

Tutors e Tutee: traiettorie di costruzione dell'identità professionale nei contesti educativi

di Stefano Bonometti, Livia Cadei

Abstract

Il presente contributo intende soffermarsi sull'attività di tirocinio attivata per la formazione degli educatori professionali ed in particolare, sulla tutorship rivolta a rafforzare la consapevolezza in merito allo sviluppo dell'identità professionale. Un'attenzione specifica è focalizzata sul cambiamento che può avvenire nel periodo di formazione delle strategie attivata dal tutee per orchestrare le risorse interne (cognitive ed emotive) e quelle disponibili nei contesti d'azione per il superamento di contraddizioni presenti nella quotidianità. Le modalità di tutorship possono cambiare in relazione ai personali percorsi di sviluppo del sé professionale, in quanto il lavoro socioeducativo si presenta carico di complessità relazionale, coinvolgimento emotivo e istanze progettuali.

Parole chiave:

tutorship, tirocinio, riflessività, fiducia, strategie adattive

103

This paper focuses on the training of professional educators and in particular on tutorship activity is aimed at strengthening awareness about the development of professional identity. Specific attention is focused on the change that can occur in the period of formation by the tutee. He activates strategies to combine internal resources (cognitive and emotional) and those available in the contexts of action

The methods of tutorship can change in relation to the personal paths of development of the professional self, as the socio-educational work is loaded with relational complexity, emotional involvement and project requests.

Keywords:

tutorship, training, reflexivity, trust, adaptive strategies

* Stefano Bonometti è autore del § 2; Livia Cadei è autrice del § 1.

Tutors e Tutee: traiettorie di costruzione dell'identità professionale nei contesti educativi

1. Identità professionale e tirocinio

L'inserimento del tirocinio all'interno dei sistemi formativi si è ormai ampiamente diffuso e legittimato: alla modalità di apprendimento dall'esperienza si riconosce un'indiscussa incidenza.

Il tirocinio costituisce per lo studente un'occasione concreta di confronto con le personali aspettative in riferimento al ruolo professionale ed assume il senso di una sperimentazione anticipatoria per la professione. Esso permette di verificare “sul campo” le conoscenze, i valori della professione e le capacità-abilità personali. L'attività di tirocinio “affonda le proprie radici in un preciso assunto scientifico-culturale: porre la pratica educativa/formativa alla base del discorso pedagogico sull'educazione e sulla formazione. Per il tramite del tirocinio, un certo ‘libro dell'esperienza’ può essere scelto dallo studente fra i tanti messi a disposizione, può essere letto in maniera guidata, può essere ripensato alla luce di preferiti criteri, può essere esaminato nelle sue modalità narrative e nel linguaggio adoperato” (Pati, 2012, pp. 8-9).

In particolare, il tirocinio nell'ambito della formazione degli educatori professionali è comunemente riconosciuto come il principale dispositivo di potenziale efficacia per l'integrazione tra teoria e pratica e descritto come “un processo di apprendimento ad un ruolo professionale svolto in un percorso teorico-pratico attraverso una relazione formativa significativa, all'interno di un contesto di lavoro e un sistema di formazione organizzato” (Bisleri 1995, p. 32).

Nella formazione al lavoro socio-educativo, che si contraddistingue come professione ad alto impatto emotivo ed energetico, occorre interrogarsi in merito all'accompagnamento possibile ed offerto per rilevare l'intreccio tra i valori e le competenze personali con il contesto culturale professionale.

Infatti, la complessità relazionale ed esistenziale con cui gli educatori si misurano nella pratica quotidiana e la riconfigurazione continua dell'agire educativo ha fatto segnalare una persistente debolezza del profilo professionale, soprattutto per quanto concerne l'identità professionale e il riconoscimento sul piano pubblico.

