

The teacher training project “Non Da Soli - La Scuola Di Fronte All’Emergenza: La Didattica a Distanza”. Tutoring as strategy of professional accompaniment

Il progetto di formazione docenti “Non Da Soli - La Scuola Di Fronte All’Emergenza: La Didattica a Distanza”. Il tutoraggio come strategie di accompagnamento professionale

Franco Passalacqua

University of Milano-Bicocca, Dept. of Human Sciences for Education, Milano (Italy)

Monica Zanon

University of Milano-Bicocca, Dept. of Human Sciences for Education, Milano (Italy)

Sofia Bosatelli

University of Milano-Bicocca, Dept. of Human Sciences for Education, Milano (Italy)



Double blind peer review

Citation: Miranda, S., Di Palma, D. (2021). The teacher training project “Non Da Soli - La Scuola Di Fronte All’Emergenza: La Didattica a Distanza”. Tutoring as strategy of professional accompaniment. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 165-189.

Corresponding Author: Franco Passalacqua
franco.passalacqua@unimib.it

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: May 28, 2021

Accepted: August 17, 2021

Published: September 30, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p165>

Abstract

This contribution, through the presentation of the results of the assessment process of the project “Non Da Soli-La Scuola Di Fronte All’emergenza: La Didattica A Distanza” promoted by Save the Children and supervised by the University of Milano-Bicocca, aims to outline the training process in order to define the educational role of the tutor, here defined as a figure who offers professional accompaniment to in-service teachers. This project was intended to provide through a tutoring program professional support to about 850 teachers from 70 schools distributed across 13 regions. Tutoring was provided remotely. The aim of the research is to describe the main features of the tutoring process taking into consideration the point of view of the participants -- teachers and tutors -- regarding the training methodologies adopted, educational functions enabled by tutors and the learning outcomes perceived by participants. Data was collected in July and December 2020 by way of questionnaires completed by the teachers and tutors. Descriptive univariate analysis and reflexive thematic analysis was applied to the data. Results indicate three main aspects of the tutoring process distributed across the following areas: a) the value of contextualizing and personalizing the training program to meet the educational needs of the teacher; b) the value of collaboration between tutors and teachers and among teachers themselves; c) the challenge teachers faced in reconciling theory with practice. The discussion of the results draws attention to a need for continued exploration of tutoring as a training methodology for professional accompaniment of in-service teachers.

Keywords: tutoring; professional accompaniment; tutor; in-service training; professional development

Riassunto

Il contributo si propone di caratterizzare il tutoraggio come dispositivo formativo volto all’accompagnamento professionale dei docenti in servizio mediante la presentazione dei risultati del processo di valutazione del progetto “Non Da Soli-La Scuola Di Fronte All’emergenza: La Didattica A Distanza”, realizzato da Save The Children con la supervisione scientifica dell’Università degli Studi Di Milano-Bicocca. Tale progetto ha inteso fornire un supporto professionale a distanza a circa 850 insegnanti di 70 scuole distribuite in 13 regioni attraverso percorsi di tutoraggio realizzati mediante piattaforme digitali di videoconferenza. Obiettivo della ricerca è delineare le caratteristiche principali del dispositivo formativo di tutoraggio attraverso la considerazione del punto di vista dei soggetti coinvolti – docenti e tutor – sulle metodologie formative adottate, sulle funzioni formative messe in atto e sugli apprendimenti percepiti dai docenti. I dati sono stati raccolti a Luglio 2020 e Dicembre 2020 mediante la somministrazione di un questionario a insegnanti e tutor-formatori. Su tali dati è stata condotta un’analisi descrittiva di tipo univariata e un’analisi tematica riflessiva. I risultati mostrano che gli elementi maggiormente caratterizzanti il percorso di tutoraggio riguardano tre ambiti principali: a) l’utilità della contestualizzazione dell’intervento di accompagnamento e della sua individualizzazione rispetto ai bisogni formativi dei docenti; b) il valore della collaborazione tra tutor e insegnanti e tra insegnanti stessi; c) le difficoltà dei tutor nel facilitare processi di ricorsività tra teoria e pratica. La discussione dei risultati evidenzia la necessità di proseguire la linea di indagine sul tutoraggio come forma di accompagnamento professionale dei docenti in servizio.

Parole chiave: tutoring; accompagnamento professionale; tutor; formazione in servizio; sviluppo professionale.

Credit author statement

Franco Passalacqua ha curato i paragrafi 1, 2, 5.1, 5.6, 5.7, 5.8 e 6. Monica Zanon ha curato i paragrafi 3, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5. Sofia Bosatelli ha curato il paragrafo 4. Il paragrafo 7 è stato scritto congiuntamente da Franco Passalacqua e Monica Zanon.

1. Introduzione

Gli effetti generati dall'esperienza pandemica sul sistema di istruzione hanno reso manifeste dinamiche che, più o meno sotterraneamente, caratterizzano da decenni la scuola italiana: la difficoltà di progettare proposte didattiche capaci di compensare le diseguglianze di partenza negli apprendimenti degli studenti (Save the Children, 2020a; Santi, Gorghiu, & Pribeanu, 2020); le criticità di specifiche aree geografiche ma anche di singoli contesti scolastici nel farsi carico delle fragilità educative più complesse (Save the Children, 2020b); la scarsa propensione alla partecipazione a esperienze formative di una larga parte del corpo docenti (Vanini, 2018). L'impatto della scuola a distanza nelle sue diverse declinazioni – didattica a distanza, didattica integrata, etc. – sul sistema scolastico e, più nello specifico, sugli apprendimenti degli studenti, così fortemente compromessi rispetto alle rilevazioni degli anni passati (INVALSI, 2021), è pertanto difficilmente riconducibile alla sola assenza di uno spazio di apprendimento materialmente esperito. Piuttosto, tale assenza ha reso pienamente visibile le difficoltà del sistema di istruzione di elaborare strategie trasformative capaci di andare oltre la realizzazione di isolati interventi formativi e di mettere in atto forme di accompagnamento professionale che siano organiche ai contesti scolastici e che producano cambiamenti durevoli.

Se si accettano tali premesse, appare necessario ampliare la cornice di analisi sull'impatto della pandemia e interrogare la qualità delle forme di accompagnamento professionale (Paul, 2002) e di facilitazione di processi trasformativi attualmente presenti nel mondo scolastico. Tale ripensamento è, invero, da tempo dibattuto in ambito pedagogico per via della nota inefficacia dei programmi formativi nel nostro paese (OECD, 2013; OECD, 2019). Lo stravolgimento portato dalla pandemia Covid-19 sui tempi, spazi e sul senso stesso del fare scuola ha accentuato in maniera ancor più significativa, come rilevano alcuni recenti contributi (Nigris, Balconi & Passalacqua, 2020; Pagani & Passalacqua 2020; Nigris & Passalacqua 2021), l'esigenza dei docenti di trovare forme di supporto professionale che siano adeguate ai loro bisogni formativi e alle concretissime sfide didattiche quotidiane che si trovano ad affrontare, ma che, al contempo, siano capaci di attivare "dall'interno" trasformazioni significative delle pratiche didattiche e della professionalità dei docenti (Bondioli & Savio, 2018).

Quali forme di accompagnamento professionale – ci si può allora chiedere riformulando un interrogativo costitutivo della ricerca pedagogica – sono state adottate nel periodo pandemico che presentano caratteristiche tali da poter sostenere la scuola nelle fasi post-emergenziali? Quali indicazioni si possono trarre da tali forme di accompagnamento nell'ottica del ripensamento e della riprogettazione dei dispositivi formativi in uso nella formazione dei docenti in servizio?

In questa sede si desidera offrire un insieme di riflessioni di carattere generale che aiutino ad approfondire alcuni presupposti alla base di tali domande. Queste riflessioni, in particolare, saranno elaborate a partire dalla caratterizzazione del tutoraggio come forma di accompagnamento professionale per i docenti in servizio, con l'ipotesi che possa rappresentare un supporto formativo efficace per tale ambito e non solo per quello relativo alla formazione iniziale degli insegnanti (studenti del Corso di Studi di Scienze della Formazione Primaria, docenti in anno di prova, etc), area in cui trova tradizionalmente definizione la figura del tutor (Chaliès et al., 2009) e che costituisce il perimetro entro il quale sono stati condotti gli studi principali sulle funzioni formative di tale figura (Magnoler, 2017). I presupposti che si intendono approfondire riguardano, pertanto, le funzioni formative del tutoraggio come forma di accompagnamento professionale per i docenti in grado di attivare processi di sviluppo professionale (Barbier, Chaix & Demailly, 1994) e di facilitare l'avvio di una più estesa trasformazione delle pratiche educative e didattiche dei contesti scolastici. Le caratteristiche formative del tutoraggio saranno approfondite a partire da una breve rassegna della letteratura di riferimento e, successivamente, dalla presentazione dei risultati del processo di valutazione del progetto "Non Da Soli-La Scuola Di Fronte All'emergenza: La Didattica A Distanza", realizzato da Save The Children con la supervisione scientifica dell'Università degli Studi Di Milano-Bicocca.

2. Il tutoraggio come strategia di accompagnamento professionale in servizio

In ambito educativo e didattico sono identificabili due principali forme di tutoraggio: il tutoraggio tra pari come strategia di apprendimento e insegnamento collaborativo e il tutoraggio come strategia formativa

volta allo sviluppo professionale degli insegnanti. Il tutoraggio tra pari – *peer-tutoring* – definito come “use of teaching and learning strategies in which students learn with and from each other without the immediate intervention of a teacher” (Boud, Cohen & Sampson, 1999, p. 413) è una metodologia raramente accostata in letteratura (Healy, Block & Kelly, 2020) alle strategie di sviluppo professionale degli insegnanti in servizio (Topping, 2005). Al contrario, ampia e assai vivace è la tradizione di ricerca sulla figura del docente-tutor nella formazione iniziale degli insegnanti (Magnoler, 2017), con linee di indagine avviate in diversi contesti di studio, primariamente in ambito anglosassone (Glickman & Bey, 1990; Booth, 1993) e successivamente anche in area francofona (Boutin, 1995; Chaliès & Durand, 2000). Benché corposi siano gli studi e le normative ministeriali che caratterizzano il ruolo e le funzioni del tutor nella cornice della formazione iniziale dei docenti (Magnoler, 2017), ancora dibattuta e aperta è la definizione del tutor in relazione ad altre figure di accompagnamento professionale e limitati sono, almeno in ambito italiano, i contributi di ricerca sulla formazione professionale di tale figura. In anni recenti, inoltre, si è andato ampliando il confronto scientifico attorno alle specificità formative di queste figure, in primo luogo quelle di *mentor*, *coach*, *counselor*, e si è osservato che sono rivestite da profili professionali diversificati – dirigenti scolastici, ricercatori universitari, consulenti indipendenti, pedagogisti, docenti scolastici – e che, pertanto, fanno riferimento a pratiche, contesti e approcci formativi non immediatamente sovrapponibili (Krell & Dana, 2012, Van Driel & Berry, 2012; Lange & Meaney, 2013). In generale, si può affermare che la figura del tutor non presenta un ruolo significativo nella letteratura internazionale sulla formazione professionale dei docenti in servizio e che tale ruolo, piuttosto, è rivestito da figure definite con concetti caratterizzati da un campo semantico più esteso, come quello di “teacher educator” (Murray & Male, 2005; Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007) o di “facilitator” (Lange & Meaney, 2013; Perry & Boylan, 2017).

Un interessante tentativo di considerare trasversalmente la specificità formativa di tali figure e, parallelamente, di individuare un insieme comune di funzioni e competenze professionali è rappresentato dal contributo di Paul (2002; 2015) volto alla definizione del processo di accompagnamento professionale. Tale termine, comparso stabilmente nel campo delle scienze umane negli anni '90 (Chartier & Lerbert, 1993) e associato a molteplici ambiti formativi e sociali (Le Bouëdec, 2001), fa riferimento ad una relazione formativa basata su dinamiche collaborative tra formatore e formando e su funzioni di facilitazione dell'apprendimento in ottica orientativa. Nell'ambito della formazione degli insegnanti l'accompagnamento professionale è accostato tanto alla formazione iniziale – dove prevale la funzione di facilitazione dell'apprendimento e di supporto nella transizione tra i diversi contesti formativi – quanto alla formazione in servizio – dove, invece, acquisisce centralità la funzione di condivisione delle esperienze professionali e di valorizzazione della comune appartenenza ad una medesima comunità professionale (Magnoler, 2017). Paul (2010) considera l'accompagnamento non in direzione di una specifica figura professionale, quanto piuttosto nei termini di una postura professionale in cui si aiuta il soggetto in formazione a “descrivere la sua situazione, a costruire il suo problema, a identificare le sue risorse [...], a esprimere le sue scelte, a esercitare il suo potere di decisione” e in cui, collaborativamente, “si cerca insieme il modo di mobilitare quelle risorse in un dato contesto” (Paul, 2010, p. 156). In questo senso, accanto alle funzioni di costruzione di una relazione intersoggettiva e emotivamente connotata, di condivisione delle proprie scelte e pratiche professionali, di facilitazione dell'analisi e della concettualizzazione dell'esperienza professionale, il processo di accompagnamento si qualifica per la progressiva autonomia e responsabilità decisionale da far assumere all'insegnante in formazione.

