



# *Tutorship e ruolo dei pari* nella formazione in servizio di educatori e insegnanti

## Tutorship and peer roles in in-service teachers and educators professional development

Silvia Cescato

Università degli Studi di Milano-Bicocca

silvia.cescato@unimib.it

### ABSTRACT

Recent debates on continuing professional development for educators and teachers highlight a “new culture” regarding professionalization, attentive to lifelong learning and the changes which “actions, actors and contexts” are constantly subjected to (Pirard, Barbier, 2012). If, on the one hand, international research shows a faceted and sometimes “fragmented” landscape made up of actions, investments and policies related to educational settings, on the other there is increasing interest in significant and “promising” factors that promote the implementation of “good practices” and in-service training models. In preschools in particular, “the [basic, in-service] professional qualification and the continuing professional development opportunities are often not in line with uniform standards” (Pirard, Barbier 2012, p. 1). This raises questions about the possibility for improving professional development opportunities in terms of sustainability and updating skills throughout the teachers’ professional lives. In this article, we highlight some in-service professional development models, focusing on the role of tutorship and peer learning, their different meanings within the international context, how peer learning models are practiced and how they could be implemented with a view to promoting lifelong training opportunities for educators and teachers.

I più recenti dibattiti sulla formazione professionale continua di educatori e insegnanti mettono in luce una “nuova cultura” della professionalizzazione, attenta all’apprendimento permanente e ai cambiamenti a cui «azioni, attori e contesti» sono costantemente sottoposti (Pirard, Barbier, 2012). Se da un lato la ricerca internazionale mostra un panorama sfaccettato e talora “frammentato” di azioni, investimenti e politiche legate ai contesti educativi, dall’altro lato è crescente l’interesse verso fattori significativi e “promettenti” che favoriscono l’implementazione di “buone pratiche” e modelli di formazione in servizio. Nei servizi per l’infanzia, in particolare, «le qualifiche professionali e le opportunità di formazione [di base e in servizio] spesso non sono allineati a standard uniformi» (Pirard, Barbier, 2012, p. 1) e questo porta ad interrogarsi sulle possibilità di migliorare le opportunità di formazione, in un’ottica di sostenibilità e rinnovamento delle competenze lungo tutto l’arco della vita professionale degli operatori. Nell’articolo porremo l’accento su alcuni modelli di formazione in servizio, focalizzandoci sul ruolo della tutorship e dell’apprendimento tra pari, sulle diverse accezioni con cui essi vengono intesi in contesto internazionale, sui modi in cui modelli di peer-learning sono praticati e potrebbero essere implementati nell’ottica della promozione di occasioni di formazione continua di educatori e insegnanti.

### KEYWORDS

In-Service Professional Development; Peer-Learning; Tutorship; Critical Reflection; Early Childhood Education and Care (ECEC) Settings.

Formazione in Servizio; Apprendimento tra Pari; Tutorship; Riflessione Critica; Servizi per l’infanzia.

## Introduzione

Negli ultimi anni il tema della formazione professionale (European Commission, 2014; OECD, 2012) e l'interesse verso le forme e i metodi per sostenere e promuovere "buone pratiche" di formazione – di base e in servizio – stanno assumendo un peso sempre maggiore nel dibattito internazionale nelle scienze umane e sociali.

Lo sviluppo professionale di coloro che operano in contesti educativi – specchio delle trasformazioni socio-economiche, politiche, culturali della società – non può non tener conto di fenomeni come la migrazione, la globalizzazione, la crescente diffusione di nuovi mezzi di comunicazione, che trasformano le nostre relazioni (sia a livello "macro": sociale, che "micro": familiare, istituzionale...), anche in ambito professionale (Cochran Smith, 2006).

Formare significa preparare professionisti in grado di rispondere in modo competente alle evoluzioni che segnano il nostro tempo e che attraversano e coinvolgono i contesti di cura e di educazione, ai cui professionisti sono richieste competenze sempre rinnovate e un'identità flessibile, capace di far fronte a bisogni ed esigenze in continua trasformazione (Caena, Margiotta, 2010).

Nell'ultimo ventennio, gli studi sulla formazione professionale in servizio mostrano una crescente enfasi verso aspetti quali l'"apprendimento permanente", la valorizzazione del "capitale umano" (European Commission, 2014), l'acquisizione di competenze legate all'uso di nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) (Galliani, 2006). Eppure, sono ancora relativamente pochi gli studi che hanno indagato modi e forme (Sheridan, Edwards, Marvin, Knoche, 2009) attraverso cui queste dimensioni possono essere valorizzate nella formazione in servizio di educatori e insegnanti (Balduzzi, Lazzari 2015). La letteratura recente ci dice che la «la ricerca sullo sviluppo professionale di coloro che operano nei servizi per la prima infanzia è ancora in fase iniziale» (Zaslow, Tout, Halle, Whittaker, Lavelle, Trends 2010, p. xi). Eppure, conosciamo bene la delicatezza e l'importanza di questa fascia d'età e sappiamo come le relazioni tra bambini ed educatori quali "supporti stimolanti e sensibili", sia una componente cruciale dell'educazione e della cura nella prima infanzia (Shonkoff, Phillips, 2000). Sembra, d'altro canto, che le strategie di formazione (di base e in servizio) non offrano ancora a tutti i professionisti adeguate opportunità per la maturazione di conoscenze, competenze e abilità richieste nell'esercizio di questa complessa professione (Caena, 2014).

