

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA111110

Le competenze comunicative del docente-tutor: il ruolo del feedback formativo

Tutor-teacher communication skills: the role of formative feedback

Barbara Balconi¹

Sintesi

Il contributo si propone di presentare una valutazione del percorso formativo “Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola”, condotto nel corso dell’anno accademico 2018/2019, presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca. In particolare, si riportano i risultati di uno studio qualitativo di tipo valutativo sullo sviluppo delle competenze comunicative del docente-tutor, con specifico riferimento alla capacità di formulazione e comunicazione del feedback formativo. I dati sono stati raccolti tramite due elaborazioni scritte realizzate individualmente dai partecipanti durante il percorso formativo. I risultati, ricavati tramite una content analysis di tipo qualitativo, consentono di evidenziare l’emergere di capacità comunicative e valutative nella gestione del feedback formativo.

Parole Chiave: Docente-tutor, Sviluppo professionale, Valutazione formativa, Comunicazione, Feedback formativo.

Abstract

This paper presents an assessment of the training course “The role and the functions of the tutor in the school”, carried out during the academic year 2018/2019 at the University of Milan-Bicocca. In particular, the paper presents the results of a qualitative evaluation study on the communication skills of the tutor-teacher, with specific reference to the formulation and communication of formative feedback. Data were taken from two texts written by each participant during the training course. The results, obtained from a qualitative content analysis, highlight the progress made in the development of communication and evaluation skills in the area of formative feedback.

Keywords: Tutor-teacher, Professional development, Formative assessment, Communication, Formative feedback.

1. Università degli studi di Milano Bicocca, barbara.balconi@unimib.it

1. Contesto dell'indagine

Il presente contributo nasce dall'azione di monitoraggio e valutazione del percorso formativo dal titolo "Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola", progettato e avviato in modo congiunto, nel 2016, da quattro Atenei italiani: Università degli Studi di Milano-Bicocca, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Università degli Studi di Macerata, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna. Nello specifico, in questo articolo si intende considerare l'edizione del percorso formativo realizzata nell'anno accademico 2018/2019 presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca e focalizzare l'attenzione sul modulo formativo riguardante le competenze comunicative del tutor (Anh Le & Vásquez, 2011). L'oggetto di ricerca del presente lavoro riguarda la valutazione di uno specifico ambito di apprendimento promosso dal corso relativamente alle competenze comunicative del docente tutor: la capacità di formulare feedback formativi nei colloqui di restituzione con il docente tutee.

Il corso "Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola" ha avuto origine in risposta all'emergente richiesta formativa raccolta negli ultimi anni dai quattro atenei promotori e avanzata primariamente dai docenti che svolgono il ruolo di tutor del personale in formazione (tutor dei tirocinanti di Scienze della Formazione Primaria, dei Corsi di formazione iniziale per l'insegnamento secondario, dei Corsi di specializzazione per le attività di sostegno, tutor dei neo-assunti, tutor di azioni di miglioramento). Allo stato attuale, se, da un lato, risulta ancora poco indagato l'ambito di ricer-

ca riguardante le metodologie formative volte allo sviluppo professionale dei docenti-tutor e ancor più limitati sono gli studi di carattere valutativo che esaminano l'impatto formativo di progetti rivolti allo sviluppo di competenze di tutoraggio e accompagnamento professionale (Vásquez & Rappen, 2007), dall'altro, si riscontra la presenza di un'ampia letteratura riguardante la definizione di tale figura di docente (Paul, 2004; Magnoler, 2017) e il ruolo da essa rivestito nella crescita professionale di insegnanti in formazione (Cheng & Tang, 2008; Chiang, 2008; Farell, 2008; Kaldi, 2009). Ancor più circoscritte sono, infine, le ricerche che si interrogano sulla qualità dei percorsi e delle metodologie formative volte allo sviluppo di competenze comunicative e di formulazione di feedback formativi (Anh Le & Vásquez, 2011; Copland, 2012; Engin, 2013; Lotta, 2019).

