

Ruoli e azioni dei tutor nello sviluppo professionale degli insegnanti

Patrizia Magnoler

Università Telematica Pegaso

11marzo 2022

Condividiamo significati e processi

- **Professionalità:** saperi, capacità e competenze che caratterizzano l'agire professionale (Bourdoncle, 1991)
- **Professionalizzazione:** progetto dell'istituzione a proposito di ciò che devono essere gli individui (Wittorski, 2021)
- **Sviluppo professionale:** la dinamica di trasformazione degli individui secondo un proprio progetto (Uwamariya et Mukamurera, 2005)

Verso quale insegnante?

- L'insegnante *atteso* (sulla base di un profilo istituzionale, in funzione di una prospettiva es. professionisti aperti all'innovazione)
- L'insegnante *desiderato* (*dal singolo, da una comunità*)
- L'insegnante *possibile* (*in contesto, per il singolo*)
- L'insegnante *reale*

Con quali processi rendere espliciti questi passaggi/interpretazioni?

Identità percepita da sè, restituita da altri

Le dimensioni alla base dell'agire professionale

- **Sentirsi competenti** (motivazione, agency)
- **Esplorare scelte possibili** (sia per orientarsi sia nell'agire professionale)
- **Giungere a decisioni chiare** (per poter sperimentare e validare)
- **Conferma delle proprie scelte** (per dare stabilità e prospettiva di senso personale)
- **Saper gestire le transizioni** (con autodeterminazione e autoregolazione)
- **Saper cambiare le proprie scelte** (accompagnare il cambiamento)

(Marttinen et al. 2018)

Di quali dimensioni professionali aver cura

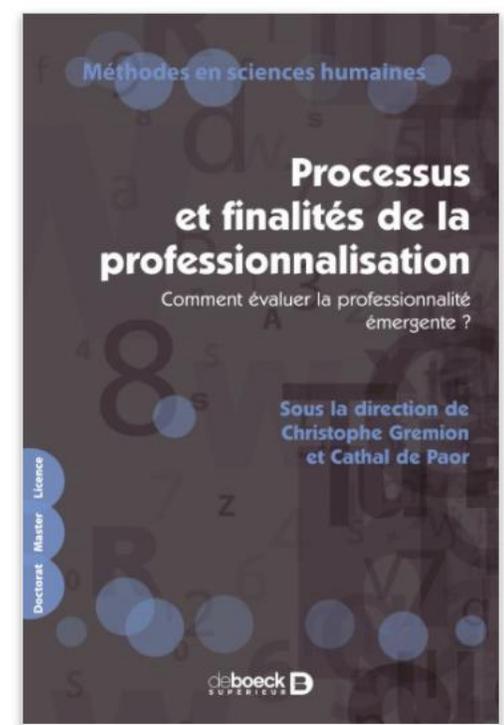
Identità professionale e autoprogettazione