Mentre da qualche anno organizzazioni politiche internazionali come l'OECD (Organizzazione per la Cooperazione e lo sviluppo Economico) stanno riportando al centro la necessità di investire sulle condizioni di lavoro e sulla formazione professionale di coloro che operano nei contesti educativi, non si è ancora arrivati a un punto d'accordo su "come" raggiungere concretamente questi obiettivi e su «quali «meccanismi entrano in gioco» (Sheridan et al., 2009, p. 378). Molte sono le domande che ci spingono ad interrogarci tanto sul concetto di "efficacia" (o "valutazione dell'impatto") della formazione, quanto sui processi, i percorsi, gli strumenti utili per migliorare gli «outcomes di educatori/insegnanti e bambini» (Zaslow et al., 2010, p. xii).

Si tratta, chiaramente, di questioni complesse, dal momento che la qualità dei contesti educativi è l'esito di molteplici fattori intrecciati e interconnessi. Tuttavia – nonostante il bisogno di indagare ulteriormente questi aspetti – una rassegna degli studi di settore condotti nell'ultimo ventennio, consente di identificare un certo grado di accordo sui criteri utili per identificare "pratiche innovative"

e “promettenti” di formazione professionale in servizio, avendo così a disposizione un quadro più completo per delineare possibili piste di azione e di riflessione.

Il presente articolo prende le mosse da questa rassegna teorica, proseguendo con un’analisi più specificamente orientata a “modelli” e pratiche di *tutorhip*, “accompagnamento” e riflessione critica condivisa, oggi in uso in diversi contesti di formazione in servizio di educatori e insegnanti. Il contributo – come vedremo – si focalizzerà sulle dimensioni del supporto e dell’apprendimento tra pari nella formazione continua di coloro che operano nei servizi per l’infanzia, discutendo come tali dimensioni – variamente concepite a seconda dei contesti culturali e professionali di riferimento – possano sostenere la promozione di pratiche rinnovate e un pensiero pedagogico complesso, che si arricchisce e rinnova nel confronto, nello scambio, nell’acquisizione di conoscenze e competenze professionali.

## 1. Educatori e insegnanti dei servizi per l’infanzia: sviluppo professionale e formazione continua

Esistono molte definizioni che aiutano a comprendere la specificità di ciò che s’intende con “formazione dei professionisti che operano nei servizi di educazione e cura per la prima infanzia”. In generale, possiamo distinguere tipologie differenti, basate su diversi modelli di organizzazione: «formale, basata su credenziali, specialistica/in servizio» ecc. (Sheridan et al., 2009, p. 381). A prescindere dalla tipologia adottata, i percorsi di formazione professionale di coloro che lavorano in questi contesti mirano alla maturazione di approfondite conoscenze relative allo sviluppo del bambino, alle teorie psico-pedagogiche sull’educazione e cura nei primi anni di vita, alla capacità di *trasformare* queste conoscenze in competenze che si adattino alle trasformazioni socio-politiche (Oberhuemer et al., 2010). C’è un crescente riconoscimento, da parte della comunità scientifica, della necessità che educatori e insegnanti migliorino e rinnovino le loro competenze, in particolare per quanto riguarda “lo sviluppo cognitivo, linguistico, socio-emotivo dei bambini” (Eurofound, 2014; Colombo, Coccever, Bianchi, 2004).

«Le richieste sono alte, sebbene le risorse [specie in un periodo di diffusa contrattura economica, *n.d.r.*] siano poche. Per questo è necessario approfondire su quali basi è possibile migliorare la formazione» (Sheridan et al. 2009, p. 377) e in particolare la formazione «in-servizio, che tende ad essere più breve per durata [rispetto alla formazione di base] e a garantire meno opportunità di scambio tra formatori e operatori» (Id., p. 381).

«La formazione in servizio – come invita a considerare Umberto Margiotta, richiamando alcuni tratti dell’apprendimento permanente – si rivolge ad adulti [...]. Essa deve quindi organizzarsi nel tempo [...] ed effettuarsi in modi che privilegino attività di incentivazione della personalità adulta del soggetto» (Margiotta, 2012, p. 19). Accanto a questa considerazione, un primo aspetto che l’analisi della letteratura ci spinge a considerare è come – in anni recenti – le teorie sull’apprendimento e sull’educazione si siano evolute rapidamente, insieme ai cambiamenti globali che hanno investito le nostre vite. Metodi interattivi, orientati al soggetto che apprende e alla sua esperienza, centrati sull’*inquiry method* (la “logica dell’indagine” di matrice deweyana), sull’apprendimento cooperativo, sulla co-costruzione del sapere (in un’ottica partecipativa, piuttosto che trasmissiva), insieme all’uso e alla crescente diffusione dei nuovi mezzi di comunicazione

(tecnologie digitali, on-line *communities*, *social media*...) sono aspetti di un “nuovo paradigma” in atto, tanto nel mondo dell’educazione, quanto della formazione (Lim, Cock, Lock, Brook, 2009).

Gli esiti dei tre studi di caso – realizzati in Danimarca, Italia e Polonia nell’ambito del progetto di ricerca internazionale CARE<sup>1</sup> – su “buone pratiche di formazione in servizio” (Bove Mantovani, Jensen, Malgorzata, Wysłowska, 2016), mettono ben in evidenza quanto «l’innovazione sia un concetto situato e culturalmente definito» (Id., p. 5), una componente necessaria nei percorsi formativi e un elemento cruciale nel «rinnovamento di competenze<sup>2</sup>, conoscenze e pratiche» (Id., p. 13) di educatori e insegnanti.

