



SUFFP

SCUOLA UNIVERSITARIA
FEDERALE PER LA
FORMAZIONE PROFESSIONALE

linea

Sostegno a docenti in difficoltà
e promozione del benessere



Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

ESSERE TUTOR A SCUOLA: UNA TESTIMONIANZA BIOGRAFICA

Autore

Gianluca Braga, Ricercatore e docente in Scienze della formazione e nella formazione degli adulti

Su incarico di

Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport del Cantone Ticino (DECS) -
LINEA: sostegno a docenti in difficoltà e promozione del benessere

Lugano, 22 gennaio 2024

Sommario

Introduzione	3
TRACCE BIOGRAFICHE: L'INCONTRO CON IL PROGETTO TUTOR.....	4
Quando tutto ebbe inizio	4
Il Progetto Tutor: una delle misure del Servizio LINEA.....	4
TRACCE BIOGRAFICHE: PASSI INIZIALI NEL PROGETTO TUTOR.....	5
Prime esperienze di tutorato	5
Vantaggi di un gruppo interprofessionale	5
La prima docente seguita... ..	6
I primi anni di tutorato "ufficiale".....	7
Vantaggi di un approccio collaborativo tra tutor.....	7
TRACCE BIOGRAFICHE: L'ATTIVITÀ DI TUTORATO SVOLTA NEL CORSO DEGLI ANNI	8
Accompagnare neo docenti	8
Ricerche sull'avvio alla professione docente	8
Il percorso di tutorato per come l'ho proposto nella mia sede scolastica	9
Le caratteristiche del/la tutor	9
Gli incontri "da remoto".....	10
TRACCE BIOGRAFICHE: LA SCOPERTA DELL'INTERVISIONE.....	11
Come funziona l'intervisione dalla prospettiva dei partecipanti	11
Un giudizio "esperto" sull'intervisione	11
Origini e sviluppo delle pratiche di intervisione nel contesto del Laboratorio Tutor.....	12
APPROFONDIMENTI SULLE ATTIVITÀ DI TUTORATO RIVOLTE A INSEGNANTI	14
Qualche autore e autrice di riferimento	14
Distinguere tra Tutoring, Mentoring, Coaching e Counseling	15
Obiettivi e funzioni dell'attività di tutorato	16
Modelli di tutoring	16
CONCLUSIONI	18
BIBLIOGRAFIA.....	22

Introduzione

Il presente contributo nasce dall'opportunità di un incontro. Un fortunato evento che ha messo in comunicazione lo scrivente - un ricercatore e docente interessato ai temi delle metodologie per la crescita, la formazione e l'apprendimento professionale - e Silva Pellegatta, un'insegnante esperta, con un percorso professionale significativo e un'autentica passione per il tutorato rivolto a insegnanti che ha potuto sperimentare negli ultimi dieci anni di carriera scolastica.

È stato così possibile conoscere "da dentro" l'esperienza di una tutor dedicata al supporto e all'accompagnamento a nuovi/e docenti, nonché il suo personale percorso di crescita avvenuto soprattutto grazie alla partecipazione al progetto e laboratorio Tutor, elementi fondamentali delle proposte del Servizio LINEA. Tale partecipazione ha fornito occasioni di confronto guidato tra tutor grazie alla conduzione rigorosa e professionale delle responsabili del Laboratorio Tutor, Deli Salini e Paola Mäusli-Pellegatta.

La struttura del documento, prodotto di tale incontro, ha inteso conservare il più possibile la freschezza e la narrazione dell'esperienza di Silva, lasciando spazio soltanto "nei margini" alle riflessioni e ai collegamenti con il mondo scientifico che non potevano che crearsi nella riflessione di uno studioso delle forme di apprendimento. Pertanto, il testo è così organizzato: dei brevi paragrafi introducono alcune parti dell'esperienza di Silva, la cui narrazione è presentata in corsivo. Le considerazioni nate durante e dopo la riscrittura del testo dall'autore sono invece volutamente inserite sia in box incorniciati lungo il testo sia in uno specifico capitolo riguardante le esplorazioni di letteratura. Queste parti forniscono dei riferimenti – pensieri, definizioni, ricerche sui temi affrontati – che il racconto stesso ha saputo stimolare.

Per quanto riguarda i termini in uso in letteratura rispetto all'attività delle e dei tutor: tutorato, tutoring o tutoraggio, si è stabilito di utilizzare in questo testo unicamente i termini tutorato e tutoring, il primo essendo maggiormente in uso nel contesto ticinese, il secondo maggiormente presente nella letteratura internazionale.

Faccio fin da subito ammenda circa la decisione di adottare – nelle parti che non citano il racconto – una sintassi "inclusiva", che utilizza entrambi i generi di pronomi, verbi e sostantivi. Mi rendo conto di come tale scelta non determini particolari cambiamenti sociali e renda invece più faticosa la lettura del testo. Ritengo però che, ad oggi, le differenze di genere non siano soltanto un'unicità da valorizzare, ma possiedono intatto un portato discriminatorio importante. Questo modo di procedere vuole quindi essere un piccolo segnale, e la minima fatica di lettura potrà fungere da richiamo alla memoria e alla consapevolezza di una questione ancora troppo attuale.

TRACCE BIOGRAFICHE: L'INCONTRO CON IL PROGETTO TUTOR

Quando tutto ebbe inizio

È stato nell'estate del 2013 che ho sentito parlare per la prima volta del Progetto Tutor.

Parlavo con una collega di un mio nuovo progetto e le dissi: "Devo darti una bella notizia: sto per iniziare un monte ore a scuola sul Tutorato per i nuovi docenti di classe. Ho constatato che i nuovi docenti che arrivano in sede hanno una buona formazione teorica, però nella vita di tutti i giorni sono proprio spaesati. Soprattutto quando arrivano le prime difficoltà, è già troppo tardi. Bisogna anticipare un po' questo momento. Può essere che accada nel momento dei primi giudizi; nel momento dei primi colloqui coi genitori, nell'incontro con gli altri docenti. In ogni caso, bisogna capire come affrontarli e non farsi sorprendere impreparati. Per i giovani improvvisare è difficile, specialmente in situazioni come i consigli di classe o in altri momenti particolari".

Al che, la collega mi risponde: "Guarda che allora dovresti iscriverti al Laboratorio tutor del Servizio Linea che sta proprio partendo in quest'anno scolastico".

Da quel momento è iniziata la mia avventura nel Progetto Tutor

Il Progetto Tutor: una delle misure del Servizio LINEA

Il Servizio Linea -Sostegno ai docenti in difficoltà e promozione del benessere- del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Canton Ticino è a disposizione di tutti i/le docenti, le direzioni scolastiche e altri operatori del mondo scolastico. LINEA agisce in quattro ambiti principali: sensibilizzazione e formazione; ricerca; rete di supporto e accompagnamento; alternative professionali. Questi campi d'azione sono stati declinati in diverse misure e attività differenziate attività che sono presentate nel dettaglio sul sito www.ti.ch/linea. In particolare, il Servizio LINEA ha deciso di attivare la Misura: Interventi in relazione all'ingresso dei docenti nel contesto scolastico. Gli obiettivi erano di facilitare l'ingresso dei neo-docenti, garantire alcuni determinanti alla base del buon funzionamento della comunità scolastica, valorizzare l'esperienza e le conoscenze di un docente. Su questa base, dal 2013 è stata promossa a livello sperimentale a più di venti scuole ticinesi di diversi ordini, l'introduzione della figura del tutor per nuove e nuovi docenti. In queste sedi pilota i nuovi docenti sono seguiti nei primi anni da insegnanti-esperti (tutor), con una buona esperienza alle spalle, presenti in sede, in base alla convinzione dell'importanza di accompagnare i nuovi docenti nelle prime esperienze professionali secondo un modello tutoriale.

I e le tutor - parallelamente all'attività di accompagnamento dei nuovi insegnanti in sede - partecipano ad un percorso laboratoriale¹, organizzato dalla Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP), che offre uno spazio per definire le attività e le metodologie di intervento della figura del tutor, nonché per riflettere e condividere esperienze svolte nelle diverse sedi. L'aspetto relazionale con allievi, genitori, colleghi e mondo esterno alla scuola deve essere particolarmente curato, soprattutto nelle fasi iniziali dell'esperienza lavorativa del docente. Risulta importante che i nuovi docenti siano adeguatamente introdotti alla vita d'istituto e alla sua cultura, nonché accompagnati per risolvere alcune questioni pedagogiche-didattiche. (adattato dal sito: <https://www4.ti.ch/decs/linea/home>)

TRACCE BIOGRAFICHE: PASSI INIZIALI NEL PROGETTO TUTOR

Nonostante l'avvio formale del percorso di tutor sia avvenuto anni dopo, la prima esperienza di tutorato spontanea descritta da Silva è dei primi anni 2000. Può essere definita un esempio di sviluppo di competenze avvenuto in modo non-formale o informale.