Coerenza tra esperienza, conoscenze teorica,
valori – flessibilità in azione

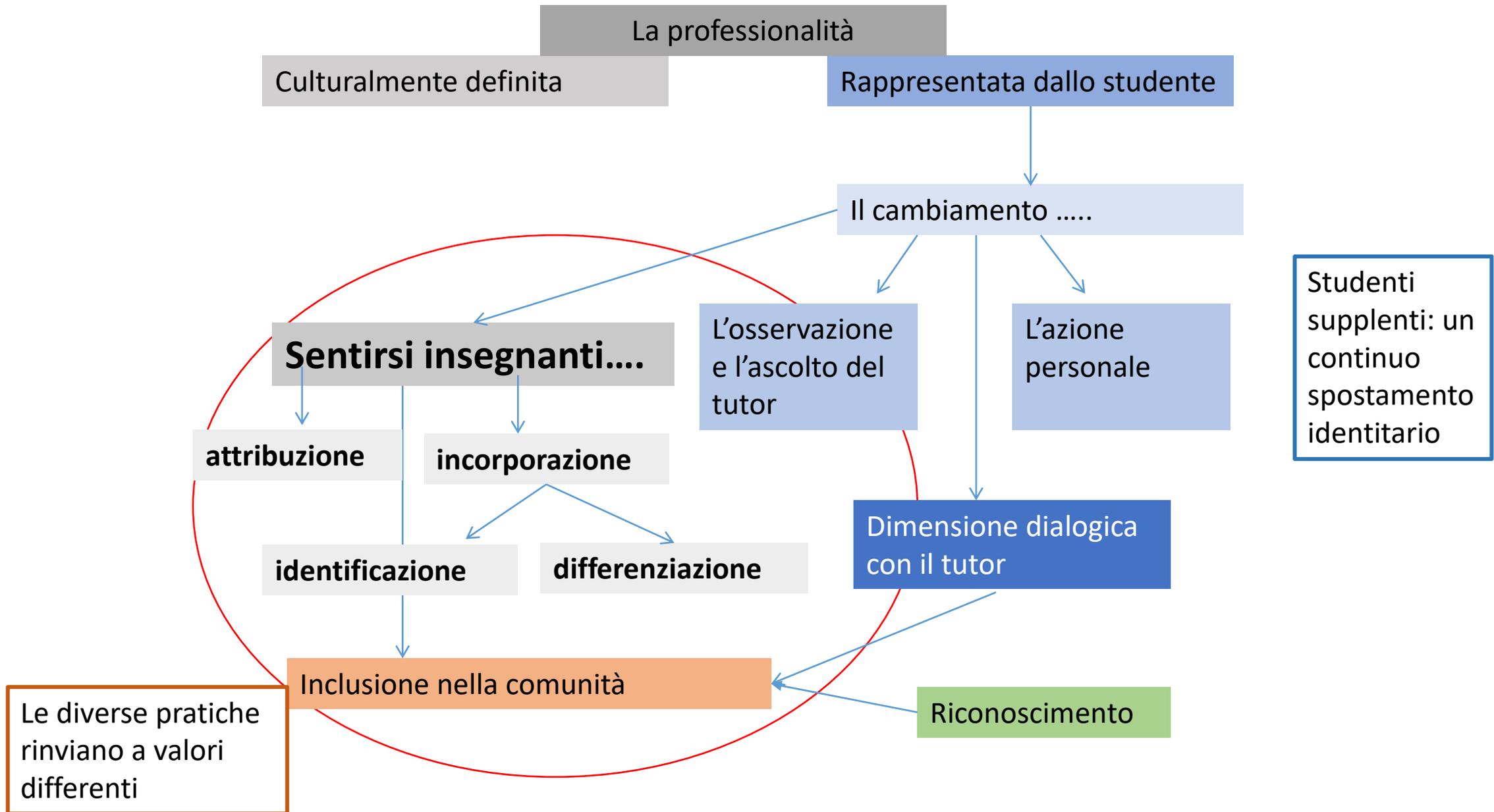
Autonomia progressiva (fiducia in sè, capacità
di scelta, riflessività)

Socializzazione organizzativa ed
emancipazione sociale

(Gremion, De Paor, 2021)



Identità professionale...in corso



Dimensione personale

Storia personale

Motivazione

Volizione

Emozioni

Il tutor ha la possibilità di osservare molti aspetti riconducibili a questa dimensione

Ascrizione al sè del potere di agire
Identità professionale (tra identità assegnata, identità attribuita da sè, identità riconosciuta)

Dimensione « dell'entrare nel mestiere... »

Come
accompagnare
l'analisi del
processo
identitario

- Le situazioni significative

Ripensando al tuo percorso formativo, quali situazioni sono state maggiormente significative per farti percepire che stavi diventando un'insegnante?

- L'agire in situazione mobilitando le risorse (competenza)

Quando hai compreso di "aver insegnato", di aver realizzato un'azione che corrisponde effettivamente al lavoro che dovrai fare?

- Il ruolo del confronto tra pari (altri studenti)

Verso uno stile professionale personale

- Quali modalità operative osservate durante il tirocinio diretto ti hanno aiutato a costruirti un'idea dell'insegnante che vuoi essere?
- Quali invece non ritieni adeguate e perché?
- Quali elementi della conoscenza di te stessa/o hanno indotto queste scelte? (proprie capacità fisiche, psicologiche, valori...)

