

RICERCHE

Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola. Valutare un corso di formazione attraverso sguardi qualitativi e quantitativi

The role of tutor at school. The evaluation of a training course through a qualitative and quantitative perspective

Barbara Balconi, Università di Milano Bicocca

Elisabetta Nigris, Università di Milano Bicocca

Andrea Reggiani, Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Ira Vannini, Alma Mater Studiorum Università di Bologna

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo presenta i risultati di una ricerca valutativa del percorso formativo "il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola", svolto nell'annualità 2017/2018, presso l'Alma Mater Studiorum Università di Bologna e l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Nello specifico è stata condotta un'analisi quali-quantitativa realizzata attraverso la costruzione e somministrazione di un questionario *ex-ante* ed *ex-post* finalizzato a delineare il profilo professionale dei docenti partecipanti al corso, attraverso l'analisi di alcune variabili quali: le abitudini didattiche, l'apertura verso l'auto-valutazione, le convinzioni in merito alla progettazione didattica; e a valutare la loro disposizione al cambiamento. Si è rilevata una coerenza tra i dati quantitativi e qualitativi: i partecipanti hanno dichiarato un generale apprezzamento della formazione ricevuta e di aver acquisito competenze professionali riguardanti principalmente le aree dell'osservazione e della documentazione.

ENGLISH ABSTRACT

This contribution presents the results of an evaluation research of the training course "Tutor role at school", carried out in the 2017/2018 at the Alma Mater Studiorum University of Bologna (Unibo) and the University of Milano-Bicocca (Unimib). Specifically, a qualitative-quantitative analysis was conducted through the construction of an *ex-ante* and *ex-post* questionnaire aimed at outlining the professional profile of the teachers attending the course, through the analysis of some variables such as: teaching habits, openness to self-evaluation, beliefs about didactic planning; and at evaluating their motivation towards innovation and change. Both quantitative and qualitative analysis showed similar results: the participants provided a positive feedback related to the training course and to new professional competencies mainly concerning the areas of observation and documentation.

Introduzione

La riflessione sulla figura del tutor, tanto nella scuola quanto nel campo della ricerca pedagogica, ha fatto finora riferimento ad un duplice sguardo conoscitivo: da un lato all'ambito didattico, relativamente alla collaborazione fra gli allievi (tutoraggio fra pari) nelle dinamiche di insegnamento e apprendimento (Cohen, Kulik & Kulik, 1982); dall'altro

all'area della professionalità dell'insegnante, limitatamente al ruolo di "supervisore" attribuito a quei docenti, destinatari di un distacco a tempo parziale dalla scuola, chiamati a seguire in università – all'interno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria – il percorso di tirocinio dei futuri insegnanti (Nigris, 2004; Damiano, Castoldi & Gardini, 2007; Laneve & Pascolini, 2014). Limitate sono ancora le ricerche, almeno in ambito nazionale, volte ad analizzare il ruolo che tale figura professionale sta assumendo, con sempre maggiore centralità, nell'organizzazione scolastica. In particolare, allo stato attuale, ad essere poco indagata è la specificità formativa di questi professionisti; poche sono, infatti, le esperienze e le ricerche empiriche che si interrogano sulla qualità dei percorsi e delle metodologie formative idonee alla costruzione di una solida professionalità di questi insegnanti che esercitano funzioni di secondo livello (Magnoler, 2017).

L'esperienza formativa che la presente ricerca si propone di analizzare nasce nel 2016 dalla collaborazione fra quattro Atenei (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Università degli Studi di Macerata, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia) da tempo impegnati in numerosi progetti di ricerca sulla formazione professionale degli insegnanti: formazione dei beginning teachers, con riferimento specifico alla struttura del progetto di tirocinio (Nigris, 2004; D'Ugo & Vannini, 2015); , metodologie di formazione degli insegnanti in servizio; passaggio dalla formazione iniziale all'inserimento nel mondo della scuola dei neo-laureati (Vannini & Mantovani, 2007; Nigris, Balconi & Zuccoli, 2015; Balconi, 2017). In particolare, nel presente contributo verranno analizzati i risultati di una ricerca valutativa condotta nell'annualità 2017/2018 di tale percorso formativo, limitatamente alle edizioni realizzate presso l'Alma Mater Studiorum Università di Bologna (Unibo) e l'Università degli Studi di Milano-Bicocca (Unimib), dal momento che questi due Atenei hanno erogato e condotto continuamente il percorso di formazione a partire dall'anno della sua ideazione (2016). Nelle prossime pagine, più nel dettaglio, si provvederà a fornire un'analisi quali-quantitativa realizzata attraverso la costruzione e somministrazione di un questionario ex-ante ed ex-post finalizzato a delineare il profilo professionale dei docenti partecipanti al corso (le abitudini didattiche, l'apertura verso l'auto-valutazione, le convinzioni in merito alla progettazione didattica) e a valutare la loro disposizione all'innovazione e al cambiamento.

Il quadro teorico di riferimento

Il termine "tutoraggio" viene comunemente riferito ad un insieme di attività di formazione svolte all'interno di scuole e università utile a promuovere la preparazione professionale dei futuri insegnanti (studenti/tirocinanti) e degli insegnanti neo-assunti, nella logica dell'alternanza (Chaliés et al, 2009) tra momenti di formazione sul campo e momenti di analisi e riflessione delle pratiche professionali agite; all'interno di questo dispositivo compito del tutor è quello di facilitare la messa in relazione di questi due distinti momenti e di accompagnare il tutee a maturare competenze di rilettura della propria pratica professionale.

Nella letteratura pedagogica le funzioni e le competenze di accompagnamento professionale della figura del tutor sono spesso associate ai ruoli di mentoring (Bullough et al., 2003; Giebelhaus & Bowman, 2002), supervising (Murray-Harvey, 2001), coaching e scaffolding (Engin, 2012), creando così una sovrapposizione fra ruoli che occorre, al contrario, distinguere. In tale sede si intende infatti il tutor come figura professionale che opera principalmente nei processi di formazione degli insegnanti basati sull'alternanza fra teoria e pratica (Magnoler, 2017), con il compito di creare una sinergia fra momenti di immersione nella pratica, in cui il soggetto si misura con le sue capacità professionali, e momenti di osservazione, monitoraggio e valutazione del proprio operato. Tale figura è pertanto associata ad una professionalità complessa, in grado di strutturare un accompagnamento (compagnonnage) mediante l'allestimento di in uno spazio di riflessione e confronto, volto all'integrazione di saperi teorici e saperi pratici. Paul (2004) descrive il ruolo di accompagnamento del tutor attraverso tre azioni principali: "scortare", nel senso della messa in atto di una serie di comportamenti e atteggiamenti volti a vigilare affinché il soggetto non incorra in problemi troppo complessi, con l'obiettivo di sostenerlo nelle difficoltà e di invitarlo al ragionamento sulle possibilità di intervento; la seconda azione è quella del "condurre" dal momento che compito del tutor è quello di costruire un percorso con il tutee fornendo dei feedback per facilitare il conseguimento di buoni risultati; la terza azione è quella del "guidare" e fa riferimento alla funzione di supporto alle decisioni del soggetto in formazione, senza tuttavia sostituirsi nell'azione. Pensare l'azione del tutor come un'azione di accompagnamento richiama, implicitamente, ad alcune delle modalità dell'intervento del tutor stesso, attente agli aspetti evolutivi della relazione e del contesto. Questa postura fa riferimento ad una dimensione etica che trova nel rapporto interpersonale la possibilità di manifestarsi e prevede una valorizzazione reciproca. Il processo di riconoscimento del tutee, i feedback forniti sull'azione svolta, sono fondamentali per alimentare lo sviluppo identitario del soggetto in formazione (Fletcher & Baldry 2000).

Dalla definizione appena fornita risulta che una siffatta professionalità richieda, anzitutto, competenze relative all'analisi di pratiche (Altet, 2004; Damiano, Castoldi & Gardini, 2007; Vinatier, 2009; Rossi, Magnoler & Scagnetti, 2012) e alla promozione di differenti posture riflessive che consentano una rilettura sfaccettata della pratica stessa – riprendendo la categorizzazione proposta da Schön (1993) è possibile distinguere tali posture facendo riferimento all'azione passata (reflection-on-action), all'azione operata in situazione (reflection-in-action) e alla riflessione anticipatoria (reflection-for-action). Inoltre, ripercorrendo le azioni del tutor precedentemente descritte, è possibile individuare altre competenze professionali quali la capacità di produrre, raccogliere sistematicamente e analizzare materiali e documentazione didattica (Nigris, 2009; Mortari, 2009), l'utilizzo di diversi strumenti di osservazione (osservazione carta e matita; osservazione video; osservazione mediante griglie strutturate), sia nei termini dell'osservazione partecipata o auto-osservazione, sia dell'osservazione a posteriori, ma anche di essere in possesso di competenze progettuali che si ancorano ad un processo di valutazione capace di monitorare l'azione didattica del docente in interazione con i bambini (Nigris, Zecca, Balconi, 2019; Vannini, 2009, 2019).