Nei contesti formativi, innovare significa aggiornare e (almeno idealmente) migliorare le abilità, le conoscenze e le pratiche dei professionisti, attivando la capacità di andare oltre la resistenza al nuovo, vincendo una certa tendenza alla staticità inerziale (Margiotta, 2006). Il cambiamento – d’altro canto – è efficace e utile «nella misura in cui crea una situazione che risponde di più e meglio ai bisogni, [alle “urgenze”], alle necessità di un dato contesto» (Bove et al., 2016, p. 14). Se dunque da un lato la letteratura conferma l’importanza del “rinnovarsi” quale componente fondamentale nella formazione professionale (OECD, 2012; Zaslow et al., 2010), dall’altro lato l’efficacia (l’impatto) di pratiche formative innovative dipende dal modo in cui tali pratiche vengono incontro ai bisogni di quel particolare contesto e vi rispondono in maniera puntuale e al contempo flessibile e sostenibile. Si tratta – sostengono Anthony Isabirye e Connie Moloji (2013) – di un “processo”, non di un’azione istantanea, che richiede tempo, azioni, decisioni. Valorizzare le risorse richiede, peraltro, «che tutto lo staff abbia la possibilità di essere ingaggiato in forme di apprendimento condiviso, spazi di riflessione critica sull’esperienza» (Urban et al., 2011, p. 21), partecipazione a «percorsi di ricerca e ricerca-azione basati sulla pratica» (Id., p. 51).

Quest’ultimo aspetto – messo in luce non solo a livello teorico, ma anche in ricerche empiriche come i recenti studi di caso presentati nel report CARE D3.3 (Bove et al., 2016) – richiama l’importanza e la necessità di connettere la ricerca con la pratica, un nesso vitale che «non può essere considerato soltanto come un meccanismo formale di collaborazione [...], ma richiede [la progettazione di occasioni, come] seminari, incontri interdisciplinari, approcci che combinino parte teorica e dimensione laboratoriale» (Zaslow et al., 2010, p. 54).

## 2. Il ruolo dei pari nello sviluppo professionale in servizio

Se queste sono le “linee generali di tendenza” della ricerca attuale sulla formazione professionale in servizio, ci sembra utile, ora, soffermarci su alcuni model-

1 “Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care” (FP7-SSH-2013-2. Grant Agreement n. 613318. Coordinator: Paul Leseman [University of Utrecht] <http://ecec-care.org>).

2 Competenze non statiche, né astratte, ma rispondenti al contesto in cui si generano, costruiscono ed evolvono. (La questione delle competenze di insegnanti ed educatori è molto viva nel dibattito internazionale. In particolare, in contesto europeo, il Consiglio di Lisbona ha definito chiaramente la necessità di sviluppare un quadro comune di competenze per la società della conoscenza, agendo sia a livello di istruzione che di formazione. Si veda: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=IT>).

li e pratiche di formazione continua che possano dar vita a percorsi di crescita professionale continua “sostenibili”, “replicabili” e innovativi.

Parlare di “formazione in servizio” per coloro che operano in contesti “collegiali” come quelli educativi, richiama giocoforza la dimensione del gruppo e della riflessione condivisa, su cui in Italia c’è una tradizione molto profonda, particolarmente per quanto riguarda i servizi per l’infanzia (Mantovani, Musatti, 1986). «Il carattere collaborativo è [infatti] il contrassegno peculiare, sia del sistema dei servizi, che delle procedure e delle metodologie che in essi si attuano» (Margiotta, 2012, p. 20). Pertanto, «il docente di oggi è [considerato] sempre più un attore che costruisce conoscenza all’interno di una organizzazione e di una comunità di pratiche» (Rossi et al., 2015, p. 224).

In molti studi sulla formazione professionale si parla di “comunità di pratiche, comunità di apprendimento, *peer coaching*, collegialità” (Lazzari, Picchio, Musatti, 2013): elementi in grado di accrescere il livello della riflessione individuale, arricchendosi delle dimensioni dello scambio e del supporto dei pari.

Come confermano le teorie sull’“apprendimento situato”, la “comunità di pratici” rappresenta una risorsa importante per l’apprendimento e per la formazione, poiché nel dialogo il pensiero ha modo di emergere in modo più chiaro e la discussione si rivela una risorsa formativa non solo a livello personale, ma anche organizzativo (Argyris, Schön, 1996).

In Italia, in particolare, la professionalità educativa è vista come un «costrutto complesso, in cui le relazioni tra colleghi giocano un ruolo importante» (Balduzzi, 2011, p. 845), anche in virtù della forte tradizione *partecipativa* che ha accompagnato, nel nostro Paese, la nascita dei servizi 0-6 e quella “cultura dell’infanzia” (Mantovani, 2003) di cui, negli anni, è stato riconosciuto lo specifico pedagogico.

Esperienze collegiali di confronto e scambio, così come percorsi laboratoriali, in cui il “fare” si accompagna al discutere e al riflettere insieme sull’accadere educativo sono molto frequenti nei nostri servizi, dove – sin dalle origini – la formazione è andata definendosi come un’iniziativa dal carattere collettivo (Mantovani, 1999), in cui i saperi professionali sono generati e costantemente ridefiniti «attraverso la condivisione e il confronto con i colleghi e con le famiglie» (Lazzari, 2013, p. 90).

