituire quello di "alleanza", in quanto la qualità dell'insegnamento sta proprio nella coniugazione dell'impianto teorico con l'applicazione delle categorie operative e pratiche, realizzata con l'adozione di una didattica esperienziale, che deve risultare arricchita, e non "alternata", dal percorso dell'ASL.

[...] Di fronte alle nuove tecnologie e professioni che si svilupperanno nel futuro sarà fondamentale la capacità di stare in una condizione di "apprendistato permanente": si imparerà sempre di più stando accanto a chi sa agire direttamente sul posto di lavoro e questo sarà possibile solo se saranno stati precedentemente acquisiti senso critico e capacità necessarie per apprendere in ciascun nuovo contesto.

Per la scuola allora c'è solo una strada possibile: senza certezze sulle tipologie future del mondo del lavoro, né tanto meno sulle competenze specifiche che esse richiederanno, non ha alcun senso "formare ad un lavoro" ma occorre "formare il soggetto al lavoro".

[...] In questa prospettiva il tema del lavoro può costituire un nesso che permette di superare l'artificiosa contrapposizione tra la sfera del pensiero e quella dell'operatività, muovendosi verso una scuola aperta a tutti contesti. (pp. 5-7)

Nel *Parere*, di cui si riporta un ampio stralcio, si considerano le valenze formative del lavoro, che si integrano con quanto una scuola aperta all'innovazione didattica e organizzativa potrebbe e dovrebbe mettere in campo per formare i giovani agli impegni che si prospettano loro come cittadini e come lavoratori nella società del futuro, caratterizzata da trasformazioni accelerate connesse con gli sviluppi tecnologici che, con sempre maggiore pervasività, modificano tutte le attività umane, sia sul piano pratico che su quello intellettuale.

Nell'ambito dei PCTO, lo snodo cruciale per realizzare l'alleanza auspicata tra scuola e mondo del lavoro si individua nelle attività e nelle relazioni tra tutor scolastico (o interno) e tutor esterno. Ma l'insieme dei PCTO, per dare risultati utili, richiede un grande impegno di trasformazione della scuola che si può avviare in concreto e nell'immediato proprio introducendo nella professionalità docente la funzione tutoriale. Questa funzione impone il superamento del tradizionale modello didattico trasmissivo e l'acquisizione di competenze specifiche. Questa trasformazione sarebbe opportuno che avvenisse attraverso una opportuna formazione, da predisporre su iniziativa del MIUR, in itinere o in fase di avvio della professione docente. Tale formazione dovrebbe essere rivolta a tutti, non solamente agli insegnanti che compongono l'*équipe* ristretta, in quanto, come già più volte ribadito, i percorsi di competenze trasversali e orientamento investono tutto il consiglio di classe, ovvero la totalità dei docenti.



Riferimenti bibliografici

- CERIOTTI, L.A., & FANTINI, F. (2018). *Orientare ed orientarsi nell'alternanza scuola lavoro*. Milano: Lampi di Stampa.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT) (consultazione 24/09/2019).
- CONSIGLIO SUPERIORE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2018). *Parere autonomo espresso dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione in materia di "Alternanza Scuola Lavoro"*, (Adunanza del 25 luglio 2018), <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Parere+Autonomo+Alternanza+Scuola+Lavoro.pdf/c1045738-0358-46d7-8233-6d6f971daba0> (consultazione 24/09/2019).
- DECRETO LEGISLATIVO 9 aprile 2008, n. 81, *Attuazione dell'articolo 1 della Legge 3 agosto 2007, n. 123 in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro*. (Gazzetta Ufficiale n. 101 del 30 aprile 2008 - Suppl. Ordinario n. 108) (Decreto integrativo e correttivo: Gazzetta Ufficiale n. 180 del 05 agosto 2009 - Suppl. Ordinario n. 142/L) <https://www.ispettorato.gov.it/it-it/Documents-Norme/Documents/Testo-Unico-Dlgs-81-08-edizione-di-luglio-2018.pdf> (consultazione 14/12/2019).
- DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 59, *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107*. (17G00067) (GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00067/sg> (consultazione 14/12/2019).
- LEGGE 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (consultazione 14/12/2019).
- LEGGE 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*. (18G00172) (GU Serie Generale n.302 del 31/12/2018 - Suppl. Ordinario n. 62), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg> (consultazione 14/12/2019).
- LEVE, J., & WENGER, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI — ANPAL SERVIZI (2017). *Le competenze del tutor aziendale nell'alternanza scuola lavoro*. Roma, http://www.cgil.it/admin_nv47t8g34/wp-content/uploads/2016/07/tutor-aziendale-e-alternanza-5-luglio-rv.pdf (consultazione 24/09/2019).
- MORIN, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina.

MOROSINI, E. (2018). *Alternanza scuola-lavoro*. Milano: Principato.

MOROSINI, E., & ROTELLI, D. (2017a). *L'alternanza scuola-lavoro. Sette percorsi formativi*. Video presentato il 5 maggio 2017 al Convegno *Dalle origini all'ITSOS Marie Curie di Cernusco sul Naviglio all'estensione a tutte le scuole, dai licei ai tecnici, della L. 107/2015*, <https://youtu.be/QqJx-Wt2PiM> (consultazione 24/09/2019).

MOROSINI, E., & ROTELLI, D. (2017b). *L'alternanza scuola-lavoro. Esperienze storiche*. Video presentato il 5 maggio 2017 al Convegno *Dalle origini all'ITSOS Marie Curie di Cernusco sul Naviglio all'estensione a tutte le scuole, dai licei ai tecnici, della L. 107/2015*, https://youtu.be/BTgn_uqYC2Y (consultazione 24/09/2019).

PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 18 dicembre 2006, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=celex%3A32006H0962> (consultazione 24/09/2019).

Tutoring Behind the Walls

Learning in Prisons: A Report (Mostly) from the United States

Robert McCrie

Tutors and educational programs in jails and prisons within the United States — like other countries — are correlated with better post-release outcomes. At both the federal and state levels, these rehabilitative resources are theoretically available. But due to the actual limitations of programmatic resources, incarcerated persons may wait months or years before accessing them, filling their time instead with idleness and make-do work. Yet an awakening to the relevance of educational, tutorial, and religious programming is growing in the United States. The right programs repay with lower recidivism. In the Republic of Korea, a unique program-rich institution, involving tutors with broad skills and interests, reports exceptionally low recidivism.

KEYWORDS: *prison, tutoring, counseling, recidivism, rehabilitation*

Tutor e programmi educativi nelle carceri e nelle prigioni degli Stati Uniti — come in altri Paesi — vengono posti in relazione a migliori risultati post-rilascio. A livello sia federale che statale, queste risorse riabilitative sono teoricamente disponibili. Tuttavia, a causa delle effettive limitazioni delle risorse programmatiche, le persone incarcerate possono attendere mesi o anni prima di accedervi, trascorrendo il loro tempo, invece, pigramente eseguendo mansioni di poco conto. Tuttavia, negli Stati Uniti sta rafforzandosi la consapevolezza della rilevanza della programmazione educativa, didattica e religiosa. I programmi giusti ripagano con una recidiva più bassa. Nella Repubblica di Corea, una particolare istituzione con una ricca offerta formativa, che comporta l'intervento di tutor competenti e con ampi interessi, documenta una recidiva eccezionalmente bassa.

PAROLE CHIAVE: *carcere, tutoring, counseling, recidiva, riabilitazione*

1. Introduction

Criminal justice academics invariably cite the same reasons for the existence of prison. They are: deterrence, retribution, incapacitation, and correction (Walker, 1991; Fassin, 2018)¹. But this simple list of reasons for being does not suggest that they are equally significant, empirically researchable, or beneficial to society. They all factor, however, in an under-

¹ Almost all contemporary criminal justice texts cite these same *raisons d'être* for the justification of state-sanctioned punishment.

standing of the use, misuse, or non-use of tutors — paid and unpaid — in the carceral systems today.

Deterrence implies the subjective probability that punishment will disincline a potential criminal offender from acting-out on his or her actions. The concept argues that (criminal) actions have consequences and the knowledge of this likelihood will prevent criminal activity by the mere existence of rule of law. *Retribution*, also called just desserts or, more darkly, state-sanctioned vengeance, is the concept that an offender deserves comeuppance commensurate with the harm caused by criminal behavior; that is, every crime deserves punishment. For lesser criminal offenses, restitution in the form of repayment to the victim or society may serve as an equitable remedy for the criminal conviction. *Incapacitation* embodies the concept that an offender behind the walls cannot continue his or her criminal activities due to lack of liberty. This punishment may be short-term (usually from as little as a few hours to a year in jail) or a term in prison (normally for a term of one year to a lifetime). If they are locked up, they cannot be committing crimes, is the argument. *Correction* equates with discipline, treatment, and rehabilitation of the offender. This espouses the point of view that incarceration presents an opportunity for agencies of the state to change behavior for offenders who, in the vast majority of cases, will return to society in liberty following their “correction”.

These four tenets seem reasonable and comprehensive. Yet the first three of them are part of the theoretical basis of the correctional system — logical and imbued within Western culture — but not defensible by empirical methods; the fourth precept, dubiously so. Regardless of the inability to prove causation scientifically, punishment serves well understood utilitarian and retributive purposes, but to what extent? Philosophical arguments are trotted out in any debate to justify the extent of a convict’s “debts to society”. Punishment assuages harm to victims by fulfilling the mandates of the court and the law. Yet for some members of the public, the punishment meted out may be far too great; to others it can never be sufficient. Emotions supersede reasoning on how different audiences view the appropriateness of punishment; these feelings change depending on many circumstances. Moral arguments for and against punishment can neither be settled, nor subjected to an empirical resolution, but nonetheless are relevant in understanding how the criminal justice system operates in the United States and other economically-advanced countries. Where do tutors fit into all of this?

Corrections might be regarded as the most efficacious, results-oriented, humane, and expedient justification for depriving offenders of their

liberties. Tutors fit into optimally functioning carceral systems. This article offers a broad assessment of the impact from rehabilitative corrections. Topics covered will be different levels of education, religious volunteering, mentorship, and support from volunteers in the quest for rehabilitation of the incarceration. Other topics such as addiction treatments and behavioral therapy and counseling during incarceration and post-release programming are not considered, though unquestionably supportive of the transformative process. Juvenile issues are a separate topic not covered here. Incarcerated persons frequently come from dysfunctional families and destructive developmental conditions; their environmental conditions are criminogenic; addictive behavior occurs in 80 percent of those arrested; genetic factors also lead to criminal behavior. The teacher or tutor or volunteer working in a correctional ambiance faces daunting challenges to achieve pedagogic goals. Results of intervention are difficult to parse. Yet those who commit themselves to such endeavors generally experience a gratifying, professionally challenging occurrence in working with the incarcerated. Beginning with this context, we shall examine current practices and penal debate in the United States, though brief references from other correctional systems will be included.

2. Some definitions to understand corrections in the United States



The terms “incarcerated persons”, “inmates”, and “prisoners” are equal and are used interchangeably, though each term carries a slightly different connotation. Educators and volunteers (also tutors) may be paid or serve without compensation. For criminal offenses, persons arrested (held) on suspicion of having committed a crime may be housed in local lockups, of which about 10,000 exist. Arrestees will be held here briefly until they are transferred to one of over 3,300 state jails and adult detention facilities while their charges are disposed of (dismissed, released on bail, or held for further hearing or trial). Convictions for misdemeanors (minor crimes) may result in immediate release by the magistrate or judge (for example, because the state offers insufficient evidence likely to lead to conviction) or held until a financial bond is placed with the court. This bond is meant to assure the person charged with a crime will appear for a formal trial. (In urban areas, the time between the original arrest for a criminal offense and a formal trial before a judge is between nine and fifteen months.) For more serious crimes — felonies — the bond will be higher or not available at all in the most serious cases. Upon conviction of a felony in violation

of a state law, the individual is sentenced to a state prison for a period of incarceration. About 1,700 exist across the nation, with each state system having multiple levels of security: high (or closed) for the most serious offenders; medium security, the largest category in terms of percentage of prisoners being held; and low security for those with non-violent offenses or those who are near the end of their sentences and have greater freedoms. Often the same facility will have multiple levels of security. In the event the person is charged with violating a federal law, the judicial procedure occurs in federal — not state — courts and the sentence is carried out in a federal prison of which about 150 exist. The federal penal system has similar levels of security as the states. In total, the state and federal number of prisoners was 1,489,400 at the end of 2017; the jail population is 745,000 more. (In this article we do not discuss incarceration of juveniles, who number about 70,000 and are housed separately.)

The opportunities for paid educators and counselors and unpaid volunteers differ according to the types and security levels of the institutions and the convictions of correctional executives and managers. Jails are hectic places, with prisoners arriving and leaving in constant flux. Yet many urban jails endeavor to provide educational and counseling services for inmates. The resources include libraries within correctional facilities which may or may not be supported by the local community library system and may or may not have professional librarians and volunteers operating them. Jails usually include — depending on the size of the facility — programs in basic literacy and lower and high school subjects. Post-secondary (university) education is usually not available in this environment as such classes require a long stretch of time to complete the course of study. Therefore, prisoners in medium security and increasingly high security environments are those most likely to be consumers of tutorial opportunities, although wide variation in programming frequency and availability exists in both state and federal systems.



3. The challenged measurement of correctional success: low recidivism

Whether male or female, short- or long-term offender, a paramount objective measurement of imprisonment is the level of recidivism, or reoffending. After all, in Western society as well as in certain other parts of the world, the state pays an appreciable amount for every day an individual is incarcerated. The departments of corrections have such incarcerated persons totally under their control day and night. Such issues as educa-

tion, job training, religious programming, behavioral counseling, visitation policies, and the conditions of discipline and quality of daily living, and much more are controlled by prison administrators and staff. When, after a period of incarceration, individuals are released and returned to the community, a measurement of institutional success can be based on the recidivism rate, but a low recidivism rate has not been achieved in the United States as well as in many other countries. No incentives exist to reward criminal justice practitioners or departments associated with a low recidivism rate; just the reverse is true: The “they all come back” reality is nourished by prison guards who often disdain the incarcerated and yet whose very presence is a necessity for job security. The absence of parsing this issue analytically is strange in a country that reveres the management model for setting goals and organizing activities to achieve desired results.

Society should demand a low recidivism rate as a metric of successful incarceration policies and good use of public funds. It is *not reasonable* to expect a zero recidivism rate just as it would be unreasonable to expect full success with every serious medical or surgical procedure. Recidivism varies according to the nature of the crime, earlier criminal histories, ages at the time of the offense and release from confinement, economic status of the prisoner, connections with family and the community while incarcerated, and still other factors. Yet we argue that re-entry programs lessen later recidivism. Normally, upon leaving prison, a released offender may be discharged, without supervision, to the community, be discharged on parole with continuing supervision by a parole officer, or be transferred to structured housing in the community with family friends and tutors to aid adjustment before full release. These factors also — where volunteers can play a paramount role — are critical in successful re-entry.

Recidivism rates are increasingly employed by state governments as a means of assessing the risks from the released ex-offenders as well as a metric to understand program effectiveness. Some states have begun to study recidivism annually (usually with a three or five year follow-up); other states have no idea what their recidivism rate is. Some nations, like Singapore, measure recidivism every year. In the United States, three major recidivism studies have been conducted by the Bureau of Justice Statistics and one by the Pew Center on the States².

The U.S. operates two distinct carceral systems: about 90 percent of offenders convicted of criminal charges are incarcerated for state crimes;

2 Bureau of Justice Statistics (1989); Bureau of Justice Statistics (2002); Bureau of Justice Statistics (2014); Pew Center on the States, *State of Recidivism* (2011).

the remainder, for federal offenses (Sawyer & Wagner, 2019³). In assessing recidivism, the federal government conducts national studies periodically, supplementing reports from individual states. Recidivism rates can reflect different forms of measurement. For example, the most recent rate in the United States covers former prisoners measured over a nine-year period. The study found that 83 percent of state prisoners released in 2005 from 30 states were arrested at least once during the nine years following their release. Arrest, however, may not be the best measurement for understanding criminal behavior and the administration of justice including program effectiveness (Alper & Durose, 2018). Yet over this extended nine-year period, an average of five arrests per state prisoner was recorded. In the federal system, 43 percent of offenders placed in community supervision were arrested for a new crime in a five-year period (in contrast to 77 percent among state offenders) (Markman *et al.*, 2016). Arrest does not mean the individual is formally charged with the crime, or convicted if charged and tried by the court. Arrest deprives a person of liberty by legal authority under probable cause of the individual having committed a criminal act.

Biases by law enforcement and parole officers increase the likelihood of a formerly incarcerated person being arrested for an incident over someone who has no criminal record and is involved in the same potentially criminal incident. A better way of measuring recidivism is re-incarceration for a new crime or for a parole or probation violation which might be triggered by a non-criminal act, even a whim by the parole or probation officer.

Correctional programs with the greatest impact on recidivism sort individuals based on their risk of re-offending (Council of State Governments Justice Center, 2014). Strategies for lowering recidivism include providing incentives for incarcerated persons to participate in programs likely to reduce reoffending such as educational classes, vocational training, cognitive-behavioral therapy, and mental health or substance abuse treatment. Similarly, community-based treatment including mental health and addiction desistance on an individual basis can reduce recidivism. However, due to the difficulty of program design in a carceral setting, it is impossible to empirically disaggregate one factor over another, making the utility of education and tutoring plausible and arguable but difficult to quantify. Still, this reality does not negate the value of prison education and tutoring. As

3 According to this study, 1,306,000 people are held in state prisons and another 612,000 in local jails. Federal prisons and jails hold 221,000. Territorial and military jails, juvenile facilities, involuntary (civil) commitment, and immigration detention round out the incarcerated census.

William R. Kelly observes tartly: «[I]t is probably safe to assume that a re-arrest rate of 77 percent and a re-incarceration rate of 55 percent are not the outcomes expected and probably do not represent a reasonable return on investment» (2016, p. 50).

4. The Legal Basis for Providing Rehabilitation to the Incarcerated



The Constitution of the United States established the balance of power among the sovereign states in the late 18th century with that of the nascent federal government. It fixed the basic form of the federal government of the United States. Decisions by the U.S. Supreme Court create policy that binds federal, state, and local governments to ways of operating. Prisoners' constitutional rights cover a variety of issues and the Court has ruled on several matters in prison operations: use of force and corporal punishment; rights to visitations and personal searches; surveillance of mail and telephone communications; right to the practice of one's own religion; legal issues; and still other matters (Palmer, 2015). However, other than occasional Supreme Court decisions concerning prison operations, state and federal courts have been reluctant to rule on specific issues in the management and operations of correctional facilities, including the presence or absence of rehabilitation-oriented programming like tutoring.

By the mid-1960's, the nation faced a rise in serious crime, without quite understanding why, and testing the issue of prisoners' constitutional rights. President Lyndon B. Johnson established the National Commission on the Causes and Prevention of Violence in 1969 to study the crime problem in the United States. This body noted that «rehabilitation of offenders to prevent their return to crime is, in general, the most promising way to achieve this end (reduction of crime)»⁴. Emphatic as the desirability of rehabilitation is, the courts ruled that inmates have no absolute right to rehabilitation during incarceration, holding that such a desire — worthy as it might be — is a decision to be taken by the legislatures and executive branches of the individual states, not by a mandate from the courts or federal legislation.

In the global community outside the United States, the issue is perceived differently. The Universal Declaration of Human Rights and the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights both confirm the right to free primary education that is accessible to all. The

4 National Commission on the Causes and Prevention of Violence (1969, p. 155).

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization finds that learning is a powerful means by which economically and socially marginalized youths and adults can raise themselves from poverty and become free citizens (Patrick, 2015, May 1). Indeed, even education behind the walls is broadly and increasingly considered a civil right. These notions fail to influence correctional policy in the legislatures of the 50 states or Congress.



5. Access to Programs in Prisons within the United States

If *programs* represent the means by which rehabilitation occurs and recidivism is lowered with them, the ubiquity of programs should be taken for granted. That is not a safe assumption in the United States. Every state and federal prison readily identifies the programs available at their institutions — from illiteracy classes to the opportunity to pursue graduate academic degrees, from welcoming tutors for instruction and support to vocational instruction. The problem is that such programs are in short supply in state institutions relative to the prisoner count. Typically, 40 to 60 percent of incarcerated persons are “in programs”, including meaningful work. The remainder are newly arrived prisoners whose names go on a list for desirable programs when spaces become available. They may have make-do work in the interim or nothing to do except read, watch television, sleep, and chat with their fellow idling captives. Prison administrators complain that state legislatures or judicial orders impose new costly demands on the correctional system without providing funds for them. Therefore, the new mandated services are funded while pre-existing programs are cut to balance the budget. A study shows that the number of correctional education programs *available* with the number of inmates who actually *received educational program* makes the point (Table 1). Clearly, a huge disconnect exists between apparent program availability and the actual number of inmates who received programming since admission to prison. The disparity would be even greater if the Table showed completion of diploma or degree programs. Prison administrators also explain that a problem with providing instruction or volunteer activities is a limitation of space and resources available to sustain them. Chapels and auditoriums often serve many purposes including educational, volunteer, and assembly purposes. The challenge to make programs work involves difficulties in interacting with the inmate-students themselves. They have taken a hard road to arrive in prison, and behavioral change comes slowly.

Table 1. Availability and Involvement in Correctional Education by Type: percentage of facilities offering programs and (percentage receiving).

	Federal Prisons	State Prisons	Local Jails
Any correctional education program	98	84	60
Adult basic education	98 (2)	66 (2)	25 (1)
Adult secondary education	98 (21)	76 (19)	55 (9)
Post-secondary education	98 (10)	32 (7)	3 (1)
Special education	98 --	33 --	11 --
Vocational training	98 (31)	50 (27)	6 (5)
Life skills	98 (29)	79 (24)	21 --

Source: From the Classroom to the Community: Exploring the Role of Education during Incarceration and Reentry. New York: The Urban Institute and John Jay College of Criminal Justice, 2009.

At the remedial and secondary levels, inmates are often difficult to reach and teach. Some inmates see training and education as signs of personal weaknesses, a quality with which they do not wish to be associated. Tasks for teachers and volunteers can be frustrating, requiring patience and lesson creativity. Meanwhile, security policies almost always take priority over programmatic resources and agendas. That means that classes can be interrupted without notice or cancelled for “institutional emergencies” that occur with bewildering frequency at some institutions.

Yet, education — any education — can reduce recidivism. Many research studies underscore this point. For example, over 3,600 inmates were followed more than three years post-release in Maryland, Minnesota, and Ohio. The Three State Recidivism Study found that the re-arrest, re-conviction, and re-incarceration rates were lower for the prison population that had participated in correctional education compared to a matched group of non-participants (Steurer, Smith, & Tracy, 2001).

6. Education in Prison: Addressing Remedial and Secondary Deficiencies



Probably all prison systems provide remedial education for those who cannot read and write. A further complication is that many persons locked up have a diminished capacity to learn. According to the Literary Project Foundation, 60 percent of the people in US prisons cannot read and the National Adult Literacy Survey (NALS), in 2000, indicated approximately 70 percent with functional illiteracy (Sainato, 2017). Funded by the US Department of Education and administered by the Educational Testing

Service, the NALS conducted an in-depth look at the literacy skills of nearly 1,150 prisoners incarcerated in 80 federal and state prisons (Haigler *et al.*, 1994). A humane correctional system should be dedicated to raising the literacy level — as best possible — for those incarcerated. Where such programs exist, peer-tutors frequently facilitate such learning.

Apart from inmates with learning disorders or in literacy programs, prison systems in the United States provide general equivalency diploma (GED) certifications attesting that the student has achieved the basic skills required for a high school (secondary school) diploma without actually completing the traditional course of study. GED programs cover reading, writing, spelling, grammar, social studies, and science. It is the type of education where tutors — when available — support pedagogic objectives of the classroom.



7. Volunteer Tutors in Prisons in the United States

Despite the vastness of the prison system in the United States and the plethora of research-oriented journals, little research has been reported about volunteer tutors and their efforts in prisons. In theory and practice, tutors have much to offer correctional administrations and the public generally. As volunteers, they cost the system little or nothing while providing skills that will be beneficial to those incarcerated. In this discussion, tutors refer to non-compensated, qualified intermittent volunteers who interact with incarcerated people to aid in the programs or operations of correctional institutions. With state and federal correctional budgets always under pressure, volunteers provide a way of providing services deemed important but impossible to cover within existing budgets. Volunteers may also provide services that the staff is unable or not qualified to provide, for example, assistance with computer systems. Further, volunteers connect the institution with the community in ways that correctional staff, relatives, and friends of inmates do not.

Prison administrators in the United States are supportive of smoothly operating programs. Tutors can play a role in achieving institutional objectives. But the two issues are not necessarily in concordance. Prison administrators and their staff are responsible for institutional security. That means that volunteers, including tutors, must be vetted at least to the same extent as institutional employees and visitors. Tutors must have no personal or familial connection with individuals in confinement. They must not have been excluded as a tutor for any reason from earlier service

in a prison. Moreover, they should have credentials and skills that would aid in the furtherance of prisoner betterment. Once accepted as a tutor, an orientation period is required so that the rules of the institution are understood and respected. Typically, new volunteers see films showing ways in which prisoners may try to manipulate volunteers to bring contraband into the institution or commit other rule violations.

The ease with which tutors are able to offer their services — generously and openly — varies greatly. Administrators and their security staff have great latitude in deciding whether or not to accept the offer of volunteers and they retain the right to terminate the services of the tutor–volunteer when any breaches of rules occur, or even if they do not. Administrators and security staff often do not trust tutors as they are believed likely to not fully embrace the security requirements of the institution. They are believed likely “to go to the other side” and become supportive of and sympathetic to the plight of the incarcerated, being inclined to thwart institutional requirements along the way. Tutors are believed by many prison administrators and staff to have the potential to be manipulated for rule-breaking by the incarcerated (Ogburn, 1993). Yet most volunteer tutors learn to adapt to the rules and regulations and achieve their programmatic objectives despite a constant cloud of doubt cast by institutional security personnel. Prison is a bizarre environment. A volunteer might violate a regulation that is unwritten or seems “technical” or inconsequential to the volunteer, but takes on a wider significance to institutional security staffs. Here are two anecdotes to illustrate that point from my own colleagues who have served generously as US prison volunteers:

A female psychologist in Minnesota (PhD from the University of Minnesota) volunteered to meet with prisoners in a medium security facility to teach a course on personality development, her specialty. The course was proceeding exceptionally well with the enthusiastic teacher gratified by positive responses from her students. Noting the paucity of books in the prison library, particularly supplementary works for her class, she made arrangements to donate boxes of academic books for use in the prison library. One day she parked her car near the delivery entrance, unloaded the books to reception, and then returned to park her car in the visitors’ lot. She then passed through security and entered the facility with the intention of teaching her class. As she was approaching her classroom, she saw in the distance prison employees taking her boxes of books donated just minutes earlier and heaving them into a dumpster. She protested to the head of the volunteers and later the warden. As a result her volunteer tutorial services were terminated and the course cancelled because she was deemed a troublemaker. Her supervisor chose not to intervene on her behalf.

A popular volunteer taught communication skills at the New York Theological Seminary master’s degree program for the incarcerated at Sing Sing Correctional

Institution near New York City. He had taught successfully in the degree program for eight classes and had become an integral part of the volunteer faculty. One of the rules for volunteers in the New York State Department of Corrections and Community Service was: «[O]nce inmates leave the custody of this facility, you cannot assist them in any way without being part of a program and without submitting a written request to do so». Unmindful of the extent of rule #16, the volunteer learned that one of his star students was to be released on parole (provisional liberty in the community). He drove to the prison to offer the new parolee a ride home to New York City, where they both lived, a thoughtful gesture since public transportation was inconvenient and expensive. About six months later a Sing Sing correctional officer heard one inmate tell another how the volunteer had offered this kindness. The correctional officer reported this event to his superiors. The volunteer was immediately and permanently suspended from further work anywhere in the state correctional system. Two appeals to the acting state commissioner of corrections for reinstatement as a volunteer were denied.

If volunteers can safely navigate the extensive and generally inflexible rules and regulations of the penal institution, they are likely to enjoy a gratifying experience interacting with incarcerated people as well as institutional employees and contract personnel. Correctional systems need volunteers in most departments within the prison. Guidelines to help make the program a success for all parties are available (Ogburn, 1993).

The Prison Education Project (PEP) in California⁵ is an example of a broadly serviced system that provides educational institutions for inmates at 13 correctional facilities⁶. About 1,200 university students and faculty have volunteered to educate approximately 7,000 inmates since the program began in 2011. It is the largest volunteer-based prison education program in the United States. Classes cover academic subjects including GED tutoring as well as courses like: college writing, college math and calculus, chemistry, computer science, philosophy, physics, and psychology. Enrichment is available as a module: creative writing, public speaking, and financial literacy. Another teaching module concerns life skills for community re-entry in which student and community volunteers conduct workshops on résumé building, interview skills, and job search strategies. Some courses are only available if the incarcerated person is within 2 years of release. All of the junior and senior academic institutions that participate in the program are within 30 minutes of the institution where PEP operates.

5 Cfr.: <http://www.prisoneducationproject.org/index.html> (retrieved 16/10/2019).

6 Cfr.: <http://www.prisoneducationproject.org/Prison-Involve.html> (retrieved 01/10/2019).



8. Volunteer Tutors in Prisons in South Korea

In the mid-1990s, the Ministry of the Justice through the Korea Correctional Service (KCS) anticipated the need for a new prison in the years to come. Considering the emergence of prison privatization in the United States and other countries, the government decided to offer a contract for the construction and management of a privately-operated facility under government supervision. After a competitive process, the winner of the contract was the Agape Foundation on behalf of a consortium of Protestant churches. They raised the necessary funds, purchased land for the facility, hired an architect, designed their own programming for the incarcerated, and tested their plan in a wing of a currently operating prison near where the new one was being constructed. The Agape Foundation would hire the correctional administrators, with approval of the ministry, and would hire and train operational personnel who would be vetted and trained by both Agape and the KCS. The prison is called *Somang* (hope) and opened in December, 2010 (Ki-Hwan & Ga-Hyuk, 2013). With at least one year left on their sentences, prisoners in other public prisons in South Korea may apply for a transfer to *Somang*. The institution accepts its cadre of prisoners generally without regard to their original crimes or their religious practices or preferences, if any. (Exceptions are persons convicted for organized crime, narcotics trafficking, and national-security-related offenses.)

One of the differences from regular South Korean prisons was the extensive use of volunteers and the richness of the programming at *Somang*. The institution has more volunteers than employees (113 employees compared with 158 volunteers). Those wishing to volunteer for *Somang* undergo vetting to assure their appropriateness for their undertaking including a federal criminal records check; orientation for volunteers subsequently is required. Volunteers provide a broad list of tutorial and personal services. A few include: drawing and painting, horticulture, learning to play musical instruments, dentistry and physical therapy, yoga instruction, and religious study. Volunteer tutors also aid incarcerated persons studying behind the walls. As an aside, entertainers from Seoul volunteer each week for live entertainment when most of the prison assembles in a gymnasium.

The ministry also required that the private prison selected should operate at a cost of about 10 percent less than money allocated to operate other adult public facilities. Researchers have been analyzing patterns of recidivism to see if former prisoners in the *Somang* program have a recid-

ivism rate any different from those in public prisons who have completed their sentences. Similarly, how incarcerated persons perceive their experience during incarceration and how they assess their *Somang* circumstances years after release is being studied⁷. Preliminary unpublished research points to a significantly lower rate of recidivism, supporting the value of intensive paid and volunteer tutorial services. The recidivism rate for return to incarceration will be reported in 2020, but it is expected to be under 10 percent. This compares with a general recidivism rate of about 25 percent from other South Korean prisons, itself low by comparison to many other countries.

Somang does not represent an exception to the use of paid and volunteer tutors and specialists within the systems of South Korea (Legal Research and Training Institute, 2010). The Korea Correctional Service (KCS) appoints various counselors from among respected citizens in the region to aid prisoners in other institutions with their social re-integration. These citizens are part of three categories. *Guidance counselors* aid in the support, consultation, instruction, and job searches of prisoners anticipating re-entry. In one national study, 2,313 counselors were identified, mostly businessmen, but also social workers, educators, lawyers, government officials, and others. The counselors mostly provided instruction in specialized activities like teaching art skills and music. But visits for friendship, tutoring in school subjects, and lectures on self-improvement were part of their activities. A second category is *religious counselors*, in operation since 1983. The cadre includes Protestant Christian, Roman Catholic, and Buddhist services and friendship from adherents. Educational workers included: professors, lecturers, teachers, and vocational instructors. Finally, *medical personnel* volunteer in the system including: physicians, traditional Korean medical doctors, dentists, and pharmacists.



9. The Rise and Fall and Sort of Rise Again of Post-Secondary Education

In the United States until 1994, about 350 post-secondary institutions were providing courses leading to degrees or certificates at jails and prisons around the country. Generally, the tuition for these courses was paid for by federal funds via Pell Grants. These funds partially defray post-secondary education for those unable to pay tuition. By 1994, a small percentage of such federal funds was funneled to academic institutions

⁷ Seungmug Zech Lee of the University of Texas at Arlington is the lead researcher on *Somang* and expects to report analysis in 2020.

willing to provide education in prison. Often these were classes in which currently-enrolled students at nearby colleges or universities would travel to the prison and study alongside the inmates. Then a movement began to terminate these benefits, regarded as diverting funds from legitimate low income students to use for the undeserving incarcerated. Senator Kay Bailey Hutchison of Texas exhorted at the time: «Pell grants were sold [to Congress] to help low- and middle-income families send their kids to college. They were not sold for prison rehabilitation» (Dey, 1994, May 31). However, recidivism rates for inmates taking or completing in-prison education were always lower for such individuals, pointing to a net saving to the state, in effect returning several times the grant costs relative to projected lower return-to-prison costs (Coeyman, 1998, June 30).

Despite serious crime rates declining since 1991, a massive crime bill was passed in 1994 that included the elimination of Pell grants⁸. The number of institutions offering post-secondary education dropped perhaps to a dozen in one year. Then as before, the academic institutions generally supported prison education at their financial loss. Professors often worked for less than their usual compensation or free and tutors similarly were affected by this change. In recent years, an increased number of post-secondary institutions have sought to provide education through state-aid and institutional funds. A “Second Chance Pell” program offers in a federal experiment funds to 60 institutions and 7,000 inmates to participate in the program (Field, 2018, January 5). Results will not likely impact a further enlargement of the program until evaluation is completed⁹. With the interest for supporting post-secondary education and opportunities for increased contributions from tutors, prospects are guarded. A critical researcher observes: «Because the number of prisoners who are positively affected by such programs are so small out of the more than 600,000 people admitted and released from state prisons each year, such interventions cannot have any meaningful impact on overall prison recidivism rates and, thus, no affect on reducing the size of the prison population» (Austin, 2017, p. 563). A moment has been reached where the legislative sentiment to expand state-subsidized post-secondary education in the United States is gaining momentum.

8 The Violent Crime Control and Law Enforcement Act of 1994.

9 Government Accountability Office (2019). *Federal Student Aid: Actions Needed to Evaluate Pell Grant Pilot for Incarcerated Students*. Washington (DC): Government Accountability Office, GAO-19-130.



10. Religious Volunteerism and Prison Operations

The importance of religion as a transformative power in human lives influenced the creation of the American penitentiary in the first quarter of the 19th century. The prison at Cherry Hill (Eastern States Penitentiary) in Philadelphia was the grand experiment that quickly failed but has continued to affect penology in the United States and elsewhere just the same (Johnston, Finkel, & Cohen, 1994; Teeters & Shearer, 1957). The Philadelphia Society for Alleviating the Miseries of Public Prisons — dominated by Quakers and Presbyterians — urged the Pennsylvania legislature to fund an institution that would be programmatically different from any penal institution ever constructed. Cherry Hill would emphasize separateness among the inmates, each living in a private single enclosure with a space to live connected to another space in which to work, and a small outdoor exercise yard. Silence would predominate: guards would be instructed to speak as little as necessary with the prisoners, just enough to explain how to make the shoes or hosiery they were assigned to produce. The only reading material provided was the Bible. Visitors were not wanted as they prevented private contemplation leading to penitence and correction. That was the theory. Thus, the formula for correction was separateness, silence, work, and prayerful contemplation.

This system failed. Not only did it become too expensive, but also numerous prisoners had psychotic breakdowns due to suffering from their solitude. In less than one generation, the visionary policies of the penitent institution were relaxed. Yet prisons elsewhere copied the architecture of Cherry Hill; moreover, the concept that criminals needed to atone for their acts — to reflect on them and become corrected persons — remain as an active part of carceral thinking. Ministers, priests, and rabbis were invited into the prison to conduct services in the faiths at Cherry Hill and other institutions subsequently. Religious practitioners became part of the life of correctional institutions everywhere. Systems in the United States began compensating chaplains when at least 300 or so inmates of the same faith could be identified. The Salvation Army became involved in prison ministry in 1895. Chapels with office space suitable for private counseling became common. Religious conversion became the goal of many faith-oriented programs. Volunteers and tutors of the observant became visitors to institutions nationwide from early years and continue to do so. Yet the relationship might be at the expense of resources diverted from conventional education, vocational training, and other programs. Tanya Erzen writes: «Most jails and state prisons now commonly support

religious classes and groups as alternatives and replacements for traditional programs like job training and education. In prison, where boredom and lethargy reign, faith-based groups provide some of the only available programs. They frequently administer everything from trauma counseling to Bible studies, GED preparation, and mental health services in cash-strapped prisons» (Erzen, 2017, p. 7).

11. Gratification and Challenges to Tutorship within Prisons

Books, articles, and visual media present portraits of life for the incarcerated. Two popular books have attracted a broad audience, neither of which is likely to please correctional officials or staff. Jeff Smith's *Mr. Smith Goes to Prison: What My Year Behind Bars Taught Me about America's Prison Crisis* relates the story of a rising politician who unexpectedly became a convict. Possessing an advanced degree and experience as a teacher, he offered to teach or tutor classes in the prison. His services were refused. What educational programs did exist were low quality, limited, and misdirected, he stated. Smith, now working in a public-private partnership to address re-entry and educational issues, reflects that he frequently feared for his personal safety while incarcerated.

Piper Kerman's *Orange Is the New Black: My Year in a Woman's Prison* created a sensation in which a white, middle-class, well-educated woman found herself (briefly) incarcerated. Kerman's memoir became a successful television series currently in its seventh and last season. Her experience with education in prison was more positive than Smith's: she provided informal peer tutoring which aided inspiring educational successes among some of her fellow denizens. Both writers reflect empathy for their fellow inmates and the degree to which the system frequently fails to recognize the dignity of the incarcerated.

Those teachers, tutors, and volunteers who can adjust to the rigid requirements of correctional systems generally report deeply gratifying experiences. Inmates who participate in programming are enthusiastic, hard workers, and grateful; they are often more discerning and diligent than regular students, faculty remark. Alex Tipei who taught a master's-level theory and methods course at Indiana Women's Prison observes: «[H]umanities scholars would do well to go to prison — not because volunteering in these institutions is the “right thing” to do (it is), but because, as individual instructors and members of an academic corps, we have much to learn by participating in such programs» (2016, September 30).



Professors in the prison classroom speak of their admiration for tenacity, patience, generosity, and willingness to follow the directions of the incarcerated persons.

During the years following the dearth of university education in prisons, beginning in 2001 the Bard Prison Initiative (BPI) in New York has been an outlier in providing demanding high-quality liberal arts courses to prisoners. Thousands of inmates have taken courses in traditional liberal arts offerings but also in more exoteric subjects, like Mandarin, requested by the students themselves. Daniel Karpowitz, a director of BPI for 15 years, shares the joys and sorrows of volunteer work with a population that challenges him, other faculty, and Bard students who are also part of the classroom experience (Karpowitz, 2017). Similarly, volunteer organizations lift the spirits and challenge the creative skills of prisoners at half-a-dozen New York prisons. Rehabilitation Through the Arts (RTA) offers art and crafts, but is best known for supporting modern dance productions and for producing theatrical events that involve inmates as actors, costume makers, make-up artists, scenic lighters, and stage designers. Performances are staged before both prisoners and guests from the community. RTA and its cadre of volunteers provide a Broadway-worthy director to make the production shine. Independent research has established how RTA alumni have returned to the community successfully with a low recidivism rate.

Van Zyl Smit and Appleton note that purposeful activities in prison contribute to normalization of life for the incarcerated and are positive even for offenders with lengthy sentences. They note: «In many parts of the world, life-sentenced prisoners have access to a range of activities, normally in association with other prisoners and often linked to the wider community resources, such as education providers or employment agencies» (van Zyl Smit & Appleton, 2019, p. 228). In Europe more than three-quarters of long-term prisoners took part in work, education, or training programs. In Scandinavian countries, prison services are legally obligated to provide work and study opportunities while being compensated. Even in Uganda, prisoners have access to primary and secondary levels of education. Education in these venues is provided by paid educators, volunteers, and inmate peers.

In 2008, a bipartisan Congress passed the Second Chance Act to support re-entry strategies and to decrease incarceration. Funds were allocated competitively for programs over fiscal years 2009 through 2018. Educational projects were fundable but had to compete with mental health, substance abuse, housing, employment, and family projects. The funding

from 2010 through 2018 averaged \$74.5 million. On December 21, 2018, President Trump signed the bipartisan First Step Act (the Second Chance Reorganization Act of 2018) into law, providing up to \$100 million per year to establish and enhance state and local programs that promote successful re-entry for those returning to the community after incarceration. These are exemplary and hopeful Acts on the surface, but the funding represents a minuscule part of the costs of correction agencies totalling \$80.7 billion for prisons, jails, parole, and probation (Wagner & Rabuy, 2017, January 25).

12. Conclusion: More Need for Tutoring throughout Corrections in the United States



The United States employs more than one million persons in jails, prisons, parole, probation, juvenile justice, and related activities. This carceral employment has expanded ominously since about 1975, when the number of persons incarcerated was about the same on a population-adjusted basis as countries in Western Europe and Canada and Mexico. Since then, the incarceration (and staffing) rate has increased almost seven-fold. Big bureaucracies are hard to reform and yet in this environment volunteers have a critical, humanizing dimension to add. Administrators and personnel operating correctional systems generally have a discomfort with tutorial programs, while recognizing that they have benefits for the inmates as well as the staff. Administrators and staff have a constitutional duty to provide a secure, safe, and clean environment. These objectives can be achieved while also enlarging the roles for tutors at all levels. The benefits at a minimum level keep prisoners occupied and engaged in productive activity easing stress for themselves. Similarly, staff benefits by a more harmoniously operating facility that lessens the stress they endure behind the walls. At a higher level, programs involving tutors with educational, religious, vocational, and life-skills can support prisoners on their way to re-entry with a lower chance of recidivism. Examples from South Korea, the Scandinavian countries, and elsewhere point to the practical and humanistic value of providing rehabilitation supported by vetted volunteer members of the public.



References

- ALPER, M., & DUROSE, M.R. (2018). *Update on prisoner recidivism: A 9-year follow-up period (2005–2014)*. Washington (DC): U.S. Department of Justice, Bureau of Justice Statistics.
- AUSTIN, J. (2017). Limits of prison education. *Criminology & Public Policy*, 16(2), 563.
- BUREAU OF JUSTICE STATISTICS (1983, 1989). *Recidivism of Prisoners*. Washington (DC): U.S. Department of Justice.
- BUREAU OF JUSTICE STATISTICS (1994, 2002). *Recidivism of Prisoners*. Washington (DC): U.S. Department of Justice.
- BUREAU OF JUSTICE STATISTICS (2014). *Recidivism of Prisoners Released in 30 States in 2005: Patterns from 2005 to 2010*. Washington (DC): U.S. Department of Justice.
- COEYMAN, M. (1998, June 30). Prison courses: Who should foot the bill? *The Christian Science Monitor*, <https://www.csmonitor.com/1998/0630/063098.feaf.feaf.7.html> (retrieved 01/10/2019).
- COUNCIL OF STATE GOVERNMENTS JUSTICE CENTER (2014). *Reducing recidivism: states deliver results*. New York: Council of State Governments Justice Center.
- DE VRIES, P. (2015, OCTOBER 9). *Exceptional penitentiary aptly-named “hope”*, www.cristianpost.com/news/reform-evil-penitentiaries-147100 (retrieved 30/10/2019).
- DEY, E. (1994, May 31). It would be a crime to cancel learning time for prisoners. *Christian Science Monitor*, p. 18.
- ERZEN, T. (2017). *God in captivity: The rise of faith-based ministries in the age of mass incarceration*. Boston (MA): Beacon Press.
- FASSIN, D. (2018). *The will to punish*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- FIELD, K. (2018, January 5). Can a College Education Solve the Nation’s Prison Crisis? *The Chronicle of Higher Education*, 64(17).
- GOVERNMENT ACCOUNTABILITY OFFICE (2019). *Federal Student Aid: Actions Needed to Evaluate Pell Grant Pilot for Incarcerated Students*. Washington (DC): Government Accountability Office, GAO-19–130.
- HAIGLER, K.O., O’CONNOR, P.E., WOLF HARLOW, C., & CAMPBELL, A. (1994). *Literacy behind prison walls: Profiles of the prison population from the national adult literacy survey*. Washington (DC): National Center for Education Statistics, <https://nces.ed.gov/pub94/94102.pdf> (retrieved 01/10/2019).
- JOHNSTON, N., WITH FINKEL, K., & COHEN, A.J. (1994). *Eastern State Penitentiary: Crucible of good intention*. Philadelphia (PA): Philadelphia Museum of Art.
- KARPOWITZ, D. (2017). *College in prison: Reading in an age of mass incarceration*. New Brunswick (NJ): Rutgers University Press.
- KELLY, W.R. (2016). *The future of crime and punishment: Smart policies for reducing crime and saving money*. Lanham-Boulder-New York-London: Rowman & Littlefield.
- KERMAN, P. (2011). *Orange is the new black: My year in a women’s prison*. New York: Spiegel & Grau.