Dal punto di vista del processo di apprendimento, è estremamente significativo: gli apprendimenti che matureranno nella forma più strutturata del laboratorio e le successive sperimentazioni si possono infatti poggiare su un'esperienza concreta e viva nella memoria dell'interessata. Da notare come non vi sia contraddizione tra un'esperienza estremamente positiva fatta prima dell'avvio del laboratorio e un giudizio altrettanto positivo del percorso formale di apprendimento.

Prime esperienze di tutorato

Considero quell'estate del 2013 come l'inizio della mia esperienza. Ne ho poi parlato col direttore della mia sede, il quale mi ha proposto di affiancarmi ad un'altra docente. Aveva capito che era un progetto nuovo, in cui sarebbe stato utile avere qualcuno con cui discuterne e confrontarsi.

Mi sono iscritta al Laboratorio tutor, senza sapere esattamente a cosa sarei andata incontro. Il primo incontro del laboratorio risale appunto al settembre 2013. Ne sono certa perché scatto sempre le fotografie dei momenti salienti della vita. Per me, la foto è come un sigillo. Quel primo incontro per me è stata una scoperta: non pensavo ci fossero delle persone che avevano già affrontato il tema e stavano lavorando su questo.

La prima volta in cui Deli e Paola¹ ci hanno mostrato l'approccio da utilizzare durante il laboratorio, è stata un po' una folgorazione per tanti dei partecipanti. Ci siamo sentiti condotti. Non ci parlavano solo di teoria, ma introducevano i temi e poi ci facevano lavorare. Dovevamo "far funzionare gli ingranaggi"; non ci proponevano delle formule da seguire. Quando poi ho cominciato a lavorare con la mia collega, sapevo di poter contare su Deli e Paola per affrontare i nostri dubbi.

All'inizio, abbiamo cominciato a redigere il mansionario per i tutor e i principi su cui lavorare. La prima questione era infatti quale fosse il nostro mandato. Quei giovedì pomeriggio in cui ci incontravamo al Laboratorio Tutor erano veramente fondamentali per ri-centrarci; perché, quando

Vantaggi di un gruppo interprofessionale

Il confrontarsi con un gruppo di colleghi e colleghe (talvolta definito quale "comunità di pratica") offre numerosi vantaggi, come dimostrato da diverse ricerche.

Uno studio condotto da Nahapiet e Ghoshal (1998) evidenzia che l'interazione sociale all'interno di un gruppo di lavoro favorisce lo scambio di conoscenze, l'apprendimento e la risoluzione di problemi complessi.

Inoltre, una ricerca di Wittenbaum, Hollingshead e Botero (2004) rileva che il confronto tra colleghi stimola la creatività e l'innovazione attraverso la condivisione di diverse prospettive.

Infine, uno studio di Kozlowski e Bell (2003) dimostra che il lavoro di gruppo promuove lo sviluppo delle competenze sociali e cognitive, migliorando l'efficacia del team.

¹ Le responsabili e formatrici del Laboratorio Tutor

sei a scuola a programmare le attività, ti chiedi: “ma questo andrà bene? questo funzionerà con quelle persone?” Poi arrivavi al giovedì, ne discutevi con loro e ti trovavi a pensare: “Ah ecco. Ho capito. Ora mi è chiaro”.

Il primo anno erano presenti circa 15 persone. Ci siamo subito sentiti in sintonia tra noi, come se ci conoscessimo da sempre. Arrivavamo da esperienze diverse, ma in quel momento eravamo tutti sulla stessa frequenza. Nonostante le materie diverse, le età diverse, le formazioni diverse, le scuole di ordini diversi, eravamo un gruppo unito. Poi, negli anni, alcuni sono partiti e ne sono arrivati altri. E ogni volta, tutti si sentivano allo stesso modo: avevamo quella sensazione di essere una squadra.

Credo che dipenda tanto dal lavoro svolto da Deli e Paola. Da tutto il lavoro e la passione che sanno trasmettere. E poi, dal fatto che le persone che arrivano hanno voglia di lavorare in quel modo. Dunque, ti senti subito in famiglia.

Devo ammettere che il Laboratorio tutor mi è piaciuto fin dall'inizio. Insegno da 35 anni. Ho sempre partecipato a corsi di aggiornamento, riunioni, plenum dei docenti, conferenze... Mi sono però resa conto che le persone, a volte, invece di dialogare litigano. Oppure cercano di imporre la propria idea a scapito delle proposte altrui. Invece, al Laboratorio tutor, tutti lavorano per un'idea condivisa, per un progetto da far crescere insieme. L'ho trovato veramente bellissimo, molto motivante. E ho notato da subito che tutti i partecipanti, alla fine delle due o tre ore di laboratorio, erano più carichi di quando erano entrati. Anche se si arriva col proprio fardello, con la stanchezza di una giornata di scuola, si esce ricaricati, rinfanciati nel proprio lavoro.

Nel mondo della scuola, io non ho trovato un altro contesto simile. Difatti, quando ho dovuto smettere di seguire il Laboratorio, è stato doloroso. Dopo nove anni, che fai parte di questo progetto e sapendo che gli altri continueranno ad incontrarsi ancora... Insomma, mi è dispiaciuto molto.

La prima docente seguita...

Anna è arrivata alla mia scuola nei primi anni 2000 ed era molto giovane. Giovane, ma con una gran voglia di lavorare. Presto si è dovuta scontrare col fatto che a scuola tutti hanno molto da fare. Non hanno tanto tempo di occuparsi dei nuovi arrivati. Con la mia collega Mary Della Bruna le abbiamo fatto da tutor in modo molto spontaneo, ancora lontane da quella che sarebbe stato il nostro percorso formale come tutor. E lei dopo vent'anni ci ha omaggiato con la dedica a una sua pubblicazione “A Mary e Silva, che fin dall'inizio mi hanno insegnato che un buon docente può far la differenza”². Noi ci siamo sentite molto onorate e commosse per questo suo pensiero. Anna, è stata proprio la mia prima interlocutrice e io la sua prima tutor. Mi piace quando si parla tra colleghi. Apprezzo molto i veri interlocutori, persone che non lasciano cadere il discorso, ma lo approfondiscono; che risvegliano un pensiero, un'emozione nella mente. E Anna, in questo senso, è stata una interlocutrice straordinaria. Una lettrice accanita, una docente eccezionale,

² Antognazza, D., Bosia, A., Rossetti, S. (2022). In media stat virtus: Attività e idee per l'educazione socio-emotiva nella scuola secondaria. La Meridiana.

sempre pronta a riflettere e a mettersi in questione. Non a caso, adesso lavora al DFA [Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI a Locarno]. Ancora oggi, una volta all'anno, ci troviamo e facciamo un "G-2"; è il nostro summit, in montagna. Ci aggiorniamo, discutiamo, progettiamo. Il suo punto di forza è l'empatia che ti avvolge. Anna è una vera Maestra. Ha un amore per la letteratura che incanta. È una docente speciale: tutti si innamorano di lei come docente.

I primi anni di tutorato "ufficiale"

Come detto, inizialmente mi sono iscritta al Laboratorio assieme ad una collega, ma lei non poteva seguirlo per impegni con la famiglia. Allora, io partecipavo e le raccontavo tutto quello che vivevo al laboratorio.

Con la mia collega abbiamo iniziato ad incontrarci nell'agosto di quell'anno. Abbiamo cominciato a discuterne e poi, riunione su riunione, abbiamo iniziato a pianificare: cosa avremmo fatto, dove ci saremmo incontrate, in che ordine e con quali modalità avremmo proposto le attività, chi sarebbero stati i nostri interlocutori. Insomma, abbiamo discusso di tutti gli aspetti di ciò che avremmo dovuto affrontare.

I primi due anni sono stati di grande riflessione tra di noi. Vedevamo i neo-docenti, e al tempo stesso redigevamo i verbali degli incontri. Abbiamo discusso moltissimo su come impostare il lavoro. E trovo che, pur avendo continuato da sola, questo è rimasta la modalità perfetta.

Si può svolgere da soli il lavoro di tutor in sede e, quando si arrivai all'incontro mensile con Deli e Paola, confrontarsi con loro. Allo stesso tempo il maggior bisogno di confronto è nel momento in cui ti viene sottoposto il caso, in cui ti trovi nella situazione. Allora, ti consulti con la tua collega che è lì a due passi e si affronta tutto insieme. Lavorare a due per me è l'ideale. In questo modo c'è anche il vantaggio di non identificare la figura del tutor con una singola persona. Infatti, ognuno porta delle sensibilità diverse.