Le caratteristiche appena evidenziate sono riferibili alle diverse figure formative menzionate sopra – *mentor*, *counselor*, *coach* – e per questa ragione è utile soffermarsi brevemente sul confronto tra di esse prima di considerare la figura del tutor e di metterne in luce le funzioni di accompagnamento professionale. Il *mentor* – e l'azione di *mentoring* – si caratterizza per la messa in atto da parte di un soggetto con esperienza di una relazione volta al supporto professionale di un soggetto in apprendimento. Tale supporto trova realizzazione nelle funzioni di consiglio e di guida nello svolgimento delle azioni professionali, ma anche nella funzione di aiuto nella comprensione dei valori dell'organizzazione professionale e della specificità del “ragionamento professionale” (Seidel & Stürmer, 2014). Il *mentor* è definito come una “figura di riferimento” che accompagna con fiducia senza sostituirsi al soggetto in apprendimento (Todeschini, 2007, p. 17). Per via di tali caratteristiche il *mentoring* è spesso associato in letteratura (Ingersoll & Strong, 2011) a forme di supporto professionale fornite ai docenti novizi (neo-immessi) nella fase di *induction*, ovvero a quell'insieme di azioni volte a introdurre il novizio nella comunità professionale e a supportarne il benessere la-

vorativo (Langdon et al., 2012). Il *counselor*, definito inizialmente dalle riflessioni pionieristiche di May (1991) e nella cornice della teoria rogersiana “centrata sul cliente” (Rogers, 1970), si qualifica a partire dal ruolo di orientamento di un soggetto mediante funzioni di ascolto e supporto alla comprensione di questioni personali e professionali finalizzate al miglioramento della vita individuale e sociale. Le funzioni del *counselor* operano all’interno di una relazione educativa in cui lo spazio di decisionalità del cliente o soggetto in formazione è sempre preservato. La figura del *coach*, infine, è maggiormente focalizzata su un processo di potenziamento di singole azioni professionali (Paul, 2004) volte a migliorarne l’efficacia in termini di qualità della performance. Le funzioni del coaching sono quelle di orientamento delle pratiche, più che di comprensione delle ragioni alla base delle scelte, ma anche di individuazione di strategie individualizzate volte a produrre un cambiamento professionale.

In continuità con gli studi sopracitati di area francofona sulle forme di accompagnamento professionale (Paul, 2002; 2004; Pineau, 2015) è possibile affermare che queste tre figure si collocano su posizioni diverse lungo l’asse “accompagnare-dirigere”; se le funzioni di *coaching* sono più vicine al secondo polo e quelle di *mentoring* sono situate in una posizione intermedia, quelle di *counseling* sono maggiormente orientate al polo dell’accompagnamento e, quindi, all’idea di favorire una progressiva autonomia e responsabilizzazione del soggetto in formazione (Paul, 2010). Le tre figure sono accumulate, invece, dalla messa in atto di un principio di personalizzazione del processo formativo, che rifugge da modelli lineari di formazione e che il termine di “progettazione morbida” ben esemplifica (Paul, 2004).

La figura del tutor è pienamente accostabile a quest’ultimo principio e, in senso più ampio, alla postura di accompagnamento professionale che si sta considerando. Tale figura, infatti, si distingue dalle altre per la natura ricorsiva tra teoria e pratica del processo formativo e per la presenza – come condizione costitutiva del processo stesso – di un secondo principio, quello di alternanza o di transizione continua tra diversi ambienti formativi, primariamente università e scuola. Più nel dettaglio, ricorsività e alternanza sono rilevabili nei momenti di messa in atto del sapere pratico (nel tirocinio a scuola, se si pensa alla formazione iniziale degli insegnanti), momenti di sviluppo del sapere teorico (in università) e momenti di messa in relazione tra i due saperi (nel tirocinio in università). Tre, in particolare, sono le fasi che caratterizzano il dispositivo formativo del tirocinio universitario (Darling, Hammond & Goodwin, 1993), ma che in questa sede si sceglie di estendere anche al contesto dei docenti in servizio: a) progettazione di attività didattiche da parte dei tirocinanti con la supervisione del tutor; b) realizzazione, osservazione e documentazione delle attività da parte dei tirocinanti; c) analisi della documentazione e riflessione sulle pratiche realizzate in collaborazione tra tutor e tirocinante. In un siffatto processo che mira alla creazione di meccanismi di circolarità tra il sapere teorico del docente in formazione e il sapere pratico (Pastré, 2011) e in continuità con la proposta di Magnoler (2017), è possibile qualificare l’azione di tutoraggio in quattro funzioni formative principali:

- Facilitare la capacità di osservare e documentare la pratica professionale del docente in formazione e, parallelamente, dotarsi di strumenti per documentare e successivamente condividere la propria pratica.
- Supportare la capacità di analisi della pratica professionale e di esplicitazione delle scelte compiute mettendo in parola il sapere pratico.
- Fornire supporto emotivo nelle occasioni di difficoltà professionale del docente in formazione.
- Favorire la partecipazione a momenti collettivi di lavoro di e di co-insegnamento (Chaliés, Flavier & Bertone, 2007).

Tali funzioni, se messe in relazione a quelle caratterizzanti le figure di *mentor*, *coach* e *counselor*, presentano una maggiore focalizzazione sulla specificità professionale degli insegnanti e sulle fasi del processo di sviluppo di tale professionalità, come già rilevato da Perry e Boylan (2017). Non è, però, solo una differenza relativa ad una più approfondita conoscenza della qualità del processo di sviluppo professionale del docente quella che distingue il tutor dalle altre figure, ma anche la struttura del processo formativo che, al di là delle differenti declinazioni presenti in letteratura, è pienamente dipendente dalla dialettica teoria-pratica e dalla finalità di generare capacità riflessive, tanto sulla pratica messa in atto e su quella ancora da agire, quanto sui modelli che la orientano. Tale dialettica, come rileva Magnoler (2017, p. 80), può far riferimento a tre diverse posture dell’azione di tutoraggio: quella formativa, che richiede al tutor di proporre modelli

e materiali didattici utili alla progettazione dei docenti e di monitorare, con strumenti specifici, la pratica didattica messa in atto; quella di accompagnamento – a cui si sceglie di far riferimento nel presente contributo – in cui il tutor stabilisce un “rapporto empatico e di ascolto” con il tutorato, approfondisce i bisogni formativi e opera in una dimensione collaborativa nel definire tempi, temi e obiettivi del percorso; quella istituzionale, che prevede una maggiore distanza emotiva tra formatore e formando rispetto alle due posture precedenti e una struttura dell’intervento definita dall’esterno.

3. Il progetto “Non Da Soli-La Scuola Di Fronte All’emergenza: La Didattica A Distanza”: la quinta funzione del processo di tutoraggio

Il progetto “Non Da Soli-La Scuola Di Fronte All’emergenza: La Didattica A Distanza” è stato avviato nel 2020 (Aprile-Giugno) ed è proseguito nella prima metà dell’anno scolastico 2020/21 (Settembre-Dicembre) con il proposito di fornire ai docenti di singoli istituti scolastici un percorso di tutoraggio configurato secondo la postura dell’accompagnamento professionale e focalizzato sui temi e sui problemi della progettazione e conduzione della didattica a distanza. Il progetto prende avvio nella cornice delle attività del gruppo “Ricerca didattica fra Scuola e Società” del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca (Balconi & Passalacqua, 2019) e dell’azione di Save the Children sul territorio nazionale di supporto professionale ai contesti scolastici in situazione di forte complessità educativa.

La progettazione del dispositivo formativo di tutoraggio è stata condotta in coerenza con le quattro funzioni di tutoraggio appena delineate, a cui è da aggiungersi un’ulteriore funzione relativa all’analisi del contesto scolastico e professionale e, più nello specifico, alla definizione dei bisogni formativi e al loro successivo monitoraggio. Tale funzione è riferibile, in senso più ampio, ad una concezione del processo di accompagnamento professionale come fenomeno che necessita di una presa in carico non solo di tipo individuale e nemmeno collettivo, ma piuttosto sistemico; il cambiamento professionale dei docenti, in continuità con la prospettiva formativa e di ricerca di Bondioli e Savio (2018), per avere luogo necessita che sia “promosso dall’interno” e, dunque, che vi sia una accurata analisi del contesto e che sia prevista la partecipazione attiva di diverse figure scolastiche già nella fase di progettazione dell’intervento e di definizione degli obiettivi. È proprio questo “momento iniziale” del dispositivo formativo (Nigris, 2018) a cui è stata rivolta una particolare attenzione nel progetto che si sta ora considerando, sia mediante l’analisi dei bisogni formativi e la successiva definizione degli obiettivi formativi condotta dal tutor assieme ai docenti, sia attraverso l’istituzione di una figura di coordinamento tra i docenti partecipanti, definito “docente-referente”, e il tutor. In questa cornice è la concezione stessa di “bisogno formativo” ad assumere rilevanza poiché è intesa, non già come una mancanza professionale di carattere individuale, ma piuttosto come un sistema di problemi professionali situati nel contesto, che evolve nel tempo (Albarelo, 2006) e che, pertanto, necessita di una presa in carico collettiva e di un continuo monitoraggio per poter essere pienamente compreso nei suoi caratteri evolutivi. Un siffatto processo di accompagnamento messo in atto tramite le azioni del tutor è così strettamente vincolato all’attivazione di dinamiche cooperative tra tutor e docenti volte a costituire una “comunità professionale di apprendimento” (Vescio, Ross & Adams, 2008) che progressivamente diviene capace di condividere l’analisi delle proprie pratiche didattiche e di elaborare in autonomia ipotesi di miglioramento.

3.1 La struttura organizzativa, le fasi e gli obiettivi del dispositivo di formazione

Il progetto è stato strutturato in quattro livelli organizzativi con il proposito di offrire un coordinamento adeguato alla numerosità dei percorsi di tutoraggio (più di 70 percorsi attivati) e, parallelamente, di facilitare una progettazione individualizzata di tali percorsi in ciascun contesto scolastico.

Livello progettuale	Referenti	Azione progettuale
Coordinamento generale	1 referente Save the Children e 1 ricercatore Università degli Studi di Milano-Bicocca.	Definizione degli obiettivi del progetto Definizione struttura progettuale
Coordinamento pedagogico	2 ricercatori dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.	Progettazione del dispositivo formativo di tutoraggio. Supervisione pedagogica e didattica dei tutor. Monitoraggio e valutazione del dispositivo formativo.
Conduzione percorsi di tutoraggio	36 tutor (per un totale di 70 percorsi di tutoraggio)	Conduzione dei percorsi di tutoraggio nelle due fasi del progetto (Aprile/Luglio 2020; Settembre/Dicembre 2020)
Coordinamento e monitoraggio dei singoli percorsi di tutoraggio	Un tutor e un docente "referente" per ciascuna scuola	Raccolta e analisi degli obiettivi formativi nei singoli contesti scolastici Monitoraggio del percorso

Tabella 1: livelli della struttura organizzativa del progetto formativo

Nel presente contributo, come già affermato, ci si concentra unicamente sull'analisi del livello progettuale "conduzione percorsi di tutoraggio". Tale livello ha inteso perseguire quattro obiettivi formativi principali.

- Sostenere la capacità di progettazione e valutazione di proposte didattiche che attivino apprendimenti significativi negli studenti e che favoriscano un loro ruolo attivo nella costruzione di nuove routine scolastiche (anche in relazione alle misure igienico-sanitarie e di distanziamento fisico introdotte).
- Supportare la capacità di documentare la pratica didattica, con particolare riferimento alla raccolta di informazioni intorno alle azioni e alle verbalizzazioni degli studenti in risposta agli stimoli e alle richieste dei docenti.
- Favorire la capacità riflessiva dei docenti intorno all'efficacia e al senso delle proposte didattiche proposte (durante i periodi di didattica a distanza e nelle fasi di distanziamento fisico in aula).
- Supportare la condivisione tra docenti di riflessioni e esperienze didattiche al fine di facilitare forme di progettazione condivisa.

I percorsi di tutoraggio sono stati strutturati in una serie di incontri a distanza, distribuiti nell'arco di 2/3 mesi per un totale circa 6/7 incontri e di 20 ore complessive. Tali percorsi sono stati progettati dai membri del coordinamento pedagogico in due fasi principali: la fase iniziale (di circa 6/8 ore) ha riguardato l'analisi dei bisogni formativi e la definizione degli obiettivi in condivisione con il docente-referente e con gli altri docenti coinvolti; la seconda fase (di circa 12/14 ore) si è focalizzata su un lavoro collaborativo di progettazione e analisi delle pratiche didattiche attraverso la messa in atto dello schema tripartito del processo di tutoraggio riportato poco sopra (Darling, Hammond & Goodwin, 1993): a) progettazione di attività didattiche; b) realizzazione, osservazione e documentazione delle attività; c) analisi della documentazione e riflessione sulle pratiche.