Spingendoci oltre i confini del nostro territorio, possiamo osservare come le “comunità di pratica” (Wenger, 2000) siano un’aspirazione comune – quando non già una realtà – nell’intero panorama internazionale. La promozione di forme di collaborazione tra professionisti è senza dubbio un elemento che «supporta “dall’interno” la forza lavoro» (Noble, 2007, p. 133) e questo supporto è tanto più importante e necessario, quanto più la realtà (politica, economica, socio-culturale) in cui viviamo è frammentata. L’idea stessa di «comunità ha [infatti] connotati di collettivismo, piuttosto che [...] di individualismo; [...] indica un senso di unione/solidarietà intorno a qualcosa condiviso» (Id., 134). La dimensione comunitaria richiama l’idea del “fare qualcosa con” e “per” il gruppo, impegnarsi intorno a un oggetto comune, «sfruttando i principi fondamentali dell’apprendimento adulto» (Id., p.136). In questa prospettiva, il ruolo delle relazioni tra pari e quelle tra «novizio-esperto diventano un ambito di studio particolarmente ricco» (Balduzzi, 2013, p. 116)<sup>3</sup>.

Tuttavia – sebbene questi aspetti siano largamente condivisi nel dibattito teorico

3 Altrettanto importante quanto la relazione di “tutorship” tra insegnante esperto e tirocinante (Infantino, 2008; Pati, 2012).

attuale – sul piano pratico ci accorgiamo del permeare di una visione a volte quasi “romantica/idealista” di questi concetti (Noble, 2007). La «riflessione condivisa, la discussione all’interno della comunità di pratiche espone infatti a un raggio d’azione che normalmente non rientra nei programmi di formazione di base» (Sumsion, 2003, p. 83), ricadendo dunque nelle esperienze di formazione in servizio, meno “normate” a livello nazionale/ministeriale e pertanto più soggette a variazioni locali.

Le ricerche realizzate per il Rapporto europeo Eurofound (Urban et al., 2014) e per il Report CARE, D3.3 (Bove et al., 2016) – che hanno indagato “buoni esempi” di esperienze di formazione continua, attraverso l’osservazione, la raccolta e l’analisi delle opinioni di educatori/insegnanti dei servizi per l’infanzia – sottolineano questi aspetti, ponendo l’accento sulla necessità di creare maggiori occasioni di scambio e dialogo tra formatori e operatori e tra operatori stessi. Tali scambi «messi in luce in tutti gli studi di caso come elemento positivo e da valorizzare» (Bove et al., 2016, p. 4) aiutano a «proteggere dal rischio di una conservazione acritica di pratiche e modelli tradizionali» che rischiano di non essere «più rispondenti al compito educativo» (Balduzzi, 2013, p. 125) e ai rapidi mutamenti del contesto socio-culturale. La ricerca cross-culturale dal titolo *Teacher Behavior Analysis in Infant Toddler Center: Instrument and Methods for Training* (Referenti scientifici: prof. Susanna Mantovani, Università Milano-Bicocca e prof. Mary Jane Moran, Università di Knoxville-Tennessee) rappresenta un chiaro esempio in tal senso, mostrando come sia possibile far leva sulle risorse del gruppo e sul valore aggiunto del confronto e del dialogo, per promuovere negli educatori e negli insegnanti una «postura interrogante sull’esperienza, che non sia ripiegamento auto-referenziale, [ma] [...] sviluppo di altri punti di vista, altre direzioni di interrogazione della pratica, nuova progettazione» (Bove, Braga, Mantovani, 2016, pp. 148-149).

Il vantaggio del supporto *peer-to-peer* (ovvero il sostegno tra pari, ma anche tra coordinatori o supervisori ed educatori/insegnanti) è quello di assicurare – rispetto a interventi formativi più “estemporanei”<sup>4</sup> – una “dimensione “temporale prolungata e distesa” di cui, come ci dice la letteratura, la formazione professionale ha bisogno per essere realmente incisiva, per produrre cambiamenti (Penuel, Fishman, Yamaguchi, Gallagher, 2007; Rossi, Magnoler, Giannandrea, Mangione, Pettenati, Rosa, 2015).

Del resto, apprendimento e cambiamento sono entrambi fenomeni complessi, su cui interventi formativi brevi non riescono, in genere, ad avere un impatto significativo. Sperimentare nuove strategie d’azione può esporre l’educatore/insegnante a fallimenti e insuccessi; di conseguenza il supporto di un formatore/supervisore, o anche di un collega che, con la sua presenza e con una certa continuità, stimoli e sostenga l’azione è di particolare importanza, così come importanti sono le esperienze di *mentoring*, ove educatori/insegnanti meno esperti lavorano con, o vengono affiancati da, colleghi esperti, avendo così la possibilità di osservare, ma anche di sperimentare e di ricevere *feed-back*, particolarmente utili durante quelle prime fasi di “implementazione” di nuove strategie d’azione in cui il sostegno di figure esterne aiuta e supporta l’insegnante meno esperto nell’apprendimento e nel trasferimento di nuove abilità e competenze<sup>5</sup>. Nell’esperienza del *peer-to-peer* si realizzano una serie di attività di «co-osservazione, co-progettazio-

4 Ovvero esperienze di formazione *spot*, limitate nel tempo.

5 In Europa il *mentoring* rientra tra i dispositivi maggiormente utilizzati (89%) per la formazione dei neo-assunti (Eurydice, 2015).

ne e co-analisi» (Rossi et al., 2015, p. 232) che danno la possibilità di rivedere e analizzare l'agito e di ripensare agli obiettivi raggiunti (più o meno parzialmente) e non raggiunti. Questo consente di «visualizzare e identificare la figura professionale del docente» (Id., p. 238) e le sue competenze, non per effetto di un'auto-analisi (che potrebbe sfociare in auto-critica) individuale, ma attraverso la documentazione, il confronto e il supporto dei colleghi.