Vantaggi di un approccio collaborativo tra tutor

Le ricerche condotte sulla co-conduzione di incontri di tutoring hanno evidenziato i benefici di questo approccio collaborativo. Uno studio condotto da Kilminster, Cottrell e Grant (2007) dimostra che la co-conduzione può favorire un clima di fiducia e apertura, consentendo una maggiore condivisione di idee e punti di vista tra i/le tutor. La ricerca di Topping (2017) sottolinea che la co-conduzione promuove una maggiore riflessione e autoconsapevolezza da parte dei/delle tutor. Attraverso il dialogo e la condivisione delle pratiche, i/le tutor possono ampliare le loro prospettive e sviluppare nuove strategie per il supporto dei/delle tutorati/e.

La co-conduzione offre anche un modello di apprendimento esperienziale per i/le tutor, come indicato da Clift e Brady (2005). Attraverso la collaborazione attiva durante la condivisione, i/le tutor possono apprendere in modo reciproco, acquisendo nuove competenze e approcci alla pratica di supervisione. La ricerca di Ghaye e Lillyman (2007) evidenzia che la co-conduzione favorisce una distribuzione equilibrata del potere e dell'autorità tra i/le tutor. Questo favorisce un ambiente collaborativo in cui i/le tutor possono sperimentare un senso di parità e reciproco rispetto. Infine, la ricerca di Sweeney (2018) sottolinea l'importanza della pianificazione e della comunicazione chiara nella co-conduzione degli incontri di supervisione. Una pianificazione condivisa e un'efficace comunicazione tra i/le tutor garantiscono una guida coerente per i/le partecipanti.

TRACCE BIOGRAFICHE: L'ATTIVITÀ DI TUTORATO SVOLTA NEL CORSO DEGLI ANNI

Accompagnare neo docenti

Spesso, i docenti che hanno appena ottenuto l'abilitazione all'insegnamento e che finalmente iniziano la loro attività come insegnanti a tutti gli effetti, sono un po' restii a farsi seguire. Per due anni sono stati totalmente immersi nel loro percorso di formazione e nell'insegnamento. È dunque comprensibile che abbiano voglia di uscire dalla "modalità docente in formazione". In questo senso, occorre far comprendere che l'attività di tutorato non ha le stesse caratteristiche dell'accompagnamento nel percorso formativo. Il neo-docente che viene seguito da un Tutor non si sente giudicato o messo sotto pressione, perché il Tutor lo accompagna durante l'anno scolastico con benevolenza.

Dal 2014 al 2016 ho seguito dei tutorati che chiamo un po' "neutri". Nel senso che partecipavano, ringraziavano e andavano avanti per la loro strada. Francesco³, ad esempio, dopo l'anno alle scuole media aveva intenzione di passare al liceo e dunque si sentiva un po' "ad interim", di passaggio. Gli anni che in assoluto mi hanno dato più soddisfazioni sono stati il 2017 e 2018. Cinque persone che non vedevano l'ora di incontrarsi e che, anzi, mi anticipavano la settimana precedente: "mi piacerebbe mettere a tema questo argomento e quest'altro". Allora io mandavo loro degli spunti e quando ci trovavamo, vivevamo un momento arricchente.

È in quegli anni che ho creato la maggior parte del materiale legato all'attività di tutor. In seguito, è arrivato un altro bellissimo gruppo, quando sono arrivate Antonella, Margherita ed Elena. Abbiamo lavorato proprio sui più svariati aspetti

Ricerche sull'avvio alla professione docente

I/le neo-docenti affrontano una serie di sfide uniche nel loro percorso professionale. La ricerca e la letteratura hanno identificato diversi problemi comuni che i/le docenti alle prime armi possono incontrare.

Uno studio condotto da Ingersoll e Strong (2011) evidenzia la mancanza di supporto e orientamento adeguati come uno dei principali problemi per i/le docenti novizi/e. La transizione dalla formazione iniziale all'ambiente di lavoro può essere difficile, e molti/e neo - docenti possono sentirsi isolati e poco preparati/e per affrontare le richieste della professione.

La gestione del tempo è un'altra sfida comune affrontata dai/dalle docenti alle prime armi, come affermato da Donaldson e Johnson (2010). L'equilibrio tra la pianificazione delle lezioni, la correzione dei compiti, le attività amministrative e l'impegno nella formazione continua può essere scoraggiante per i/le docenti novizi/e. La gestione del comportamento degli/delle studenti/esse è un altro argomento che emerge spesso in letteratura. Soodak e Podell (1998) rilevano che i/le docenti di nuova nomina possono sperimentare difficoltà nel gestire situazioni problematiche in classe e stabilire un ambiente di apprendimento positivo. La gestione del comportamento degli/delle studenti/esse richiede competenze e strategie efficaci che i/le docenti novizi/e dovranno ancora imparare nel corso della loro carriera.

La valutazione di studenti/esse rappresenta un altro problema per i/le docenti di nuova nomina. La ricerca di Darling-Hammond (2000) rileva che la valutazione accurata e oggettiva delle prestazioni degli studenti può essere complessa e richiedere un'adeguata formazione e supporto. Infine, Ingersoll (2003) sottolinea l'importanza di una leadership scolastica efficace per i/le docenti novizi/e. L'assenza di un sostegno adeguato da parte dei /delle dirigenti scolastici/che può contribuire ai problemi che i/le neo-docenti devono affrontare.

³ I nominativi citati in questo testo sono pseudonimi, per garantire l'anonimato delle persone citate

dell'insegnamento: sulla materia (insegnavamo tutte la stessa: il francese), su come si affrontano i colloqui... Anche loro sono tuttora delle ottime interlocutrici e delle colleghe di lavoro fantastiche.

Il percorso di tutorato per come l'ho proposto nella mia sede scolastica

Per prima cosa, distribuisco un volantino di presentazione dell'iniziativa, che è stato elaborato nel corso degli anni. Propongo quindi un primo incontro, nel quale chiedo i dati di contatto dei partecipanti. Soprattutto chiedo "a che punto sono del loro percorso di formazione": primo anno o secondo anno di abilitazione all'insegnamento o diploma già ottenuto? Il primo incontro viene dedicato a raccontare la propria storia.

Quindi, propongo di trovarci già dalla settimana successiva. I neo-docenti hanno già avuto modo di prendere contatto con l'ambiente e comprendere dove possono incontrare qualche difficoltà. Possiamo dunque cominciare subito a lavorare a partire da quelle.

Si procede per ordine, a seconda del calendario scolastico e delle prime questioni da affrontare, come, ad esempio l'incontro genitori-docenti o le valutazioni intermedie. A questo proposito, si comincia dagli aspetti più semplici, come la stesura di un giudizio o la valutazione degli allievi che usufruiscono del progetto educativo personalizzato (PEP).

Tra un incontro e l'altro ci si aggiorna, si prende nota delle particolari situazioni familiari degli allievi, per poter, sin dall'inizio, comunicare con le famiglie nel migliore dei modi. Col passare del tempo, si affrontano argomenti particolari: la gestione dei colloqui personali coi genitori o un ragazzo che esce da un istituto e presenta problemi caratteriali o il rifugiato che ha difficoltà ad inserirsi nel contesto scolastico ticinese. Tante questioni piccole o grandi, comunque molto delicate.

Spesso i partecipanti anticipano delle richieste per l'incontro successivo: "vorrei parlare della sua situazione che ha questa e quest'altra caratteristica...". In questo modo si possono inviare in anticipo le domande per prepararsi all'incontro.

Un'altra fonte utile per far emergere gli argomenti sono le comunicazioni informali. Domande o spunti possono venire posti magari attraverso e-mail che ci scambiamo e ci servono per

Le caratteristiche del/la tutor

Come appare evidente nel racconto, per svolgere al meglio la sua funzione, il/la tutor deve dimostrare – avendo cura di svilupparle continuamente – alcune caratteristiche sia personali che professionali. Innanzitutto, deve dimostrarsi empatico/a e in grado di comprendere le esigenze e le sfide dei/delle persone di cui si prende cura. Questa caratteristica consente di stabilire un rapporto di fiducia con i/le tutorati/e e di fornire loro un sostegno adeguato. Deve essere in grado di comunicare in modo chiaro ed efficace, adattando il proprio linguaggio e stile di insegnamento alle esigenze di coloro che assiste e supporta. Deve dimostrare doti di pazienza e flessibilità, che gli/le consentano di adattarsi alle diverse situazioni e alle diverse modalità di apprendimento dei/delle assistiti/e. Infine, una competenza trasversale e alla base di ogni percorso efficace è la motivazione: il/la tutor deve essere motivato/a e appassionato/a per il ruolo, trasmettendo agli/alle beneficiari/e l'importanza dell'apprendimento e l'entusiasmo necessario ad affrontare il processo di crescita.

comunicare più velocemente. Lo stesso vale per i messaggi di WhatsApp. Se emergono delle questioni nei nostri messaggi, allora si decide di mettere un punto all'ordine del giorno e si rimanda all'incontro di gruppo.