Fasi	Azioni
Fase 1: Analisi dei bisogni formativi e la definizione degli obiettivi (6/8 ore)	Condivisione della struttura del percorso e analisi dei bisogni formativi condotta dal tutor con docente-referente e (talvolta) con il dirigente scolastico
	Allargamento del confronto sui bisogni formativi (problemi riscontrati nella pratica didattica quotidiana a distanza) con docenti partecipanti
	Definizione con i docenti partecipanti dei temi di lavoro (relativi ad aspetti specifici della progettazione didattica e valutazione nella didattica a distanza) e degli obiettivi del percorso di tutoraggio

Fase 2: Progettazione e analisi delle pratiche didattiche (12/14 ore 6/7 incontri)	Condivisione di materiali e documentazione didattica da parte del tutor e dei docenti relativi al tema di lavoro scelto; analisi di alcuni materiali didattici attraverso la supervisione del tutor
	Progettazione, con la supervisione del tutor, di attività didattiche da realizzare in aula in relazione al tema di lavoro scelto; condivisione di strumenti per poter documentare le attività a partire da esempi forniti dal tutor
	Raccolta della documentazione relativa alle attività didattiche realizzate (via mail)
	Analisi collettiva di alcune delle documentazioni raccolte e confronto sulle attività realizzate; eventuali feedback individuali inviati dal tutor
	Riflessione condivisa sugli esiti del percorso, sugli apprendimenti messi in atto e sui nuovi bisogni formativi, emersi o modificati.

Tabella 2: fasi e azioni del percorso di tutoraggio

In sintesi, il dispositivo formativo dei percorsi di tutoraggio fa riferimento alle quattro funzioni delineate in continuità con la prospettiva di Magnoler (2017), con l'aggiunta della funzione relativa all'analisi del contesto e dei bisogni formativi. Occorre sottolineare che tra queste cinque funzioni, due sono state particolarmente valorizzate in sede di progettazione e costituiscono delle peculiarità del dispositivo oggetto di analisi: da un lato, la funzione di supporto alla documentazione delle pratiche didattiche da parte dei docenti coinvolti e di condivisione da parte del tutor della propria documentazione; tale funzione, che si discosta parzialmente da quella di matrice osservativa che caratterizza le forme di tutoraggio nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti e rispetto alla quale è ricca la letteratura circa l'efficacia formativa, soprattutto in relazione alle strategie di video-osservazione (Goldman et al., 2007), è orientata a far avviare i docenti alla progressiva capacità di descrivere la pratica e di attribuirne significato così da assumere progressivamente una postura documentativa (Balconi, 2020) che diviene leva per facilitare un processo autonomo di sviluppo professionale; dall'altro lato, la funzione di promozione della condivisione e del confronto tra colleghi sulle pratiche didattiche documentate è intesa come dimensione costitutiva dell'attività di progettazione e valutazione e, anche in questo caso, come condizione per favorire l'abitudine professionale al lavoro collegiale (Hord, 2004).

4. Metodologia

Il presente lavoro di ricerca nasce dalla messa a punto di un dispositivo di valutazione partecipata (Bezzi, 2010) del progetto formativo di tutoraggio che ha previsto il coinvolgimento diretto dei soggetti partecipanti: coordinatori scientifici e pedagogici, tutor (in totale 36), docenti partecipanti (più di 750). L'approccio metodologico adottato fa riferimento, da un lato, alla prospettiva valutativa definita di "quarta generazione" (Lincoln & Guba, 1989; Bondioli & Savio, 2014) che intende l'azione valutativa nei termini di un processo pluri-prospettico orientato all'attivazione di un confronto tra i soggetti implicati in un determinato progetto formativo e alla successiva riprogettazione dell'intervento. In questa sede si considerano unicamente i dati relativi alla valutazione del livello formativo corrispondente alla conduzione dei percorsi di tutoraggio (si veda la tabella 1), con particolare riferimento ad alcune aree: la descrizione delle funzioni di tutoraggio da parte dei docenti, la valutazione di docenti e tutor delle metodologie formative messe in atto, la percezione degli apprendimenti di docenti e tutor. I dati sono stati raccolti tramite la realizzazione di due questionari somministrati ex-post ai tutor e ai docenti partecipanti: al termine della prima fase del progetto (Aprile/Luglio 2020) sono stati somministrati 23 questionari ai tutor (22 dei quali validi) e 250 ai docenti partecolati (189 validi); al termine della seconda fase, 36 ai tutor (tutti validi) e 323 ai docenti partecipanti (293 validi). Il disegno di ricerca è stato costruito in sette fasi principali: a) monitoraggio del dispositivo formativo attraverso gli incontri di supervisione e i diari di bordo dei tutor (dati che non sono considerati in questa sede); b) prima elaborazione degli strumenti di rilevazione (i due questionari) e somministrazioni pilota (a un tutor e 5 docenti); c) elaborazione della versione definitiva dei due questionari); d) somministrazione del questionario al termine della prima fase del progetto; e) somministrazione del

questionario al termine della seconda fase del progetto; f) analisi dei dati raccolti; g) elaborazione finale del report di ricerca.

In sintesi, le domande a cui la presente ricerca intende rispondere riguardano la caratterizzazione del percorso di tutoraggio in termini di funzioni formative e di apprendimenti percepiti da parte dei soggetti coinvolti, tutor e docenti: quali aspetti di efficacia e quali elementi di criticità contraddistinguono il percorso di tutoraggio? Quali apprendimenti sono stati attivati dal percorso di tutoraggio? Quali azioni e caratteristiche formative qualificano il ruolo del tutor?.

4.1 Il campione della ricerca

Il campione della ricerca fa riferimento ai docenti delle scuole coinvolte nel progetto e ai 36 tutor che hanno condotto i percorsi formativi (23 coinvolti nella prima fase e 36 nella seconda; 13 tutor hanno quindi condotto percorsi formativi sia nella prima che nella seconda fase della ricerca). I docenti partecipanti sono stati coinvolti nel progetto formativo in maniera volontaria a seguito dell'invito del docente-referente oppure da parte del dirigente scolastico. In totale hanno partecipato 752 insegnanti, appartenenti ai tre ordini di scuola: infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Di questi hanno risposto al questionario 531 docenti, per un totale di 482 questionari validi (189 relativi alla prima fase, Aprile-Giugno 2020; 293 relativi alla seconda fase, Settembre-Dicembre 2020). I questionari somministrati ai tutor sono stati 23 nella prima fase (di cui 22 validi) e 36 nella seconda (tutti validi).

Circa il 62% dei docenti che hanno risposto ai questionari ha partecipato solamente alla seconda fase del progetto; il 21% solo alla prima fase e il restante 17% ad entrambe le fasi. Come si evince dalla figura 1, i rispondenti al questionario sono docenti con una notevole esperienza professionale (più del 75% dei partecipanti ha più di 10 anni di esperienza e più del 26% ha un'esperienza professionale superiore ai 25 anni). Percentualmente inferiore è il numero di docenti neo-immesso o con meno di 5 anni di esperienza professionale (meno del 10% dei partecipanti).

Profilo dei docenti intervistati in relazione all'ordine scolastico e agli anni di servizio

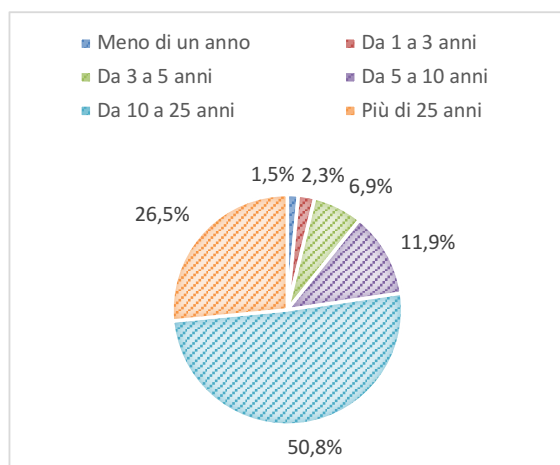


Figura 1: Distribuzione dei docenti intervistati per esperienza professionale

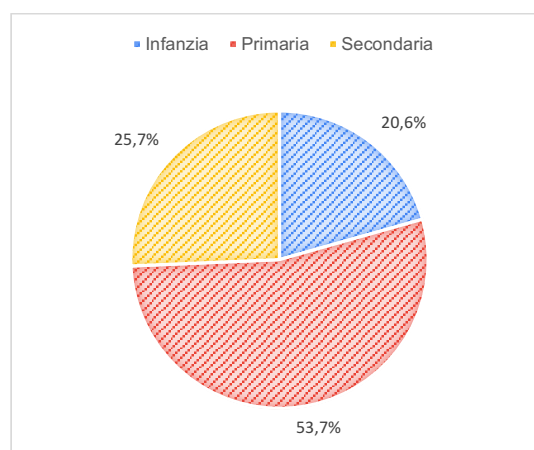


Figura 2: Distribuzione dei docenti intervistati per ordine scolastico

Il campione è costituito prevalentemente da docenti della Scuola Primaria (più della metà degli insegnanti coinvolti); i docenti di Scuola dell'Infanzia rappresentano invece il 25% circa del campione, mentre quelli di Secondaria di I grado sono il 20%. I 36 tutor sono tutti insegnanti di scuola dell'Infanzia (3), Primaria (26) e Secondaria di I grado (7) che vantano un'esperienza pluriennale nel campo della formazione professionale degli insegnanti e che collaborano, ora con docenze a contratto, ora in qualità di insegnanti-ricercatori del gruppo "Ricerca didattica fra Scuola e Società", con il Dipartimento di Scienze Umane per

la Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e, più nel dettaglio, con il corso di alta formazione "Il ruolo e le funzioni del tutor a scuola" (Balconi et al., 2020). Le caratteristiche di primo livello dei tutor sono pertanto associabili a quelle di un "insegnante esperto, capace di gestire situazioni in aula" con i colleghi e i docenti in formazione, "di collaborare con colleghi e gruppi di ricerca, nonché di sperimentare pratiche innovative" (Magnoler, 2017, p. 98). Relativamente agli elementi di secondo livello, i tutor sono stati selezionati in base a tre competenze principali (Portelance, 2009): a) conoscenza del processo di insegnamento e apprendimento e del processo di sviluppo professionale del docente; b) capacità di stabilire relazione di accompagnamento e di conduzione di gruppi di adulti; c) capacità di adottare e di far adottare una postura riflessiva.

4.2 Gli strumenti di raccolta dati e il metodo di analisi

I due questionari sono stati elaborati senza far riferimento a strumenti presenti in letteratura. Una prima versione del questionario rivolto ai docenti, strutturato in 7 sezioni e 57 item, è stata somministrata ad un campione pilota di 5 insegnanti (Giugno 2020). La versione definitiva dello strumento, utilizzata nella prima (Luglio 2020) e seconda fase di rilevazione (Dicembre 2020) si compone di 47 item organizzati in 8 sezioni. Gli item sono costituiti da domande a scala Likert (da 1 a 5), da domande a scelta multipla (sezione 1) e da domande aperte (sezioni 3, 4, 7, 8).

Sezione	Struttura
1. Profilo e contesto professionale	8 item focalizzati su variabili riguardanti il profilo professionale dell'insegnante (anzianità di servizio; ordine scolastico), la scuola di provenienza, la partecipazione pregressa a progetti in collaborazione con Save the Children (la versione somministrata nella seconda fase contiene due domande relative alla prosecuzione del percorso formativo).
2. Descrizione dell'esperienza professionale nei mesi precedenti	11 item Likert
3. Difficoltà riscontrate e risorse messe in atto nell'esperienza professionale	2 item (domande aperte)
4. Difficoltà riscontrate e risorse messe in atto dagli studenti	2 item (domande aperte)
5. Utilità delle forme di supporto formativo ricevute	6 item Likert
6. Efficacia delle metodologie formative	6 item Likert
7. Valutazione del percorso formativo: punti di forza, aspetti di criticità	3 domande aperte
8. Apprendimenti percepiti	9 item Likert

Tabella 3: Sezioni e struttura dello strumento di rilevazione somministrato ai docenti

Il questionario rivolto ai tutor è stato predisposto in una versione pilota (somministrata a due tutor a Giugno 2020). La versione definitiva è stata somministrata a 23 tutor a Luglio 2020 (22 questionari validi) e ai 36 tutor della seconda fase (Dicembre 2020; 36 questionari validi). Lo strumento finale si compone di 4 sezioni per un totale di 7 item (3 domande a risposta multipla e 6 domande aperte).