A questo proposito occorre sottolineare che i dati raccolti dal processo di valutazione dell'edizione precedente (2017/2018) del corso oggetto del presente lavoro (2018/2019) hanno evidenziato una chiara esigenza di approfondimento del tema delle capacità comunicative del docente-tutor, con particolare riferimento al ruolo di analisi riflessiva della pratica didattica messo in atto mediante la formulazione di feedback (Vásquez 2004; Bailey, 2006; Vásquez & Reppen 2007; Vannini, 2010). L'analisi di tale bisogno formativo ha consentito ai docenti che coordinano l'edizione milanese di avviare una riprogettazione della struttura formativa del corso e di inserire, a partire dall'anno accademico 2018/2019, un modulo interamente dedicato alle competenze comunicative e al ruolo dei

feedback formativi nel supportare lo sviluppo professionale. L'oggetto di lavoro del modulo aggiuntivo, intitolato "Modelli e strategie di comunicazione: tra didattica e consulenza pedagogica" si è concentrato, pertanto, sulla formulazione di feedback formativi (Hulse-Killacky, 1994; Swank & McCarthy, 2013) e sulla promozione di un linguaggio assertivo e non giudicante, finalizzato a sollecitare, sostenere e accompagnare le capacità riflessive del soggetto in formazione (Grion & Tino, 2018).

2. Quadro teorico

La cornice teorica in cui si situa la presente ricerca fa riferimento a due principali ambiti di studio relativi alla professionalità del docente-tutor: a) le ricerche che indagano il ruolo e le competenze del tutor (Paul, 2004; Magnoler 2017); b) gli studi riguardanti il feedback formativo (Nicol & Macfarlane-Dick 2006; Hattie & Timperley, 2007) e le sue funzioni nel processo di accompagnamento professionale (White, 2007; Tang & Chow, 2007; Badger, 2012; Copland, 2011). È utile, in questa sede, distinguere tali ambiti di ricerca, benché appartenenti a un filone di indagine che presenta una chiara matrice comune, poiché ciò consente di esaminare con accuratezza le relazioni tra la capacità di accompagnamento professionale e le competenze comunicative e valutative che qualificano l'azione di formulazione dei feedback formativi.

Magnoler (2017) circoscrive le funzioni e le competenze di accompagnamento professionale della figura del tutor, distinguendo in modo articolato fra le funzioni di tutoring, mentoring (Bullough *et al.*, 2003; Giebelhaus

& Bowman, 2002), supervising (Murray-Harvey *et al.*, 2001), coaching e scaffolding (Engin, 2012), tradizionalmente sovrapposte e spesso utilizzate in maniera intercambiabile. L'autrice attribuisce, in particolare, al ruolo del tutoring una funzione fondamentale nei processi di formazione degli insegnanti basati sull'alternanza fra teoria e pratica e definisce la peculiarità professionale del docente-tutor a partire dal compito di creare momenti di immersione nella pratica, in cui il tutee si misura con le proprie capacità professionali, e momenti di osservazione, monitoraggio e valutazione del proprio operato. Si parla dunque di accompagnamento (compagnonnage) professionale per definire quello "spazio terzo" di riflessione e confronto in cui entrambi i soggetti della relazione formativa (tutor e tutee) crescono professionalmente (Paul, 2004). Tale alternanza ricorsiva tra azione e riflessione o tra immersione nella pratica professionale e distanziamento critico è stata recepita nell'impianto formativo predisposto per l'accompagnamento dei docenti in anno di prova, regolamentato dal D.M. 850/15 e dalla C.M. 36167/15.

Un'area di ricerca specifica e di lunga tradizione riguarda gli studi sulla figura del tutor nel tirocinio degli studenti di Scienze della Formazione Primaria o di corsi di laurea affini rivolti ai pre-service teachers, con particolare riferimento al ruolo di "supervisore" e ai colloqui di supervisione (Copeland, Atkinson, 1978; Christensen, 1988). Tale figura fa riferimento a docenti destinatari di un distacco a tempo parziale dalla scuola per seguire in università il percorso di tirocinio di gruppi di futuri insegnanti (Nigris, 2004; Damiano, 2007).

Nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti, il tutoraggio viene considerato come un'azione cruciale nella promozione dello sviluppo professionale dei futuri insegnanti (studenti/tirocinanti) poiché consente un accompagnamento costante, individuale e di gruppo, volto a raccordare le esperienze di tirocinio con i contenuti teorici elaborati nei corsi e nei laboratori universitari e, in questo modo, a promuovere una postura critica e riflessiva del futuro docente (Byrd & Fogleman, 2012; Laneve & Pascolini, 2014). Se numerosi sono gli studi sul rapporto tra docente-tutor e docente tutee nell'ambito della formazione universitaria, più limitati sono gli studi dedicati agli in-service teachers e, più in particolare, all'azione formativa svolta da docenti-tutor verso docenti in servizio che sono inseriti in programmi di formazione. Tuttavia, anche le ricerche sugli insegnanti novizi (Ingersoll & Smith, 2004) mostrano come le azioni di supporto e di sostegno allo sviluppo professionale di tali insegnanti siano fondamentali al fine di promuovere competenze professionali complesse quali, ad esempio, l'utilizzo consapevole di strumenti diversificati nella pratica didattica e di strategie differenziate per rispondere in modo efficace ai differenti bisogni di apprendimento degli alunni, la gestione di momenti di difficoltà e di "incidenti critici" nella pratica didattica quotidiana (Fantilli & McDougall, 2009), ma anche il far acquisire buoni livelli di prestazione e rendimento ai propri allievi (Ingersoll & Strong, 2011). Inoltre, azioni di accompagnamento professionale possono sostenere i novizi in quello che Veenman (1984) ha definito come "shock da realtà" riferendosi al disorientamento che

coinvolge i neo-insegnanti nel momento in cui entrano a scuola. A questo proposito, Korthagen e Wubbles (1995) mostrano come l'assenza di tale accompagnamento per i docenti novizi sia correlata, durante il primo anno di insegnamento, a un graduale adattamento e modellamento alle pratiche della scuola, piuttosto che alla messa in campo di conoscenze più aggiornate sui processi di apprendimento e insegnamento.

L'accompagnamento al "ragionamento professionale" e all'analisi delle pratiche previsto nelle azioni di tutoraggio appena descritte richiede competenze comunicative che possono essere approfondite facendo riferimento agli studi relativi alla valutazione formativa che implicano aspetti comunicativi e, in particolare, all'utilizzo del feedback formativo. Se con il concetto di feedback si intende una componente cruciale del processo di valutazione formativa e una tra le strategie didattiche che presentano il maggior grado di influenza sull'apprendimento (Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2009), il termine "feedback formative" si riferisce a «*information communicated to the learner that is intended to modify the learner's thinking or behavior for the purpose of improving learning*» (Shute 2007, p.1).

Da tale definizione appare chiaro che non tutti i feedback supportano con la medesima efficacia l'apprendimento e, pertanto, che un'analisi accurata della funzione formativa del feedback deve tener conto, oltre che delle sue caratteristiche interne (contenuto informativo, modalità di comunicazione, struttura linguistica e discorsiva), anche dell'effettiva comprensione dello studente o del docente

in formazione (Sadler, 2010; Havnes *et al.*, 2012). Da questo punto di vista, è possibile attribuire a un contenuto informativo comunicato a uno studente la categoria definitoria di “feedback” solo se è effettivamente usato dallo studente stesso - o da un docente in formazione - per modificare un proprio comportamento valutato in maniera condivisa a partire da criteri specifici e chiaramente identificabili (Leahy *et al.*, 2005).

Nell’ambito degli studi sullo sviluppo professionale dei docenti, Fletcher (2000) sottolinea come la comunicazione di un feedback adeguato sia la parte più complessa - e al contempo cruciale - del ruolo del tutor e richieda una sistematica e accurata osservazione della prestazione del tutee. Secondo Fletcher (2000), il feedback dovrebbe facilitare la riflessione e favorire lo sviluppo di capacità di pensiero critico degli insegnanti rispetto alle proprie capacità di insegnamento. Nell’ambito professionale che si sta descrivendo diviene infatti fondamentale che il tutor sappia riconoscere, in primo luogo, la finalità “formativa” delle evidenze che è chiamato a raccogliere relativamente alla pratica professionale del tutee e, successivamente, la funzione regolatrice, ricostruttiva, emancipante (Grion & Tino, 2018) che tali evidenze possono svolgere a condizione che la relazione comunicativa tutor-tutee risulti efficace. Numerose sono in letteratura le strategie comunicative che svolgono tali funzioni e che, di conseguenza, possono essere considerate nei termini di “feedback formativo” (Anh Le & Vásquez, 2011): l’allestimento di un clima accogliente e non giudicante durante i momenti di confronto e analisi della pratica del tutee