Domande...per pensare il cambiamento

Le rappresentazioni

- Ripensa al tuo percorso e individua come ti rappresentavi la professione dell'insegnante prima di iniziare il tirocinio (da quali ricordi-rappresentazioni derivava ?) e dopo (quali eventi, situazioni, riflessioni hanno prodotto un cambiamento e su che cosa?) **Quale ruolo ha avuto il tutor nella scuola in questo passaggio?**
- In che modo **osservare l'insegnante in azione** ti ha supportato nel costruire una rappresentazione "dell'essere insegnanti oggi"?

Il riconoscimento nella relazione

- La funzione dell'accompagnamento e orientamento
- Il riconoscimento da parte del tutor a scuola
- Il riconoscimento da parte di altri (alunni, dirigente...)

Come ti hanno accolto le insegnanti nella scuola? In che modo ti hanno descritto ai bambini? Come hanno interagito con te (la tua percezione di essere trattata come un futuro collega o come ancora una studentessa, o ancora ignorata o sopportata)

Quali considerazioni/riflessioni ascoltate o condivise con il tutor a scuola, oppure frasi a te rivolte, ti hanno aiutato a "sentirti" insegnante?

Quali eventi o considerazioni/riflessioni ha fatto il tutor a scuola che ti hanno permesso di comprendere meglio che cosa significa "fare l'insegnante".

Qualche domanda per tutti i tutor...

- Di quale insegnante vi è bisogno oggi a scuola e perchè?
- Quali elementi di attualità aiutano a capire i veri problemi che un insegnante deve affrontare a scuola?
- Come può far fronte all'imprevisto che caratterizza il suo lavoro?
- Moltiplicazione dei dilemmi etici.....
- Traiettorie lineari nella formazione (?)

Il tutor per la formazione degli insegnanti

Bisogno di una progettualità nazionale, coerente, condivisa, significativa per la società attuale e possibile nel futuro



IL TUTOR

SCOPI

VARIABILI

INVARIANTI

POSTURE

TENSIONI

ATTIVITA' E
COMPETENZE

Tutor: uno, tanti (variabili)

Strutturazione del progetto formativo, risultati attesi

Ruolo (es. universitario) o **funzione** associata a un ruolo (es. tutor coordinatore, tutor dei tirocinanti, tutor dei neoassunti)

Tipo di **sapere** in gioco che crea relazioni simmetriche (es. neo-assunti) o asimmetriche (es. tutor coordinatore)

Tutor: uno, tanti (invarianti)

Responsabilità
«culturale»

- Verso la comunità professionale
- Verso l'istituzione

Responsabilità
formativa

- Verso la persona e il suo potenziale

Consapevolezza delle tensioni in gioco

- **Relazione:** simmetria e asimmetria (in rapporto ai saperi di ciascuno, al risultato atteso)
- **Tra individuo e comunità professionale;** valorizzazione dello style in rapporto al sapere stratificato, pervasivo
 - Potenziamento personale (bilanci di competenze, autoprogettazione)
 - Presentazione dell'esistente (far vivere la cultura della scuola)
- **Regolazione:** tra autonomia e eteroregolazione
 - Possibilità per il tutorato di sperimentarsi, scoprire da solo (bisogno di chiavi di lettura) – co-regolazione che richiede inter-valorizzazione
 - Controllo delle tappe, dei tempi e dei risultati (responsabilità dell'altro)
- **Gli spazi d'azione** (co-lavoro in classe o separatezza)

Il tutor: uno, tanti

- Figura professionale all'interno di un sistema formativo
- **In ogni caso si tratta di**
- costruire un allineamento con l'altro,
- con gli obiettivi dell'organizzazione,
- con le finalità dell'istituzione



Diverse posture

Supportare
counselor

Colui che prescrive
come agire

Potenziare
Coach

Organizzatore

Essere riferimento
mentoring

Co-costruttore

Proteggere
tutor

Facilitatore

Colui che dà fiducia,
favorisce
emancipazione

DIREZIONE

Chiarisce, mostra, assume
la mediazione del
progetto, dimostra

RELAZIONE

Valorizza, rassicura

RIFLESSIONE

Fa da specchio, riformula, fa
teorizzare, aiuta a ripensare la
regolazione, fa analizzare, fa
riflettere

Accompagnare

Accompagnare come postura **RELAZIONALE** (essere in relazione con qualcuno)

Accompagnare come traiettoria: **CAMMINARE CON**(andare dove egli va)