Sezione	Struttura
1. Profilo professionale	3 item focalizzati su variabili riguardanti il profilo professionale (anzianità di servizio; ordine scolastico; partecipazione come formatore ad altri progetti Save the Children)
2. Valutazione del percorso formativo: punti di forza e aspetti di criticità	2 item (domande aperte)
3. Apprendimenti percepiti	1 item (domanda aperta)
4. Riprogettazione percorso formativo	1 item (domanda aperta)

Tabella 4: Sezioni e struttura dello strumento di rilevazione somministrato ai tutor

Per il presente lavoro sono state prese in analisi unicamente le sezioni 1, 5, 6, 7, 8 del questionario rivolto ai docenti e le prime tre sezioni del questionario rivolto ai tutor in modo da focalizzare l'attenzione sulle tre aree di indagine a cui fanno riferimento le domande di ricerca: a) valutazione del percorso di tutoraggio (fattori di utilità, punti di forza e punti di debolezza); b) apprendimenti percepiti; c) caratterizzazione delle azioni e del ruolo formativo del tutor. Non sono state considerate, dunque, le sezioni del questionario relative all'esperienza professionale a distanza, oggetto di lavoro di un precedente contributo (Nigris, Passalacqua & Balconi, 2020). L'analisi condotta sui dati raccolti dalla somministrazione dei due questionari è di due tipi: analisi descrittiva di tipo univariato relativamente ai dati tratti dagli item Likert; analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006) focalizzata sul livello semantico per quanto riguarda le domande aperte. Quest'ultima tipologia di analisi, condotta con il supporto del software Nvivo 12 plus, si è articolata in un processo strutturato in 5 fasi: (1) familiarizzazione con i dati attraverso la lettura delle risposte alle domande aperte (i tre autori hanno condotto in parallelo tale azione); (2) attribuzione di codici iniziali alle unità testuali di analisi (i tre autori hanno condotto in parallelo tale azione); (3) ricerca di temi ricorrenti e significativi trasversali al data set (i tre autori hanno condiviso i dataset con i rispettivi codici iniziali e hanno condotto assieme la prima individuazione dei temi); (4) revisione dei temi e il loro perfezionamento (i tre autori hanno condotto in parallelo tale azione); (5) definizione dei temi finali (i tre autori hanno condiviso i dataset con i rispettivi temi e hanno condotto assieme la definizione dei temi finali).

In sintesi, le domande a cui la presente ricerca intende rispondere riguardano la caratterizzazione del percorso di tutoraggio in termini di funzioni formative e di apprendimenti percepiti da parte dei soggetti coinvolti, tutor e docenti: quali azioni del percorso di tutoraggio sono ritenute maggiormente utili per il raggiungimento degli obiettivi formativi? Quali aspetti di efficacia e quali elementi di criticità contraddistinguono il percorso di tutoraggio? Quali apprendimenti sono stati attivati dal percorso di tutoraggio? Quali azioni e caratteristiche formative qualificano il ruolo del tutor?

5. Risultati

Di seguito si presentano i principali risultati emersi dal processo di analisi dei questionari rivolti a docenti e tutor relativamente alle tre aree di indagine sopracitate: a) valutazione del percorso di tutoraggio (fattori di utilità, punti di forza e punti di debolezza): sezione 5 e 6 del questionario insegnanti e sezione 2 del questionario tutor; b) apprendimenti percepiti; sezione 7 del questionario insegnanti e sezione 3 del questionario tutor; c) caratterizzazione delle azioni e del ruolo formativo del tutor (sezione 7 del questionario docenti).

5.1 Utilità delle forme di supporto professionale e efficacia delle attività di tutoraggio

Gli ultimi mesi dell'anno scolastico 2019/2020, segnato dall'improvviso avvento della didattica a distanza, e i mesi di avvio dell'anno scolastico successivo sono stati caratterizzati per la complessità dei cambiamenti didattici e per la forte esigenza di supporto professionale percepita dai docenti (Nigris, Passalacqua & Balconi, 2021). In questa sede è utile comparare l'utilità formativa attribuita al percorso tutoraggio a cui hanno partecipato i docenti con altre forme di supporto professionale usufruite nel medesimo periodo al fine di ottenere una cornice iniziale su cui proiettare i risultati dei prossimi paragrafi.

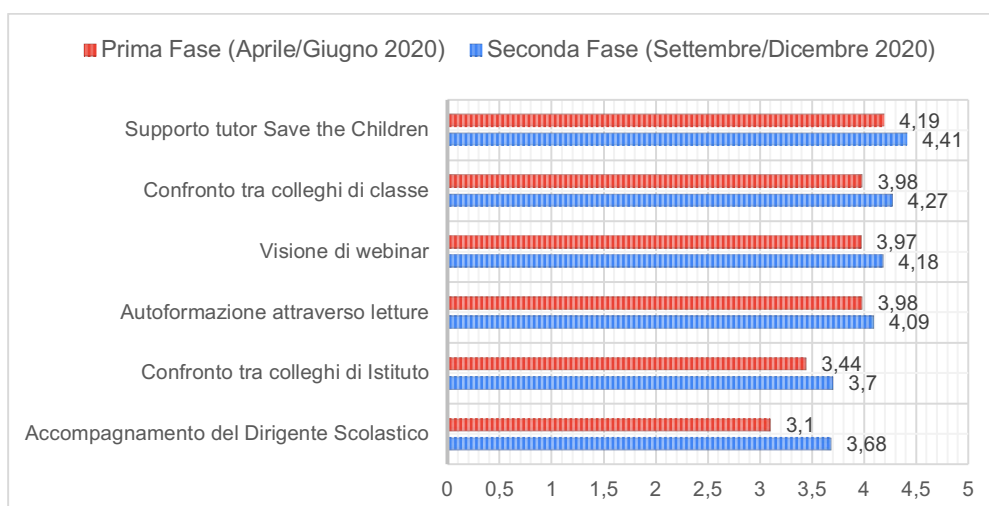


Figura 3: Utilità attribuita alle strategie di supporto professionale dei docenti nelle due fasi del progetto

Come è osservabile dalla figura 3, i docenti intervistati segnalano che il supporto fornito dai tutor del progetto ha rappresentato l'occasione formativa a cui attribuiscono maggiore utilità, con una significativa differenza tra la prima fase del progetto (punteggio medio 4,09 su 5) e la seconda fase (4,41), soprattutto per i docenti che hanno partecipato ad entrambe le fasi del progetto (4,16 nella prima fase e 4,58 nella seconda fase). Accanto a tale supporto sono ritenuti utili anche il confronto tra colleghi di classe (4,27 su 5 nella seconda fase) e la partecipazione e visione di webinar (3,97 su 5 nella prima fase e 4,18 su 5 nella seconda fase). Al contrario, l'accompagnamento e le indicazioni fornite dal dirigente scolastico hanno ricevuto il punteggio inferiore (3,1 su 5 nella prima fase e 3,68 su 5 nella seconda) così come il confronto con i colleghi dell'Istituto Comprensivo (3,7 su 5). Nella seconda fase si riscontra un apprezzabile aumento dei punteggi attribuiti al ruolo di accompagnamento del dirigente scolastico (aumento di 0,58 rispetto alla prima fase) e del confronto tra colleghi di classe (aumento di 0,29) e di Istituto (aumento di 0,26). Non si riscontrano variazioni significative nei punteggi in relazione all'esperienza professionale degli insegnanti.

La sezione del questionario docenti riguardante l'efficacia delle metodologie formative adottate nei percorsi di tutoraggio evidenzia un apprezzamento maggiore per le riflessioni condotte assieme al tutor (4,41 su 5 nella prima fase e 4,58 su 5 nella seconda), per il confronto che è stato attivato tra i colleghi partecipanti al progetto (4,27 su 5 nella prima fase e 4,44 su 5 nella seconda) e per i feedback forniti dal tutor ai docenti (4,1 su 5 nella prima fase e 4,41 su 5 nella seconda).

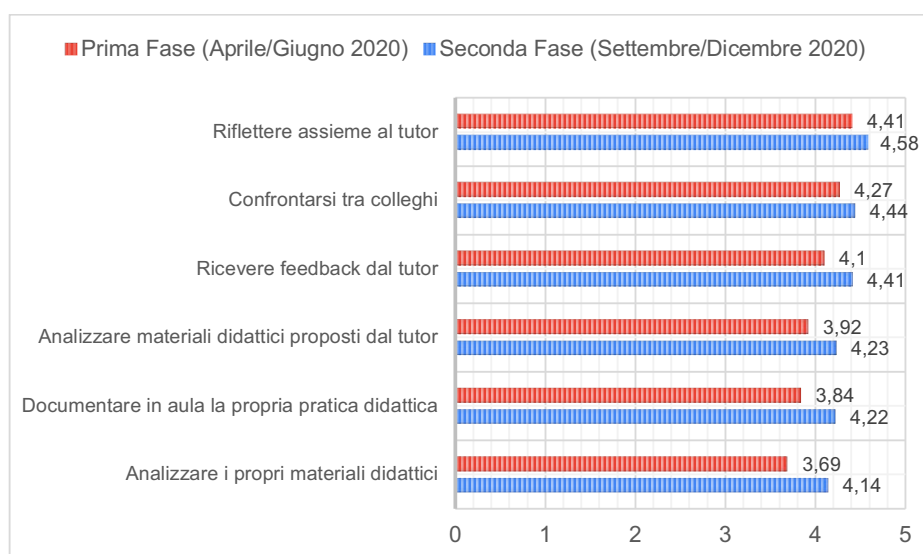


Figura 4: Efficacia attribuita alle metodologie didattiche caratterizzanti il percorso di consulenza didattica

È rilevante sottolineare come i punteggi inferiori siano stati attribuiti alle attività di analisi di pratiche didattiche (dei docenti o di materiali forniti dal tutor) e di raccolta di documentazione delle pratiche stesse, nonostante vi sia stato un significativo aumento nei punteggi tra la prima e la seconda fase, soprattutto relativamente all'efficacia dell'analisi dei propri materiali didattici (aumento di 0,45 tra la prima fase e la seconda; aumento di 0,67 per i docenti che hanno partecipato ad entrambe le fasi). Non si segnalano differenze significative rispetto all'ordine di scuola, ma solo la presenza di punteggi lievemente più elevati nelle risposte degli insegnanti di secondaria di I° (punteggio medio della sezione di 4,45) rispetto ai docenti dell'Infanzia (punteggio medio della sezione di 4,38) e della Primaria (punteggio medio della sezione di 4,32). Anche in questo caso non si sottolineano variazioni significative in relazione all'esperienza professionale degli insegnanti, se non nei punteggi attribuiti agli item riguardanti l'analisi dei materiali didattici (dei docenti o proposti dal tutor): gli insegnanti con minor esperienza professionale attribuiscono punteggi lievemente più elevati rispetto ai docenti con maggiore esperienza professionale.

5.2 La valutazione dei docenti: i punti di forza del progetto

Le risposte alla domanda aperta del questionario rivolto ai docenti riguardante i punti di forza del dispositivo forniscono un quadro articolato degli aspetti formativi maggiormente apprezzati dagli insegnanti partecipanti. In particolare, i risultati si distribuiscono su 6 temi principali: a) le qualità professionali del tutor; b) il confronto e condivisione tra colleghi; c) il lavoro di gruppo; d) la centralità dell'esperienza pratica; e) la contestualizzazione del percorso formativo; f). Per un maggiore dettaglio dei codici relativi ai cinque temi si osservi la tabella 3.

Temi	Aree (codici)	Occorrenze del tema
Le qualità professionali del tutor	<ul style="list-style-type: none"> – Competenze didattiche del tutor (essere esempio di competenza didattica; formulazione di feedback). – Competenze nella conduzione di gruppi (capacità di ascolto e di entrare in relazione; capacità di conduzione di momenti di confronto; capacità di riconoscere i bisogni formativi; accessibilità del linguaggio). – Competenze nello sviluppo professionale dei docenti (utilizzo di esempi didattici trasferibili; capacità di riconoscere e valorizzare le competenze didattiche dei docenti; capacità di accompagnare la progettazione didattica). 	299
Confronto e condivisione tra colleghi	<ul style="list-style-type: none"> – Condivisione di pratiche e scambi di esperienze – Riflessione condivisa 	131
Lavoro di gruppo	<ul style="list-style-type: none"> – Condizione per attivare processi riflessivi – Attivazione del coinvolgimento dei partecipanti 	109
Centralità dell'esperienza pratica	<ul style="list-style-type: none"> – Riferimento costante alla pratica didattica dei docenti – Proposte di esperienze didattiche di altre scuole 	87
Contestualizzazione del percorso formativo	<ul style="list-style-type: none"> – Scelta condivisa dei temi di lavoro – Adattamento progressivo ai bisogni formativi emergenti 	71
Accompagnamento nella sperimentazione didattica	<ul style="list-style-type: none"> – Sperimentazione di nuove strategie didattiche o di cambiamenti nella propria pratica – Monitoraggio da parte del tutor mediante suggerimenti e feedback 	68

Tabella 5: Punti di forza del progetto di consulenza didattica per i docenti

Il tema che è risultato maggiormente frequente nelle risposte relative ai punti di forza del percorso formativo riguarda le qualità professionali del tutor. Questo tema è costituito da 3 aree principali che si riferiscono a diverse dimensioni della professionalità e ad alcune funzioni formative del tutor evidenziate in precedenza. La prima area fa riferimento alle competenze didattiche del tutor ed è suddivisibile in due ambiti principali: a) l'essere esempio di competenza didattica ("ci ha trasmesso la sua capacità professionale come docente e il modo in cui un docente deve lavorare in classe_Insegnante Secondaria"); b) la formulazione di feedback ("la sua capacità di darci ottimi consigli individuali sulle nostre attività"_Insegnante

Primaria; “in assoluto quando ci diceva cosa andava e cosa no dei materiali che portavamo”_Insegnante Secondaria). La seconda area riguarda le competenze nella conduzione di gruppi ed è ulteriormente scomponibile in 4 ambiti più specifici: a) la capacità di ascolto (“l’ascolto attivo del tutor e il fatto di farci sentire accolti per quello che siamo senza essere giudicati”_Docente Primaria) e di entrare in relazione con i docenti (“la comprensione empatica di tutti i docenti e dei diversi livelli di consapevolezza presenti nel gruppo”_Docente Secondaria; “ci ha fatto sentire a nostro agio nell’espone situazione problematiche fin dai primi incontri_Docente Primaria”); b) la capacità di conduzione di momenti di confronto (“la bravura nell’interagire con gli insegnanti e nel farci interagire tra di noi”; Insegnante Primaria); c) la capacità di riconoscere i bisogni formativi (“senza dubbio la disponibilità continua ad adeguarsi alle nostre necessità e di partire da quello che per noi costituiva un problema”_Docente Primaria; “la sua capacità di modellamento sui bisogni effettivi che presentavamo”_Docente Infanzia); d) l’accessibilità del linguaggio (“per me il punto di forza è il suo aver usato sempre un linguaggio semplice e che tutti potevamo capire anche quanto si parlava di obiettivi e processi”_Docente Primaria). La terza area si riferisce alle competenze nello sviluppo professionale dei docenti ed è rappresentata da tre ambiti principali: a) l’utilizzo di esempi didattici trasferibili (“la professionalità del tutor nel presentarci proposte immediatamente spendibili”_Insegnante Primaria; “la concretezza degli input didattici offerti a la loro fattibilità”_Insegnante Primaria); b) la capacità di valorizzare le competenze dei docenti (“il suo modo di valorizzare le nostre idee, offrendo però anche spunti di approfondimento e nuovi spunti su cui lavorava”_Insegnante Primaria; “ci ha fatto sentire bravi quando analizzavamo le nostre attività, capendo sempre quali erano le cose che andavano bene”_Insegnante Infanzia); c) la capacità di accompagnare la progettazione didattica (“ci ha guidato nel costruire attività condivise tra di noi colleghi”_Insegnante Primaria).