- KI-HWAN, K., & GA-HYUK, L. (2013, September 2). Somang: At private prison, life isn't so awful. *Korea JoongAng Daily*, <http://koreajoongangdaily.joins.com/news/article/article.aspx?aid=2976970> (retrieved 01/10/2019).
- LEGAL RESEARCH AND TRAINING INSTITUTE (2010). *Criminal Justice Statistics in Korea: The White Paper on Crime 2009*. Yonginsi (South Korea): Ministry of Justice.
- MARKMAN, J.A., DUROSE, M.R., RANTALA, R.R., & TIEDT, A.D. (2018). *Recidivism of offenders placed on federal community supervision in 2005: patterns from 2005 to 2010*. Washington (DC): U.S. Department of Justice, Bureau of Justice Statistics.
- NATIONAL COMMISSION ON THE CAUSES AND PREVENTION OF VIOLENCE (1969). *To Establish Justice, to Insure Domestic Tranquility — Final Report of the National Commission on the Causes and Prevention of Violence*. New York: Award Books. Holt v. Sarver, 309 F. Supp. 362 (E.D. Ark. 1970), *affd*, 442 F. 2d 379 (8th cir. 1971).
- OGBURN, K.R. (1993). Starting and maintaining your program. *Corrections Today*, 55(5). (Also: <https://go-gale-com.ez.lib.jjay.edu/retrieve.do?tabID=T003>, retrieved 12/11/2019).
- PALMER, J.W. (2015). *Constitutional rights of prisoners*, (9th ed.). New York: LexisNexis.
- PATRICK, F. (2015, May 1). Education is a human right: Opportunity to follow international law. *Vera Institute of Justice*, <https://www.vera.org/blog/education-is-a-human-right-opportunity-to-follow-international-law> (retrieved 01/10/2019).
- PEW CENTER ON THE STATES, STATE OF RECIDIVISM (2011). *The Revolving Door of America's Prisons*. Washington (DC): Pew Charitable Trust.
- SAINATO, M. (2017, July 18). US prison system plagued by high illiteracy rates. *Observer*, www.observer.com/2017/07/prison-illiteracy-criminal-justice-reform/ (retrieved 01/10/2019).
- SAWYER, W., & WAGNER, P. (2019). Mass incarceration: The whole pie. *Prison Policy Initiative*, <https://www.prisonpolicy.org/reports/pie2019.html> (retrieved 01/10/2019).
- SMITH, J. (2015). *Mr. Smith goes to prison: What my year behind bars taught me about America's prison crisis*. New York: St. Martin's Press.
- STEURER, S.J., SMITH, L., & TRACY, A. (2001). *OCE/CEA Three State Recidivism Study*. Lanham (MD): Correctional Education Association.
- TEETERS, N.K., & SHEARER, J.D., (1957). *The Prison at Cherry Hill: The Separate System of Prison Discipline: 1829–1913*. New York: Columbia University Press.
- TIPEI, A. (2016, September 30). Why all humanists should go to prison. *The Chronicle of Higher Education*, 63(5), <https://www.chronicle.com/issue/2016/09-30> (retrieved 01/10/2019).
- USA CONGRESS (1994). Public law 103–322, September 13, 1994, *Violent Crime Control and Law Enforcement Act of 1994*, <https://legcounsel.house.gov/Comps/103-322.pdf> (retrieved 14/12/2019).
- USA CONGRESS (2008). Public law 110–199, April 9, 2008, *Second Chance Act of 2007: Community Safety Through Recidivism Prevention*, <http://www.fedcure.org/documents/SecondChanceAct-of-2007PubLaw110-199.pdf> (retrieved 14/12/2019).
- USA CONGRESS (2018). Public law 115–391, December 21, 2018, *First Step Act of 2018*, <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-115publ391/pdf/PLAW-115publ391.pdf> (retrieved 14/12/2019).

- VAN ZYL SMIT, D., & APPLETON, C. (2019). *Life imprisonment: A global human rights analysis*. Cambridge (MA) & London: Harvard University Press.
- WAGNER, P., & RABUY, B. (2017, January 25). Following the money of mass incarceration. *Prison Policy Initiative*, <https://www.prisonpolicy.org/reports/money.html> (retrieved 01/10/2019).
- WALKER, N. (1991). *Why Punish?* Oxford and New York: Oxford University Press.

A large, abstract, green brushstroke graphic on a white background. The stroke is composed of many overlapping, horizontal and slightly curved lines, creating a sense of movement and depth. The color transitions from a lighter green on the left to a darker green on the right. The text "Pratica formativa" is centered within the brushstroke.

**Pratica
formativa**

Tutoring across the Borders of the European Union

How Initial Teacher Education Work Placement Can Be Supported: The Case of Italy and Spain

Vincenza Leone, Carol Gillanders and Raul Eirin Nemiña

Is tutoring changing the way European students of Scienze della Formazione (Facultad de Ciencias de la Educación) are facing their first impact with a real job in a school setting? Is it the same all over the European Union? This article aims to offer an overview of the scenario behind the Italian and the Spanish university placement systems. In recent years both countries have enacted deep reform of placement in schools, with better attention to the role of practice in context as part of the preparation to start a career in education. For student teachers, placements are considered periods of “meaningful learning” in real scenarios. Whilst during their first placement experience student teachers must observe, analyse and help teachers in charge of the classroom, during the second one, student teachers must design and implement an innovative curricular proposal. This can be stressful if the trainees are not well prepared for the challenge. Collaboration between European countries has proved to be a support for trainees in developing innovative projects in a classroom. In particular, the eTwinning Teacher Training Institution (TTI) initiative has offered European universities a powerful network to support future teacher placement in schools.

KEYWORDS: eTwinning, teacher training, collaboration, project-based learning, digital tools

Il tutoraggio sta davvero cambiando il modo in cui gli studenti europei di Scienze della Formazione affrontano il loro primo approccio con il mondo del lavoro? È lo stesso in tutta l’Unione europea? Questo articolo mira a offrire una panoramica del percorso di tirocinio nelle scuole in Italia e in Spagna. Negli ultimi anni, entrambi i Paesi hanno realizzato una profonda riforma del sistema di tirocinio, con una maggiore attenzione al ruolo della pratica in aula come parte della preparazione per iniziare una carriera nel campo dell’istruzione. Per i futuri docenti, i tirocini sono considerati periodi di “apprendimento significativo” in situazione reale. Durante la prima esperienza di tirocinio, gli studenti in formazione devono osservare, analizzare e aiutare gli insegnanti della classe cui vengono assegnati; durante la seconda, devono progettare e attuare una proposta curricolare innovativa. Questo può essere stressante se i tirocinanti non sono ben preparati per la sfida. La collaborazione tra Paesi europei ha dimostrato di essere un supporto per i tirocinanti nello sviluppo di progetti innovativi in classe. In particolare, l’iniziativa eTwinning Teacher Training Institution (TTI) ha offerto alle università europee una potente rete per supportare il tirocinio degli studenti di Scienze della Formazione nelle scuole.

PAROLE CHIAVE: eTwinning, tirocinio, collaborazione, PBL, strumenti digitali



1. Initial Teacher Education in Europe

Although some attempts were made before the Second World War, it was only at the end of the war that the need to create the conditions for Europe to open up to internal dialogue, and create synergies that could support the free movement of people became a reality. In 1949 the Council of Europe was founded and the year after, in the declaration of May 9th 1950, Schuman called for a joint effort to make the European Community of Steel and Coal (ECSC) become «the leaven from which may grow a wider and deeper community between countries long opposed to one another by sanguinary divisions» (p. 1). Since then, many steps have been taken in this direction, which have led to the birth of the European Union enshrined in the Maastricht Treaty. The question is: how long has it taken to make the subject of education central to the politics of the European Union? From the beginning, it was clear that, to promote cooperation between countries, it was necessary to support the birth of an open mindset in the different people who had waged war up until a short time before and for so long. The *Treaty of Lisbon* states that «the Union shall have competence to carry out actions to support, coordinate or supplement the actions of the Member States» (*Treaty of Lisbon*, 2007, art. 2 E, p. 48). Amongst these actions we can mention «education, vocational training, youth and sport». Article 165 clarifies that the European Union has to support the Member States, encouraging cooperation, but respecting the cultural and linguistic diversity of each country and its responsibility for the content and organisation of the education system. The purpose is fulfilled through the development of a European dimension in education, mobility of students and teachers, cooperation between educational establishments, comparison of educational systems and the promotion of distance learning.

Throughout the years, the European Parliament and the Council have aimed to support the process, making all this possible through recommendations for the Member States. A specific interest in the role of teachers is highlighted in the *Strategic Framework ET 2020* (European Council, 2009) and in *Rethinking Education* (European Commission, 2012). In particular, in the second document, it is stated that «European education and training systems continue to fall short in providing the right skills for employment. It is conceivable that by 2020, 20% more jobs will require higher level skills. Education needs to drive up both standards and levels of achievement to match this demand» (p. 2). The European Commission highlights, as a need to support this change in education, a strong commitment to train teachers «in the use of new technologies; to improve learning to learn competencies; in catering

for diversity and inclusion» (European Commission, 2012, p. 11). The growing attention to the role of teachers in education has led to the development of a specific document for Teacher education: *Education & Training 2020 — Schools Policy. Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education* by the European Commission (2015). The aim of this document is to support the States in the development of «robust but flexible teacher education policies» (p. 2) which should be the result of comparison, discussion and interaction between stakeholders. Most of the countries have entrusted the provision of Initial Teacher Education (ITE) to higher education under the supervision of the government, however not all the States have a direct dialogue with institutions which provide ITE and with those who research in the specific field. The result is the necessity to extend dialogue between stakeholders in order to enhance the role of ITE inside teacher education policies in Europe.

Even the new version of the Council Recommendation of 22nd May 2018 on key competences for lifelong learning, at the very beginning of the document, asserts that «The European Pillar of Social Rights (1) states as its first principle that everyone has the right to quality and inclusive education, training and lifelong learning in order to maintain and acquire skills that allow full participation in society and successful transitions in the labour market» (European Council, 2018, p. 1). As a consequence, the fact is that education has to consider the continuous change in global needs and it must also adapt to those needs. As a result, the education system needs to evolve and be able to keep pace with such an evolution. One of the most meaningful changes in the new version of the Council Recommendation is the value of resilience described in *personal, social and learning to learn competence*, as a problem-solving attitude which «supports both the learning process and the individual's ability to handle obstacles and change. It includes the desire to apply prior learning and life experiences and the curiosity to look for opportunities to learn and develop in a variety of life contexts» (ivi, p. 10). Applying this competence to the ITE means making the future generation of teachers able to work in a collaborative learning environment as well as to promote partnerships between the participants involved in the governance of ITE, e.g. Higher Education, Ministry of Education, Local Board of Education, School.

In *Education & Training 2020 — School Policy* (2015) the European Commission identified four key principles in the teaching profession:

- A continuum should link the teaching profession and professional development of teachers.

- Teachers should develop a reflective mindset which should move from classroom enquiry and continuous professional development.
- Initial Teacher Education should be the first step in the above continuum process, laying the bases for an open mindset.
- School leaders and providers of training (e.g. Higher Education) should create the opportunity to allow teachers to move towards a learner-oriented and practice-oriented mindset.

To reach the above results, the commission identified 5 perspectives:

- pedagogical (teacher needs)
- instrumental (support structures)
- career (job market)
- professional (competence levels)
- cultural (local school).

In particular, in the second perspective (i.e. instrumental), the role of support from both the higher education system, during the process of becoming a teacher, and from the mentoring programme developed in the induction phase at school, is highlighted.

Although all the Member States agree about the key principles, there are differences between the actions taken by the Member Countries. According to the survey referred to in *Education & Training 2020 — School Policy* (European Commission, 2015), in Estonia and Luxembourg there is a strong connection between the different phases in the teaching profession. Quality assurance and appraisal of expertise is supported in Italy, Romania and Norway. This last country, as well as Austria, promotes the link between theory and practice. Stimulating and facilitating professional development has a key role in Italy, Spain and the Netherlands.

Initial teacher education differs across European countries, from the type of institution offering education programmes to duration, contents, teacher specialization or entry requirements. According to Bokdam, van den Ende and Broek (2014, p. 39), there are two types of ITE programmes. In their report, they differentiate between:

- Concurrent model: In this model the general component and the professional part are taught at the same time;
- Consecutive model: In this model ITE students study the subject part first and then continue with the professional part.

Nowadays, primary school teacher training programmes in the countries studied in the above mentioned report (i.e. Austria, Finland, France, Ireland, Italy, Lithuania and the Netherlands) are using the first model. Firm steps are being taken to find a balance between subject knowledge and practice. For example, «In four of these countries (IE, FR, AT, and IT) this means that more weight is given to school placements and to research skills» (Bokdam, van den Ende & Broek, 2014, p. 40). Most countries offer a model that includes placements from six months to one year, but Spain, on the contrary, organizes in-school teaching practice that varies from two to three months (Liesa & Vived, 2010).

In this European scenario, the role of Higher Education Institutions (HEI) appears crucial, not only in providing a solid theoretical education to future teachers, but also in supporting their first steps in the school world. Work placements play a key role in initial teacher training, where teacher support is essential for student teachers. Two actors have an important role during this period: the tutor and the supervisor (with different names in each country, but basically with the same functions). The tutor is a teacher from the school (acting as a mentor to the future teacher) who guides the student teacher during his/her time at school placement, showing him/her the ropes of the teaching profession. On the other hand, the supervisor (a HEI member in charge of the future teacher) acts as a point of contact between the university and the school. This figure must assess the work done by the student teacher and grade the final report (a memorandum of the experience) written by the student teacher once the work placement period is finished. According to Veiga, Flores, Fernandes, and Figueira (2008), although there are many types of tutorship in higher education (i.e. mentoring, academic tutorship or training-related tutorship), some common features can be identified. We include two that are especially related to tutoring placements in initial teacher training:

- tutoring is a form of guidance which is intended to promote and facilitate the all-round development of students, in intellectual, emotional, personal and social aspects;
- tutoring is a teaching task which personalizes university education via supervision on an individual level, which enables students to build their knowledge and attitudes and bring them to maturity, helping them plan and develop their academic progress. (p. 75)

The relationship between the three actors (student teacher, school tutor and supervisor) has to be tight, close and frank in order for the future teacher to gain a deep understanding of the teaching profession.

As González Sanmamed and Fuentes Abeledo (2011) point out, placement periods «have received specific attention in research in teacher training, inspiring events and meetings of experts and generating divergent discourses in relation to its theoretical framework, its contributions or its organization in an institutional complex context» (p. 54). Thus, it would be imperative to take into account research undertaken in other contexts so as to make adjustments, if deemed necessary, in teacher training studies (González Sanmamed, 2015). To offer a deeper insight, two cases are presented: the Italian and Spanish systems.



2. Placement in Italy: A Resource to Reshape Initial Teacher Education

In the previous section the importance of Initial Teacher Education (ITE) at a European level has been highlighted, but the case of Italy has to be analysed through the changes brought about by the ministerial decree 10 September 2010, No. 249, which states that ITE has the purpose of qualifying and supporting the early childhood school teacher as well as the primary school teacher in the acquisition and consolidation of the necessary competences to be a guide for the pupils in their learning objectives¹. Scienze della Formazione offers a five-year course for entering the profession of early childhood or primary school teacher and the main purpose is to offer the student teacher a solid pedagogical foundation as

1 This article focuses on the ITE of early childhood and primary school teachers and does not consider the case of future secondary school teachers who first need a degree in a field of expertise before having access to courses to be trained as student teachers. However, it is important to highlight how many times, over the last few decades, different Acts have been passed by the Italian government to regulate access to the profession of secondary school teachers. The law of 19 November 1990, No. 341, established the birth of the *Scuola di Specializzazione all’Insegnamento Secondario* (SSIS). The SSIS existed from 1998 to 2009 and consisted of a two-year post-graduate university course for access to the profession of secondary school teacher. The ministerial decree 10 September 2010, No. 249, replaced the SSIS with the *Tirocinio Formativo Attivo* (TFA), a course, 1500 hours and 60 ECTS long, which reduced the learning time in university to one year and highlighted the importance of active training in schools. In 2013 a new act (decree 25 March 2013, No. 81) was passed which instituted the *Percorsi Abilitanti Speciali* (PAS) for particular categories of teachers. The PAS represent a solution to qualify school teachers who have been working in school for years as substitute teachers, but who are not yet qualified. With the legislative decree 13 April 2017, No. 59, the new proposal for the ITE of future secondary school teachers called *Formazione Iniziale e Tirocinio* (FIT) was introduced, but was blocked by the government (November 2018). The FIT was a training course aimed at aspiring teachers who wanted to teach in secondary school. Its duration was 3 years, at the end of which the trainee was assigned a job as a teacher, since having completed the course is equivalent to having a suitable professional qualification for teaching. The new government is currently rethinking the ITE of secondary school teachers.

well as the teaching and cultural competences young learners need in order to develop a full awareness of their personal and cultural identity. The student teacher, at the end of his/her ITE, has to manage not only the content he/she has to teach, but also the soft skills necessary to deal with everyday actions in the school settings involving the pupils, other teachers and any member of the school community. This is why a strong and solid relational skill is part of the new learning in the ITE. To make student teachers aware of their future role in school, the higher education institutions ITE offer practical workshops during the five-year degree to help the learners to become aware of the fact that what was first learned in theory can be applied in a practical setting and with the support of innovative techniques and the use of technology. In particular, there are laboratories in Year 4 and Year 5, dedicated to English language learning, which are based on the support of technology. In the case of the Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, one laboratory is dedicated to CLIL (Year 5)² and the other to eTwinning, the European platform for partnership between European countries³. In fact, since 2014, Scienze della Formazione has taken part in the TTI (Teacher Training Institutions) initiatives in eTwinning. It offers student teachers the opportunity to collaborate with other student teachers in other European countries and work together on a project. What makes the experience valuable for training is the opportunity for student teachers to start eTwinning projects in school during their work placement period, a fundamental part of their education.

The active training period comprises 600 hours, corresponding to 24 ECTS (European Credit Transfer System) which are distributed throughout the final four years of study (Fig.1). Students enter their training period during the second year and go on until the end of the university course. During the second and third years they earn 5 ECTS per year; during the fourth and fifth years, they earn 7 ECTS per year. In this new framework, the role of tutoring is fundamental. According to the ministerial decree

2 According to a research study undertaken at the Catholic University (Milan), from A.Y. 2008/2009 to 2009 /2010 (Leone, 2011), the use of new technology in CLIL enhances both language and content learning (Coyle, Hood, & Marsh, 2010; EURYDICE, 2006). The use of digital tools in virtual classroom reduces students' fear of making mistakes and improves the quality of interaction in English and interest in the new content. It also increases motivation and supports the development of a positive attitude towards the learning process. Moreover, the use of CLIL in the EAS (*Episodi di Apprendimento Situato*) framework supports the theory that technology and laboratorial tasks enhance content learning in a language different from the mother tongue (Leone, 2015; Leone & Luzzini, 2016). Since 2016, CLIL & EAS methodology has been embedded in the teaching of English laboratories in Year 5.

3 See § 4: *A Brief History of TTI: A European Dimension for Work Placements* for further details.

10 September 2010, No. 249, article No. 11, Scienze della Formazione of each university has to have the support of permanent teachers and head-teachers of the state schools who are in charge, as tutors, of the tutorial tasks. There are three different types of tutors:

- tutor organiser
- coordinator tutor
- tutor of the trainees.

The first is the organiser who has to deal with the official relationship between the university and the hosting schools. He/she has also to manage the administrative work related to the tutoring in school and in the university and to communicate with the representative of the local board of education. Amongst the tasks, there is also the coordination of the distribution of the students in different schools, according to the needs and requests of the student teachers divided by academic year.

The coordinator tutor is in charge of mediation between the university and the schools and follows the individual project for each student. He/she also takes care of inside tutoring, called indirect training, which takes place in the university and is preparatory to in-school placement. The coordinator is also in charge of checking the documentation produced by students in their placement, as well as the supervision and evaluation of the results of the placement. What the tutor organiser and the coordinator tutor do is defined in the previous section as supervision.

The number of teacher trainers (coordinator tutors and the tutor organisers) is established by the Ministry of Education, University and Research (MIUR) according to the needs of each Higher Education Institution. The coordinator tutors and the tutor organisers can be seconded to the university for four years, which can be renewable for one more. The job is subject to annual confirmation.

The trainee's tutor is in charge of in-school placement, acting as a guide to the student teacher in the organizational and educational structure of the school and of the classroom. The model of "experiential learning" is at the basis of the in-school placement (Kolb, 1984). The trainee's tutor is nominated by the school's headteacher, but the institution must be included in the list of schools which have the requisites requested by the MIUR in the specific field of training. The tutor plays a key role in introducing the student teachers into the school setting and in making them reflect on good practices and critical aspects of teaching. Work placement during the second and third years is based on observation and it means

that the role of the tutor is mainly that of an active guide for the student teacher who must learn how to interact with children, teachers and any other professional involved in the school setting. The work placement, occurring in the fourth and fifth years, is based on the practice of and experimentation with newly acquired methods. Indeed, this is the moment when what the students have learnt in theory first, can then be applied in the classroom. In this case, the role played by the trainee's tutor is more that of a guide on the side who allows the student teacher to practise in a real setting. What the students have learnt in the courses and practised in the laboratories in the university can now be tested in the classroom during active training (Kolb, 1984).

3. Placement in Spain: towards a New Concept of Teaching



We find that Spanish universities differ in their organization of the placement periods in teacher training, offering future early childhood and primary school teachers different time durations of in-school teaching during their degree studies. Spanish law (Spain Ministry of Education, Orden ECI/3857/2007) establishes a minimum of 50 credits ECTS for the school placement period (*Prácticum*) and Final project (Tabajo Fin de Grado or TFG), but the flexibility of the study programmes allows each university to organize the structure as they see fit. Nevertheless, the Spanish government and educational authorities are now considering organising longer placements in schools, similar to the residency periods of medical schools, but this is still to be seen. The idea is to see the initial training of teachers and the professional development as a continuum, and improve the induction period — a critical period in the life of a teacher — through closer contact with the school and the demands of the profession. For this reason, a partnership with universities, schools and the educational administration is to be created. As stated by Eurydice (2002), the information network on education in Europe, transitional measures to support inexperienced teachers who have finished initial training and are preparing to start their professional activity, as well as different initiatives to support teachers, are seen as essential to guarantee «the development of the necessary abilities for teachers to fulfil their responsibilities as educators» (p. 137).

According to González Sanmamed and Fuentes Abeledo (1998), when discussing teacher training, we must take into account the different educational reforms that have taken place in Spain:

It is evident that the changing historical, political, social and cultural circumstances have had an impact on teacher training, which has had to respond to the new challenges: modifying the guidelines of this degree towards a greater professionalization, extending the status of training institutions to promote greater respectability and social consideration and adapting the training curriculum to promote an integral development in line with methodological and disciplinary innovations. (p. 52, our translation)

In the case of the University of Santiago de Compostela (Galicia), placements in the initial training of early childhood and primary school teachers are integrated in the study programme. As from 2017 there are two placement periods (Table 1): the first, basically, to get to know how a school is organized and to observe and analyse what happens in a school classroom; and, the second, to design and implement an innovative programme for a specific age group. The degree in initial teacher training comprises four years. Placements occur in the third and fourth years. These training periods are short: one month in the first case, and two months in the second. During their placement periods, student teachers are guided by two figures: a tutor, who is a teacher at the school, and a supervisor, who usually is a professor or lecturer at the university. Tutors must receive and help student teachers in their first contact with teacher practices *in situ* and advise them when designing their innovative curricular proposal. Once the placement is finished, they must evaluate their performance and send their report to the supervisor. Later on, they will be sent a certificate of collaboration for the work undertaken. Supervisors must be available both for the student teacher as well as for the tutor. Generally, they will contact the tutor beforehand to introduce themselves although usually «there is hardly any contact between the two teachers [that support the student teacher]» (Liesa & Vived, 2010, p. 209). He or she will organize two or three meetings with the student teacher and, sometimes, will go to the school to see the student teacher give a class. Unfortunately, for supervisors this placement period is not duly recognised in terms of working hours and consists of two hours for each student. Nevertheless, their commitment to their job and educational standards causes them to work more hours on a voluntary basis.

In contrast with the initial training of primary school teachers, to become a secondary teacher one must first have a degree in an area of specialization and then take a one-year Master's degree in teacher training. During this course, there are also two much shorter placement periods, adding up to a total of 12 ECTS.

Placement periods are seen as key «enrich[ing] basic training complementing academic learning (theoretic and practical) with experience» (Zabalza, 2006, p. 318). It is a bridge between university training and the labour market (Mendoza–Lira & Covarrubias–Apablaza, 2014). This means, as stated by Cid, Pérez Abellás, and Sarmiento (2016), that placement periods should not be «marginal and irrelevant in training» (p. 312). Several studies advise of the need to include longer periods of in–school teaching practice (Palomares Ruiz & Alarcón Palomares, 2018). Reports confirm that student teachers find these periods very satisfying (González–Garzón & Laorden Guitérrez, 2012).

Table 1. Comparing Early Childhood & Primary Teacher Training Systems.

	Italy	Spain
Duration of course of study	5 years	4 years
Training period at schools	Year 2: 5 ECTS Year 3: 5 ECTS Year 4: 7 ECTS Year 5: 7 ECTS	Year 3: 18 ECTS* (1 month) Year 4: 24 ECTS (2 months)
Fundamentals of practice	Year 2 & 3	Year 1 & 2
Experiential training	Year 4 & 5	Year 3 &+ 4
Tutoring	Tutor organiser Coordinator tutor Tutor of trainees	Tutor in school Supervisor in university

* In Spain, 18/24 ECTS include attending classes (or time spent at schools), hours of study and preparation, activities and exams. In Italy, 5–7 ECTS only refer to work placement.

4. A Brief History of TTI: A European Dimension for Work Placements



The eTwinning initiative can be considered as one of the most innovative programmes of the European Commission. eTwinning offers a platform for school staff of European Union Member States or a bordering country. It involves more than 600,000 teachers, almost 200,000 schools and around 4,500,000 students, «providing a range of activities from joint projects for schools at a national and international level, collaborative spaces and professional development for teachers» (Pateraki, 2018, p. 5). Created in 2005 (Gilleran, 2007), «The aim of the action is to promote interaction and online collaboration between teachers and pupils using the tools of modern Information and Communication Technologies (ICT)» (Wastiau, Crawley, & Gilleran, 2011, p. 3).

Although we can trace eTwinning in schools back to the year 2005, it is from 2012 that eTwinning has begun to be integrated in teacher training. The Teacher Training Institutions (TTI) initiative started as a pilot with few countries involved but «now covers all eTwinning and eTwinning Plus countries (eTwinning Portal)⁴. The idea behind this programme was to introduce eTwinning in the initial stages of teacher training, offering an opportunity for student teachers to get to know and understand what eTwinning is, how it works and the future paths of collaboration it may open. At first, the student teachers could only register as students, but after an intense debate on the importance of offering student teachers the same opportunities that teachers have to explore and practise in the platform, improvements were undertaken. As from 2019, student teachers (e.g. students of initial teacher education) have access to many of the possibilities teachers have in eTwinning Live⁵. Although they are not fully qualified teachers and are identified as student teachers, they can view partner finding forums, exchange ideas with other members, have access to self-learning materials and take part in learning events. eTwinning enlarged the concept of tutoring in Initial Teacher Education (ITE) for two reasons:

- students are tutored by their Higher Education Institution (HEI) teacher (e.g. professor, assistant professor, lecture) when surfing the platform and participating in projects where they have to collaborate with other student teachers.
- it offers the possibility of overcoming the limitations of local tutoring and widens the concept to a global dimension where students can learn, at a distance, through the many opportunities for professional development (PD). In this case, the courses have online tutors who support the learner in the whole process of PD.

In both cases, the intellectual, emotional, personal and social growth of the student teacher is fostered by the relationship with people who are not physically present, but who are building up a similar process.

It is important to underline that the TTI initiative contributes to the development of key competences in the prospective teachers by improving ICT and language skills, the design and implementation of project-based teaching,

⁴ <https://www.etwinning.net/en/pub/highlights/etwinning-for-teacher-training.htm> (retrieved 07/10/2019).

⁵ eTwinning Live is the personal page each teacher enrolled in eTwinning has in the platform, where it is possible to have control of the activities he/she is carrying on, to find partners or to participate in events organised for teachers online or on site.

offering an international and intercultural experience, as well as promoting reflection on professional practice through exchanges with colleagues from other countries (eTwinning Portal). As can be seen, taking part in eTwinning projects can enhance teachers' professional development (Galvin *et al.*, 2006). In eTwinning TTI initiatives, the role of tutor for student teachers is represented by the HEI teacher (e.g. professor, assistant professor, lecturers) who guides the student teacher through the rich and attractive world of eTwinning, fulfilling the role of teacher and guide at the same time.

However, at the moment, there is no precise scheme for school placements in a different country during initial teacher education. At a national level, at least in Spain, there is an agreement between the universities and the regional educational administration which oversees the majority of schools (although not all of them). If the school is “out” of this agreement, then the school cannot be a candidate for school placement. In addition, the exchange of students under the Erasmus program, which promotes study in another country, is not yet available for school placements in Spain. On the contrary, in Italy there is an increasing number of student teachers who decide, on a voluntary base, to spend part of their work placement abroad and who want to use such an opportunity as a resource to develop their final dissertation with a broader point of view on different school systems and innovative methodologies used abroad. eTwinning experienced in another country is of added value to their work placement. It is possible to identify in the above trend the future perspective for a European dimension of placement which should allow student teachers to build an open-minded attitude towards education and a very inclusive competence which would be applicable in their country or in another European one.

5. Promoting eTwinning in ITE: *TTI in Action* (Italy–Spain)



With the aim of introducing eTwinning in initial teacher education, and as a result of a training event for teacher trainers in Brussels, a partnership between two European universities started in 2017. The project was named *TTI in Action*, meaning “Teacher Training Initiative in Action” (Italy–Spain).

In the case of Italy, the teacher trainer had been part of another eTwinning project for several years with other universities. This was not the case for the Spanish trainers, who had never before collaborated in online projects. This is important to highlight because an experienced teacher can help newcomers get organized, offering guidance and support throughout the whole project.

A total of 4 university teachers and 60 student teachers took part in the project (Table 2) and were organized into mixed groups of Italian and Spanish student teachers. They designed different projects for children aged 0–3 and 6–10, having to adapt the ideas to both age groups.

Table 2. *TTI in Action Key Points.*

	Italy	Spain
Duration	January–April 2018	
Participants	29	31
Modules	CLIL subject (Degree in Primary School Teaching and Early Childhood Education)	Integrated projects in Arts education (Degree in Early Childhood Education)
Pedagogical strategy	8 Mixed groups Design and implementation of a project Feedback from peers and teachers using eTwinning platform	

The project lasted from January to April. During April 2018 these projects were implemented at a kindergarten school in Spain and at different kindergartens and primary schools in Italy. Children had the opportunity to explore geometric figures, animals, plants, the sea and fairy tales through exciting activities designed by the student teachers.

We can highlight several distinctive features of eTwinning used in TTI initiatives as a way of supporting student teachers' learning and practice of innovative methodologies (Table 3):

- *Collaboration*: Collaborative work enriches both student teachers and teachers as they can exchange points of view, develop competences and contribute to the project undertaken within their area of expertise. It offers, as well, the opportunity to get to know best practices in other countries; it promotes the use of ICT to communicate with the other participants and provides a space to practise a foreign language (in this case, English). If we take into account that, nowadays, many schools look for teachers with level B2 or C1 in English, interacting with other student teachers in English during ITE can be seen as a way of letting student teachers see the need to improve their skills in other languages, their limitations, as well as encouraging them to continue studying and sitting for higher level exams. As stated by an Italian student «The collaboration that took place during the English course was a good way

Table 3. Comparing Italian and Spanish perspectives.

Characteristics	National systems Teacher training competencies	Contribution of eTwinning
Learning environment	Italy: To encourage participation and sharing in a multicultural and multidisciplinary perspective. Spain: To collaborate with different groups in the educational and social community.	To promote collaborative learning environments: to collaborate with other teachers and students. To promote peer learning.
Methodology	Italy: To learn from other educational systems and open horizons, improve language skills and support innovative pedagogy. Spain: To reflect on school practices to innovate and to improve teaching practices.	To implement project-based learning. To integrate ICT in teaching practices and increase ICT competence. To improve interaction in other languages. To provide learning opportunities.
Professional development	Italy: To integrate networking skills into teaching practice and lifelong learning. Spain: To develop skills necessary to undergo future studies with autonomy.	To promote teacher networks. To share best practices. To learn didactic approaches. To use different tools and materials.

to share best practice and learn new activities to be offered to children» (*verbatim*, E.U., Italian student).

- *Project-based learning*: eTwinning offers student teachers contact with innovative ideas and methodologies. The opportunity to design and implement a collaborative project in a real setting, is considered essential. As stated by a Spanish student teacher who participated in the *TTI in Action* project «I would like to point out the initial approach of the subject which I think interesting because it offered time to read and plan, and time to implement the project». Nevertheless, students pointed out some difficulties they had to overcome. In the first place, they mentioned that these kinds of projects should be implemented in similar degrees: «as they were in primary initial training [making reference to the Italian group] and chose the topics first, it was difficult for us to adapt to early childhood and cut down what it could have been» (*verbatim*, A.F.V., Spanish student). Moreover, they mentioned some drawbacks, such as having to upload videos, even though the platform does not offer this service. First they must upload their videos to Vimeo or YouTube and then provide a link to access these videos. This is, in their

opinion, time-consuming and an unnecessary complication of the process.

- *Development of proactive skills:* Student teachers were very proactive and showed great commitment to the work undertaken. Although the groups were mixed (i.e. groups with Spanish and Italian student teachers), they were capable of getting organized, searching for materials and ideas, exchanging information and tools. Working at a distance can be very challenging, but practising, with the support of their university teachers on the side, allowed student teachers to become more aware and ready to face the difficulties that they would encounter when developing projects in school with children. The experience in eTwinning developed during the university courses was beneficial not only for the teacher students who learned innovative methodologies for their future as professionals, but also for the tutors of the trainees who had the opportunity to implement eTwinning in their classes. In this specific case, the student teacher is the one who introduced innovation in school, even if his/her tutor had the responsibility of supervising how he/she put it into practice.

The *TTI in Action* project offered a great opportunity to student teachers, as evinced by one Italian student's comments:

The didactic content is very interesting because we worked with topics with different perspectives, far from the usual traditional reading. I recommend the experience of this voyage to all those who are interested in teaching. Not only is it important because we exchange knowledge and experiences, but also because we can compare teaching models, and there is a cultural, linguistic and human enrichment of all participants. The project offered me the opportunity of understanding that we live in a more united, multilingual and multicultural Europe. (*verbatim*, Italian student)

It is possible to understand the beneficial effects also by reading part of the interaction in the Twinspace⁶ between the Italian and Spanish members of one of the eight groups reported in Table 4.

Although the team highlighted the positive aspects of this experience, they also pointed out some difficulties in the process:

The truth is that it was a bit complicated to adapt the theme to the age and abilities of our pupils, especially considering that we live in a very rainy city with bad weather, and that the use of water in the classroom could be a problem or imped-

⁶ The Twinspace is the place in the European Platform where the project is developed. There the participants can interact, upload files, videos, pictures, or share any other document or link to content they developed outside the platform.

iment if it affected the health of the children. However, we knew how to adapt all the proposals and solve the small problems that were appearing⁷.

Another difficulty was the difference between the 8 groups. In fact, in some cases communication between the members was perfect, as in this specific case, but in other groups the project partially failed because of the lack of interest from one of the two elements in the team. This is one more reason to highlight the importance of the trainer's role in proposing and supporting the members of each group.

Table 4. Example of interaction between the student teachers⁸.

Italian team	Spanish team
<p>The topic of our lesson is "water cycle".</p> <p>In the first step the children look at a video (https://youtu.be/ncORPosDrjl).</p> <p>After that the teacher gives the children hand-made illustrated handouts and they try to do three experiments that represent the different states of water.</p> <p>Children will read the instructions, then they will prepare the materials which the illustrated paper show.</p> <p>At the end of activities, the children, with the teacher, will create a concept map.</p> <p>The children must remember what they did in the experiments, and what they watched on the video.</p>	<p>Hello! We are M., E., C. and L., and we are studying to become child education teachers. We are very happy to start this project with you, and we hope to exchange ideas that allow all of us to advance in our career as teachers.</p> <p>We loved the ideas you shared about the topic you have chosen, and we tried to adapt it to the age of our children, who are between 2 and 3 years old. According to this, some activities have to be adapted, but we will try to make them as similar as possible in order to observe the differences between both groups of students.</p>
<p>Hi guys! your ideas are so interesting!! We think that we might create a smart video with our pupils in which they dramatize the story of the cycle of water and you could show this video to your children. We might also decide to create a smart book that illustrates the steps to make experiments; if you want, you could use this book to show experiments to your pupils.</p> <p>see you soon!!</p>	<p>Hello!</p> <p>During the last three sessions of our art classes we have been using a methodology based on experiences through ateliers. They were focused on artistic, musical and corporal expression, and we had a lot of varied material at our disposal to manipulate and make different creations to experiment with total freedom in the way that seemed most appropriate. The names of the workshops were music and movement, light box, work with black light, installations of light and shadows, and now that we have done all of them, we can say that we find them really interesting and fun.</p> <p>We would like to share this experience with you in case it helps and inspires you, so we leave you some photos of the experience.</p> <p>Greetings from Spain!</p>

⁷ The quotation is reproduced *verbatim*.

⁸ The quotations are reproduced *verbatim*.

Activities for a cross curricular plan:

- After watching the video about the cycle of water, children represent this story for Spanish pupils.
 - At the end of our activities the teacher makes, with her class, three videos about the experiments to explain the different states of water to Spanish partners (peer tutoring). So our partners can make our experiments again.
 - After the activities we would like to go ice-skating with children. The children live near a lake so they already know the liquid state of water, this is why we want to go ice-skating with them.
-

Hello, mates!

We have already implemented the activities about the water cycle with 2-and-3-year-old children in a nursery school in our city, Santiago. We worked with them for two days and the truth is that we are very satisfied with our work and with the collaboration that we had with the school. As a conclusion about the experience, we believe that the children had a great time with us, and that is the most important thing in education, to learn by doing and playing.



6. Discussion

According to students' feedback, the collaboration with another European university was considered, in general, very positive. Taking part in the eTwinning project provided a network that supported the work done as well as the professional and personal development of student teachers, university teachers and tutors of the trainees. Research studies related to the integration of technology in school practices highlight the influence experiences have in helping teachers achieve this goal (Ertmer *et al.*, 2015). The future of education can be no longer thought of as an autoreferential experience. With the support of eTwinning, rethinking tutoring of future teachers in a different way is possible, offering the opportunity of sharing and learning from other universities, schools, student teachers and teachers, expanding the borders of learning and implementing transnational dialogue in the field of education.

From the comparison between Italian and Spanish systems, it seems clear that the Italian one has started to value work placements as a continuum with ITE and the mutual exchange which supports the professional and personal growth of the student teachers from the second year until the end of their university studies (Year 5). The four years of work placement offer a growing amount of time dedicated to training in school and in university. On the contrary, the Spanish model requires only two years of work placement (Years 3 and 4), although there are demands for more time to be dedicated to this. Even though the two models differ in the number of years and duration of work placement, in both, active training is important and is used as a means to promote what student teachers have learned in ITE. The *TTI in Action* project, developed by the Catholic University of Milan and the University of Santiago de Compostela, is evi-

dence of how much Italy and Spain value collaboration with other European countries in the ITE and how it can influence the work placement of student teachers. This is the year of Democratic Participation in Europe and one of the challenges for higher education institutions in the TTI initiative is to disseminate the best practices developed so far, spreading them throughout the eTwinning member countries. Is this possible? The projects developed during the last two academic years seem to indicate it is. It is important to highlight the value of work placements in schools and the importance of a network of HEI teachers, who collaborate at a European level offering future generations of teachers opportunities to practise, as part of this network, using technology, foreign languages and strengthening creativity⁹. Increasing the opportunity to have a work placement experience in another European country could be the next challenge for the European Commission and the Council of Europe. This way, European key competencies¹⁰ could become part of the wealth of experience of a growing number of early childhood and primary school student teachers¹¹. The teacher training initiative (TTI) pilot has proven effective. Efforts should be undertaken then to disseminate eTwinning projects throughout all European higher education institutions.

Longitudinal studies related to improvement of ICT or second language competences should be explored with pre- and post- tests. Best practices that integrate eTwinning should be studied in detail, identifying distinctive features that can be transferred to other contexts.

9 Creativity is a very important skill, representing the highest in the HOTS hierarchy (Anderson *et al.*, 2001), and its promotion in a learning setting is fundamental to support learners in the construction of their knowledge and competences.

10 «In 2006, the European Parliament and the Council of the European Union adopted a Recommendation on key competences for lifelong learning. In that Recommendation the Member States were asked “to develop the provision of key competences for all as part of their lifelong learning strategies, including their strategies for achieving universal literacy, and use the Key Competences for Lifelong Learning — A European Reference Framework”. Since its adoption, the Recommendation was a key reference document for the development of competence-oriented education, training and learning. Nowadays, competence requirements have changed with more jobs being subject to automation, technologies playing a bigger role in all areas of work and life, and entrepreneurial, social and civic competences becoming more relevant in order to ensure resilience and ability to adapt to change» (European Council, 2018, p. 1).

11 «The Reference Framework sets out eight key competences: Literacy competence, Multilingual competence, Mathematical competence and competence in science, technology and engineering, Digital competence, Personal, social and learning to learn competence, Citizenship competence, Entrepreneurship competence, Cultural awareness and expression competence (European Council, 2018, p. 8).



7. Conclusions

Teaching practices in the 21st Century can benefit from the opportunities the eTwinning initiative offers. Student teachers can gain confidence in the use of digital technology, can explore innovative teaching and learning strategies, improve their communication skills and expand their learning environments by collaborating with student teachers from other European countries. Teaching training degrees that integrate eTwinning in the design of their programmes received positive feedback and the outcomes of designing and implementing a joint project are seen as meaningful for professional development. The European Commission should invest more in the TTI initiative to support also the mobility of students who want to spend their work placement in another European country. This could help to reshape the concept of teacher education in Italy and Spain as well as in the other EU Member States. The collaboration in eTwinning should be embedded in the training of all student teachers in EU universities. The positive results as well as the critical issues indicate the need to carry out research in the field, in collaboration with other EU researchers and with the support of the eTwinning Central Support Service and the National eTwinning Support Services.



References

- ANDERSON, L.W., KRATHWOHL, D.R., AIRASIAN, P.W., CRUIKSHANK, K.A., MAYER, R.E., PINTRICH, P.R., RATHS, J., & WITTRICK, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- BOKDAM, J., VAN DEN ENDE, I., & BROEK, S. (2014). *Teaching teachers: Primary teacher training in Europe — State of Affairs and Outlook* [Document requested by the European Parliament Committee on Education and Culture], [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU\(2014\)529068_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU(2014)529068_EN.pdf) (retrieved 06/10/2019).
- CID, A., PÉREZ ABELLÁS, A., & SARMIENTO, J.A. (2016). Evaluation of the Practicum program of the teaching degree of the University of Vigo: its reconstruction. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 285–320, <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5796> (retrieved 11/10/2019).
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*, 2009/C 119/02, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528(01)) (retrieved 11/10/2019).