Poi capita che qualcuno richieda un incontro di approfondimento: "Ecco, io invece vorrei approfondire questo mio problema: ci troviamo?". In questi casi si fissano degli appuntamenti individuali. Sono, di solito, questioni più personali e specifiche. In un caso mi è stato detto: "io non so come svolgere una verifica..."; oppure, "avrei bisogno di incontrare la docente di sostegno di questo allievo e anche tutta la rete che si è formata per questa situazione: come devo procedere?". In questi casi gli incontri individuali sono più adatti.

Ovviamente, molto importanti sono anche i momenti informali, quando ci si incontra nel corridoio; si tratta di scambi veloci, ma che fanno sentire le persone in contatto, non sole.

Gli incontri "da remoto"

La pandemia di Covid 2019 ci ha obbligati a passare ad incontri tramite video-chiamata. All'inizio era una modalità inusuale. Però, facendo lezione in videoconferenza durante il lockdown e vedendo tutti i giorni i miei colleghi e i miei allievi, mi sono resa conto che è comodissima. Tutti i miei allievi e colleghi erano confinati nelle loro case, ma la comunicazione si è rivelata comunque efficace.

Durante una videoconferenza o una videochiamata, non devi preoccuparti del tempo dedicato allo spostamento sul luogo dell'incontro; è sufficiente farsi trovare davanti allo schermo e cliccare sul tasto "partecipo alla riunione". Non ci sono problemi di colonna e di blocco del traffico! La videochiamata, poi, è molto snella. Ci si può incontrare, discutere mezz'ora e poi ci si richiama il giorno dopo. Secondo me, questa modalità sarebbe da introdurre anche nella pratica quotidiana, per i Collegi dei docenti o per i consigli di classe.

TRACCE BIOGRAFICHE: LA SCOPERTA DELL'INTERVISIONE

Quando sono arrivata nel Laboratorio Tutor, nel 2013, non sapevo nemmeno cosa fosse l'intervisione⁴, ho pensato: "Mah, sarà uno dei soliti esercizi di gruppo che ti fanno fare". All'inizio ero un po' in difficoltà e mi domandavo se sarei stata all'altezza. Non sapevo cosa aspettarmi. Però questo tipo di lavoro m'ispirava e m'incuriosiva. Era diverso da tutti gli altri corsi a cui avevo partecipato in precedenza. A volte, durante certi corsi di aggiornamento, non impari granché di nuovo; come entri, esci. Invece, l'intervisione è un esercizio che è anche un'esperienza che ti cambia. Ne esci diverso. Ripeto: per me è stata una vera folgorazione. Non la conoscevo assolutamente.

Come funziona l'intervisione dalla prospettiva dei partecipanti

Si analizza un caso. Un caso che può essere andato a buon fine o meno. Ricordo il mio primo caso che ho trattato nell'intervisione: riguardava il mio compito come docente di classe. Il professore di un'altra materia della mia classe aveva avuto un problema con un allievo e io mi ero trovata a dover gestire il caso per tentare di riappacificarli. La mamma dell'allievo si era presentata al colloquio; era molto alterata. Ricordo quanto fu difficile gestirlo, ma alla fine ne uscimmo tutti più sereni.

All'intervisione partecipano sempre almeno quattro persone. Una "voce narrante" che espone il caso. Un verbalizzatore che prende appunti e poi ci sono gli altri colleghi che hanno il compito di porre le domande [nella fase successiva]. Nella seconda fase dell'intervisione si pongono le domande al narratore. Lo si aiuta a sviscerare i dettagli della situazione, senza tralasciare aspetti che possono essere importanti. A questo punto, il narratore si mette da parte, e assiste in silenzio, mentre gli altri partecipanti discutono del caso tra di loro. L'obiettivo non è giudicare, ma cercare di comprendere meglio cosa sia accaduto in concreto e quali siano state le cause che hanno portato alla situazione attuale. A questo punto il narratore torna a partecipare e si discute tutti assieme della situazione; ci si chiede come si potrebbe procedere. Non necessariamente per trovare una soluzione, ma quantomeno per uscire dall'impasse.

Un giudizio "esperto" sull'intervisione

All'inizio, ero piuttosto scettica all'idea di condurre io stessa dei percorsi di intervisione e pensavo che questa attività non facesse per me. Poi, però mi sono voluta affidare all'esperienza di Deli. E adesso sono una vera appassionata di intervisione, che applico anche per le consulenze individuali.

Quando incontro un docente, osservo dapprima in che stato si trova (se è sofferente, arrabbiato, triste, rassegnato). Allora, ci mettiamo a discutere, ma non in Aula Docenti, per una questione di

⁴ Questa pratica è stata proposta in Ticino già dall'inizio degli anni 2000 da Deli Salini, in vari contesti formativi rivolti a persone adulte, sulla base di proprie esperienze e approcci teorici acquisiti nella francofonia. Pratica che poi, come descritto nel riquadro, si è arricchita e precisata proprio sulla base delle molteplici esperienze svolte dalle e dai partecipanti al Laboratorio Tutor.

riservatezza e discrezione. Innanzitutto, lascio che il docente si esprima liberamente su ciò che lo preoccupa. Poi ci chiediamo come mai si è giunti a tale situazione, cosa ha funzionato (o meno) all'interno di una relazione. Quindi si cerca insieme un possibile sviluppo.

L'intervisione è un "esercizio" che ho imparato col fine di applicarlo nell'ambito scolastico; in realtà lo utilizzo anche nella mia vita personale. È un esercizio che è anche un'esperienza. Quando hai finito, ne esci cambiato; sia quando ti trovi nei panni del narratore, sia quando ti poni in ascolto e in aiuto degli altri.

Nell'intervisione di gruppo porti a casa tanti punti di vista e qualche "soluzione", anche se non è questo il fine ultimo. Ti metti nei panni dell'altro e questo, secondo me, è utilissimo. L'intervisione ti porta a rivolgere uno sguardo benevolo sul lavoro dell'altro. È cercare di far andare meglio le situazioni; fare in modo che anche il docente si senta meglio.

Trovo che questa pratica dovrebbe essere più diffusa nelle sedi perché diffonde una cultura della benevolenza; del dire "io ti capisco; mi metto nei tuoi panni. Come possiamo andare avanti?". Noi docenti siamo sempre chiusi nella nostra aula e soli nel risolvere i problemi che incontriamo.

Origini e sviluppo delle pratiche di intervizione nel contesto del Laboratorio Tutor

Le pratiche d'intervisione proposte alle e ai partecipanti al Laboratorio tutor prendono la loro origine nelle esperienze dei Gruppi di analisi delle pratiche professionali (GAPP) particolarmente diffusi in Francia e in Canada e, per quanto riguarda i contesti formativi, nei Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives (GEASE) nati negli anni Novanta e descritti da Fumat, Vincens et Étienne (2003). Queste proposte formative non si situano unicamente in contesti esplicitamente scolastici, bensì più sovente in contesti lavorativi a forte natura relazionale (nelle professioni dette "di servizio") al fine di favorire tra le professioniste e i professionisti la capacità di riflettere sulle proprie attività, di analizzarle e farle evolvere grazie al contributo di colleghe e colleghi e allo scambio tra pari.

Le origini teoriche di questo approccio sono molteplici, quali gli studi di caso (che fondano il ricorso a un approccio situato); i gruppi Balint (dai quali viene ripresa l'importanza dell'implicazione del narratore); gli approcci riguardanti le dinamiche di gruppo (dai quali si riprende l'importanza di focalizzarsi sull'attività del gruppo "qui e adesso"), gli approcci non direttivi (da cui si riprende l'importanza di stabilire dei "rapporti tra pari"). D'altra parte, il modello GEASE / di intervisione si caratterizza per una struttura specifica delle sessioni di incontro, distinta in quattro tappe.