I dati di ricerca raccolti in ambito europeo «confermano l'utilità di [questo tipo] di percorso rispetto alle finalità» (Id., p. 240) formative. Il confronto, lo scambio, la riflessione condivisa favoriscono infatti – da parte del neo-insegnante/educatore – una «maggior consapevolezza del proprio "essere" e del proprio "poter divenire"» (Ibid.).

Il miglioramento professionale degli insegnanti, inserito in un *continuum* formativo, si apre così a «prospettiva sistemiche», in cui approcci collaborativi e di *peer-tutoring* arricchiscono e sostengono la formazione in servizio.

Nel mondo francofono si parla di «misure di accompagnamento» (*accompagnement*) – un termine nato in Francia, difficilmente traducibile in un'altra lingua – che indica il processo in cui «l'attività di una persona (l'accompagnatore) si combina con l'attività di un'altra (colui che viene accompagnato), allo scopo non solo di sviluppare nuove competenze professionali, ma anche di trasformare la pratica educativa quotidiana attraverso la maturazione di competenze sistemiche» (Pirard, Barbier, 2012, p. 2), nate appunto dalla collaborazione, e dunque con un valore aggiunto/maggiore rispetto alla somma delle singole competenze. La letteratura francese indica tre caratteristiche che connotano l'esperienza dell'accompagnamento: il primo elemento è proprio quello della durata/della continuità del percorso di affiancamento. Si tratta – sostengono gli studiosi – di un processo continuativo, iterato e aperto, che – proprio per questo – può portare a risultati imprevisti e inattesi. In secondo luogo, l'accompagnatore rappresenta una risorsa per la persona che viene accompagnata, che ha modo di lavorare su se stessa e sulla propria attività con un livello inferiore di esperienza o di specializzazione rispetto all'accompagnatore. Infine, l'accompagnamento mira allo sviluppo di nuove competenze (individuali e sistemiche) nate *in loco*, ovvero molto specifiche rispetto al contesto da cui sono sorte e a cui rispondono.

Capiamo bene come queste misure – in Francia dette «di accompagnamento» e altrove indicate come forme di *tutoring* (Hobson, Ashby, Malderez, Tomlinson, 2009) – vadano incontro a quei criteri di «sostenibilità» e «trasferibilità» che caratterizzano approcci innovativi ed efficaci di formazione.

Nel mondo anglofono si indica con il termine *tutorship* l'attività di sostegno offerta da professionisti più esperti a colleghi neo-assunti: si tratta di un'attività che «crea un ambiente di lavoro e di apprendimento supportivo» (Carlson, 2015), in cui i nuovi arrivati hanno modo di essere accompagnati nell'acquisizione di competenze pedagogiche e professionali. La dimensione della *tutorship* allude però anche al reciproco sostegno che operatori «di pari livello» (in termini di esperienza professionale) possono offrirsi rispetto alla discussione, revisione, riprogettazione del proprio lavoro. Nella rassegna della letteratura – in particolare negli studi condotti in anni recenti in ambito pedagogico ma anche sanitario in Paesi come Inghilterra, Australia, Stati Uniti – è possibile incontrare l'espressione *critical friends*, che allude ad esperienze di *tutorship* tra colleghi, nell'ottica della promozione di occasioni significative e sostenibili di formazione professionale in servizio.

Gli «amici critici» sono «collegi con un livello equivalente di competenza in ambito educativo, che valutano reciprocamente il lavoro l'uno dell'altro» (Carlson, 2015, pp. 470), all'interno di una relazione basata su «fiducia, conoscenza reciproca» (Ibid.), rapporto «simmetrico», proprio perché tra pari.

Si tratta di una condizione in qualche modo “privilegiata” di apprendimento, perché aggiunge nuove dimensioni al processo riflessivo, pur sottraendo tale processo dal rischio di timori legati al “giudizio dell’esperto”, alla valutazione del proprio operato in termini di “giusto” o “sbagliato”, alla paura di essere “inadeguati”, non sufficientemente competenti. Il *critical friend* viene definito come un *facilitator*, come colui/colei che può facilitare la costruzione e il rafforzamento della propria identità professionale. Fiducia/affidamento (e dunque apertura), supporto reciproco, riconoscimento dei limiti (sempre passibili di lavoro e miglioramento) che caratterizzano il lavoro di ognuno sono i tratti salienti dei percorsi di accompagnamento e *tutorship* che i colleghi possono offrirsi durante le occasioni di scambio, analisi, discussione della pratica educativa. Per queste ragioni, il supporto tra pari viene usato oggi come «modello per la riflessione e la formazione professionale continua, tanto in ambito medico [es. la formazione degli infermieri], quanto educativo [es. formazione di insegnanti/educatori]» (Id., 471).