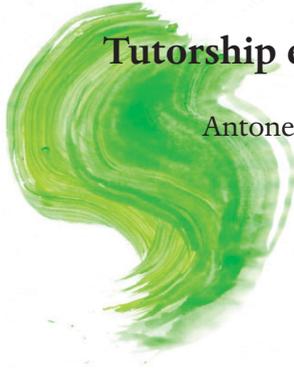
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (retrieved 11/10/2019).
- COYLE, D., HOOD, P., & MARSH, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DECRETO 10 settembre, 2010, n. 249, *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»*, Supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 24 del 31 gennaio 2011, n. 23/L., http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf (retrieved 11/10/2019).
- DECRETO 25 marzo 2013, n. 81, *Regolamento recante modifiche al decreto 10 settembre 2010, n. 249, concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»*. (13G00120) (GU Serie Generale n. 155 del 04–07–2013), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00120/sg> (consultazione 14/12/2019).
- DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 59, *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107*. (17G00067) (GU n. 112 del 16/5/2017 - Suppl. Ordinario n. 23), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/05/16/112/so/23/sg/pdf> (consultazione 14/12/2019).
- ERTMER, P.A., OTTENBREIT-LEFTWICH, A.T., & TONDEUR, J. (2015). Teachers' beliefs and uses of technology to support 21st-Century teaching and learning. In H. Fives & M. Gregoire Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 403–418). New York: Routledge.
- EUROPEAN COMMISSION (2012). *Rethinking Education: investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg, 20.11.2012, COM/2012/0669 final, https://www.cede-fop.europa.eu/files/com669_en.pdf (retrieved 11/10/2019).
- EUROPEAN COMMISSION (2015). *Education & Training 2020 — Schools Policy. Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education*. Brussels, <https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/Shaping%20career-long%20perspectives%20on%20teaching.pdf> (retrieved 11/10/2019).
- EUROPEAN UNION (2007). Treaty of Lisbon in *Official Journal of the European Union*. 2007/C306/01, Vol. 50, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=OJ%3AC%3A2007%3A306%3ATOC> (retrieved 11/10/2019).
- EURYDICE (2002). *Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3*. Madrid: Eurydice-Secretaría General Técnica, http://publications.europa.eu/resource/cellar/2ebd-ed02-17c6-4939-b599-663772e3f8fa.0003.02/DOC_1 (retrieved 11/10/2019).

- EURYDICE (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, Brussels: Eurydice European Unit, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf (retrieved 11/10/2019).
- GALVIN, C., GILLERAN, A., HOGENBIRK, P., HUNYA, M., SELINGER, M., & ZEIDLER, B. (2006). *Reflections on eTwinning*. Brussels: eTwinning Central Support Service.
- GILLERAN, A. (2007). eTwinning — a new path for European schools. *eLearning Papers*, 5(1), 3–4, <https://www.slideshare.net/elearningpapers/gillieran-presentation> (retrieved 11/10/2019).
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2015). El practicum en la formación del profesorado de Secundaria. *Revista española de pedagogía*, 73(261), 301–319, <https://revistadepedagogia.org/lxxiii/no-261/el-practicum-en-la-formacion-del-profesorado-de-secundaria/101400002719/> (retrieved 11/10/2019).
- GONZÁLEZ SANMAMED, M., & FUENTES ABELEDO, E.J. (1998). Las prácticas escolares como una ocasión para aprender a enseñar. *Tendencias pedagógicas*, 2, 51–60, <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1769> (retrieved 11/10/2019).
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. & FUENTES ABELEDO, E.J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47–70, http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf (retrieved 11/10/2019).
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- LAORDEN GUTIÉRREZ, C. & GONZÁLEZ-GARZÓN, M.L., (2012). El Prácticum en la formación inicial de los Maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso*, 35, 131–154, <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/145> (retrieved 11/10/2019).
- LEGGE 19 novembre 1990, n. 341, *Riforma degli ordinamenti didattici universitari* (GU Serie Generale n. 274 del 23/11/1990) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/11/23/090G0387/sg> (consultazione 14/12/2019).
- LEONE, V. (2011). *Adding Value to CLIL through the New Technology*. Milano: DocTA.
- LEONE, V. (2015). Gli EAS per il CLIL. In P.C. Rivoltella, *Didattica inclusiva con gli EAS* (pp. 190–195). Brescia: La Scuola, Brescia.
- LEONE, V., & LUZZINI, M. (2016). *Fare CLIL con gli EAS*. Brescia: ELS La Scuola.
- LIESA ORÚS, M., & VIVED CONTE, E. (2010). El nuevo prácticum del grado de magisterio. Aportaciones de alumnos y profesores. *Estudios sobre educación*, 18, 201–228, <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4671> (retrieved 11/10/2019).
- MENDOZA-LIRA, M., & COVARRUBIAS-APABLAZA, C.G. (2014). Valoración del prácticum de los grados del magisterio desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista electrónica Educare*, 18(3), 111–142, <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/6094> (retrieved 11/10/2019).
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312, 53747-53750, https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449 (retrieved 11/10/2019).

- PALOMARES RUIZ, A., & ALARCÓN PALOMARES, M.C. (2018). El tutor de prácticas y su influencia en la formación de profesionales en los Grados de Educación. *Revista Prácticum*, 3(1), 34–47, <https://revistapacticum.com/index.php/iop/article/view/40> (retrieved 11/10/2019).
- PATERAKI, I. (2018). *Measuring the impact of eTwinning activities on teachers' practice and competence development - Monitoring eTwinning Practice Framework*. Brussels: Central Support Service of eTwinning - European Schoolnet.
- SCHUMAN, R. (1950). Declaration of 9th May 1950 delivered by Robert Schuman. *European Issue*, 204, 10th May 2011, Fondation Robert Schuman.
- VEIGA SIMÃO, A.M., FLORES, M.A., FERNANDES, S., & FIGUEIRA, C. (2008). Tutoring in higher education: concepts and practices. *Educational Sciences Journal*, 7, 73–86, https://www.researchgate.net/publication/26572648_Tutoring_in_higher_education_Concepts_and_practices (retrieved 11/10/2019).
- WASTIAU, P., CRAWLEY, C., & GILLERAN, A. (2011). *Pupils in eTwinning. Case studies on pupil participation*. Brussels: Central Support Service for eTwinning (CSS).
- ZABALZA, M.A. (2006). El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. In A.L. Gómez & J.M. Escudero (Coords), *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas* (pp. 311–334). Barcelona: Octaedro.

Tutorship educativa 0-6

Antonella Bruzzo



Come apprendono, come costruiscono e sviluppano competenze i bambini e le bambine da quando vengono al mondo? Come crescono e come incontrano le diverse rappresentazioni della realtà e i diversi linguaggi e alfabeti della cultura e dell'arte? Se assumiamo la prospettiva che emerge dalle teorie dell'apprendimento, fondamentale è il protagonismo del soggetto che apprende in contesti che possano facilitare i processi di crescita e sviluppo anziché ostacolarli e renderli difficili e complicati. Il tema della tutorship, intesa come l'orientare, il sostenere, il prendersi cura ha strettamente a che fare con l'educazione, la crescita e lo sviluppo e con il processo di insegnamento/apprendimento e attraversa tutta la scuola e ancor prima i servizi 0-3. Questo contributo indaga ed elabora ipotesi che possano fornire spunti di riflessione su questo importante tema, traducibili nei diversi ambienti e realtà educative dedicate ai bambini della fascia d'età 0-6, soffermandosi in particolare sulla scuola dell'infanzia, anche con riferimento alle prime forme di tutorship tra pari.

PAROLE CHIAVE: *accompagnamento, sostegno, cura educativa, insegnamento/apprendimento, protagonismo di chi apprende, contesto*

How do children learn? How do they build and develop skills? How do they grow and how do they come to terms with the different representations of reality and the different languages and alphabets of culture and art? If we take the perspective that emerges from learning theories, the protagonism of the subject who learns in contexts that can facilitate the processes of growth and development rather than hinder them and make them difficult and complicated, is fundamental. The theme of tutorship, in the sense of orienting, supporting and caring, has to do with education, growth and development, with the teaching / learning process and can be referred to the children's entire school career and, even before, to services for ages 0-3. This contribution investigates and elaborates hypotheses that can provide food for thought on this important topic, ones which can be transferred to different environments and educational realities dedicated to children in the 0-6 age range, focusing in particular on kindergarten, along with reference to initial forms of peer tutorship.

KEYWORDS: *guidance, support, educational care, teaching / learning, learner's protagonism, context*

1. Introduzione

Quando incontro una parola non usuale, in questo caso *tutorship*, mi viene da pensare a quanto scriveva Gianni Rodari (1973, pag. 7):

Un sasso gettato in uno stagno suscita onde concentriche che si allargano sulla superficie, coinvolgendo nel loro moto, a distanze diverse, con diversi effetti, la



ninfea e la canna, la barchetta di carta e il galleggiante del pescatore. Oggetti che se ne stavano ciascuno per conto proprio, nella sua pace o nel suo sonno, sono come richiamati in vita, obbligati a reagire, a entrare in rapporto tra loro. [...] Non diversamente una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere.

Quali parole, quali sinonimi, quali significati, quali azioni richiama il termine *tutorship*? Mi richiama alla mente parole quali: accompagnamento, sostegno, orientamento, essere a fianco, *scaffolding*, cura. Facendo una ricerca etimologica emerge che "tutor" deriva dal latino: *tutari*, intensivo del verbo *tuéri*; inizialmente era un termine giuridico e indicava chi prestava attenzione e cura ed esercitava le funzioni proprie della patria potestà verso persone considerate socialmente o fisicamente deboli ad assumersi la responsabilità della propria formazione. Il suffisso inglese *-ship* denota come il termine sia riferibile sia a capacità e conoscenze specifiche che alla relazione.

Analizzando e confrontando le varie definizioni che ne dà la letteratura specialistica, la connotazione che ne emerge riguarda la "facilitazione" dell'apprendimento. Piccardo e Benozzo (2002, pag. 186) definiscono la *tutorship* come «processo relazionale, di natura squisitamente educativa, di volta in volta costruito, decostruito e ricostruito dalle dinamiche che si attivano tra coloro che danno vita all'azione di apprendimento». La *tutorship* è, quindi, una relazione educativa, nella quale le modalità comunicative, gli stili relazionali ed elementi quali l'organizzazione dello spazio e del tempo, la strutturazione della comunicazione e delle regole si intrecciano con uno stile dialogico, di regia educativa e didattica, centrato sul soggetto che apprende. Un altro termine che la parola *tutorship* richiama alla mente è la parola "cura". Luigina Mortari (2015) ritiene che essa vada messa al centro di tutti i servizi educativi e che educatori e insegnanti si sappiano pensare come professionisti della cura, come custodi di ambienti fisici e relazionali positivi e della natura umana che ha necessità di ricevere e di dare cura. Tenendo conto di questi assunti, al di là di alcune realtà e settori in cui viene esercitata da figure specifiche, la funzione di *tutorship* riveste un senso più ampio e risulta evidentemente parte della funzione educativa e formativa di educatori e docenti. Trattandosi di un aspetto che "sta dentro" a una relazione educativa mirata a facilitare gli apprendimenti, a favorire la consapevolezza di sé e del proprio stile cognitivo, a

sostenere ognuno nel proprio individuale e originale percorso di crescita, apprendimento e progressivo sviluppo di competenze, è strettamente intrecciata al processo di insegnamento/apprendimento.

2. I modi del crescere e dell'apprendere



La complessità dell'atto dell'apprendimento e le diversità individuali rispetto a tale processo sono messe in evidenza dalle ricerche sulla costruzione dei saperi e dell'identità, sugli stili d'apprendimento, sulla relazione educativa. Come apprendiamo e, riferendoci ai primi anni di vita ovvero al segmento 0-6, come apprendono i bambini e le bambine?

Facendo un rapidissimo e breve *excursus* storico, risulta in modo evidente quanto sia relativamente recente l'idea di infanzia come fase fondamentale della vita, con sue caratteristiche particolari, con modi e tempi di apprendimento diversi per ognuno, ricca di un potenziale di crescita che si svilupperà negli anni. Dando uno sguardo al passato, nella società medievale ad esempio, non esisteva l'idea di infanzia, non esisteva, cioè, la consapevolezza delle specificità di questa fase della vita diversa da quella di giovani, adulti, anziani. Tra il Settecento e i primi dell'Ottocento questa visione inizia a modificarsi, basti pensare a Rousseau (1762), Pestalozzi (1806), Fröebel (1826). Solo nel Novecento, grazie a una progressiva evoluzione dell'idea relativa a questa fascia d'età, iniziano a migliorare le condizioni di vita dei bambini. I primi reali cambiamenti si avvertono grazie al progredire di una nuova scienza umana nell'ambito delle scienze sperimentali: la psicologia. Tra Ottocento e Novecento sono molteplici i contributi di pedagogisti, psicologi, psicanalisti i cui lavori costituiscono patrimonio condiviso per chi si occupa anche attualmente di educazione. Vi è, in quegli anni, un fiorire di esperienze educative innovatrici, di scuole ispirate, ad esempio, all'educazione attiva con un forte legame con le nuove teorie psicologiche riferibili all'età dello sviluppo. Nel 1912 a Ginevra, Ferriere, Bovet e Claparède fondano l'Istituto delle Scienze dell'Educazione "J.J. Rousseau", centro di ricerche in cui vengono elaborate le prime teorie che cercano di delineare un quadro dello sviluppo cognitivo in età evolutiva. In particolare, Claparède (1909) fu tra i primi psicologi a capire che la mente del bambino segue modalità diverse rispetto a quella dell'adulto nei processi di approccio, comprensione e interiorizzazione del mondo in cui è immerso e che l'età dello sviluppo è connotata da notevoli differenze individuali. Il suo allievo Jean Piaget, ricercatore tra i più attivi del centro di ricerca di Ginevra, elaborò quella che forse, ancora

oggi, rimane una delle teorie più complete atte a spiegare lo sviluppo cognitivo e la progressiva visione del mondo da parte dei bambini. L'impostazione delle sue ricerche si basa sull'osservazione del singolo bambino in situazioni appositamente predisposte per studiarne i processi mentali. Nella sua visione, il bambino è un piccolo scienziato il cui apprendere avviene attraverso la sua azione sull'ambiente, mentre il contesto sociale in cui è immerso non riveste particolare importanza. Più o meno negli stessi anni in Russia, Vygotskij, fondatore della Scuola storico-culturale, elabora una teoria basata sull'idea che lo sviluppo cognitivo, invece, è essenzialmente un processo sociale. Nella sua visione, dunque, è l'ambiente culturale che influenza lo sviluppo psichico dei bambini e tale sviluppo consiste principalmente in un progresso dall'intermentale all'intramentale, evidenziando, dunque, l'importanza dei processi inter-individuali primari e determinanti rispetto a quelli intra-individuali. Bruner (1956), uno dei ricercatori statunitensi più attivi in ambito psicopedagogico, evidenzia come l'apprendimento sia un processo costruttivo basato sull'elaborazione dell'informazione, sull'uso di strategie e sulla verifica di ipotesi, in un contesto che non può prescindere dalla collaborazione tra i partecipanti.



3. Il ruolo del contesto: un ambiente attendibile

Un aspetto interessante della *tutorship* è il ruolo attribuito al contesto e all'ambiente sociale. Analizzando, in sintesi, gli indirizzi delle varie scuole di pensiero emerge che per i comportamentisti classici il processo di apprendimento è un cambiamento di comportamento in risposta a stimoli ambientali, è acquisizione passiva del sapere. Per il cognitivismo e il socio-costruttivismo e per il neocomportamentismo il ruolo dell'individuo nello svilupparsi e nell'apprendere è, invece, un ruolo attivo nell'incontro con l'ambiente in cui è immerso e la realtà psicologica e socio-cognitiva è intesa come il risultato di un insieme di interrelazioni tra il soggetto e il suo ambiente tenendo conto della relatività dei diversi ambienti culturali. Nel brano che di seguito riporto, Sergio Neri (1991) ben riassume quest'idea e sottolinea l'importanza del contesto:

Fin dalla nascita sono attivi i meccanismi che consentono e sorreggono una vasta gamma di apprendimenti che si sviluppano tramite modalità spontanee; basta vivere in un gruppo di parlanti o anche a contatto con un solo parlante per imparare a parlare, per esempio. Si vuole sottolineare il fatto che l'apprendimento avviene per contatto, quasi per contagio: se la situazione è favorevole, "facilitante", se si sente oggetto di attese, il bambino apprende quella serie di comportamenti

che lo rendono sufficientemente competente per vivere attivamente e selettivamente nell'ambiente in cui si trova. (pp. 28-30)

Lo psicologo statunitense Brofenbrenner (1979) evidenzia che lo studio dello sviluppo del bambino non può prescindere dal contesto sociale in cui vive, dagli ambienti, dai sistemi sociali interconnessi e molteplici in cui cresce. Come sappiamo, la realtà è complessa e variegata e vi sono contesti che sostengono la crescita di bambini e altri, complicati, in cui non è facile crescere. Tanto più importante, dunque, è la predisposizione di ambienti per la prima infanzia, servizi 0-3 e scuole dell'infanzia, in cui ognuno sia sostenuto nel suo percorso di crescita e apprendimento. Una *tutorship* efficace si esercita, dunque, anche attraverso la costruzione di ambienti positivi, che garantiscano sicurezza emotiva, in cui ognuno possa sentirsi accolto, riconosciuto, valorizzato con la sua storia, con il suo originale modo di essere, con le sue potenzialità. L'educare non può non considerare ogni bambino nella sua interezza e globalità tenendo conto dello stretto intreccio tra cognitivo ed emotivo, tra affettivo e costruzione della propria identità, tra motivazione e apprendimento. Cocever (2012, p. 18) sottolinea questo aspetto facendo riferimento a Winnicott (1973): «Winnicott sostiene che l'ambiente gioca un ruolo fondamentale nel determinare la realtà interna del soggetto. L'educatore che è responsabile dell'ambiente deve preoccuparsi che questo sia sufficientemente "buono" per i bambini. Il termine buono è articolato nei concetti di fiducia, sicurezza, attendibilità, continuità». Un bambino, una bambina costruiscono fiducia e sicurezza come vissuti interni che hanno a che fare con la relazione con l'adulto e con la percezione di sé che ne traggono. I concetti di fiducia, sicurezza, attendibilità, continuità presuppongono che gli adulti *tutor*, educatori e insegnanti, abbiano la disponibilità a sostenere emotivamente ogni bambino con le sue fragilità, le sue ansie, la sua apertura o chiusura rispetto al nuovo e all'imprevisto, abbiano l'attenzione ad accompagnare ognuno facendogli sentire la sua importanza e il suo valore, non sostituendosi a lui, ma sostenendo la sua iniziativa.

Un'altra idea interessante che emerge da Winnicott (1973) è che il bambino non costruisce il senso di realtà «con l'insistere della madre sull'esteriorità di ciò che lo circonda, ma con la capacità della madre di adattarsi e adattare la realtà al bisogno del bambino e l'adeguato decrescere di questa disponibilità» (Cocever, 2012, p. 18). Così l'adulto, l'educatore, l'insegnante sono efficaci in questo processo se permettono al bambino di fare esperienze che confermino la sua capacità di agire sulla realtà e se lo fanno modulando la loro funzione di mediazione. È proprio in questa fascia d'età, in particolare tra i 2 e i 3 anni, che emergerebbe nel bambino la percezione

di sé come individuo. I fattori che influiscono in modo particolare sulla qualità di tale percezione sono il giudizio su se stessi costruito attraverso le esperienze d'incontro con il mondo intorno e con gli altri, e il giudizio su di sé da parte degli altri. Se la percezione è di un sé di valore, il bambino matura autonomia, si orienta in situazioni nuove nel risolvere problemi, nell'intrecciare nuove relazioni e si sviluppa come individuo sicuro di sé, competente, con una buona autostima, curioso e interessato alle scoperte, disponibile alla conoscenza, motivato agli apprendimenti, al graduale incontro con i linguaggi della cultura e delle arti. Una *tutorship* efficace implica, dunque, soprattutto in questa fascia d'età, una particolare cura delle relazioni adulto/bambino che passa anche attraverso i gesti legati alla cura del corpo, alle *routine* quotidiane, al curriculum nei suoi aspetti impliciti ed espliciti.



4. Ambiente di relazioni e di apprendimenti: curriculum implicito ed esplicito

Parlando di curriculum in questa fascia d'età, dunque nei servizi 0-3 e nelle scuole dell'infanzia, non si può non riferirsi a un curriculum caratterizzato dall'essere flessibile, aperto, integrato, reticolare in cui si intrecciano continuamente aspetti legati al *curriculum implicito* e al *curriculum esplicito*. È il primo incontro con quei simboli e quelle rappresentazioni che, come scriveva Sergio Neri (1991), l'umanità si è data per poter "acchiappare" la realtà: i vari e molteplici alfabeti, i 100 linguaggi del bambino come ben li definiva Loris Malaguzzi (1995). Questo incontro può iniziare nei servizi per la prima infanzia e continuare attraverso i vari percorsi nei campi d'esperienza alla scuola dell'infanzia. Le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012, pp. 17-18) descrivono così l'ambiente d'apprendimento alla scuola dell'infanzia:

Il curriculum della scuola dell'infanzia non coincide con la sola organizzazione delle attività didattiche che si realizzano nella sezione e nelle intersezioni, negli spazi esterni, nei laboratori, negli ambienti di vita comune, ma si esplica in un'equilibrata integrazione di momenti di cura, di relazione, di apprendimento, dove le stesse *routine* (l'ingresso, il pasto, la cura del corpo, il riposo, ecc.) svolgono una funzione di regolazione dei ritmi della giornata e si offrono come "base sicura" per nuove esperienze e nuove sollecitazioni. L'apprendimento avviene attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di relazione e di conoscenza.

Le caratteristiche e gli elementi di cui sopra connotano non solo la scuola dell'infanzia, ma anche le migliori realtà di asili nido comunali, con le necessarie modulazioni, discontinuità e adattamenti rispondenti alla diversa età dei bambini. Analizzando alcuni aspetti riferibili al *curricolo implicito*, perché l'ambiente costituisca una mediazione efficace nel sostenere ognuno nel suo percorso di crescita e apprendimento, e perché sia rispondente ai bisogni di ognuno e di tutti, è fondamentale che:

- la vita di relazione sia ricca e articolata e sia curata la predisposizione di situazioni diverse (per esempio grande o piccolo gruppo, omogeneo o eterogeneo per età);
- l'organizzazione degli spazi e delle attività offra molteplici possibilità di gioco, esplorazioni, scoperte, incontri, permetta di stare soli o ritrovarsi con gli altri, di sperimentare, costruire, esprimere, rappresentare;
- l'articolazione dei tempi di una giornata preveda l'alternanza e l'intreccio di momenti di cura, di gioco, di apprendimento e si dia valore alle *routine* (l'accoglienza, il bagno, il pranzo, il sonno): azioni ricorrenti che forniscono sicurezza esistenziale, occasioni educative importanti, situazioni affettive in cui, attraverso l'accompagnamento nei piccoli gesti, possono essere favorite l'autonomia, l'autostima, l'immagine positiva di sé, la relazione con l'altro da sé.

Rispetto al curricolo esplicito vorrei innanzitutto riprendere l'idea di *scaffolding*, termine utilizzato per la prima volta in un articolo scritto da Wood, Bruner e Ross (1976), metafora per indicare l'intervento di una persona più esperta che aiuta una meno esperta a effettuare un compito o a risolvere un problema, obiettivi che, senza un adeguato sostegno, non riuscirebbe a raggiungere. Si tratta del sostegno che un esperto (adulto o pari) offre a un "apprendista", in questo caso un bambino o una bambina, durante la costruzione attiva del suo processo di apprendimento. L'azione di sostegno si può considerare come forma di tutoraggio e, affinché sia adeguata e rispondente ai bisogni reali e ai livelli di competenza raggiunti, è necessaria una costante e continua verifica. L'idea di *scaffolding* richiama il concetto, teorizzato da Vygotskij (1973), di *zona di sviluppo prossimale* che distingue due aree riferibili allo sviluppo individuale di un soggetto: l'area effettiva di sviluppo (le competenze effettivamente acquisite in un determinato momento dello sviluppo individuale) e l'area potenziale di sviluppo (le competenze potenzialmente acquisibili in un futuro ravvicinato o in quel momento attraverso l'aiuto di una persona esperta). È interessante, a questo proposito, prende-

re in considerazione la prospettiva coevolutiva o ecosistemica riferibile, ad esempio, a Bateson (1972) in cui il rapporto educativo è inteso come una coeducazione tra soggetti diversi: i bambini e gli adulti educatori si adattano attivamente gli uni agli altri, partecipando a un processo comunicativo in cui l'adulto impara dai bambini (come educarli) non meno di quanto imparino i bambini stessi. Questa prospettiva implica un intreccio continuo fra "tracce" di bambini (per esempio osservazioni, interessi, bisogni,) e ipotesi progettuali delle insegnanti, una continua messa in discussione del proprio lavoro sulla base delle risposte dei bambini. Questa idea rimanda ad alcune funzioni importanti nell'essere educatore e insegnante e nell'esercitare la *tutorship*: l'osservare, il progettare, il documentare, il valutare, che costituiscono nel loro continuo intrecciarsi un processo ricorsivo e dinamico. Il curriculum esplicito, riferendoci a questa fascia d'età, implica la predisposizione di contesti d'azione che favoriscano l'autoapprendimento dei bambini, la loro organizzazione cognitiva autonoma, la progettazione di esperienze e percorsi che, muovendo dalle esperienze dirette — fatte di movimento, manipolazione, contatto diretto con gli oggetti — indirizzino verso una dimensione rappresentativa, simbolico-linguistica. Fondamentale è l'attenta osservazione della ricchezza dell'esperienza dei bambini per riconoscerla, espanderla, farla evolvere. Questo implica il predisporre quelle sollecitazioni culturali che aiutano il bambino a mettere ordine nel proprio vissuto, a ricostruire, rielaborare, rappresentare l'esperienza concreta, diretta, partecipata della realtà favorendo una progressiva evoluzione da un contesto di tipo sensoriale a un contesto di tipo evocativo. Un'altra idea sottesa è che conoscenze e saperi si costruiscono attraverso una incessante interazione dei piccoli con gli adulti, con i coetanei, con l'ambiente e che l'adulto educatore non ha la funzione di trasmettere informazioni ma, attraverso la predisposizione di adeguati contesti d'azione, favorisce l'autoapprendimento dei bambini, la loro organizzazione cognitiva autonoma, l'incontro con quei saperi che in qualche modo costituiscono le diverse scritture per rappresentare il mondo. Importanti sono i momenti di *circle time* in cui i bambini confrontano i loro saperi, le loro idee sulla realtà con l'animazione e il coordinamento dell'adulto attento a promuovere il punto di vista di tutti, a rilanciare domande e curiosità, a favorire un confronto costruttivo.



5. Conclusioni: *tutorship* tra pari

Il curriculum implicito e il curriculum esplicito così intesi favoriscono forme di collaborazione e cooperazione tra i bambini che rendono possibile par-

lare di *tutorship* tra pari fin da molto piccoli. In un contesto attento alle relazioni, al riconoscimento e alla valorizzazione delle diverse identità nascono spontaneamente tra i bambini forme di aiuto reciproco e, frequentemente, chi è competente in un ambito o in un sapere diventa una risorsa per gli altri e per il gruppo. La dimensione del confronto dei diversi punti di vista, delle diverse ipotesi di spiegazione del mondo, della continua ristrutturazione dei propri schemi attraverso l'incontro con gli altri fa sì che la conoscenza diventi una costruzione partecipata e collettiva. Tale dimensione di protagonismo attivo e di confronto rende possibile, fin da questa fascia d'età, la promozione e lo sviluppo di competenze sociali e di cittadinanza, sperimentandole e vivendole nelle situazioni quotidiane: vi sono gesti che sembrano piccoli e banali che assumono, in questa prospettiva, una valenza decisamente significativa. Faccio alcuni esempi: un gruppo di bambini ha giocato in uno spazio utilizzato la mattina per la psicomotricità, lo stesso spazio nel pomeriggio viene adibito a luogo per il riposo con brandine: riordinare insieme i materiali dopo il gioco abitua all'aver cura con gli altri dell'ambiente che si abita, così come il darsi dei compiti, quali i "camerieri", che durante il pranzo apparecchiano e/o sparcchiano, oppure i "bibliotecari", che si occupano del prestito dei libri della biblioteca.

Sottesa a quanto scritto vi è l'idea fondamentale di *tutorship* esercitata da un gruppo di adulti che si organizzano secondo criteri quali la corresponsabilità, la flessibilità, la modularità degli interventi, il confronto dei diversi punti di vista osservativi, la condivisione del progetto educativo, la partecipazione al processo ricorsivo e dinamico implicante: l'osservazione, la progettazione, la documentazione, la valutazione e la riprogettazione. Per favorire la qualità dei contesti educativi è molto importante prendersi cura insieme, come *team*, come gruppo di educatori competenti, dell'educazione di un gruppo di bambini, promuovendo la qualità della mediazione didattica e delle sollecitazioni culturali, collaborando, condividendo, riflettendo insieme sulle pratiche. Assumere la prospettiva della ricerca e della formazione permanenti oltre ad accrescere la professionalità e la competenza nell'esercizio della *tutorship*, rende particolarmente appassionante la quotidiana partecipazione ai complessi processi di insegnamento/apprendimento.

L'esercitare *tutorship* educativa è un compito complesso e delicato e deve essere sostenuto da progetti condivisi, in cui adulti e bambini siano protagonisti e partecipi con il proprio personale contributo alla crescita di tutti. Questo implica non solo competenze pedagogiche, didattiche, metodologiche, disciplinari, ma anche socio-emotive, relazionali, comu-

nicaive, osservative, riflessive, di autopercezione ed autovalutazione e richiama l'importanza della formazione iniziale e permanente di educatori ed insegnanti.



Riferimenti bibliografici

- BATESON, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- BRUNER, J., & BROWN, R.W. (1956). *A study of Thinking*. New York: Wiley. Trad. It. (1969) *Il pensiero: strategie e categorie*. Roma: Armando.
- CLAPAREDE, E. (1955, prima edizione 1909). *Psicologia del bambino e pedagogia sperimentale*. Firenze: Giunti Barbera.
- COCEVER, E. (1990). *Bambini, attivi e autonomi*. Firenze: La Nuova Italia.
- FRÖEBEL, F. (1960, prima edizione 1826). *L'educazione dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (consultazione 29/11/2019).
- MORTARI, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- PESTALOZZI, J.H. (1990, prima edizione 1806). *Idee, esperienze e mezzi per promuovere un'educazione conforme alla natura umana*. Milano: Armando.
- PIAGET, J. (1966). *La psicologia del bambino*. Torino: Einaudi.
- PICCARDO, C., & BENOZZO, A. (2002). *Tutor all'opera. Ruoli, competenze e percorso formativo*. Milano: Guerini e associati.
- RODARI, G. (2010, prima edizione 1973). *La grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- ROUSSEAU, J.J. (2006, prima edizione 1762). *Emilio*. Roma-Bari: Laterza.
- VYGOTSKIJ, L.S. (2010, prima edizione 1973). *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma: Editori Riuniti.
- WINNICOTT, D.V. (1973). *Il bambino e il mondo esterno*. Firenze: Giunti e Barbera.
- WOOD, D., BRUNER, J.S., & ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89–100.

“Scuola Senza Zaino”

Un approccio che trasforma il ruolo del docente

Anna Di Palma, Oriana De Roma, Antonella Nappi

*Il più grande segno di successo per un insegnante... è poter dire:
i bambini stanno lavorando come se io non esistessi.*

MARIA MONTESSORI

Il contributo illustra l'esperienza di attuazione del modello “Scuola Senza Zaino” in atto nelle classi prime e seconde della scuola primaria nell'Istituto Comprensivo Amanzio Ranucci Alfieri di Marano di Napoli e focalizza le trasformazioni che tale approccio didattico induce nel docente, orientandolo ad assumere un ruolo di tutor più che di docente tradizionale, con lo scopo di dare centralità all'allievo e promuovere le sue competenze. Il modello “Scuola Senza Zaino” si contraddistingue per i suoi valori fondamentali di responsabilità, comunità, ospitalità, le sue routine, l'ambiente di apprendimento rivisitato, le strategie di personalizzazione (definite dal modello “differenziazione”) e le pratiche didattiche innovative, l'offerta di una gamma di attività tra le quali il bambino possa scegliere e un approccio valutativo che supporti i processi di apprendimento. Indubbiamente, queste caratteristiche pongono ai docenti una sfida per superare l'approccio trasmissivo e ridefinire il proprio ruolo in un rapporto dinamico con quello dello studente, vero fulcro del processo di apprendimento.

PAROLE CHIAVE: Docente tutor, competenze, approccio student-centered, personalizzazione, rubrica/check-list

The article illustrates the experience of implementing the “Scuola Senza Zaino”¹ model in the first- and second-year classes of the Amanzio Ranucci Alfieri primary school (Marano di Napoli) and focuses on the transformations that this teaching approach produces in the teacher, guiding him/her to assume the role of a tutor rather than that of a traditional teacher, with the aim of giving centrality to the students and promoting their skills. The “Scuola Senza Zaino” model is characterized by its fundamental values — responsibility, community, hospitality — its routines, the revisited learning environment, personalization strategies, innovative teaching practices, a range of activities from which the child can choose and an approach to assessment that supports the learning process. These characteristics undoubtedly pose a challenge for teachers to overcome the transmissive approach and redefine their role in a dynamic relationship with that of the student, the real fulcrum of the learning process.

KEYWORDS: Teacher tutor, competences, student-centered approach, personalization, rubrics/check-list

1 “School without rucksack”.



1. Il modello “Scuola Senza Zaino”

Pensando al modello “Scuola Senza Zaino”, viene immediatamente in mente una scuola in cui non ci siano libri o, come diversi pensano, non si fa niente! In realtà, l’idea fondamentale di questo modello è quella di svuotare lo zaino lasciando tutto nell’aula, che deve essere l’ambiente di apprendimento per eccellenza. Nella “borsina” i bimbi porteranno l’indispensabile: inizialmente solo la merenda e successivamente, al massimo, un libro e un quaderno. Ma perché questo? Perché il modello “Scuola Senza Zaino” muove dall’*Approccio Globale al Curricolo*² che implica la considerazione di due aspetti fondamentali: l’*hardware* (spazi e architetture in genere, arredi, strumenti didattici, tecnologie) e il *software* (le relazioni, le competenze professionali dei docenti ma anche quelle degli allievi, le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*³ e le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*⁴, i piani formativi, i sistemi di valutazione, ecc.) nella consapevolezza che si apprende più dall’ambiente, inteso anche come comunità, che dal singolo insegnante (Dewey, 1953). Il modello “Scuola Senza Zaino” mette l’accento sull’organizzazione dell’ambiente formativo, ritenendo che sia il modello pedagogico-didattico che si intende proporre e adottare, sia il modello relazionale che sta alla base dei rapporti tra gli attori scolastici, dipendono dall’allestimento del *setting* educativo: «gli elementi di diversa natura che intervengono a scuola si intrecciano gli uni negli altri, perché è l’esperienza scolastica nel suo complesso ad essere formativa, ed è dunque necessario progettarela nella sua globalità, senza lasciare niente al caso» (*Approccio Globale al Curricolo*). Il contesto educativo è visto come un sistema complesso dato dall’interconnessione di tempi, spazi, soggetti e oggetti da cui scaturiscono le azioni, cioè le attività e le pratiche, diventando oggetto, in “Scuola Senza Zaino”, di ricerca cooperativa e continua progettazione.

1.1. Il “Senza Zaino” dei valori

L’*Approccio Globale al Curricolo* è ispirato dai tre valori dell’*Ospitalità*, della *Responsabilità* e della *Comunità*. Un buon clima relazionale facilita l’ap-

2 Cfr.: <https://www.scuolasenzazaino.org/curricolo-globale/> (consultazione 16/10/2019).

3 Cfr.: <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf> (consultazione 16/10/2019).

4 Cfr. <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2> (consultazione 17/10/2019).

prendimento e ambienti con materiali stimolanti e ben organizzati conducono all’idea di *Ospitalità* intesa anche come accoglienza delle diversità di culture, genere, lingue, interessi, intelligenze, competenze e abilità. Ciò comporta la realizzazione di un insegnamento differenziato, con pratiche di gestione personalizzata della classe basata sulla varietà degli stili di apprendimento e delle intelligenze, varietà che rende ciascun alunno *unico*. L’aula, infatti, divisa in aree distinte, offre la possibilità di diversificare le attività scolastiche permettendo la loro realizzazione contemporaneamente in modo che gli allievi siano protagonisti del proprio apprendimento e sviluppino autonomia e capacità di scelta essendo anche gli artefici della gestione della classe.

Non ci si basa su regole predefinite ma se ne costruiscono con gli alunni stessi, partendo sempre da esperienze concrete che mostrino la necessità di regolamentare alcuni comportamenti per il benessere della classe-comunità. Tali procedure conducono al valore della *Responsabilità* in quanto nascono da una situazione concreta, problematica, per risolvere la quale occorre trovare dei criteri, dei metodi che non siano imposti come comportamenti corretti, ma derivanti da un’esigenza di gestione. Infatti, più strumenti didattici definiscono i vari momenti della giornata scolastica dando agli allievi un senso di sicurezza e affidabilità nell’affrontare la vita scolastica con serenità fin dal primo giorno di scuola:

- la *ruota dei tavoli*, che regola i turni, la segnaletica per rispettare il silenzio o per definire il momento dell’attività;
- la *maestra di legno*, che identifica i momenti in cui i bambini stanno lavorando senza l’aiuto del docente;
- il *pannello*, dove sono indicati gli incarichi che ciascuno deve assolvere;
- gli *schedari auto-correttivi*, che consentono di esercitarsi e di avanzare;
- il *timetable*, che informa sulle attività della giornata;
- il *manuale della classe*, che raccoglie i vari documenti: la presentazione del gruppo, la presentazione dei docenti, le procedure d’ingresso, l’organizzazione della pausa-merenda e dell’uscita, le modalità di lavoro, le responsabilità del gruppo, la responsabilità dei tavoli e la registrazione delle assenze;
- la *lavagna di sabbia*, per potersi esercitare nella scrittura partendo dall’uso delle dita;
- il *pesciolino*, per indicare il silenzio;
- il *serpente*, per indicare ai bambini che devono parlare a bassa voce.

Inoltre, l'aula strutturata in aree, il materiale di cancelleria posto al centro dei tavoli (chiamati isole e distinti da colori) e condiviso, l'*agorà*, luogo privilegiato di incontro, riflessione, discussione e risoluzione di problemi e conflitti valorizzano l'idea di *Comunità*, una comunità che alimenta la crescita dell'alunna/o grazie allo scambio formale e informale di materiali e idee, dando una mano a chi è in difficoltà e chiede aiuto, rispettando ciascuno per la sua unicità e permettendo lo sviluppo di comportamenti ispirati alla prosocialità.

1.2. *Il nostro Istituto e il modello "Scuola Senza Zaino"*

In diverse classi, attività di buone prassi si sono susseguite negli anni, ma esse apparivano come interventi sporadici (in qualche caso anche non documentati), che lasciavano segni solo in quegli alunni che appartenevano alle classi sperimentali. La situazione era caratterizzata dalla mancanza di consequenzialità all'interno di una logica progettuale non condivisa con tutti i docenti e da interventi individuali mirati alla sperimentazione ora del *cooperative learning*, ora dell'ICF (*International Classification of Functional and Health*), così come degli EAS (Episodi di Apprendimento Situati), oppure di *coding* o di *flipped classroom* per i docenti "digitali".

Si sentiva l'esigenza di convogliare le varie attività, le professionalità e le esperienze vissute in un modello di scuola che racchiudesse dei valori, delle buone pratiche, alla stregua dei cambiamenti socio-culturali degli alunni, con il loro modo di apprendere *multitasking*, con una concentrazione labile, alle prese con problematiche che fanno sì che essi percepiscano la scuola come un ambiente in cui c'è l'obbligo e non la scelta. Pertanto, in presenza di una dirigente aperta ai cambiamenti, si è pensato di proporre il modello "Scuola Senza Zaino" sia ai colleghi che al territorio. Nell'anno scolastico 2017/18, dopo un primo periodo di formazione al modello, le 9 classi prime dell'I.C. Amanzio Ranucci Alfieri, suddivise nei tre plessi, iniziano la nuova avventura. È stato un anno molto intenso, ricco di soddisfazioni, ma anche di molti problemi da affrontare. Come ovvio, uno dei primi è stato l'approccio con i genitori che, fin da giugno 2018, sono stati coinvolti in incontri con la Dirigente del nostro Istituto nonché con la Preside dott.ssa Lidia Gentile del 1° Circolo di Ischia, Scuola Polo "Senza Zaino". Timori e titubanze sono man mano scemati (almeno per gran parte di loro) fin dal primo giorno, quando hanno visto i propri figli entrare in classe e uscirne gioiosi, tranquilli, senza ansie e desiderosi di rincontrarsi il giorno dopo! La maggior parte dei docenti coinvolti, supportati e formati da Giovanna Giuliani (formatrice del modello), ha fatto propri i valori principali del "Senza Zaino", credendo in

una didattica attiva, differenziata e personalizzata in relazione alle diverse abilità, agli interessi, alle competenze, ai bisogni degli alunni, che ben si conciliano con la *mission* e la *vision* del nostro Istituto che, fra l’altro, è un CTI, ovvero un Centro Territoriale per l’Inclusione, dove l’accoglienza è il principio fondante e l’apprendimento cooperativo del “Senza Zaino” continuamente auspicato.

L’anno successivo vengono costituite altre 8 classi prime “Senza Zaino”. Da quest’anno, oltre alla costituzione di altre 9 classi prime della primaria, decolla anche la prima sperimentazione del modello “Scuola Senza Zaino” in una classe prima della scuola secondaria di primo grado.

2. Il docente si trasforma



Banchi a “isole”, buchette per riporre materiale personale, *agorà*, laboratori in classe... e il docente? Non ha più la cattedra! Sì, perché nel modello “Scuola Senza Zaino” il docente deve saper progettare e organizzare, insieme agli alunni, percorsi e attività che li guideranno nello sviluppo delle loro stesse conoscenze e competenze. Il docente nella “Scuola Senza Zaino”, pertanto, dovrà:

- saper costruire relazioni di collaborazione, condivisione, scambio e apprendimento reciproco che siano punto di riferimento per lo sviluppo della scuola in un clima di responsabilità;
- pensare e co-progettare lo spazio come luogo di accoglienza, ospitalità, apprendimento e relazione a misura delle persone che lo abitano;
- sviluppare il modello con idee e azioni sempre nuove in continuo dialogo con tutti gli *stakeholders*;
- stimolare la crescita attraverso metodologie personalizzate e diversificate con dinamiche individuali, di gruppo e di comunità;
- lasciare spazio a dinamiche relazionali, comunicative e di lavoro gestite con autonomia e responsabilità dal gruppo (Carloni *et al.*, 2018).

Il docente “Senza Zaino” è in continua formazione e autoformazione, per svolgere pienamente il suo ruolo e adattare le diverse strategie alle esigenze dei propri allievi. Quest’anno, in realtà, si è tenuta una formazione per i docenti delle future classi prime in modo un po’ diverso: oltre alla lezione frontale e laboratoriale tenuta dalla formatrice, i docenti hanno potuto sperimentare il modello con i suoi strumenti e direttamente con

gli alunni in situazione, essendo state previste delle ore concomitanti con il laboratorio “A scuola con senza zaino” tenuto nell’ambito di un progetto regionale. «[...] Non vi preoccupate, perché poi tutto andrà bene [...]». Sono queste le parole di incoraggiamento rivolte dagli alunni partecipanti al progetto ai docenti in formazione, mentre mostravano, essi stessi, come si costruiscono le IPU (Istruzioni Per l’Uso), acronimo che ha la capacità di “terrorizzare” i docenti. Al docente “Senza Zaino” si chiede, dunque, anche la capacità di saper apprendere insieme ai propri allievi, assumendo un nuovo sguardo nei confronti della propria esperienza professionale, poiché l’autentico viaggio di scoperta, come affermato da Proust (2006), non consiste nel cercare nuovi territori, ma nell’aver nuovi occhi.