(McGlenn, 2003), la formulazione di suggerimenti o di consigli partendo dall’esperienza del docente tutor (Vásquez, 2004), la comunicazione di aspetti positivi - valorizzazione - prima dell’esposizione di criticità (Bowman, 2001; Glenn, 2006), il bilanciamento di aspetti positivi e criticità (Murdoch, 2000; Glenn, 2006), l’uso di domande appropriate (Vásquez & Reppen, 2007) e la capacità di accogliere, spesso lasciando spazio al silenzio, le considerazioni e i ragionamenti del tutee (Phillips, 2004). A questo proposito Traverso (2015) parla di “ascolto attivo” per definire la postura comunicativa del tutor e per sottolineare l’attenzione costante di monitoraggio del processo formativo funzionale all’elaborazione di domande riflessive da rivolgere al tutee. In particolare, è la dinamica tra ascolto attivo e domande riflessive, tra la capacità di accogliere il discorso del tutee e quella di proporre interrogativi che aprano a processi di risignificazione e che, tuttavia, non interrompano il flusso discorsivo (Batini & Surian 2009) a qualificare la postura comunicativa del tutor. Da questo punto di vista il concetto di “ascolto attivo” può essere accostato a quello di “regolazione”, elaborato dalla letteratura francofona (Allal & Mottier Lopez, 2005) per far riferimento al procedimento di continuo adattamento della pratica didattica.

In sintesi, le strategie ora rapidamente accennate sono da collocare in una più ampia cornice professionale che rimanda all’agire valutativo del docente tutor e alle sue competenze comunicative. In questo senso nel presente contributo si intende inquadrare il concetto di “feedback formativo” all’interno di un approccio formativo alla valutazione

(Harlen, 2010; Grion & Tino, 2018) che possa consentire al tutor di distinguere il piano del “misurare” (relativo all’attenzione analitica al dato, alla ricerca di procedure di indagine valide e affidabili e, più in generale, alle competenze di osservazione) dal vero e proprio piano del “valutare” (riferibile al pensiero interpretativo e critico e alle competenze comunicative).

3. Organizzazione del corso e partecipanti

Come descritto in apertura di contributo, il corso di alta formazione “Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola”, persegue l’obiettivo di for-

mare il docente che svolge il ruolo di tutor del personale in formazione (tutor dei tirocinanti di Scienze della Formazione Primaria, dei Corsi di formazione iniziale per l’insegnamento secondario, dei Corsi di specializzazione per le attività di sostegno, tutor dei neo-assunti, tutor di azioni di miglioramento). Il piano didattico del corso si articola in quattro moduli, cronologicamente strutturati, e si compone di incontri frontali a cui si aggiungono attività erogate in modalità e-learning e modulate in base ai contenuti degli incontri. Le attività in modalità e-learning sono analizzate e restituite ai partecipanti dai docenti e dai tutor del corso, sia mediante colloqui individuali, sia attraverso commenti allegati in maniera digitale (Salmon, 2002).

Titolo Modulo	Docente Responsabile
La figura del tutor dei tirocinanti e del tutor dei neo-assunti nello sviluppo professionale: tra competenze pedagogico-didattiche e aspetti normativi	Patrizia Magnoler
Dalla documentazione didattica alla progettazione del processo di insegnamento-apprendimento	Elisabetta Nigris
Il ruolo dell’osservazione nella costruzione della professionalità docente	Roberta Cardarello
Valutazione e autovalutazione della professionalità docente	Ira Vannini

Tab. 1- *Elenco dei quattro moduli formativi e dei docenti (2017/2018).*

A complemento di questi quattro moduli formativi, ciascuna università organizza degli incontri con funzionari dei rispettivi Uffici Scolastici Regionali per approfondire la conoscenza degli aspetti istituzionali dei diversi profili di tutor, discussi anche con testimoni privilegiati (ad esempio, tutor coordinatori e

organizzatori in servizio presso il Corso di laurea in Scienze della formazione primaria; Dirigenti Scolastici; Docenti con funzione strumentale di supervisione dei tutor).