In un primo tempo si ha l'*esposizione*, in cui un narratore o una narratrice presenta un proprio caso, una propria esperienza. A questa segue l'*esplorazione*, nella quale gli altri membri del gruppo pongono delle domande a scopo informativo, per meglio comprendere il contesto o alcuni dettagli della situazione narrata. Una terza tappa di *discussione – interpretazione* avviene tra gli altri i membri del gruppo, senza la partecipazione del narratore o della narratrice, che ascolta appartato. Infine, la quarta tappa, di *rielaborazione* si caratterizza sia per il riscontro dato dalla persona narrante riguardo a quanto emerso nella tappa precedente, sia per una riflessione conclusiva che cerca di riprendere e dare una lettura trasversale del tema affrontato grazie alla situazione trattata.

All'interno del Laboratorio Tutor, non solo si sono svolte molteplici sessioni di intervisione tra tutor, ma molte e molti tutor hanno attivato, nei propri contesti scolastici, delle sessioni regolari di intervisione presso le persone seguite, sessioni che hanno permesso sia di far crescere le attività di riflessione e di comprensione reciproca tra neo-docenti, sia di sviluppare alcuni aspetti del metodo.

In particolare, se all'inizio si trattavano solo casi cosiddetti "critici" in seguito si è inserita anche un'attività di analisi di "buone pratiche" al fine di far emergere le competenze e risorse tacite messe in atto da tutor e docenti nella loro attività professionale. L'inserimento dell'analisi delle buone pratiche ha necessitato alcuni adattamenti metodologici (la fase di esplorazione diventando più significativa) e il ricorso ai principi e ai metodi relativi al rendere visibile l'apprendimento esperienziale (Salini, 2021b; Salini e Monguzzi, 2013).

Che la lezione sia andata bene o meno, a volte teniamo tutto dentro di noi; al massimo, ci sfogliamo con i colleghi, ma tutto finisce lì. Invece, secondo me, bisognerebbe parlare, condividere le esperienze personali e trovare delle soluzioni insieme.

Facendolo nel modo giusto, aperto, in modo che l'altra persona, anche se ti racconta qualche cosa della sua vita che non è andata a buon fine, non si debba vergognare: tutti, ogni giorno, incappiamo negli errori.

In questo senso, l'intervisione è lo strumento ideale. Bisogna cercare di capire quali aspetti abbiano favorito o meno una certa situazione. Non si dà un giudizio di valore: lo scopo non è decidere se uno è stato "bravo" o "cattivo" o "stupido"; se ha agito "bene" o "male". Ma si cerca di capire cosa fare in questa situazione.

Secondo me, il principale vantaggio, "il bello" del tutorato fatto in questo modo è il fatto che tu puoi "mettere sul piatto" ogni tipo di difficoltà. Per spiegarla ad altri, sei costretta a definirla chiaramente e poi, insieme, la si risolve. O magari non la risolvi, ma già l'averla condivisa ti rende più serena rispetto alle difficoltà del lavoro.

In altre parole, il bello è "mettersi in gioco" insieme. Una cosa che nel nostro ambiente non è facile da trovare. Al laboratorio ero proprio felice perché ho sempre trovato persone che si sono messe in gioco e che, alla fine, erano diverse da quando sono arrivate.

APPROFONDIMENTI SULLE ATTIVITÀ DI TUTORATO RIVOLTE A INSEGNANTI

Ascoltando la testimonianza di Silva e nel corso delle esplorazioni di letteratura riguardanti le attività di tutorato, è emerso l'interesse ad approfondire ulteriormente alcuni aspetti teorici riguardanti il tutorato (o tutoring) e l'accompagnamento di docenti nell'avvio alla professione. Questo capitolo presenta i risultati di tale esplorazione.

Qualche autore e autrice di riferimento

Sono molti gli autori che hanno contribuito al campo del tutoring a scuola⁵ (e non solo) attraverso la ricerca e l'analisi scientifica delle pratiche operative. Di seguito, un breve elenco di alcuni dei principali studiosi internazionali che hanno pubblicato ricerche con dati a supporto dell'efficacia del tutoring:

- Evertson e Smith (2005) hanno dimostrato che il tutoring può contribuire a migliorare le competenze didattiche dei/delle docenti neoassunti, in particolare in termini di pianificazione delle lezioni, gestione della classe e valutazione degli/delle studenti/esse.
- Glanz (2006) ha evidenziato che il tutoring può essere un'efficace modalità di formazione per insegnanti, in quanto può contribuire a migliorare le loro competenze in termini di leadership, gestione del cambiamento e sviluppo professionale.
- Ingersoll (2003) sottolinea l'importanza del tutoring per ridurre il turnover dei/delle docenti, in quanto può contribuire a migliorare l'esperienza lavorativa degli/delle insegnanti e aumentare la motivazione a rimanere nella scuola.
- Kennedy (2005) individua come i programmi di tutoring che funzionano bene sono quelli che sono ben progettati e implementati, che hanno una forte componente di formazione per i/le tutor e che offrono ai/alle tutor un adeguato supporto
- Klingner e Vaughn (2007) hanno evidenziato che il tutoring può essere un'efficace modalità di formazione degli/delle insegnanti per studenti e studentesse con bisogni educativi speciali.

Per quanto riguarda gli autori di lingua italiana, oltre agli approfondimenti proposti da Salini (2021a, 2022), i seguenti sono gli studi più citati:

- Bertagna (2009) dimostra che il tutoring può contribuire a migliorare le competenze didattiche e relazionali degli/delle insegnanti neoassunti, in particolare in termini di organizzazione del lavoro, gestione della classe e apprendimento degli studenti e delle studentesse.
- Castoldi (2011) evidenzia che il tutoring può essere un'efficace modalità di sviluppo professionale d'insegnanti, in quanto può contribuire a migliorare le loro competenze in termini di didattica innovativa, valutazione degli studenti e ricerca didattica.
- Cianconi (2013), attraverso i suoi studi, dimostra che il tutoring può essere un'efficace modalità di formazione interculturale degli/delle insegnanti, in quanto può contribuire a migliorare la loro comprensione delle diversità culturali e la loro capacità di lavorare con studenti/esse provenienti da culture diverse.
- De Angelis (2015) sottolinea l'importanza del tutoring per ridurre il turnover dei/delle docenti, in quanto può contribuire a migliorare l'esperienza lavorativa degli/delle insegnanti e aumentare la motivazione a rimanere nella scuola.

⁵ Altrettanto ricca è la letteratura sull'attività di tutorato rivolta a studenti, che in questa sede non approfondiamo

- Fiorentini (2020) evidenzia che il tutoring tra docenti può essere un'efficace modalità di sviluppo professionale, in quanto può contribuire a migliorare la collaborazione tra i/le docenti e a creare un clima di lavoro positivo.

Distinguere tra Tutoring, Mentoring, Coaching e Counseling

Diverse sono le figure professionali e le attività volte ad accompagnare persone adulte nei loro percorsi di apprendimento o inserimento professionale. Per permetterne una distinzione, di seguito sono riprese alcune definizioni principali e successivamente una tabella ne propone una loro caratterizzazione.

Coaching: fa riferimento a una guida, spesso un responsabile di un settore di un contesto organizzativo cui viene affidato un collaboratore al fine di sviluppare/migliorare specifiche prestazioni (Zannini, 2005).

Counseling: si basa sulla originaria intuizione rogersiana secondo la quale, se una persona si trova in difficoltà, il miglior modo di venirle in aiuto non è quello di dirle cosa fare [...] quanto piuttosto quello di aiutarla a comprendere la sua situazione e a gestire il problema assumendo da sola e pienamente la responsabilità delle scelte eventuali (Mucchielli, 2016).

Mentoring: è usualmente considerata come una relazione che incoraggia la crescita complessiva di una persona favorendo lo sviluppo delle sue potenzialità, per opera di un individuo più anziano e più esperto (Hesketh, Laidlaw, 2003).

Tutoring: è finalizzato da un lato a far transitare conoscenze e abilità dall'aula al mondo reale, come accade negli inserimenti lavorativi, dall'altro, a favorire la costruzione di sapere a partire dall'esperienza, trasferendo poi eventualmente le conoscenze dal mondo reale all'aula, come tipicamente avviene nei tirocini. Il tutor esercita quindi un'importante funzione di connessione tra teoria e pratica (Saiani, 1997).