E l’allievo diventa co-costruttore del proprio sapere! Dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum* (2012), dalla *didattica per competenze* deriva l’idea di un docente non più detentore del sapere e della conoscenza, ma di colei/colui che stimola curiosità e, come fa un tutor efficace, indica le vie da percorrere per saper ricercare, trarre informazioni, risolvere situazioni problematiche. Centralità del bambino, quindi, che non vive da solo l’esperienza scolastica ma è supportato da una comunità che, tenendo conto delle sue specificità, lo coadiuva e gli fornisce la possibilità di esternarsi in tutte le sue molteplici sfaccettature per lo sviluppo dei suoi traguardi di competenza. Le Boterf afferma che

non si può obbligare nessuno ad agire con competenza [...]. Ciò che può essere fatto è riunire in maniera coerente un insieme di condizioni favorevoli al fine di massimizzare le probabilità che un soggetto agisca e riesca con competenza in una determinata situazione [...], un insieme di leve sulle quali è possibile agire per prendere delle decisioni al fine di massimizzare queste probabilità, e che riguardano il *saper agire, il poter agire, il voler agire*. (2010, p. 89)

Non si *ha* la competenza, si *è* competenti (Damiano, 2009). La capacità del docente sta, dunque, nel porre il soggetto in situazione di decisione, nel costruire — in modo consapevole — un progetto che fornisca all’alunno le coordinate per operare delle scelte ponendo domande come stimolo cardine per la costruzione della conoscenza, sostenendo l’emergere di interrogativi, i processi di co-costruzione di risposte, la contestualizzazione nel reale (Magnoler, 2008).



3. Uno studente che sceglie e si autovaluta

La *responsabilità* degli alunni implica essere artefici del proprio apprendimento e *owners* (proprietari) delle attività didattiche. L’esercizio della

responsabilità dipende dal funzionamento della classe — con la consapevolezza degli obiettivi da raggiungere e delle sfide da affrontare — dall’opportunità data agli allievi di lavorare in autonomia, individualmente e in coppia o piccolo gruppo, per il raggiungimento di un obiettivo comune. Su questi temi Gardner è un prezioso punto di riferimento:

Gli studenti apprendono in modi che sono identificabilmente distinti; riuscire a presentare le discipline in una molteplicità di modi diversi e a valutare l’apprendimento con una varietà di mezzi altrettanto diversi vorrebbe dire servire meglio tutta la vasta e variegata gamma di studenti che popolano le scuole e, forse, contribuire alla crescita della società intera. (1987, p. 22)

Offrire opzioni e possibilità di scegliere aiuta a sviluppare autonomia e riflessività. C’è la scelta dell’attività e nell’attività, la scelta dei tempi, dei luoghi e degli spazi. Scegliere implica assumersi delle responsabilità:

Scegliere è molto importante, perché l’alunno si deve confrontare con compiti diversi: è spinto a riflettere su quello che sa fare, che spesso coincide con quello che piace.

La *scelta* presuppone, però, che alla fine del periodo tutte le attività siano svolte: lo studente valuta se è meglio per lui eseguire prima i compiti meno piacevoli e comunque più impegnativi o un compito più facile che possa essere introduttivo per uno più difficile. (Orsi, 2017, p. 138)

Ed ecco che allora si può lavorare in modo differenziato con la divisione dei compiti per progetto allo scopo di elaborare un compito unitario; la *rotazione dei tavoli*, in cui si preparano attività diverse per ciascun tavolo (isola), inerenti o meno allo stesso argomento, anche con la variabile di far terminare il lavoro entro un dato tempo e iniziare quello del tavolo di un altro colore. Gli alunni lavorano in autonomia e l’insegnante può svolgere un ruolo di sostegno o, addirittura, può astenersi dall’intervenire (presenza–assenza); la *flipped classroom*, in cui la lezione diventa compito a casa, mentre il tempo in classe è usato per attività collaborative, esperienze, dibattiti e laboratori. L’*allineamento preventivo*, poi, dà la possibilità di lavorare con un determinato gruppo (per esempio con un gruppo formato da alunni con qualche difficoltà) su un argomento che si affronterà successivamente, in modo anticipato, *prima* della vera e propria lezione / attività prevista per l’intera classe. In tal modo, gli alunni che partirebbero svantaggiati su quel medesimo argomento iniziano, invece, allineati con l’intero gruppo classe (Orsi, 2017).

La scelta dell’insegnante in merito a una strategia piuttosto di un’altra dipende dal contenuto e dai bisogni concreti degli studenti in un dato

momento (*Linee guida per l'implementazione dell'idea "Apprendimento differenziato"*). La scelta operata, invece, dagli alunni implica — inevitabilmente — un'autovalutazione. Gli alunni, fin dalla classe prima della scuola primaria, sanno che gli errori non vengono sottolineati, ma si pensa ad essi come a uno stimolo per il miglioramento, come a un *dono prezioso* in quanto ci indicano dove siamo, come procedere, quali strade evitare... (Dell'Orfanello, 2017⁵). I piccoli imparano da subito ad autovalutarsi grazie all'input del *semaforo dell'autovalutazione* dove lo *smile* verde indica che le esercitazioni sono state eseguite correttamente e in piena autonomia; quello giallo indica che le esercitazioni sono state eseguite con qualche imperfezione o con l'aiuto dell'insegnante; quello rosso che sono state eseguite con molte imperfezioni e per le quali, quindi, si rende necessario un approfondimento.

"Scuola Senza Zaino" «si concentra sul processo formativo e sugli ambienti di apprendimento; sulla valutazione formativa e sui cambiamenti piuttosto che sulla valutazione sommativa e le certificazioni» (Dell'Orfanello, 2017, p. 7), considerando gli esiti degli apprendimenti non come risultati esclusivi degli allievi, ma come nati dall'interazione tra il sistema-alunno, il sistema-docente e il sistema-scuola nel suo complesso. Il *feedback* in *itinere* diventa la base del buon funzionamento delle interazioni tra questi sistemi. Ecco perché nel modello "Scuola Senza Zaino" si parla di *valutazione mite*. Per comprendere questa definizione, ci rifacciamo alle parole di Iosa in *La scuola mite* (1995), dove per mite si intende

un essere umano, un'organizzazione, una società strutturata con una relazione verso l'altro centrata sull'ascolto e la reciprocità [...]. Nelle istituzioni pubbliche, mite è quell'organizzazione pensata "al servizio della persona", che agisce per progetti credibili, che non è fredda, che è amichevole, che crede nell'altro e lavora in un contesto positivo e creativo [...]. La parola mite riporta alle parole cittadinanza, diversità, reciprocità, efficacia. (p. 7)

Nel modello "Scuola Senza Zaino" la valutazione mite è anche valutazione sostenibile in quanto non deve togliere ai docenti il tempo da dedicare, invece, all'insegnamento-apprendimento, né deve condurre gli alunni al disagio della competizione e dello stress con la somministrazione delle verifiche. Essa deve intendersi come *valutazione autentica* basata, appunto, su *compiti autentici*, reali, che possano mostrare il livello di competenza

5 Maria Grazia Dell'Orfanello è membro del Comitato Promotore (direzione nazionale) Senza Zaino dal 2007, Vicepresidente dell'Associazione "Senza Zaino per una scuola Comunità", fa parte del GFF (gruppo formatori dei formatori) SZ. Attualmente lavora come insegnante nella scuola Senza Zaino IC Lucca 5.

raggiunto attraverso griglie per le osservazioni sistematiche con indicatori di frequenza, rubriche, riprese video da discutere con gli alunni, ma solo affinché essi stessi possano comprendere cosa occorra migliorare.

Tuttavia, nella nostra scuola (così come nella maggior parte delle scuole “Senza Zaino” italiane), si è ancora ben lontani dal mettere in atto tutto ciò completamente: familiarizzare con il registro elettronico, assolvere all’obbligo ministeriale del voto nel documento di valutazione, purtroppo, lascia i docenti ancora legati a una pratica valutativa che sembra un ibrido: per la maggior parte del tempo, nessun voto o giudizio di sorta su quaderni e libri o in relazione ad attività — per esempio di *problem solving* — ma, nei periodi canonici, si susseguono prove standardizzate, verifiche degli apprendimenti *ad hoc* e naturalmente voti in decimi tanto da far sembrare che tutto il percorso realizzato, inclusi i processi attivati per ciascun alunno, sfoci in un nulla di fatto (sebbene si preparino prove personalizzate). Laddove, invece, i cambiamenti, i miglioramenti, i livelli di “benessere” a scuola, la partecipazione costante, l’entusiasmo dei bambini necessiterebbero di ben altri parametri di valutazione.

4. Attività tipiche dalla “Scuola Senza Zaino”



L’ingresso in un’aula “Senza Zaino” ha sicuramente un impatto educativo coinvolgente e importante; al suono della campanella il docente vede arrivare bambini sorridenti pronti a cominciare una nuova giornata scolastica. In questo momento iniziano le prime procedure di ingresso. Ogni alunno ha un suo spazio personale, “la buchetta”, nella quale ripone la merenda, inserisce la cartellina contenente, di solito, le attività svolte a casa; passa, poi, a indossare il grembiule (che viene lasciato a scuola). La “borsina” viene appesa insieme a giacche e/o cappotti agli appositi attaccapanni.

Subito dopo comincia il lavoro dei vari responsabili della classe. In pochi minuti il docente osserva vari bambini occuparsi dei diversi pannelli alle pareti e degli spazi comuni:

- il *datario* viene aggiornato con giorno della settimana, numero, mese e tempo meteorologico;
- il *cosa facciamo oggi* indica tutte le attività che verranno svolte nel corso della giornata;
- il *come mi sento oggi* si arricchisce delle emozioni personali;
- si predispongono l’*agorà* sistemando i cuscini per accogliere alunni e docenti;

- il *chi c'è oggi* è arricchito dal simbolo delle presenze di ciascun alunno;
- vengono distribuiti i *cavalieri* con il nome e cognome di ognuno;
- si registrano gli assenti nel *manuale della classe*.

Si eseguono, quindi, delle procedure, ossia istruzioni per l'uso che possono essere a carattere metodologico–organizzativo, metodologico–didattico e metodologico–relazionale. Esse nascono sempre come soluzione di un problema che si affronta e si risolve discutendo con gli alunni e costruendo insieme a loro una procedura di gestione che, redatta, diviene “Istruzione per l'uso” (IPU).

A questo punto si è pronti per affrontare la giornata, tutti insieme si va in *agorà* (appuntamento quotidiano), si discutono i problemi, le emozioni, l'organizzazione dell'attività ai tavoli. Punto di forza delle attività da realizzare ai tavoli è la differenziazione del lavoro da svolgere.

4.1. Esempi di attività che favoriscono l'apprendimento differenziato

Le attività a scelta permettono a tutti i bambini di svolgere un lavoro in classe con piacere e interesse, specialmente in quei casi dove è più difficile proporre lavori scelti da un adulto. Nel *Laboratorio delle parole* (Fig. 1) i bambini hanno a loro disposizione tre schedari da dove poter selezionare il proprio lavoro. Possono giocare a *Riordino le frasi* (Fig. 2) selezionando buste contenenti frasi da ricostruire, con vari livelli di difficoltà e relative IPU.

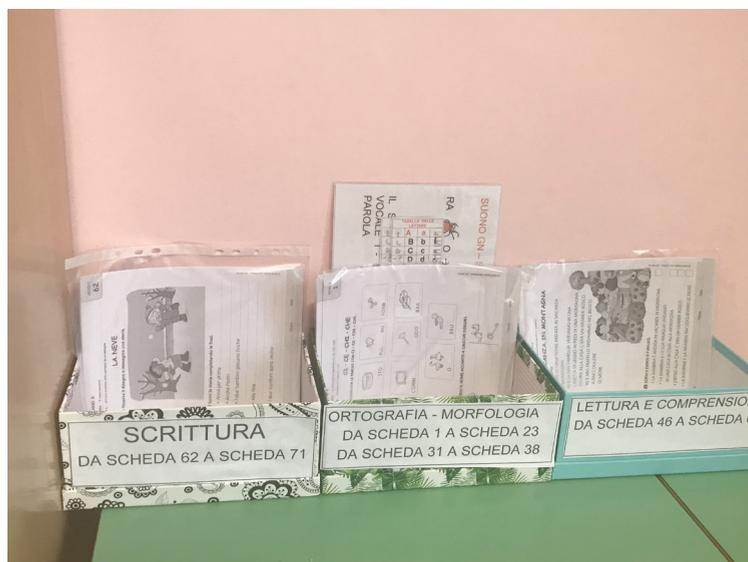


Fig 1. Il Laboratorio delle parole (fotografia di Oriana De Roma).

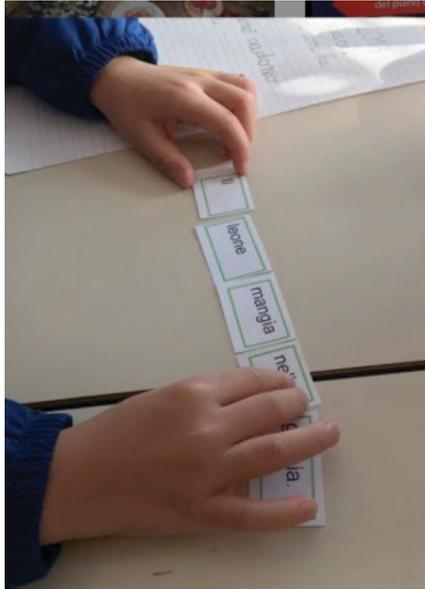


Fig. 2 Il gioco Riordino le frasi (fotografia di Oriana De Roma).

Nel *Laboratorio delle parole* sono anche presenti “dadi inventa storie” — per il lavoro di scrittura creativa da svolgere da soli o in coppia — libretti “bonsai” — piccoli libri da leggere e da raccontare in *agorà* ai compagni e da drammatizzare — “dettati a coppie” forniti di autocorrezione. C’è la possibilità di curare la calligrafia nel quaderno di “Itacina”, anche attraverso l’uso di penne stilografiche. Il termine “Itacina” è stato inventato dai bambini sin dalla prima classe e si intende il quaderno dove hanno iniziato a lavorare in corsivo e a migliorare il tratto grafico delle lettere alfabetiche. Esso è stato inteso come la medicina per la bella scrittura.

Gli alunni hanno a loro disposizione dei modelli di brani e poesie da ricopiare utilizzando il cofanetto di Camillo Bortolato (2016). Una scrittura ordinata e precisa è una buona prevenzione delle disgrafie, velocizza il gesto, sensibilizza al bello oltre a consentire un’agevole rilettura degli elaborati. L’alunno, iniziando a scegliere, comincerà a tracciare il proprio percorso personale in una tabella su cui vengono visualizzate le opzioni operative effettuate. Il docente, insieme all’alunno, cerca di comprendere le sue scelte e le sue difficoltà: è in questa particolare fase che l’insegnante diviene colui che sostiene, consiglia e comprende, per realizzare quell’ideale tanto caro a Maria Montessori: *Maestra aiutami a fare da solo*.

All’interno del nostro gruppo classe sono presenti cinque isole, ogni isola è costituita da quattro alunni, ciascuno con un ruolo ben preciso e

definito; in particolare, vi è il responsabile del tavolo, il responsabile del materiale, il segretario e il responsabile del silenzio. Con l'attribuzione delle responsabilità vengono sperimentate dinamiche relazionali complesse che permettono ai bambini di cimentarsi in attività e compiti che li aiutano a crescere e a maturare. Nel gruppo si attuano pratiche che, nel linguaggio tecnico della pedagogia, sono definite in vario modo: *tutoring*, *peer review*, *cooperative learning* oppure *reciprocal teaching*.

Le attività si concludono sempre con un momento di metariflessione: esso avviene in *agorà* dove, insieme, si ripercorrono le fasi del proprio lavoro, le difficoltà incontrate e le strategie messe in campo per superarle: ci si racconta, ci si confronta e si condivide. In questo particolare momento gli alunni sedimentano le proprie conoscenze e, contemporaneamente, acquisiscono la consapevolezza del sé e l'accettazione delle diverse modalità di interpretazione di un'esperienza comune.

4.2. Osservazioni e ipotesi di miglioramento

Punti forti si sono rivelati, *in primis*, la collaborazione, la condivisione di esperienze e materiali nonché il supporto che le classi prime hanno ricevuto dai docenti delle classi seconde, che hanno agevolato la strutturazione degli ambienti di apprendimento (fornendo modelli di riferimento, per esempio, per la pannellistica e gli strumenti didattici) e hanno reso più sereno l'affrontare il nuovo modello di scuola. Rispetto allo scorso anno, i genitori sono stati maggiormente presenti e coinvolti nei vari momenti scolastici, partecipando fattivamente con la produzione di materiale (magliette, centrotavola delle isole, mensole, cassette, leggii) e creando un ambiente-laboratorio anche al di fuori della scuola. Si auspica che tale laboratorio possa trovare spazio all'interno dell'Istituto, così come prevede il modello "Senza Zaino", diventando una fabbrica degli strumenti previsti dal modello, progettati, realizzati dagli stessi genitori in base alle necessità delle singole classi. Per quanto riguarda l'approccio globale al curriculum (GCA), le relazioni fra docenti, con genitori e alunni sono risultate molto positive, ma le criticità si sono rivelate le stesse dello scorso anno:

- debole presenza del Comune per interventi strutturali e per l'acquisto di arredi specifici per il "Senza Zaino";
- limitato interesse dell'Ente Regione e dell'USR Campania allo sviluppo del modello.

Per sopperire a ciò, i docenti coinvolti nel modello “Senza Zaino” si sono autotassati per l’acquisto del materiale, anche quello di facile consumo. Il modello “Senza Zaino” prevede una collaborazione tra i vari partner educativi, tra questi i collaboratori scolastici che sono numericamente inferiori rispetto alle necessità dell’Istituto Comprensivo.

Vista la necessità di tempi più distesi, il modello necessita di una maggiore flessibilità oraria, anche concentrando settimanalmente la stessa disciplina in una sorta di *full immersion*, in modo da non spezzettare e/o interrompere le attività in corso. Inoltre, sarebbe auspicabile prevedere che tutti i docenti che operano nelle classi “Senza Zaino” fossero formati al modello. Qualora nel corso dell’anno scolastico dovessero sopraggiungere nuovi docenti, devono essere previste, necessariamente, ore di formazione *ad hoc*, in modo da seguire le medesime procedure di intervento didattico. Si richiede anche un supporto maggiore da parte del personale non docente, in quanto l’autonomia degli alunni viene acquisita progressivamente e un maggiore controllo per la sicurezza durante le uscite autonome in bagno, o per eventuali attività di laboratorio all’esterno dell’aula, diventa indispensabile.

Infine, rispetto alla valutazione, occorre proseguire nella ricerca e applicazione di strumenti *in itinere* diversi dal voto previsto dalla normativa vigente nel documento di valutazione, per esempio rubriche e *check-list* collegate a compiti autentici, che possano interpretare la mitezza dell’approccio valutativo in quanto formulate sempre in termini positivi per evidenziare la competenza che c’è, non quella che manca, e sostenere l’attività riflessiva dei bambini sul proprio apprendimento inteso come processo migliorabile.

5. Conclusioni

La sfida dell’eccellenza è mettere in discussione lo *status quo* e cambiare continuando ad apprendere per creare opportunità di innovazione e miglioramento. Il miglioramento continuo dovrebbe essere, quindi, un obiettivo permanente dell’istituzione scolastica. Tutto ciò comporta, in campo didattico, il dover ripensare a situazioni che conducano gli studenti a un apprendimento significativo, situato, che abbiano senso in un contesto, in quanto si apprende di più e meglio quando, posti di fronte a situazioni con problemi reali, concreti, ci si deve attivare per individuare la loro soluzione ricercando le strategie più efficaci che conducano alla costruzione delle proprie conoscenze. È necessaria, dunque, una didattica che,



proprio partendo da quelle percezioni che fungono da guida all'azione in un mondo da cui è impossibile separare le capacità senso-motorie e dove la cognizione è azione incorporata (*Embodied Cognition*), favorisca la personalizzazione valorizzando le capacità individuali. Una didattica che, sapendo unire saperi e soggetti in un'ottica collaborativa, sia fondata su una relazione partecipativa che possa condurre gli allievi al mantenimento e alla crescita della struttura del sé. Una didattica del fare, senza imposizioni sul *cosa* scegliere e che, riconsiderando le dinamiche emotive presenti nella relazione educativa, permetta di essere meno lontani dal "sentire" dell'altro, e che conduca alla scoperta non solo di nuove conoscenze ma, attraverso l'azione e la metariflessione, anche della consapevolezza di sé come protagonista del proprio stesso conoscere. I laboratori, quindi, siano essi didattici, espressivi o relazionali, stimolano nei soggetti in apprendimento una riflessione sulle aspettative reciproche e sugli effetti delle decisioni assunte per la gestione e l'organizzazione delle attività, rendendo visibili e manipolabili le competenze progettuali indicate come risultati di apprendimento nella progettazione dei docenti. La dimensione progettuale, infatti, si svolge intorno a processi fondamentali, quali il *prevedere* (per ridurre l'ansia derivante dall'impossibilità di conoscere il risultato delle proprie azioni), l'*ottimizzare* (attraverso la progettazione, che permette di utilizzare le risorse nel modo migliore), l'*innovare* (il saper progettare associato alla possibilità di ideare nuove soluzioni) e il *conseguire* (seguendo gli *step* previsti dalla progettazione si possono raggiungere obiettivi prefissati). Pertanto, coinvolgendo gli allievi, responsabilizzandoli, ma soprattutto condividendo con loro stessi idee, proposte e ricadute successive, li si guida alla *scelta*, nell'ottica del *learning by doing*, alla scoperta del crescere e apprendere "facendo", che è ben oltre lo studio libresco (Di Palma, 2009/2010). D'altronde, un tale ambiente di apprendimento presuppone una rivisitazione del ruolo del docente che deve saper attivare le menti organizzando il lavoro in modo tale che alunne e alunni siano autonomi e responsabili nella gestione della classe e nello svolgimento delle attività. È in tal modo che la valutazione formativa e l'autovalutazione si attuano in pieno: incoraggiando pratiche riflessive e metacognitive che culminano nella realizzazione del manuale della classe, stimolando la creatività e l'espressione, con attenzione sia al processo che al prodotto; evitando di ricorrere ai voti, ai giudizi di concetto e sulla persona, sugli elaborati. Il docente chiede ad alunne e alunni di *meta-riflettere* su quanto realizzato e *auto-valutare* elaborati e attività svolti. Una grande ambizione questa, ma che riflette il mondo del "Senza Zaino" per una scuola della *Responsabilità*, della *Comunità* e della *Ospitalità*.



Sitografia

- Una scuola pensata*. Istituto Comprensivo “G. Mariti” (Fauglia, Pisa), Presentazione dell’IC “Giovanni Mariti”. Durata: 10’ 58”, <https://youtu.be/oyPD-O9qYCY> (consultazione 16/10/2019).
- Una giornata senza zaino nella Scuola di Santa Luce*, <https://youtu.be/n5B58VdqxBA> (consultazione 16/10/2019).
- Io mi fido di te*. Presentazione di percorsi e buone pratiche della scuola in cui gli alunni possono liberamente intervenire nelle scelte (che riguardano gli apprendimenti e la convivenza scolastica), https://youtu.be/Qgw0Qw-yt5w?list=PLzhL2Mx4fGS68S_m7-rXQV3ub_8Bc3_05 (consultazione 16/10/2019).
- Un’aula tematica. Nell’aula a righe* (2015). Il video costituisce un compendio di linee guida all’apprendimento differenziato, https://youtu.be/4mylKglAPik?list=PLzhL2Mx4fGS68S_m7-rXQV3ub_8Bc3_05 (consultazione 16/10/2019).
- Scelgo, Sperimento, Imparo*, https://youtu.be/DwJL1K67JbA?list=PLzhL2Mx4fGS68S_m7-rXQV3ub_8Bc3_05 (consultazione 16/10/2019).

Riferimenti bibliografici



- BALDACCI, M. (2002). *Una scuola a misura d’alunno. Qualità dell’istruzione e successo formativo*. Torino: UTET.
- BALDACCI, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- BORTOLATO, C. (2016). *Il cofanetto di Camillo Bortolato — Italiano in seconda con il metodo analogico*. Trento: Erickson.
- BRUNI, A., & GHERARDI, S. (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. Bologna: il Mulino.
- CARLONI, M., MANNAIONI, M., MICHETTI, D. MISURI, A. ORSI, M., ORSI, M.B., PAMPALONI, D., & PONZEVERONI, R. (2018). *Le Competenze dell’insegnante Senza Zaino*. Fauglia (PI): I.C. “G. Mariti”, <https://www.icsovere.edu.it/downloadAllegatiSito.php?idFile=1313> (consultazione 16/10/2019).
- COMITATO SCIENTIFICO NAZIONALE PER LE INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO DELLA SCUOLA DELL’INFANZIA E DEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione. DG Ordinamenti, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2> (consultazione 17/10/2019).
- DECRETO MINISTERIALE 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*, <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf> (consultazione 17/10/2019).
- DELL’ORFANELLO, M.G. (2018). *Una valutazione mite. Idee guida Senza Zaino per la valutazione*. Fauglia (PI): I.C. “G. Mariti”, <https://www.icsovere.edu.it/downloadAllegatiSito.php?idFile=1314> (consultazione 16/10/2019).

- DEWEY, J. (1953, prima edizione italiana: 1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- DI PALMA, A. (Anno Accademico 2009/2010). Tesi di Laurea, *Corporeità e Apprendimento*, Macerata.
- GARDNER, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- GENTILE, M. (2007). Insegnare alla classe e personalizzare l'apprendimento. *L'Educatore*, 55(5), 13–16.
- GENTILE, M. (2008). Differenziare l'apprendimento nel contesto della classe. *L'Educatore*, 55(11), 44–47.
- GENTILE, M., PISANU, F., & TABARELLI, S. (2012). *Personalizzare l'apprendimento nel contesto della classe*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.
- IOSA, R. (1995). *La scuola mite*. Treviso: Tredici.
- MAGNOLER, P. (2008). *L'insegnante professionista. Dispositivi per la Formazione*. Macerata: EUM.
- MONTESSORI, M. (2000, prima edizione italiana: 1916). *L'autoeducazione*. Milano: Garzanti.
- ORSI, M. (2017). *Dire bravo non serve*. Milano: Mondadori.
- PROUST, M. (2006). *Alla ricerca del tempo perduto. La Prigioniera, (La Prisonnière, Les Verdun se brouillent avec M. de Charlus)* trad. di G. Raboni. Milano: A. Mondadori.



Lo scaffale
del formatore

Teacher Learning Processes. What Roles for a Journal?

Cristina Richieri

*We need more teacher voices shaping
the conversation about everything.*

MINKEL, J. (2019, July 30).

The paper analyzes a teacher training procedure adopted by ANFIS (Associazione Nazionale Formatori Insegnanti Supervisor) through Idee in form@zione, its official journal. It consists of publishing brief examples of teachers' reflective writing on their most illuminating moment as trainees which produced important transformations (Mezirow, 1991). The authors of these short texts are assisted by the members of the Idee in form@zione editorial board with the elaboration of their contribution through tutoring techniques. This paper presents Idee in form@zione and briefly describes the theoretical frameworks related to tutorship and reflective writing. We then illustrate a study conducted with the authors of the contributions published in 2016, 2017, 2018, 2019 in order to investigate the benefits generated in the teacher-authors by the reflective writing process with a view to publication. The data collected bring out the value of similar experiences as they are capable of stimulating motivation, instilling self-esteem and supporting the sense of belonging to a community in continuous professional development.

KEYWORDS: reflective writing, tutorship, teacher education, teacher publications

Il contributo analizza una modalità formativa adottata da ANFIS (Associazione Nazionale Formatori Insegnanti Supervisor)¹ attraverso la rivista Idee in form@zione² di cui è l'organo ufficiale. Essa consiste nel pubblicare contributi di docenti invitati a redigere un breve testo di carattere riflessivo sul momento più illuminante del proprio percorso formativo e che, in quanto tale, abbia prodotto importanti trasformazioni (Mezirow, 1991). Gli autori di questi brevi testi sono accompagnati dalla redazione di Idee in form@zione verso la versione finale del loro elaborato attraverso tecniche di tutoring. In questo contributo viene presentata la rivista Idee in form@zione e vengono illustrati brevemente i quadri teorici relativi a tutorship e scrittura riflessiva. Quindi, vi si illustra una ricerca condotta con la partecipazione degli stessi autori³ dei contributi pubblicati negli anni 2016, 2017, 2018, 2019 allo scopo di indagare i benefici generati nei docenti-autori dal processo di scrittura riflessiva con prospettiva di pubblicazione. I dati raccolti fanno emergere il valore di simili esperienze in quanto capaci di stimolare motivazione, infondere auto-stima e sostenere il senso di appartenenza a una comunità in continuo sviluppo professionale.

PAROLE CHIAVE: scrittura riflessiva, tutorship, formazione, pubblicazioni di insegnanti

1 ANFIS is an Italian association of teacher trainers and tutors, a MIUR qualified subject for teacher training since 2010 and a qualified entity according to Direttiva 170/2016, <http://www.anfis.it/> (retrieved 17/10/2019).

2 It is an annual publication. Series: <http://www.aracneeditrice.it/ aracneweb/index.php/collana.html?col=IDIF>, Preview 2019: <http://www.aracneeditrice.it/index.php/pubblicazione.html?item=9788825520262> (retrieved 17/10/2019).

3 I would like to express my sincere gratitude to D. Capobianco, A. Cazzola, G. Cocco, V. Gaudi, A. Golfieri, M. Herman, K. Leary, T. Luce, E. Muraro, E. Muzzolon, L. Sontinger, L. Targhetta, and S. Traversin for taking part in this research with enthusiasm and commitment. This research could not have been conducted without their fundamental participation.



1. *Idee in form@zione*: an Italian journal with a mission

Freeman's words condense a far-reaching consideration on teacher education: «If knowledge in teaching belongs fundamentally to teachers, then it makes sense that teachers must be able to communicate what they know about their work to those who are learning it» (2002, p. 11). This implies that teachers should be trained by experienced teachers. It also implies that they should be able to tell and write about their work, being fully equipped with analytical skills and a good command of professional language and text organization.

On the basis of these convictions, the editorial board of *Idee in form@zione*, the official journal of ANFIS, conceived a new section for the issue published in 2016 — *Trainee teachers' voices* — to contain brief contributions written by teachers and focused on an in-service or a pre-service training experience. All the contributions had the same first part of the title, *My most illuminating moment as a trainee*, followed by a subtitle devised by each teacher. *Idee in form@zione* has intended, since the publication of its first issue in 2013, to support and enhance teachers' competences by linking pedagogical theory and professional practice through reflection on action and research as foundations for both pre-service and in-service training. With this new section of the journal, *Idee in form@zione* intends to play its role in teacher education by devising a stimulating context for those teachers who may be embarking on their first editorial experience and are intrigued by a challenging enterprise such as engaging in a reflective writing publishing experience in a "safe" context. As a matter of fact, while all the other contributions published in the journal are subject to a double blind peer review process, the teachers' *My most illuminating moment* works are not: they are examined only by the members of the editorial board with teacher education expertise who take on a tutor role and accompany the teachers throughout their whole writing experience. We are convinced that the relationship tutor-tutee embedded in a challenging context different from that of school and university represents a beneficial form of CPD⁴. Indeed, the "one-size-fits-all" approach in in-service development programs is often *inappropriate* (Freeman, 2002, p. 11). The two key points raised so far, tutorship and reflective writing, which have a relevant role in our research, are outlined here below in their theoretical frameworks by associating them with teacher education.

4 Continuing Professional Development.

2. Two founding theoretical frames: tutorship and reflective writing



Tutorship and reflective writing have long had a role in pre-service teacher education.

2.1. Tutorship

To discuss tutorship calls for a clarification about who tutors are. Smith and Flores (2019) underline that much has been written about how to educate teachers, but little attention has been paid to the identity of teacher educators. So, it is rather difficult to say who they are. The two authors point out that tutors, being both teachers and researchers, are hybrid figures whose complex expertise can be challenging to achieve and, meanwhile, may determine tensions between the two main components of their profile, teaching and research, in relation «to time, competence, institutional and external demands, and not least, self-fulfillment» (Smith & Flores, 2019, p. 1). This is certainly true when becoming a tutor is a professional option teachers can freely select without any pressure from the institutional context in order to cover a contingency and, thus, fulfill their wish to develop into researching teacher educators.

As to teacher educators' status in Europe, it tends to vary from country to country and the terms used to designate such persons show heterogeneity: trainers, tutors, supervisors, pedagogical advisors, mentors (Carlo *et al.*, 2010). We are going to concentrate on the term *tutor* since it is the one used in Italian legislative acts referring to teacher training (i.e. ministerial decree 10 September 2010, No. 249; law 13 July 2015, No. 107).

On the basis of several studies on the effectiveness of tutoring in comparison to a traditional transmissive teaching approach, Wood and Tanner (2012) reflect on what effective tutors do and do not do. According to the two scholars, an expert tutor «poses problems, asks questions, and provides occasional hints but little explanation», establishes a relationship with the student and encourages and supports his/her learning process giving him/her «continual feedback through formative assessment in the form of questions» (Wood & Tanner, 2012, p. 6). Therefore, asking questions (see also Chi *et al.*, 2001; Ferreira, 2013; Dieterle, 2017), «without substituting the students' work and achieving their maximum independence» (Cruzata-Martínez *et al.*, 2018, p. 43), and inspiring confidence seem to be key strategies (see also Wo, 2016) teachers can draw from a tutor's expertise to increase their students' learning, even in a large class setting.

As for posing questions, one way to elicit valuable responses from the tutee is through scaffolding which requires an understanding of students' utterances in order to decide upon the kind of scaffolding cues to give and when (Chi *et al.*, 2001). In addition to natural language understanding, «an understanding of the content domain [is] crucial for appropriate scaffolding» (Chi *et al.*, 2001, p. 518). Moreover, an effective tutor should master communication skills and counseling attitudes to adapt his/her messages and behaviour to the tutee profiles and the different situations (Ferreira, 2013).

Magnoler (2017) argues that three features inform current forms of training: autonomy, knowledge, and transformation. Tutoring, together with mentoring, coaching and counseling, pursues these aims. Studies from the French-speaking areas identify a further help relationship referred to as *compagnonnage* (Magnoler, 2017, p. 91). What all these help relations have in common is the desire to accompany rather than to direct through a clear-cut action (ivi, p. 92). The analysis of the term *compagnonnage* offered by Le Bouëdec (2001, mentioned in Magnoler, 2017, p. 93) includes the many contexts in which it assumes significant identity: in the educational setting, for example, it materializes in customization, learning facilitation, and orientation. In another significant context, the musical one, which can be considered a wonderful metaphor for the tutor-tutee relationship, the term «provides the idea of a reassuring background created by those who can keep up with the other (accompanying a soloist) or allow the other to stand out and recognize his/her own diversity» (Magnoler, 2017, p. 93, our translation⁵). By considering the other contexts analyzed by Le Bouëdec (2001), e.g. legal, social, work-related, organizational, spiritual, Magnoler points out the common features of these different implementations of *compagnonnage* which can be summarized «in the type of bond that is based on alliance and mutual recognition, even in the asymmetry of roles and experiences, and in the process, the transition from one condition to another, a transition that takes place towards something and involves a path to follow» (2017, p. 93, our translation⁶).

5 Our translation from the original: «[...] fornisce l'idea di uno sfondo rassicurante creato da **colui che sa stare al passo dell'altro** (accompagnare il solista) o permette all'altro di distinguersi e di riconoscere la propria diversità» (bold in the original).

6 Our translation from the original: «[...] nel tipo di **legame** tra i partecipanti che si fonda su un'alleanza, un reciproco riconoscimento, pur nell'asimmetria dei ruoli e di esperienza, e nella **processualità**, il passaggio da una condizione a un'altra, una transizione che avviene verso qualcosa e prevede un cammino» (bold in the original).

To sum up, a tutoring approach aims at:

- posing problems without giving the tutee ready-made solutions;
- encouraging the tutee to find solutions through scaffolding;
- pursuing autonomy and transformation;
- giving feedback in the form of questions by making use of appropriate behaviour and language;
- providing a safe context which can make learning easier.

2.2. Reflective writing

There is a strong tradition of teacher *privatism* that prevents teachers' professional knowledge from being public and this is «detrimental to the development of insights on professional practice, to the professional status of teachers and, in the last resort to the quality of educational practice» (Altrichter *et al.*, 1993, p. 173). There is a good number of reasons for teachers to start writing about their work: the process of writing about one's knowledge boosts the quality of reflection on practice; through reporting their experiences, teachers clarify their viewpoints and may influence educational policy; by reporting their researches, teachers make their experiences available to other teachers, develop their self-confidence and reduce the sense of isolation; by scrutinizing their professional practice and writing about it, teachers show their commitment to students and families, meet the conditions for professional accountability, and enhance the reputation of the profession (Altrichter *et al.*, 1993, pp. 174–176). Therefore, writing about one's work produces multi-faceted benefits in professional, personal, and social domains. How can this happen? Brookfield points out the difference between talking to colleagues about one's teaching experiences or practicing individual analysis and the process of writing: «As you see the words appear on the screen or page in front of you, you are confronted almost with a second self and you often learn both pleasurable and disturbing things about that self that take you wholly by surprise» (2018, p. xiii). Reflective writing proves to be a mirror, a way of being able to examine ourselves, the same way we check clothing, hair, makeup and teeth before we “go public” (University of Greenwich, *Reflective writing*, 12 December 2016⁷).

The basis of the notion of reflection can be found in Dewey's *How we think* (1933) in which reflective action is defined as the «active, persistent

7 Cf.: <https://www.gre.ac.uk/articles/ils/reflective-writing> (retrieved 09/10/2019).

and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends» (p. 9). According to Dewey, reflective action is opposed to routine action which is automatic and shaped by tradition and authority. Schön's *The reflective practitioner* (1983) has had a very strong impact on European teacher education principles and professionalism since «it has suggested new categories for acknowledging teacher competence by placing the focus on *situated learning*, which brings together action, language and thinking» (Richieri, 2017, p. 324) and for highlighting the issue of when the reflective practice is performed: *reflection-in-action* (active thinking during teaching) and *reflection-on-action* (reflection undertaken after the lesson) to which *reflection-for-action* (future oriented reflection) can be added (Eraut, 1995; Moon, 1999).

Reflective thinking can be boosted by reflective writing since it promotes internal dialogue (Spalding & Wilson, 2002) and analysis of emotions and concerns by reliving events, not just recalling them (Bird, 2012). Not all teachers are inclined to reflect (Coulson & Harvey, 2013); some may have an inclination towards reflection for personal characteristics or for academic preparation. Therefore, teacher educators can play a role by scaffolding the development of reflection (Coulson & Harvey, 2013), generally «viewed as an incremental process» (Larrivee, 2010, p. 138), inviting their tutee to give value to their ideas, to clarify the meaning of their words, and to avoid writing what their tutors want to read (Bird, 2012). Moreover, Spalding and Wilson assert that «We teacher educators must teach — not simply assign — reflection» (2002, p. 1415) and warn against not providing students with a clear progressive distinction between narrative and reflective writing since «many students, initially, simply relate or narrate events» (2002, p. 1399).

Reflective writing is widely used in teacher education together with other reflective tools such as computer mediated communication, peer observation, and portfolios. As Watton puts it, «Reflective writing provides an opportunity for you to gain further insights from your work through deeper reflection on your experiences, and through further consideration of other perspectives from people and theory. Through reflection we can deepen the learning from work» (Watton *et al.*, 2001, p. 4). It should not go unnoticed that reflective writing, as it has just been reported, in addition to producing effects on ourselves and on other people, implies the consideration of other perspectives, be they from people or theory. Therefore, in addition to boosting the quality of each teacher's reflection on professional practice and providing opportunities

to clarify personal teaching convictions, reflective writing can help each teacher's voice be heard. Furthermore, reflective writing makes it possible for those voices to grow over time and become stronger and stronger thanks to the external inputs implied by the process of reflection.

3. Focus on the research



3.1. *Issues to investigate and hypotheses to be tested*

With this case study we intended to investigate the benefits generated in a group of teachers (they will be referred to as teacher–authors from now on) by a reflective writing process with a view to publication. We posited that similar experiences bring about positive outcomes both in professional and personal dimensions. As to the professional dimension, we expected the data would show growing self–esteem, increased sense of belonging to a community in continuous professional development, greater awareness of the role of each teacher in what can be called co–learning, that is mutual informal education, and a clear perception of development in reflective and writing skills. With regard to the personal dimension, we hypothesized that at least some of the teacher–authors would discover something new about themselves including the possession of internal resources they were not aware of having. Moreover, we also postulated that the teacher–authors' motivation for being engaged in such a challenge was to be found in their perception that the experience would have some positive implications for their continuing professional education.

3.2. *The teacher–authors involved in the editorial project*

While the teacher–authors were involved in the editorial project, they taught different disciplines in primary or secondary schools in Italy or abroad. Most of them had taken part in at least one of the courses the members of the *Idee in form@zione* editorial board had taught. On joining the project, the teachers were asked to think of their entire career, focus on their most illuminating moment as a trainee and report on that event (about 8,000/10,000 characters) by considering the following suggestions:

- illustrate the event/context that transformed your didactic perspective and offered a pragmatic opportunity of becoming a better teacher;

- describe any problems encountered (e.g. emotive, relationship-based, pragmatic) and the solutions adopted;
- present the theoretical learning derived from direct personal experience;
- reflect on your learning processes;
- reconsider previous experience (critical reflection, assessment/self-assessment/co-assessment) including the advantages/insights that the reader can gain from your experience⁸.

To the first part of the title, *My most illuminating moment as a trainee*, the teacher-authors would add a second part relevant to the specific contents being proposed. Their contributions, after being improved and refined with the help of the members of the *Idee in form@zione* editorial board, were published in the 2016, 2017, 2018, 2019 issues. They focused on significant learning events which had happened while doing pre-service or in-service training. The title *My most illuminating moment as a trainee* hints at the value of contexts and emotions in the learning process at any age. It was chosen to elicit teacher-authors' reflections on these themes whose speculations, however, are not the object of this article.



4. Research method

To increase the validity of this qualitative research — which developed over a three-month period — we performed triangulations by collecting data in three different phases, using three different procedures, and different observers implementing time, methodological and investigator triangulation respectively (Cohen *et al.*, 2007, p. 142).

In the first phase *The Survey*, made up of closed-ended and open-ended questions, was submitted. Questions 1 to 5 (closed-ended questions) were aimed at defining the respondents' profiles and writing experiences, understanding their motivations and the kind of help they had received from the editorial board; these data are presented in a frequency table (Table 1). Questions 6 to 11 (closed-ended and open-ended questions) investigated transformations generated by the writing process; the data collected through closed-ended questions are presented on the basis of

⁸ When necessary, some guide questions were offered, e.g: *How did you recognize your most illuminating moment? What transformation did it produce? What made you “permeable” in that very moment? What has changed in your professional practice? How can being aware of your most illuminating moment make you a better teacher?*

answer frequency; the ones collected through open-ended questions were categorized by implementing content analysis on the basis of the following categories: co-learning (1), career move (2), relationships (3), professional growth (4), personal growth (5).

The second phase started after two weeks: the respondents were asked to comment on their reflective writing experience by elaborating a brief report called *The Report*. A guide question was devised aimed at collecting data in a different way and at a later date in order to discover what had been understood through the initial survey about the importance for teachers to publish their works. The content of this report was analyzed after identifying meaning units, translating them into English when necessary, condensing and classifying them according to the same categories used in the first phase.

The third phase implied the elaboration of *Co-analysis*: after two months from the beginning of the research, the data collected in the first and second phases were presented to the respondents in order to «validate the outcome and to strengthen the validity of the study [as well as] achieve agreement» (Bengtsson, 2016, p. 13). By experimenting with co-analysis (Magnoler, 2017, p. 169), the teachers played the role of co-researchers. Content analysis was conducted also in this case: meaning units were identified in each respondent's analysis, translated into English when necessary, condensed and classified according to the same categories used in the previous two phases.

Table 1. Respondents (R): 11. Data collected through closed-ended questions Q1, Q2, Q3, Q4, and Q5.