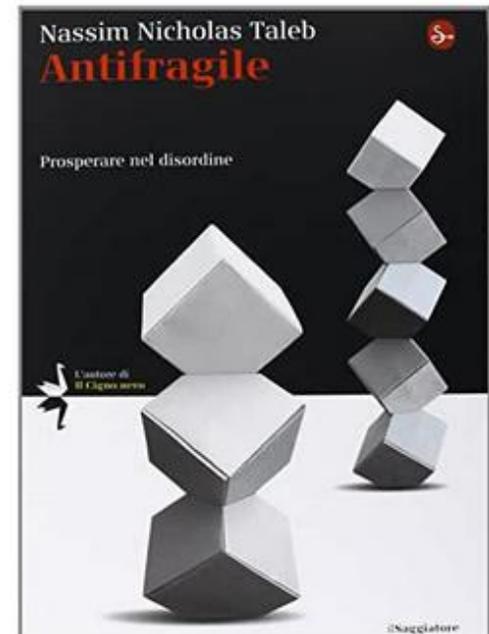
Accompagnare come disponibilità **TEMPORALE** (andare con lo stesso tempo di cui ha bisogno, il suo ritmo, alla sua portata)

Accompagnare, **NON SOSTITUIRSI**

Sviluppare l'antifragilità identitaria

È antifragile chi

- Trae vantaggio (più che svantaggio) dagli eventi casuali (apprendimento posttraumatico).
- Riesce a individuare le proprie aree di « antifragilità » (pratiche, emotività, apprendimento, relazioni)
- Capitalizza lo stress trasformativo dandosi un tempo di comprensione dell'accaduto e « contiene » lo stress lieve ma costante (sovraccarico senza spazi di recupero).
- Non teme la deviazione « è antifragile chi desidera le deviazioni e non si preoccupa della possibile dispersione dei risultati che in futuro potrà portare, poichè sa che saranno quasi tutti utili » (p.91)



Sbagliare, cambiare, evolvere da soli, con altri

È antifragile chi vive l'interdipendenza come risorsa.

- Gli errori individuali costituiscono una risorsa per la comunità: la fragilità del singolo contribuisce all'antifragilità del sistema che affina la propria capacità di adattamento.
- Chi ha fatto tanti errori, ma mai due volte lo stesso, è più affidabile di chi non ne ha commessi (p.94).
- Si è antifragili rispetto a una fonte di volatilità se i guadagni potenziali superano le perdite potenziali (p. 180): l'evoluzione è sempre «anche una perdita».
- Vivere la **diversità** significa anche ripensare il concetto di errore.

Orientarsi attraverso le comunità professionali

- Osservazione reciproca per scoprire anche le aree di fragilità (cura della comunità)
- Comprendere le rappresentazioni di sé in quella professione (aspettative, pratiche, apprendimento)
- **L'esperto competente, che sa misurarsi con le proprie difficoltà**

«Per me un perdente è colui che, dopo aver fatto un errore, non si analizza, non lo sfrutta, ma prova imbarazzo e vergogna invece di sentirsi arricchito di una nuova informazione e cerca di spiegare/giustificare perché ha commesso lo sbaglio invece di andare avanti. Questa tipologia di persone spesso si sente 'vittima' di un complotto, di un capo cattivo o del maltempo» (Taleb, 2013, 93).

Essere docenti ed essere tutor: identità e pratiche

- Riferimenti tratti dalla ricerca: i profili di competenze del docente e del tutor (similarità e differenze) – i repertori di situazioni
- Come gestire le diverse competenze:
 - se incarnate dalla stessa persona (es. Il tutor coordinatore che è anche tutor dei tirocinanti)
 - se possedute da due figure diverse (TC e TT)

Come comunicare/far vivere il « sapere professionale »

Un profilo delle competenze dell'insegnante

Organizzare e animare le situazioni di apprendimento

Gestire la progressione dell'apprendimento

Osservare e valutare gli studenti nelle situazioni di apprendimento, secondo un approccio formativo.

Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro

Lavorare in gruppo

Partecipare alla gestione della scuola

Informare coinvolgere i genitori

Servirsi delle nuove tecnologie

Affrontare i doveri e i problemi etici della professione.