La struttura didattica del corso

Come si è accennato nei paragrafi precedenti, il corso di formazione “Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola” persegue l’obiettivo di favorire lo sviluppo professionale del docente che svolge il ruolo di tutor del personale in formazione (tutor dei tirocinanti di Scienze della Formazione Primaria, dei Corsi di formazione iniziale per l’insegnamento secondario, dei Corsi di specializzazione per le attività di sostegno, tutor dei neo-assunti, tutor di azioni di miglioramento). L’istituzione di un medesimo percorso formativo per le numerose tipologie di tutor, caratterizzate da diverse specificità e funzioni professionali, è coerente con la modalità di reclutamento di tali figure che avviene sulla base di criteri simili (DM 8 novembre 2011) che rinviano sia alle competenze didattiche del docente, sia a quelle riguardanti la conduzione di gruppi di ricerca e di formazione. Il percorso formativo proposto dalle quattro università è progettato in continuità con le indicazioni del DM 249/2010, art.11 che definiscono le azioni che i tutor dei tirocinanti sono tenuti a realizzare per attivare e sostenere il percorso formativo degli studenti e tiene conto delle indicazioni fornite dai DM 850/2015 e CM 36167/2015 che specificano il ruolo e le mansioni dei tutor responsabili della formazione dei neo-assunti. In sintesi, il corso persegue l’obiettivo di problematizzare il ruolo del tutor nella scuola e di accompagnare lo sviluppo di una professionalità in grado sia di svolgere compiti necessari al funzionamento organizzativo dell’istituzione, sia di supportare un’alternanza ricorsiva tra pratica professionale e distanziamento critico.

Quattro moduli formativi caratterizzanti

Il piano didattico del corso è stato articolato, sia per l’edizione dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca sia per quella dell’Alma Mater Studiorum-Università di Bologna, in quattro moduli caratterizzanti (Tab. 1) e si compone di lezioni frontali e laboratoriali, a cui si aggiungono attività e-learning.

Titolo del Modulo	Docente
La figura del tutor dei tirocinanti e del tutor dei neo- assunti nello sviluppo professionale: tra competenze pedagogico-didattiche e aspetti normativi	Patrizia Magnoler
Dalla Documentazione didattica alla progettazione del processo di insegnamento-apprendimento	Elisabetta Nigris
Il ruolo dell’osservazione nella costruzione della professionalità docente	Roberta Cardarello
Valutazione e autovalutazione della e nella professionalità docente	Ira Vannini

TAB. 1 - ELENCO DEI QUATTRO MODULI CARATTERIZZANTI E DEI DOCENTI

A complemento dei quattro moduli caratterizzanti, ogni università che eroga il percorso ha organizzato degli incontri con funzionari dei rispettivi Uffici Scolastici Regionali per approfondire la conoscenza degli aspetti istituzionali dei diversi profili di tutor, anche attraverso la testimonianza di tutor coordinatori e organizzatori in servizio nelle Università, nell’ambito del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Inoltre, in base alle specifiche esigenze emerse durante lo svolgimento delle attività didattiche o

manifestate direttamente dai corsisti, nelle singole edizioni, è stato possibile introdurre incontri ad hoc per approfondire determinate tematiche.

Il primo modulo intende problematizzare il ruolo del tutor mettendo in luce i diversi aspetti nella prospettiva dello sviluppo professionale, approfondendone le funzioni e i compiti. Nel modulo viene tracciato, dopo aver presentato il repertorio delle azioni caratterizzanti il tutor, un sentiero professionalizzante nel quale l'insegnante "tutor" apprende come promuovere il pensiero in azione e sull'azione. Il compito del primo modulo è quello di descrivere il repertorio di azioni del tutor in grado di facilitare il processo di costruzione del sé professionale del tutee e di introdurlo nella comunità professionale.

Il secondo modulo è diretto a promuovere consapevolezza sia nella raccolta e nell'utilizzo della documentazione a fini progettuali, sia nell'avvalersi della documentazione come strumento di accompagnamento nell'azione di tutoraggio. Nel modulo vengono illustrati i principali strumenti documentativi del docente e si descrive come la documentazione didattica possa costruire un terreno comune per attività di "co-osservazione, co-progettazione e co-analisi" tra tutor e tutee. La documentazione consente di guardare dall'esterno l'azione didattica e di attivare un pensiero riflessivo sull'agito, sostenendo un dialogo pedagogico fra tutor e docente in formazione.

Il terzo modulo intende valorizzare il ruolo dell'osservazione nella professionalità docente stimolando la capacità di analisi delle situazioni educative, attraverso l'utilizzo di diversi strumenti osservativi. Il modulo è diretto a fornire ai partecipanti specifiche competenze nelle attività di osservazione dei neoassunti e dei tirocinanti nelle quattro fasi portanti che la caratterizzano l'attività didattica: la pianificazione, la realizzazione, il controllo degli esiti e la riprogettazione. La pratica dell'osservazione, come processo intenzionale e rigoroso, rappresenta un esercizio fondamentale della raccolta di informazioni per comprendere e qualificare un adeguato supporto all'agire educativo. Il secondo e il terzo modulo si riferiscono maggiormente alla funzione dell'accompagnare, tipica del tutor, l'obiettivo è quello di fornire ai partecipanti alcuni strumenti (osservativi e documentativi) utili, da un lato a sostenere lo sviluppo dell'expertise nel gestire l'insegnamento, rispetto alla progettazione del percorso didattico; dall'altro a promuovere la capacità di analizzare le scelte operate, alla luce dei saperi teorici.

Il quarto modulo costituisce un approfondimento sulla valutazione della professionalità docente a partire dalla documentazione esplorando, accanto ai più diffusi strumenti qualitativi e quantitativi di valutazione, forme di auto/co-valutazione dei processi di apprendimento, dirette ad orientare e qualificare lo sviluppo professionale dei singoli insegnanti. In questo modulo si approfondisce il tema della valutazione (formativa e sommativa) a due livelli:

1. dei processi di apprendimento che caratterizzano le azioni degli insegnanti all'interno delle classi, evidenziando l'importanza di assicurare rigore e sistematicità;
2. delle procedure di valutazione e autovalutazione della qualità della scuola.

Obiettivo ultimo del quarto modulo è quello di formare i partecipanti ad assumere una postura riflessiva che guidi verso l'analisi critica e la revisione del proprio operato e di quello del tirocinante/tutee, alla luce dei documenti ministeriali e dei principi teorici.

Un percorso tra Ricerca e Formazione

Data la complessità delle competenze chiamate in gioco rispetto alle diverse funzioni e ai diversi compiti che il tutor è chiamato a svolgere, e tenuto conto di quanto afferma la letteratura relativa alla formazione del professionista riflessivo (Schön, 1993), la scelta operata nella progettazione del corso è stata quella di collocarsi nella prospettiva della Ricerca-Formazione (Magnoler, 2012; Asquini, 2018) come metodologia più idonea a favorire la riflessione critica sia relativa alla pratica didattica, sia all'identità e alle competenze professionali del tutor. Grazie alla strutturazione delle esercitazioni singole e di gruppo è stato attivato un processo a spirale in cui i partecipanti hanno interpretato - per ogni attività laboratoriale proposta - ruoli attivi e partecipativi, volti a ripensare sia le loro rappresentazioni relative ai ruoli rivestiti, sia le diverse azioni svolte in classe e con il tutor.

Durante il percorso formativo si è proceduto ad articolare un processo ricorsivo fra la teoria e la pratica volto alla ridefinizione del sé professionale dei partecipanti articolato su tre azioni fortemente dipendenti e concatenate:

1. alternare durante le esercitazioni (singole e di gruppo) la funzione di docente/tutor con quella di studente/tirocinante; di docente tutor/docente dell'anno di prova;
2. stimolare lo sviluppo della competenza di auto-valutazione rispetto alla propria progettazione (in qualità sia di docente di classe sia di tutor);
3. promuovere competenze di orientamento e accompagnamento dei tutee (futuri insegnanti o neo-assunti) alla riflessione con la simulazione e l'analisi delle pratiche, attraverso il riconoscimento del tutorato (sia esso studente tirocinante o neoassunto), nell'ottica della costruzione di una relazione di fiducia e di collaborazione reciproca.

Il disegno della ricerca valutativa

Come si è detto, la ricerca valutativa ha inteso indagare atteggiamenti, dichiarazioni e vissuti dei partecipanti all'inizio e al completamento dell'intervento formativo "Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola" erogato nelle edizioni A.A. 2017-2018 da parte dell'Università di Bologna e dell'Università di Milano Bicocca.

I dati sono stati raccolti attraverso un doppio sguardo: uno più quantitativo, a partire da dati strutturati quali atteggiamenti e dichiarazioni di percezione di competenza, e un più qualitativo, a partire da dati narrativi sull'esperienza vissuta dai corsisti.