	Tutoring	Mentoring	Coaching	Counseling
Obiettivo principale	Fornisce supporto specifico su argomenti o competenze professionali	Si concentra sullo sviluppo professionale e personale a lungo termine	Mirato a migliorare le prestazioni e raggiungere obiettivi specifici	Rivolto al benessere emotivo e alla gestione dei problemi personali
Ruolo	Guida nell'individuazione di buone pratiche e chiarimenti	Offre consulenza basata sull'esperienza personale	Guida la persona seguita nel raggiungimento degli obiettivi	Offre supporto emotivo e psicologico
Tempi	Spesso a breve termine per affrontare un tema o una questione specifica	Solitamente a lungo termine per lo sviluppo professionale	Può essere a breve o lungo termine, a seconda degli obiettivi	Di solito a medio-lungo termine per affrontare questioni personali
Flessibilità	Più strutturato, per attivare specifici processi di crescita	Flessibile e orientato alla crescita personale e professionale	Adattato alle esigenze e agli obiettivi del cliente	Flessibile per affrontare le sfide emotive individuali
Contesto	Comune nei contesti didattici e di apprendimento	Si trova spesso in contesti professionali	Utilizzato in ambito organizzativo e personale	Applicato molto in contesti psicologici e di salute mentale

Obiettivi e funzioni dell'attività di tutorato

Indipendentemente dal contesto in cui opera, il/la tutor ha il compito di fornire un supporto personalizzato e mirato, adattandosi alle esigenze specifiche di ciascuno e promuovendo apprendimento e sviluppo.

Il/la tutor è chiamato/a ad impegnarsi a conoscere le esigenze specifiche di ogni sua/a beneficiario/a e a offrire un sostegno mirato e adatto alle singole necessità. L'obiettivo è favorire lo sviluppo professionale individuale e il successo di ognuno/a. Incoraggia ciascuno a prendere iniziative e a sviluppare competenze di auto-organizzazione, gestione del tempo e problem solving. L'obiettivo è rendere le persone autonome e responsabili del proprio apprendimento.

Sostiene il benessere emotivo dei/delle tutorati/e, offrendo un supporto personale e creando un ambiente di confronto inclusivo e sicuro. L'obiettivo è favorire il benessere globale delle persone e la creazione di un clima positivo all'interno del contesto di intervento. Il/la tutor incoraggia l'individuo a sviluppare competenze quali la comunicazione, la collaborazione, la creatività e il pensiero critico. L'obiettivo è preparare gli individui alle sfide del mondo reale e favorirne il successo nelle diverse aree della vita.

Per provare a meglio circoscrivere il ruolo del tutoring nell'educazione degli adulti e la sua importanza pedagogica, è opportuno rileggere il contributo di Lucia Zannini che, in "La Tutorship nella Formazione degli Adulti" (2005) affronta non soltanto gli aspetti teorici della figura, ma ne inquadra diverse prospettive che assumono denominazioni differenti ("counselor", "coach", "mentore"). Una di queste funzioni, forse la più rilevante, è quella della facilitazione dei processi di apprendimento riflessivo, che riveste un ruolo fondamentale nell'educazione degli adulti. Il tutoring facilita queste forme di crescita professionale, aiutando gli individui a riflettere sulle proprie esperienze e ad estrarre conoscenze e abilità utili per il loro sviluppo.

Il lavoro dei/delle tutor si estende anche oltre gli ambiti organizzativi. I/le tutor hanno un ruolo cruciale nel facilitare l'apprendimento sia all'interno che al di fuori delle organizzazioni. Questo significa che i/le tutor possono supportare l'apprendimento anche in situazioni più informali, fornendo al "tutee" un sostegno personalizzato e mirato.

L'implementazione pratica del tutoring può presentare sfide, ma offre anche numerosi benefici. Nel capitolo dedicato all'azione della tutorship, vengono esplorati i diversi aspetti pratici del tutoring e si evidenziano sia le difficoltà che le opportunità connesse a questa funzione. La tutorship può essere particolarmente efficace nel superare le sfide che si presentano nell'apprendimento basato sull'esperienza. La scelta del contesto in cui si svolge il tutoring riveste un'importanza significativa. L'ambiente in cui la relazione di tutoring si dispiega può influenzarne l'efficacia. Il contesto può creare un'atmosfera favorevole all'apprendimento, stimolare la partecipazione attiva degli individui e favorire la costruzione di conoscenze significative, così come l'esatto contrario.

Un aspetto importante del tutoring riguarda le dinamiche relazionali che si sviluppano tra tutor e "tutee". Vanno infatti considerate varie dimensioni; da quelle affettive, erotiche e di potere presenti nella relazione di tutoring. Queste dinamiche tendono ad influenzare significativamente il modo in cui il tutoring viene esperito e vissuto dalle persone coinvolte. Di conseguenza, la sua efficacia.

Modelli di tutoring

Le ricerche condotte sui modelli di tutoring per i nuovi docenti hanno fornito importanti approfondimenti sulle strategie efficaci per supportare la transizione nella professione.

Uno studio condotto da Ingersoll e Kralik (2004) evidenzia che il tutoring tra pari può essere un modello di successo per i/le docenti novizi/e. L'interazione con un mentore esperto può favorire l'apprendimento e la condivisione di conoscenze pratiche.

Ronfeldt, Farmer, McQueen e Grissom (2015) individuano nei modelli di tutoring con una combinazione di sostegno individuale e collettivo quelli che possono essere particolarmente efficaci. Questi modelli offrono un equilibrio tra un mentoring personalizzato e opportunità di collaborazione con altri docenti, consentendo una maggiore condivisione di esperienze e risorse.

La formazione del tutor è un altro aspetto fondamentale, (vedi Boyd, Grossman e Lankford, 2009): i/le tutor più preparati e formati/e possono offrire un sostegno più efficace ai/alle nuovi/e docenti, fornendo feedback costruttivi e guidando la riflessione sulla pratica pedagogica.

La ricerca di Darling-Hammond et al. (2009) evidenzia l'importanza di un approccio longitudinale al tutoring. I programmi che si estendono per un periodo di tempo prolungato permettono ai/alle tutor di sviluppare una relazione di fiducia con i/le docenti novizi e di fornire un supporto continuo durante la loro crescita professionale.

Infine, Kardos e Johnson (2007) sottolineano come i modelli di tutoring per i/le nuovi docenti dovrebbero includere opportunità di osservazione diretta in classe e feedback basato su evidenze. Questo tipo di supporto mirato aiuta i/le docenti novizi a migliorare le loro competenze pedagogiche e a sviluppare una comprensione più approfondita delle pratiche efficaci.

CONCLUSIONI

È piuttosto raro poter trarre delle conclusioni che siano veramente tali. Probabilmente, vengono spesso riconosciute attraverso il termine “conclusioni” perché stanno al termine dei documenti. Ma difficilmente hanno il potere di concludere una discussione; molto più spesso finiscono con l’aprire semmai nuovi spazi di riflessione ed approfondimento. Anche di critica, per fortuna: così il percorso di conoscenza può procedere in più direzioni senza che vi possano essere direzioni uniche e conclusive.

Non sfuggono a questo destino anche le presenti. Dal punto di vista topologico, infatti, esse si situano al termine di questo contributo; ma più che delle conclusioni, vanno forse considerate come uno sforzo di sistematizzazione dei tanti temi emersi dallo studio del caso paradigmatico di tutoring di successo come quello descritto fin qui. Temi meritevoli, a nostro avviso, di ulteriore ricerca e sperimentazione per comprendere e utilizzare sempre meglio le metodologie di tutoring per la formazione degli insegnanti appena inseriti in ruolo.

Un *primo aspetto* che si segnala è quello che colpisce alla primissima lettura, prima ancora di passare all’analisi dei contenuti: entusiasmo e piacere sono sensazioni che la narratrice evoca immediatamente nel/la lettore/rice. Ne evinciamo che il tutoring sia un’esperienza tendenzialmente densa di emotività, di umanità, prima ancora che una crescita di conoscenze razionali. Sensazioni che hanno a che fare con molte delle esperienze descritte dall’intervistata, ma che hanno soprattutto a che fare con le sfumature e le complessità dei rapporti umani. D’altro canto, occorre notare come le emozioni piacevoli quali la felicità e il benessere hanno un impatto positivo sui processi di apprendimento, come dimostrato da più ricerche. Il rapporto tra queste emozioni e la crescita professionale è convincente per almeno due ordini di motivi. Da un lato, le emozioni piacevoli – se non sono troppo intense – non distraggono dai contenuti di apprendimento, a differenza delle emozioni spiacevoli. Se una preoccupazione, una perdita, un’arrabbiatura riportano l’attenzione all’oggetto che scatena tale emozione, la serenità ci consente di mantenere invece una buona centratura sull’oggetto dell’apprendere, rafforzando le tracce mnestiche che ancorano l’apprendimento al nostro sapere. D’altro canto, associare l’apprendimento ad emozioni piacevoli rinforza nell’individuo il desiderio di indugiare nella situazione di apprendimento per recuperare la sensazione gratificante. Una sorta di dipendenza, di “impulso incontrollabile” da stimoli di crescita. In questo caso, possiamo affermare che sia un raro caso di dipendenza utile, dagli scarsissimi – forse nulli – effetti collaterali negativi. L’entusiasmo e la positività sono dunque un primo importante ingrediente del processo di crescita facilitata dal tutoring, ancorché privo di una precisa direzionalità.