Curare la propria formazione continua

DIECI NUOVE
COMPETENZE
PER INSEGNARE
INVITO AL VIAGGIO
PHILIPPE PERRENOUD

31

PROFILO DI COMPETENZE DEL TUTOR

Tratto da Magnoler. P. "Il tutor. Funzione, competenze, attività", Franco Angeli (2017).



| | COMPETENZA | FAMIGLIE DI SITUAZIONI |
|---|---|---|
| Area della progettazione, documentazione del percorso formativo | Co-costruire il progetto di accompagnamento | Appropriarsi del progetto di formazione nelle logiche, significati e processi Predisporre, in sinergia con altri attori, situazioni favorevoli al raggiungimento degli obiettivi previsti Organizzare tempi, spazi e risorse per la realizzazione del tirocinio |
| | Gestire, co-progettare una documentazione di processo | Completare documentazioni relative all'osservazione dello sviluppo professionale in un'ottica formativa Contribuire al miglioramento della documentazione relativa al processo di formazione |

FORMAZIONE

Accompagnare l'inserimento nella comunità professionale

Predisporre situazioni favorevoli alla conoscenza dell'organizzazione scolastica e del suo rapporto con il territorio
Introdurre il formando ai significati e artefatti culturali presenti nella comunità e all'etica che regola l'agire dell'insegnante
Favorire la comunicazione, la relazione con la comunità degli insegnanti e la comprensione del funzionamento della stessa
Descrivere e argomentare le scelte che determinano la propria pratica
Illustrare le pratiche diffuse nella cultura professionale
Alimentare una visione positiva della professione

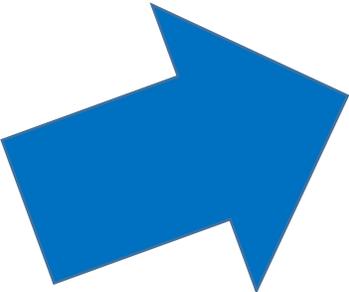
Rosso- TT
Giallo – TC
Verde – docente
Blu- tutti

Area della realizzazione del progetto di formazione

Accompagnare la progettazione e la realizzazione dell'azione didattica

Sostenere nella progettazione didattica
Favorire processi di anticipazione e coerenza nella trasposizione e mediazione didattica
Assegnare tempi e spazi per la realizzazione dell'azione didattica del tirocinante
Favorire l'autonomia del tirocinante mentre realizza una lezione
Sostenere eventuali problematiche emotive connesse all'insuccesso dell'azione didattica o nella gestione della classe

| | | |
|--|---|--|
| Area della realizzazione del progetto di formazione | Accompagnare i processi di riflessione sull'azione | Osservare e restituire i dati raccolti per co- analizzare la situazione didattica Ripercorrere e riflettere sull'azione svolta identificando anche le connessioni tra teoria e pratica Favorire la problematizzazione e la ricerca sulla base delle situazioni vissute Co-analizzare i gesti professionale |
| | Orientare alla professione e monitorare lo sviluppo professionale | Supportare l'analisi della propria scelta professionale Co-individuare e utilizzare indicatori per monitorare lo sviluppo professionale del tirocinante Favorire l'autoregolazione e l'auto-progettazione professionale del tirocinante Riconoscere e valorizzare la professionalità emergente nel tirocinante |



Area della cura
del sé
professionale

Curare la propria formazione

Condividere le proprie pratiche tutoriali
Partecipare a situazioni formative
Consultare e discutere ricerche sulla funzione
tutoriale
Sperimentare e analizzare gli effetti delle attività
tutoriali predisposte

Accrescere la propria competenza
nell'insegnamento

Quale sinergia tra tutor?

Osservare e farsi osservare

- Osservare: scopi, strumenti, posture, tipi di dati raccolti
- Uso dei dati (per un confronto, per valutare, per far emergere aspetti interessanti...)
- Aspetti emotivi in gioco: tra timore della valutazione, relazione con l'identità « restituita », riconoscimento e potenziamento