Nel corso del tempo, i modelli di lavoro comunemente accettati si sono rivelati poco adeguati per rispondere alle problematiche emergenti ed alla variabilità delle situazioni. Sotto l'aspetto formativo, l'avvicinarsi di approcci che oggi sembrano aver esaurito la loro forza propulsiva sollecita in modo impellente all'individuazione di dispositivi che sostengano ed accompagnino i processi di attaccamento al lavoro educativo per i tirocinanti che si affacciano all'esercizio della professione educativa. La riflessione riguarda l'affezione alla

professione, cioè *quanto* e *come* questo lavoro possa creare o deludere aspettative, innestarsi su dimensioni di liberazione o avvitarci in *routine* e burocrazie, stimolare interessi ed energie vitali o annoiare, creare speranze di cambiamento o solo attese (Garena, 2011).

Il tema del legame al lavoro sociale è rilevante per una professionalità stratificata e complessa come quella dell'educatore.

Sentirsi capaci ed efficaci in questo compito è particolarmente importante per una professione in cui la relazione è pensata come elemento fondamentale e trasversale di riconoscimento del lavoro educativo.

È importante allora mobilitare l'attitudine ad agire in spazi e tempi centrati soggettivamente con un dinamismo in virtù del quale la molteplicità delle risorse del soggetto non cessi di trasformarsi, modellarsi, diversificarsi, trasmettersi per meglio accordarsi con i cambiamenti della realtà ed i bisogni delle persone.

In questo senso, allora, la *tutorship* può essere intesa come un accompagnamento pedagogico sociale che supera la semplice azione tecnica, ma che evidenzia un intervento legato a competenze specifiche di tipo metodologico e pure relazionali.

L'intervento formativo è volto a predisporre occasioni di apprendimento che valorizzino la curiosità, le motivazioni e la creatività del *tutee* e lo rendano capace di far fronte in modo efficace alle situazioni ed ai problemi che gli si prospetteranno nella futura vita professionale. Al tempo stesso, il tutor opera per condurre a coesione ciò che nella pratica è disgiunto, favorendo nel soggetto il disvelamento di tutte le possibili connessioni e la riflessione su di esse (Scandella, 2004). Per lui si tratta di individuare situazioni attraverso cui confrontare la teoria nelle e per le attività concrete e rintracciare quindi senso e significati nell'agire della professione.

In questa prospettiva, la *tutorship* attiva un processo di apprendimento in grado di decodificare modelli, individuare stili cognitivi, riconoscere schemi di azione e immaginare emozioni in gioco. Il processo che si delinea è squisitamente educativo, di volta in volta costruito, decostruito e ricostruito dalle dinamiche che si attivano tra coloro che danno vita all'azione di apprendimento (Piccardo, Benozzo, 2002).

Nel percorso di formazione dell'identità professionale, in particolare di coloro che si inseriscono in un contesto di lavoro educativo è possibile delineare tre dimensioni che innervano il consolidamento dell'identità professionale: la prima dimensione è rappresentata dall'orizzonte *culturale personale e professionale* del professionista. È il bagaglio di saperi che è stato elaborato nel corso della propria vita familiare, scolastica e sociale. Attraverso questo piano, la persona può comprendere l'andamento dei processi sociali, il cambiamento dell'agire delle persone, essere in grado di decodificare la complessità e la frammentazione della società stessa. All'interno di quest'area si pone anche la questione etico-professionale. Una seconda dimensione è data dalla *competenza tecnico-professionale*, il know-how del professionista espresso sia dalla consapevolezza del *modus operandi* della propria comunità professionale sia dell'agire pratico-procedurale, nonché operativo richiesto dall'agire concreto.

La terza dimensione rimanda alla *dimensione motivazionale* della persona, il suo engagement rispetto al ruolo, agli obiettivi da raggiungere, all'impatto sociale della propria professionalità.

Queste tre dimensioni evidenziano come il percorso di formazione verso la professionalità debba necessariamente essere multilivello, implica questioni culturali, etiche, motivazionali nonché quelle tipicamente tecnico-pratiche.