Il secondo tema per numero di occorrenze relativo ai punti di forza del percorso formativo riguarda il confronto e la condivisione tra colleghi. Tale tema fa riferimento, da un lato alla rilevanza attribuita dai docenti partecipanti ai momenti di condivisione di pratiche e di scambio di esperienze (“il confronto tra le rispettive esperienze e il dialogo costruttivo volto alla valorizzazione del lavoro pregresso e al miglioramento”_Insegnante Primaria; “il confronto tra docenti di vari ordini di scuola e guardare assieme le diverse situazioni scolastiche”_Insegnante Secondaria) e, dall’altro, alle occasioni di riflessione condivisa (“ragionare assieme sulle scelte compiute e mettere in discussione quello che aveva fatto qualcuno di noi”_Insegnante Infanzia).

Il terzo tema riguarda il lavoro di gruppo come metodologia utilizzata durante il percorso di tutoraggio. Tale tema è presente sia come condizione per la successiva attivazione di momenti di riflessione (“il lavoro di gruppo ci ha permesso, attraverso il dialogo, il confronto e la riflessione di avere un atteggiamento auto-critico”_Insegnante Primaria), sia per il fatto di aver facilitato il coinvolgimento dei partecipanti (“il lavoro a coppie o in gruppo perché all’inizio non ero sicura di partecipare e confrontarmi ogni volta con i colleghi mi ha fatto capire l’importanza del lavoro fatto assieme”_Insegnante Secondaria).

Il quarto tema si riferisce alla centralità dell’esperienza pratica come aspetto qualificante gli incontri del percorso formativo. I docenti, in particolare, hanno messo in evidenza, il riferimento costante alla loro pratica didattica (“basato sulla nostra esperienza didattica concreta e non solo sulla dispensazione di informazioni”_Insegnante Primaria) e a pratiche didattiche proposte dal tutor come stimoli per avviare nuovi percorsi (“la presentazione di esperienze di altre scuole o a volte del tutor stesso; mi ha fatto capire cosa potevo fare e a volte ho pure utilizzato questi esempi”_Insegnante Primaria).

Il quinto tema fa riferimento all’adattamento del percorso di tutoraggio ai bisogni formativi dei docenti e del contesto scolastico. I docenti, a questo proposito, hanno apprezzato in maniera significativa il tempo dedicato all’identificazione dei temi di lavoro e l’effetto immediato sul contesto generato da tale contestualizzazione (“è stato calato nella realtà concreta dell’istituto e quindi ha avuto effetti pratici immediati nel nostro lavoro”_Insegnante Secondaria) e la possibilità di dedicare gli incontri formativi a temi e questioni che emergessero progressivamente (“gli incontri si sono focalizzati sui problemi che noi portavamo ogni volta e questo ha fatto la differenza”_Insegnante Primaria).

Il sesto tema, infine, riguarda l’accompagnamento fornito dal tutor nella sperimentazione in aula, da parte dei docenti, di proposte didattiche inedite o nell’introduzione di cambiamenti didattici, individuali o relativi a pratiche didattiche condivise tra docenti. Ad essere sottolineata è tanto la possibilità di ricevere un supporto nella fase di progettazione delle proposte didattiche (“L’attenzione dedicata alla progettazione e le indicazioni di lavoro operativo sulla UDA sono state utilissime per ragionare assieme dopo

l'attività" _Insegnante Secondaria), quanto l'opportunità di avere uno sguardo analitico inusuale sulle scelte compiute in classe ("Il confronto con il tutor sulla mia attività. Non mi era mai capitato che qualcuno mi facesse così tante domande su quello che ho fatto. All'inizio ero un po' in difficoltà ma dopo ho capito che mi era utilissimo e non ho più smesso di fare domande anche io" _Insegnante Primaria).

La valutazione dei tutor: i punti di forza del progetto

I punti di forza del percorso formativo evidenziati dai tutor riguardano quattro temi principali che si intersecano con quanto osservato nelle parole dai docenti: a) la progettazione del percorso di tutoraggio partendo dai bisogni formativi; b) il lavoro in piccolo gruppo tra docenti; c) la motivazione e la curiosità dei docenti; d) la relazione di fiducia tra tutor e docenti

L'analisi condivisa dei bisogni formativi dei docenti, momento iniziale del percorso di tutoraggio a cui sono state destinate le prime 6/8 ore di lavoro, è qualificato dai tutor mediante due caratteristiche principali: in primo luogo, per l'efficacia che tale aspetto riveste nel coinvolgimento dei docenti partecipanti e nel far percepire l'utilità del percorso formativo ("Dedicare i primi incontri a capire quali fossero i loro bisogni e le questioni per loro rilevanti è stato decisivo e credo sia stato l'elemento che ha permesso a tutti di sentirsi parte del percorso, visto che erano in un periodo molto intenso, pieni di riunioni, senza tempo di fermarsi a capire più a fondo cosa fare" _Tutor 7); secondariamente, per la flessibilità che contraddistingue l'andamento del percorso formativo e la relativa progettazione in itinere del percorso compiuta dal tutor stesso ("il punto di forza è stato quello di poter portar avanti una progettazione modulare e aperta, partendo sempre da quanto chiedevano i docenti o da ciò che via via diventava necessario" _Tutor 22).

Il piccolo gruppo è stato apprezzato dai tutor come punto di forza del progetto anzitutto per il fatto di aver consentito ai docenti un effettivo spazio di confronto e dialogo. Tale elemento si caratterizza nelle parole dei tutor sia come condizione per facilitare processi di apprendimento collettivi ("Direi il forte bisogno di confronto del gruppo e l'aver lavorato sempre in forma dialogica che ha consentito di imparare a tutti ascoltando i dubbi reciproci e le proposte che venivano poste dai diversi docenti" _Tutor 2), sia per le dinamiche collaborative che ha potuto attivare tra docenti e tutor ("Si è creata una fiducia comune fin da subito e già dai primi incontri hanno cominciato a chiedermi spunti e proposte didattiche. Una bella collaborazione che non mi aspettavo nascesse!" _Tutor 9).

La motivazione e curiosità dei docenti sono stati riconosciuti dai tutor come punti di forza del percorso e come elementi per certi versi inediti ("È la prima volta che ho trovato un gruppo di docenti così motivato e interessato alla formazione e credo che questo abbia fatto davvero la differenza" _Tutor 12). Tali aspetti motivazionali sono sottolineati anche in relazione alla particolare modalità a distanza con cui si sono svolti i percorsi di consulenza didattica ("L'interesse e l'entusiasmo constatato mostrato dalle colleghi, seppur a distanza" _Tutor 28).

Il quarto tema riguarda la positività della relazione professionale tra tutor e docenti, con particolare riferimento al rapporto di fiducia che si è costruito progressivamente. I tutor sottolineano a questo proposito il legame tra il clima di fiducia creatosi all'interno del gruppo di lavoro e la disponibilità dei docenti di mettersi in gioco nella condivisione delle proprie pratiche didattiche ("Il clima relazionale di fiducia e di rispetto e l'attenzione ai tempi e bisogni di tutti e di ciascuno ha fatto sì che ciascuno si sia motivato a mettersi in gioco. I docenti si sono sentiti valorizzati per le esperienze e le idee portate idee" Tutor 1).

5.4 La valutazione dei docenti: aspetti di criticità del progetto

Gli aspetti di maggiore criticità messi in risalto dai docenti sono riferibili a tre temi principali: a) il disallineamento con i bisogni formativi; b) la modalità a distanza; c) le tempistiche. Prima di caratterizzare brevemente i tre temi occorre sottolineare che l'elemento che è emerso con maggiore ricorrenza riguarda l'assenza di elementi di criticità.

Temi	Codici	Occorrenze del tema
Nessuna criticità		174
Il disallineamento con i bisogni formativi	<ul style="list-style-type: none"> – Mancato legame con le difficoltà professionali contingenti – Scarsa flessibilità del percorso formativo 	158
Le tempistiche	<ul style="list-style-type: none"> – Concentrazione in periodo breve – Numero di ore esiguo 	139
Mancanza di strumenti operativi	<ul style="list-style-type: none"> – Necessità di materiali pratici – Mancanza di proposte didattiche esterne 	118
La modalità a distanza	<ul style="list-style-type: none"> – Assenza di contatto fisico – Divario nelle competenze informatiche e digitali 	91
Il coinvolgimento di un numero limitato di docenti	<ul style="list-style-type: none"> – Scarso impatto sull'istituto – Difficoltà a coinvolgere i docenti che manifestano maggiori fragilità 	72

Tabella 6: Aspetti di criticità del progetto di consulenza didattica per i docenti

Il tema della progettazione del percorso formativo a partire dalla condivisione dei bisogni con i docenti è percepito nuovamente, come si evince dal numero delle occorrenze, come un elemento di particolare rilevanza rispetto all'efficacia dell'intervento. In questo caso i docenti sottolineano le difficoltà legate alla lontananza percepita tra i temi didattici che sono stati affrontati durante gli incontri e le esigenze professionali degli insegnanti ("Abbiamo lavorato tanto sulla valutazione ma non ho mai capito perché fosse così importante; forse all'inizio dovevamo stabilire meglio cosa ci interessava" _Insegnante Secondaria). Anche laddove il percorso è stato valutato positivamente, la condivisione degli obiettivi è ritenuta un passaggio cruciale del percorso di tutoraggio ("Direi nessuno, ma a ben vedere se tornassimo indietro è mancata la chiarezza sugli obiettivi del percorso e sul perché abbiamo scelto certi argomenti. È stato comunque molto utile" _Insegnante Primaria).

Il tema delle tempistiche è avvertito in termini di criticità in riferimento ad una duplice area: da un lato, gli incontri assai ravvicinati e racchiusi in pochi mesi non hanno facilitato del tutto quell'accompagnamento formativo invece richiesto dai docenti ("È stato un percorso che mi sarebbe piaciuto ci accompagnasse per tutto l'anno scolastico; mi sarebbe piaciuto che gli incontri ci guidassero non solo per un periodo ristretto" _Insegnante Primaria); dall'altro, i pochi incontri a disposizione (mediamente 6/7) hanno lasciato ai docenti la necessità di un supporto ulteriore ("Sicuramente sarebbero serviti più incontri" _Docente Secondaria; "Il numero di ore era troppo limitato" _Docente Primaria).

I docenti sottolineano come elemento di criticità la limitata presentazione di strumenti e materiali didattici di carattere pratico ("Forse servivano più esempi e più materiali per capire come fare; mi sono sentito smarrito quando il tutor ci chiedeva di progettare. Servivano più esempi pratici" _Insegnante Primaria). La poca "operatività" dei momenti di confronto è stata talvolta giudicata negativamente poiché, dal punto di vista dei docenti, non permetteva un trasferimento immediato nella pratica ("Si parlava troppo e a me servivano indicazioni operative su cosa fare nella ripartenza" _Insegnante Secondaria). Un'ulteriore declinazione di tale aspetto di criticità è evidenziata nella mancanza di materiali provenienti da altri docenti o da contesti scolastici differenti ("Abbiamo lavorato sempre su materiale prodotto da noi, ma avevamo bisogno di indicazioni, di altri materiali che erano già buoni" _Insegnante Primaria).