Griglia di osservazione dell'azione didattica

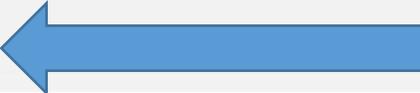
| Dom. | Dimensioni | Indicatori | N° | * | Commenti ed esempi |
|-------------------------------|---------------------|---|----|---|--------------------|
| SPAZIO E TEMPO | Spazio | Utilizza in modo accorto/intenzionale lo spazio e dispone banchi/cattedra in modo coerente con le attività | 1 | | |
| | Tempo | Gestisce il tempo della lezione, rispetto del tempo previsto, organizza i ritmi di lavoro (alternanza di tempi di lavoro e di rilassamento) | 2 | | |
| RIE ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO | Saperi | Padroneggia i contenuti disciplinari da insegnare | 3 | | |
| | Gestione del lavoro | Utilizza differenti tipologie di mediatori, di linguaggi e di rappresentazioni | 4 | | |
| | | Utilizza diverse strategie (lez. frontale, lez. dialogata, attività di gruppo, attività laboratoriali, ecc.) | 5 | | |
| | | Pone domande che favoriscono l'attivazione dello studente, la problematizzazione e propone compiti di ricerca e situazioni-problema | 6 | | |
| | Avvio al lavoro | Individua le conoscenze pregresse degli allievi | 7 | | |
| | | Indica con chiarezza gli obiettivi, le finalità e le competenze connesse al compito e alle attività | 8 | | |
| | | Fornisce consegne chiare, comprensibili e supportate da materiali | 9 | | |
| | Sintesi finale | Ricostruisce e sintetizza il percorso didattico | 10 | | |
| | | Favorisce il transfer degli apprendimenti (fa ipotizzare quando e in quali occasioni si potranno recuperare e riutilizzare le conoscenze, i processi appresi) | 11 | | |

| Dom. | Dimensioni | Indicatori | N° | * | Commenti ed esempi |
|----------------|------------|---|----|---|--------------------|
| SPAZIO E TEMPO | Spazio | Utilizza in modo accorto/intenzionale lo spazio e dispone banchi/cattedra in modo coerente con le attività | 1 | | |
| | Tempo | Gestisce il tempo della lezione, rispetto del tempo previsto, organizza i ritmi di lavoro (alternanza di tempi di lavoro e di rilassamento) | 2 | | |

SPAZIO-TEMPO

Spazio/spazi e tempi nella didattica a distanza:

- alternanza in funzione delle attività (unitarietà)
- molteplicità di spazi e tempi per curare aspetti di apprendimento e aspetti di relazione
- calibrare i tempi di attenzione in rapporto alle attività
- tempi di lavoro sincroni e asincroni (accelerare, rallentare)

| | | | |
|---------------------|---|---|---|
| Saperi | Padroneggia i contenuti disciplinari da insegnare | 3 | |
| Gestione del lavoro | Utilizza differenti tipologie di mediatori, di linguaggi e di rappresentazioni | 4 |  |
| | Utilizza diverse strategie (lez. frontale, lez. dialogata, attività di gruppo, attività laboratoriali, ecc.) | 5 | |
| | Pone domande che favoriscono l'attivazione dello studente, la problematizzazione e propone compiti di ricerca e situazioni-problema | 6 |  |

Nella didattica a distanza e integrata

- maggiore connessione tra mediatori e contenuti (occorre analizzare maggiormente l'efficacia e la connessione, la ricorsività tra i mediatori)
- amplificato il bisogno di sperimentare strategie differenti
- l'attivazione necessaria dello studente (curare l'autoapprendimento alimentando anche processi, procedure, metodi)
- reale comprensione delle conoscenze esistenti quale base per l'attivazione dello studente

Significati comuni: situazione problematica

- «La situazione problematica richiede di mobilitare l'insieme delle risorse di cui il soggetto dispone, sia interne che esterne attraverso la dialettica tra intenzione da perseguire, riflessione sul proprio agire e contesto».
- La situazione problematica “presuppone che la competenza consista in un processo di progressiva risoluzione dei problemi in cui si ripensano e si ridefiniscono continuamente i propri compiti” (Bereiter, C. & Scardamalia, M., 1993).