I 40 partecipanti al corso sono docenti di genere femminile (100%), prevalentemente appartenenti alla scuola primaria (61%) e, in

misura minore, alla scuola dell'infanzia (21%) e alla scuola secondaria di I grado (18%). Per la maggior parte (67%), i docenti partecipanti possiedono un titolo di laurea o superiore. La totalità dei partecipanti sono insegnanti di ruolo da almeno tre anni, così come richiedono i requisiti di accesso al corso di formazione. Tutti i docenti hanno avuto esperienze di tutoraggio. La media di anzianità di servizio è di 18 anni, con un indice di variazione non eccessivamente elevato: si va da 8 anni di anzianità a 25 anni nel caso di docenti più esperti.

4. Quadro metodologico

La ricerca si è articolata in quattro fasi principali: 1) raccolta e analisi dei bisogni formativi; 2) progettazione del modulo formativo sulla comunicazione; 3) costruzione delle e-tivity (task richiesti ai partecipanti sotto forma di elaborazioni scritte); 4) analisi testuale secondo la modalità della content analysis.

La fase iniziale di raccolta e analisi dei bisogni formativi si è strutturata in un'analisi quali-quantitativa, condotta mediante la somministrazione di un questionario *ex post*, rivolto ai docenti partecipanti all'edizione 2017/2018 del corso, composto da 39 items con scala Likert e da 4 domande aperte. Come sottolineato nel paragrafo iniziale, l'analisi delle domande aperte ha mostrato la necessità di approfondire il tema delle capacità comunicative del docente-tutor, con particolare riferimento al momento dell'analisi condivisa tra tutor e tutee della pratica didattica di quest'ultimo e alla formulazione di feedback formativi. La fase di progettazione del modulo formativo sulla comunicazione è

stata condotta a partire dall'analisi dei più recenti studi sul feedback formativo nella relazione tra tutor e tutee, sia in ambito di *pre-service teacher training*, sia in quello - benché più limitato - di *in-service teacher training* (Copland, 2012; Engin, 2013; Lotta, 2019) e, in senso più ampio, sul rapporto tra valutazione formativa e feedback (Shute, 2007; Hattie, 2009).

La valutazione dello sviluppo delle capacità comunicative è stata strutturata mediante l'analisi di due delle cinque e-tivity (elaborazioni scritte da realizzare in maniera digitale, attraverso il caricamento nella piattaforma e-learning del corso, sui temi dei cinque moduli del corso). In particolare sono state scelte l'e-tivity 1 e l'e-tivity 3. La prima delle due e-tivity ha l'obiettivo dichiarato - ed esplicitato ai corsisti - di saper fare domande ai neo-assunti per "far esplicitare" all'altro la propria pratica. La consegna dell'e-tivity 1 è la seguente: *Quali commenti fareste a un insegnante in formazione che vi consegna una relazione scritta come quella che vi viene presentata nel file che trovate di seguito? Su quali aspetti vi concentrereste di più e per quale motivo? Riportare in forma scritta i commenti e, al termine dell'elaborato, illustrare le criticità incontrate nella realizzazione.* L'e-tivity numero 3 riguarda nello specifico il modulo della comunicazione e presenta la seguente consegna: *1) Individuare nella documentazione che segue (di una pratica didattica svolta in una classe) aspetti positivi e criticità dell'azione didattica raccontata e spiegare le ragioni per cui si ritengono tali. 2) Simulare un colloquio di restituzione della documentazione analizzata. 3) Motivare in un breve testo le scelte*

fatte nella simulazione del colloquio.

I dati raccolti dalle 80 elaborazioni scritte dai docenti partecipanti (40 e-tivity 1 e 40 e-tivity 3) sono stati analizzati secondo l'approccio della *qualitative content analysis* (Neundorf, 2002), focalizzato sulla considerazione dei contenuti espliciti (Hsieh & Shannon, 2005; Elo & Kyngäs, 2008). I partecipanti sono stati informati della ricerca e della modalità di raccolta e analisi dei dati all'inizio del percorso formativo e hanno tutti acconsentito alla raccolta e al trattamento dei dati mediante la firma di un apposito modulo. Sono state individuate due categorie principali con cui esaminare le proposizioni presenti nelle due e-tivity: a) "contenuto del feedback"; b) "modalità comunicativa del feedback". Per ciascuna delle due categorie sono stati individuati alcuni indicatori: la prima categoria è articolata nell'indicatore "quantità dei focus d'attenzione" e nell'indicatore "contenuto del focus d'attenzione". La seconda categoria presenta 5 indicatori riguardanti 5 diverse tipologie di proposizioni strutturanti i feedback forniti (prescrittive; informativo-descrittive; analitiche; riflessive; valorizzanti); tali indicatori sono tratti da una sintesi di quelli individuati da Akcan e Tatar (2010) e Aspden (2014) per analizzare le tipologie di feedback formativi nella relazione tutor-tutee.