La modalità a distanza è stata percepita come elemento di criticità del percorso formativo sia per l'assenza di contatto fisico con il tutor e tra docenti ("Non vedersi in faccia non ci faceva capire bene cosa il tutor pensava e anche a noi non aiutava perché faticavi a concentrarti e a seguire tutti i ragionamenti, anche interessanti, che si facevano ogni volta" _Docente Secondaria), sia per i differenti livelli di competenze informatiche e digitali in possesso degli insegnanti ("C'era troppa diversità tra le conoscenze informative delle colleghe e il poco a tempo a disposizione negli incontri ci faceva correre e non sempre si poteva seguire. A volte qualcuno non riusciva nemmeno a collegarsi" _Docente Primaria).

Infine, l'ultimo elemento di criticità per numero di occorrenze riguarda il coinvolgimento di un numero limitato di docenti all'interno dei percorsi (mediamente 10/12). I docenti affermano che tale aspetto non ha permesso al percorso formativo di avere un impatto significativo all'interno dell'istituto ("Serviva che tutti facessero questo percorso per poter cambiare qualcosa; bisognava dirlo all'inizio e coinvolgere

tutti”_Insegnante Primaria”) e di coinvolgere i docenti che presentano le maggiori fragilità professionali (“Alla fine siamo sempre le solite che partecipiamo. E quelli che hanno davvero bisogno, dove erano?”_Insegnante Secondaria).

5.5 La valutazione dei tutor: aspetti di criticità del progetto

I tutor hanno evidenziato tre principali aspetti di criticità del progetto formativo: a) la gestione delle tempistiche; b) il rapporto tra i diversi livelli scolastici per contestualizzare meglio l'intervento formativo c); la fatica dei docenti a condividere i propri materiali.

La gestione dei tempi è risultata complessa per via delle difficoltà ad organizzare un calendario di incontri sostenibile per i docenti e in grado di lasciare un tempo adeguato a progettare e documentare l'attività didattica. Le due fasi del percorso hanno coinciso con il primo lockdown nazionale (Marzo-Maggio 2020) e con l'avvio dell'anno scolastico in condizione emergenziale (Settembre-Dicembre 2020) e pertanto gli stravolgimenti organizzativi hanno reso difficile e rallentato la pianificazione degli incontri e la loro effettiva realizzazione (“Le tempistiche così ravvicinate non hanno aiutato a far sedimentare gli apprendimenti e hanno spesso portato gli insegnanti a vivere il percorso come un'incombenza calata dall'alto”_Tutor 33). Un secondo elemento di criticità sottolineato dai tutor riguarda il difficile legame da mantenere tra gli obiettivi e le indicazioni fornite della dirigenza scolastica e il livello dei docenti; i tutor affermano a questo proposito la difficoltà riscontrata nella fase di avvio del percorso per via di un'adesione poco motivata al progetto formativo (“molte scuole aderiscono al progetto senza aver compreso pienamente l'impegno richiesto. Si potrebbe informare in modo più esplicito le scuole all'atto dell'iscrizione”_Tutor 19) o, in una fase successiva, nel far collimare le diverse esigenze presenti nel contesto scolastico (“Se tornassi indietro identificarei con il dirigente una traccia di lavoro e degli argomenti che nascono dai docenti e che non siano decisi in qualche modo a propri. Avrei dovuto fare più momenti di confronto con il dirigente e il referente nella fase iniziale”_Tutor 4). Infine, il terzo elemento di criticità fa riferimento alla difficoltà da parte di alcuni docenti a condividere i materiali e la documentazione didattica richiesti progressivamente dal tutor (“Vi era una sorta di resistenza nel raccogliere la documentazione e nel condividerla, probabilmente perché è qualcosa che non sono abituati a fare già di loro”_Tutor 1).

5.6 Apprendimenti percepiti dai docenti

Le risposte alla sezione del questionario riguardante la percezione dell'impatto formativo del percorso mostrano una relazione di coerenza tra gli obiettivi che hanno guidato il lavoro consulenziale dei tutor e gli apprendimenti dichiarati dai docenti coinvolti nelle due fasi del progetto. L'apprendimento a cui è attribuito il punteggio maggiore riguarda, in particolare, la capacità di riflettere sulle proprie pratiche didattiche (4,02 su 5 nella prima fase, 4,22 su 5 nella seconda), seguito dalla capacità di progettare proposte didattiche capaci di attivare apprendimenti significativi e complessi (3,83 nella prima fase e 4,07 su 5 nella seconda). L'ambito di apprendimento che, al contrario, ha ricevuto il punteggio minore (3,28 su 5 nella prima fase e 3,59 su 5 nella seconda) fa riferimento allo sviluppo di capacità legate alle tecnologie didattiche. Quest'ultimo aspetto, è bene sottolineare, non è stato volutamente considerato nei percorsi di tutoraggio, se non in alcuni casi isolati e in seguito a richieste specifiche dei docenti. Si segnala, inoltre, un'attribuzione di punteggi più elevati agli apprendimenti legati all'area della progettazione rispetto a quelli relativi alla documentazione didattica.

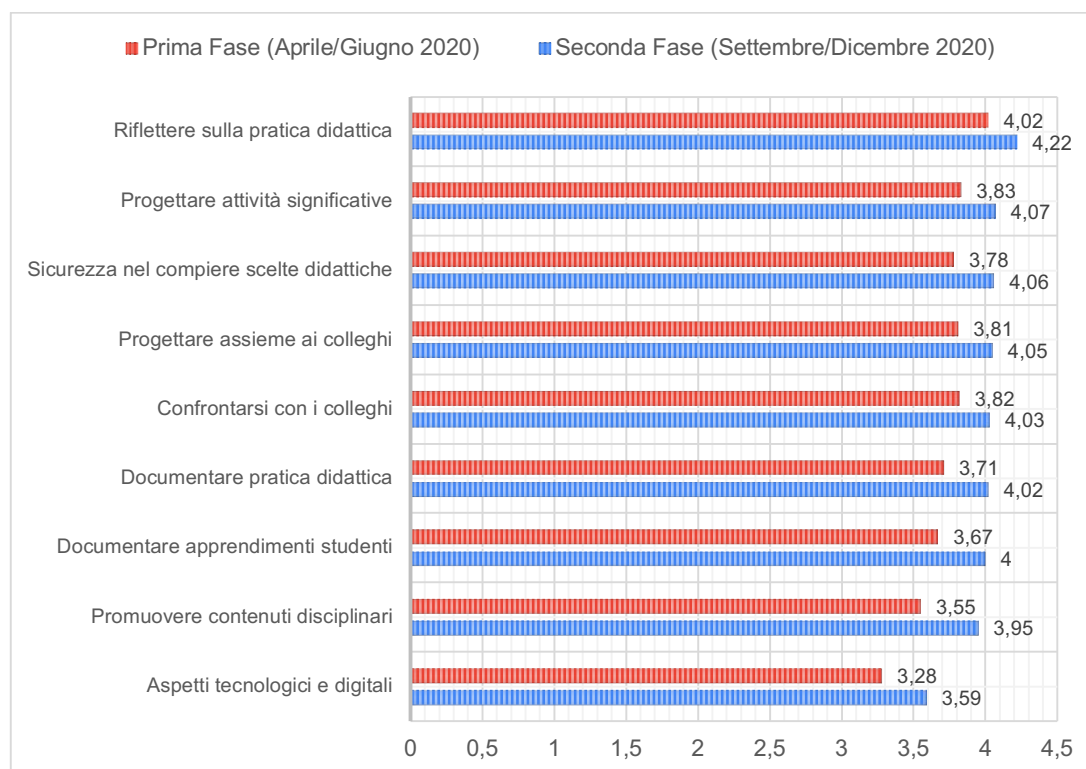


Figura 5: Apprendimenti percepiti dai docenti partecipanti

Occorre evidenziare la significativa influenza giocata dall'ordine scolastico rispetto all'impatto formativo. I punteggi attribuiti dai docenti di scuola dell'infanzia sono costantemente più elevati (4,24 è la media dei 9 item relativi agli apprendimenti nelle due fasi) rispetto a quelli dei docenti di scuola primaria (3,96 di media nelle due fasi) e, ancor di più, di scuola secondaria di I grado (3,88 di media nelle due fasi). Tale distanza è riscontrabile in tutti e 9 gli item e in modo particolare in quelli riguardanti lo sviluppo di capacità di progettazione e documentazione didattica. Non si riscontrano, invece, variazioni significative nei punteggi in relazione all'esperienza professionale degli insegnanti.

5.7 Apprendimenti percepiti dai tutor

I risultati dell'analisi della domanda aperta sugli apprendimenti professionali maturati dai tutor si dispongono su tre temi principali, due dei quali relativi alle competenze professionali di secondo livello (la capacità di conduzione di gruppi e la capacità di progettazione di interventi formativi) e una riguardante un'area prettamente didattica (la capacità di analizzare e riflettere sulla propria pratica didattica).

Relativamente al primo tema i tutor sottolineano di aver migliorato la capacità di individuare e supportare le dinamiche formative in atto nel gruppo di docenti ("Ho riflettuto molto sull'importanza di assumere un ruolo di accompagnamento e di facilitatore, senza forzare i tempi, ma sostenendo i processi già presenti all'interno del gruppo di docenti" _Tutor 1). Più nello specifico, i tutor sottolineano l'importanza di comprendere le specificità formative del gruppo senza adattare forzatamente ad obiettivi o dinamiche esterne ("Seguire i loro percorsi, senza portarle forzatamente sui miei, ma introducendo dei contenuti o dei momenti di riflessione quando necessario mi ha permesso di entrare in sintonia con le richieste delle insegnanti, senza giudizio e di seguire i loro percorsi, senza portarle forzatamente sui miei, ma introducendo dei contenuti o dei momenti di riflessione quando necessario" _Tutor 3). Inoltre, i tutor specificano di aver meglio affinato le competenze di conduzione di momenti dialogici di gruppo ("Questo percorso mi ha dato modo di apprendere la capacità di sintetizzare il pensiero del gruppo e di orientare le riflessioni in modo costruttivo, facendo in modo di dare voce a tutti i docenti intervenuti" _Tutor 20). Il secondo tema

fa riferimento all'area della progettazione di percorsi formativi e alla capacità di analisi dei bisogni formativi, sia nelle fasi di avvio dell'intervento ("Credo di aver maturato una maggior capacità di ascolto dei bisogni formativi delle insegnanti nei primissimi incontri. Questo ha fatto in modo che ciascuno si sentissi parte attiva e non lo avevo così chiaro all'inizio" _Tutor 14), sia nelle fasi successive ("Il riconoscimento professionale dei docenti come punto di partenza e l'analisi dei bisogni come condizione necessaria di qualsiasi percorso formativo che però deve avvenire incontro dopo incontro. All'inizio non erano così chiari e sono venuti fuori poco per volta man manco che loro crescevano). Il terzo tema si riferisce all'acquisizione di una maggiore consapevolezza nell'analizzare le proprie scelte didattiche ("Mi sono resa conto di poter condurre altri docenti in strade che io stessa ho percorso. Posso condividere esperienze, non solo teoria, ma per farlo devo poterle smontare, analizzare per bene" _Tutor 8"). È interessante notare come tale capacità di primo livello sia associata ad una tensione formativa rivolta all'innovazione della propria professionalità didattica ("L'analisi e revisione delle pratiche di scuole diverse mi hanno portato a riflettere sul legame esistente tra le pratiche vissute nella scuola in cui lavoro e su come la riflessione sulla mia esperienza potesse diventare ancor più approfondita alla luce della conoscenza di altre realtà. Svolgere il ruolo di tutor mi ha spinto a una maggior volontà di ricerca e approfondimento sulle tematiche affrontate nei percorsi tenuti, portandomi a vivere questo incarico come continuo miglioramento nell'agire a scuola e in classe" _Tutor 11).

5.8 Descrizione delle caratteristiche del tutor

I risultati della domanda aperta in cui agli insegnanti è stato chiesto di descrivere la principale caratteristica professionale del tutor sono organizzati in 8 temi principali, di seguito elencati (tabella 7).