Meirieu e le situazioni problema

- Una situazione-problema è organizzata attorno al *superamento di un ostacolo* da parte della classe, ostacolo precedentemente ben identificato.
- Lo studio si organizza attorno ad una situazione a carattere concreto, che permetta effettivamente all'alunno di formulare ipotesi e congetture. Non si tratta dunque di uno studio già completato, né di un esempio ad hoc a carattere illustrativo.
- Gli alunni percepiscono la situazione loro proposta come un enigma da risolvere, in cui sono in grado di cimentarsi. È la condizione essenziale per far funzionare la devoluzione (la presa in carico autonoma e motivata da parte degli studenti): il problema, sebbene inizialmente proposto dall'insegnante, diventa un "loro" problema. La devoluzione è facilitata già nella fase di progettazione della situazione-problema qualora il problema nasca direttamente dagli studenti.

| | | | | |
|-----------------|---|----|--|--|
| Avvio al lavoro | Individua le conoscenze pregresse degli allievi | 7 | | |
| | Indica con chiarezza gli obiettivi, le finalità e le competenze connesse al compito e alle attività | 8 | | |
| | Fornisce consegne chiare, comprensibili e supportate da materiali | 9 | | |
| Sintesi finale | Ricostruisce e sintetizza il percorso didattico | 10 | | |
| | Favorisce il transfer degli apprendimenti (fa ipotizzare quando e in quali occasioni si potranno recuperare e riutilizzare le conoscenze, i processi appresi) | 11 | | |

Test, domande brevi o recupero orchestrato?

Chiarezza della consegna: competenza fondamentale del docente

I materiali: fruibili/comprensibili

L'importanza dello step d'arrivo all'interno di un flusso creato con la mediazione didattica: quali rappresentazioni?

Il transfer: processo fondamentale nello sviluppo delle competenze

La griglia di osservazione

| | | | | |
|-------------------------------|-------------------|--|----|--|
| GESTIONE DEI SAPERI | Valutazione | appresi) | | |
| | | Predisporre una valutazione coerente con gli argomenti trattati | 12 | |
| | | Utilizza diverse tipologie di prove e strumenti per la valutazione | 13 | |
| | | Valorizza la dimensione formativa della valutazione | 14 | |
| COINVOLGIMENTO DEGLI STUDENTI | Relazione | Favorisce e supporta l'autovalutazione negli studenti e la loro consapevolezza nell'apprendere | 15 | |
| | | Favorisce un clima sereno in classe e interazioni positive | 16 | |
| | | Gestisce i conflitti attraverso la persuasione e la condivisione con il gruppo-classe | 17 | |
| | Personalizzazione | Coinvolge un alto numero di studenti durante l'attività | 18 | |
| | | Predisporre materiali e percorsi differenti per diverse tipologie di alunni | 19 | |
| | Regolazione | Si coordina con altre figure (insegnante di sostegno, educatori) i percorsi personalizzati | 20 | |
| | | Adegua il percorso alle conoscenze degli allievi | 21 | |
| | | Riformula la presentazione degli argomenti in funzione delle difficoltà evidenziate dagli alunni | 22 | |
| | Feedback | Riprende, riformula e valorizza le domande degli alunni | 23 | |
| | | Richiede e fornisce feedback circa i temi trattati | 24 | |
| | | Gestisce gli errori come tappe per l'apprendimento | 25 | |

* l'azione è : ++ molto visibile, +abbastanza visibile, -poco visibile, -- per nulla visibile

| | | | | |
|-------------|--|----|--|--|
| Valutazione | Predisporre una valutazione coerente con gli argomenti trattati | 12 | | |
| | Utilizza diverse tipologie di prove e strumenti per la valutazione | 13 | | |
| | Valorizza la dimensione formativa della valutazione | 14 | | |
| | Favorisce e supporta l'autovalutazione negli studenti e la loro consapevolezza nell'apprendere | 15 | | |

Valutazione per l'apprendimento

Valutazione coerente con le situazioni di insegnamento e con gli intenti valutativi

Verso una valutazione bilanciata (compiti diversi che permettano di verificare il raggiungimento di diversi obiettivi)

Predisposizione di situazioni e supporti all'autovalutazione e co-valutazione (schede, rubriche, domande...)

| | | | | |
|-----------|---|----|--|--|
| Relazione | Favorisce un clima sereno in classe e interazioni positive | 16 | | |
| | Gestisce i conflitti attraverso la persuasione e la condivisione con il gruppo-classe | 17 | | |
| | Coinvolge un alto numero di studenti durante l'attività | 18 | | |