5. Risultati

Si presentano ora i dati relativi all'analisi delle produzioni testuali relativi alle e-tivity 1 e 3, descritte nel paragrafo precedente, con l'obiettivo di evidenziare lo sviluppo della capacità di formulazione di feedback formativi

da parte dei docenti-tutor. L'analisi che si riporta di seguito fa riferimento a due categorie, ognuna delle quali strutturata in una serie di indicatori: la prima categoria prende in esame il contenuto dei feedback dei tutor partecipanti, la seconda si riferisce alla modalità comunicativa con cui tali feedback sono stati proposti - in modo simulato - a docenti-tutorati.

Il primo dei due indicatori della categoria "contenuto del feedback" riguarda la quantità dei focus d'attenzione. Nei 40 testi analizzati dell'e-tivity 1 è rintracciabile un elevato numero di focus d'attenzione riferibili ad aree della professionalità del tutee estremamente diversificate: nel 70% delle e-tivity 1 (28 su 40) compaiono 5 o più focus d'attenzione, nel 20% delle e-tivity (8 su 40) vengono identificati da 3 a 4 focus, mentre solo nel rimanente 10% degli elaborati (4 su 40) compare una selezione più circoscritta dell'oggetto di analisi operata dai tutor (3 o meno focus d'attenzione). Si può ipotizzare che l'elevata numerosità di focus presente nell'e-tivity 1 sia riferibile a una difficoltà dei tutor nella scelta degli aspetti professionali da sottoporre all'attenzione del tutee. Le tematiche dei focus proposti sono state raggruppate, per contenuto, in 5 aree: progettazione dell'attività, motivazione degli studenti, motivazione del docente, strumenti di osservazione e documentazione, valutazione e autovalutazione. Occorre sottolineare che nella maggior parte degli elaborati (25 su 40) tali aree vengono individuate in maniera disarticolata, senza esplicite connessioni: *«Partirei con qualche domanda relativa alla documentazione: oltre alla relazione hai qualche allegato? Qualche*

prodotto dei bambini? Non hai pensato di inserire qualche fotografia?...» (E-tivity 1_Docente-Tutor 14). *«Entrando nello specifico del percorso, l'altra domanda che porrei riguarda i bisogni formativi: nella fase di progettazione avevi esplicitato i bisogni formativi della classe dai quali sei partita/o per elaborare il percorso? Hai potuto verificare qualche ricaduta sul clima di classe o sui processi?»* (E-tivity 1_Docente-Tutor 19). *«Altro tema che indagherai riguarda la valutazione - in itinere, finale, autovalutazione degli alunni e del docente: quali strumenti hai utilizzato per accertarti dei progressi negli apprendimenti e nello sviluppo delle competenze? Quali tipi di prove hai utilizzato? Hai somministrato questionari di auto-valutazione? Hai fatto uso di biografie cognitive, diari di bordo?...»* (E-tivity 1_Docente-Tutor 4).

L'analisi della seconda categoria, ovvero quella relativa alla modalità comunicativa scelta dai tutor per restituire i feedback, mostra la presenza predominante di proposizioni di tipo prescrittivo, articolate in giudizi espressi dai tutor e in indicazioni direttive riguardanti lo svolgimento dell'azione didattica: 10 elaborati su 40 presentano più del 50% di proposizioni di carattere prescrittivo; in 20 elaborati le proposizioni prescrittive si attestano tra il 20% e il 50%; solo 10 elaborati contengono meno del 20% di proposizioni prescrittive. Si riportano di seguito alcuni stralci delle e-tivity 1: *«È necessario inserire l'attività didattica che si intende svolgere nel contesto classe»* (E-tivity 1_Docente-Tutor 12). *«Le scelte vanno motivate basandosi sulle esigenze della classe e della programmazione. Gli obiettivi vanno formulati in base*

alle caratteristiche della classe e ai suoi punti di forza e di debolezza» (E-tivity 1_Docente-Tutor 22). *«La relazione è troppo generica e confusa. Non porta a nulla di concreto. In questo caso il ruolo del tutor è fondamentale per avviare a questo approccio superficiale. Non va bene utilizzare nelle relazioni esposizioni come 'penso che...', 'credo che...»* (E-tivity 1_Docente-Tutor 38). Le proposizioni ora riportate, a titolo esemplificativo, consentono di evidenziare la presenza di formulazioni normative da parte del docente tutor senza che sia richiesto un parere o l'attivazione di un ragionamento da parte del tutee.