Q	R1	R2	R3	R4	R5
1	At the time I was doing in-service training	At the time I was doing pre-service training	At the time I was doing in-service training to teach a new subject	At the time I was doing pre-service training	At the time I was doing in-service training
2	I published before and after this experience	I published before this experience	I published before this experience	I have never published	I published after this experience
3	I had already had reflective writing experiences	I had never had reflective writing experiences	I had already had reflective writing experiences	I had already had reflective writing experiences	I had already had reflective writing experiences
4	I saw the positive implication for my education I wanted to satisfy the request of my tutor	I saw the positive implication for my education	I accepted the invitation because I liked the possibility of publishing my contribution I like to try new challenges	I wanted to satisfy the request of my tutor I like to try new challenges	I saw the positive implication for my education
5	I was helped to reflect I was helped to organize the text	I was helped to reflect	I was helped to organize the text I was helped to use specialized vocabulary	I was helped to organize the text	I was helped to organize the text I was helped to use specialized vocabulary

Q	R6	R7	R8	R9	R10	R11
1	At the time I was doing in-service training	At the time I was doing in-service training to teach a new subject	At the time I was doing in-service training	At the time I was doing in-service training	At the time I was doing pre-service training	At the time I was doing in-service training
2	I published before and after this experience	I have never published	I have never published	I have never published	I published before this experience	I have never published
3	I had already had reflective writing experiences	I had already had reflective writing experiences	I had never had reflective writing experiences	I had already had reflective writing experiences	I had already had reflective writing experiences	I had never had reflective writing experiences
4	I accepted the invitation because I liked the possibility of publishing my contribution I wanted to satisfy the request of my tutor	I saw the positive implication for my education I like to try new challenges	I saw the positive implication for my education I like to try new challenges	I accepted the invitation because I liked the possibility of publishing my contribution I saw the positive implication for my education	I accepted the invitation because I liked the possibility of publishing my contribution I like to try new challenges	I like to try new challenges
5	I was helped to organize the text	I was helped to organize the text I was helped to explore my learning processes	I was helped to organize the text	I was helped to develop ideas I was helped to organize the text	I was helped to reflect I was helped to use specialized vocabulary	I was helped to reflect



5. Results

The results are presented here below by referring to the instruments we made use of to collect data.

5.1. *The Survey*

Through *The Survey* (Table 1: Q1⁹, Q2¹⁰, Q3¹¹, Q4¹², and Q5¹³), data were collected about the teacher–authors’ profiles including their professional status when they experienced their most illuminating moment, their publishing and reflective writing experiences, the reasons to accept the invitation to write the contribution, and the kind of help received by the editorial board (closed–ended questions). Data show that, out of eleven respondents, three wrote about an illuminating moment experienced while doing pre–service training, six while doing in–service training, and two while doing in–service training aimed at acquiring the necessary qualification to teach a new subject. Six respondents had already published one or more works before and/or after this experience; five of them had never had such an experience. Eight out of eleven respondents had already had experiences of reflective writing while doing their training. Three had never had such an experience. As to the main reasons that led them to accept the invitation to write the contribution, six out of the nineteen responses (they could choose up to 2 options) are about the positive implications they could envisage for their education, six are about the pleasure of trying a new challenge, four about the possibility of publishing their work, and three about the pleasure of satisfying the request of the tutor. All the respondents received some kind of help from their tutor: out of the seventeen responses (they could choose as many options as they liked among the seven given), eight are about text organization, four about reflective practice, three about the use of professional vocabulary, one about one’s own learning process, and one about how to develop ideas.

9 Q1 (closed-ended question): *Think of the most illuminating moment you wrote about and choose the option which best suits you: a) I was doing pre-service training. b) I was doing in-service training.*

10 Q2 (closed-ended question): *Apart from this experience, have you ever published any work?*

11 Q3 (closed-ended question): *Had you ever had experiences of reflective writing in your training?*

12 Q4 (closed-ended question): *What was/were the main reason/reasons that led you to accept the invitation to write the article? (They could choose up to 2 options among the ones offered).*

13 Q5 (closed-ended question): *If you received any help, what was it about? (They could choose as many options as they liked among the ones offered).*

Through questions Q6, Q7, Q8, Q9, Q10 and Q11 (Table 2), the survey also investigated the changes produced by the processes of reflective writing as perceived by the respondents (Q6), what they had learnt about themselves (Q7), if they had activated any internal resources of which they were unaware (Q8) and which ones (Q9), what benefits they had reached at the end of the reflective writing experience (Q10), and if the relationship with the tutor had affected their willingness to accept suggestions in the writing process (Q11).

The data show that all fifteen meaning units related to Q6¹⁴ collected through an open-ended question are about professional growth. This means that all respondents perceived changes in their work:

- increased awareness of what they do;
- higher self-efficacy;
- greater depth and analyticity in reflective processes and in self-assessment;
- more careful selectivity while choosing CPD courses;
- a clarified vision of the mission of their work.

Q7¹⁵ — an open-ended question — was aimed at ascertaining what the teachers had learnt about themselves by doing the reflective writing activity with a view to publication. Fourteen meaning units were identified in the respondents' answers, eight about personal growth, four about professional growth, one about co-learning, and one about relationships. Nevertheless, it seems that the question was understood only by five respondents while the others' answers were more consistent with different questions such as *What did you learn for your future?* or *Do you perceive any transformation?* The data collected from the five teachers who seem to have understood the question — which are represented in Table 2 in italics — show that they have reached a deeper knowledge of themselves (R1, R8) and what they can do (R3, R5, R11). Q8¹⁶ (closed-ended question) and Q9¹⁷ (open-ended question) focused on the resources activated all along the reflective writing project. Six respondents out of eleven declare they had activated new resources they were unaware of. Out of eleven meaning units identified in the answers to

14 Q6: *What changes did the processes of reflective writing experienced in this circumstance produce?*

15 Q7: *What did you learn about yourself?*

16 Q8: *Did you activate internal resources you did not have awareness of?*

17 Q9: *Which new resources did you activate?*

Table 2. Respondents (R): 11. Data collected through closed-ended questions Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11. Between parenthesis: categories which the respondents' answers refer to: co-learning (1), career move (2), relationships (3), professional growth (4), personal growth (5). Answers to open-ended questions in grey background where only condensed meaning units are reported.

Q	R1	R2	R3	R4	R5
6	Increased awareness of strategies adopted (4) and efficacy of training received (4)	Reinforced self-awareness (4) and reflection on the way I teach (4)	A more formal approach to my usual reflective processes (4)	Greater depth and analyticity in self-assessment processes (4)	I can give a more conscious direction to my lessons (4)
7	<i>Now I am convinced that I am enthusiastic about my work (5)</i>	I must never stop listening to myself to understand the way I teach (4)	<i>I can give voice to my thoughts so that they make sense to others (1) and I am more confident, positive (5)</i>	My work philosophy is clearer (4)	<i>I can be more professional (4)</i>
8	Yes	Yes	No	Yes	Yes
9	<i>Initiative (5) and planning ability (4)</i>	Reflection on my learning processes (4)		Analysis of learning contexts (4) and learning process (4)	Self-criticism (4), consciousness (4), and self esteem (5)
10	I want to use tutoring techniques at school (4) <i>I learnt to accept help (5)</i>	I want to use tutoring techniques at school (4) <i>I learnt to use proper terms (4)</i>	I organized thoughts (4) and reflected on my learning (4) <i>I like publishing (5)</i>	I learnt to use proper terms (4), reflected on my learning (4) and <i>accepted help (5)</i> <i>I like publishing (5)</i>	I organized thoughts (4), reflected on my learning (4) and <i>accepted help (5)</i>
11	4	5	4	5	4

Q	R6	R7	R8	R9	R10	R11
6	Now I know what mission I want my teaching to have (4)	Regular reflection on my lesson plans (4) and CPD courses I join (4)	Increased awareness of what I do (4)	I have changed the way I teach (4) and learnt to explore myself as a teacher (4)	I reflect more often on my work (4)	I am more aware and stronger when I experiment with innovations (4)
7	I must act on the basis of what I think, not just doing what others expect me to do (5)	Through regular reflection I understand advantages for me and others (4)	<i>I realized that I am more determined than what I thought (5)</i>	Now I am more optimistic (5) and I want to pass this positive feeling on to my students (5)	I must reflect on the side effects of my actions (5)	<i>I can make myself understood (5)</i> <i>I can welcome suggestions comfortably (3)</i>
8	No	No	No	Yes	Yes	No
9				Awareness of my strengths (5)	Reflection (4), self-assessment (4)	
10	I learnt to reflect on my learning (4)	I learnt to use proper terms (4), reflect on my learning (4) and accept help (5)	I want to use tutoring techniques at school (4)	I learnt to use proper terms (4), reflect on my learning (4) and organize thoughts (4) I like publishing (5)	I want to use tutoring techniques at school (4) I learnt to reflect on my learning (4)	<i>I learnt to accept help (5)</i>
11	4	3	4	4	4	1

Q9, eight are about professional growth, three about personal growth. Professional growth covers the areas related to:

- planning;
- reflection on one's learning processes and teaching practice;
- analysis of learning contexts and learning processes;
- self-criticism;
- consciousness and self-assessment.

Personal growth is perceived in two dimensions: agency (being able to take initiative) and self-esteem. Q10¹⁸ (closed-ended question) investigated the area of gains achieved through the reflective writing experience. Eighteen meaning units out of twenty-six (the respondents could choose as many options as they wished among the seven given) are about professional growth while eight are about personal growth. The meaning units about professional growth demonstrate gains which include:

- the desire to use tutoring techniques at school;
- the use of more professional terminology;
- thought organization;
- reflection on one's personal learning style.

The meaning units about personal growth make evident the two most widespread benefits attained in this area: willingness to accept help and a deeper understanding of one's own sources of satisfaction, namely the pleasure of publishing a work. Finally, through Q11¹⁹ (closed-ended question), the survey explored the possible effects of the tutor-tutee relationship on the willingness to accept help and suggestions all along the writing process. Two out of eleven respondents think that the relationship is absolutely determinant, seven think that it can be crucial to a certain extent, one thinks it can be though to a very limited extent, one thinks it is absolutely not essential.

5.2. *The Report*

The teachers were asked to write a brief text — *The Report* — focusing on the positive outcomes brought about by the publication of one's contri-

18 Q10: *What benefits do you think you reached at the end of the reflective writing experience?*

19 Q11: *In your opinion, can the relationship between you and the tutor affect the willingness to accept suggestions? (1 = No; 5 = Yes).*

bution. The guide question submitted to the teacher–authors was: *Why can the publication of one’s contribution be important for a teacher?* The results of the content analysis of the texts is illustrated in Table 3 where the relevant meaning units (eight out of nine respondents) were condensed, translated when necessary, and categorized. Out of the fourteen meaning units, five are about co–learning, five about professional growth, two about personal growth, one about career move, and one about relationships. The co–learning category includes:

- the teacher–authors’ mention of an extended training project they feel to be part of by becoming the author of a published work;
- much clearer ideas ready to be shared with other educators;
- a discussion with other colleagues.

The attribution of value — from the professional growth perspective — to the publication of one’s work has to do with:

- the challenges that the teachers had to take on;
- the reflective process they went through to get to the final version of their work;
- the meaning represented by a publication as a proof of one’s life-long learning;
- the transformations implemented in their teaching practice.

Table 3. Data collected through The Report (open-ended guide question: Why can the publication of one’s contribution be important for a teacher?). Respondents (R): 9 (a-h). Relevant data from 8 respondents.

The categories the respondents’ answers refer to are between parenthesis: co-learning (1), career move (2), relationships (3), professional growth (4), personal growth (5). Respondents in Table 3 and Table 4 are represented differently as they are not ascribable to the ones in Table 1 and Table 2.

R	Meaning units	Condensed meaning units
a	<i>The publication gave me the opportunity to feel part of an extended training project which can be beneficial not only to me but also to the teachers who will read my contribution.</i>	Publications make you feel part of an extended training project (1).
b	<i>[...] the reflections expressed in a written text materialize and become concepts ready to be shared with the readers of my contribution.</i>	Ideas become clearer, ready to be shared with readers (1).
c	<i>[...] to be a contribution to other educators, to gain a reputation and some credit for career advancement, to please ourselves or other people. [...] I wanted to put myself to the test and make some order in my mind: writing helps process things.</i>	You provide input for other educators (1), get credit for career (2), please someone (3), test yourself (5), process things (4).

d	<i>[...] publishing one's contribution [...] makes you deepen your own thoughts.</i>	You deepen your thoughts (4).
e	<i>Publishing can be important for a comparison with others who may have had an illuminating moment different from yours.</i>	Comparison with others (1).
f	<i>[Writing and publishing my contribution] was useful because I had to confront and question my own experience as well as others' who may have had a different illuminating moment.</i>	I had to confront myself (4) and others (1).
g	<i>The publication of my contribution is important to me because it shows my goal of being a lifelong learner.</i>	It shows that I am a lifelong learner (4).
h	<i>Writing and rewriting are sometimes "curative and decisive" acts. I started writing my contribution thinking I was writing for others, then I realized that I had written also and above all for me because this publication has enriched me, and not only from a professional perspective. "When you light someone else's way, you light yours, too".</i>	Writing and rewriting are sometimes curative (5) and decisive (4).

5.3. Co-analysis

The results of the analysis carried out by the teacher-authors are illustrated in Table 4. The teachers were asked to examine the data collected through *The Survey* and *The Report* and elaborate their personal interpretation. Ten teachers took part in this final step of the research. The relevant meaning units (seventeen, embedded in ten responses) were translated when necessary, condensed, and categorized. According to the data, ten meaning units out of the seventeen identified through content analysis describe the benefits of the experience of reflective writing with a view to publication by making reference to professional growth; four out of seventeen highlight gains concerning co-learning; two observe that the experience was beneficial to the teachers' personal growth; and one recognizes advantages for their relational development. In the professional growth category, we have identified references to:

- deeper reflection and metareflection;
- greater self-awareness;
- more careful selectivity when choosing CPD courses;
- the role of shared experiences in stimulating insight;
- the part played by reflective writing in supporting motivation, passion, quality of work, and in clarifying thoughts for the benefit of both the writer and the reader;
- the wish to be a tutor in class after being a tutee;
- clear perception of one's self-efficacy.

Table 4. Co-analysis. Respondents (R): 10 (A-J). Categories: co-learning (1), career move (2), relationships (3), professional growth (4), personal growth (5). Respondents in Table 3 and Table 4 are represented differently as they are not ascribable to the ones in Table 1 and Table 2.

R	Meaning units	Condensed meaning units	Categories
A	Many of us believe that contributing to the journal helped us grow (reflection and self-awareness). We felt positively about the experience of working with a tutor to edit and revise our work.	Contributing to a journal helps you grow. Positive experience with tutor.	professional growth (4) relationships (3)
B	It is important to share experiences with colleagues who have joined the same training course, as this allows you to come across different perspectives. It can be extremely interesting encouraging systematic reflection on training courses.	Contributing to a journal allowed me to share professional experiences. Reflection on training courses brings selectivity.	co-learning (1) professional growth (4)
C	Illuminating moments often occur when one reflects on shared experiences, both with colleagues and with pupils. When you publish a contribution, you offer other people your experiences and by reading the works of others you recognize yourself in similar experiences or look at yours differently.	Insight may occur while reflecting on shared experiences. Publishing means offering and receiving learning opportunities.	co-learning (1) co-learning (1)
D	Reflective writing makes you organize the chaos in your head and articulate your thoughts accurately to make them clear to yourself and others.	Reflective writing makes your thoughts clear for you and others.	professional growth (4)
E	As for the importance of the writing process, I would emphasize its metareflective implications.	Writing implies metareflection.	professional growth (4)
F	The positive implications of reflective writing consist in that it makes you more aware of the strategies you adopt and activate internal resources you were not aware of having.	Writing strengthens your awareness.	professional growth (4)
G	Being involved in such analytical projects, which ask you to weigh every single term, helps you to be a good tutor in class. Participating in educational projects aimed at continuous improvement is the key to maintain motivation, passion and quality of our work.	Being helped by a tutor helps you play a tutor role with your students. Writing for a journal maintains motivation, passion and quality of work.	professional growth (4) professional growth (4)
H	Similar experiences underline the importance of self-evaluation, metacognition and reasoning.	Writing spurs self-evaluation metacognition, reasoning.	professional growth (4)
I	The publication of one's contribution is a powerful tool. It stands as a living witness of your improvements. It will motivate you and others.	Publishing makes your self-efficacy evident to yourself. Publishing motivates you and others.	professional growth (4) co-learning (1)

J	The teachers learned that training supported by reflection reinforces one's positive image and stimulates internal resources one is not always aware of. They learned to organize their thoughts before writing and to accept suggestions. They want to use new approaches at school.	Such projects support teacher's positive self-image and foster internal resources. You have to organize your thoughts, learn to accept help. Being a tutee makes you wish to be a tutor in class.	personal growth (5) personal growth (5) professional growth (4)
---	---	---	---



6. Discussion

The purpose of the current study was to explore the benefits generated in a group of teachers by a reflective writing process with a view to publication as well as to investigate to what extent our journal — addressed to teachers and teacher educators — is equipped with the appropriate competences to accompany teachers' works towards their publication, thus contributing to their professional development through active participation. Our findings underscore the importance of such experiences since they can bring about significant transformations both in professional and personal domains. This study makes evident that journals can play a role in teacher continuing education by broadening their primary mission — presenting, scrutinizing and discussing research — by including a section expressly dedicated to brief articles written by teachers under the guidance of members of the editorial board who assume the role of tutors. By offering such an opportunity to teachers, our journal has adopted the perspective according to which teachers' involvement in professional learning neither remains constant nor evolves in a predictable way (Freeman, 2002, p. 11). Consequently, in the field of continuing professional development, a personal choice is likely to be more successful than a prescription. Thus, compared with usual training contexts — university and school — the experience we offered (and still offer) to teachers, in addition to the benefits we will discuss below, sustains the sense of personal agency.

In quality research the quantification of the results is not normally done. Nevertheless, while analyzing the collected data here below, we will provide some information about quantities so that «the magnitude of the individual phenomena studied appears more clearly» (Bengtsson, 2016, p. 12) also referring to the tables where quantities can easily be inferred due to a small number of respondents.

The data collected through *The Survey* outline the professional profile of these teacher–authors: some of them (five out of eleven) had already published a work before this experience (Table 1, Q2); eight had already

had a reflective writing experience (Table 1, Q3). When asked to explain their decision about joining the project, the teacher–authors refer to their conviction of its positive implications for their professional development and their disposition to try new challenges (Table 1, Q4). It is worth noticing that at least one of these two motivations was given by ten out of eleven teacher–authors. Also the possibility of publishing their works gave them strong motivation (Table 1, Q4). There is one plausible explanation for these findings, namely all these teachers are strongly involved in their professional development on the basis of previous positive experiences (works published, familiarity with reflective writing), personality traits or wish for career advancement. It is more difficult to explain the fact that three teacher–authors say they joined the project because they wanted to satisfy their tutor’s request. One possible explanation lies in the strong previous bond between tutor and teacher–author which might have conditioned an independent decision. There is evidence to suggest that these relationships strongly influenced the teacher–authors’ decision when they were confronted with the circumstance of accepting suggestions from the tutor (Table 2, Q11) as nine respondents out of eleven declared it played a significant role (it was determinant for two respondents, crucial to a certain extent for seven). We interpret these data as a warning for tutors to be consistent with their role which entails well balanced intervention aimed at the tutee’s development as well as his/her autonomy.

Before continuing the analysis of the data concerning reflective writing, we must clarify the reason why the editorial board had decided to focus the teacher–authors’ attention on reflection by choosing the title *My most illuminating moment as a trainee*. This happened for three main reasons. First of all, pondering one’s own learning process is vital for a teacher as it equips him/her with a deeper understanding of what happens, or does not happen, in his/her students’ minds. Secondly, all teachers are expected to be able to reflect on their work practices: consequently, such a title emphasizes the project’s inclusiveness. Thirdly, as it has been already said, an understanding of the content domain is of utmost importance for the tutor’s appropriate scaffolding (Chi *et al.*, 2001), therefore it would have been impossible for the editorial board to possess the necessary competences to accompany any work focused on specific academic subjects due to the limited number of its components.

As to the data related to reflective writing with a view to publication, the results from our study highlight the changes perceived by all teacher–authors in their professional dimension (Table 2, Q6) as already outlined in §5.1.:

- increased awareness;
- higher self-efficacy;
- greater depth and analyticity in reflective processes and self-assessment;
- careful selectivity in respect to CPD courses;
- a clarified vision of the mission of their work.

A slightly different question (Q10) focused on the benefits the teacher-authors detected in themselves. These benefits mainly cover two dimensions, the professional and the personal ones. The former includes:

- the desire to try a new approach at school (e.g. tutoring);
- familiarity with a more professional lexicon;
- thought organization;
- deep understanding of one's personal learning style.

The latter encompasses advantages more related to personality traits such as feeling good while accepting help and a deeper understanding of one's own sources of satisfaction (the pleasure coming from publishing a work). The data collected through Q6 (*What changes did the processes of reflective writing experienced in this circumstance produce?*) and Q10 (*What benefits do you think you reached at the end of the reflective writing experience?*) show the different connotation the respondents ascribe to the terms "change" and "benefit": while "change" has been referred only to the professional domain, "benefit" has been connected also with one's personal sphere including feelings and states of mind which produce wellbeing. In any case, it must not go unnoticed that a number of the respondents have referred also to the professional domain as a source of wellbeing (Table 2, Q10).

Surprisingly, the question devised to ascertain possible insight into one's own personality (*What did you learn about yourself?*) did not elicit meaningful responses from all teacher-authors (it may have been misunderstood as equivalent to *What did you learn for your future?* or *Do you perceive any transformation?*). The relevant data show that, through this experience, the teacher-authors gained deeper knowledge of themselves by being confronted with their enthusiasm and determination, by understanding how inclined they are to welcome suggestions comfortably, and by becoming conscious of their talents to make themselves understood and give voice to their thoughts so that they make sense to others.

The results show that the reflective writing project with a view to publication also affected the activation of new internal resources the teacher-authors were not aware of. This happened for six out of eleven respondents (Table 2, Q8). These data corroborate the findings obtained through Q6 and Q10 in that the whole experience was able to trigger transformative processes, in this case a deeper knowledge of one's potential, which range from planning, reflection, analysis, consciousness, self-criticism and self-assessment (professional domain) to initiative, self-esteem and awareness of one's strengths (personal domain).

The findings analyzed so far seem to be partially confirmed by the data collected through *The Report*. We asked the teacher-authors to write a brief text on the basis of a single quite generic guide question, namely *Why can the publication of one's contribution be important for a teacher?* The aim of this choice was to bring to the surface the most significant aspects of what they had experienced giving them freedom of selection. There is some evidence (Table 3) to suggest that, when the teacher-authors were not asked specific questions about personal growth, career move or relationships, what they mostly underlined in their answers were explanations mainly related to professional growth and co-learning. From the professional growth perspective, the publication of one's work appears to bring about a deep reflective process, transformation in teaching practice and tangible proof of one's professional development. As far as the co-learning category is concerned, the teacher-authors prove to be aware of the intrinsic value of teachers' publications as sources of professional input for other teachers. What may be surprising is the small number of meaning units related to personal growth in the absence of a specific question: the two meaning units that we detected refer to the challenge a publishing project represents (*test yourself*, Table 3, Rc) and its healing power (*curative*, Table 3, Rh). We may tentatively conclude that, for a number of the teacher-authors, the reverberation effect of positive outcomes attained in the professional dimension onto the personal one is still to be disclosed, an issue which should become a concern of teacher educators' when devising the outcomes for their planned activities.

This conclusion seems to be supported by the data collected through *Co-analysis* since only one teacher-author noticed that the data collected through *The Survey* and *The Report* hinted at personal growth (Table 4, RJ). Conversely, all respondents observe that the data analyzed show benefits related to professional growth (Table 4). It seems reasonable to conclude that our interpretation and the interpretation of the teacher-authors converge on this point. In order to increase the spread of the teacher-authors'

thoughts and speculations, and to contribute to their self-esteem, they will be invited to partake of the entire findings of this research.



7. Conclusions

This study was intended to analyze the positive outcomes perceived by a group of teachers who experienced a reflective writing editorial project under the tutoring guide of members of the *Idee in form@zione* editorial board. Although a case study based on a restricted number of respondents may have limitations and our interpretation of the qualitative data may be debatable, there appear to be a range of benefits that such a project has been able to produce. These cover the areas of professional and personal growth, self-knowledge, self-esteem, and awareness of every teachers' role in respect of colleagues' improvement.

We have not scrutinized the issue related to the role of the so-called “aha” moments in learning, when you experience a sudden insight or discovery²⁰, even though the reflections of the teacher-authors involved in the project were exactly focused on them. The reason for this decision has to do with the real aim of this research, namely how a journal can contribute to teachers' development in broad terms. Nevertheless, we believe that a study on this theme could yield interesting results for teaching practice. Other possible future research could focus on teacher *privatism* in the hope of finding feasible solutions to overcome the «chronic dearth of perspectives, practices, and solutions written by actual teachers» (Minkel, 2019). We believe that the results of our study may be useful in the selection of new challenging contexts, different from school or university environments, which can trigger teachers' motivation to be actively involved in useful practices.

We will not omit pointing out that this form of teacher education is quite onerous for the members of the editorial board in terms of energies and time, nevertheless we believe that the findings presented in this article show its wide spectrum of advantages. We also believe we must not spare any effort to be creative in the way suggested by Pineau (2015) and commended by Magnoler (2017, p. 99²¹): «It is a matter of thinking about (training) engineering no longer as a narrow application

20 For example, cfr. Czarnocha, B., & Baker, W. (2018) and Samuel B.K., & Dudu, W.T. (2018).

21 Our translation from the original: «Si tratta di pensare l'ingegneria (della formazione) non più come una applicazione stretta di modelli già esistenti, ma come concezione di uno spazio emergente per l'inventività».

of already existing models, but as a conception of an emerging space for inventiveness».

References

- ALTRICHTER, H., POSCH, P., & SOMEKH, B. (1993). *Teachers Investigate their Work*. London-New York: Routledge.
- BENGTSSON, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–14, <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>.
- BIRD, B. (2012). Rethinking our view of learning. *The Writing Lab Newsletter*, 36 (5–6), 1–5, <https://wlnjournal.org/archives/v36/36.5-6.pdf> (retrieved 07/01/2019).
- BROOKFIELD, S. (2018). Foreword. In G. Bolton, & R. Delderfield, *Reflective Practice. Writing and Professional Development* (2000 1st ed.). London: Sage Publications Ltd.
- CARLO, A., MICHEL, A., CHABANNE, J.C., BUCHETON, D., DEMOUGIN, P., GORDON, J., SELLIER, M., UDAVE, J.P., & VALETTE, S. (2013). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe Final report*, Volume 1. Luxembourg: Publications Office of the European Union, https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2013/teaching-profession1_en.pdf (retrieved 04/01/2019).
- CHI, M.T.H., SILER, S.A., JEONG, H., YAMAUCHI, T., & HAUSMANN, R.G. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25, 471–533, https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1207/s15516709cog2504_1.
- COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K. (2007). *Research Methods in Education* (Sixth Edition). London-New York: RoutledgeFalmer, <http://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf> (retrieved 08/10/2019).
- COULSON, D., & HARVEY, M. (2013). Scaffolding student reflection for experience-based learning: a framework. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 401–413, <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752726>.
- CRUZATA-MARTÍNEZ, A., BELLIDO, R., VELÁZQUEZ-TEJEDA, M., & ALHUAY-QUISPE, J. (2018). Tutorship as a Pedagogical Strategy for the Development of Postgraduate Research Competencies. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 9–62, <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1196221.pdf> (retrieved 04/01/2019).
- CZARNOCHA, B., & BAKER, W. (2018). Assessment of the Depth of Knowledge Acquired During the Aha! Moment Insight. *Journal of Mathematics Education*, 11, 3, 90–104, doi: 10.26711/007577152790034, http://educationforatoz.com/images/2018_3-5_JME_Dec-Bronislaw_Czarnocha.pdf (retrieved 04/08/2019).
- DECRETO MINISTERIALE 10 settembre 2010, n. 249, *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»*. (11G0014), https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm_formazione_iniziale_do-centi.pdf (retrieved 04/01/2019).
- DEWEY, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Company.



- DIETERLE, B. (2017). From Teaching to Tutoring: Listening to My Inner Teacher. *Communication Center Journal*, 3(1), 168–169, <http://libjournal.uncg.edu/ccj/article/view/1592/pdf> (retrieved 07/01/2019).
- ERAUT, M. (1995). Schön shock: A case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 9–22.
- FERREIRA, M. (2013). Tutorial Teaching: A New Paradigm for the Development of Competencies. *ECPS Journal*, 8, pp. 205–219, https://www.researchgate.net/publication/269922334_Tutorial_Teaching_A_New_Paradigm_for_the_Development_of_Competencies (retrieved 04/01/2019).
- FREEMAN, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35, 1–13, doi:10.1017/S0261444801001720.
- LARRIVEE, B. (2010). What We Know and Don't Know about Teacher Reflection. In E.G. Pultorak (Ed.), *The Purposes, Practices and Professionalism of Teacher Reflectivity* (pp. 137–161). Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
- LE BOUËDEC, G. (2001). Une posture spécifique. Vers une définition opératoire. In G. Le Bouëdec, A. du Crest, L. Pasquier, & R. Stahl (Eds.), *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* (pp. 129–181). Paris: L'Harmattan.
- LEGGE 13 Luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (15G00122) (GU Serie Generale n. 162 del 15–07–2015), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (retrieved 04/01/2019).
- MAGNOLER, P. (2017). Il tutor. Funzione, attività e competenze. Milano: FrancoAngeli.
- MEZIRROW, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MINKEL, J. (2019, July 30). Why teachers should write. *Education Week* (Shape the conversation), <https://www.edweek.org/tm/articles/2019/07/30/why-teachers-should-write.html?cmp=eml-enl-eu-news1-rm&M=58897526&U=3108484&UUID=0f6225f51a3bad1b75fd47d46fdfa722> (retrieved 18/08/2019).
- MOON, J.A. (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: Kogan Page.
- PINEAU, G. (2015) S'accompagner pour s'initier à l'ingenium d'un accompagnement formateur. *Education Permanente*, 205, 9–20.
- RICHERI, C. (2017). The role of reflection in L2 teacher education. Student teacher's lesson plans as tools for promoting professional development. In C. Battisti, S. Fiorato, P. Vettorel, & C. Richieri (Eds.), *Teacher education — English Language, Literature and Culture - Good Practices* (pp. 319–349). Lecce: Pensa MultiMedia.
- SAMUEL B.K., & DUDU, W.T. (2018). In Search of a Working Strategy: The AHA... Moment in the Teaching of Science Subjects at Two South African High Schools. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(8), <http://www.ejmste.com/In-Search-of-a-Working-Strategy-The-AHA-Moment-in-the-Teaching-of-Science-Subjects,91921,0,2.html> (retrieved 17/10/2019).
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- SMITH, K., & FLORES, M.A. (2019). Editorial: Teacher educators as teachers and as researchers. *European Journal of Teacher Education*, <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1648972>.
- SPALDING, E., & WILSON, A. (2002). Demystify Reflection: a Study of Pedagogical Strategies That Encourage Reflective Journal Writing. *Teachers College Record*, 104(7), 1393–1421, https://www.researchgate.net/publication/249400288_Demystifying_Reflection_A_Study_of_Pedagogical_Strategies_That_Encourage_Reflective_Journal_Writing (retrieved 04/01/2019).
- WATTON, P., COLLINGS, J., & MOON, J. (2001). *Reflective Writing. Guidance Notes for Students*. Exeter: Exeter University, http://www.learnhigher.ac.uk/wp-content/uploads/Reflective_writing_The_Park_WattonCollingsMoon.pdf (retrieved 04/01/2019).
- WOOD, W.B., & TANNER, K.D. (2012). The Role of the Lecturer as Tutor: Doing What Effective Tutors Do in a Large Lecture Class. *CBE—Life Science Education*, 11, 3–9, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3292071/pdf/3.pdf> (retrieved 09/01/2019).
- WU, H. (2016). The effectiveness of tutoring for improving pre-service teacher development. *Journal of Pedagogic Development*, 6(3), <http://uobrep.openrepository.com/uobrep/handle/10547/621828> (retrieved 04/01/2019).



**La voce
dei docenti
in formazione**

Il momento più illuminante del mio percorso formativo

*Kangaroo Case, a business simulation: studenti e docenti
a un convegno europeo di economisti*

Luisa Broli

Mi considero una persona in costante formazione. Approfondire un solo settore disciplinare non è sufficiente ad appagare il mio desiderio di sapere. Preferisco spaziare in diversi ambiti. Per questa ragione, al termine degli studi classici, mi sono dedicata prima alle scienze giuridiche e poi a quelle psicologiche. Attualmente insegno diritto, economia e relazioni internazionali all'Istituto Tecnico Statale L. Casale di Vigevano e sono coinvolta in qualità di formatrice in numerosi corsi rivolti agli insegnanti. Da alcuni anni sono anche la referente per la formazione dei docenti neoassunti nell'ambito territoriale Lombardia 30. Per rinnovare continuamente le mie risorse cognitive e sperimentare nuove metodologie didattiche, sono sempre alla ricerca di momenti illuminanti.

Ripercorrendo le tappe più significative del mio lungo e intenso percorso formativo, mi accorgo di avere incrociato alcuni sguardi luminosi. Ho incontrato più volte persone appassionate che, oltre a trasmettere il desiderio di mettersi in gioco, sono capaci — grazie al loro entusiasmo — di indurre chi li incontra a svolgere concretamente «un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società» (art. 4, *Costituzione della Repubblica italiana*). Certamente tra queste attività è possibile annoverare l'insegnamento: contribuendo alla crescita del capitale umano, i docenti di ogni ordine e grado possono esercitare un rilevante impatto sulla società. Ecco la ragione per la quale ho liberamente scelto la mia professione.

Poiché non è facile determinare quale sia stato il momento più illuminante del mio percorso formativo, ritengo importante ancorare tale decisione ad alcuni elementi maggiormente fondati sulla sfera razionale anziché su quella emotiva. Ho deciso, pertanto, di adottare dei criteri finalizzati a selezionare una tipologia di esperienza formativa che mi piacerebbe ripetere per via dell'impatto decisamente positivo esercitato sulla mia attività professionale di docente e formatrice.

Considero stimolanti le esperienze formative realizzate in un contesto internazionale ove si ha l'opportunità di comparare la propria attività professionale con quella di docenti e ricercatori provenienti da vari Paesi europei. Lavorando in una scuola di provincia sento, infatti, l'esigenza di uscire dai confini nazionali per ampliare il mio orizzonte culturale e scoprire le novità metodologiche caratterizzanti altri sistemi formativi. Illuminante per me è, poi, il confronto su *best practices* e strategie didattiche innovative realmente sperimentate: solo così mi è possibile innalzare la qualità della mia attività professionale. Criterio dirimente, infine, è quello di sentirmi protagonista attiva del percorso formativo; poiché desidero avere la possibilità di mettermi in gioco, reputo noioso il fatto di assistere passivamente a una lezione o a una conferenza. Mi soffermerò, quindi, a descrivere un evento relativamente recente che certamente soddisfa i criteri sopra indicati.

Nel mese di agosto 2018 si è svolto a Copenaghen un convegno, promosso dall'*Association of European Economics Education* dal titolo *To change or not to change: that is the question! Economics and business education in a transforming society*. La decisione di partecipare è stata determinata dalla volontà di confrontarmi con docenti e ricercatori provenienti da vari Paesi europei sulle diverse metodologie didattiche adottate per l'insegnamento e l'apprendimento dell'economia.

Particolarmente stimolante per me si è rivelato uno dei temi al centro del convegno: l'educazione all'imprenditorialità. Ho così deciso di candidarmi alla presentazione di un contributo riguardante il progetto didattico realizzato all'Istituto Tecnico Statale Casale di Vigevano denominato *Progetta il tuo futuro, crea la tua impresa*. Ero convinta, infatti, che la presenza in qualità di relatore al convegno mi avrebbe anche dato la possibilità di conoscere significative esperienze didattiche incentrate sullo sviluppo delle competenze trasversali degli studenti.

Quando il mio lavoro è stato accettato, ho consultato il programma delle sessioni. Il titolo di un *workshop* mi ha particolarmente incuriosita: *Kangaroo Case, a business simulation*. Ho, quindi, ritenuto opportuno partecipare alla sessione dedicata alla creazione di una *startup* da parte di un gruppo di studenti dell'Istituto Tecnico Bassi di Lodi guidati dal loro docente di economia aziendale, il prof. Fabio Banderale, in collaborazione con *Junior Achievement*.

Il *workshop* è iniziato con la presentazione del prodotto dell'impresa formativa simulata: un oggetto misterioso è stato mostrato ai partecipanti ed è stato chiesto loro di indovinarne l'utilizzo. Si è così scoperto che i ragazzi avevano prodotto un contenitore per cellulari da appendere al muro

utilizzando materiali di recupero (legno e stoffa): *kangaroo case* richiama la forma dell'oggetto che contiene una tasca per riporre il cellulare e consentire la ricarica mediante l'utilizzo di una presa elettrica. L'effetto sorpresa è stato potenziato dalla presenza di uno studente vestito da canguro che ha svolto il ruolo di facilitatore durante il *workshop*.

Successivamente sono state riproposte tutte le fasi di costituzione della *startup*. In primo luogo i ragazzi hanno fatto sperimentare ai partecipanti, suddivisi in piccoli gruppi, la fase della ricerca dell'idea imprenditoriale. Ci siamo, così, cimentati nel lavoro proposto utilizzando cartoncino, fotografie, colla e forbici. In seguito, è stata presentata la storia dell'impresa: con ottime tecniche di *digital storytelling* sono state illustrate le diverse fasi della realizzazione della *startup*: la scelta della forma giuridica, la raccolta dei fondi per il finanziamento delle attività, la fase produttiva, l'elaborazione di alcune strategie di *marketing*, l'impiego dei profitti derivanti dall'attività svolta.

Il *workshop* si è concluso con un'attività di *debriefing* gestita dagli studenti: ai partecipanti è stato chiesto, mediante l'utilizzo dei propri cellulari e del sito *Mentimeter*, di svolgere un'attività di valutazione di *Kangaroo Case, a business simulation*. È stato così realizzato un sondaggio tra i partecipanti che, mediante l'uso del cellulare, hanno evidenziato i punti di forza e di debolezza dell'esperienza di impresa formativa simulata appena presentata. È stata, infine, creata una nuvola di parole (*word cloud*) contenente alcune parole-chiave emerse durante il *workshop*. Ho particolarmente apprezzato l'utilizzo di *Mentimeter* da parte degli studenti lodigiani perché mi piace molto utilizzare questo strumento interattivo durante i corsi nei quali sono formatrice. I partecipanti, infatti, possono interagire con il relatore in modo discreto, ordinato e anonimo; il percorso formativo si arricchisce del contributo dei corsisti e il *feedback* immediato consente al formatore, se necessario, di rimodulare immediatamente il proprio intervento.

Anche durante la presentazione del progetto di educazione all'imprenditorialità realizzato all'Istituto Casale mi sono avvalsa dell'uso di strategie interattive. Ho, infatti, condiviso con i presenti alcuni strumenti didattici da me impiegati per lo sviluppo di competenze trasversali fondamentali nella progettazione del proprio futuro. Durante la realizzazione del progetto, partendo dalle rappresentazioni di impresa degli studenti e da un test attitudinale relativo all'imprenditorialità, si arriva alla breve presentazione di un'idea di *startup* ai potenziali finanziatori (*elevator pitch*).

Un po' di tempo è trascorso dal convegno e alcuni ricordi sono già svaniti. Il *workshop*, invece, è ben presente nella mia memoria di "formatrice-formata": è stato illuminante perché mi ha dato la conferma che la

formazione risulta efficace quando si condividono, nel rispetto dei tempi previsti secondo una sequenza rapida di fasi ben strutturate, buone pratiche didattiche sperimentate.

In precedenza avevo frequentato molti corsi, prevalentemente basati su una logica trasmissiva delle conoscenze, durante i quali difficilmente il formatore era riuscito a coinvolgermi in modo attivo. Durante questo *workshop*, invece, avevo avuto la possibilità di ripercorrere, con l'aiuto degli studenti che presentavano la propria *startup*, le tappe di un progetto didattico fortemente innovativo. In quell'occasione avevo avuto, dunque, la conferma che l'assegnazione di un ruolo attivo ai soggetti in formazione rappresenta una strategia molto efficace. Per suscitare l'interesse dei presenti, gli studenti avevano dato avvio al *workshop* mostrando il prodotto da loro realizzato e chiedendo ai partecipanti di individuarne la funzione. La persona che aveva indovinato aveva poi ottenuto in premio l'oggetto stesso. Era stato, per me, illuminante vedere degli studenti introdurre la loro relazione mostrando un manufatto capace di destare la curiosità dei presenti; credo che in futuro anch'io utilizzerò questa metodologia che definirei "a ritroso", perché basata sulla previa presentazione del prodotto finito e "ludica" perché basata su un gioco proposto ai partecipanti.

Il lavoro in piccoli gruppi finalizzato alla ricerca dell'idea imprenditoriale ci ha inoltre consentito di sperimentare una fase del progetto di creazione di una *startup*. Pur disponendo di tempi ristretti è dunque possibile, durante un convegno scientifico o un corso di formazione, far sperimentare un'attività didattica invece di descriverla. Questa metodologia non costituisce una novità per me; tuttavia il suo utilizzo ha rappresentato un'importante conferma del mio modo di operare, in qualità di formatrice, durante i corsi.

Il tocco vincente del *workshop*, infine, è stata la leggerezza: i ragazzi dell'Istituto Bassi di Lodi sono stati coinvolgenti e capaci di appassionare con un racconto vivace che difficilmente dimenticherò. Uno studente si è travestito da canguro nella presentazione del *kangaroo case*; questa iniziativa ha rappresentato, a mio parere, un esempio di divertente "spiazzamento" cognitivo che a volte costituisce la chiave di volta per creare un'atmosfera favorevole all'alleanza formativa tra i soggetti coinvolti nel percorso. Sono consapevole che non è sempre facile introdurre un elemento di leggerezza nella formazione, soprattutto nel caso di discenti adulti. Considero tuttavia lo "spiazzamento" cognitivo derivante da un atteggiamento autoironico del formatore come una risorsa preziosa e, per questa ragione, mi riprometto di fare maggiore ricorso, in futuro, a questa strategia. La trasformazione operata in me dagli studenti di Lodi

è stata possibile dal ribaltamento dei ruoli: mi sono trovata, senza averlo previsto, ad apprendere un'interessante modalità formativa da un gruppo di studenti che, in modo divertente, mi hanno fatto scoprire le potenzialità offerte dalla creazione di una *startup* a scuola.

In conclusione, la scelta di partecipare a un congresso scientifico internazionale si è rivelata decisamente proficua: da un lato la presentazione di un contributo relativo all'educazione all'imprenditorialità ha determinato un processo di attenta autoriflessione circa la mia esperienza di insegnante e formatrice, dall'altro il confronto con studenti, docenti e ricercatori sulle *best practices* relative al potenziamento delle competenze trasversali si è rivelato un'occasione propizia per rivalutare le straordinarie opportunità offerte dalla formazione non formale.

Il momento più illuminante del mio percorso formativo

In English or not in English: that is the question!

Michela Serena

A distanza di qualche tempo ripercorro con la mente quest'ultimo anno scolastico che mi ha visto impegnata, a differenza degli anni precedenti, anche nell'insegnamento della lingua inglese nella mia classe. Questa prima esperienza è stata per me molto onerosa, ma senza dubbio formativa. Mi ha, infatti, aiutato a prendere consapevolezza delle competenze acquisite al corso di formazione e soprattutto della efficacia di certe modalità per svilupparle nei miei alunni.

Ritorno con il pensiero ad agosto 2015, quando, dopo qualche anno di precariato, sono diventata insegnante di ruolo alla scuola primaria. Ho avuto, così, la possibilità di partecipare al corso di formazione linguistico-comunicativa per l'insegnamento della lingua inglese alla scuola primaria organizzato dall'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) per il progetto nazionale Piano Formazione Lingue del Ministero dell'Istruzione, riservato ai soli docenti in ruolo. Era un'occasione da non perdere. Così, mi sono informata presso la segreteria didattica della mia scuola: il livello principiante per l'anno in corso non era disponibile, due colleghe avrebbero partecipato al corso per il livello A2 e decisi di unirmi a loro. Non avevo mai seguito corsi di inglese, avevo solo qualche ricordo da principiante assoluto ma ci volevo provare.

Così è iniziata la mia avventura. Le colleghe avevano già affrontato il primo corso e ora si avviavano a seguire il secondo livello. Era previsto anche un corso di formazione metodologico-didattica che mi interessava molto; possiedo, infatti, una laurea in lingue e letterature straniere (francese e spagnolo) con indirizzo in glottodidattica: mi ha sempre affascinato studiare e apprendere le modalità per approcciarsi alle lingue straniere e insegnarle.