L’“amico critico” è colui che pone domande provocatorie (da qui l’aggettivo “critico”), che porta all’attenzione dati/elementi osservativi su cui chiede di confrontarsi, a partire dalle proprie lenti di osservatore (diverse da chi ha agito il comportamento osservato). Si tratta di una discussione fondata su elementi di fiducia, coinvolgimento, impegno reciproco. A tal proposito è interessante notare che, nella logica della *tutorship*, le situazioni discusse tra “amici critici” vengono concordate in anticipo; questo consente di strutturare meglio le osservazioni e le riflessioni, aiutando così la discussione a ruotare intorno a precisi elementi di attenzione, per esempio: le interazioni osservate, il contenuto dell’attività educativa proposta, l’atteggiamento e il comportamento di tutti i protagonisti della situazione considerata.

Lars Owe Dhalgren, accademico svedese, aiuta a definire meglio la valenza formativa del modello dei *critical friends*, mettendo in luce alcune caratteristiche centrali che rendono il metodo interessante in termini di miglioramento e sviluppo professionale; tra queste, in particolare, si sofferma sul tipo di *feedback*, che dev’essere “costruttivo”, “chiaro”, in grado di promuovere e facilitare il miglioramento delle competenze (Dhalgren, 2006). L’idea di fondo è che le osservazioni, i riscontri e i commenti che i colleghi si offrono non possano che poggiare – per essere efficaci – su commenti supportivi e al tempo stesso stimolanti e suggestioni che aprano, anziché chiudere, la discussione. Ma...come valutare se il tipo di rimando e di discussione tra pari vanno realmente in questo senso? Una “regola generale” – ci dice la letteratura relativa a questo modello di lavoro – è quella di incentivare l’auto-valutazione (intesa come monitoraggio a posteriori e in itinere) degli operatori impegnati nel percorso di *tutoring*, chiamati a porsi – quanto più possibile – alcune “domande-guida”, come: «che cosa osservi/hai osservato? Cerca di essere il più preciso/a possibile. Come hai comunicato/stai comunicando i tuoi commenti al collega? Credi che il messaggio verbale che hai fornito/stai fornendo sia in accordo con ciò che hai espresso/esprimi con il non verbale? Il tempo a disposizione è/è stato sufficiente? Perché hai fornito/stai fornendo quel commento? Cerca di essere il più chiaro possibile rispetto alle ragioni che ti hanno spinto a discutere quel determinato aspetto» (Carlson, 2015, p. 471)<sup>6</sup>.

In genere i *feed-back* e le riflessioni compiute durante la fase di osservazio-

6 Questo tipo di domande richiama il lavoro di video-feedback (Tochon, 2008), in cui però l’uso del video – anziché della sola osservazione – diventa il punto di partenza e di ritorno della riflessione.

ne vengono poi ri-discussi in un secondo momento di “confronto allargato”, sotto la guida di un ricercatore/formatore, o insieme al coordinatore del servizio. Il supporto di una figura esterna, oltre ad ampliare lo spazio di dialogo, conferendo una dimensione triadica alla discussione, assicura alla coppia dei pari la possibilità di un maggior controllo del *feed-back* e della sua rispondenza a quei criteri di chiarezza e supportività che – come abbiamo visto – aiutano a rendere la critica realmente costruttiva/formativa.

Se da un lato il “modello” degli “amici critici” si presenta come un “modello innovativo” di formazione, dall’altro lato lo sfondo epistemologico in cui si colloca è forte di una solida tradizione: pensiamo, in particolare, alla cosiddetta *peer-to-peer education*, che affonda le radici nel socio-costruttivismo (Vygotskij, 1978) e nelle teorie sull’apprendimento sociale (es. Bandura, 1977).

L’esercizio del “rendere conto delle proprie scelte e dei propri comportamenti a qualcun altro” – ci dice la letteratura – non ha valore solo nell’ambito clinico terapeuta/paziente (dove pure è centrale il processo di parola e di ri-elaborazione/ricostruzione dell’esperienza), bensì crea una sorta di predisposizione/attitudine all’auto-valutazione<sup>7</sup>, all’auto-monitoraggio (Stigmar, 2016) e alla messa in discussione delle proprie pratiche. I benefici di questa attività – dal punto di vista cognitivo – sono numerosi: dal rievocare, ovvero richiamare alla memoria e chiarificare (e chiarificarsi) il significato attribuito a un determinato gesto, comportamento o scelta, al rispondere a domande, commenti, riflessioni di un altro (un *outsider*) – che fornisce sempre un punto di vista ulteriore rispetto al proprio –, fino ad arrivare alla vera e propria formulazione di nuove ipotesi, progetti/attività di riprogettazione.

La “specificità” del *peer learning*, rispetto ad altre forme di tutoring o supervisione – come ci invitano a considerare alcuni autori – è che i soggetti coinvolti (educatori, insegnanti, studenti e, più in generale, professionisti di livello “pari”, da un punto di vista del ruolo) condividono simili conoscenze ed esperienze di base (legate rispettivamente alla sfera dell’insegnamento, dell’educazione, dell’essere studenti o colleghi) e sono accomunati da quella che viene definita una forma di “congruenza” dal punto di vista cognitivo. In altri termini, eventuali “disonanze”, ovvero opposizioni tra punti di vista differenti, si giocano su uno stesso livello cognitivo. Trovarsi sullo stesso piano, ricoprire lo stesso ruolo mentre si condivide lo stesso ambiente (di apprendimento e/o professionale) conferisce allo scambio tra pari di reggersi su un linguaggio comune/che entrambi comprendono reciprocamente<sup>8</sup>. È così possibile raggiungere più facilmente un’intesa sulle parole e sui concetti che vengono discussi e – al contempo – il processo di confronto e scambio rende la riflessione (individuale e complessiva) più profonda e articolata. La modalità di coinvolgimento reciproco dei partecipanti, inoltre, conferisce un carattere attivo/partecipativo al processo di apprendimento e questo favorisce quel senso di “auto-efficacia” che Albert Bandura descrive come un elemento-chiave della dinamica di apprendimento.