La seconda modalità comunicativa per numero di occorrenze è quella riflessiva. La riflessione che i tutor propongono è condotta a posteriori sull'azione didattica, con l'obiettivo di rintracciare nell'esperienza le evidenze volte a giustificare le affermazioni riportate. In accordo con la classica tripartizione temporale degli enunciati riflessivi (Van Manen, 1995; Conway, 2001; Urzua, & Vásquez, 2008) che distingue la riflessione anticipatoria o prospettiva (rivolta ad azioni da compiersi nel futuro) da quella retrospettiva (rivolta ad analizzare azioni già compiute) e da quella diretta ad azioni in corso di svolgimento (*reflection-in-action*), è possibile individuare nella prima e-tivity 1 una chiara prevalenza di enunciati riflessivi di tipo retrospettivo: *«Cosa hai notato, nell'atteggiamento degli alunni, che ti fa affermare che hanno raggiunto una maggiore autonomia e sicurezza di loro stessi?»* (E-tivity 1_Docente-Tutor 22). *«Quali osservazioni, e rispetto a cosa, ti hanno fatto riconsiderare la tua azione?»* (E-tivity 1_Docente-Tutor 34).

L'analisi delle produzioni testuali elaborate

dai partecipanti nell'e-tivity 3 mostra alcune variazioni rispetto alla frequenza delle occorrenze degli indicatori appena considerati relativamente alle due categorie. Relativamente alla categoria "contenuto del feedback", l'indicatore riguardante la quantità dei focus d'attenzione segnala una differente distribuzione rispetto all'e-tivity 1. Il numero dei focus d'attenzione rilevabili, infatti, diminuisce sensibilmente: nella quasi totalità degli elaborati (31 su 40) è minore o uguale a 3. La variazione nella capacità di focalizzare degli aspetti didattici su cui attivare un confronto con il tutee è facilmente osservabile nei seguenti passaggi: «*Nel colloquio mi ero prefissata due obiettivi: a) dare un rimando positivo sulla preparazione del materiale; b) affrontare il tema del tempo*» (E-tivity 3_Docente-Tutor 2). «*Ho cercato di non porre troppe domande ma di farle in maniera mirata per cercare di indirizzare la tutee a prendere coscienza e a verbalizzare quelle che erano le sue aspettative, ma anche le sue preoccupazioni*» (E-tivity 3_Docente-Tutor 18). L'esplicitazione della scelta di alcuni focus è un'azione che consiste nel "far luce" (*highlighting*) su eventi che caratterizzano una certa situazione professionale (Goodwin, 1994, p. 609). La selezione operata dai tutor si caratterizza come capacità di porre attenzione a un elevato insieme di eventi e di sceglierne solamente alcuni che sono ritenuti di maggior importanza per lo sviluppo professionale del tutee; questa azione consente di superare i raggruppamenti tematici individuati nell'analisi dell'e-tivity 1 in favore di una riflessione maggiormente articolata che permette al tutee di capire come migliorare il proprio lavoro, conducendolo a

un livello di comprensione più profonda rispetto alla fase precedente.