Nelle trame della costruzione della professionalità si intravede il virtuoso rapporto tra "agito" e "pensato", tra l'esperienza vissuta e la riflessività condivisa, tra ricerca costante di soluzioni e la trasformazione dei modelli pre-stabiliti. Ciò rimanda al paradigma dell'apprendimento esperienziale secondo il quale l'apprendimento prende le mosse dai vissuti di pratica in cui chi apprende è direttamente a contatto con il reale. Attraverso un processo riflessivo viene offerta la possibilità di esaminare criticamente l'esperienza per individuare ogni snodo problematico e per imparare a considerare ciascuno di essi da punti di vista differenti così da arrivare a ipotizzare più di una strategia.

1.1 *Tutorship*: l'esperienza per la riflessività

La *tutorship* è una funzione esercitata da un professionista esperto che guida, sostiene, aiuta lo studente e il cui campo d'azione supera il perimetro dell'aula facendo leva sul ruolo centrale dell'esperienza.

Tuttavia, sarebbe riduttivo affidare l'attesa di efficacia dell'esperienza al solo fatto di essere esercitata sul campo. Al contrario, essa si dimostra a condizione che ci sia un'occasione idonea per riflettere sulle competenze in corso di apprendimento. In questo senso, la *tutorship* assegna particolare rilievo alla possibilità per il *tutee* di confrontarsi, di porre domande e riflessioni rispetto ad uno specifico compito o attività.

Il tema della riflessività, quindi, implica in modo diretto la produzione delle nuove conoscenze e la qualità dei cambiamenti nelle pratiche professionali. La professionalità del futuro educatore poggia su di un sistema di significati elaborato attraverso una sensibilità, che va perfezionandosi con l'interpretazione degli stimoli e la riformulazione degli interrogativi (Cadei, 1999).

Diversamente da altre professioni, per le quali la parte prescrivibile appare più solida, quelle educative in virtù della loro dimensione riflessiva rivendicano il pieno diritto allo statuto professionale. Se l'esperienza rappresenta la materia prima del percorso formativo di tirocinio, la riflessività lo qualifica come "processo che offre ad ogni soggetto la possibilità di crescere in coscienza anziché in incoscienza, in esperienza anziché in semplice vissuto" (Mostarda, 2005, p. 158).

Si tratta di sostenere nel *tutee* l'assunzione di una postura riflessiva. La riflessività consente di dare un senso alle azioni del soggetto e di potersi spingere al di là del piano dei compiti concreti (cosa abbiamo fatto e come). Si apre uno spazio di conoscenza dei propri processi cognitivi, che si snoda dalla semplice presa di coscienza al giudizio e alla decisione, per considerare le

conseguenze delle analisi, del modo in cui vengono formulate e delle azioni, del mondo in cui vengono poste in atto. In questo modo, la riflessività sembra essere considerata come una specie di proficua introspezione, un invito aperto a pensare a quello che si sta facendo, pensare ai propri passi.

Ciò fa emergere una sorta di “storia interna”, nella quale sono documentati come sono stati affrontati particolari aspetti dell’esperienza. Non si tratta di un’azione da mettere in atto “in solitaria”, ma sembra di particolare rilievo l’accompagnamento dello studente nell’assunzione della postura riflessiva.

1.2 *Tutorship*: una relazione di fiducia per l’apprendimento

Il tutor è un difensore della tensione verso la crescita, l’autonomia, il potenziamento del *tutee* che gli è affidato. Egli tutela e “rende sicuro” (Buizza, Buscchian, 2012) l’apprendimento in un processo protetto, ma al tempo stesso stimolante.

Il processo di *tutorship* quindi è connotato da funzioni motivazionale, orientativa e supportiva (Aimo, 2012).

Attraverso la funzioni motivazionale, si tratta di sostenere il processo di elaborazione dell’apprendimento con l’individuazione delle potenzialità personali e autonome del *tutee*, mettendolo in condizione di riconoscere le proprie risorse, inclinazioni ed attitudini.

Con la funzione orientativa si fa leva sulla progettualità esistenziale, sui desideri e sulla tensione autorealizzativa del soggetto. Essa aiuta il *tutee* a posizionarsi lungo la direzione di scelte professionali e lavorative consapevoli e responsabili, a partire dalla presa di coscienza di sé, delle proprie abilità e propensioni; sostiene la motivazione ed il coinvolgimento personali; favorisce la capacità di adattamento nelle diverse situazioni cui si è chiamati a fare fronte.