7 Doveroso appare il richiamo al concetto di “valutazione formativa” (Bondioli, Ferrari, 2004), oggi particolarmente valorizzato, come strumento di miglioramento (es. il RAV [Rapporto di Autovalutazione] previsto dalla Legge 107/2015. Si veda Cerini, 2015).

8 Parlare di “specificità” del metodo non significa volerne affermarne la “superiorità” rispetto ad altri modelli di formazione e apprendimento, quanto piuttosto cercare di identificare caratteristiche e tratti peculiari, che rendono interessante questa tipologia.

## Conclusioni

L'analisi e la discussione degli studi presi in esame ci consentono di riflettere sulla formazione continua di educatori e insegnanti, non solo in termini astratti, ideali o generici, bensì a partire da elementi concreti, modelli di "efficacia" (nel senso di ricadute nella pratica) e replicabilità (intesa come trasferibilità) e pratiche di formazione, di cui la letteratura recente ci aiuta a mettere a fuoco aspetti centrali in termini di apprendimento e di crescita professionale continua.

Aver preso in considerazione diversi modi di concettualizzare e praticare la *tutorship* (o *accompaniment*), analizzando il ruolo dei pari e le sue specifiche caratteristiche nella formazione in servizio di educatori e insegnanti, ci ha permesso di considerare l'efficacia e la traducibilità di dimensioni quali: l'analisi delle pratiche educative (non a livello solipsistico, ma di discussione e riflessione condivisa), la "ricerca collaborativa", l'apprendimento condiviso, il ruolo del *peer-learning* e della supervisione nella crescita professionale di coloro che operano nei servizi, in particolare nei contesti di cura ed educazione dell'infanzia dove la presenza di bambini molto piccoli stimola e sollecita un costante lavoro cognitivo, fisico, emotivo e relazionale da parte del personale educativo.

Modelli di "affiancamento" e "apprendimento condiviso" – come dimostrano le ricerche realizzate negli ultimi anni – non rappresentano vuote etichette che rinnovano solo formalmente l'esperienza formativa, ma esempi reali di "innovazione". Se infatti da un lato l'osservazione, la discussione e la riflessione condivisa sull'agire educativo favoriscono quel "circolo virtuoso" tra teoria e pratica educativa (Bove et al., 2016), tra osservazione e rielaborazione dell'esperienza, dall'altra parte si tratta senza dubbio di modelli che fanno leva sulle risorse interne (sulla valorizzazione del "capitale umano": Margiotta, 2010) del gruppo di lavoro e sul sostegno e supporto reciproco che gli operatori possono offrirsi vicendevolmente nell'accrescimento delle proprie competenze professionali.

La *tutorship*, insieme alla dimensione "prolungata" del confronto e del dialogo tra pari, fa leva su modalità di apprendimento che favoriscono lo sviluppo di competenze meta-cognitive, competenze che – come sostengono i teorici del *lifelong learning* – mettono nella condizione di continuare ad apprendere autonomamente, durante tutto il corso della vita. Questo aspetto mette ben in luce i caratteri di "sostenibilità" e "incisività" dell'apprendimento cooperativo.

Chiaramente, formatori, supervisori, ricercatori, coordinatori (ovvero figure che hanno un ruolo e una posizione "altra" rispetto ai pari) hanno un ruolo e una responsabilità importante nel promuovere, implementare e assicurare forme di *tutorship*, *critical friendship*, *peer learning*. È necessario, infatti, che i professionisti (educatori, insegnanti ecc.) siano messi nella condizione di poter sperimentare queste forme di scambio, dialogo, apprendimento collaborativo. Ciò implica l'allestimento di *setting* – occasioni definite a livello di spazi, tempi, metodologie – utili per migliorare e accrescere le competenze riflessive, progettuali e professionali di educatori e insegnanti.

## Riferimenti bibliografici

- Argyris, C., & Schön, D.A. (1996). *Organizational learning II – Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Balduzzi, L., & Lazzari, A. (2015). Mentoring Practices in workplace-based professional preparation: a critical analysis of policy developments in the Italian context. *Early Years*, 1-15.