Le informazioni rilevate hanno consentito una prima analisi statistica sugli atteggiamenti e le percezioni di competenza (1) e le loro modificazioni tra ingresso e uscita; e una più di tipo qualitativo condotta a partire dalle risposte aperte fornite dai partecipanti a quattro domande poste a conclusione del questionario. L'obiettivo di procedere con un'analisi sia quantitativa sia qualitativa è stato quello di consentire una prima triangolazione di sguardi sui vissuti dei corsisti, cercando di fare luce a tutto tondo sull'utilità dell'esperienza formativa, anche attraverso analisi incrociate nel gruppo dei ricercatori.

L'indagine attraverso il questionario

L'indagine con questionario, caratterizzata da un disegno pre-sperimentale, è nata innanzitutto per riflettere sui punti di forza e di debolezza dell'intervento formativo attraverso l'inserimento di variabili, soprattutto in ingresso, utili a delineare il profilo professionale degli insegnanti partecipanti al corso.

Nello specifico sono state approfondite le convinzioni dei partecipanti in merito all'importanza della progettazione didattica, le loro abitudini rispetto ad alcune prassi, la loro apertura verso l'auto-valutazione, la loro disponibilità verso l'innovazione e il cambiamento (Richardson & Long, 2003), raccogliendo determinate variazioni rispetto:

1. alle opinioni dichiarate riguardanti le dimensioni della progettazione educativa e didattica e relazionale tra colleghi nella scuola,
2. alla percezione di un tangibile sviluppo delle proprie competenze rispetto alle abilità di un tutor conseguite al termine del percorso formativo.

Il questionario somministrato ai partecipanti è stato distribuito in modalità di auto-compilazione, grazie all'attività questionnaire della piattaforma Moodle (2).

I criteri di scelta che hanno portato all'utilizzo di questo strumento di indagine sono stati:

1. la disponibilità della stessa tipologia di piattaforma di e-learning presso entrambi gli Atenei, un elemento che ha garantito piena compatibilità sia nella forma di distribuzione sia nella modalità di raccolta e confronto dei dati;
2. la semplicità di accesso e compilazione del questionario da parte dei partecipanti poiché presente nella stessa istanza di supporto al corso;
3. l'opportunità di visualizzare in tempo reale le attività di compilazione grazie alla reportistica aggiornata dei dati presenti in Moodle;
4. la possibilità di esportare le risposte aperte per categorizzarle ex post e raccogliere dati in una forma più organizzata.

Il questionario in entrata (somministrato a T0) è stato introdotto da un apposito messaggio di presentazione ed inoltre, per garantirne la compilazione, è stato concatenato alla possibilità di accedere in piattaforma ai materiali del primo modulo del corso, mentre la compilazione del questionario in uscita (T1) è stato concatenato alla visualizzazione dello spazio di consegna della esercitazione finale. La funzionalità di concatenamento delle attività presente in Moodle ha consentito di ridurre i tempi di compilazione garantendo una immediata disponibilità dei dati subito dopo l'invio.

I due questionari (somministrati a T0 e T1) sono suddivisi in 5 aree di cui due comuni in ingresso e in uscita. Il questionario T0 ha inteso raccogliere informazioni peculiari sulle caratteristiche dell'utenza (12 item), utili per tarare il corso sui partecipanti in "entrata" scandagliando inoltre la dimensione della relazione con e tra i colleghi della scuola (14 item); mentre il questionario T1 raccoglie informazioni peculiari sul corso appena concluso, il livello di soddisfazione, le riflessioni critiche e/o i suggerimenti per migliorarlo (8 item). Entrambi i questionari condividono invece due sezioni:

1. la prima raccoglie le opinioni dei partecipanti relative al grado di accordo su alcune affermazioni riguardanti le dimensioni della progettazione educativa e didattica (9 item),

2. la seconda cerca di fotografare nella forma dell'autovalutazione (a T0 prima e a T1 dopo) il livello di competenza percepito dai singoli partecipanti su una serie di abilità tipiche di un Insegnante-Tutor.

Per la prima sezione comune ci si è affidati a una scala Likert già utilizzata in precedenti ricerche sugli insegnanti (Luppi, Tartufoli & Vannini, 2014) e indirizzata ad analizzare gli atteggiamenti nei confronti della progettazione didattica e della sua percezione di utilità/inutilità nei vissuti dei docenti. L'idea di progettazione è apparsa fin da subito l'elemento centrale di tutto il curriculum formativo proposto ed è stato quindi fondamentale rilevare i vissuti professionali degli insegnanti in questo ambito.

In merito invece alla sezione sulla percezione di competenza da parte dei corsisti, ci si è basati sugli specifici obiettivi del corso di formazione creando una batteria di item ad hoc che ha permesso di rilevare appunto la percezione su specifiche abilità oggetto del curriculum formativo rivolto ai futuri tutor.

Futuri Tutor nella scuola: atteggiamenti e percezioni di competenza

Come si è detto, il monitoraggio si è svolto attraverso un piano pre-sperimentale, con un solo gruppo, costituito dai corsisti dell'Università di Bologna (N=21) e dell'Università di Milano Bicocca (N=48), per un totale di 69 soggetti, con caratteristiche anagrafiche del tutto simili tra le due sedi.

Nello specifico, i 69 partecipanti ai due corsi erano in grande maggioranza di genere femminile (86%), con la presenza di soli 10 insegnanti maschi, distribuiti fondamentalmente tra scuola primaria (54%) e scuola secondaria di I grado (38%); il restante 8% dei soggetti ha dichiarato invece di insegnare nella scuola secondaria di II grado. Tutti erano insegnanti di ruolo, così come richiedevano i requisiti di accesso al corso di formazione.

Per la maggior parte (87%), gli insegnanti avevano un titolo di laurea o superiore; solo 9 corsisti hanno infatti dichiarato di aver conseguito il solo diploma di scuola secondaria.

Per quanto concerne l'esperienza di insegnamento, abbiamo rilevato la loro anzianità di servizio: in media 21 anni, con un indice di variazione molto elevato, del 38%. Infatti il grande gruppo ha dichiarato un numero di anni di insegnamento da 7 a 38 anni. Questo ha permesso durante lo svolgimento del corso, e in entrambe le aule, di avere a disposizione esperienze professionali e percorsi formativi molto variegati, utili certamente a creare un clima di scambio, confronto e arricchimento reciproco.

Inoltre, sono state rilevate le loro esperienze di formazione in servizio e la loro soddisfazione professionale.

I corsisti hanno evidenziato un atteggiamento di apertura nei confronti della propria formazione: il 92% ha dichiarato di aver partecipato, negli ultimi due anni scolastici, ad attività di formazione scelte personalmente, i restanti hanno partecipato ad altre attività generalmente organizzate dal proprio istituto o da associazioni professionali. In merito alla lettura di riviste o altre pubblicazioni scientifiche inerenti problemi della scuola e dell'insegnamento, tutti hanno evidenziato un'abitudine a consultare testi e articoli, il 62% con assiduità.

Infine, il 99% degli insegnanti dei due corsi si è dichiarato soddisfatto del lavoro che svolge (anche se il 58% ha scelto la categoria “abbastanza” soddisfatto, lasciando da un lato il forte entusiasmo); tutti hanno invece sostenuto che, se potessero tornare indietro, ripeterebbero la scelta professionale di insegnante.

Impegno didattico e disponibilità ad auto-valorarsi

Una serie di item del questionario iniziale miravano ad analizzare alcune caratteristiche della professionalità dei docenti del corso: in particolare il loro impegno in una didattica attiva e attenta alle caratteristiche degli studenti e la loro disponibilità ad attivare strategie di autovalutazione rispetto alla propria professione.

In merito all’impegno nell’attuare metodologie didattiche intenzionalmente pensate, che mettano al centro dell’attenzione dell’insegnante la partecipazione dello studente e, ancor più, che sappiano tener conto delle caratteristiche cognitive e metacognitive degli allievi per adeguare scelte didattiche e uso di diversi tipi di mediatori, le risposte del gruppo di insegnanti sono particolarmente positive ed evidenziano una buona consapevolezza rispetto agli aspetti che rendono efficace un processo di insegnamento-apprendimento. In un range da 1 a 4, la media del campione è pari a 3,1 punti, con un indice di variazione percentuale del 12% che evidenzia una buona omogeneità delle risposte, peraltro senza alcuna differenza significativa tra corsisti di Unibo e di Unimib. Andando tuttavia ad osservare (si veda la tabella 2) le percentuali relative alla frequenza d’uso delle specifiche strategie didattiche proposte (tutte indicatori di qualità della didattica), emergono alcuni punti di debolezza. Infatti, se in merito alla preparazione attenta delle lezioni, all’uso di metodologie diversificate, all’attenzione ai collegamenti interdisciplinari e alle ricadute delle proprie scelte didattiche si riscontrano abitudini d’uso molto elevate (quantomeno dichiarate), un po’ diversa è la situazione per l’utilizzo di strategie quali il lavoro di gruppo attentamente progettato, l’adozione di diversi strumenti per la valutazione delle competenze e, soprattutto, l’uso consapevole delle nuove tecnologie. Si evidenzia inoltre una, pur se lieve, incoerenza tra un 87% circa di docenti che dichiara di porre spesso (o sempre) attenzione alle ricadute didattiche delle nuove tecniche adottate e solo un 77% che dichiara di far uso della valutazione formativa durante i processi di insegnamento-apprendimento per ri-calibrare la propria didattica.