La funzione supportiva di sostegno e accompagnamento si struttura mediante la costruzione dello *scaffolding* affettivo e motivazionale, non solo cognitivo. Il termine, ormai noto ed introdotto nelle discipline pedagogiche e psicologiche da studiosi come Lev Vygotskij e Jerome Bruner intende indicare la metafora dell’intervento della persona esperta (tutor) che aiuta quella meno esperta (*tutee*) nella risoluzione di un problema sfidante. Per la prima volta in un articolo del 1976, Bruner lo utilizza per descrivere i metodi di interazione tra un tutor e un bambino, durante il processo di costruzione di una piramide in blocchi di legno.

Nella prospettiva affettiva e motivazionale l’azione supportiva intende sostenere l’apprendimento del *tutee* facendo leva sui suoi interessi, individuando motivazioni e bisogni formativi, identificando risorse, strategie e strumenti per il raggiungimento degli obiettivi. Il supporto emotivo ed affettivo potenzia la fiducia nelle proprie possibilità, rafforza il sentimento di “potere personale” nella costruzione condivisa di più efficaci strategie ed accresce il livello di autostima.

Si tratta di un accompagnamento che “non può fare leva in modo riduttivamente sulla dimensione cognitiva, semplificandosi in processi di ac-

quisizione e trasmissione di contenuti e conoscenze, di comportamenti, norme e valori” (Aimo, 2012, p. 128). Nella relazione formativa *tutors e tutee* si sviluppa un costruttivo scambio di significati.

Da qui si rafforza la proposta di un cambio di paradigma in base al quale la risonanza emotiva è strettamente integrata con il procedere cognitivo, recuperando quella dimensione affettiva ritenuta prevalentemente fonte di distorsione. Questo riconoscimento emerge non solo per un’opzione etica, ma anche per un’osservazione empirica emersa dagli studi fisiologici e neuroscientifici che ne confermano l’intrinseca integrazione (Immordino-Yang, 2017; Damasio, Carvalho, 2013).

2. Tirocinio: traiettorie e strategie adattative di tutorato

Alla luce delle considerazioni sviluppate, la riflessione intende proseguire con la presentazione di un modello di tutorato da attivare in situazioni di tirocinio nei contesti educativi.

Il tirocinio è solitamente associato all’idea di trasferire in un contesto lavorativo protetto ciò che è stato appreso durante la formazione in aula. Il tirocinante misura la sua preparazione mettendo in opera i saperi attraverso un’operatività richiesta da compiti precisi in un contesto specifico. Questa rilettura, a nostro avviso rischia di essere eccessivamente riduttiva e fuorviante riguardo ad un’esperienza che mostra un alto livello di complessità.

Come anticipato, un dato rilevante emerge dalla pluralità di soggetti coinvolti nell’esperienza di tirocinio. Il binomio studente-tutor è sostituito da una triangolazione nella quale prende parte sia il tutor della realtà formativa (scuola, università) sia il tutor della realtà ospitante, nonché lo studente con un ruolo decisamente più rilevante del semplice fruitore di un servizio.

A partire da questa prima indicazione, è necessario enfatizzare la dimensione sistemica del tirocinio, infatti il tirocinio è un sistema inteso come un’unità organizzata definita dall’interazione reciproca delle sue componenti, la cui caratteristica peculiare è la totalità. Ogni sistema mette in relazione materiale, energia e informazioni con altri sistemi in un influenzamento reciproco. Questo aspetto supera la sequenzialità tra Università (o scuola) che forma e poi, la realtà di tirocinio come luogo in cui si esercita, nel senso di esercizio di abilità prima apprese.

Il luogo di lavoro è a tutti gli effetti parte del sistema di tirocinio con il suo valore formativo che influisce sui processi di apprendimento e insegnamento.