Fondamentale, per me, è stato l'incontro con la nostra *teacher*, non solo molto preparata, ma soprattutto capace di motivare un gruppo di

insegnanti che avevano deciso di riprendere in mano e continuare la loro formazione per poter insegnare l'inglese nelle loro classi.

Le lezioni sono sempre state molto stimolanti: si susseguivano attività di *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*; abbiamo lavorato a turno, a coppie, a piccoli gruppi.

Parallelamente al lavoro in classe, dovevamo anche svolgere le attività presenti nella piattaforma *online* del corso: qui ci siamo trovate ad affrontare situazioni di confronto e collaborazione inserendo i nostri contributi rigorosamente in inglese, anche creando elaborati su determinati argomenti e articolate progettazioni di specifiche lezioni che venivano poi condivisi con le colleghe. Per me questo è stato proprio un momento illuminante: ho cominciato a riflettere su come fosse opportuno organizzare dettagliatamente ogni lezione e sul fatto che la lingua inglese dovesse essere il veicolo privilegiato non solo per la comunicazione tra di noi, consiste in formazione, ma anche per la comunicazione in classe tra docente e allievi e tra allievo e allievo. Aniché ricorrere alla traduzione delle parole che non conoscevamo, per esempio, ci veniva offerta la loro definizione in inglese e noi stesse eravamo invitate a farlo, nei limiti del possibile. Il suggerimento costante della nostra docente è stato quello di sforzarci, in base alle nostre capacità, a chiedere, rispondere e intervenire, sempre utilizzando l'inglese, ricorrendo all'uso di un dizionario online, alla descrizione dell'oggetto o del suo utilizzo, se non ricordavamo il termine inglese di cui avevamo bisogno, o ancora facendo uso della gestualità. Tutte strategie che avremmo, poi, potuto riproporre ai nostri allievi in classe. Mi sono resa conto che solo così viene privilegiato l'aspetto comunicativo della lingua: ritrovarsi immersi nell'inglese stimola il suo uso superando la mera traduzione e acquisendo gli strumenti linguistici (per esempio vocaboli e strutture grammaticali) per poter comunicare in lingua straniera.

Sapevo che, una volta superato l'esame, avrei dovuto insegnare l'inglese ai miei bambini: sono ritornata, quindi, a riflettere sulla necessità di predisporre in classe "l'angolo dell'inglese" dove ritrovarci completamente immersi in questa lingua e avere uno stimolo maggiore per assorbire le modalità per sostenere una semplice conversazione, magari adeguata ai contesti diversi da proporre. È diventata prioritaria, di conseguenza, anche la preoccupazione di come prepararmi a insegnare questa materia: un conto, infatti, è insegnare una materia nella propria madrelingua, un altro è affrontare l'insegnamento di una lingua straniera, l'inglese, utilizzando l'inglese stesso. Ed è da questa preoccupazione che l'esperienza maturata al corso metodologico-didattico è diventata un altro momento illuminante e di crescita. Durante questo corso, infatti, abbiamo anche imparato a

progettare e organizzare una lezione in inglese su diversi argomenti attraverso l'elaborazione di un *lesson plan*. Seguendo le indicazioni della nostra *teacher* e simulando una vera e propria attività pratica in cui le colleghe fungevano da alunni, potevamo sperimentarne la validità. Ho definito illuminante, dicevo, anche questo momento: ho capito che con la progettazione della mia lezione, una volta stabiliti gli obiettivi che intendevo raggiungere, il percorso didattico risultava facilitato. Non solo. Il fatto di poter prevedere le fasi della lezione ne facilitava, poi, la realizzazione in classe. E così, passo dopo passo, ho cominciato a familiarizzare con questa nuova modalità. Ho imparato che questo schema di lavoro deve sempre contemplare gli obiettivi di apprendimento destinati alla classe in cui si insegna, che devono riguardare il sapere e il saper fare; che è necessario definire l'ambito, cioè l'argomento della lezione (per esempio *family, animals, school*); prevedere, anche se in modo approssimativo, i tempi di attuazione di ogni singola attività; avere ben chiaro cosa fa l'insegnante e cosa fanno gli allievi; sapere in anticipo quali materiali saranno utilizzati e secondo quali procedure didattiche, cercare di equilibrare il tempo dedicato alle singole abilità linguistiche; prevedere i vocaboli e le frasi che dovranno essere utilizzati dall'insegnante con disinvoltura durante la lezione. Il *lesson plan* diventa, così, uno strumento personale perché viene formulato sulla base dell'analisi del contesto e delle risorse in quanto legato alla situazione della classe in cui si lavora e alle competenze del docente.

Il *lesson plan* così predisposto risulta essere un esercizio utilissimo al fine di poter realizzare in maniera adeguata ogni lezione; infatti, sono consapevole dell'importanza di condurre la lezione in lingua inglese, ma mi rendo anche conto di quanto difficile sia farlo: poter predisporre di un piano strutturato in diverse fasi già sviluppato in inglese, limita i problemi che potrebbero insorgere in chi, come me, possiede il titolo necessario per insegnare l'inglese nella propria classe (livello B1 del *Common European Framework of Reference*), ma ha ancora tanto da imparare.

Oggi mi ritrovo qui, con i lavori svolti e i progetti per l'anno prossimo... Rifletto sull'utilità degli strumenti che mi sono stati offerti durante i corsi e sulla necessità di continuare la mia formazione per avere sempre più dimestichezza con la lingua e le modalità per insegnarla. Ritengo, infatti, di aver ancora bisogno di un "supporto" per conservare e sviluppare la mia competenza comunicativa e approfondire le mie conoscenze anche attraverso la condivisione delle esperienze con altre colleghe. Così, una volta superato l'esame, insieme ad altre insegnanti ho partecipato al corso organizzato dall'Associazione Nazionale Formatori Insegnanti Supervisori — *Keep Up Your English 2018* — per continuare la mia esperienza formati-

va in qualità di docente di inglese. Con la stessa *tutor* che ci ha seguito nel nostro percorso di formazione iniziale, abbiamo alternato attività che ci hanno consentito di mantenere e migliorare il nostro livello di padronanza dell'inglese insieme ad altre che vertevano, invece, sulla didattica.

A conclusione di queste mie riflessioni — e sciogliendo il dubbio amletico *In English or not in English?* — posso confermare, e lo dimostra questa mia esperienza diretta, che per poter offrire un insegnamento valido dell'inglese ai nostri alunni non deve mai mancare lo sforzo di affrontare le lezioni in lingua, accanto alla accurata pianificazione delle stesse. Solo con l'esperienza, forse, riuscirò a essere più autonoma e potrò avventurarmi in qualche improvvisazione!

Ho trascorso un anno lavorando in questo modo, presentandomi ai bambini in versione “*teacher*” e non solo “*maestra*”, aiutandomi anche con la mimica, facendo tesoro di quanto appreso e utilizzando tutti gli strumenti a mia disposizione come la LIM e i materiali che ci vengono forniti insieme al testo adottato; ora sono pronta per iniziare un nuovo anno scolastico e con esso il corso *Keep Up Your English 2019*: la formazione continua...

I momenti più illuminanti del mio percorso formativo

Una storia di vita vissuta

Marzia Bucalossi

Sono una insegnante di scuola dell'infanzia con molti anni di servizio e ormai prossima alla pensione. È questo il periodo in cui viene spontaneo ripensare e valutare il proprio percorso professionale e formativo nei confronti di una vita lavorativa passata con e per i bambini. Ho avuto la fortunata occasione di poter scegliere una professione che mi ha coinvolto, appassionato e permesso di vivere non una ma mille vite. Fare la "maestra" (è il termine che preferisco al posto di "insegnante") significa rivedere, modificare e trasformare le proposte educative in base alle nuove esigenze dettate dai bambini che ti vengono affidati. Certo, sono necessarie sensibilità e attenzione nei confronti delle modalità di relazione, dei livelli linguistici e del bagaglio di conoscenze di ogni alunno per saper cogliere le caratteristiche personali e poter mettere in atto un'azione educativa rispondente ai bisogni formativi di ciascun bambino. È un lavoro impegnativo che non si esaurisce con la compilazione di schede da inserire nel fascicolo personale dei nostri alunni a fine anno, ma attraverso una sistematica, intenzionale e ripetuta valutazione delle competenze già possedute e di quelle scaturite dalle nostre proposte educative.

L'impegno e la determinazione personale non sono sufficienti a garantire una efficace azione educativa del ruolo docente se non sostenuti da una adeguata formazione per interpretare i processi di cambiamento culturale e mettere in atto pratiche metodologiche e competenze relazionali innovative. Nel corso della mia lunga esperienza scolastica ho incontrato teorie pedagogiche diverse, metodologie didattiche dettate da esigenze del momento o da situazioni sociali emergenti che hanno modificato negli anni, a volte anche pesantemente, il modo di intendere la scuola e le proposte didattiche, passando dallo spontaneismo alle programmazioni per unità didattiche, dai progetti interdisciplinari allo sfondo integratore.

I corsi di aggiornamento cui ho partecipato durante il mio percorso professionale sono stati numerosi e vari per indirizzo e qualità, ma i momenti “illuminanti” che ricordo con particolare piacere e che hanno inciso profondamente sulla mia formazione sono stati essenzialmente due.

Il primo è avvenuto in occasione della pubblicazione dei nuovi *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* (d.m. 3 giugno 1991) e l'altro nel momento in cui ho conosciuto le attività di formazione svolte dal CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti) di Firenze nell'anno scolastico 1998/1999. In entrambe le occasioni, anche se distanti nel tempo tra loro, ho trovato uno stimolo di crescita personale e una spinta motivazionale a cercare di interpretare al meglio il mio ruolo di insegnante nel contesto sociale e culturale che stavo vivendo.

Gli anni a ridosso della pubblicazione degli *Orientamenti* hanno costituito per la Scuola dell'Infanzia un momento chiave che ha determinato una svolta nel contesto pedagogico e istituzionale, attribuendo al segmento dai tre ai sei anni un ruolo fondativo nella formazione delle nuove generazioni. La proposta di linee programmatiche di tipo curricolare, la specificità degli obiettivi, la molteplicità delle sollecitazioni educative nei diversi ambiti (o campi di esperienza educativa) esplicitavano e motivavano le finalità della scuola dell'infanzia con dei contenuti ancora oggi di assoluta attualità. Nel documento si tracciava il profilo di un bambino che costruisce apprendimenti attraverso una concreta esperienza formativa in cui il fare e l'agire sono le basi dei progressi di crescita e di sviluppo nei vari ambiti. Le scuole riuscivano a proporre momenti di formazione e a organizzare gruppi di studio e di lavoro progettuale per sperimentare scelte metodologiche nei vari campi di esperienza. Anch'io, come molte altre insegnanti in servizio in quegli anni, mi sentivo partecipe di un movimento di trasformazione e di valorizzazione culturale della scuola dell'infanzia! Ero fortemente interessata alla diversa professionalità docente che i nuovi *Orientamenti* ben interpretavano, alla nuova visione della progettazione secondo il principio cooperativo, alla centralità del bambino e all'impostazione laboratoriale dell'ambiente di apprendimento. Non a caso, nel pieno di questo momento illuminante, ho iniziato a costruire e sperimentare percorsi espressivi grafici, pittorici e manipolativi spinta anche dall'entusiasmo generato dall'aver conosciuto personalmente Bruno Munari¹ a un seminario e, in seguito, dall'aver partecipato ai laboratori del

1 Bruno Munari (1907–1998) è una delle più grandi figure del design e della cultura del XX secolo. Ha realizzato grafiche, oggetti, opere d'arte, ma il suo progetto più ambizioso è stato quello di realizzare laboratori per stimolare la creatività infantile che dal 1977 sono tutt'ora all'avanguardia nella didattica rivolta all'età prescolare e alla prima età scolare.

Centro per l'arte contemporanea Luigi Pecci di Prato². Da allora la mia passione nei confronti di questo tipo di attività non è mai venuta meno perché ho sempre considerato l'arte visiva e le attività dei laboratori espressivi legati alla creatività un forte traino per l'innovazione e il miglioramento dei processi educativi, in quanto capaci di sostenere nei bambini lo sviluppo dei diversi linguaggi, di un pensiero libero da stereotipi e di un'autonomia conquistata all'interno di spazi operativi autentici.

Il secondo momento illuminante si è verificato, viceversa, in una fase di difficoltà e sconforto determinato da alcune incomprensioni all'interno del *team* in cui lavoravo: si era indebolita la spinta propositiva di quel lavoro progettuale di gruppo nel quale avevo sempre creduto e che sembrava aver trovato una leva negli *Orientamenti* del 1991. Dopo alcuni anni non riuscivo a trovare il contesto giusto per un confronto sereno ed era diventato difficoltoso individuare situazioni adeguate per continuare a proporre percorsi sperimentali in ambito artistico. Le attività espressive venivano ancora considerate, dai più, attività marginali, e non ricevevano le attenzioni che, invece, erano rivolte alla lingua, alla matematica e alle scienze. Ci si aspettava che le attività espressive trovassero spazio in proposte laboratoriali esterne alla scuola.

Ricordo di aver partecipato per la prima volta a un incontro del CIDI³ (a.s. 1998–99) a seguito dell'invito di una cara collega e amica della scuola primaria del mio Istituto. In quell'incontro venivano presentati alcuni percorsi di scienze. Il gruppo di insegnanti di scuola dell'infanzia che operava all'interno dell'associazione si occupava, in quel periodo, di sperimentare solo percorsi scientifici ma, dopo pochi anni, al gruppo di insegnanti "storiche" se ne aggiunsero altre, allargando anche gli ambiti di ricerca e sperimentazione didattica.

Ciò che apprezzai in quella circostanza fu la maniera di rendere evidente, attraverso la presentazione degli elaborati dei bambini e dei cartelloni (non era ancora diffuso l'uso del computer), le tappe e le fasi dei percorsi, i processi di apprendimento, la partecipazione attiva e le conquiste che tutti i bambini raggiungevano, ciascuno con il proprio stile e le proprie diversità. In quel preciso momento iniziò a realizzarsi il secondo *momento illuminante* del mio percorso formativo. Al posto del pessimismo e delle frustrazioni professionali subentrò la voglia di fare: c'era da rivedere i percorsi e riorganizzare la propria azione didattica. Costruire, attraverso una metodologia attenta agli apprendimenti significativi, percorsi orientati al

2 Cf.: Centro Pecci Prato, <https://www.centropecci.it/> (consultazione 13/10/2019).

3 Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, <https://cidifi.it/> (consultazione 13/10/2019).

graduale sviluppo delle abilità e delle conoscenze di ciascun bambino. La presentazione dei percorsi sperimentati dalle colleghe mi apparve come una *testimonianza* importante di come era possibile raggiungere dei risultati — tangibili e soprattutto verificabili — con un’attenta azione educativa quotidiana. Iniziai a progettare e sperimentare percorsi espressivi con maggior attenzione alle proposte operative e ai processi di apprendimento. La natura della disciplina si adattava bene ad attività di laboratorio in cui il fare è finalizzato alla conquista di una metodologia operativa che permette di utilizzare consapevolmente le tecniche e i materiali per realizzare prodotti personali, funzionali ed efficaci. In fase progettuale iniziai a riflettere sulla gradualità delle proposte e su come individuare i reali bisogni formativi dei bambini presenti in sezione.

Frequentare sistematicamente il gruppo mi permise di svolgere una costante attività di auto-formazione attraverso lo studio di tematiche pedagogiche, ma anche di confronto su strategie didattiche più rispondenti alle esigenze del momento educativo. Il ruolo del Prof. Carlo Fiorentini (presidente del CIDI di Firenze) è tutt’ora determinante per il sostegno, la guida e gli *input* che fornisce a tutte noi, incoraggiandoci a sperimentare, rivedere e correggere i percorsi ma anche a svolgere, a nostra volta, un’azione formativa presentando ad altre insegnanti il risultato del nostro impegno e della nostra ricerca didattica. Ecco, un aspetto della mia trasformazione legata al secondo momento illuminante è relativa alla assunzione di responsabilità in qualità di formatrice nei confronti di altri colleghi.

Entrambi i momenti definiti *illuminanti* per la mia crescita personale hanno in comune alcuni punti fondamentali: lo studio, il lavoro di gruppo, la condivisione delle scelte didattiche, l’analisi dei risultati e delle ricadute in ambito didattico. Ci sono, per fortuna, esempi di buone pratiche educative che si realizzano attraverso un costante lavoro di confronto, condivisione e aggiornamento. Ci sono, in alcune realtà territoriali, associazioni attraverso le quali è possibile entrare in contatto con le forze migliori, quelle che pensano a un progetto di scuola che tenga presente l’importanza dei percorsi e dei processi di apprendimento in una ottica di ricerca, gradualità e curriculum. Per me, entrare a far parte di un’associazione è stato fondamentale anche perché ho avuto la possibilità di incontrare, oltre alle colleghe dell’infanzia, insegnanti di altri ordini di scuola impegnate, attraverso un confronto costante, a costruire percorsi per una progettazione verticale.

La cura della propria formazione professionale passa anche attraverso un continuo studio e approfondimento di alcune importanti teorie di riferimento per progettare un piano di intervento in cui il rapporto teo-

ria–prassi–teoria costituisca un modo di procedere nel fare ricerca didattica. Nella presentazione delle attività del CIDI si afferma che «Le teorie del curriculum affondano le loro origini nella comprensione, sviluppata dal miglior pensiero psicopedagogico del Novecento (da Dewey a Bruner, ecc.), che la scuola di massa costituisce uno scenario nuovo e molto più complesso della scuola tradizionale, selettiva ed elitaria»⁴. A fianco di un continuo studio teorico, è necessario approfondire i percorsi educativi e rivisitare ininterrottamente i contenuti disciplinari in una ottica curricolare. Tutto ciò è stato fonte di ispirazione per il lavoro quotidiano con i bambini e per la costruzione dei percorsi espressivi grafici e pittorici curricolari che, grazie all’impegno di alcuni colleghi e di alcune colleghe del mio Istituto, sono stati sperimentati nei tre ordini di scuola: infanzia, primaria e secondaria di primo grado. La scelta di impegnarmi, a mia volta, in attività di formazione nelle scuole è stata motivata dalla speranza che la ricerca e le sperimentazioni da me svolte possano essere di aiuto e stimolo per il lavoro di altre/i colleghe/i. Nei percorsi da me strutturati che presento, sono documentate le linee programmatiche delle fasi operative, i contenuti, i traguardi di apprendimento e gli strumenti di valutazione e verifica. Tuttavia, le strategie didattiche scelte, tengo a precisare, sono sempre da considerarsi soluzioni provvisorie per quel preciso contesto educativo e non “ricette” spendibili in qualsiasi situazione.

Viviamo in una società complessa in continua trasformazione, con bisogni educativi diversi, che la scuola deve saper interpretare per formare le generazioni future. Per rivedere e correggere le nostre proposte, in modo da risultare più attuali, occorre essere consapevoli che «[...] il problema dell’individuazione di un curriculum adeguato a una situazione economica, sociale e culturale radicalmente diversa da quella di alcuni decenni fa, impone la necessità di ricercare soluzioni nuove su un terreno molto più complesso di quello su cui si erano collocate molte proposte innovative del passato» (Fiorentini, 2018, pp. 11).

Le scuole saranno chiamate a gestire nuove sfide educative anche nei confronti di problematiche inerenti all’integrazione sociale; solo con percorsi personalizzati e attraverso la realizzazione di una didattica inclusiva sarà possibile offrire a ciascun alunno la possibilità di raggiungere il successo formativo. I momenti di aggiornamento rivolti ai docenti dovranno tener conto delle esigenze di ciascuna scuola, ma anche di una panoramica aggiornata delle competenze di base e di un’ adeguata sperimentazione sulla valutazione.

4 Cfr.: <http://www.cidi.it/site/ricerca-didattica/ricerca-didattica> (consultazione 15/10/2019).

Questo racconto di una *vita vissuta in formazione e per la formazione* vuole essere una testimonianza fonte di ispirazione, o forse solo un “bisbiglio” momentaneo di rassicurazione e incoraggiamento, per affrontare le sfide future in una ottica di consapevolezza che non possiamo aver successo da soli. Abbiamo bisogno di scambiarci le idee, le informazioni, i risultati del nostro lavoro di insegnanti per avere un quadro completo dell’efficacia del nostro operare. L’augurio che rivolgo alle colleghe e ai colleghi che sono nella fase iniziale della loro carriera, ma anche a coloro che hanno alle spalle esperienze di più anni, è quello di non stancarsi nel ricercare le condizioni che includano un proficuo lavoro di gruppo. Auguro anche di continuare a porsi nuove domande e di lasciarsi coinvolgere in nuove sfide, anche attraverso incontri professionali significativi, per partecipare al processo di ricerca e innovazione ma anche per trovare nuove soddisfazioni nella propria professionalità.



Riferimenti bibliografici

- DECRETO MINISTERIALE 3 giugno 1991, *Orientamenti dell’attività educativa nelle scuole materne statali*. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 139 del 15/06/1991, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1991/06/15/091A2596/sg> (consultazione 14/10/2019).
- FIorentini, C. (2018). *Rinnovare l’insegnamento delle scienze. Aspetti storici, epistemologici, psicologici, pedagogici e didattici*. Roma: Aracne editrice.



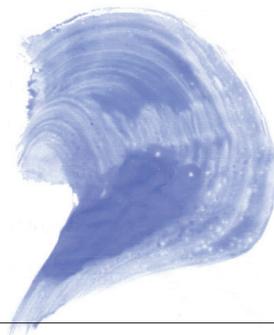
Letti per voi

Patrizia Magnoler

Il tutor. Funzione, attività e competenze

FrancoAngeli, Milano, 2017, pp. 223, € 27,00

Recensione di Carmen Genchi



Il lavoro di ricerca di Patrizia Magnoler è una indagine su un aspetto del sistema scolastico attuale, il *tutoring*. È la stessa autrice che conduce il lettore a seguire le fasi della ricerca già avviata e la cui prima tappa è costituita dall'analisi degli e-portfoli elaborati dagli studenti del corso di laurea LM85bis dell'Università di Macerata durante tutto il percorso di formazione iniziale. Le domande e le criticità, insite nella definizione della figura del tutor, inducono a tracciare ulteriori percorsi di progettazione sulla formazione «intesa come spazio di azione incoraggiato» (p. 30). Più che interpretare i dati, è interessante registrare l'evoluzione della figura dell'insegnante che, pur nelle diverse declinazioni, è stata ed è al centro dell'educazione e dell'istruzione. Già nell'introduzione Elio Damiano pone le domande cruciali: chi sceglie di diventare insegnante? L'attività di insegnamento è attraente? Ma il maestro, il *magister*, il mentore, il tutor sono definizioni che rimandano a una nuova nomenclatura oppure è un modo per indicare la figura dell'insegnante che ancor prima di essere figura di sistema, è modello di riferimento la cui plasticità indica la tempra morale e intellettuale? A queste domande e alla formazione di soggetti che non sono fatti ma si formano per esserlo, è dedicato questo testo ricco di riferimenti teorici ma denso di riflessione pratica. Al di là della motivazione, chi sceglie di divenire insegnante postula una formazione pre-servizio: qui è lo iato individuato da Damiano, la «mancanza di un sistema di formazione iniziale» (p. 10) rispetto al bisogno di formare una scuola di qualità. Ciascun docente deve poter usufruire di un percorso *lifelong* di aggiornamento professio-

nale in modo da aumentarne la motivazione, la qualificazione e lo *status*. Certamente la scuola risente della complessità della società e alla scuola si chiede molto ma non sempre il sistema scolastico è in grado di affrontare le sfide. L'insegnamento è faticoso e richiede «l'astuzia della didattica» (p. 20) accompagnata dall'astuzia della ragione, cioè dalla necessità di raggiungere i fini preposti. La professionalizzazione, scrive ancora Magnoler, è un percorso di formazione che vede l'università e la scuola chiamate ad agire sul formando su un piano inizialmente gerarchico criticato già da Benjamin e Nietzsche per l'accademismo e gli specialismi. Tale dicotomia è stata, oggi, ridimensionata dall'introduzione del concetto di alternanza, inteso sia come alternanza dei ruoli sia come complementarità degli stessi. Il sapere accademico come unica via d'accesso all'insegnamento perde lo *status* prioritario e affianca la scuola su un piano di parità. In tale complesso formativo sostanzialmente liquido, si innestano saperi teorici e pratici, il luogo di lavoro diventa educativo «in quanto offre consistenza e visibilità alla relazione tra le varie forme organizzative» (p. 41). Utile a tale proposito fare riferimento all'Alternanza Scuola-Lavoro (legge 107 del 13 luglio 2015), oggi denominata Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento, perché favorisce il processo di professionalizzazione svolto in contesti di apprendimento diversi. L'insegnante esce dall'isolamento e dalla condizione di semi-professionista perché è consapevole che tra i saperi c'è continuità.

Considerando che l'uomo si forma e si trasforma, grazie alla plasmabilità della sua natura, nei dati della ricerca il tutor è centrale per l'alternanza perché «svolge una funzione di accompagnamento» (p. 25). L'autrice propone un'ampia visione di questo termine attraverso gli autori che, pur con definizioni differenti, danno una immagine suggestiva dell'accompagnatore. Per Paul è una «nebulosa indefinibile» (p. 92). È anche, però, espressione del riconoscimento dell'alterità. Inteso come compagno di viaggio, il tutor aiuta ad apprendere a insegnare, è mediatore e collaboratore dei tutor universitari, condivide un'alleanza che si rappresenta in un percorso dinamico sostenuto da momenti di co-progettazione, di ripensamento e di riprogettazione. Magnoler, nella comprensione di teoria e pratica, idealizza l'insegnante riflessivo, il mentore e il modello di *expertise* con cui confrontarsi. «La riflessione pedagogica vuol dire più apertura al dibattito» (p. 11). I momenti di *debriefing* sono fondamentali per l'azione sul presente e per la revisione dei valori agiti, costituiscono il passaggio dall'esperienza vissuta all'esperienza accumulata e danno una visione prospettica della cultura. Tale visione dinamica è il passaggio dal «comprendere per trasformare» al «trasformare per comprendere» (p. 28), una

riappropriazione dell'ontologia professionale, dell'“agisco perché sono”, dell'insegnamento e dell'istruzione proiettata al divenire. Se la figura preposta all'alternanza è il tutor, che assume una molteplicità di compiti e deve deviare la sua didattica disciplinare verso problemi e terminologie mutuata dal mondo economico e aziendalistico, come può mantenere il proprio equilibrio in una complessa moltiplicazione di funzioni? C'è il disagio di non essere capaci di “essere nel tempo” e, conseguentemente, avvertire la perdita di identità a cui si aggiunge il mancato riconoscimento del lavoro aggiuntivo, la valutazione di un impegno assunto con responsabilità etica. Ma l'obiettivo della ricerca, sostiene Magnoler, «è quello di costruire uno spazio di riflessione sul tutor. Le informazioni, le azioni possibili [...] e gli ambiti dell'agire tutoriale connessi ai compiti specifici sono potenzialmente utili per *dare senso* a una nuova e sempre più importante funzione connessa alla professionalità docente e allo sviluppo della stessa» (p. 177). Negli ultimi capitoli l'autrice presenta i dati della ricerca con puntuali riferimenti alla legislazione che ha dato dignità alla “scienza” del tirocinio (d.P.R. 471/1996; d.m. 249/210; d.lgs. 59/2017; d.m. 850/2015), col sostegno epistemico del metodo e ha avvalorato il riconoscimento del tutor nelle diverse formulazioni, dalla formazione iniziale al momento dell'assunzione. Se è stata prevalente la figura del tutor dei tirocinanti, è sulla funzione tutoriale che si riconosce il carattere assiologico dell'indagine condotta. Si può parlare di tutor scolastico, di tutor dei tirocinanti, di supervisore, di coordinatore, tutte determinazioni di figure incardinate nel ruolo di docenti “esperti”. Le schede che corredano il lavoro confermano quell'idea di cura presente nel percorso di formazione che insiste sulla responsabilità assunta dal docente formatore–ricercatore nell'aiutare gli altri a essere liberi e a trovare sé stessi.

Il richiamo alla libertà è evidente nei passaggi introduttivi di Damiano che, secondo la nostra visione, ha saputo creare un'atmosfera ricca di *pathos* in cui sono stati armonizzati i temi di matrice russoiana, l'educazione indiretta e la libertà del *clinamen*.

Indice

Prefazione

Introduzione

1. Complessità e professionalizzazione

1.1. Professione e professionalismo



- 1.2. Alternanza: dispositivi, figure, sistema formativo
- 1.3. Il rischio della de-professionalizzazione
 - 1.3.1. La valutazione della qualità dell'insegnamento
 - 1.3.2. La moltiplicazione delle funzioni

2. Una figura per l'alternanza: il Tutor

- 2.1. Le attività caratterizzanti l'agire del tutor
 - 2.1.1. I dilemmi nelle pratiche tutoriali
- 2.2. La cura dello sviluppo professionale
 - 2.2.1. Osservare lo sviluppo professionale
 - 2.2.2. Facilitare lo sviluppo professionale: esempi
- 2.3. Verso la definizione delle competenze del TdT
 - 2.3.1. La formazione dei tutor

3. Nuove dimensioni della professionalità docente

- 3.1. Perché parlare di accompagnamento
- 3.2. L'accompagnamento
 - 3.2.1. Le azioni dell'accompagnamento
- 3.3. L'accompagnatore, un nuovo professionista?
 - 3.3.1. L'accompagnamento e il riconoscimento professionale
 - 3.3.2. Una visione attuale

4. Il tutor nella formazione iniziale

- 4.1. Aspettative e problemi nella relazione
- 4.2. La cura dello sviluppo identitario dell'altro
- 4.3. La cura del percorso



Scheda autrice

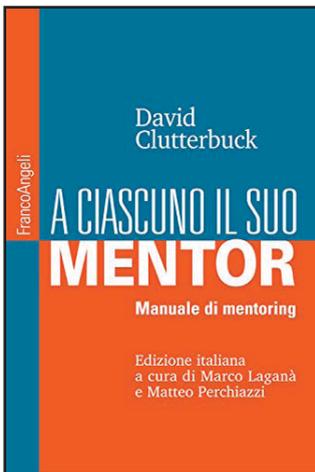
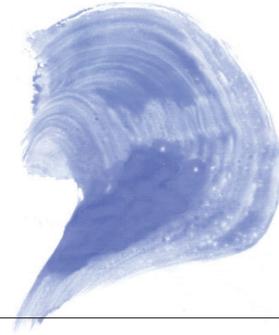
Patrizia Magnoler è ricercatrice presso l'Università degli studi di Macerata. Si occupa della formazione degli insegnanti e le sue ricerche, condotte con gruppi di ricerca internazionali (OPEEN, ReFORM, RPDP) convergono su alcuni focus: la dimensione tacita della conoscenza professionale dell'insegnante, il portfolio dell'insegnante, la ricerca collaborativa tra ricercatori e pratici.

David Clutterbuck (a cura di)

A ciascuno il suo mentor

FrancoAngeli, Milano, 2019, pp. 261, € 27

Recensione di Monica Bertolo



Giunto alla sua quinta edizione, *A ciascuno il suo mentor* è il testo di riferimento sia per chi non abbia familiarità alcuna con il *mentoring* sia per chi voglia perfezionare i progetti di *mentoring* nelle organizzazioni.

In un mondo globalizzato, caratterizzato da crescente complessità e urgente richiesta di flessibilità, è fondamentale valorizzare e sviluppare il potenziale umano attraverso relazioni che permettano a chi impara, il *mentee*, di trovare ispirazione, di essere mosso all'azione, di imitare qualcun altro con un differente livello di esperienza (*role modeling*) e dalla parte di chi trasmette, il *mentor*, di tramandare il proprio

vissuto, di rendersi utile e di realizzare il proprio desiderio di generatività. In una relazione di *mentoring* siffatta, quello che conta veramente è la creazione in chi apprende di uno spazio di riflessione personale (SRP¹): il *mentor* induce il *mentee* alla riflessione focalizzata sulla conoscenza/consapevolezza acquisita e facilita così il suo processo di autoapprendimento (pp. 12–13). Il *mentor* a sua volta guadagna — in termini di ulteriori apprendimenti — nuove intuizioni e crescita personale e professionale. Ma il *mentoring*, le cui applicazioni si sono moltiplicate in particolare negli ultimi 30 anni, oltre a *mentor* e *mentee*, può portare benefici anche a imprese e società in generale. Tutti, infatti, in periodi formativi o in periodi critici di cambiamenti personali, aspirano ad avere un *mentor* per la conquista di maggiore conoscenza, competenza e/o sicurezza emotiva, lo sviluppo

1 Personal Reflective Space.

della propria carriera, l'ampliamento della propria rete di contatti o delle proprie risorse di apprendimento (pp. 25–26).

L'edizione italiana di *Everyone Needs a Mentor* presenta la prefazione di Matteo Perchiazzi, la presentazione di Marco Laganà, entrambi membri del *Board* dello *European Mentoring and Coaching Council Italia*, e la premessa dell'autore David Clutterbuck, uno dei principali esponenti del *mentoring* a livello internazionale. Segue, poi, un'ampia e articolata trattazione che fornisce un quadro approfondito, concettuale e pratico del *mentoring* per chiunque ne sia direttamente coinvolto (ricercatori, professionisti, manager, formatori...), ma anche per chi ne sia semplicemente incuriosito.

Nella parte iniziale si cerca di chiarire che cosa si intenda con l'azione del *mentoring* che è così definita: «una *partnership* tra due persone basata sulla fiducia». E poco oltre «[...] un processo in cui il mentor offre supporto continuo e opportunità di sviluppo al *mentee*» (p. 31). Una definizione, quest'ultima, che rientra di più tra le caratteristiche del cosiddetto *mentoring* evolutivo, modello che ha le sue origini in Europa e che punta «al co-apprendimento, all'aiuto a qualcuno nel prendere decisioni migliori e nel crescere in saggezza, come risultato di una profonda consapevolezza di sé» (p. 29). Questo modello si distingue dal *mentoring* dello sponsor, in gran parte derivato dagli Stati Uniti, dove quello che conta è soprattutto il controllo da parte di un *senior manager* del percorso di carriera e di sviluppo di un'altra persona, un *protégé*, in un chiaro senso di subordinazione. Allo stesso tempo si evidenzia il fatto che, per ottenere il meglio da un processo di *mentoring*, sia fondamentale identificare le migliori pratiche degli approcci sia formali che informali. Il *mentoring* formale fornisce «un quadro concreto di sostegno per il *mentor* e il *mentee*, compresa la formazione iniziale e, in ambienti attenti alle buone pratiche, una qualche forma di revisione continua in cui i *mentor* possono affrontare eventuali ulteriori bisogni di abilità che identificano» (p. 49). Quello informale crea, invece, più facilmente situazioni di amicizia ed empatia, non essendoci la pressione di un programma strutturato, e garantisce così maggiori opportunità di determinare relazioni durature e di raggiungere obiettivi a medio termine (p. 50). Ma alla fine il fattore chiave, al di là di ogni differenza, rimane la qualità della relazione. E un elevato livello di rapporto è possibile solo quando le persone direttamente coinvolte hanno una chiara comprensione di ciò che stanno cercando di ottenere insieme e di quali comportamenti aspettarsi l'uno dall'altro. Una relazione efficace tra *mentor* e *mentee* deve, pertanto, cercare di rifuggire sia “i matrimoni combinati” — con le due parti che sentono di essere imposte l'una all'altra — sia le “scelte non guidate”, con la concessione al *mentee* di scegliersi un *mentor* che conosce

bene; è bene evitare anche una sproporzionata disparità gerarchica o di esperienza: se troppo ristretto, *mentor* e *mentee* avranno poco di cui parlare, se troppo grande, invece, non riusciranno a colmare la distanza di apprendimento che li separa. L'efficacia dell'accoppiamento — come conferma la ricerca di Straus, Johnson, Marquez e Feldman (2013)² — si basa, quindi, sull'equilibrio tra la capacità di costruire il rapporto e quella di «creare le condizioni per rendere l'apprendimento sfidante» (p. 94).

Nella parte centrale del volume si forniscono indicazioni per impostare un programma di *mentoring* di successo, guardando possibilmente agli standard disponibili e alle linee guida che fanno riferimento a buone pratiche internazionali per riconoscere e correggere tempestivamente eventuali punti deboli. Anzitutto è necessario individuare e selezionare i quattro partecipanti principali: *mentee*, *mentor*, manager e coordinatore del programma, il cui impegno e la cui preparazione sono decisivi per la sua buona riuscita. Sono, poi, cruciali l'aver una chiara condivisione degli obiettivi, rispetto ai quali valutare i progressi, e l'analisi dei fattori contestuali, che danno il termometro dell'ambiente e aiutano a capire quanto sia aperto e collaborativo. Anche la trasmissione puntuale e dettagliata di informazioni, in particolare ai due attori protagonisti, *mentor* e *mentee*, è essenziale. Allo stesso modo è importante che non ci siano scontri tra *mentor* e *manager*: ognuno deve avere chiari i limiti della propria responsabilità nei confronti del *mentee*. La gradualità è, infine, la carta vincente per ogni azienda che voglia accertarsi che lo sforzo iniziale sia ben progettato e raggiunga i suoi obiettivi. Per questo, prima di estendere il progetto a tutta un'organizzazione, è opportuno iniziare in piccolo con un progetto pilota.

In tutto il periodo di svolgimento del programma rimane comunque elemento chiave la relazione di *mentoring*, che «dovrebbe svilupparsi rapidamente e senza intoppi se sia il *mentor* che il *mentee* sono stati ben abbinati e ben preparati» (p. 127) e hanno una chiara comprensione delle regole fondamentali di comportamento. «Da qui la necessità di un codice etico di pratica e di un processo in cui si stabilisca un contratto *mentor* e *mentee*» (p. 128).

Nella parte finale si passano in rassegna alcune delle forme di utilizzo del *mentoring*: quello per i neoassunti e le persone ad alto potenziale, fondamentale per attrarre e trattenere talenti; quello per la diversità, che porta benefici ai dipendenti svantaggiati con l'apertura di nuovi sbocchi professionali, al *mentor*, per via dell'interazione con persone dal *background* molto diverso, e

2 Riferimento bibliografico indicato dall'autore del volume recensito: Straus, S.E., Johnson, M.O., Marquez, C., & Feldman, M.D. (2013). Characteristics of successful and failed mentoring relationships: a qualitative study across two academic health centers. *Academic Medicine*, Jan, 88(1), 82–9. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3665769/>.

anche all'azienda per un uso molto più efficace del talento disponibile; quello per la maternità, finalizzato al rientro delle neomamme al lavoro; quello professionale per i dirigenti, per aiutarli a prendere il controllo dei problemi evitati, a mettere in discussione il proprio apprendimento e ad aumentare la capacità di affrontare nuove sfide; quello per i consorzi di organizzazioni, che permette di ampliare il *pool* di *mentor* disponibili, ma la cui gestione è più complessa. Molte di queste relazioni di *mentoring* avvengono oggi ricorrendo anche a media virtuali: telefono, Skype, e-mail... L'importante è che, al di là dei vantaggi e degli svantaggi dell'*e-mentoring*, pure le conversazioni su base virtuale garantiscano lo sviluppo dei *mentee*.

Dopo aver approfondito alcune questioni conclusive, il manuale offre infine, in appendice, studi di caso relativi alla applicazione del *mentoring* a progetti molto differenti concernenti il turismo, il sostegno all'impresa femminile, le pari opportunità, le risorse umane, i giovani imprenditori e anche l'aviazione.

Il manuale contribuisce a chiarire in tutta la sua complessità in che modo una relazione di *mentoring* ben impostata, avviata e condotta alla sua conclusione possa avvantaggiare in particolare le organizzazioni e i loro dipendenti. Riteniamo che il *mentoring*, inteso come strumento potente di realizzazione della persona tramite una relazione d'aiuto, dovrebbe trovare maggiore applicazione anche nel mondo della scuola, dove più spesso assenza di aspirazioni, pigrizia mentale, sentimenti di sfiducia e/o situazioni di svantaggio socio-economico e/o culturale portano un numero crescente di alunni ad abbandonare l'istruzione (fenomeno in aumento specie nelle scuole secondarie) e a virare pericolosamente verso condotte devianti: vandalismo, bullismo, alcolismo, droga...

Per modificare questo *trend*, con tutte le ripercussioni sociali negative che esso comporta in termini di perdita di capitale umano e di costi per l'eventuale recupero e il successivo reinserimento, le istituzioni scolastiche dovrebbero promuovere una trasformazione del ruolo dei docenti nella direzione del *mentoring*, in modo che il loro agire educativo sia finalizzato sempre di più alla costruzione di relazioni capaci di infondere fiducia e incoraggiamento, aiutando i ragazzi ad orientarsi, a credere in loro stessi, a prendere in mano la loro vita, assumendosene la responsabilità, e scegliere in che direzione farla andare anziché affidarsi al caso. Urge, infatti, la necessità di reindirizzare lo sguardo dei più giovani, siano essi ancora bambini o già adolescenti, verso l'eccellenza, verso qualcosa di migliore e di più bello. E per farlo è importante investire prima, individuando e formando persone che, proprio come Mentore, l'itacese cui Ulisse affidò il piccolo Telemaco prima di partire per la guerra di Troia, sappiano essere consiglieri fidati, guide sagge e autorevoli punti di riferimento.

Indice



Prefazione all'edizione italiana, di Matteo Perchiazzi

Presentazione all'edizione italiana, di Marco Laganà

Premessa

1. Il cosa e il perché del mentoring
2. Modelli e metodi di mentoring
3. Quanto formale dovrebbe essere il programma di mentoring
4. Il business case per un programma di mentoring
5. Che cosa rende efficace un mentor
6. Abbinamento tra mentor e *mentee*
7. Impostazione di un programma
8. L'inizio della relazione di mentoring
9. Misurare e monitorare il programma
10. Standard per programmi di mentoring
11. Mentoring tra pari e reverse mentoring
12. Le fasi della relazione di mentoring
13. Problemi nei programmi e nelle relazioni di mentoring
14. Gestire programmi di mentoring multinazionali
15. Mentoring per laureati e persone ad alto potenziale
16. Mentoring di diversità
17. Mentoring di maternità
18. Mentoring professionale ed *executive mentoring*
19. Mentoring virtuale (a distanza)
20. Mentoring inter-organizzazioni
21. Questioni finali

Appendice

Bibliografia

Biografia dell'autore

Scheda autore



David Clutterbuck, con oltre settanta libri e centinaia di articoli, è un prolifico scrittore di *management* e *business*, leader di pensiero e oratore affermato e richiesto in tutto il mondo. È stato co-fondatore dello *European Mentoring and Coaching Council* e il suo contributo è stato fondamentale allo sviluppo del settore, con la creazione anche degli *International Stan-*

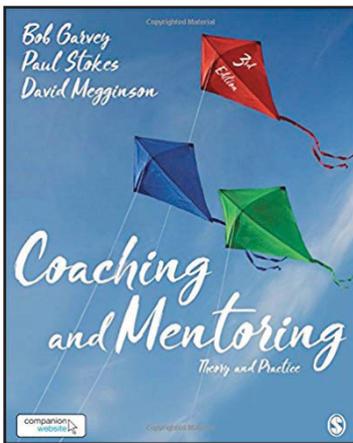
dards for mentoring and Coaching Programmes (www.ismcp.org). Alla sua teorizzazione si deve la distinzione tra il tradizionale modello americano di *mentoring*, basato sulle sponsorizzazioni, che enfatizza l'uso del potere e dell'autorità del mentore su un protetto, e il modello di *mentoring* europeo basato, invece, sull'esperienza e sulla saggezza del mentore, che consente all'allievo di diventare autosufficiente e di appropriarsi del proprio sviluppo personale e professionale.

Bob Garvey, Paul Stokes, David Megginson

Coaching and Mentoring. Theory and Practice

SAGE Publications Ltd, Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/
Washington D.C./Melbourne, 2018 (first edition 2009), pp. 346, € 37,41

Recensione di Luisanna Paggiaro



Coach, mentor, supervisor and tutor are all terms, used at different times and in various contexts, to indicate relationships and activities of support, guidance, training and professional development relevant to work and career. “Holding up the mirror”, “Thinking over” and “Modelling” have always been the basic principles, explored and debated, in the enormous variety of literature on the question of coaching and mentoring. So, what does this book, *Coaching and Mentoring. Theory and Practice*, add to the great wealth of essays and studies on this topic?

The book was actually first published in 2009, reprinted every year till 2017, and in 2018 the third edition was updated to include new research and developments in the practice. This reflects the interest in the different forms of coaching and mentoring (the book uses them as “umbrella terms” to embrace all kinds of training, including initial training) across all sectors of society around the globe. In such a worldly context, the book has the following strengths:

- every theoretical or methodological section is linked to *Reflective Questions*, in which the issues are presented with a critical view in the light of personal experiences and ideas;
- there is a great variety of case studies through which specific experiences are reported and reflected upon;
- sound and well-grounded references to literature (many scholars from different periods) are mixed with a wide range of quotations.