Pensi alle sue abitudini in classe: quanto spesso mette in atto le seguenti prassi didattiche?	% di frequenza d’uso (sempre e spesso)
Preparo in anticipo la struttura delle lezioni e i materiali da utilizzare in classe.	95,5
Cerco di equilibrare l’uso di metodologie più trasmissive con quello di metodologie più partecipative.	95,5
Vario le metodologie e gli strumenti in funzione della tipologia di contenuti da proporre.	91,0
Mostro agli studenti i collegamenti tra le varie discipline.	87,3
Ogni volta che metto in atto nuove tecniche didattiche mostro attenzione alle ricadute sugli apprendimenti degli studenti.	86,5

Pensi alle sue abitudini in classe: quanto spesso mette in atto le seguenti prassi didattiche?	% di frequenza d'uso (sempre e spesso)
Uso la valutazione formativa durante le attività per modificare in progress la mia didattica.	76,9
Uso la metodologia del lavoro di gruppo con una regia attenta, prima durante e al termine del lavoro.	71,6
Adotto diversi strumenti di rilevazione (es: prova oggettiva, semi-strutturata, autentica, ecc.) per misurare diversi aspetti della competenza.	65,6
Uso le Nuove Tecnologie per applicazioni, esercitazioni in classe, lavori di gruppo.	47,0

TAB. 2 - FREQUENZA D'USO DI ALCUNE PRASSI DIDATTICHE (N=69)– FREQUENZE %

In relazione alla disponibilità dei docenti del campione ad attivare pratiche o strategie di confronto con gli altri, di auto-valutazione e cura della propria crescita professionale, l'indice costruito evidenzia una media del campione (senza alcuna differenza significativa tra Unibo e Unimib) più bassa dell'indice precedente, pari a 2,7 punti con una discreta omogeneità interna al gruppo dei corsisti (indice di variazione del 18%), ma una notevole disomogeneità tra le medie dei singoli item. Come si può osservare dalla tabella 3, le specifiche percentuali relative alle abitudini d'uso delle varie pratiche di confronto e auto-valutazione risultano molto interessanti, con dichiarazioni molto convincente (sempre e spesso) su alcune abitudini che coinvolgono il singolo docente in rapporto con se stesso e con la propria didattica (adattare le proprie lezioni in base alle reazioni degli studenti, auto-valutarsi rispetto a propri punti forti e deboli, studiare e aggiornarsi attraverso siti web, testi didattici e disciplinari); e dichiarazioni di ben più tenue entusiasmo quando si tratta di mettersi a confronto con gli altri attori della scuola. Poco più della metà del gruppo ha l'abitudine di confrontarsi coi colleghi sulla didattica, poco più del 40% entra nel confronto con il dirigente o, ancor meglio, con le opinioni degli studenti; solo il 15% dichiara di invitare colleghi ad assistere alle proprie lezioni.

Pensi alle sue abitudini di lavoro a scuola per la qualità della didattica: quanto spesso mette in atto le seguenti prassi?	% di frequenza d'uso (sempre e spesso)
Adatto il mio approccio alla lezione in base alle reazioni degli studenti.	92,3
Auto-valuto i miei punti di forza e le mie debolezze.	89,4
Visito siti internet didattici specificamente dedicati alla formazione/aggiornamento sui temi della didattica.	85,1
Leggo testi didattici, anche specifici per la/e mia/e materia/e di insegnamento.	84,8
Studio la letteratura specifica riferita alla/e mia/e materia/e di insegnamento.	80,3
Discuto con i colleghi su come possiamo migliorare e rinnovare la didattica nella nostra scuola.	59,7
Creo con i colleghi gruppi di lavoro o commissioni.	55,2

Pensi alle sue abitudini di lavoro a scuola per la qualità della didattica: quanto spesso mette in atto le seguenti prassi?	% di frequenza d'uso (sempre e spesso)
Esprimo al Dirigente Scolastico il mio parere in merito a questioni organizzative dell'Istituto.	43,3
Chiedo agli studenti cosa ne pensano del mio modo di insegnare.	41,7
Invito i colleghi ad assistere alle mie lezioni.	15,4

TAB. 3 - PRASSI ABITUALI PER CURARE LA QUALITÀ DELLA PROPRIA DIDATTICA (N=69) – FREQUENZE %

Si tratta molto probabilmente di una situazione che rispecchia il *modus vivendi* nelle nostre scuole e, vogliamo pensare, ne fotografa peraltro una porzione particolarmente positiva.

Tenendo come parametro di confronto le principali indagini empiriche sugli insegnanti italiani (Cavalli, Argentin, 2010; OECD Talis, 2014), osserviamo la particolare eccellenza nella professionalità del nostro gruppo di insegnanti rispetto all'impegno nello studio personale e nell'aggiornamento, così come un'attenzione quasi unanime a rendere dinamica e flessibile la propria didattica in funzione delle risposte degli studenti (92% di pratiche abituali per item a).

In merito alle pratiche di confronto con "altri attori" della scuola, sappiamo bene che la strutturazione del nostro sistema scolastico non aiuta la collegialità fra colleghi, così come il dialogo con i dirigenti: pratiche che comunque coinvolgono una parte importante dei docenti del campione. Il fatto, infine, che vi siano anche solo pochi casi di abitudine all'autovalutazione in classe attraverso la voce degli studenti e la disponibilità a farsi osservare nelle proprie pratiche didattiche ci appare indicatore di un gruppo di insegnanti in crescita professionale.

Che cosa cambia dall'inizio al termine del corso di formazione

I risultati del monitoraggio che è stato compiuto, attraverso due semplici rilevazioni ad inizio corso e dopo la chiusura dello stesso, riguardano, come anticipato precedentemente, gli atteggiamenti degli insegnanti in merito alla disponibilità (o meno) verso la progettazione della didattica e la loro percezione di competenza rispetto ai compiti professionali di un tutor.

L'atteggiamento verso la progettazione costituisce una variabile di particolare importanza per la professionalità docente, soprattutto nel momento in cui essa debba essere di supporto e accompagnamento per insegnanti novizi. La disponibilità a dare intenzionalità alle proprie pratiche, a lavorare in modo collegiale per definire itinerari didattici e a orientare consapevolmente l'innovazione nella scuola rappresentano aspetti di grande rilievo, che sono stati misurati attraverso una apposita scala di atteggiamento validata (Luppi, Tartufoli & Vannini, 2014).

La percezione di competenza raggiunta rappresenta poi il secondo gruppo di variabili che è stato controllato durante l'indagine e sul quale c'era il maggiore interesse in termini di analisi e riflessione sui risultati raggiunti.

L'impianto di monitoraggio costruito, come specificato precedentemente, non consente in alcun modo di arrivare a stabilire in che misura effettivamente il corso sia stato efficace; tuttavia le differenze riscontrate tra ingresso e uscita permettono riflessioni particolarmente interessanti in termini di ipotesi per la ri-progettazione del corso e l'analisi delle sue potenzialità per lo sviluppo professionale degli insegnanti-tutor.

Atteggiamenti nei confronti della progettazione didattica

La scala di atteggiamento nei confronti della valutazione consente di misurare due subscales specifiche:

1. una visione positiva dell'impegno progettuale da parte dell'insegnante, orientato da obiettivi condivisi e relativi alle competenze da far raggiungere agli studenti, flessibile e capace di indirizzare scelte metodologiche in continuo cambiamento, volta all'innovazione didattica;
2. una visione dell'impegno progettuale come di un appesantimento burocratico, che limita spontaneismo e "libertà di insegnamento". Si tratta, in questo caso, di un atteggiamento caratterizzato soprattutto da rigidità e scarsa disponibilità al cambiamento.