In accordo con la Teoria delle attività storico culturali proposta da Vygotskij, successivamente elaborata da Leont’ev e, attualmente da Engeström si può attribuire ad ognuno dei tre soggetti che compongono il tirocinio il valore di sistema di attività, in base al quale ogni soggetto affronta alcune questioni (*object*) per raggiungere un risultato (*output*) attraverso l’utilizzo di strumenti e oggetti culturali (*tools and signs*). L’interazione fra i diversi sistemi di attività può trovare uno spazio di mediazione (*boundary zone*) nella condi-

visione ad un livello più elevato delle questioni che interessano ogni soggetto. Engeström definisce questo spazio un *object* di secondo livello, che richiede ai soggetti l'elaborazione di competenze di attraversamento dei confini disciplinari e professionali (Engeström, 2000).

Secondo questa prospettiva, nell'esperienza di tirocinio è possibile configurare una dimensione relazionale tra più tutors e *tutee*, che interseca le differenti attese e può divenire la base per una progettazione dialogica utile a tracciare la traiettoria di tirocinio.

Con questo orientamento si intende superare la separazione tra il mondo dell'alta formazione e il mondo del lavoro, vissuta in molti casi anche come una dipendenza. Infatti, in gioco vi sono tre aspetti molto importanti: *a*) l'esperienza pratica, ponendo in luce compiti autentici, problemi della vita lavorativa e contraddizioni inattese, produce saperi, competenze e nuovi modelli di azione che "contaminano" ed evolvono i modelli teorici (Engeström, 2001) e gli schemi di significato delle persone (Mezirow, 2003); *b*) il trasferimento dei saperi dalla teoria alla pratica non è un'azione automatica, ma richiede specifiche competenze di mediazione che permettono agli allievi di decodificare il modello teorico e ricomporlo in termini di competenze connesse con la molteplicità dei contesti che avranno di fronte (Tuomi-Gröhn, Engeström, 2003; Walker, Nocon, 2007); infine, *c*) un progetto di vita personale e professionale è frutto di un'integrazione fra una pluralità di sistemi che, nonostante i tentativi di autoreferenzialità delle specifiche logiche organizzative, di fatto, attivano costantemente artefatti condivisi (Wenger, 2000).

La proposta didattica inerente il tirocinio universitario è chiamata più di altri contesti a prendere atto del cambiamento paradigmatico della didattica e riformulare alcune prassi educative. Per l'attività di *tutorship* assumono particolare importanza specifici dispositivi didattici coerenti con la prospettiva descritta. In particolare, le modalità di intervento individuate valorizzano la risonanza emotiva espressa nella relazione, la riflessione sull'esperienza a partire anche dall'errore per coglierne il suo valore euristico, l'attivazione di nuove strategie d'azione che integrano e rielaborano la teoria con la pratica. Così tra i dispositivi disponibili ci sembrano essere prioritari i seguenti: la *scrittura narrativa*, il *feedback*, e il *Continuing Development Professional*.

2.1 La scrittura narrativa

Scrivere permette di coscientizzare le attività professionali, il cui senso non viene ristretto all'esclusiva possibilità di sperimentare una situazione o condizione. Ritornare su di sé attraverso la riflessione permette di guadagnare significati più profondi.

La scrittura ha una dimensione riflessiva e dà avvio all'analisi, ma ha prolungamento attraverso la possibilità dello studente di valutare l'esperienza, valutare le condizioni che hanno contribuito ad accrescere le competenze ed a superare gli ostacoli e le difficoltà. Inoltre, l'impiego del metodo narrativo nella formazione persegue un obiettivo di sviluppo professionale sia per la

possibilità di accompagnare un'evoluzione personale sia per la necessità di apportare un sostegno in situazione di cambiamento e all'interno delle scelte da compiere.

La scrittura permette un passaggio dal vissuto al concepito, di riflettere su ciò che viene posto in atto e da soggetto e attore lo studente diventa *autore* della sua pratica e della sua esperienza.