- Balduzzi, L. (2011). Promoting professional development in ECEC field: the role of welcoming newcomers teachers. *Procedia*, 15, 843-849.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall: Englewood Cliffs
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (a cura) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*, Azzano S. Paolo: Junior.
- Bove, C., Braga, P., & Mantovani S. (2016). "Videoricerca e formazione. Un approccio interculturale". In A. Bobbio, & A. Traverso (Eds.) *Contributi per una pedagogia dell'infanzia* (pp. 147-174). Pisa: ETS.
- Bove, C., Mantovani, S., Jensen, B., Karwowska-Struczyk, M., & Wysłowska, O. (Eds.). *D3.3 Report on "good practice" case studies of professional development in three countries*. 613318 CARE Curriculum. Unpublished.
- Braga, P. (a cura) (2009). *Promuovere consapevolezza. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa*. Azzano S. Paolo: Junior.
- Caena, F. (2014). Teacher competence framework in Europe: Policy as discourse and policy as practice. *European Journal of Education* 49(3), 311-331.
- Caena, F., & Margiotta, U. (2010). European Teacher Education: a fractal perspective tackling complexity. *European Educational Research Journal*, 9(3), 317-331.
- Cambi, F., Catarsi, E., & Colicchi, E. (2003). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Carlson, E. (2015). Critical friends: A way to develop preceptor competence? *Nurse education in practice* 15, 470-471.
- Cochran Smith, M. (2006). *Policy, Practice and Politics in Teacher Education*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Cerini, G. (2015). *Valutazione, RAV e scuola dell'infanzia*. <http://www.cidi.it/articoli/primo-piano/valutazione-rav-scuola-infanzia>.
- Colombo, G., Cocever, E., & Bianchi, L. (2004). *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*. Roma: Carocci.
- Commissione delle comunità europee. (2007). *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*. Bruxelles, 03 Agosto 2007. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=IT>.
- Dahlgren, L.O. (2006). To be and to have a critical friend in medical teaching. *Medical Education*, 40, 72-78.
- Eurofound (2014). *Early Childhood Education and Care: Working Conditions and Training Opportunities- Working Paper*. Dublin.
- European Commission (2014). *Human capital availability across the EU – skills perspective*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2015). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe*. Brussels: EACEA.
- Galliani, L. (2006). Metodologie integrate (in aula, in rete, sul campo) per la formazione continua degli insegnanti. *Generazioni*, 5 (3), 245-268.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers. What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25, 207-2016.
- Infantino, A. (2008). *Il lavoro educativo con la prima infanzia. Tra progetto pedagogico e scelte organizzative*. Bergamo: Junior.
- Isabirye, A.K., & Moloi, K.C. (2013). Professional Development and Its Implications for Innovative Teaching and Learning in One South African Higher Education Institution. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4 (14), 101-108.
- Jensen, B., Iannone R.L., Mantovani, S., Bove, C., Karwowska-Struczyk, M., & Wysłowska, O. (2016). *D3.1 Comparative Review of professional development approaches*. 613318 CARE Curriculum (Quality Analysis and Impact&Review of European ECEC). Unpublished
- Lazzari, A. (2013). Il contesto istituzionale. In L. Balduzzi, M. Manini *Professionalità e servizi per l'infanzia* (pp. 53-96). Roma: Carocci.
- Lazzari, A., Picchio, M.C., & Musatti, T. (2013). Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners' professionalization in the Italian context. *Early Years*, 33 (2), 2-13.

- Lim, P.C., Cock, K., Lock, G., & Brook, C. (Eds.) (2009). *Innovative Practices in Pre-Service Teacher Education. An Asia-Pacific Perspective*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sens Publisher.
- Mantovani, S. (2003). Pedagogia e infanzia. In L. Bellatalla, G. Genovesi & E. Marescotti (Eds.). *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, (pp.103-120). Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2006). *Pensare la formazione*, Milano: Mondadori.
- Margiotta, U. (2012). Una politica per la formazione in servizio del personale scolastico. *Formazione & Insegnamento*, X(1), 15-34.
- Mantovani, S. (a cura) (1999). *Bambini e adulti insieme. Un itinerario di formazione*. Regione Emilia Romagna GIFT. Bergamo: Junior.
- Mantovani, S., & Musatti, T. (1986). *Stare insieme al nido: relazioni sociali e interventi educativi*. Bergamo: Juvenilia.
- Noble, K. (2007). Communities of Practice: Innovation in Early Childhood Education and Care Teacher and Practitioner Preparation. *The international journal of learning*, 14(9), 133-138.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M.J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers.
- OECD (2012). *Research brief: Qualification, education and professional development matter*. OECD: Paris.
- Pati, L. (2012). *Tutorship e attività di tirocinio*. Milano: EDUcatt.
- Penuel, W.R., Fishman, B., Yamaguchi, R., & Gallagher, R.P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster Curriculum Implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958.
- Pirard, F., & Barbier, J.M. (2012). Accompaniment and quality in childcare services: the emergence of a culture of professionalization. *Early Years*, 1-12.
- Rinaldi, C. (2001). Documentation and assessment. In AA.VV. *Making learning visible*, (pp.78-89). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rossi P.G., Magnoler, P., Giannandrea, L., Mangione G.R., Pettenati, M.C., & Rosa, A. (2015). Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti. *Pedagogia Oggi*, 2, 223-242.
- Sheridan, S.M., Edwards, C.P., Marvin, C.M., & Knoche, L.L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401.
- Shonkoff, J.P., & Phillips, D.A. (Eds.). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stigmar, M. (2016). Peer-to-peer teaching in higher education. *Mentoring & tutoring*, 24(2), 124-136.
- Sumsion, J. (2003). Reading metaphors cultural texts: a case study of early childhood teacher attrition. *The Australian Educational Researcher*, 30(3), 67-88.
- Urban, M., Vandebroek, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *Competence requirements in early childhood education and care*. Brussels: European Commission.
- Vila, L. E., Pérez, P.J., & Coll-Serrano, V. (2014). Innovation at the workplace: Do professional competencies matter? *Journal of Business Research*, 67, 752-757.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J.V., Lavelle, B., Trends, C. (2010). *Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators*. Washington DC: U.S. Department of Education Office.