Tem	Codici	Occorrenze del tema
Competenza professionale	<ul style="list-style-type: none"> - Esperienza professionale in ambito didattico - Conoscenza e preparazione teorica su questioni didattiche 	159
Disposizione all'ascolto	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilità ad accogliere richieste e domande dei docenti - Ascolto di tutti i docenti 	118
Capacità comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> - Chiarezza comunicativa - Semplicità discorsiva - Efficacia comunicativa 	114
Capacità relazionale	<ul style="list-style-type: none"> - Empatia - Capacità di entrare in relazione 	102
Capacità di favorire confronto e condivisione	<ul style="list-style-type: none"> - Condivisione della propria esperienza - Conduzione efficace dei momenti discorsivi - Coinvolgimento di tutti i docenti 	84
Caratteristiche personali	<ul style="list-style-type: none"> - Umiltà - Pazienza - Gentilezza - Altruismo 	49
Capacità di guida e orientamento	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborazione di indicazioni e suggerimenti - Feedback costruttivi - Supporto individuale nel lavoro didattico 	41
Valorizzazione della professionalità dei docenti	<ul style="list-style-type: none"> - Sottolineatura elementi positivi nelle proposte dei docenti - Incoraggiamento nella sperimentazione 	33

Tabella 7: Descrizione caratteristiche professionali del tutor da parte degli insegnanti

È interessante osservare come gli insegnanti sottolineino con maggiore ricorrenza le capacità professionali del tutor relative alla conoscenza, tanto teorica quanto ancorata alla pratica scolastica, del processo di insegnamento e apprendimento ("La preparazione sui temi che abbiamo affrontato; mi ha molto colpito ed è stato un modo per imparare da un collega" _Insegnante Primaria). Tale riconoscimento è associabile

ad una delle tre tipologie di competenze riferite in precedenza per la definizione del profilo professionale del tutor e relativa all'expertise pedagogico-didattica (Portalance, 2009; Snoeckx, 2002). Analogamente, anche la seconda e quarta caratteristica professionale riportate dai docenti e riguardanti la sfera delle competenze relazionali, sono riferibili a tale classificazione, in particolare alla capacità di mettere in atto comportamenti accoglienti e empatici ("Sicuramente la sua disponibilità che ha consentito a noi di farci sentire a nostro agio e di essere capite in un momento così difficile_Insegnante Secondaria I grado") (Correa Molina, 2005) e di ascolto attivo ("La capacità di ascoltarci e di entrare in dialogo con tutto il gruppo" _Insegnante Primaria) (Baillauquès, 2002). La terza e quinta caratteristica fanno riferimento a diverse dimensioni della competenza comunicativa del tutor, riferibili, per un verso, all'utilizzo di un linguaggio pienamente accessibile anche nell'affrontare temi didattici complessi ("La semplicità nel descrivere le attività che faceva in classe e i dubbi che aveva" _Insegnante Primaria) e, per un altro, alla capacità di condurre momenti dialogici e discussioni all'interno del gruppo ("La grande capacità di condurre il gruppo e di farci parlare dando spazio a tutte" _Insegnante Infanzia). Tali capacità sono accostabili alla seconda e alla quarta funzione delle azioni di tutoraggio osservate in precedenza in continuità con Magnoler (2017) e, in particolare, al lavoro di esplicitazione e messa in parola della conoscenza esperienziale e pratica dei docenti e a quello di messa in condivisione di tale sapere pratico per renderlo un oggetto di indagine e riflessione comune. Le caratteristiche personali del tutor evidenziate dai docenti – umiltà, pazienza, gentilezza, altruismo – sono nuovamente associabili a quei comportamenti accoglienti ed empatici appena rilevati e, pure, all'altruismo come qualità personale di particolare rilevanza per attivare tali comportamenti (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013). La sesta caratteristica per numero di occorrenze riguarda una funzione formativa osservata in relazione alla definizione del processo di accompagnamento professionale (Paul, 2010) e, nello specifico, alla capacità del tutor di supportare l'introduzione dei cambiamenti nella pratica didattica dei docenti mediante l'elaborazione condivisa delle scelte progettuali e l'analisi degli esiti con feedback individualizzati. E sono proprio l'individualizzazione e la condivisione del processo di progettazione, realizzazione e analisi della pratica didattica ad essere sottolineati dai docenti con positività ("Il confronto in itinere su quello che decidevamo di fare e l'aver un punto di vista esterno sui problemi che riscontravo anche personalmente con i miei studenti" _Insegnante Primaria). Tale caratteristica è strettamente connessa alla settima – valorizzazione della professionalità dei docenti – poiché ne costituisce una condizione preliminare e una sorta di premessa logica; riprendendo il lavoro di Paul (2011) sull'accompagnamento professionale si nota infatti come il concetto di "spazio di inter-valorizzazione" faccia riferimento all'azione compiuta da tutor e docenti di affrontare congiuntamente un medesimo compito o attività e di operare, successivamente, un processo di valutazione congiunta in cui il tutor è chiamato, tramite feedback formativi, a supportare la ricostruzione dell'attività svolta da parte del docente e a promuovere uno sguardo via via maggiormente analitico e valutativo. Tali azioni costituiscono le condizioni per generare quel processo di riconoscimento, in termini di presa in considerazione e valorizzazione (Jorro & De Ketele, 2011) della professionalità del docente, così determinante per potenziare le capacità emergenti dell'insegnante in formazione (Jorro & Pana-Martin, 2012) e rintracciabile nelle parole dei docenti ("Ha capito le nostre difficoltà, ma anche punti di forza che pensavamo di non avere. Ci ha fatto prendere fiducia in un momento difficile" _Insegnante Primaria).

Il concetto di "riconoscimento professionale" risulta di particolare aiuto per sintetizzare i risultati presentati nel presente paragrafo relativi alla caratterizzazione della professionalità del tutor; in primo luogo, perché permette di mettere in relazione quella valorizzazione delle reciproche professionalità – del tutor e dei docenti – che è riscontrabile nei dati relativi al primo e al settimo tema e di rendere visibile gli effetti di quel principio di condivisione con cui è stato caratterizzato il processo di accompagnamento professionale (Paul, 2010); in secondo luogo, perché consente di leggere le capacità relazionali e comunicative attribuite al tutor come fattori orientati ad attivare nei docenti il "desiderio di auto-progettazione" e la spinta ad "ascrivere a sé un potere di azione" (De Ketele, 2011, p. 37).

6. Discussione

L'analisi comparata dei risultati tratti dai questionari di tutor e docenti permette di individuare alcuni processi che hanno caratterizzato i percorsi di tutoraggio e, a partire da essi, definire le modalità con cui sono

state esercitate le cinque funzioni formative con cui in questa sede è stata definita l'azione di tutoraggio. La lettura incrociata dei dati riguardanti la valutazione in termini di punti di forza e di elementi di criticità dei percorsi di tutoraggio con quelli relativi agli apprendimenti fa emergere tre questioni principali che, si può ora sostenere, qualificano i percorsi di tutoraggio realizzati: a) la contestualizzazione dell'intervento di accompagnamento nell'istituto scolastico e la sua individualizzazione rispetto ai bisogni formativi dei docenti partecipanti; b) la dimensione collaborativa e di confronto reciproco tra tutor e insegnanti e tra insegnanti stessi; c) le condizioni per facilitare processi di ricorsività tra teoria e pratica e l'attivazione di una postura documentativa nei docenti.

La prima questione si riferisce alla quinta funzione dell'azione di tutoraggio e fa riferimento al processo di analisi dei bisogni e alla successiva personalizzazione del percorso di accompagnamento professionale (Paul, 2004). Tanto i docenti quanto i tutor hanno considerato tale contestualizzazione dell'intervento un aspetto decisivo per la sua riuscita, ora evidenziandone la funzione positiva – ma anche le difficoltà – nel costruire un percorso effettivamente condiviso fin dalle fasi iniziali con i docenti e coerente con i loro bisogni formativi, ora mettendone in luce il contributo nel rendere flessibile la progettazione delle fasi successive del percorso di tutoraggio, anche adattandole rispetto a richieste e bisogni inizialmente non previsti (in coerenza con il modello di “progettazione morbida” che Paul associa all'accompagnamento professionale). A partire da tali caratteristiche si può affermare che tale funzione si situa nello spazio di incontro tra l'azione di tutoraggio (Magnoler, 2017) e quella di accompagnamento professionale (Paul, 2010) poiché chiama in causa la dimensione collegiale e sistemica del processo di accompagnamento. Al tutor, in questo spazio formativo, è richiesta la capacità di saper analizzare il contesto scolastico e di entrare in dialogo con i suoi diversi livelli per avviare quel processo di promozione del cambiamento “dall'interno” dei contesti scolastici (Bondioli & Savio, 2018) verso il quale è stato orientato il percorso di tutoraggio considerato in questa sede. È questa, tuttavia, una capacità piuttosto complessa da supportare e che non è associata in letteratura alla figura “classica” del tutor che opera nella formazione iniziale degli insegnanti (Magnoler, 2017); i tutor stessi, nelle risposte fornite, affermano di aver costruito in itinere tale capacità, identificandola tra gli apprendimenti principali sviluppati nel corso del progetto.

La seconda questione è accostabile alla quarta funzione con cui è stata definita l'azione formativa di tutoraggio. Gli elementi di condivisione e reciprocità tra tutor e docenti e le dinamiche collaborative interne al gruppo di insegnanti sono emersi con particolare intensità nei dati esaminati e sono riferibili a due ambiti complementari; da un lato, alla relazione di fiducia che tutor e docenti affermano essersi costruita nel corso del tutoraggio e che, riprendendo le loro parole, ha contribuito ad accrescere la motivazione del gruppo e la definizione di una cornice di apprendimento e insegnamento comune (lo spazio di co-insegnamento proprio del processo di tutoraggio evidenziato da Charliés, Flavier & Bertone, 2007); dall'altro, alla crescente capacità di confronto e condivisione delle proprie pratiche didattiche sottolineata dagli insegnanti sia negli apprendimenti percepiti, sia nel descrivere i punti di forza dell'intervento di tutoraggio. Quest'ultimo aspetto, relativo ad uno dei quattro obiettivi caratterizzanti il progetto, è da mettere in relazione anche con gli apprendimenti percepiti dai tutor e, in particolare, con la crescente capacità di condurre momenti dialogici di gruppo e con la maggiore consapevolezza rispetto alla funzione e agli effetti dei propri interventi comunicativi.

La terza questione fa riferimento a due delle cinque funzioni dell'azione di tutoraggio e, più specificamente, alla funzione di accompagnamento dei docenti nel documentare la propria pratica didattica e a quella di supporto nell'analisi della pratica didattica documentata. Entrambe le funzioni, si è detto in precedenza, sono finalizzate a guidare il docente nell'elaborazione di una postura documentativa (Balconi, 2020) e a facilitare l'attivazione di processi riflessivi basati sulla messa in relazione del sapere pratico con quello teorico. È interessante notare come sia proprio la capacità riflessiva l'apprendimento maggiormente sottolineato dai docenti, mentre le capacità di documentazione e analisi della pratica didattica, propedeutiche allo sviluppo della riflessività (Perrenoud, 2001), sono invece quelle meno sollecitate. Incrociando tali dati con quelli tratti dalle considerazioni sugli aspetti di criticità del progetto emerge un'ulteriore discrepanza la cui analisi permette di elaborare una possibile spiegazione di tale scarto tra riflessività e documentazione delle pratiche; da un lato, infatti, i docenti hanno segnalato di aver voluto ricevere un numero più elevato di materiali didattici da utilizzare come stimoli per la progettazione (esempi di buone pratiche, documentazioni didattiche, proposte operative); dall'altro, i tutor hanno sottolineato la difficoltà di molti docenti a documentare attività didattiche (anche molto circoscritte) e a operare un'analisi di esse e delle

scelte effettuate basata sulla raccolta di evidenze. Mentre i tutor, in continuità con la struttura del dispositivo formativo, rimarcano l'importanza di mettere in atto, da parte dei docenti, un processo di apprendimento che sappia muovere dalla progettazione autonoma di proposte didattiche e dalla successiva analisi basata sulla documentazione raccolta, i docenti sembrano far riferimento ad un processo di apprendimento di segno opposto, accostabile al *modelling* (Timmerman, 2009) poiché prende avvio dalla considerazione di pratiche didattiche fornite dall'esterno che costituiscono una guida didattica da replicare o un piano didattico da eseguire (come avviene per i docente novizi che tendono ad agire professionalmente in base a piani e programmi assegnati da altri) (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Queste considerazioni consentono di ipotizzare che la capacità riflessiva a cui i docenti hanno attribuito il punteggio più elevato tra gli apprendimenti sia effettivamente presente, ma che sia ancorata ad un diverso *habitus* professionale (Perrenoud, 2001) rispetto a quello in possesso dai tutor; un *habitus*, quello dei docenti partecipanti al progetto, a cui non sempre appartiene la capacità di documentare la pratica didattica e nemmeno di analizzare di tale pratica a partire da evidenze osservabili. Tale *habitus* professionale, poste queste caratteristiche, non sarebbe associabile a quello proprio degli insegnanti "esperti" (Snow, Griffin & Burns, 2005).

Se si accetta tale ipotesi interpretativa e si assume che i docenti partecipanti al progetto – o una parte considerevole di essi – non presentano le caratteristiche professionali dei docenti esperti, occorre interrogare il dispositivo formativo dei percorsi di tutoraggio da un duplice punto di vista: in primo luogo, è necessario esaminare, attraverso ricerche empiriche maggiormente focalizzate su tali aspetti, l'efficacia e le modalità di utilizzo di strategie e strumenti formativi orientati all'assunzione di una postura documentativa nei docenti non esperti e, in senso più ampio, di un atteggiamento riflessivo basato sull'analisi delle proprie pratiche; in secondo luogo diviene imprescindibile domandarsi se rappresenti il tutoraggio rappresenti effettivamente una forma di accompagnamento adeguata alla specificità professionale di docenti in servizio. Anche in virtù di alcune fragilità della presente ricerca (la mancanza di dati accurati sul profilo professionale degli insegnanti partecipanti al progetto e l'assenza di una descrizione rigorosa delle azioni svolte nei percorsi di tutoraggio) per rispondere ad entrambi gli interrogativi si rende necessario avviare ulteriori indagini empiriche sulle forme di accompagnamento professionale dei docenti in servizio e sulla loro efficacia (Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007).