È opportuno precisare che all'allievo si offre la possibilità di analisi della *sua* pratica e non un'analisi della pratica. Questo lavoro di analisi articola un insieme di elementi di chiarificazione in merito allo scarto tra la situazione immaginata e quanto si è realmente realizzato, tra le aspettative, i timori, le rappresentazioni e il proprio essere in situazione concreta. In questo senso, l'obiettivo è quello di permettere allo studente di apprendere in situazione attraverso tutte le dimensioni e di identificare risorse in gioco (teoriche, pratiche personali), (Cadei, 2017).

Con la scrittura nel processo formativo, quando il tutor sollecita lo studente a scrivere di sé nella propria relazione con l'altro, lo aiuta ad uscire dai propri confini ed a saper utilizzare un pensiero in grado di riflettere sulla propria postura.

La formazione mette in atto una duplice operazione: da un lato, introduce una discordanza con i saperi circa i quali il soggetto si identifica e per i quali “occorre introdurre significati inediti, di modo che egli possa tenersi a giusta distanza rispetto ai saperi già acquisiti”; dall'altro lato, colui che apprende non sarà disponibile ad abbandonare quanto conosciuto se non a condizione che possa fare affidamento su un'alleanza riconfortante; il “rimaneggiamento corretto del transfert pedagogico è la condizione di un'assunzione di rischio del soggetto, condotto ad abbandonare la propria identità iniziale per entrare in una dinamica di trasformazione identitaria attraverso l'acquisizione di nuovi saperi che hanno senso per la sua esperienza” (de Villers, 2009, p. 86).

2.2 Il Feedback

Il feedback si posiziona all'interno del processo *briefing* e *de-briefing* attraverso il quale si attivano tre fasi gestite ognuna attraverso un colloquio. Tale processo si delinea come un breve circolo didattico con il quale, in fase di avvio, il tutor fornisce alcune indicazioni di lavoro a diverso grado di complessità al *tutee* che dovrà attuare nella fase successiva. Nel rispetto della logica della zona prossimale di sviluppo, il tutor ipotizza un percorso di lavoro che il *tutee* in autonomia o con alcuni elementi di supporto realizzerà attraverso la propria attività. Il colloquio di feedback trova il suo fondamento già nel colloquio di avvio (*briefing*) nel quale è possibile focalizzare l'attenzione su alcune questioni importanti: quali sono le conoscenze da mettere in campo, quali le esperienze precedenti che possono orientare le scelte, quali sono le risorse personali e del contesto che si possono individuare importanti per raggiungere il risultato, quali punti di forza e di debolezza rilevi?

Nella fase intermedia e nella fase finale, il feedback è sostenuto da do-

mande che partono da eventi specifici osservati durante l'esperienza, dagli incidenti critici, dalle conferme ricevute. In particolare, la prima parte del colloquio richiede un posizionamento rispetto all'esperienza a partire proprio dai vissuti personali (cosa è accaduto, chi era coinvolto). Successivamente si focalizza sull'emersione delle emozioni e dei pensieri, ricercando la comprensione dei propri sentimenti. Il momento successivo necessita di evidenziare un'analisi più dettagliata delle esperienze vissute, focalizzando l'attenzione sui comportamenti agiti. In una fase ulteriore, si sollecita la presa di consapevolezza delle possibili soluzioni alternative rispetto a ciò che è stato realizzato, ricercando le aree di miglioramento; infine si configura ciò che è stato appreso anche attraverso materiale grafico e verbale da archiviare che rappresenterà l'intero processo di apprendimento realizzato durante il percorso di tirocinio.

La fase finale di *de-briefing* rappresenta per lo studente una possibilità di comprensione piena dell'esperienza e non solo a livello cognitivo. Un apprendere dall'esperienza attraverso una riflessione guidata che intreccia il flusso emotivo connesso con il pensiero agito. Il suo sviluppo è associato al volo di un aereo, una fase di decollo (*briefing*), una fase di volo (*scaffolding e fading*), una fase di atterraggio (*de-briefing*).

2.3 Il Continuing Professional Development

Il CPD nasce nel contesto anglosassone con la finalità di predisporre il percorso più idoneo per l'avvicinamento alla professione. Alcuni suoi riferimenti teorici si ritrovano nel modello della *partecipazione periferica legittimata* di J. Lave e E. Wenger (2002) che descrive un progressivo procedere dalla periferia al centro della competenza professionale attraverso un percorso culturale, linguistico e tecnico individuato dalla comunità di pratica di riferimento.