Tempi di avvio delle situazioni di lavoro (l'informale)
Diverse strategie per gestire la comunicazione (anche in rete)
Creare occasioni diversificate di relazione (a piccoli gruppi, alternato alla classe intera) – sperimentare dialoghi tra classi

| | | | | |
|-------------------|--|----|--|--|
| Personalizzazione | Predisporre materiali e percorsi differenti per diverse tipologie di alunni | 19 | | |
| | Si coordina con altre figure (insegnante di sostegno, educatori) i percorsi personalizzati | 20 | | |
| Regolazione | Adegua il percorso alle conoscenze degli allievi | 21 | | |
| | Riformula la presentazione degli argomenti in funzione delle difficoltà evidenziate dagli alunni | 22 | | |

Importanza assoluta della progettazione (soprattutto on line non si improvvisa!)

Predisporre e fruire di banche dati comuni tra insegnanti

Dotazione di strumenti di osservazione e rilevazione di quanto sta accadendo durante la lezione

| | | | | |
|----------|---|----|--|--|
| Feedback | Riprende, riformula e valorizza le domande degli alunni | 23 | | |
| | Richiede e fornisce feedback circa i temi trattati | 24 | | |
| | Gestisce gli errori come tappe per l'apprendimento | 25 | | |

L'autonomia dello studente implica un cambiamento sostanziale per il docente: in base a quanto scoperto è chiamato a

- specificare
- approfondire
- correggere
- suggerire alternative
- ripercorrere processi per individuare errori
- favorire l'autoregolazione

National Research Council (2012)
citato in Pellerrey 2021

Tre grandi ambiti di sviluppo
professionale:

- 1. dominio intrapersonale
- 2. dominio interpersonale
- 3. dominio cognitivo



Dominio intrapersonale

- Curiosità
- Etica (sociale)
- Porsi obiettivi
- Iniziativa
- Integrità (valoriale)

Consapevolezza

Cura di sè
(equilibrio)

Autoefficacia

Autoregolazione

Perseveranza

Dominio interpersonale

- Adattabilità
- Assertività
(espressione di personali visioni)
- Comunicazione
- Gestione dei conflitti

Empatia

Lavoro di rete (interna ed esterna alla scuola)

Consapevolezza sociale

Lavoro in team

Dominio cognitivo

- Contenutistico
- Pensiero creativo
- Pensiero critico
(analisi e proposta)
- Organizzazione

Schemi di
apprendimento

Problem solving

Gestione del tempo

Attivare gli studenti, supportare la problematizzazione

- Ansia, controllo, orientamento all'origine della domanda sul funzionamento organizzativo
- Esecuzione: rassicurazione, nella sfera emotiva dell'essere valutati
- Problematizzare è possibile quando si possiedono le risorse per « guardare in modo diverso »

Far problematizzare: come?

- Come avrebbe potuto fare diversamente in una specifica situazione? Perché? (confronto fra pari e con l'esperto) (Teoria dell'analisi dell'attività, Clot 2008)
- Evidenziare divergenze, contraddizioni tra proprie e altrui interpretazioni: far emergere i propri schemi d'azione costituiti da obiettivi, regole d'azione, teoremi in atto (Vergnaud, 1999)

Far problematizzare: come?

- Ripercorrere il proprio percorso d'azione (Theureau, 2006): quello che penso di fare, quello che penso di poter fare, quello che ho realmente fatto, quello che dico di aver fatto
- Rivedere come il tirocinante ha risposto alla situazione a partire dagli elementi che ha raccolto durante l'azione – come e perchè ha costruito la regolazione in azione (Altet, 2015)

Dialogo tra saperi teorici e pratici: quali piste possibili?

- I processi di pragmatizzazione e di epistemizzazione (Pastré, 2011)
- Rileggere il « reale » alla luce delle conoscenze teoriche (Altet, Analisi di pratica)

Pragmatizzazione ed epistemizzazione (Pastré, 2011)

pragmatizzare

- Comprendere la portata di un costrutto teorico nella pratica (es. ZSP)
- Usare modelli teorici per agire (es. progettare)
- Rivedere la pratica alla luce di un costrutto teorico (es. gestire gruppi)

epistemizzare

- Ripercorrere l'esperienza per darle una struttura (concettualizzare)
- Confrontare le diverse concettualizzazioni dell'esperienza
- Identificare costrutti teorici che permettano di rileggere quanto emerso dal confronto