7. Conclusioni

Per provare a fornire alcune risposte preliminari agli interrogativi appena riportati occorre operare una sintesi dei dati a disposizione sulle funzioni di tutoraggio approfondite in queste pagine. Delle cinque funzioni a cui si è fatto riferimento, si è detto che due sono state parzialmente sollecitate (facilitare la capacità di osservare e documentare la pratica professionale del docente in formazione; supportare la capacità di analisi della pratica professionale e di esplicitazione delle scelte compiute mettendo in parola il sapere pratico), altre due sono state messe in atto con efficacia (fornire supporto emotivo nelle occasioni di difficoltà professionale del docente in formazione; favorire la partecipazione a momenti collettivi di lavoro di e di co-insegnamento) e un'ultima è stata valutata positivamente, nonostante sia stata considerata dai tutor come un ambito della propria professionalità ancora da sviluppare. Come osservato sopra, le due funzioni meno sollecitate sono quelle che hanno un diretto riferimento al dispositivo formativo di tutoraggio e, più nello specifico, al principio di alternanza tra teoria e pratica, mentre le altre tre funzioni sono più direttamente riferibili alle caratteristiche dell'accompagnamento formativo. Questi dati, ancorché limitati, consentono di tracciare le seguenti considerazioni:

- Il dispositivo formativo messo in atto presenta caratteristiche ascrivibili all'accompagnamento professionale (Paul, 2010), ma non completamente al tutoraggio (Magnoler, 2017) e pertanto si qualifica come una forma di supporto professionale di tipo consulenziale (Rezzara, 2014; Nigris & Passalacqua, 2020) che non necessariamente si articola a partire dal principio di alternanza teoria/pratica (Darling Hammond & Goodwin, 1993)
- L'accompagnamento di tipo collegiale e di sistema (non solo di tipo individuale) si è dimostrato efficace e ha caratterizzato assai positivamente l'intervento formativo.
- La modalità di accompagnamento professionale a distanza, benché non sia stata oggetto di una spe-

cifica attenzione in sede di elaborazione degli strumenti di raccolta dati, è stata valutata positivamente da docenti e tutor e costituisce un ambito da indagare ulteriormente poiché potrebbe risultare un elemento trasferibile in altre pratiche formative dei docenti in servizio.

Alla luce di tali considerazioni si delinea una duplice linea di ricerca:

- Studi volti a verificare l'adeguatezza del tutoraggio nell'ambito della formazione dei docenti in servizio, in particolare per approfondire l'applicabilità del principio di alternanza teoria/pratica nella formazione in servizio (anche per docenti definibili come "non esperti" e non in pieno possesso di competenze di documentazione e riflessione).
- Ricerche finalizzate ad approfondire le modalità formative più adeguate per figure che rivestono ruoli di accompagnamento professionale (Krell & Dana, 2012; Van Driel & Berry, 2012; Lange & Meaney, 2013), soprattutto in relazione alle funzioni di tutoraggio e di presa in carico collegiale e sistemica del contesto scolastico. I risultati della presente ricerca sembrano suggerire che queste modalità formative siano a loro volta da basarsi sul principio di alternanza tra teoria e pratica in modo da facilitare la riflessione delle figure di accompagnamento sulle proprie credenze e modelli impliciti, come già evidenziato da Timmerman (2009).

Tali considerazioni investono in senso ampio il ruolo dell'Università e dei centri di ricerca e il loro rapporto con l'intero sistema di istruzione, tanto a livello politico-istituzionale, quanto a livello di formazione e ricerca (Watson et al., 2011). Rispetto a questo secondo livello diviene certamente cruciale potenziare i programmi di ricerca e formazione rispetto alle figure di secondo livello scolastico (Pirola, 2015; Agrati, 2018) e riflettere sul superamento dell'idea di insegnante-ricercatore come figura volta unicamente all'innovazione didattica; piuttosto, è opportuno orientare la collaborazione dei diversi attori del sistema di istruzione verso l'elaborazione di una figura di insegnante-tutor capace di facilitare lo sviluppo professionale dei colleghi e la capacità trasformativa della scuola intesa come comunità di apprendimento. In una siffatta cornice diviene ancor più decisiva la sinergia tra l'Università e il ricco mondo del terzo settore – in questa sede rappresentato da Save the Children – che per competenze e ruolo ha le potenzialità di diventare una leva inedita per il miglioramento del sistema di educazione e istruzione.

Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. S. (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Form@re*, 18(2), 48-6. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-23354>.
- Albarelo, L. (2006). Aspects méthodologiques de l'analyse des besoins de formation. In J. Guyot, & C. Mainguet (Eds.), *La formation professionnelle continue* (pp. 341-351). Bruxelles: De Boeck.
- Baillauquès, S. (2002). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?* (pp. 41-62). Bruxelles: De Boeck Université.
- Balconi, B. (2020). *Documentare a scuola*. Roma: Carocci.
- Balconi, B., & Passalacqua, F. (2019). La valutazione di un modello di formazione: il punto di vista dei docenti. Training actions and evaluation processes. *Atti del Convegno Internazionale*. SIRD: 273-284.
- Balconi, B., Nigris, E., Reggiani, A., & Vannini, I. (2020). Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola. Valutare un corso di formazione attraverso sguardi qualitativi e quantitativi. *LLL*, 16(35), 215-239. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.485>
- Barbier, J. M., Chaix, M. L., & Demailly, L. (1994). Éditorial du n° special sur «Recherche et développement professionnel». *Recherche & Formation*, 17, 5-8.
- Bezzi, C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7(13), 50-67.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). Promuovere dall'interno: la ricerca come formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 75-83). Milano: Franco Angeli.
- Booth, M. (1993). The effectiveness and the role of the mentor in school: The students' view. *Cambridge Journal of Education*, 32, 185-197. <https://doi.org/10.1080/0305764930230206>.

- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426. <https://doi.org/10.1080/0260293990240405>.
- Boutin, G. (1995). Pratiques actuelles de partenariat dans la formation initiale: description et analyse. In D. Dillon & J. Roy (Eds.), *L'Université et le milieu scolaire: partenaires en formation des maîtres* (pp. 31-36). Ottawa, Université McGill.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. URL: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche & formation*, 35(1), 145-180. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1678>.
- Chaliès, S., Flavier, E., & Bertone, S. (2007). Vers une renouveau de la situation traditionnelle de conseil pédagogique. *Ejrieps*, 12, 18-33. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6154>.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants: la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche & Formation*, 62, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.534>.
- Chartier, D., & Lebert, G. (1993). *La formation par production de savoirs. Quelles articulations théorie-pratique en formation supérieure?* Paris: L'Harmattan.
- Correa Molina, E. (2005). Les savoirs du superviseur lors de l'entretien postobservation. In C. Gervais & L. Portelance (Eds.), *Des savoirs au Coeur la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (pp. 289-304). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Darling Hammond, L., & Goodwin, A. (1993). Progress toward professionalism in teaching. In G. Cawelti (Ed.), *Challenges and achievements of American education: the 1993 ASCD yearbook* (pp. 9-52). ASCD: Alexandria.
- De Ketele, J. M. (2011). La reconnaissance professionnelle: ses modes et ses logiques. In A. Jorro & J.M. De Ketel, (Eds.), *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* (pp. 31-47). Bruxelles: De Boeck.
- Dreyfus H.L., Dreyfus S.E. (1986). From Socrates to Expert Systems: The Limits of Calculative Rationality. In C. Mitcham C., Huning A. (eds.), *Philosophy and Technology II. Boston Studies in the Philosophy of Science*, vol 90. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-009-4512-8_9
- Glickman, C., & Bey, T. (1990). Supervision. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, (pp. 549-566). New York: Macmillan.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., & Derry, S. (2007). *Video research in the learning sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Healy, S., Block, M., & Kelly, L. (2020). The Impact of Online Professional Development on Physical Educators' Knowledge and Implementation of Peer Tutoring. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(4), 424-436. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1599099>.
- Hord, S. M. (Ed.) (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.
- INVALSI (2021). *Rapporto nazionale degli apprendimenti*. URL: <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>.
- Jorro, A., & De Ketele, J. M. (2011). *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A., & Pana-Martin, F. (2012). Les développement professionnel des enseignants débutants: Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches & Educations*, 7, 115-131. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1413>.
- Krell, D. E., & Dana, N. F. (2012). Facilitating action research: a study of coaches, their experiences, and their reflections on leading teachers in the process of practitioner inquiry. *Professional Development in Education*, 38(5), 827-844. URL: <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.666052>.
- Lange, T., & Meaney, T. (2013). Professional development facilitators: reflecting on our practice. *Professional Development in Education*, 39(4), 531-549. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.796292>.
- Langdon, F. J., Alexander, P. A., Dinsmore, D. L., & Ryde, A. (2012). Uncovering perceptions of the induction and mentoring experience: Developing a measure that works. *Teacher development*, 16(3), 399-414.
- Le Bouëdec, G. (2001). Une posture spécifique. Vers une définition opératoire. In Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquiner, L., & Stahl, R. (Eds.), *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* (pp. 129-181). Paris: L'Harmattan.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CASage.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenza*, Milano: FrancoAngeli.
- May, R. (1991). *L'arte del counseling*. Roma: Astrolabio-Ubaldini.

- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and teacher education*, 21, 125-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.006>.
- Nigris, E. (2018). Apprendere per insegnare: il progetto pilota di formazione didattica ai docenti dell'Università Bicocca. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 53-66. <http://doi.org/10.13128/formare-22603>.
- Nigris, E., Balconi, B., & Passalacqua, F. (2020). Descrizione e apprendimenti professionali dell'esperienza scolastica a distanza. Il punto di vista degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12(2), 73-99. URL: <http://doi.org/10.32076/RA12209>.
- Nigris, E., & Passalacqua, F. (2021). Accompagnare la scuola oltre l'emergenza: il dispositivo formativo di Bicocca con le Scuole. *Pedagogia oggi*, 19(1), 28-34. <https://doi.org/10.7346/PO-012021-03>.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: an International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing, Paris. URL: <http://doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris. URL: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Pagani, V., & Passalacqua, F. (2020). "Da un giorno all'altro abbiamo dovuto cambiare lavoro". L'esperienza della scuola a distanza dalla voce degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12(2), 101-116. <http://doi.org/10.32076/RA12206>.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris: PUR.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement, une nébuleuse. *Education permanente*, 153(4), 43-56.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul, M. (2010). L'accompagnement: una specifica postura professionale. In C. Biasin (Ed.), *L'accompagnamento*, (pp.145-159). Milano: FrancoAngeli.
- Paul, M. (2011). Penser l'accompagnement en formation. Du tiers inexistant au tiers inclus. In C. M. Xypras Fabre, & R. Hétiér (Eds.), *Le Tiers Educatif, Une nouvelle relation pédagogique, Figures du tiers en Education et Formation* (pp. 89-107). Bruxelles: De Boeck.
- Paul, M. (2015). L'accompagnement: de la notion au concept. *Education Permanente*, 205, 21-30.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & formation*, 36, 131-162. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1694>.
- Perry, E., & Boylan, M. (2017). Developing the developers: supporting and researching the learning of professional development facilitators. *Professional Development in Education*. 44(2), 254-271. URL: <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1287767>.
- Pineau, G. (2015). S'accompagner pour s'initier à l'ingénium d'un accompagnement formateur. *Education Permanente*, 205, 9-20.
- Pirola, L. (2015). Middle management and school autonomy in Italy: The case of teachers as «Instrumental Functions». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 11, 89-101. <https://doi.org/10.7358/ecps-2015-011-piro>.
- Portelance, L. (2009). Elaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Education et francophonie*, 36(1), 26-49. <https://doi.org/10.7202/037651ar>.
- Rezzara, A. (2014). Consulenza pedagogica. In W. Brandani & S. Tramma (Eds.) *Dizionario del lavoro educativo* (pp. 82-87). Roma: Carocci.
- Rogers, C. (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Martinelli.
- Santi, E., Gorghiu, G., & Pribeanu, C. (2020). Teachers' Perceived Self- Efficacy for Mobile Teaching and Learning. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie*. Multidimensional, 12. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup2/259>.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 73-771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>.
- Snoeckx, M. (2002). Formateurs d'enseignants une identité encore balbutiante. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?* (pp. 20-87). Bruxelles: De Boeck Université.
- Snow, C., Griffin, P., & Burns, M.S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Save the Children, (2020a). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Save the Children, Italia. URL: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa>.
- Save the Children (2020b). *Con gli occhi delle bambine. Atlante dell'infanzia a rischio*. Save the Children, Italia. URL: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/con-gli-occhi-delle-bambine>.
- Timmerman, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 225-238. <https://doi.org/10.1080/02619760902756020>.
- Todeschini, P. (2007). Prove di insegnamento. In M. Castoldi, E. Damiano & A. M. Mariani (Eds.), *Il mentore*, (pp. 9-17). Milano: FrancoAngeli.

- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychologist*, 25(6), 631-45. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>.
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher Professional Development Focusing on Pedagogical Content Knowledge. *Educational Researcher*, 41(1), 26-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X11431010>.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interacções*, 27, 118-138. <https://doi.org/10.25755/int.3405>.
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro Crespi. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 13-26). Milano: Franco Angeli.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>.
- Watson D., Hollister R. M., Stroud S. E., & Babcock E. (2011). *The Engaged University: International Perspectives on Civic Engagement*. London: Routledge.