Al fine della nostra riflessione è possibile individuare alcuni aspetti del CPD che possono favorire una legittimazione dell'esperienza pratica in termini formativi alla luce di alcuni principi fondamentali. In particolare, tre sono caratterizzanti: a) il percorso vede come protagonista il *tutee* che si pone in una posizione attiva e motivata nei confronti delle finalità da raggiungere; b) il percorso ha una dimensione progettuale espressa in un'ottica di apprendimento lungo tutto l'arco della vita; c) i traguardi di apprendimento hanno un forte radicamento nel contesto di tirocinio.

Il CDP prevede inoltre che siano annoverate anche a) modalità di apprendimento sia di natura formale sia informale, b) opportunità di attivare pratiche riflessive sugli artefatti realizzati, c) documentare i progressi attraverso strumenti come portfolio, d) partecipare a momenti di confronto tra pari e con esperti. Quest'ultima in particolar modo è stata analizzata da M. Eraut et al. (1998) evidenziando come l'apprendere dagli altri può essere collocato su un continuum nel quale, ad un estremo si colloca la dimensione individuale e, all'opposto, la dimensione organizzativa. Sul versante individuale, il baricentro di un "apprendimento dagli altri" è posizionato sull'importanza

della conoscenza tacita, propria di ciascuna persona, scambiata con il tutor nell'agire professionale quotidiano. Sull'estremo opposto del continuum, si configura la dimensione organizzativa, in base alla quale l'apprendimento è centrato prevalentemente sul rapporto con "preposizioni e documenti scritti" progressivamente sempre più formalizzate.

Per l'attività di *tutorship* gli aspetti metodologici cui attendere per attivare un percorso di tirocinio ispirato secondo i principi del CPD possono essere ricondotti a quattro focus (Bonometti, 2013). Il primo è denominato *Briefing* e prevede l'*Educational Agreement* e lo *Start del processo* (tab.1), in base al quale si ricercano gli standard di riferimento rispetto al ruolo e alle competenze attese. Questi riferimenti diverranno elementi centrali anche in fase di valutazione intermedia e finale.

<i>Educational Agreement</i>	1. Fase di conoscenza fra tutor e partecipante e la stipula di un accordo formativo (<i>Educational Agreement</i>). Momento nel quale si pongono le basi per costruire un legame di fiducia e di rispetto reciproco, si riconoscono i ruoli e gli impegni reciproci per raggiungere gli obiettivi traguardo	<i>Briefing</i>
<i>Start</i>	2. Recupero il materiale interno e/o esterno all'organizzazione che permetta di delineare gli <i>standard di competenze</i> relativi al ruolo. Con questo primo materiale si apre un <i>personal folder</i> nel quale saranno riposti tutti i materiali che documenteranno il processo di sviluppo.	

Tab. 1: *Briefing*

<i>Personal log (Blog)</i>	1. Annotare su un <i>diario personale</i> gli eventi relativi al posto di lavoro, significativi (in termini positivi o negativi) per l'incremento dell'esperienza professionale, individuati in riferimento ad un acro di tempo condiviso.	<i>Collection</i>
<i>Inner contradiction and problem</i>	2. Evidenziare problematiche e contraddizioni rilevate oppure buone prassi adottate e collegare all'evento individuato un oggetto rappresentativo (<i>token</i>) e integrare questo materiale nel faldone personale.	

Tab. 2: *Collection*

<i>Choice</i>	1. Selezionare dall'elenco 3 eventi particolarmente significativi in base al vissuto personale e alle priorità legate al ruolo.	Selection
<i>Analisis</i>	2. Individuare e riportare per ciascuno di questi eventi i dati di fatto (<i>evidence</i>) che descrivono in pratica ciò che è accaduto	

Tab. 3: Selection

L'ultimo focus è denominato *Debriefing* rappresenta il momento in cui si attiva una riflessione critica sull'esperienza descritta attraverso il supporto di strumenti di mediazione e di analisi. La riflessione sull'esperienza, la definizione di criteri di analisi e l'identificazione di obiettivi di miglioramento rappresentano l'innescò del processo di cambiamento delle competenze e di pianificazione della fase successiva.