Part 1, Chapter 1, starts with the historical development of coaching and mentoring, and relates it to a contemporary view. The notion of mentoring dates back to 3,000 years ago in Homer's epic poem, *The Odyssey*, (mentor as an advisor of thought), passes through the 18th century (Fénelon's *Les Aventures de Télémaque*, Caraccioli's *Le véritable mentor ou L'éducation de la noblesse*, references in Byron's poems and Honoria's *The Female Mentor* in 1793, in which a female mentor, Amanda, provides instruction to a group of women referred to as "the society"), and is dealt with in modern literature. Coaching also has a historical outline: the Socratic dialogue in ancient Greece had four indispensable components that made it the "ancestor" of coaching: «concrete experience, full understanding between participants, adherence to a subsidiary question until it is answered, striving for consensus» (pp. 12–13). In modern literature, coaching and mentoring are seen as similar undertakings with shared purposes, even though there is a core difference: «mentoring is often a voluntary activity, while coaching is often paid», «coaching research tends to focus on outcomes and return-on-investment calculations, mentoring research tends to look at the functional issues» (p. 19).

Chapters 2 to 6 deal with various issues: from the necessity of setting up a coaching and mentoring organization, not just relying on individuals but on a wider and recognized system, to creating a new kind of culture and a set of values. Schemes of design and models of evaluation are presented, as well as the possibility of carrying out an "open curriculum", «which places the learner in control and encourages challenge, questioning, high initiative, innovation and creativity», while «a closed curriculum is associated with managerial control and is driven so strongly by assessment and evaluation» (p. 78). Besides, there may be different approaches to coaching: «cognitive, based on cognitive behavioural therapy; gestalt, focusing on the exploration of the here and now; narrative, using client stories; positive psychology, working with client strength, promoting growth and learning» (p. 85). Also, conversations between the mentor and the mentee are reported to identify their different purposes and illustrate «non-linear learning. A conversation starts in a "social" way and moves through "tactical", "technical" and "strategic" quite quickly. Prompted by his new role, the mentee revisits issues he has addressed before. [...] He states explicitly that he didn't know at the outset where the conversation would go but it has been productive, leading to insight, clarification and a commitment to action» (p. 120).

In Part 2, the power dynamics in the relationship between the mentor and the mentee appears particularly significant: a clear map illustrates

well both the positive and negative aspects of the effects of “transference and countertransference” in the mentor–mentee relationship: on behalf of the mentee «respect vs being overawed; assertion of personal identity vs sucking the mentor dry»; on behalf of the mentor «benevolence vs making the mentee stay overawed; letting go of the client vs victimizing the mentee» (p. 129). Further on, e–development is debated as it plays a greater and greater part in most coaching and mentoring activities; there can be three broad archetypes of it:

1. pure e–development: all aspects of the coaching/mentoring are done using electronic means;
2. primary e–development: the majority of the coaching/mentoring activity is done using electronic media but interspersed with some face–to–face meetings;
3. supplementary e–development: employing electronic media is seen as a useful add–on, but it is not central to the scheme or process. (p. 187)

Also the advantages in practicing e–development are pointed out: i.e. «breaking down geographical barriers and time pressure, diminishing visual status clues — ethnicity, gender, age –, what is said is captured, recorded and can be referred back», as well as the disadvantages: i.e. «relationships are easy to make and to break, removal of context can make it more difficult to pick up on what is not being said/shared, it is easier to develop unrealistic relationships, experiential learning can be more difficult» (p. 188).

Parts 3 and 4 delve deeper and deeper into coaching and mentoring activities, examining other meaningful issues such as the notion of supervision and its implications, diversity, the question of ethics, competencies and standards. In particular, coaching and mentoring offer an opportunity for individuals to explore the concepts of tolerance and acceptance through three main approaches:

1. Emergent and episodic: facilitating diversity training aimed at sensitizing organizational members towards better communication and awareness of difference;
2. Programmatic: creating an organizational development approach to diversity against any standardized recruitment and selection processes;
3. Strategic multiculturalist: seeking social integration and cohesion for long–term strategic progression in the light of the positive philosophy of multiculturalism. (pp. 231–233)

Concerning competencies and standards, arguments for and against them are presented: is the standardization of coaching/mentoring practice

good or not? The question has no definite answer but certainly standards seem to be the basis for a higher and higher proportion of qualifications and curricula throughout the western world. In this perspective, «competencies can be used as a way of describing the role of a coach or mentor, standards could (or should?) be built on a competency framework, some kind of order is advocated for mentoring and coaching communities, but be careful of the risk inherent in Tayloristic “one–best way” practices» (pp. 272–273).

Finally the last chapter, *Towards a meta–theory of coaching and mentoring*, provides a clear summative map of all the areas and relationships so far examined, and concludes with *Future Direction*, in which on the one hand it is claimed «there is not one way forward for all coaching and mentoring», and on the other it is advocated that «the ultimate future of the activity rests in the hands of its practitioners» (p. 307).

This statement and wish can be strongly shared inside the European context and more particularly in the Italian situation, where projects for students’ school–work experiences have been very much practiced in the last few years and also requested by law in the school reformation. While initial teacher training for primary education relies on a consolidated and well–structured system at the university level, for lower and upper secondary education, teacher selection is at the moment carried out through a national exam, even though in the past few years there have been university–based courses to prepare teachers, in which activities of mentoring had a central role.

It is evident that forms of training at school are fundamental, and that coaching and mentoring have to be valued and developed for any educational purpose. In this perspective, the book *Coaching and Mentoring* is really precious: a diverse and wonderful guide for a better way of working and teaching.



Contents

- List of Figures and Tables
- About the Authors
- Dedications and Acknowledgements
- Online resources
- Praise for Previous Editions
- Introduction

Part 1 An Introduction to Coaching and Monitoring

- 1 The Meaning of Coaching and Mentoring
- 2 Researching Coaching and Mentoring
- 3 Creating a Coaching and Mentoring Culture
- 4 Design and Evaluation
- 5 Models and Perspectives on Coaching and Mentoring
- 6 Conversational Learning

Part 2 Influences on Coaching and Mentoring

- 1 Power in Coaching and Mentoring
- 2 The Skilled Coachee
- 3 Multiple Learning Relationships
- 4 E-Development
- 5 The Goal Assumption: A Mindset Issue in Organizations?

Part 3 Contemporary Issues in Coaching and Mentoring

- 1 Supervision
- 2 Coaching and Mentoring and Diversity
- 3 A Question of Ethics in Coaching and Mentoring
- 4 Competencies, Standards and Professionalization

Part 4 Towards a Theory of Coaching and Mentoring

- 1 Perspectives on Coaching and Mentoring from around the Globe
- 2 Towards a Meta-theory of Coaching and Mentoring

Bibliography

Index

Authors

Bob Garvey is an EMCC (European Mentoring and Coaching Council) founding member and formerly the editor of the *International Journal of Mentoring and Coaching*. In 2014 he received two awards: the “Coaching at Work”, Life Time Achievement Award for services to mentoring and the EMCC (European Mentoring and Coaching Council) Award for Mentoring.



Paul Stokes is a principal Lecturer at Sheffield Hallam University and is the Director of Coaching and Mentoring Research Unit within Sheffield Business School, as well as leading the Organisational Behaviour and Human Resource Management Subject Group within the Department of Management. In 2016 he was awarded a PhD for his pioneering research into the skilled coachee.

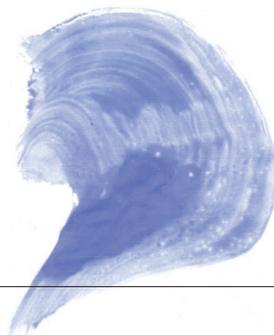
David Megginson is Emeritus Professor of HRD (Human Resource Development) at Sheffield Hallam University. He is co-founder of the former EMC (European Mentoring Centre), an Ambassador for the EMCC (European Mentoring and Coaching Council) and the founder of the Coaching and Mentoring Research Unit.

Elefteria Morosini

Alternanza scuola-lavoro

Principato, Milano, 2018, pp. 176, € 12,50

Recensione di Milvia Corso



Attraverso le attività di Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) si possono acquisire e rinforzare le competenze di cittadinanza previste dal profilo educativo, strumenti indispensabili per affrontare la società dei nostri tempi, caratterizzata da mutamenti continui e sempre più veloci. Questo è il pensiero cardine dell'autrice.

Questo approccio rende la pubblicazione in linea con quanto previsto dalla nuova normativa¹ che rinomina l'alternanza scuola-lavoro Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO): il valore formativo dell'alternanza, soprattutto relativamente alle competenze trasversali e di cittadinanza, e la sua valenza formativa sono, infatti, il filo conduttore del testo.

Il volume è diviso in quattro parti. La prima parte, "Perché alternanza", dopo aver fornito alcuni riferimenti normativi, illustra i vantaggi della metodologia didattica implicita in questo tipo di percorsi in termini di innovazione mettendo in luce, attraverso l'evidenza delle *keyword*, come l'alternare attività fuori e dentro la scuola permetta di progettare dei momenti di riflessione, condivisione e rielaborazione delle esperienze realizzate. Importante è anche la possibilità di realizzare percorsi personalizzati.

Nella seconda parte, "Come si fa l'alternanza", si elencano gli aspetti da analizzare prima di avviare la progettazione, quali il territorio e le prospettive di impiego che offre, anche considerando le figure nuove che

¹ Art. 1, c. 784 della legge 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2018/12/31/302/so/62/sg/pdf> (consultazione 16/10/2019).

stanno nascendo nella cosiddetta Industria 4.0, dove assumono sempre maggiore rilevanza le *soft skill* e le competenze di cittadinanza che garantiscono flessibilità e competitività; sono, quindi, indicati i ruoli previsti e i rispettivi compiti.

Il testo offre una possibile strutturazione del percorso triennale, anche se, essendo il testo stato pubblicato prima del dicembre 2018, il monte ore è basato sulla normativa precedente, la legge 107/2015² (art.1, c. 33–43) e la “Guida operativa per le attività di alternanza scuola lavoro”³. Vengono quindi analizzate le fasi necessarie per la valutazione, attribuendo significati ai diversi strumenti da utilizzarsi nei vari momenti — come il diario di bordo dello studente e la relazione finale — e il ruolo degli attori coinvolti. L’autrice sottolinea quanto sia delicato e complesso il processo di valutazione che prevede l’interazione di più soggetti. Ciò implica la necessità di individuare procedure di verifica e criteri di valutazione condivisi. Vengono indicate, inoltre, come particolarmente funzionali le tecniche di valutazione che permettano l’accertamento sia del processo che del risultato.

L’autrice affronta l’aspetto inclusivo, non secondario in questo tipo di percorsi e previsto dalla legge 107/2015, riportando un esempio di buona pratica, attraverso il quale si può comprendere l’importanza della collaborazione fra la scuola, l’Istituzione ospitante e la famiglia. Tali pratiche, inoltre, potranno contribuire a sensibilizzare il mondo del lavoro nei confronti di lavoratori diversamente abili.

Viene fatto un cenno all’Impresa formativa simulata come alternativa a percorsi che prevedano di svolgere periodi in azienda: tale pratica, già sperimentata negli Istituti tecnici a indirizzo commerciale, prevede di riprodurre in laboratorio le principali attività e funzioni di un’azienda reale.

Nella terza parte, “Competenze comunicative e alternanza”, dopo aver elencato le varie abilità linguistiche che lo studente ha l’opportunità di maturare durante l’esperienza di alternanza, l’autrice si sofferma sull’abilità dell’ascoltare, ritenuta fondamentale e di non semplice acquisizione. Tuttavia, quando si accede a un ambiente nuovo, è proprio questa abilità che permetterà un inserimento proficuo. Saper ascoltare significa essere in grado di selezionare, memorizzare e catalogare informazioni. L’ascolto

2 Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15–07–2015), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (consultazione 16/10/2019).

3 Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola — MIUR, 21 novembre 2015, <https://www.miur.gov.it/-/attivita-di-alternanza-scuola-lavoro-guida-operativa-per-la-scuola> (consultazione 16/10/2019).

sarà, poi, alla base dell'acquisizione delle altre abilità linguistiche, nell'ordine: parlare, leggere e scrivere.

Nel volume seguono una introduzione base alla videoscrittura, la presentazione dello scopo e la descrizione della struttura di alcuni tipi di documenti (per esempio la relazione, il curriculum, il verbale, il comunicato stampa), proponendo esempi di alcune attività di produzione degli stessi.

La quarta parte, "Il lavoro: temi di ricerca per compiti di realtà", dopo una introduzione sul significato e sulle modalità di realizzazione di compiti di realtà, presenta dei dossier su tematiche che potranno favorire la comprensione dell'attuale situazione della società e del mercato del lavoro. Tali dossier riguardano, ad esempio, l'evoluzione dei processi di produzione, vi si analizzano le trasformazioni nel mondo del lavoro, le competenze richieste ai futuri lavoratori, e alcuni temi molto attuali come "Formazione, lavoro e differenze di genere" o la "Green Economy".

L'autrice si sofferma a illustrare le competenze generali tipicamente chiamate in causa dai compiti di realtà e che necessariamente vengono messe in atto in un percorso di alternanza. Gli esempi di compiti di realtà proposti possono essere validi spunti per esperienze di questo tipo, ma non solo. Sempre nella quarta parte si fa riferimento al nuovo Esame di Stato e alla relazione sull'esperienza che gli studenti dovranno presentare al colloquio.

In appendice sono proposti alcuni esempi dei principali documenti utilizzati nei percorsi di alternanza: dalla convenzione da sottoscrivere con le strutture ospitanti fino agli strumenti per la valutazione dell'esperienza.

Il volume, quindi, risulta un utile strumento non solo per ricavare spunti su come sviluppare progetti di PCTO (ex ASL), ma anche perché è ricco di buone pratiche: fornisce idee e materiali per sviluppare attività didattiche mirate a promuovere quelle competenze che difficilmente si possono sviluppare attraverso una didattica tradizionale e che sono, invece, sempre più determinanti per affrontare le sfide del futuro mercato del lavoro e della ricerca. Inoltre, fornisce suggerimenti per attuare attività che promuovono l'inclusione, ma permettono anche di realizzare una efficace attività di orientamento.

Indice

Presentazione
Introduzione



PARTE 1 Perché l'alternanza

1. Scuola e Industria 4.0
2. Il quadro europeo
3. Le leggi sull'alternanza scuola-lavoro: la legge 107/2015 e il Piano dell'Offerta Formativa
4. Il valore formativo e orientativo dell'alternanza
5. Alternanza o integrazione di percorsi dentro/fuori la scuola?
6. Due modi di fare scuola, due modi di lavorare
7. La rivoluzione del sapere
8. Il punto di vista di un filosofo
9. Scegliere la propria strada nello studio e nel lavoro
10. Cosa cambia nella scuola con l'alternanza

PARTE 2 Come si fa l'alternanza

1. Il progetto di alternanza di scuola
2. La scelta delle strutture ospitanti
3. I compiti dei tutor: tutor scolastico e tutor esterno
4. Le fasi del percorso triennale
5. Alternanza e inclusione: un'esperienza modello
6. Altri modi di fare alternanza: impresa formativa simulata
7. Strumenti di lavoro
8. Come si valuta l'alternanza

PARTE 3 Competenze comunicative e alternanza

1. Le quattro abilità linguistiche in ambito professionale
2. La videoscrittura
3. Comprendere e produrre testi per comunicare secondo i contesti e gli scopi legati al mondo del lavoro

ATTIVITÀ

PARTE 4 Il lavoro: temi di ricerca per compiti di realtà

1. Competenze e compiti di realtà
2. Le macrocompetenze o competenze generali
3. Guida alla realizzazione di compiti di realtà

DOSSIER 1 Evoluzione dei modi di produzione dalla seconda rivoluzione industriale alla catena di montaggio all'automazione e alla robotica

DOSSIER 2 Dalle lotte operaie al diritto del lavoro

DOSSIER 3 Formazione, lavoro e differenze di genere

DOSSIER 4 la Green Economy

DOSSIER 5 Scienza e ricerca

DOSSIER 6 Il lavoro nel mondo della comunicazione, dello spettacolo e della cultura

DOSSIER 7 Mobilità giovanile per studio e lavoro

DOSSIER 8 La finanziarizzazione dell'economia

Schede operative

Scheda 1 Convenzione

Scheda 2 Progetto formativo individuale

Scheda 3 Patto formativo individuale

Scheda 4 La struttura ospitante

Scheda 5 Registro delle presenze

Scheda 6 Diario di bordo

Scheda 7 Questionario di autovalutazione

Scheda 8 Relazione finale dello studente

Scheda 9 Valutazione del tutor esterno

Scheda 10 Valutazione del tutor scolastico

Scheda 11 Valutazione dello studente

Scheda 12 Diario di bordo di un compito di realtà

Scheda 13 Autovalutazione del prodotto realizzato

Scheda autrice

Elefteria Morosini ha conseguito la laurea in lettere moderne all'Università degli Studi di Milano. Ha insegnato dagli anni '80 all'ITSOS Marie Curie di Cernusco sul Naviglio, un istituto sperimentale dove ha contribuito a diversi progetti didattici fra cui l'alternanza scuola-lavoro. È formatrice di didattica delle competenze, in particolare nell'area storica. Dal 2000 si occupa di aggiornamento e formazione dei nuovi docenti. È membro del Consiglio Direttivo dell'ANFIS e coordina la redazione della newsletter ANFISInForma. Scrive su vari periodici che si occupano di scuola e formazione. Dagli anni '90 lavora nell'editoria scolastica.

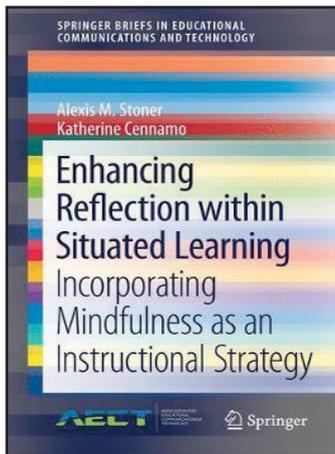
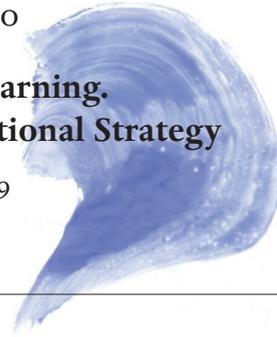


Alexis M. Stoner and Katherine S. Cennamo

Enhancing Reflection within Situated Learning. Incorporating Mindfulness as an Instructional Strategy

Springer, Cham (Switzerland), 2018, pp. 56, € 51,99

Recensione di Sarah Traversin



Current literature has been advocating the central role of mindfulness in all the fields where reflection-in-action is required, like social work, medical education, service-learning etc. However, the interplay between mindfulness — «one’s awareness and attention to the present moment» (p. 4) — and reflection-in-action — the practice of thinking about what one is doing in the very moment they are doing it — within situated learning has been approached only recently. That is why specific instructional strategies have not been aptly pinpointed so far.

In education, situated learning could be exemplified by teacher training, apprenticeship, or whatever teaching/learning program involving the acquisition of skills in an authentic context of practice. In the case of Italy, for instance, situated learning can take place both in school, as in the case of *neoassunti* (i.e. “new hires”) in their *anno di prova* (“probationary period”), and outside school, as in that of students in their Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento (PCTO)¹ (“work expe-

¹ Legislative decree 15 April 2005, No. 77 introduced the possibility of *Alternanza Scuola-Lavoro*, a voluntary work-experience period for Italian students aged 15 to 18. It was law 107/2015 (*La Buona Scuola*, subsections 33–43) which activated and regulated the *Alternanza Scuola-Lavoro*, a compulsory program addressing all students in the final three years of upper secondary school, with a different length depending on the type of school (min. 400 hours for technical and vocational schools students, 200 hours for high schools). More recently, law 145/2018 (*Legge di Bilancio 2019*, art. 1 subsections 784–787) has brought further changes in the name and substance of this practice, which is now referred to as *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento (PCTO)*. Other adjustments deal with the minimal number of hours in the 3-year-period (not less than

rience”). During these situated learning periods, trainees come face-to-face with the complex reality of an everyday work routine, implement the theories they have previously read in books and learn to make real time decisions to deal with novel, unexpected situations. At the end of this process, they are asked to reflect *a posteriori* on their experience and not only highlight strengths and weaknesses of their own action, but also to compare themselves with their tutors and other peers, in order to find elements of improvement and, why not, creativeness.

With this monograph, the authors present a conceptual model which aims at identifying some strategies to foster reflective practices of learners through the combined recourse to mindfulness and reflection-in-action in a situated learning environment, in an attempt to demonstrate that the two skills mutually enrich and enhance each other. Indeed, «if learners are able to direct their attention to the present moment by practicing mindfulness, it is more likely that they will be able to engage in the critical thinking processes involved in reflection» (p. vi).

Throughout the six chapters, learners are thought of as “newcomers” in a community of practice, who need appropriate and continuous support from their mentor in order to become full participants and then take on the role of mentors themselves. The role of the tutor is of the greatest importance, as they must arrange the learning experience so that learners have the opportunity to feel involved in the situation and gain the knowledge and skills necessary to make on-the-spot decisions and solve complex everyday problems.

The introductory chapter starts from the tenet that providing the learners with authentic context and tasks is essential in order to develop skills they can transfer across disciplines and situations. Such skills are generic and adaptable and include reflection-in-action and mindfulness. According to the authors, situated learning sets out the foundations for the enhancement of both, since it can help learners experience the unpredictable and variable nature of any learning environment. In such a scenario, the instructional designer (i.e. the tutor who plans the situated activity) plays a vital role, which is comparable to that of a master towards his apprentice: to provide «support to reduce the complexity of the learning environment and to assist the learner in transferring the skills learned in one environment to others» (p. 3).

Chapters 2, 3 and 4 outline some strategies to incorporate, respectively, reflection, reflection-in-action and mindfulness in a situated learning environment. In every chapter, a table summarizes an ample array of examples, with some specifics for learning environment, social interaction, feedback, duration and timing. One important point that is made throughout Chapter 2 is the opportunity for learners «to observe and interact with experts within the context of practice» (p. 12) as this can contribute to promote learners' reflective skills, because they can compare themselves with tutors' performance. In Chapter 3, special attention is dedicated to learning from doing, for reflective practitioners are able to consider different alternatives and perspectives, adjust to unfamiliar and unpredictable situations, and therefore determine effective solutions and solve problems «while in the midst of performance» (p. 17). Key issues featured in Chapter 4 deal with mindfulness practices and their benefits within the learning process. In a nutshell, mindfulness helps learners by offering them «a place to stop and think» (p. 29), giving them the chance to reflect on their experiences, sensations and reactions as they happen.

Chapter 5 introduces the authors' conceptual model incorporating mindfulness into a situated learning environment. This model comprises multiple moments of reflection — before, during and after the situated learning experience. For each phase, several examples of mindfulness strategies are provided so that tutors can design instruction at their best to enhance the reflective process of the learners. The role of the expert is of the utmost importance in all steps of the learning process: 1) they must design instruction appropriately, in order to expose learners to the greatest variety of experiences and authentic everyday situations; 2) they must guarantee regular support, guidance and encouragement, together with an atmosphere of trust wherein learners are comfortable and open to questioning themselves; 3) they must provide feedback on strengths and areas of improvement, leading learners to explore additional possibilities and perspectives.

Chapter 6 underscores once again the important interplay between learning process and learning context, identifying situated learning as the best environment for the development of transferable skills like reflection-in-action and mindfulness. Moreover, the final section points out two dimensions for future research: a) expanding these concepts to other areas of education and b) testing and implementing the model within an actual situated learning environment.

Along with the monograph comes an appendix containing a set of online resources on mindfulness (e.g. link to videos, blogs, courses and magazines) for teachers, educators and students at all levels. Indeed, these

websites provide practical step-by-step explanations and easy-to-follow exercises for beginners who are eager to approach mindful training for the first time, whereas experienced users can gain benefit in these resources to tune their own practices and try to incorporate them in their teaching. Some of them even include ready-made handouts, activities and interventions one can put in place in actual classes.

The reader could also find inspiration in Zen Master Thich Nhat Hahn's book *Happy Teachers Change the World*², which aims at relaying some mindful practices to educators around the world so they can become more aware and present during lessons and meetings. In his opinion, only those teachers who have taught themselves how to effectively incorporate mindfulness in their everyday life can actually pass on this knowledge to their students and ensure they enhance their ability to reflect-in-action in class as in situated learning environments.

In conclusion, Stoner and Cennamo's volume convincingly argues that the acquisition of certain metacognitive skills mainly depends on the context in which they are embedded. What is more, such skills constitute a unique toolbox which can actually help learners overcome, in real time, the great uncertainty and complex variability of situations they will face in their professional lives. Needless to say, this can only happen if they allow reflecting, teaching and learning to be the centre of their focus. And albeit mindfulness and reflection happen naturally to some degree, they must be formally instructed and extensively facilitated in a protected environment before they can become automatic. One point that, among others, this book does highlight is the value of feedback in the relationship between teacher and learner, as it can increase awareness of the latter's own strengths and weaknesses, in the view of lifelong learning.

With its rich array of examples and resources included, this volume represents a valuable and useful reading for any educator interested in expanding their knowledge of instructional design of situated learning, as well as a foundation for those wanting to incorporate mindfulness and reflective practices into their teaching. Last but not least, the text appears rich with suggestions for the Italian educational panorama, especially when it comes to promoting and assessing the competences of students in both the first (ministerial decree 742/2017, *Finalità della certificazione delle competenze*³) and second cycle of studies (ministerial decree 9/2010, *Obbli-*

2 Hahn, T.N., & Weare, K. (2017). *Happy Teachers Change the World: A Guide for Cultivating Mindfulness in Education*. Berkeley (CA): Parallax Press.

3 Cf.: <https://www.miur.gov.it/-/d-m-742-del-3-10-2017-finalita-della-certificazione-delle-competenze> (retrieved 24/11/2019).

*go di istruzione: modello di certificato delle competenze*⁴). Indeed, the learning environment based on situated learning represents the primary and, probably, most efficient condition to make students' competences evident.

Contents



1 Introduction

References

2 Strategies for Reflection in Situated Learning

2.1 Reflection in Situated Learning

2.2 Build a Context and Environment that Promotes Reflection

2.3 Incorporate Social Interaction with Others

2.4 Provide Feedback

2.5 Consider Duration and Timing

2.6 Provide Opportunities to Revisit an Experience

2.7 Promoting Spontaneous Reflection

References

3 Strategies for Reflection-in-Action in Situated Learning

3.1 Reflection-in-Action in Situated Learning

3.2 Build a Context and Environment that Promotes Reflection-in-Action

3.3 Incorporate Social Interaction with Others

3.4 Develop Learners' Level of Personal Awareness

3.5 Incorporate Multiple Forms of Reflection

3.6 Provide Feedback

References

4 Mindfulness Strategies for Situated Learning

4.1 Mindfulness

4.2 Mindfulness in Education

4.3 Mindfulness as an Instructional Strategy

4.4 Mindfulness and Reflection-in-Action

4.5 Providing an Orientation to Mindfulness

4.6 Informal Mindfulness and Formal Mindfulness

4.7 Mindful Instruction

References

4 Cf.: <http://www.integrazionescolastica.it/article/1062> (retrieved 24/11/2019).

5 A Conceptual Model Incorporating Mindfulness to Enhance Reflection in a Situated Learning Environment

5.1 A Conceptual Model

5.2 Reflection–Before–Action

5.2.1 Create a Reflective Environment

5.2.2 Utilize Mindful Instruction

5.2.3 Orientation to Mindfulness

5.3 Reflection–in–Action

5.3.1 Create a Learning Environment to Enhance Reflection–in–Action

5.3.2 Provide Social Interaction with Others

5.3.3 Engage in Informal Mindfulness Exercises

5.3.4 Provide Feedback

5.4 Reflection–on–Action

References

6 Conclusion and Future Direction

References

Appendix A. Teaching Mindfulness Resources for Educators

Index



Authors

Alexis M. Stoner, PhD, MPH is an Assistant Professor of Preventive Medicine and Public Health at the Edward Via College of Osteopathic Medicine. She has a bachelor's degree in Biology from Kenyon College, a master's degree in Public Health from The Ohio State University, and a PhD in Curriculum and Instruction — Instructional Design and Technology from Virginia Tech. Her PhD dissertation investigated how to incorporate mindfulness as an instructional strategy to enhance reflection within a situated learning environment.

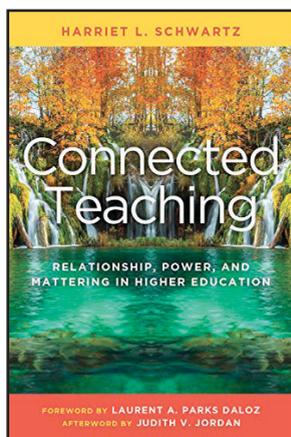
Katherine S. Cennamo, PhD is a Professor of Learning Sciences and Technologies at Virginia Tech. She has a bachelor's degree in Elementary Education from Virginia Tech, a master's degree in Educational Media from the University of Arizona and a PhD in Instructional Technology from the University of Texas at Austin. Her work has focused on the application of learning theories to the design of technology–based instructional materials.

Harriet L. Schwartz

Connected Teaching. Relationship, Power, and Mattering in Higher Education

Stylus Publishing LLC, Sterling (VA), 2019, pp. 255, \$25.58

Recensione di Alberto Gelmi



Con *Connected teaching. Relationship, Power, and Mattering in Higher Education*, Harriet L. Schwartz propone un quadro di riferimento sintetico e suggerimenti applicativi della Relational-Cultural Theory (teoria relazionale-culturale) all'insegnamento universitario americano. Nata negli anni Settanta in ambito femminista, la Relational-Cultural Theory (RCT) è inizialmente adottata in contesti terapeutici e di lavoro assistenziale. La RCT «non è una strategia, quanto il fondamento stesso dell'intera missione dell'insegnamento» (p. 32, nostra traduzione). Basata su cinque elementi

(energia, conoscenza, consapevolezza del merito, azione e desiderio per ulteriore connessione, p. 34), la RCT propone di ripensare le dinamiche di classe — in particolare quelle tra gli studenti e il loro insegnante — in modo da dare priorità alla relazione più che all'individuo. Così facendo, è possibile contrastare la cronica polarizzazione singolo/comunità che il mito americano del *self-made man* ha contribuito a cementificare.

Sebbene pensato per l'istruzione universitaria *undergraduate* negli Stati Uniti (equivalente, in pratica, alla nostra laurea triennale), il volume propone osservazioni in gran parte applicabili al contesto della scuola superiore italiana. Molteplici sono i punti di contatto tra i due sistemi: la medesima fascia anagrafica degli studenti e delle studentesse, visto che la scolarizzazione americana è basata su dodici e non tredici anni di scuola; la struttura e la dimensione della classe, che non raggiunge di norma l'estensione del pubblico che i nostri atenei sintomaticamente ospitano in classi ad anfiteatro. La stessa vita quotidiana dell'insegnante e del cor-

po studente sono simili alla nostra scuola superiore, con l'assegnazione di compiti giornalieri, la somministrazione di numerosi test in itinere. È opportuno, poi, ricordare che lo studente del college americano segue spesso corsi che non corrispondono alla propria area di specializzazione (il cosiddetto "major"), ma è anzi tenuto a frequentare corsi generali quali, ad esempio, composizione scritta, matematica, una lingua straniera. In generale, *Connected Teaching* permette proficui spunti di comparazione tra Stati Uniti e Italia: il sistema americano, per ragioni storiche, ha dovuto affrontare prima di noi, anche se non necessariamente con maggior successo, problemi come l'inclusività di allievi di disparate provenienze culturali e socio-economiche. Sembra, anzi, proprio questo l'elemento più interessante del lavoro di Schwartz: il suo sottotesto politico, apparentemente limitato ad alcune sezioni specifiche del libro (l'introduzione, ad esempio; o le pagine dedicate a docenti appartenenti a minoranze), ma che in realtà innerva l'opera nel suo insieme: un aspetto implicito e ovvio per il lettore d'oltreoceano, ma che il pubblico italiano è opportuno tenga a mente.

Le brevi pagine teoriche in apertura del volume non sono sempre immediatamente trasparenti, sebbene il quadro complessivo resti comunque intuibile. La lettura si fa più stimolante quando l'autrice passa in rassegna una serie di episodi in cui mette in pratica, nella prassi di classe, i principi RCT su cui la proposta pedagogica del volume si fonda. Schwartz riconosce il valore euristico insito nell'alternanza tra momenti di riflessione astratta e specifici casi studio e, con una efficacissima metafora ricavata dagli ambiti dell'economia e del *business management*, invita ad avvicinare una visione da "pista da ballo" e da "balconata": «se passiamo troppo tempo in pista, non siamo più capaci di osservare la situazione da una prospettiva più ampia, ma se passiamo troppo tempo in balconata, è probabile che non sappiamo in cosa consista davvero l'azione» (p. 93, nostra traduzione). Forse mai con tanta sintesi si sono riassunti i contrasti tra i diversi soggetti dell'educazione: insegnanti e dirigenti, corpo docente e organi amministrativi, teorie della pedagogia e pragmaticissime classi; e forse gli stessi agenti primari della scuola: l'insegnante e i suoi studenti.

È in particolare la prima parte del volume a concentrarsi su aspetti specifici della pratica RCT: qui si affrontano tematiche come la definizione dei ruoli, la valutazione, la gestione di lezioni che non hanno ottenuto i risultati previsti, la soluzione di conflitti. La seconda parte di *Connected teaching* riflette, invece, su questioni come le dinamiche di potere, i legami emotivi, la cura intellettuale dell'altro anche in casi di fallimento. A tratti questa seconda parte risulta più difficilmente confrontabile con il vissuto del docente

in Italia, in ragione degli esempi addotti che fanno riferimento, tra gli altri, al rapporto tra *advisor* e studente in un contesto di tesi. Più interessante è, invece, il rimando a teorie psicanalitiche nel contesto pedagogico e ai meccanismi di transfert e controtransfert che la vita in classe può attivare. All'insegnante di esperienza queste pagine possono sembrare ingenui e superficialmente o pericolosamente vicine a un volume di *self-help* per professori. È tuttavia lecito immaginare che un docente alle prime esperienze possa invece trarvi vantaggio o anche quanti, in situazioni educative di disagio più sofferto, abbiano bisogno di un supporto, come avviene regolarmente per altri mestieri di cura, come l'assistenza sociale.

A titolo esemplificativo, segnaliamo il terzo capitolo della prima parte, in cui Schwartz discute della diversità di ruoli tra insegnante e studente e riflette su come negoziare gli scambi comunicativi tra le due parti. Nell'ottica RCT, l'obiettivo è quello di garantire il reciproco rispetto, acquisendo consapevolezza dei cambiamenti di potere e di relazione tra la generazione dei cosiddetti *millennial* e i loro professori. L'autrice invita a prendere in considerazione, prima ancora di intervenire con decisioni e regole, la specificità delle prassi comunicative dell'attuale fascia demografica di studenti. E-mail, programmi di messaggistica legati alle piattaforme social, vari servizi clienti abitano a uno scambio di informazioni istantaneo che non tiene conto dello spazio e del tempo altrui. Per quando sconcertante possa essere il riferimento ai servizi clienti, Schwartz ha ragione a ricordarci che è necessario partire da qui per poter intervenire e contro-agire in senso costruttivo, in un'ottica pratica e non di presa di principio, che altro non farebbe se non divaricare ulteriormente le distanze tra le due parti.

L'autrice propone allora di problematizzare il concetto di potere, considerandolo come risultato di convenzioni sociali che comprendono questioni di genere, etnia, scolarizzazione. Questa riconsiderazione permette un cambio di paradigma che sostituisce i *confini interpersonali* — chiaramente da respingere in contesto RCT — con *confini di ruolo* (p. 61). Dichiarare la convenzionalità dei dispositivi pedagogici ha ricadute anche squisitamente didattiche: si pensi alle difficoltà di chi non è abituato alla lezione frontale rispetto a chi, tra docenti e studenti, guarda ancora a ogni forma alternativa con sospetto o fastidio. Si tratta di una operazione tanto più auspicabile in un contesto di europeizzazione dell'educazione: solo riconoscendo le nostre impostazioni precostituite e automatiche possiamo valutare con cognizione di causa cosa adottare, adattare o eventualmente respingere tra quanto apprenderemo in e da altri contesti educativi.

Connected Teaching è sicuramente un libro di piacevole e agile lettura, anche per il lettore che volesse irrobustire il proprio inglese accademico. Il frequente ricorso alla narrazione episodica permette di suddividere facilmente la lettura in unità che meglio corrispondano ai propri interessi. Il quadro teorico è tenuto al minimo e apre a confronti con discipline e ambiti che stimolano la curiosità, con rimandi bibliografici che compensano l'essenzialità delle riflessioni. Se a volte le pagine si tingono di un tono che verrebbe istintivo definire fin troppo roseo e accondiscendente, le ingiustizie del sistema scolastico e del *welfare* americano in cui sono inserite e da cui provengono avvertono il lettore di quanto cruciale sia la scuola per la tenuta democratica di un paese.



Indice

FOREWORD

PREFACE

ACKNOWLEDGMENTS

INTRODUCTION

PART ONE: CONNECTED TEACHING IN ACTION

1. WHAT IS CONNECTED TEACHING?
2. ONE GOOD EXCHANGE. Connected Teaching When There Isn't Enough Time
3. "CAN I TEXT YOU?" Adjusting and Maintaining Boundaries in the Digital Age
4. ASSESSMENT AS RELATIONAL PRACTICE. Increasing Receptivity and Motivation through Connected Teaching
5. LESSONS GONE AWRY AND FRUSTRATING STUDENT INTERACTIONS. Dealing with Disruption and Resistance in the Learning Space

PART TWO: INCREASING SELF-AWARENESS IN CONNECTED TEACHING

6. POWER AND POSITION. Exploring Educator Identity Through an RCT Lens
7. EMOTION AND TEACHING. Recognizing Transference and Moving Toward Relational Clarity
8. DISAPPOINTMENT AND FAILURE. When Teaching Almost Breaks your Heart

9. INTELLECTUAL MATTERING, AKA I LIKE THE WAY YOU
THINK

CONCLUSION

A Life's Work

AFTERWORD

REFERENCES

ABOUT THE AUTHOR

INDEX

Scheda autrice



Harriet L. Schwartz è professoressa di psicologia e counseling alla Carlow University di Pittsburgh, negli Stati Uniti. Collabora con il Jean Baker Miller Training Institute che sviluppa e promuove il modello RCT oggetto del libro presentato.



Le traduzioni

Il docente nel ruolo di tutor: fare in classe ciò che fanno i tutor efficaci¹

William B. Wood e Kimberly Tanner

Traduzione di Cristina Richieri

1. Introduzione

La maggior parte dei docenti a un certo punto della loro carriera — durante l'orario di ricevimento, in laboratorio o nella veste di tutor — hanno avuto il lusso di sedersi uno a uno con uno studente per aiutarlo a imparare. Per molti, la ricompensa di vedere la proverbiale lampadina accendersi sopra la testa di uno studente è stato un primo, avvincente passo verso una carriera che include l'insegnamento. Ora immaginate di stare di fronte a 30, 60, 100, 150, 200, 300, 700 o anche 1000 studenti in un contesto tradizionale di lezione universitaria — per molti di noi è stata un'esperienza reale. Avete desiderato qualche volta di poter semplicemente sedervi e parlare individualmente con degli studenti una volta terminata la vostra lezione, lezione che poi avrebbero finalmente capito? Cosa c'è di simile e cosa c'è di diverso nelle vostre scelte didattiche nel contesto di una lezione di fronte a un gran numero di studenti rispetto a una situazione di rapporto uno a uno? Fino a che punto possiamo trasferire gli aspetti conosciuti del *tutoring* efficace in un ampio contesto di lezione accademica?

La relazione umana di *tutoring* individuale è stata ampiamente studiata. Studiare in profondità ciò che la rende efficace si rivela di grande interesse in più campi, tra cui lo sviluppo di programmi di *tutoring* informatizzati, la ricerca sulla formazione di base e la ricerca sulla formazione dei futuri insegnanti. È ormai un dato di fatto che il *tutoring* individuale promuova sia un maggiore apprendimento degli studenti e sia una loro maggiore motivazione ad apprendere rispetto ai tradizionali ambienti formali di insegnamento e apprendimento in classe (Slavin, 1987). Tuttavia, l'ana-

¹ Titolo originale in inglese: *The role of the lecturer as tutor: doing what effective tutors do in a large lecture class*. L'articolo è stato pubblicato nel 2012 in *Life Science Education*, 11, 3-9, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3292071/pdf/3.pdf> (consultazione 10/10/2019).

lisi delle pubblicazioni scientifiche sul *tutoring* efficace suggerirebbe che questa modalità di insegnamento e le nostre strategie per promuovere le conoscenze degli studenti nelle grandi aule di biologia non è detto che debbano essere così diametralmente opposte come, invece, si potrebbe supporre. In realtà, le differenze in ciò che i docenti scelgono di dire e di fare, così come in ciò che scelgono di *non* dire e di *non* fare, in ciascuno di questi contesti, possono essere più determinanti per l'apprendimento rispetto al contesto in sé o al numero di studenti coinvolti.



2. Spunti di riflessione offerti dalla ricerca su ciò che fanno i tutor efficaci

La ricerca sugli approcci che giocano a favore della relazione umana di *tutoring* è ampia ed estesa. In questo articolo presentiamo brevemente alcuni studi chiave elaborati dalla ricerca sull'educazione, dalla psicologia e dalle scienze cognitive, pubblicati negli ultimi trent'anni, per fornire al lettore un punto di partenza per ulteriori approfondimenti (Bloom, 1984; Chi *et al.*, 1994, 2001; Chi, 1996). Inoltre, illustriamo una sintesi delle pratiche del tutor efficace che emergono da diversi studi e che sono riportate da Lepper e Woolverton (2002).

2.1. *Il tutoring può produrre miglioramenti nell'apprendimento due deviazioni standard al di sopra di quelli ottenuti nel tradizionale contesto di classe*

Forse meglio conosciuto per il suo lavoro sullo sviluppo della cosiddetta tassonomia di Bloom, Benjamin Bloom ha anche contribuito in modo significativo alla comprensione dell'efficacia del *tutoring* (Bloom *et al.*, 1956; Bloom, 1984). Nel 1984, Bloom pubblicò un autorevole rapporto su un fenomeno che definì *problema 2 sigma*. Bloom e i suoi dottorandi in Scienze della Formazione all'Università di Chicago suddivisero a caso, e in gruppi di 30 soggetti ciascuno, studenti in età scolare con interessi iniziali, punteggi dei test attitudinali e risultati accademici fino a quel punto equivalenti. A costoro furono attribuite diverse condizioni di apprendimento. Nella *Conventional Condition*, rappresentante la pratica tradizionale in aula, gli argomenti delle lezioni erano insegnati da un docente e, per misurare l'apprendimento degli studenti, venivano effettuati dei test periodici. Nella *Tutoring Condition*, venivano affrontati gli stessi argomenti ma in piccoli gruppi di due o tre studenti sotto la guida di un "buon tutor" che, oltre alla somministrazione di test formativi periodici per misurare l'apprendimento degli studenti, non ricorreva ad alcuna pratica particolare.

Sorprendentemente, la *Tutoring Condition* dava luogo a risultati di apprendimento generalmente due deviazioni standard al di sopra di quelli ottenuti nella *Conventional Condition*, come risultava dalle misurazioni effettuate attraverso i test disciplinari (Bloom, 1984). Nella *Tutoring Condition*, inoltre, c'era una minore correlazione tra i precedenti punteggi dei test attitudinali degli studenti e i loro risultati finali, segno evidente che gli studenti di ogni livello attitudinale avevano il potenziale necessario per raggiungere livelli più alti di apprendimento. Nel presentare questi risultati, Bloom e i suoi studenti posero la sfida di individuare «metodi di insegnamento di gruppo efficaci quanto il *tutoring* individuale» (Bloom, 1984).