Un *secondo aspetto* non meno importante è la relazione. Spesso, l’apprendimento è concepito quale atto individuale. Si attribuisce infatti ad una specifica persona l’aver appreso – o non appreso – un’informazione, un’abilità o una competenza complessa. A quella persona verrà eventualmente attribuita la valutazione che ne suggella tale apprendimento. La scuola è il contesto d’elezione di questa logica: laddove i voti sono la certificazione pubblica del risultato conseguito dall’individuo e, per questo, attribuiti singolarmente e non a gruppi. La storia narrata dalla protagonista dell’intervista è invece piena di attribuzioni sociali dell’apprendimento. È grazie

ad alcune persone che lei impara. È a causa di chi le pone dei quesiti che lei si trova costretta a riflettere su quanto accade. Quesiti che provengono talvolta dall'esperienza diretta – dalla collega che chiede un parere su una situazione che sta affrontando in classe – o da contesti specificamente pensati per favorire la riflessione, quale l'intervisione tra colleghi.

Non è necessario citare Dewey, Kolb, Mezirow, Schön per ricordare come l'apprendimento passi attraverso la riflessione, che consente di rielaborare cognitivamente l'esperienza che rimarrebbe, altrimenti, soltanto un fatto accaduto invano. "Fare per cinquant'anni lo stesso errore, non si può chiamare *esperienza*" diceva il professor Harrison all'Università di Padova, durante i corsi di Antropologia Culturale. Se non avviene un processo di consapevolezza rispetto a ciò che accade, non si realizza un apprendimento. Nella migliore delle ipotesi, si possono giusto creare degli automatismi. Socializzare l'esperienza, nel tutoring, diviene il più facile degli espedienti per rielaborare i fatti e produrre competenza; per questo, nell'esperienza raccolta si evidenziano in modo così netto le relazioni interpersonali quali correlati alla crescita professionale. Il tutoring è una delle forme – certamente non l'unica – di "postura relazionale" finalizzata all'apprendimento. È una metodologia che obbliga al confronto interpersonale evolutivo: sta nel termine stesso che prevede un/a tutor e una persona "tutorata". L'aspetto interessante è la bi-direzionalità del movimento: la crescita non avviene soltanto a partire dal/la tutor e verso la persona tutorata ma anche al contrario. Silva riporta infatti diversi esempi di apprendimento che in lei avviene in quanto tutor, dovuto alla necessità di riflettere responsabilmente su situazioni e problemi posti dalle persone seguite.

Un *terzo aspetto*, dopo gli aspetti emotivi e i processi relazionali, che rende il tutoring particolarmente efficace in termini di facilitazione degli apprendimenti professionali sembra essere collegato alla dimensione del tempo. Nel racconto, la dimensione del tempo sembra essere poco definita. Più che delle durate, sembrano esserci dei processi che si ripetono, circolari: gli incontri periodici tra tutor e nuovi insegnanti, le annualità con i loro riti di avvio e affiancamento ai/alle nuovi/e docenti, gli incontri di intervizione. Anche l'avvio dell'esperienza sembra dissolversi in un lungo tempo non meglio definito di messa a punto dei materiali e dei modelli di lavoro. Paradossalmente, è proprio questa mancanza di definizione di confini troppo precisi che rende il tutoring più efficace. Non circoscrive infatti l'apprendimento ad un certo numero di lezioni, definite da un certo numero di ore. Muovendo dagli apprendimenti più circoscritti – informazioni o abilità manuali – ad oggetti di apprendimento più ampi – competenze professionali – il tempo deve necessariamente essere più ampio; consentire più agio a chi apprende. Non importa se si voglia credere a Maltz che afferma che "...sono necessari un minimo di circa 21 giorni perché una vecchia immagine mentale si dissolva e una nuova si materializzi" o ai più recenti e circostanziati studi di Phillipa Lally che indicherebbe in 66 giorni la media perché un nuovo comportamento diventi automatico. In ogni caso, un cambiamento significativo e generalizzato dell'atteggiamento richiede un tempo prolungato nel quale la persona deve consapevolmente focalizzarsi sull'obiettivo. Questo sforzo richiede un livello di motivazione estremamente elevata, che viene efficacemente supportata dal percorso di tutoring: dai suoi appuntamenti e impegni, distesi nel tempo.

Guardando al tutoring da una prospettiva esclusivamente metodologica, questo dimostra i suoi vantaggi soprattutto nei confronti degli eventi formativi più strutturati. La lezione d'aula tradizionale, efficacissima per la trasmissione di conoscenze, risulta meno utile quando si tratta di trasporre delle logiche in contesti professionali quotidiani. Nell'ambito delle competenze del ruolo di docente sono molto rare le regole che possano avere un'applicazione ferrea. Si tratta piuttosto di indicazioni che vanno calate in situazione, laddove alcune di esse possono trovarsi tra loro in contrapposizione.

Nel racconto, ogni quesito che viene riportato presenta delle piccole contraddizioni: è meglio dare una risposta netta a fronte di una richiesta, correndo il rischio di mettere a repentaglio la relazione, oppure conviene essere più sfumati e diplomatici, rischiando però di non riuscire a far passare il messaggio? Come essere, nella pratica, assertivi e affermare le proprie opinioni ma, allo stesso tempo, porsi in ascolto e accogliere l'altra persona?

Vi è una sola possibile risposta a tutte le domande di questo genere: "dipende". Che, apparentemente, è una "non risposta". È, semmai, il modo per non prendere una posizione. Qualcosa di lontano dal dogmatismo esatto della teoria. Ma anche l'unico modo per aprire alla riflessione e all'analisi. Per problematizzare e apprendere attraverso l'esperienza.

Il tutoring è il luogo di rilettura di questi "dipende". Anzi, è una prassi che obbliga ad individuare questi problemi. Infatti, il tutoring è quella relazione in cui il/la tutor chiede al/la persona tutorata di portare problemi che non hanno soluzioni univoche. Che, piuttosto che fornire una risposta, fornisce una pluralità di sguardi: le opinioni e le rappresentazioni che l'altra persona (il/la tutor, i colleghi o le colleghe) propone, inizialmente elencandole e non commentandole.

In questo senso, non si discosta troppo da altre metodologie di accompagnamento pratico all'apprendimento. Come il caso del "coaching", che è però un dispositivo più mirato al raggiungimento di obiettivi, non sempre presenti nella situazione di tutoring. O come il mentoring, sebbene in questo caso il/la tutor non mette necessariamente la propria maggior esperienza a supporto di una risposta piuttosto che un'altra. Il counseling è simile per metodo, ma più indirizzato ad una crescita intrapersonale della persona che si rivolge al/la counsellor.

Volendo fare una sintesi di queste "non conclusioni", si può quindi affermare come la positiva esperienza così ben raccontata da Silva è naturalmente correlata alle logiche del tutoring, se accettate e apprezzate da tutor dalla persona tutorata. Il valore può essere rintracciato a più livelli: quello emotivo, quello relazionale e quello cognitivo-razionale (la metodologia). Quanto espresso, trova abbondanti conferme nelle teorie e nelle ricerche in tema di apprendimento (Isen, 2004).

Il tutoring non è la risposta ad ogni bisogno formativo, né applicabile in ogni contesto. Ma trova un ottimo luogo di pratica con i/le docenti di recente nomina, dal momento che si focalizza sulla traduzione nei contesti quotidiani di insegnamento delle pratiche e teorie già acquisite e memorizzate durante il percorso formativo. In tale contesto sono altresì presenti delle risorse con esperienza nello stesso settore e con una sensibilità per la relazione interpersonale necessaria, vista la delicatezza del rapporto tra tutor e docente.

Non sarà efficace per tutte e tutti, perché non tutte le persone sono in grado di accettarne le condizioni. Sebbene sia praticato in contesti non formali, il “contratto o accordo di tutoraggio” è invece formale ed esplicitamente finalizzato all’apprendimento: alcune e alcuni docenti considerano invece l’ingresso in ruolo come la fine del loro percorso formativo e l’avvio di una fase meramente esecutiva. Finché costoro non matureranno la convinzione che la formazione sia un processo continuo (“lifelong learning”), che necessita costanza e intenzionalità, i percorsi di tutoring non troveranno terreno fertile per esprimere tutte le proprie potenzialità, come il racconto dimostra in alcuni passaggi.