Conclusion

L'attività di *tutorship* viene attivata nella relazione tra tutee, *tutor* universitario e tutor professionale ed è rivolta a rafforzare la consapevolezza in merito allo sviluppo dell'identità professionale. Un'attenzione sempre più precisa viene dedicata alle strategie attivate dal *tutee* per orchestrare le risorse interne (cognitive ed emotive) e quelle disponibili nei contesti d'azione per il superamento di contraddizioni presenti nella quotidianità.

Le modalità di *tutorship* possono cambiare in relazione ai personali percorsi di sviluppo del sé professionale in quanto il lavoro socioeducativo si presenta carico di complessità relazionale, coinvolgimento emotivo ed istanze progettuali.

Riferimenti bibliografici

- Aimo D. (2012). I vissuti nella *tutorship*. In L. Pati (a cura di). *Tutorship e attività di tirocinio: tra pensieri, vissuti, azioni* (pp. 115-141). Milano: EDUCatt.
- Bisleri C. (1995). *La supervisione. Orientamenti ed esperienze di guida dei tirocini professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonometti S. (2013). *Lavorare s'impara. Riflessioni didattiche sull'apprendimento esperienziale* Lecce: Pensa MultiMedia.
- Buizza C., Busecchian M. (2012). Il tutor di tirocinio: tra identità, ruolo e funzione. In L. Pati (a cura di), *Tutorship e attività di tirocinio: tra pensieri, vissuti, azioni* (pp. 45-74). Milano: EDUCatt.
- Cadei L. (1999). La formazione universitaria dell'educatore professionale e la valutazione dell'attività di tirocinio. *Politiche Sociali*, 6, pp. 78-88.
- Cadei L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: La Scuola.

- DeVillers G. (2009). Identité versus subjectivité dans le récit autobiographique et en formation d'adultes. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.-Cl. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la Formation* (pp. 83-93). Paris: PUF
- Eraut M., Alderton J., Cole G., Senker P. (1998). Learning from other people at work. In F. Coffield, *Learning at work* (pp. 37-48). Bristol: The Policy Press.
- Engeström Y. (2000). Activity theory as a framework for analysing and redesigning work. *Ergonomics*, 43 (7), pp. 960-974.
- Engeström Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), pp. 133-156.
- Garena G. (a cura di) (2011). Ci si può affezionare al lavoro sociale? *Animazione Sociale*, 249, pp. 37-81.
- Lave J., Wenger E. (2002). Legitimate peripheral participation in communities of practice. In R. Harrison et al., *Supporting Lifelong Learning. Perspective on learning* (pp. 111-126). London: Routledge Falmer.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mostarda M.P. (2005). Il contributo della riflessività alla funzione di coordinamento dei servizi. In M. Colombo (a cura di), *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale* (pp. 147-169). Milano: Vita e Pensiero.
- Pati L. (2012). Introduzione. In L. Pati (a cura di). *Tutorship e attività di tirocinio: tra pensieri, vissuti, azioni*. Milano: EDUCatt.
- Piccardo C., Benozzo A. (a cura di) (2002). *Tutor all'opera. Ruolo, competenze e percorsi formativi*. Milano: Guerini.
- Scandella O. (2004). Pensare alla tutorship. Riflessioni su una funzione emergente. *Adulità*, 20, pp. 110-122.
- Tuomi-Gröhn T., Engeström Y. (Eds.) (2003). *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary Crossing*. Oxford: Earli-Pergamon.
- Walker D., Nocon H. (2007). *Boundary-crossing competence: Theoretical considerations and educational design*. *Mind, Culture, and Activity*, 14(3), pp. 178-195.
- Wenger E. (2000). Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento. *Studi organizzativi*, 1, pp. 11-34.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 189-100.