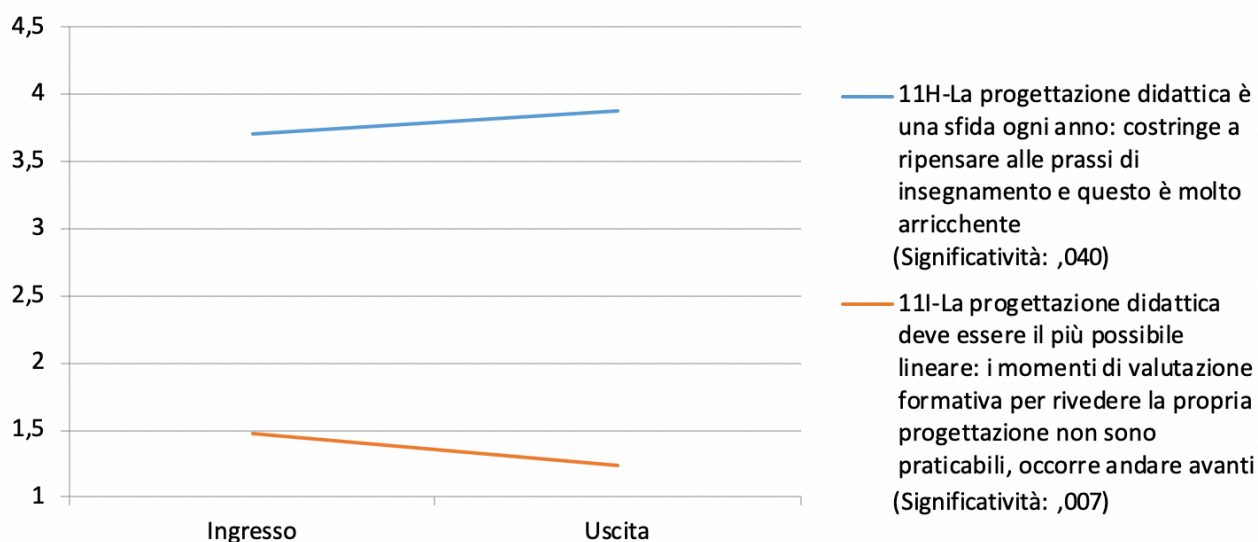


FIG. 1 - ATTEGGIAMENTI VERSO LA PROGETTAZIONE DIDATTICA (CONFRONTO INGRESSO-USCITA PER SPECIFICI ITEM) (N=69)

L'analisi della varianza applicato alle due subscales in ingresso e in uscita (test F) evidenzia piccole differenze non significative: l'atteggiamento positivo nei confronti della progettazione (pur partendo già da punteggi molto elevati) tende lievemente ad aumentare, mentre la visione negativa dell'impegno progettuale, pur partendo già da valori bassi di ingresso, tende a diminuire ulteriormente al termine del corso di formazione. Purtroppo, la non significatività di queste differenze non ci consente di fare effettive ipotesi in merito all'utilità delle metodologie e delle situazioni formative che sono state messe a disposizione dei corsisti durante il percorso al fine di modificare le loro convinzioni progettuali. Pur tuttavia, i risultati ci aiutano a riflettere su quale possibile ri-

progettazione e miglioramenti potrebbero essere messi in atto al fine di consentire maggiormente agli insegnanti di sperimentarsi in attività progettuali, facendo esperienza di situazioni collegiali produttive e riflettendo in modo problematico e critico sulle loro convinzioni inerenti le prassi progettuali all'interno della scuola.

Analisi più specifiche relative ai singoli item che compongono le due scale sulla progettazione hanno messo in evidenza solo due differenze statisticamente significative, relative agli item presentati nella figura 1.

Come cambia la percezione di competenza

Per quanto riguarda l'analisi delle competenze in ingresso e in uscita, non disponevamo di specifiche scale validate. Di seguito, nella tabella 4, vengono dunque riportati i risultati dell'analisi della varianza per ciascun item. Ogni item evidenziava poi una abilità che – come gruppo di ricerca e di progettazione del corso di formazione – avevamo identificato come particolarmente importante per la professionalità di un insegnante tutor.

Come si può osservare, la maggior parte degli item evidenzia differenze significative tra ingresso e uscita dal percorso formativo.

Item sulla percezione di competenza (in grassetto le differenze significative) Range di risposta da 1 a 4		Media	Deviazione Standard	Errore Standard	Test di significatività	
					F.	Sing.
3.1_A-Attivare e gestire un colloquio iniziale con il tirocinante/neoassunto sul loro profilo professionale	Ingresso	3,50	.0564	.069	1,072	0,302
	Uscita	3,59	.495	.060		
	Totale	3,55	.529	.045		
3.1_B-Indagare le motivazioni che hanno condotto il tirocinante/neoassunto a voler diventare insegnante	Ingresso	3,27	.592	.072	3,912	0,050
	Uscita	3,46	.558	.067		
	Totale	3,37	.581	.050		
3.1_C-Supportare la redazione di un primo bilancio iniziale di competenze da parte del tirocinante/neoassunto (Autovalutazione strutturata)	Ingresso	3,02	.734	.090	5,721	0,018
	Uscita	3,30	.671	.081		
	Totale	3,16	.715	.061		
3.1_D-Analizzare in modo critico le competenze possedute dal tirocinante/neoassunto da riportare nel bilancio di competenze (autovalutazione strutturata)	Ingresso	2,80	.728	.090	11,469	0,001
	Uscita	3,16	.474	.057		
	Totale	2,99	.635	.055		
3.1_E-Riconoscere insieme al tirocinante/neoassunto i punti critici che dovranno essere potenziati	Ingresso	3,16	.539	.066	2,583	0,110
	Uscita	3,32	.581	.070		
	Totale	3,24	.564	.048		

Item sulla percezione di competenza (in grassetto le differenze significative) Range di risposta da 1 a 4		Media	Deviazione Standard	Errore Standard	Test di significatività	
					F.	Sing.
3.1_F-Pianificare le modalità di presentazione del tirocinante/neoassunto ad alunni, insegnanti e personale (motivandone lo specifico ruolo)	Ingresso	3,31	.679	.083	8,129	0,005
	Uscita	3,61	.521	.063		
	Totale	3,46	.620	.053		
3.1_G-Illustrare al tirocinante/neoassunto il contesto sociale e le peculiarità in cui opera la scuola nel territorio (nei rapporti con: associazioni, esperti esterni, progetti e collaborazioni esterne)	Ingresso	3,63	.546	.067	7,449	0,006
	Uscita	3,86	.393	.047		
	Totale	3,74	.487	.042		
3.1_H-Presentare al tirocinante/neoassunto: la scuola nella sua forma/struttura organizzativa (aspetti legislativi, documenti di progettazione, policy, organi, ruoli compiti e funzioni del personale)	Ingresso	3,42	.607	.074	1,239	0,268
	Uscita	3,54	.632	.076		
	Totale	3,48	.620	.053		
3.1_I-Presentare al tirocinante/neoassunto la figura professionale e le funzioni dell'insegnante attraverso le normative (regolamenti PA, Contratto nazionale) e le aree di competenza (burocratico-organizzativa, didattica, ricerca, formazione continua e permanente)	Ingresso	2,76	.720	.088	5,904	0,016
	Uscita	3,06	.705	.085		
	Totale	2,91	.725	.062		
3.1_J-Illustrare al tirocinante/neoassunto le caratteristiche e modalità di gestione dei rapporti con le famiglie e soggetti esterni alla scuola (momenti istituzionali ed informali)	Ingresso	3,52	.569	.068	4,349	0,039
	Uscita	3,71	.488	.059		
	Totale	3,62	.531	.046		
3.1_K-Stabilire con il tirocinante/neoassunto un rapporto empatico di stima e fiducia reciproca per far emergere e ed affrontare insieme timori ed insicurezze	Ingresso	3,49	.533	.065	0,937	0,326
	Uscita	3,58	.497	.060		
	Totale	3,54	.515	.044		
3.1_L-Pianificare situazioni specifiche per accogliere/inserire (accompagnamento in situazione e di azioni nei contesti) il tirocinante/neoassunto nelle attività della classe/scuola cercando di valorizzare sue proposte e talenti	Ingresso	3,41	.581	.072	2,194	0,041
	Uscita	3,55	.530	.064		
	Totale	3,48	.558	.048		
3.1_M-Progettare con il tirocinante/neoassunto momenti di reciproca osservazione in classe	Ingresso	3,52	.612	.075	11,470	0,001
	Uscita	3,83	.419	.050		
	Totale	3,68	.543	.047		
3.1_N-Collaborare con il tirocinante/neoassunto nella elaborazione, sperimentazione, validazione di materiali e risorse didattiche	Ingresso	3,42	.609	.075	7,573	0,007
	Uscita	3,68	.469	.057		
	Totale	3,56	.555	.048		