BIBLIOGRAFIA

- Bertagna, G. (2009). *Il tutoraggio come strategia di formazione degli insegnanti: una ricerca-azione in un istituto professionale*. In P. G. Rossi (Ed.), *La formazione degli insegnanti: ricerca, modelli e pratiche*, 167-184. Torino: UTET
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., Wyckoff, J. (2009). *Teacher Preparation and Student Achievement*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, 416-440
- Castoldi, A. (2011). *Il tutoring come strumento di sviluppo professionale e di apprendimento collaborativo*. In M. C. De Angelis (Ed.), *La formazione degli insegnanti: sfide, prospettive e strumenti*, 147-160. Roma: Carocci
- Cianconi, C. (2013). *Il tutoraggio come processo di apprendimento e sviluppo professionale*. In A. Chiappetta Cajola, F. Cocco, & A. M. Poggi (Eds.), *La formazione degli insegnanti: teorie, modelli e pratiche*, 255-270. Roma: Carocci
- Clift, R. T., & Brady, P. (2005). *Research on methods courses and field experiences*. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 309-424). Washington, DC: American Education Research Association
- Cortese, C. G., Quaglino, G. P. (1999). *L'organizzazione si racconta: perché occuparsi di cose che effettivamente sono 'tutte storie'*. Milano: Guerini
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Students' Achievement: A Review of State Policy Evidence*. *Education Policy Analysis Archives (EPAA)*, 8
- Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*.
- De Angelis, M. C. (2015). *Il tutoring come intervento di formazione e sviluppo professionale*. In A. Chiappetta Cajola, F. Cocco, & A. M. Poggi (Eds.), *La formazione degli insegnanti: teorie, modelli e pratiche*, 223-242. Roma: Carocci
- De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 741-749
- Donaldson, M. L., & Johnson, S. M. (2010). *The Price of Misassignment: The Role of Teaching Assignments in Teach For America Teachers' Exit From Low-Income Schools and the Teaching Profession*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 299-323.
- Edmondson, A. (1999). *Psychological safety and learning behavior in work teams*. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383
- Evertson, C. M., & Smith, T. M. (2005). *The effectiveness of mentoring programs for new teachers*. In M. Huberman & C. M. Evertson (Eds.), *Mentoring of teachers: Professional development for classroom practice*, 17-32. New York: Teachers College Press
- Fiorentini, I. (2020). *Il tutoraggio tra docenti: uno strumento di sviluppo professionale*. In A. Chiappetta Cajola, F. Cocco, & A. M. Poggi (Eds.), *La formazione degli insegnanti: teorie, modelli e pratiche*, 271-286. Roma: Carocci

- Fumat, Y, Vincens, C., Etienne R. (2003). *Analysier les situations éducatives*. Issy-les Moulineaux: ESF
- Glanz, J. (2006). *The new paradigm of mentoring: Coaching for high performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Hesketh, E., Laidlaw, J. M. (2003) *Developing the teaching instinct, 5: Mentoring*. In "Medical Teacher". Vol. 25; 12-9. Taylor and Francis Online
- Hollingshead, A. B., Wittenbaum, G., Botero, I. C. (2004) *From Cooperative to Motivated Information Sharing in Groups: Moving Beyond the Hidden Profile Paradigm*. Communication Monographs, Vol. 7, No. 3
- Ingersoll, R. M. (2003). *Who controls teacher quality?: A case for state policy*. Princeton, NJ: Educational Testing Service
- Ingersoll, R. M., 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.
- Ingersoll, R., Kralik, J. (2004). *The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says*. Denver, CO: The Education Commission of the States
- Isen, A. M. (2004) *Some perspectives on positive feelings and emotion. Positive affect facilitates thinking and problem solving*. In Manstead, A. S. R., Frijda, N., Fischer, A. (2004) "Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium". Cambridge University Press
- Kardos, S.M., Johnson, S. (2007). *On Their Own and Presumed Expert: New Teachers' Experience with Their Colleagues*. Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 109, 2083 - 2106.
- Kennedy, M. M. (2005). *Mentoring and induction programs that work: The state of the art and beyond*. New York: Teachers College Press
- Kessler, T., Hollbach, S. (2005). Group-based emotions as determinants of ingroup identification. Journal of Experimental Social Psychology. 41, 6. 677-685
- Kilminster, S., Cottrell, D., Grant, J., Jolly, B. (2007). *Effective Educational and Clinical Supervision: AMEE Guide No 27*. Medical Teacher, 29, 2-19.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (2007). *Mentoring novice teachers: A guide for school leaders and mentors*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Kozlowski, S. W. J., & Bell, B. S. (2003). *Work groups and teams in organizations*. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology, Vol. 12, pp. 333–375. John Wiley & Sons, Inc.
- Lillyman, S., Ghaye, T., (2007). *Effective Clinical Supervision: The Role of Reflection*. 2nd edn. London: Quay Books
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Marletta L. (1996) ... in Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Milano, Franco Angeli, 1996

Mucchielli, R. (2016). *Apprendere il Counseling. Manuale di autoformazione al colloquio d'aiuto*. Trento: Erickson.

Nahapiet, J. and Ghoshal, S. (1998) *Social Capital, Intellectual Capital and the Organizational Advantage*, *Academy of Management Review*, 3, 242- 266

Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). *Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement*. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475–514.

Saiani, L. (1997). *Il tirocinio nelle professioni sociosanitarie ed educative*. In Castellucci, A., Saiani, L., Sarchielli, G., Marletta, L. (Eds.), *Viaggi Guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*. Milano: Franco Angeli, 61-82

Salini, D. & Mäusli-Pellegatta, P. (a cura di) (2023a). Indicazioni per le buone pratiche di tutorato rivolte a insegnanti. Progetto pilota cantonale "Il tutor: le buone pratiche dell'insegnare trasmesse alle nuove generazioni di docenti". Scuola universitaria federale per la formazione professionale SUFFP / Progetto LINEA, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Cantone Ticino (DECS).

Salini, D. & Mäusli-Pellegatta, P. (a cura di) (2023b). Repertorio di situazioni tipiche d'intervento nelle pratiche di tutorato rivolte a insegnanti. Progetto pilota cantonale "Il Tutor: le buone pratiche dell'insegnare trasmesse alle nuove generazioni di docenti". Scuola universitaria federale per la formazione professionale SUFFP / Progetto LINEA, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Cantone Ticino (DECS).

Salini, D. (2020). Pratiche d'inserimento professionale e di tutorato rivolte a insegnanti: rassegna di letteratura scientifica. Lugano: Istituto universitario federale per la formazione professionale e DECS – Progetto LINEA del Cantone Ticino

Salini, D. (2021a). Tutorat. Dans E. Runtz-Christan et P.-F. Coen (Eds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignant.e.s de Suisse romande et du Tessin* (pp. 262-265). Mont-sur-Lausanne, Suisse: Éditions Loisirs et Pédagogie. <https://www.editionslep.ch/collection-de-concepts-cles-de-la-formation-des-enseignantes>

Salini, D. (2021b). Expériences et dynamiques réciproques d'apprentissages : le cas de l'information-conseil en VAE. In V. Rémy, F. Chrétien & C. Chatigny (Coord.), *Apprentissage et transmission de l'expérience en situation de travail : un dialogue entre ergonomie et formation d'adultes* (p. 215--233). Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre. [Lien externe](#)

Salini, D., Monguzzi, G. (2013). La consulenza per la valorizzazione dell'esperienza lungo tutto l'arco della vita. *Education Permanente (Suisse)*, 3, 36-37.

Scandella, O. [a cura di] (2007). *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*. Milano: Franco Angeli

Schippers, M. C., Den Hartog, D. N., Koopman, P. L., van Knippenberg, D. (2008). *The role of transformational leadership in enhancing team reflexivity*. *Human Relations*, 61(11), 1593-1616.

Soodak, L.C., Podell, D.M., & Lehman, L.R. (1998). *Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion*. *The Journal of Special Education*, 31, 480 - 497.

Sweeney, K., & Baker, P. (2018). *Promoting empathy using video-based teaching*. *The clinical teacher*, 15(4), 336–340.

Topping, K. (2017). *Peer Assessment: Learning by Judging and Discussing the Work of Other Learners*. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1-17. Article 7

Wageman, R., Hackman, J. R., & Lehman, E. (2005). *Team Diagnostic Survey: Development of an Instrument*. *Journal of Applied Behavioral Science*, 41(4), 373–398

Zannini, L. (2005). *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*. Milano: Guerini Scientifica.