2.2. *Il tutoring è efficace quando agli studenti viene richiesto di auto-spiegarsi*

In centinaia di studi successivi, i ricercatori hanno cercato di individuare quali comportamenti specifici di tutor e *tutee* contribuiscano a determinare un *tutoring* efficace e l'effetto *2 sigma* individuato da Bloom. In una serie di studi negli anni '90 del secolo scorso, la psicologa Michelene Chi e i suoi colleghi hanno scoperto un aspetto chiave del *tutoring* efficace in relazione al miglioramento degli apprendimenti dello studente: il *tutoring* efficace provoca l'auto-spiegazione da parte dello studente (Chi *et al.*, 1994; Chi, 1996). Nel loro studio riportano di due gruppi di studenti delle scuole medie cui venne chiesto di leggere una parte di un testo espositivo sull'apparato circolatorio umano. Al primo gruppo di studenti fu semplicemente richiesto di leggere il testo due volte. Il secondo gruppo fu esplicitamente invitato a leggere ogni riga e a spiegare a se stessi il significato di quanto letto prima di passare alla riga successiva e, quindi, a ripetere questa procedura per ogni riga del testo. A tutti gli studenti vennero somministrati un test prima e un test dopo l'esercizio di lettura per misurare il grado del loro apprendimento.

L'analisi degli apprendimenti conseguiti dimostrò che gli studenti indotti a impegnarsi in sistematiche auto-spiegazioni ottennero punteggi significativamente più alti rispetto a quelli non sollecitati a fare altrettanto, in modo particolare in relazione a quesiti valutativi di ordine superiore. Inoltre, gli studenti che si impegnarono in spiegazioni più approfondite mostrarono livelli di apprendimento superiori rispetto a coloro che si erano impegnati di meno. L'implicazione immediata per pratiche di *tutoring* efficace è che il parlato degli studenti è fondamentale e che le auto-spiegazioni da loro stessi generate sembrano avere significativi effetti positivi sull'apprendimento (Chi *et al.*, 1994). Ulteriori studi di molti gruppi di ricerca hanno esplorato come il tutor, chiedendo spiegazioni, rivolgendo domande e assistendo tem-

poraneamente lo studente, possa indurlo a parlare e, a sua volta, ottenere risultati simili (ad es. Graesser *et al.*, 1995; Chi, 1996).

2.3. *Il tutoring è altrettanto efficace, se non di più, quando il parlato del tutor viene soppresso*

Chi e colleghi hanno recentemente pubblicato uno studio dettagliato basato su pratiche di osservazione per determinare l'efficacia di tre strategie di *tutoring*: 1) un approccio centrato sul tutor, 2) un approccio centrato sullo studente e 3) un approccio di interazione tutor-studente (Chi *et al.*, 2001). Alcuni studenti universitari con competenze nel campo dell'apparato circolatorio umano furono osservati mentre svolgevano il ruolo di tutor su questo argomento nei confronti di studenti delle scuole medie. Agli studenti delle scuole medie, prima e dopo l'esperimento, furono somministrati dei test sulla loro capacità di comprensione attraverso una serie di domande atte a misurare i livelli cognitivi, da quelli inferiori a quelli superiori. Inoltre, i comportamenti e gli enunciati dei tutor e degli studenti furono registrati e analizzati in dettaglio. Gli autori riscontrarono che ciascuno dei tre approcci poteva essere efficace, ma uno dei risultati, in particolare, apparve sorprendente. Nell'esaminare l'approccio centrato sul tutor, i ricercatori scoprirono che le prove di valutazione degli studenti lasciavano intendere che quando le spiegazioni del tutor dominavano la sessione di *tutoring* l'apprendimento risultava essere solo superficiale.

Incuriositi dal ruolo potenzialmente neutro, o forse addirittura negativo, delle spiegazioni dei tutor nei confronti dell'apprendimento degli studenti, i ricercatori condussero una indagine aggiuntiva utilizzando gli stessi tutor che avevano partecipato allo studio originale, chiedendo loro di interagire con un nuovo gruppo di studenti sugli stessi concetti relativi al sistema circolatorio umano. In questo secondo studio, però, i tutor ricevettero esplicite istruzioni affinché sopprimessero ogni tipo di spiegazione, *feedback* o informazioni supplementari e tentassero, invece, di aprire un dialogo con gli studenti ricorrendo a una serie di spunti privi di contenuto (ad esempio, "Potresti chiarire?", "Perché?", "Come?" "Qualche idea su questo?"). L'analisi delle trascrizioni confermò che i tutor avevano effettivamente cambiato i loro modelli di comportamento passando dalla *spiegazione* originale alla *sollecitazione*.

Sorprendentemente, la valutazione degli apprendimenti degli studenti dimostrò un generale miglioramento simile a quello dello studio precedente, con una *trasformazione positiva* delle prestazioni degli studenti in riferimento a domande post-valutazione di ordine superiore. Chi e colleghi conclusero che,

sorprendentemente, gli studenti avevano imparato altrettanto efficacemente anche quando i tutor non avevano fornito spiegazioni e *feedback*.

3. Le sette caratteristiche principali dei tutor efficaci: il modello INSPIRE



Cosa rende alcuni tutor più efficaci di altri? Quando Lepper, Woolverton e i loro colleghi hanno studiato un gruppo di tutor esperti nella matematica della scuola primaria e secondaria, hanno scoperto che il metodo più efficace per favorire l'apprendimento degli studenti utilizzava un insieme tipico di approcci e strategie (presi in esame in Lepper & Wolverton, 2002). Una scoperta chiave si è sostanziata nel fatto che queste strategie si concentrano non solo sul progresso cognitivo dei *tutee*, ma anche sui loro stati motivazionali e affettivi. I ricercatori hanno identificato sette tratti che contraddistinguono i tutor di maggior successo i cui descrittori determinano in inglese l'acronimo INSPIRE: *Intelligent, Nurturant, Socratic, Progressive, Indirect, Reflective, Encouraging* (Tabella 1). Alcuni di questi tratti sembrano intuitivamente ovvi, altri lo sono di meno.

Tabella 1. Il modello di tutoring esperto INSPIRE e i risultati per i *tutee*.

Caratteristiche e comportamenti del tutor esperto	Ricadute positive
Intelligente (<i>Intelligent</i>): conosce in modo ragguardevole i contenuti disciplinari e i modelli pedagogici.	La difficoltà delle domande corrisponde in modo ottimale al livello delle conoscenze degli studenti.
Empatico (<i>Nurturant</i>): stabilisce e mantiene rapporti personali e di empatia con gli studenti.	Gli studenti si sentono accettati, supportati e liberi di esprimere il loro pensiero.
Socratico (<i>Socratic</i>): non fornisce quasi mai informazioni, soluzioni o spiegazioni, ma le sollecita ponendo domande ai <i>tutee</i> .	Gli studenti sono costantemente chiamati a pensare, fare e rispondere.
Progressivo (<i>Progressive</i>): passa da un ciclo di diagnosi più facile a uno più complesso e più impegnativo, spronando verso una soluzione e presentando un nuovo problema.	Gli studenti si muovono a piccoli passi verso una maggiore competenza attraverso pratiche mirate.
Indiretto (<i>Indirect</i>): fornisce implicitamente <i>feedback</i> sia negativi che positivi; elogia le soluzioni, non lo studente.	Gli studenti lavorano in un'atmosfera non giudicante.
Riflessivo (<i>Reflective</i>): chiede agli studenti di articolare il loro pensiero, spiega il loro ragionamento e lo generalizza in altri contesti.	Gli studenti comprendono il proprio pensiero attraverso la riflessione metacognitiva.
Incoraggiante (<i>Encouraging</i>): utilizza le strategie per motivare gli studenti e rafforza la loro fiducia (autoefficacia).	Gli studenti sperimentano l'apprendimento utile e acquisiscono fiducia nelle proprie capacità.

3.1. *Intelligente (Intelligent)*

Non sorprende che i migliori tutor avessero una eccellente padronanza della loro disciplina (insieme di conoscenze) che consentiva loro di fare ricorso a informazioni appropriate per qualsiasi problema potesse insorgere nella situazione di *tutoring*. Inoltre, possedevano una considerevole conoscenza e una comprensione intuitiva di come gli studenti apprendono e del modo migliore per insegnare (conoscenze pedagogiche). Queste conoscenze non erano semplicemente generali, ma anche confacenti al contenuto, cosicché capivano, per esempio, perché i *tutee* potevano avere l'impressione che alcuni problemi fossero più difficili e altri più semplici di quanto lo fossero in realtà. È interessante notare che, sebbene i tutor migliori avessero tutti una certa formazione professionale in campo educativo, nessuno era stato specificamente formato alla relazione di *tutoring* individuale.

3.2. *Empatico (Nurturant)*

Inoltre, fatto che non sorprende, i migliori tutor erano stati capaci di instaurare una relazione con i *tutee* e di assumere un atteggiamento empatico di fronte alle difficoltà degli studenti finalizzato alla soluzione di problemi complessi. Questi tutor si erano dimostrati premurosi, attenti al livello di motivazione o frustrazione dei loro studenti e di supporto nei confronti dell'impegno dei *tutee*. I tutor efficaci erano stati in grado di nutrire fiducia nella propria capacità di assolvere con successo all'incarico loro affidato. Inoltre, i migliori tutor avevano spesso iniziato le loro sessioni di *tutoring* con uno scambio di battute su temi privati, ponendo domande agli studenti su aspetti della loro vita personale, non solo sull'argomento in questione.

3.3. *Socratico (Socratic)*

Ancora più sorprendente, ma coerente con i risultati di Chi sopra riportati, è stato scoprire che i migliori tutor non avevano detto quasi nulla ai loro *tutee*! Si erano limitati a offrire poche informazioni fattuali e non avevano fornito la soluzione ai problemi che i loro studenti avevano difficoltà a risolvere. Piuttosto, avevano agito con continue sollecitazioni e domande, cercando di indurre approcci appropriati al problema in questione. Dalle trascrizioni dei loro interventi, più del 90% delle loro osservazioni erano domande. I *tutee*, invece, anziché ascoltare delle spiegazioni, passavano

la maggior parte del tempo a rispondere a domande che li indirizzavano verso l'apprendimento desiderato. Quando i *tutee* si bloccavano, questi tutor non fornivano risposte, ma solo degli indizi che, inizialmente, erano generali e diventavano più specifici solo come ultima risorsa. Nel corso di tale processo, questi tutor erano stati attenti a cogliere errori di pensiero "produttivi" che potevano essere esplorati con ulteriori domande a tutto vantaggio del *tutee*.

3.4. *Progressivo (Progressive)*

Utilizzando all'inizio di una sessione di *tutoring* una serie di problemi diagnostici scelti con cura, i migliori tutor avevano rapidamente ottenuto una immagine accurata del livello delle conoscenze del loro *tutee*. Avevano, quindi, proseguito per gradi nella direzione di uno sforzo più impegnativo secondo uno schema prevedibile: presentando un nuovo problema, diagnosticando le difficoltà, fornendo domande allusive e indizi fino a quando non si era giunti a una soluzione, per poi passare a un problema più difficile. Così facendo, avevano coinvolto i loro *tutee* in ciò che gli educatori chiamano "pratica intenzionale", ripetendo il processo di *problem solving* molte volte nel corso di una sessione.

3.5. *Indiretto (Indirect)*

I migliori tutor non avevano mai criticato i *tutee* o i loro errori in modo diretto. Avevano attirato l'attenzione sugli errori in modo implicito e attraverso domande successive in modo che gli stessi *tutee* riconsiderassero e modificassero le loro ipotesi. La cosa interessante è che questi tutor avevano utilizzato un simile approccio indiretto anche nel dare un *feedback* positivo, lodando le buone soluzioni ma non i *tutee* personalmente, evitando così un'atmosfera giudicante. In questo modo, i tutor efficaci avevano costruito situazioni centrate sul *tutee*, permeate dall'autoanalisi dello studente, in contrapposizione a situazioni centrate sul tutor in cui il *feedback*, positivo o negativo, proveniva dal tutor stesso.

3.6. *Riflessivo (Reflective)*

Nel corso della soluzione dei problemi, i tutor efficaci avevano spesso chiesto ai *tutee* di verbalizzare ciò che stavano facendo e ciò che stavano imparando, di spiegare come si erano avvicinati al problema e come lo avevano risolto, e di trasferire ciò che avevano imparato ad altri contesti

e situazioni del loro mondo reale. Questo processo di riflessione sul pensiero del discente, che gli educatori chiamano metacognizione, è noto per essere una componente cruciale del come gli individui apprendono (National Research Council, 1999).

3.7. Incoraggiante (*Encouraging*)

I tutor efficaci avevano utilizzato diverse strategie per motivare e incoraggiare i loro *tutee*: avevano stuzzicato la loro curiosità con problemi attinenti alla loro vita, avevano consentito loro un certo controllo della sessione di *tutoring*, li avevano posti di fronte a problemi difficili ma risolvibili con un po' di sforzo, e avevano fornito loro un *feedback* assiduo, indiretto e positivo. Nel processo, questi tutor erano stati in grado di far crescere nei *tutee* la fiducia nelle loro capacità.



4. Trasferire le strategie del tutoring efficace al contesto di lezione accademica

Perché il *tutoring* esperto dovrebbe avere un successo di gran lunga superiore nel promuovere l'apprendimento degli studenti rispetto alle tradizionali lezioni in aula? Sebbene Bloom (1984), Chi *et al.* (1994, 2001) e Lepper e Woolverton (2002) lavorassero con studenti più giovani, è esperienza comune anche a livello universitario che molti studenti possano imparare molto più facilmente con un buon tutor rispetto ai corsi tradizionali. Nel chiederci il perché, tendiamo a concentrarci prima di tutto sui numeri: è ovvio che le lezioni individuali siano più efficaci delle lezioni rivolte a centinaia di studenti in un grande auditorium. Ma c'è dell'altro, come è evidente dal confronto tra le marcate differenze pedagogiche tra *tutoring* e lezioni tradizionali (Tabella 2). Quanto devono essere diverse queste due situazioni di insegnamento? Potrebbe essere possibile che una lezione rivolta a numerosi studenti risulti più efficace se i docenti adottano le strategie di insegnamento dei tutor esperti? Di primo acchito, questa idea può sembrare assurda ma, proseguendo nei ragionamenti, sosteneremo che non lo è affatto, offrendo esempi di approcci didattici che alcuni docenti universitari stanno già utilizzando con buoni risultati per trasformare grandi gruppi classe in ambienti di apprendimento più produttivi. In questo paragrafo andiamo a considerare ciascuna caratteristica del modello INSPIRE e a riflettere in che modo ognuna possa essere incorporata nell'insegnamento in aula.

Tabella 2. Confronto tra lezione tradizionale e tutoring individuale esperto.

Lezione tradizionale in una classe numerosa	Sessione di <i>tutoring</i> con tutor esperto
Il docente trasmette fatti e spiegazioni agli studenti tenendo lezioni frontali e presentando immagini.	Il tutor pone problemi, rivolge domande e fornisce suggerimenti occasionali ma poche spiegazioni.
Gli studenti siedono passivamente e registrano le informazioni desunte dalle lezioni frontali e dalle immagini.	Lo studente risponde alle domande, lavora alla soluzione dei problemi e si impegna attivamente nella pratica intenzionale.
Il docente si concentra interamente sui contenuti, per lo più informazioni fattuali.	Il tutor si concentra non solo sul contenuto, ma anche sullo stato affettivo dello studente, sulla motivazione e sulla consapevolezza metacognitiva.
Gli studenti ricevono un <i>feedback</i> sui loro progressi solo periodicamente, attraverso esami sommativi ad alto rischio.	Lo studente riceve un <i>feedback</i> continuo attraverso la valutazione formativa sotto forma di domande.
Il docente non sa quanto gli studenti stiano capendo fino a dopo un esame ad alto rischio e non è in grado di adattare la presentazione dei concetti alle esigenze degli studenti.	Il tutor monitora continuamente l'apprendimento dello studente attraverso domande, conosce il suo livello di comprensione e può regolare la propria strategia di conseguenza.
Gli studenti possono appropriarsi delle informazioni fattuali e concettuali solo nello specifico contesto del corso.	Lo studente è tenuto ad applicare le nuove conoscenze a nuove situazioni e generalizzarle per renderle fruibili in altri contesti.
Il docente ha poca o nessuna interazione personale con i singoli studenti.	Il tutor stabilisce un rapporto con lo studente e incoraggia e supporta il suo processo di apprendimento.

4.1. *Intelligente*

Sebbene la maggior parte dei docenti universitari disponga della necessaria conoscenza dei contenuti per insegnare nei propri corsi, pochi hanno avuto una formazione di base formale su temi pedagogici. Fortunatamente, questa situazione sta cominciando a cambiare grazie all'impegno profuso nell'ambito dei programmi per lo sviluppo professionale, come quello del National Academies Summer Institute per la formazione universitaria in biologia a supporto di facoltà che già esistono (Handelsman *et al.*, 2004; Pfund *et al.*, 2009), come il programma denominato *First IV* supportato dalla National Science Foundation (NSF) (Lundmark, 2002) e come la rete CIRTL (www.cirtl.net) per facoltà future rispettivamente a livello post-dottorato e per laureati; inoltre, vi sono numerosi centri per l'insegnamento d'eccellenza presso particolari college e università. Una più ampia conoscenza delle questioni pedagogiche sarà utile per raggiungere ulteriori miglioramenti negli approcci didattici qui discussi.

I docenti tradizionali solitamente utilizzano la loro ampia conoscenza dei contenuti per trasmettere informazioni attraverso lezioni-conferenza, mentre i tutor esperti, come abbiamo visto, non lo fanno. Ma mentre la

letteratura scientifica sul *tutoring* efficace suggerisce che il fattore chiave è massimizzare il parlato dello studente e l'auto-spiegazione, quella stessa letteratura suggerisce anche che ci sono modi in cui il parlato del tutor può promuovere apprendimento. In particolare, la teoria dell'apprendistato cognitivo suggerisce che il parlato del docente, quando questi illustra in modo esplicito come un esperto possa aver precedentemente frainteso i concetti in questione, oppure come questi si sia approcciato a un dato problema, può favorire l'apprendimento degli studenti dopo che essi stessi abbiano esplorato le loro personali considerazioni sull'argomento. Questo approccio di *coaching* cognitivo, che evita la spiegazione del docente fino a dopo che gli studenti abbiano avuto l'opportunità di esplorare un concetto e riflettere sulle proprie conoscenze pregresse, ben si allinea ai modelli che ricostruiscono il ciclo di apprendimento sviluppati nei campi dell'educazione e della psicologia (Tanner, 2010). Ad esempio, Schwartz e Bransford (1998) hanno dimostrato che i loro studenti avevano imparato di più dalle dispense se in precedenza si erano cimentati con un problema correlato. Allo stesso modo, Smith e colleghi (2011) hanno scoperto che la spiegazione di un docente — fornita dopo che gli studenti avevano provato a rispondere a una domanda impegnativa, avevano discusso l'argomento e poi riprovato a rispondere (cfr. la sezione intitolata *Progressivo*, più avanti) — aveva migliorato notevolmente l'apprendimento più della discussione o della sola spiegazione del docente. In biologia, tale *coaching* cognitivo può, talvolta, essere realizzato semplicemente attraverso la narrazione della storia del pensiero scientifico su un determinato argomento del quale un docente con conoscenze approfondite ha dimestichezza. Coinvolgere gli studenti nell'analisi dei principali esperimenti chiave nella storia della scienza può richiamare la loro attenzione su modi di pensare che sono attualmente considerati errati, ma che spesso mostrano come i loro stessi comuni fraintendimenti non siano altro che il riflesso del pensiero scientifico nel suo sviluppo storico. Un esempio citato spesso è lo studio compiuto nel diciassettesimo secolo da Jean Baptiste van Helmont che smentiva l'ipotesi, allora comune, secondo la quale le piante traggono la loro massa dal suolo ma solo per rimpiazzarla con un'altra idea, altrettanto errata, che attribuiva all'acqua l'intero aumento della loro massa (ad es. Ebert–May *et al.*, 2003).

4.2. *Empatico*

Ovviamente, è molto più difficile stabilire un rapporto ed entrare in empatia con un gruppo eterogeneo di centinaia di studenti piuttosto che con un singolo *tutee*. Tuttavia, i docenti più efficaci riescono a fare questo in una

certa misura trattando gli studenti con rispetto, imparando il maggior numero possibile dei loro nomi, condividendo gli obiettivi di apprendimento del corso in modo esplicito e tentando di mettere in relazione i contenuti con le esperienze quotidiane degli studenti e le loro preoccupazioni inerenti al mondo reale. Inoltre, questi docenti evitano qualsiasi congettura sugli studenti, sul loro *background* e sulle loro motivazioni. È una sfida notevole vedere il mondo dal punto di vista di uno studente principiante, e forse lo è ancora di più quando ci si relaziona con un gruppo di discenti che può differire significativamente dal docente rispetto a cultura, età e lingua. Di conseguenza, le pratiche di cura in una grande aula richiedono competenza culturale da parte del docente (Tanner & Allen, 2007) e impegno nel considerare la situazione di apprendimento dal punto di vista dello studente.

4.3. Socratico

Questo tratto distintivo dei tutor efficaci è forse il più importante tra quelli che i docenti tradizionali potrebbero assumere nelle lezioni rivolte a classi numerose. Considerate le tecnologie ora a nostra disposizione, ciò è anche assolutamente fattibile. L'assunzione di un atteggiamento socratico fa sì che il ruolo del docente che si esplica nel "raccontare" — trasmissione di informazioni e spiegazioni — venga sostituito, o almeno integrato, dal "chiedere" — porre problemi e suscitare, di conseguenza, un coinvolgimento attivo degli studenti (Tabella 2). I tutor esperti seguono questa raccomandazione, come abbiamo visto, e molti docenti universitari ricorrono con successo all'approccio socratico in classi numerose. Inoltre, le lezioni tradizionali offrono un vantaggio che anche il miglior *tutoring* individuale non è in grado di fornire, cioè l'opportunità di permettere agli studenti di interagire tra di loro nella discussione e nella risoluzione dei problemi. La ricerca sull'apprendimento ha dimostrato chiaramente che il confrontarsi con un problema discutendo in piccolo gruppo può migliorare sia la preparazione dello studente che la sua capacità di *problem solving* (NRC, 1999; Tanner *et al.*, 2003).

Più in generale, l'approccio socratico all'insegnamento mette in rilievo l'utilizzo del tempo in classe per il coinvolgimento degli studenti in pratiche intenzionali, imparando attraverso il ricorso al pensiero attivo e svolgendo attività strettamente correlate ai concetti in discussione. Le attività di apprendimento attivo possono assumere molte forme, tra cui figurano *brainstorming*, *think-pair-share*², *concept mapping*, domande concet-

2 Strategia di apprendimento cooperativo che implica la riflessione individuale, il lavoro di coppia e la condivisione (nota del traduttore).

tuali attraverso l'uso di *Classroom Response Systems*³, problemi strutturati e non strutturati o studi di caso (cfr. Handelsman *et al.*, 2007; Allen & Tanner, 2009). Tutte queste attività possono comportare l'interazione fra studenti, sfruttando la modalità del piccolo gruppo per facilitare l'apprendimento e la capacità di risoluzione dei problemi. Esse forniscono anche una valutazione formativa del pensiero degli studenti, con un prezioso *feedback* per il docente, come viene discusso nella sezione sottostante intitolata *Progressivo*.

Le domande concettuali a scelta multipla, poste più opportunamente utilizzando un sistema di risposta attraverso l'uso di un tastierino (*clicker*) (Caldwell, 2007), forniscono un buon esempio di come la postura socratica tipica dei tutor e il lavoro di gruppo possano essere contemplati in un contesto di classe numerosa. Buone domande *clicker* sono stimolanti, richiedendo abilità cognitive di ordine superiore come, per esempio, l'applicazione di concetti precedentemente discussi a una nuova situazione problematica. Un modo efficace per somministrare tali domande è quello di chiedere agli studenti di votare prima individualmente, senza discussione preliminare. Una domanda ben formulata e stimolante porterà spesso a una votazione diversificata, senza che si converga sulla risposta corretta. Mostrare agli studenti i risultati delle votazioni può generare suspense: "Chi ha ragione? Io, o le persone che hanno scelto B?" Questo è un momento educativo, quando gli studenti sono emotivamente, oltre che intellettualmente, coinvolti nel risolvere il disaccordo. Se viene data loro la possibilità di dibattere la questione in piccoli gruppi e poi di rivotare, i risultati convergono quasi sempre sulla risposta corretta, a volte in modo sorprendente (Wood, 2004). Il fisico Eric Mazur, che inavvertitamente scoprì il potere di questo approccio, coniò il termine *peer instruction* per descriverlo (Mazur, 1997). Tuttavia, uno studio più recente suggerisce che potrebbe trattarsi non tanto di "istruzione" — uno studente che spiega la risposta agli altri — quanto, piuttosto, il processo di dare e ricevere — tipico della stessa discussione di gruppo — che porta gli studenti alla comprensione, come succede nel *tutoring* (Smith *et al.*, 2009). Questo risultato supporta ulteriormente l'idea che il parlato degli studenti, sia esso rivolto al docente o a un compagno, promuove l'apprendimento (Tanner, 2009).

3 I *Classroom Response Systems* sono tastierini, chiamati anche *clickers*, che vengono usati nelle università americane per promuovere la partecipazione degli studenti ai quali, durante la lezione e a intervalli regolari, vengono poste domande, per lo più a scelta multipla, per monitorare le loro conoscenze pregresse, la comprensione dei concetti presentati e le loro capacità cognitive. Cf.: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/clickers/#what>, <https://serc.carleton.edu/sp/library/classresponse/what.html> (consultazione 05/12/2019) (nota del traduttore).

4.4. *Progressivo*

Il tutor esperto pone domande diagnostiche all'inizio di una sessione per determinare il livello delle conoscenze iniziali del *tutee* prima di procedere al loro sviluppo. Al contrario, succede che molti docenti pensino che i concetti già insegnati siano ormai acquisiti. Per esempio, se in un corso precedente è stata insegnata la meiosi, molti docenti ritengono la questione ormai acquisita. Spesso, naturalmente, non è così. Un modo abbastanza semplice per misurare le conoscenze iniziali è attraverso un *pretest* costituito da domande concettuali prive del linguaggio tecnico con cui uno studente principiante, verosimilmente, non sarà familiare. Tali test, spesso chiamati *concept assessment* o *concept inventories*, sono stati sviluppati per diverse aree della biologia (Knight, 2010). Tale *pretest* viene spesso riproposto come *posttest* alla fine di un corso, in modo da poter misurare gli apprendimenti degli studenti (ad es. Smith *et al.*, 2008).

Più in generale, non c'è bisogno che la pratica della valutazione concettuale sia elaborata. Inoltre essa non richiede molto tempo per informare sia gli studenti che il docente sul reale livello di comprensione degli studenti. Approcci così semplici — come fare in modo che gli studenti rispondano a una domanda posta dal docente su una scheda consegnata alla fine della lezione o elaborino un breve scritto a difesa del proprio accordo o disaccordo nei confronti di un'affermazione (che potrebbe sostanzarsi in un ben noto malinteso) — possono costituire tutto ciò che è necessario per informare il docente e modificare in modo significativo la sua scelta in merito al modo migliore di procedere (ad esempio, Schinske, 2011).

Lo sviluppo e il successo degli studenti ottenuti da tutor esperti utilizzando materiali più impegnativi dipendono dal *feedback* continuo proveniente dallo studente e dalla pratica intenzionale con il materiale di studio. Un fattore che distingue indubbiamente il *tutoring* dalla lezione tradizionale consiste nell'immediato flusso di informazioni dallo studente al docente su come questi stia pensando e su cosa stia cercando di capire. Di fatto, il *tutoring* inefficace è caratterizzato dalla mancanza di questo flusso di informazioni da studente a docente, probabilmente causato da un eccessivo parlato del docente e da un insufficiente parlato da parte dello studente (Chi *et al.*, 2001). Tuttavia, ottenere un accesso immediato al pensiero degli studenti nel corso di lezioni affollate non è affatto impossibile. Questo *feedback* può essere ottenuto mediante una valutazione formativa utilizzando una qualsiasi delle attività di apprendimento attivo già discusse: commenti su schede, domande concettuali via *clicker* e così via. Inoltre, i sistemi di gestione di corsi *online* consentono ai docenti di rac-

cogliere facilmente informazioni simili da centinaia di studenti, al di fuori dell'orario di lezione, come discusso più avanti nel paragrafo *Riflessivo*.

I sistemi di gestione dei corsi *online* consentono anche la strutturazione di pratica intenzionale, al di là di ciò che impegna gli studenti, persino durante una lezione centrata sullo studente. Il lavoro a domicilio non può essere progettato individualmente in un contesto di grande affollamento, tuttavia il ruolo del docente nell'assegnare i compiti agli studenti può essere molto simile a quello dei tutor. Sfortunatamente, nelle lezioni impartite a classi numerose in modalità tradizionale, i compiti da svolgere a casa che vengono assegnati agli studenti si limitano spesso alla lettura di testi senza chiari obiettivi in grado di sostenere il loro impegno nella lettura o di fornire occasione di applicazione pratica dei concetti che stanno studiando. Le opzioni praticabili includono la costruzione di mappe concettuali partendo da un insieme di termini chiave, la ricerca di prove che potrebbero risolvere uno studio di caso, o una varietà di altre domande e problemi di ordine superiore e concettualmente stimolanti (Crowe *et al.*, 2008; Allen & Tanner, 2003; National Center for Case Study Teaching in Science [<https://sciencecases.lib.buffalo.edu/>]). Non si deve tener conto di queste attività pratiche sulla base di criteri valutativi, in particolare nel caso di classi di grandi dimensioni. La loro realizzazione dovrebbe, comunque, essere premiata con un voto di partecipazione per trasmettere agli studenti l'idea che i docenti considerano questo tipo di lavoro parte integrante del processo di apprendimento. Inoltre, non è necessario che i docenti leggano ogni singola parte del lavoro assegnato agli studenti per ottenere informazioni sugli equivoci chiave e sulle difficoltà che gli studenti stanno affrontando. La lettura casuale di un 10% di mappe concettuali prodotte dagli studenti o di, ad esempio, 30 delle presentazioni realizzate da una classe di 300 persone, può richiedere solo una trentina di minuti, ma offre una varietà di informazioni che possono guidare le decisioni su cosa chiarire o su quando affrontare nuovi concetti in una successiva lezione. Per seguire il principio della progressività, il docente può, quindi, assegnare compiti di crescente difficoltà sulla base di prove evidenti di un effettivo crescente apprendimento che si palesa nel lavoro degli studenti.

La combinazione, discussa sopra, di lettura e assegnazione di attività di supporto da svolgersi fuori aula come compiti per casa, fornisce anche la risposta a un dilemma che si presenta a tutti i docenti che aspirano a realizzare nelle loro classi lezioni meno trasmissive e più attive, cioè: "Come si può fare per svolgere tutto il programma necessario?" Le attività di supporto da svolgersi a casa non solo forniscono occasioni per la pratica intenzionale necessaria per padroneggiare i concetti relativi al corso

in questione, ma liberano anche del tempo da trascorrere in classe per discutere, analizzare ed esaminare ulteriormente i concetti attraverso il dialogo socratico e la discussione in piccoli gruppi. Due versioni di questo approccio, che sono state descritte nel dettaglio e vagliate in merito alla loro efficacia, sono “just-in-time-teaching”⁴ (Novak *et al.*, 1999) e il più semplice “learn before lecture” (Moravec *et al.*, 2010).

4.5. Indiretto

Il tutor efficace non critica né elogia direttamente i *tutee*. Nelle lezioni frontali, l’aspetto che caratterizza il parlato del docente, il cosiddetto *coaching* cognitivo discusso in precedenza nel paragrafo 4.1., può essere utilizzato per fornire *feedback* in modo implicito, in sostituzione della semplice rilevazione di un errore, modalità, questa, sia improduttiva che scoraggiante. Ad esempio, dopo aver mostrato i risultati diversificati dopo aver posto una domanda *clicker* complessa, un docente potrebbe dire: “Mi pare che dobbiamo lavorare tutti insieme per raggiungere un consenso su questa questione” piuttosto che “Bene, il 60% di voi sono in errore”. Inoltre, il docente può promuovere un dialogo in classe chiedendo agli studenti di provare a spiegare a un compagno perché un individuo potrebbe scegliere una particolare risposta, indipendentemente dalla risposta che essi stessi hanno scelto. Il docente, pertanto, può assumere il ruolo di “allenatore cognitivo” facilitando la discussione in un’intera classe sia sul perché alcuni modi di pensare errati possano apparire ragionevoli, sia su quali evidenze si baserebbe un esperto per giudicarli di scarso interesse. Un esempio di domanda valutativa perfetta per questo tipo di approccio al *training* cognitivo è quella che sonda il pensiero degli studenti in merito a quale sia la fonte ultima della massa degli esseri viventi (ad esempio, Ebert–May *et al.*, 2003; Thinking Like a Biologist sito web [<http://www.biodqc.org/>]). In linea con la caratteristica socratica, questo approccio promuove l’auto–spiegazione dello studente (discussione di coppia) e fornisce *coaching* cognitivo (discussione in seno all’intera classe), oltre a fornire un *feedback* indiretto agli studenti il cui pensiero non è ancora allineato a quello degli esperti biologi.

4.6. Riflessivo

I tutor esperti promuovono consapevolezza metacognitiva, chiedendo continuamente ai *tutee* di articolare i loro processi mentali, spiegare il loro

4 Cf.: https://en.wikipedia.org/wiki/Just-in-time_teaching (consultazione 05/12/2019) (nota del traduttore).

ragionamento, monitorare il loro livello di apprendimento e generalizzare i concetti in altri contesti. Ancora una volta, i programmi di gestione di corsi *online* rendono ciò possibile anche in un contesto di classi numerose. Chiedendo agli studenti di scrivere regolarmente 200–300 parole riflettendo su come si siano modificate le loro idee inerenti agli argomenti del corso e su quali siano i loro fraintendimenti, il docente può sia acquisire preziose informazioni sul pensiero degli studenti, sia promuovere in loro consapevolezza metacognitiva. Ancora una volta, tali riflessioni devono essere premiate attraverso l'assegnazione di punti per la partecipazione allo scopo di incoraggiare il coinvolgimento sistematico, ma non devono essere valutate con voti. I punti per la partecipazione possono essere assegnati in base al raggiungimento del limite di parole richiesto, che viene spesso calcolato automaticamente dal sistema di apprendimento online, rendendo l'assegnazione del credito rapida e indolore. E, ancora, non è necessario che il docente legga ogni singola esercitazione assegnata. L'obiettivo è quello di aumentare le opportunità per gli studenti di riflettere sul proprio apprendimento e aumentare il flusso di informazioni studente–docente sul loro modo di pensare.

Un modo efficace, in classe e fuori della classe, per promuovere la capacità degli studenti di trasferire ciò che si è compreso dal contesto accademico ad altri contesti è quello di mettere in relazione i compiti assegnati e i problemi del mondo reale pertinenti ai concetti in questione. Ad esempio, una epidemia di colera e una ondata di morti in un paese in via di sviluppo possono costituire uno studio di caso in cui gli studenti affrontano la sfida di applicare le loro conoscenze sull'osmosi e sulla sua rilevanza nei confronti delle malattie umane.

4.7. *Incoraggiante*

I buoni insegnanti in qualsiasi ambiente incoraggiano i loro studenti con l'essere stimolanti, entusiasti, premurosi, solidali e generosi di *feedback* positivi. Questa caratteristica si sovrappone in modo significativo con quella identificata dall'aggettivo *empatico*, e in una certa misura con quella identificata dall'aggettivo *indiretto*, come discusso sopra. Il valore di queste qualità è simile per ogni tipo di insegnante efficace, dai tutor ai docenti di classi numerose. In particolare, le modalità di essere incoraggianti in una classe numerosa possono includere il sostegno esplicito della curiosità degli studenti. Ciò può avvenire tramite l'assegnazione di compiti per casa che esplorino gli eventi attuali e mettano in relazione la biologia appresa con contesti del mondo reale e con individui con cui gli studenti possa-

no direttamente rapportarsi. Inoltre, l'incoraggiamento nei confronti di un gran numero di studenti può derivare semplicemente dall'essere dalla loro parte (proprio come un tutor è esplicitamente dalla parte di un *tutee*), usando un linguaggio che trasmetta l'idea che docente e studenti appartengono alla stessa squadra (Tanner, 2011). Infine, coltivare la convinzione autentica che gli studenti possano davvero farcela è un requisito fondamentale per stabilire un ambiente incoraggiante in un ampio contesto di lezione accademica. Per gli studenti, percepire questa convinzione può essere una potente forza motivante nei confronti dell'apprendimento.

5. Conclusioni

L'applicazione del modello didattico INSPIRE può riprodurre l'efficacia di singole sessioni di *tutoring* nel contesto di classi numerose? In diversi modi, ciò che promuove l'apprendimento degli studenti con un tutor esperto è molto simile alle pratiche che si è dimostrato essere efficaci in una varietà di ambienti di insegnamento e apprendimento e al di là dei confini disciplinari (Wood, 2009). Per portare un esempio, un recente studio ha documentato un significativo miglioramento medio degli apprendimenti superiore rispetto all'obiettivo *2 sigma* di Bloom utilizzando proprio questi tipi di approccio (Deslauriers *et al.*, 2011). Forse dobbiamo solo sforzarci di ricordare le caratteristiche chiave del *tutoring* efficace e tenerle in dovuta considerazione nel progettare gli ambienti di apprendimento per i nostri studenti, indipendentemente dalle dimensioni dello spazio fisico o dal numero di persone che lo occupano.

Riferimenti bibliografici

- ALLEN, D., & TANNER, K. (2003). Approaches to cell biology teaching: mapping the journey-concept maps as signposts of developing knowledge structures. *Cell Biology Education*, 2, 133–136.
- ALLEN, D., & TANNER, K. (2009). *Transformations: Approaches to College Science Teaching*. New York: W.H. Freeman.
- BLOOM, B.S. (1984). The 2 sigma problem: the search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher*, 13, 4–16.
- BLOOM, B.S., ENGLEHART, M.D., FURST, E.I., HILL, W.H., & KRATHWOHL, D.R. (1956). *A Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- CALDWELL, J.E. (2007). Clickers in the large classroom: current research and best-practice tips. *CBE Life Sciences Education*, 6, 9–20.

- CHI, M.T.H. (1996). Constructing self-explanations and scaffolded explanations in tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 10, 33–49.
- CHI, M.T.H., DE LEEUW, N., CHIU, M.H., & LAVANCHER, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 18, 439–477.
- CHI, M.T.H., SILER, S.A., IEONG, H., YAMAUCHI, T., & HAUSMANN, R.G. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25, 471–533.
- CROWE, A., DIRKS, C., & WENDEROTH, M.P. (2008). Biology in bloom: implementing Bloom's taxonomy to enhance student learning in biology. *CBE Life Sciences Education*, 7, 368–381.
- DESLAURIERS, L., SCHELEW, E., & WIEMAN, C. (2011). Improved learning in a large-enrollment physics class. *Science*, 332, 862–864.
- EBERT-MAY, D., BATZLI, J., & LIM, H. (2003). Disciplinary research strategies for assessment of learning. *Bioscience*, 53, 1221–1228.
- GRAESSER, A.C., PERSON, N.K., & MAGLIANO, I.P. (1995). Collaborative dialogue patterns in naturalistic one-to-one tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 495–522.
- HANDELSMAN, J., EBERT-MAY, D., BEICHNER, R., BRUNS, P., CHANG, A., DEHAAN, R., GENTILE, J., LAUFFER, S., STEWART, J., TILGHMAN, S.M., & WOOD, W.B. (2004). Scientific teaching. *Science*, 304, 521–522.
- HANDELSMAN, J., MILLER, S., & PFUND, C. (2007). *Scientific Teaching*. New York: W.H. Freeman.
- KNIGHT, I.K. (2010). Biology concept assessment tools: design and use. *Microbiology Australia*, 31, 5–8.
- LEPPER, M.R., & WOOLVERTON, M. (2002). The wisdom of practice: lessons learned from the study of highly effective tutors. In I. Aronson (Ed.), *Improving Academic Achievement* (pp. 135–158). New York: Academic.
- LUNDMARK, C. (2002). The FIRST project for reforming undergraduate science teaching. *BioScience*, 52, 552.
- MAZUR, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Saddle River (NJ): Prentice Hall.
- MORAVEC, M., WILLIAMS, A., AGUILAR-ROCA, N., & O'DOWD, D.K. (2010). Learn before lecture: a strategy that improves learning outcomes in a large introductory biology class. *CBE Life Sciences Education*, 9, 473–481.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington (DC): National Academies Press.
- NOVAK, G., GAVRIN, A., CHRISTIAN, W., & PATTERSON, E. (1999). *Just-in-Time Teaching: Blending Active Learning with Web Technology*. San Francisco: Benjamin Cummings.
- PFUND, C., MILLER, S., BRENNER, K., BRUNS, P., CHANG, A., EBERT-MAY, D., FAGEN, A.P., GENTILE, J., GOSSENS, S., KHAN, I.M., LABOV, J.B., PRIBBENOW, C.M., SUSMAN, M., TONG, L., WRIGHT, R., YUAN, R.T., WOOD, W.B., & HANDELSMAN, J. (2009). Summer institute to improve university science teaching. *Science*, 324, 470–471.
- SCHINSKE, I.N. (2011). Taming the testing/grading cycle in lecture classes centered around open-ended assessment. *Journal of College Science Teaching*, 40, 46–52.
- SCHWARTZ, D.L., & BRANSFORD, J.D. (1998). A time for telling. *Cognition and Instruction*, 16, 475–522.
- SLAVIN, R. (1987). Making Chapter 1 make a difference. *Phi Delta Kappan*, 69, 110–119.
- SMITH, M.K., WOOD, W.B., ADAMS, W.K., WIEMAN, C., KNIGHT, J.K., GUILD, N., & SU, T.T. (2009). Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions. *Science*, 323, 122–124.

- SMITH, M.K., WOOD, W.B., & KNIGHT, I.K. (2008). The Genetics Concept Assessment: a new concept inventory for gauging student understanding of genetics. *CBE Life Sciences Education*, 7, 422–430.
- SMITH, M.K., WOOD, W.B., KRAUTER, K., & KNIGHT, I.K. (2011). Combining peer discussion with instructor explanation increases student learning from in-class concept questions. *CBE Life Sciences Education*, 10, 55–63.
- TANNER, K.D. (2009). Talking to learn: why biology students should be talking in classrooms and how to make it happen. *CBE Life Sciences Education*, 8, 89–94.
- TANNER, K.D. (2010). Order matters: using the 5E model to align teaching with how people learn. *CBE Life Sciences Education*, 9, 159–164.
- TANNER, K.D. (2011). Moving theory into practice: a reflection on teaching a large, introductory biology course for majors. *CBE Life Sciences Education*, 10, 113–122.
- TANNER, K., & ALLEN, D. (2007). Cultural Competence in the college biology classroom. *CBE Life Sciences Education*, 6, 251–258.
- TANNER, K., CHAT-MAN, L.S., & ALLEN, D. (2003). Approaches to cell biology teaching: cooperative learning in the science classroom-beyond students working in groups. *Cell Biology Education*, 2, 1–5.
- WOOD, W.B. (2004). Clickers: a teaching gimmick that works. *Developmental Cell* 7, 796–798.
- WOOD, W.B. (2009). Innovations in teaching undergraduate biology and why we need them. *Annual Reviews of Cell and Developmental Biology*, 25, 93–112.

Cristina Richieri insegna inglese e si occupa di formazione del personale docente. Fa parte del Consiglio Direttivo di ANFIS ed è Direttore Responsabile di *Idee in Form@zione* — Periodico per la formazione degli insegnanti, organo ufficiale dell'ANFIS. È coautrice di testi per l'insegnamento della lingua inglese. È docente a contratto presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università degli Studi di Padova e presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona. Le sue pubblicazioni scientifiche sono attinenti l'insegnamento della lingua inglese, la formazione degli insegnanti, l'educazione interculturale, l'autoformazione, la riflessività e la reciprocità nei processi di apprendimento e insegnamento.

Maria Renata Zanchin è esperta in ricerca didattica e *counselling* formativo. È Capo Redattore di *Idee in Form@zione*. Ha collaborato con le Università di Venezia e Verona, con l'Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa, con l'IPRASE Trentino, sia come docente a contratto che come consulente in progetti di ricerca. Svolge formazione per gli insegnanti presso gli istituti scolastici di diverso ordine e grado del Veneto e di altre regioni italiane sulla progettazione curricolare per competenze, la valutazione e la certificazione, i PCTO. Sulle medesime tematiche ha pubblicato numerosi saggi e articoli. È membro del CTS della Rete Nazionale IPSECOM per il passaggio al Nuovo Ordinamento degli Istituti Professionali.

Finito di stampare nel mese di marzo del 2020
dalla tipografia «The Factory S.r.l.»
00156 Roma – via Tiburtina, 912
per conto della «Giacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale»
di Canterano (RM)