Item sulla percezione di competenza (in grassetto le differenze significative) Range di risposta da 1 a 4		Media	Deviazione Standard	Errore Standard	Test di significatività	
					F.	Sing.
3.1_O-Osservare i comportamenti del tirocinante/neoassunto in aula e fuori dall'aula avvalendosi di specifici strumenti (comunicazione, relazione con gli alunni e colleghi, gestione della classe, scelte pedagogico didattiche)	Ingresso	3,22	.599	.074	17,839	0,000
	Uscita	3,62	.517	.062		
	Totale	3,43	.593	.051		
3.1_P-Saper individuare le procedure di osservazione più efficaci negli specifici contesti d'intervento (resoconti, griglie, check list)	Ingresso	2,79	.640	.078	31,571	0,000
	Uscita	3,35	.510	.061		
	Totale	3,07	.640	.055		
3.1_Q-Documentare in modo adeguato gesti, azioni, oggetti, processi accadimenti	Ingresso	2,85	.749	.092	20,993	0,000
	Uscita	3,36	.542	.065		
	Totale	3,11	.698	.060		
3.1_R-Leggere e interpretare i dati raccolti nelle osservazioni e individuare i punti salienti o critici riscontrati	Ingresso	2,89	.682	.084	26,407	0,000
	Uscita	3,42	.497	.060		
	Totale	3,16	.649	.056		
3.1_S-Esprimere una valutazione (attraverso specifici strumenti) sulla qualità delle pratiche didattiche dei tirocinanti/neoassunti	Ingresso	2,85	.662	.081	13,209	0,000
	Uscita	3,22	.511	.061		
	Totale	3,04	.616	.053		
3.1_T-Restituire al tirocinante/neoassunto tramite feedback appropriati i dati raccolti	Ingresso	3,03	.616	.077	17,672	0,000
	Uscita	3,45	.530	.064		
	Totale	3,25	.608	.053		
3.1_U-Definire gli obiettivi formativi di sviluppo delle competenze del tirocinante/neoassunto di natura culturale, disciplinare, didattico-metodologica e relazionale da raggiungere	Ingresso	2,73	.730	.089	20,580	0,000
	Uscita	3,23	.546	.066		
	Totale	2,99	.688	.059		
3.1_W-Supportare la redazione di una programmazione annuale del neoassunto (esiti apprendimento attesi, contenuti, metodologie didattiche, strategie inclusive, strumenti e criteri di valutazione)	Ingresso	2,77	.740	.091	20,066	0,000
	Uscita	3,29	.597	.072		
	Totale	3,04	.717	.062		
3.1_X-Redigere e aggiornare un resoconto di sviluppo professionale in itinere del tirocinante/neoassunto per verificare l'impatto delle azioni formative realizzate e gli sviluppi ulteriori da ipotizzare	Ingresso	2,73	.665	.081	9,181	0,003
	Uscita	3,06	.591	.071		
	Totale	2,90	.647	.056		

Item sulla percezione di competenza (in grassetto le differenze significative) Range di risposta da 1 a 4		Media	Deviazione Standard	Errore Standard	Test di significatività	
					F.	Sing.
3.1_Y-Presentare al Dirigente una relazione costante sulle attività formative programmate, la partecipazione alla vita della scuola e alle esperienze di insegnamento	Ingresso	2,79	.691	.085	35,222	0,000
	Uscita	3,46	.632	.076		
	Totale	3,13	.741	.064		

TAB. 4 - PERCEZIONI DI COMPETENZA. DIFFERENZE INGRESSO/USCITA PER CIASCUN ITEM DI ABILITÀ (N=69)

Nello specifico, sono soprattutto le competenze connesse al saper progettare, documentare, valutare e – in modo particolare – saper osservare, quelle sulle quali si registra una vera e propria percezione di crescita della propria professionalità. Si tratta di un risultato coerente con gli intenti del curriculum formativo proposto, che ha sottolineato ampiamente l'importanza di acquisire vere e proprie competenze inerenti la progettazione e la valutazione, quali aspetti focali della professionalità dell'insegnante esperto. Molti dei momenti formativi e delle esercitazioni (individuali e di gruppo) proposte hanno ruotato attorno a come si progettano e documentano percorsi e situazioni, a come si osservano contesti e comportamenti dei docenti al fine di costruire opportunità di valutazione formativa, attraverso feedback comunicativi appropriati.

Il lavoro svolto insieme ai corsisti, in entrambe le sedi, ha probabilmente contribuito efficacemente a sviluppare maggiore sicurezza nell'affrontare situazioni di tutoraggio attraverso specifici strumenti di analisi e riflessività, che sono quelli appunto della progettazione (e insieme dell'osservazione, della valutazione e della documentazione). Su questi specifici ambiti, i docenti del corso hanno fatto uso di molte esemplificazioni pratiche, di analisi di casi reali e proposte di attività pratiche.

Più marginali sono rimasti alcuni ambiti di competenza (presentare al neoassunto/tirocinante la struttura organizzativa dell'istituto, svolgere con lui/lei un colloquio iniziale, stabilire un rapporto empatico per affrontare insieme timori e insicurezze, pianificare insieme situazioni di accoglienza del novizio nella classe) maggiormente connessi all'accoglienza e all'accompagnamento istituzionale del neoassunto/tirocinante. Proprio su questi aspetti sarà necessario ritornare (con una progettazione ad hoc) nelle prossime edizioni del corso.

Analisi qualitativa delle risposte aperte

Attraverso i 4 item aperti del questionario somministrato alla fine del percorso formativo sono stati raccolti dati relativi agli apprendimenti percepiti dai partecipanti e alla valutazione dell'impianto didattico del corso (3). Se si considera questo secondo aspetto, per quanto riguarda l'edizione realizzata nella sede milanese, si conferma l'apprezzamento generale della formazione ricevuta: l'88% dei corsisti, infatti, la consiglierebbe ad un collega. Nell'edizione bolognese il 100% dei corsisti consiglierebbe ad un/a collega di frequentare lo stesso corso il prossimo anno. È ipotizzabile che il numero

ridotto di partecipanti (N=21) rispetto all'edizione di Milano (N=48) abbia consentito uno stile di conduzione degli incontri più seminariale. I corsisti hanno dichiarato di aver valutato positivamente la struttura del corso, evidenziando alcuni elementi di maggior efficacia: la propedeuticità dei moduli di formazione; la struttura delle lezioni in presenza; la qualità dei contenuti proposti; la ricchezza dei materiali forniti; l'approfondimento pratico consentito dalle e-tivity. Alcuni partecipanti riferiscono, a questo proposito, che "è stato utile l'approfondimento delle tematiche proposte in ogni incontro, dove ad una parte teorica fondamentale si è proceduto con l'applicazione pratica e le osservazioni proposte dalle e-tivity"; altri corsisti, sulla medesima tematica, sottolineano che "il corso è stato molto valido per i contenuti culturali affrontati e per il clima sereno stabilito".

Relativamente agli apprendimenti percepiti dai corsisti, l'analisi dei dati, effettuata tramite una categorizzazione tematica dei contenuti delle risposte dei questionari, ha consentito di individuare due macro-aree: la prima riguarda l'identità professionale; la seconda macro-area fa riferimento al riconoscimento del valore del confronto tra pari e della comunità di apprendimento.

Area dell'identità professionale

I dati qualitativi raccolti, in entrambe le edizioni, risultano essere coerenti con alcuni dei dati quantitativi esposti nel precedente paragrafo: i docenti dichiarano, infatti, di aver maturato, grazie alla partecipazione ai diversi incontri e attraverso le esercitazioni, alcune competenze professionali riguardanti principalmente le aree dell'osservazione e della documentazione, come già evidenziato nella Tabella 3; inoltre, dichiarano di aver acquisito strumenti per svolgere il ruolo di tutor nelle sue funzioni fondamentali quali accompagnare, orientare e monitorare il tutorato (Magnoler, 2017). A tal proposito possono essere riportate, con funzione esemplificativa, alcune risposte all'item "consigliaresti ad un collega il corso e perché?": "permette di acquisire gli strumenti adatti ad accompagnare un docente tirocinante o neo assunto; "aiuta a riflettere su come migliorare l'osservazione dei colleghi: è di conseguenza un'autovalutazione"; "dà la possibilità di affinare le proprie competenze relative all'osservazione, alla documentazione e valutazione, capendo la circolarità di questi tre momenti".

L'analisi qualitativa delle risposte ha permesso di approfondire un aspetto emerso con particolare rilevanza: il ruolo di stimolo, rappresentato dal corso, per lo sviluppo professionale dei partecipanti. Tale aspetto può essere ulteriormente analizzato: da un punto di vista didattico e dal punto di vista della costruzione dell'identità professionale. Le esercitazioni e le discussioni d'aula hanno permesso ai partecipanti di avere "la possibilità di entrare in contatto con teorie e pratiche didattiche per me nuove", ma anche "molte occasioni per riflettere sulla pratica didattica"; il corso sembra aver rappresentato, da un lato, uno strumento per incrementare una conoscenza didattica, teorica e pratica, funzionale all'attività di progettazione quotidiana, ma anche un'occasione di riflessione sulla pratica stessa, promuovendo nei partecipanti capacità di rilettura e di interpretazione dell'azione. I docenti hanno avuto la possibilità, tramite le esercitazioni, di discutere con i colleghi alcune documentazioni didattiche raccolte nelle proprie classi. Si sono quindi cimentati nella narrazione della propria azione didattica e nella condivisione di

quest'ultima con un collega. Questo esercizio ha permesso loro di strutturare una riflessione condivisa sulla pratica progettata e agita. Tale dispositivo aveva l'obiettivo di promuovere nei partecipanti competenze riflessive in e on action, attivando un processo in grado di incidere sia sulle modalità di progettazione, ma che al contempo di trasformare l'identità professionale del docente (Schön, 1993).

Attraverso queste attività i corsisti sembrano aver recuperato un'attenzione posta sull'azione, come ambito privilegiato di sviluppo delle proprie competenze, che viene interrogata alla luce di nuovi saperi appresi.

Alcuni corsisti affermano che il corso è stato "un ottimo pretesto e contesto in cui riflettere sulle proprie convinzioni e pratiche", oppure dichiarano che il corso ha consentito loro "di avere uno sguardo critico sull'azione che si compiono a scuola di tutti i giorni". Tali affermazioni sembrano aver raggiunto uno degli obiettivi principali della formazione ovvero quello di ragionare sull'identità professionale e sul ruolo del tutor, a partire dalla pratica didattica quotidiana di docente. Ad esempio, le e-tivity individuali e di gruppo hanno permesso ai partecipanti di approfondire grazie ad esercitazioni pratiche "strumenti, elementi di riflessione, di autoanalisi, di autovalutazione". Anche in questo caso, il confronto fra pari ha permesso ai docenti di raggiungere una maggiore consapevolezza dell'interconnessione fra l'uso di strumenti qualitativi di osservazione e documentazione e l'attività di valutazione e auto-valutazione, superando l'idea della valutazione come una mera certificazione di prestazioni. Un partecipante afferma "questo corso è stata una preziosa occasione per metter in discussione il mio ruolo di docente e questo mi ha permesso di delineare più chiaramente la mia figura di tutor, scoprendone la postura ed allenandone le capacità", ciò che sembra interessante rilevare, quindi, è come l'attività di tutoraggio, di per sé volta alla professionalizzazione di soggetti in formazione (neo-assunti, tirocinanti) e all'affiancamento della loro attività di osservazione, documentazione e valutazione delle pratiche, richieda, anche ai tutor, un ripensamento della propria professionalità attraverso un uso maggiormente consapevole dei medesimi strumenti.

Per raggiungere questa consapevolezza sembra che i docenti abbiano bisogno di un supporto esterno a sostegno della loro formazione e crescita professionale. Essi, infatti, dichiarano che "è interessante lasciarsi guidare anche da adulti formati per ripensare la propria professione"; in un'altra risposta sottolineano esplicitamente il ruolo giocato dai tutor del corso nel facilitare l'assunzione di uno sguardo riflessivo: "ricevere le restituzioni dei tutor del corso, mi ha fatto pensare e ri-pensare", oppure "il confronto con i docenti esperti arricchisce la professionalità".

La mediazione, intenzionalmente predisposta dagli esperti nel corso (tutor e docenti dei moduli formativi), aveva come obiettivo, da un lato quello di sollecitare domande e ragionamenti, favorendo e promuovendo il confronto del gruppo; dall'altro l'emersione, la valorizzazione e il riconoscimento del sapere "pratico", tipico degli insegnanti, per poterlo rileggere e interpretare, all'interno di una riflessione condivisa. L'intento formativo delle azioni predisposte è stato quello di far in modo che i partecipanti si percepissero come parte di una comunità che apprende 'facendo ricerca' su oggetti, concetti, problemi e sui propri processi di formazione.

Area del confronto tra pari e della comunità di apprendimento professionale

Gli insegnanti hanno manifestato apprezzamento rispetto alle occasioni di riflessione avute durante il percorso, soprattutto perché condivise tra pari “oltre che una formazione relativa al tutoraggio, è stato positivo il confronto con i colleghi”; “ho trovato questa esperienza professionalmente stimolante e ricca di spunti di riflessione: mi ha consentito di riflettere ulteriormente sulla mia professionalità, grazie anche al costante e proficuo confronto con colleghi”. Anche in sede di rilevazione quantitativa, i corsisti hanno sottolineato come manchi nella scuola una dimensione significativa di confronto collegiale. In entrambe le edizioni, durante il primo incontro, i partecipanti sono stati invitati ad esprimere le proprie percezioni per descrivere e commentare il loro vissuto lavorativo nei rispettivi contesti professionali; le parole e le espressioni registrate con maggiore frequenza sono state “solitudine” e “mancanza di stimoli”. I partecipanti hanno dichiarato di essere “operati” da richieste riguardanti la dimensione organizzativa del sistema scolastico e di non riuscire ad avere occasioni di confronto con colleghi sulle pratiche didattiche. Rispetto a quanto esperito nell’ambito del corso di formazione, il gruppo ha permesso ai partecipanti di condividere paure, incertezze, bisogni formativi, e, relativamente alla dimensione del confronto, ha facilitato l’acquisizione di una maggiore consapevolezza rispetto alle proprie competenze e al proprio percorso formativo. Alcuni docenti, a questo proposito, hanno affermato che “il confronto consente di rivedere il nostro lavoro da un punto di vista differente” e che “il confronto è stato uno strumento di riflessione critica e costruttiva del ruolo di docente”.

La dimensione del confronto tra pari, quale elemento caratterizzante e qualificante il dispositivo formativo del corso, è stata considerata centrale nella progettazione delle attività laboratoriali per i partecipanti, sia in aula durante gli incontri, sia a distanza grazie all’utilizzo della piattaforma e-learning. Da questo punto di vista la piattaforma è stata utilizzata come un ambiente strutturato di documentazione, di discussione e allo stesso tempo di lavoro. Il confronto sui materiali e sulle attività caricate dai corsisti sulla piattaforma e-learning non ha solo permesso ai partecipanti di acquisire uno sguardo diverso sulla pratica, ma ha consentito di condividere alcune esperienze didattiche; infatti i docenti affermano “il confronto permette di accrescere le conoscenze metodologiche nel fare scuola”. Le discussioni tra pari condotte in aula hanno facilitato uno scambio di pratiche reali che hanno costituito, per i partecipanti, suggerimenti innovativi da poter applicare nella didattica quotidiana, realizzando una comunità di apprendimento professionale (Ellerani, 2013).

Il passaggio ad un ruolo attivo dei partecipanti durante la formazione appare essere stato una delle prime leve per “riaccendere la consapevolezza ed il fascino della professione”.

Suggerimenti e sviluppi futuri della ricerca

Il questionario, inoltre, attraverso le risposte al terzo e quarto item aperto (“Quali i tuoi suggerimenti per migliorare il corso?”; Quali contenuti/argomenti avresti voluto approfondire tra quelli presenti nel corso o quali non presenti avresti desiderato trattare?) ha consentito di raccogliere suggerimenti dei partecipanti rispetto ad elementi o aspetti del

corso da approfondire o modificare. La struttura flessibile del corso ha consentito di progettare in itinere e introdurre in corso d'anno o tra un'annualità e l'altra delle modifiche o integrazioni in modo da rispondere con maggiore efficacia ai bisogni formativi e ai suggerimenti dei partecipanti. Sebbene il corso abbia permesso di analizzare il legame che intercorre tra gli strumenti di osservazione e documentazione e l'analisi dell'azione didattica, facilitando la comprensione degli strumenti e delle pratiche di valutazione formativa, nell'edizione milanese diversi docenti hanno dichiarato di voler approfondire ulteriormente tale aspetto. Questo dato è coerente con gli studi nazionali che confermano le difficoltà degli insegnanti di affrontare didatticamente il tema della valutazione nella scuola (Rezzara, 2000) e della mancanza di una vera e propria cultura della valutazione (Vannini, 2010; Montalbetti, 2011). Gli stessi dati quantitativi rilevati prima del corso evidenziano un'elevata attenzione, dichiarata dai partecipanti, per le ricadute didattiche delle loro azioni, ma un basso impiego della valutazione formativa durante i processi di insegnamento-apprendimento per ri-calibrare la propria didattica.

Nell'edizione di Bologna i partecipanti hanno manifestato, durante lo svolgimento del corso, un particolare interesse ad essere alfabetizzati sia sull'utilizzo di piattaforme e-learning (lato docente) sia sulle funzionalità di alcuni software per governare in autonomia grazie alle videoriprese i processi di osservazione e di documentazione. Per cercare di rispondere alle esigenze manifestate in itinere dai corsisti, è stato appositamente predisposto ed erogato un modulo di 4 ore sull'utilizzo delle attività e delle risorse base della piattaforma Moodle arricchito dalla presentazione delle principali funzioni di YouTube per supportare la registrazione, l'editing e la pubblicazione di materiali per la video-osservazione. Tale modulo è stato successivamente messo a sistema nell'edizione dell'a.a. 2018-2019 del corso.

Un altro suggerimento fornito dai corsisti riguarda la richiesta di introdurre un modulo dedicato alla comunicazione e alla conduzione di colloqui poiché considerati momenti cruciali nel rapporto formativo tra tutor e tutee. Infatti, sia nei percorsi di tutoraggio di tirocinanti, sia durante l'anno di prova sono previsti diverse occasioni strutturate (e non strutturate) di confronto riguardanti la progettazione di attività oppure di riflessione congiunta sulle documentazioni prodotte. La difficoltà che i corsisti hanno segnalato nelle risposte agli item aperti riguarda, in particolare, la comunicazione di feedback, con particolare riferimento ai feedback focalizzati su elementi di criticità dei tutee: "come dare una valutazione formativa anche dal punto di vista della comunicazione?"; "la valutazione formativa in situazioni di particolare criticità/ simulazione feedback in casi limite". In tal senso, la comunicazione si ricollega alla capacità del tutor di formulare feedback formativi, ovvero di utilizzare un linguaggio assertivo, non giudicante, rispettoso e non ambiguo al fine di sollecitare, sostenere e accompagnare le capacità riflessive del soggetto in formazione (Hattie, & Timperley, 2007; Hattie, 2009; Vannini, 2010). I corsisti hanno dichiarato di avere bisogno di più incontri al fine di elaborare tale competenza, si tratta, infatti, di una competenza complessa che connota le abilità progettuali e valutative dell'insegnante professionista (Good & Brophy, 2003). Tale suggerimento è già stato recepito nella progettazione del corso di formazione, dell'a.a. 2018-2019, che ha previsto

l'inserimento di un modulo dal titolo: "Modelli e strategie di comunicazione: tra didattica e consulenza pedagogica", condotto dalla Prof.ssa Nigris.

Infine, dato l'apprezzamento manifestato rispetto al confronto con gli esperti e il bisogno espresso di affinare la capacità riflessiva, in entrambe le edizioni del corso dell'a.a. 2018-2109, sono stati potenziati i momenti di colloquio con i tutor d'aula del corso, al fine di istituire momenti privilegiati con i singoli docenti per ragionare insieme sulle esercitazioni svolte. L'obiettivo è quello di offrire accompagnamento individualizzato e continuativo offerto dai tutor d'aula: non solo attraverso un momento di restituzione di ciascuna ciascuna e-tivity, volto ad avere un'immediata ricaduta nel processo di apprendimento (Harlen, 2010), ma con colloqui in itinere finalizzati ad accompagnare i docenti partecipanti in un bilancio ragionato dell'esperienza formativa. A seguito di questo primo monitoraggio, condotto attraverso la voce dei partecipanti, le prossime linee di indagine avranno come oggetto di esplorazione l'effetto generato dal consistente investimento formativo sul tema della comunicazione (attraverso l'inserimento di un maggior numero di colloqui, di un modulo di lezione sulla comunicazione e la formulazione di feedback formativi) nella costruzione di competenze comunicative dei tutor partecipanti.

Note degli autori

Sono a cura di Elisabetta Nigris i paragrafi (Introduzione) e (Il quadro teorico di riferimento); sono a cura di Barbara Balconi i paragrafi (La struttura didattica del corso), (Il disegno della ricerca valutativa), (Analisi qualitativa delle risposte aperte) e (Suggerimenti e sviluppi futuri della ricerca); sono a cura di Andrea Reggiani i paragrafi (Quattro moduli formativi caratterizzanti), (Un percorso tra Ricerca e Formazione) (L'indagine attraverso il questionario); è a cura di Ira Vannini il paragrafo (Futuri Tutor nella scuola: atteggiamenti e percezioni di competenza).

Note

- (1) Dato il numero esiguo del campione, ci si è curati di verificare di volta in volta la possibilità di compiere le varie analisi statistiche e la loro significatività.
- (2) Il questionario è stato somministrato con modalità online, tramite specifiche procedure è stato garantito il completo anonimato ai partecipanti rispondenti. L'accoppiamento tra i dati a T0 e T1 è stato garantito attribuendo un codice alfanumerico non riconducibile al nominativo del singolo partecipante.
- (3) Gli item del questionario cui si fa riferimento sono: "1. Consigliaresti il corso a un/una tuo/tua collega? Perché? 2. Quali sono le tue riflessioni rispetto al corso? 3. Quali i tuoi suggerimenti per migliorare il corso? 4. Quali contenuti/argomenti avresti voluto approfondire tra quelli presenti nel corso o quali non presenti avresti desiderato trattare?"

Bibliografia

Altet, M. (2004). *L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants: développer un pratique réflexive sur et pour l'action*. Éducation permanente, 160, 101-110.

Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.

Balconi, B. (2017). *Beginning teachers: difficoltà e bisogni formativi*. In P. Magnoler, A. M. Notti & L. Perla (eds.) *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 105-129). Lecce: Pensa Multimedia.

Bullough, R.V., Young J., Birrell, J.R., Cecil Clark, D., Winston Egan, M., Erickson, L., Brunetti, J., Welling, M., (2003). *Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching*. Teaching and Teacher Education, 19 (1), 57-73. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00094-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00094-X)

Cavalli, A., & Argentin, G. (cur.) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine IARD*. Bologna: Il Mulino.

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalie, G., & Durand, M. (2009). *L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants: la preuve par 20 ans d'expérience*. Recherche et formation, 61, 85-129. DOI: 10.13140/2.1.2411.0720

Cohen, P. A., Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1982). *Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings*. American educational research journal, 19(2), 237-248. <https://doi.org/10.3102/00028312019002237>

Damiano, E., Castoldi, M. & Gardini, P. (2007). *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Ellerani, P. (2013). *Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola?* FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 11(1), 227-246.

Engin, M. (2012). *Trainer talk: levels of intervention*. ELT journal, 67 (1), 11-19. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs048>

Fletcher, C., & Baldry, C. (2000). *A study of individual differences and self-awareness in the context of multi-source feedback*. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 73 (3), 303-319. <https://doi.org/10.1348/096317900167047>

Giebelhaus, C.R., & Bowman, C. L. (2002). *Teaching mentors: Is it worth the effort?* The Journal of Educational Research, 95(4), 246- 254. DOI: [10.1080/00220670209596597](https://doi.org/10.1080/00220670209596597)

Hattie, J. A., (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. New York: Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Review of educational research, 77 (1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Good, L.G. & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classroom*. New York: Pearson Education.

Harlen, W. (2010). *On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes*. In J. Gardner (cur.), *Assessment and Learning* (pp.103-118). London: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446250808.n6>

Laneve, C. & Pascolini, F. (cur) (2014). *Nella Terra di Mezzo: Una ricerca sui Supervisor del Tirocinio*. Brescia: La Scuola.

- Luppi, E., Tartufoli, L., & Vannini, I. (2014). *Valutazione degli esiti di un progetto di Ricerca-Formazione nella scuola primaria: le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti*. In L. Balduzzi, D. Mantovani, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, & I. Vannini (cur.), (2014). *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 91-98). Roma: ARACNE editrice.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor: Funzione, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Montalbetti, K. (2011). *Manuale per la valutazione nelle pratiche formative: metodi dispositivi e strumenti*. Milano: Vita e pensiero.
- Murray-Harvey, R. (2001). *How teacher education students cope with practicum concerns*. *The Teacher Educator*, 37(2), 117-132. <https://doi.org/10.1080/08878730109555286>
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere: la formazione del docente professionista*. Roma: Carocci
- Nigris, E. (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Nigris, E. (2009). *Scrittura, formazione e pratiche didattiche*, *Quaderni di didattica della scrittura*, 1, 97-119. DOI: 10.7369/71391
- Nigris, E., Zecca, L., & Balconi, B. (cur) (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica*. Milano: Pearson.
- Nigris, E., Balconi, B., & Zuccoli, F. (2015). *Dalla voce dei bambini alla voce degli studenti. Un modello di formazione universitaria*. In C. Gemma, & V. Grion (cur.) *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative* (pp. 187-207). Barletta: Cafagna.
- OCDE (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Oecd Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Rezzara, A. (2000). *Pensare la valutazione: pratiche valutative scolastiche e riflessione pedagogica*. Milano: Ugo Mursia.
- Richardson, J. T., & Long, G. L. (2003). *Academic engagement and perceptions of quality in distance education*. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 18(3), 223-244. DOI: 10.1080/0268051032000131008
- Rossi, PG, Magnoler, P., & Scagnetti, F. (2012). *Professionalizzazione degli insegnanti: dai saperi per la pratica ai saperi della pratica. Evidence Based Education: un dibattito in corso*. *Je-LKS-Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(3), 147 -152.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Vannini, I. & Mantovani, L. (2007). *I giovani insegnanti laureati in Scienze della Formazione Primaria. Un'indagine empirica tra gli abilitati del Corso di laurea di Bologna*. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2, 15-54.
- Vannini, I. (2009).. *La qualità nella didattica. Metodologia e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.
- Vannini, I. & D'Ugo, R. (2015). *PraDISI. La valutazione formativa delle prassi didattiche dell'insegnante di scuola dell'infanzia: osservare per riprogettare*. Milano: FrancoAngeli.
- Vannini, I. (2019). *Valutare per apprendere e progettare*. In E. Nigris, L. Zecca, Balconi, B. (cur) *Dalla progettazione alla valutazione didattica*. (pp.249-276). Milano: Pearson.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.