Un secondo elemento di cambiamento rispetto all'e-tivity iniziale riguarda la modalità di formulazione dei feedback. Nella quasi totalità degli elaborati non è presente la modalità prescrittiva (37 su 40), ma, al contrario la maggior parte dei feedback proposti fa riferimento a un approccio "costruttivo", volto a rilanciare al tutee elementi di riflessione e non commenti giudicanti. Continua a essere presente la modalità descrittivo-informativa, così come la modalità "riflessivo retrospettiva", che è riscontrabile in 10 e-tivity su 40 con una presenza superiore al 30% rispetto all'insieme complessivo delle proposizioni della trattazione; in 20 e-tivity su 40 tale proposizione è presente dal 10% al 30% del totale delle proposizioni della trattazione; in solo 10 e-tivity su 40 rappresenta meno del 10% della trattazione. Nelle e-tivity 3 inizia a comparire la modalità riflessiva di tipo "prospettivo". Questa modalità compare in 10 elaborati su 40 con una percentuale che va oltre il 10 % del totale delle proposizioni, in 20 e-tivity compare tra lo 0% e il 10 %, mentre in 10 e-tivity non compare del tutto. Per descrivere meglio tale modalità si riportano alcuni esempi di feedback formulati dai tutor: «*In cosa avresti voluto lasciarli maggiormente liberi? C'è un qualcosa che avresti fatto diversamente rispetto a quanto hai documentato?*» (E-tivity 3_Docente-Tutor 27). «*Cosa immagini sarebbe successo se, invece, le avessi registrate alla lavagna senza organizzarle tu ma facendolo dopo con loro?*» (E-tivity 3_Docente-Tutor 33). Si tratta di domande volte alla promozione di atti riflessivi che

riguardano azioni da compiersi in un tempo futuro o in una situazione ipotetica e che pertanto, a differenza della riflessione retrospettiva emersa con notevole frequenza nell'analisi delle e-tivity 1, attivano un ragionamento autonomo da parte del tutee su eventuali modifiche da apportare alle scelte compiute in precedenza. Come sostenuto da Nicol (2018), tali proposizioni riflessive cercano di mobilitare un processo generativo "interno", attraverso il quale il tutee può sperimentare l'elaborazione di nuove conoscenze mediante la costruzione di ipotesi di scenari differenti da quello accaduto.

Un ulteriore elemento rilevabile nell'analisi effettuata delle e-tivity 3, all'interno della categoria "modalità di comunicazione del feedback", è l'impiego della strategia della valorizzazione, presente con frequenza limitata nelle e-tivity 1. A titolo esemplificativo possono essere riportati alcuni stralci delle elaborazioni dei tutor partecipanti: «*Ho apprezzato molto questa attività. Secondo me l'idea delle buste è stata un grande successo! Tu che impressioni hai avuto?*» (E-tivity 3_Docente-Tutor 12). «*Mi sembra un'ottima scelta metodologica, che mette in evidenza la tua conoscenza delle teorie sulla didattica! Le tue scelte progettuali sono sicuramente fondate e appropriate*» (E-tivity 3_Docente-Tutor 33). «*Ottima idea! Questa potrebbe essere una soluzione efficace: in questo modo si mantiene il senso dell'attività progettata inizialmente e non corri il rischio di sminuire un'attività potenzialmente molto bella e interessante*» (E-tivity 3_Docente-Tutor 39). La presenza di proposizioni con funzione valorizzante consente al tutee di aumentare la propria percezione di auto-effi-

cazia e di apprezzare un determinato comportamento come "idoneo" alla realizzazione del compito (Good, Brophy, 2003). Inoltre l'impiego di questa modalità, fondata sul riconoscimento del valore professionale del tutee, favorisce una predisposizione all'ascolto e agevola una disposizione al cambiamento (Glenn, 2006).

6. Discussione dei risultati

L'aspetto di maggior criticità identificato dai tutor riguarda la difficoltà nel trovare un modo efficace per comunicare al tutee una revisione di quanto prodotto e, in senso più ampio, la difficoltà nel mettere in atto, dal punto di vista comunicativo, la funzione formativa del feedback. Come rilevato dall'analisi della prima e-tivity, i tutor partecipanti riscontrano delle difficoltà nell'elaborare interventi comunicativi in grado di supportare una regolazione del processo riflessivo del tutee (Allal, Mottier Lopez, 2005).

L'analisi proposta nel paragrafo precedente permette di individuare, attraverso le due categorie prese in esame, alcune tracce dello sviluppo di alcune competenze comunicative elaborate dai docenti-tutor all'interno del percorso formativo oggetto del presente lavoro. Rispetto alla categoria relativa al contenuto dei feedback, l'apprendimento che può essere rilevato riguarda la capacità emergente di selezione del focus di riflessione da parte dei tutor. I partecipanti, infatti, all'inizio del percorso (e-tivity 1) hanno formulato feedback con indicazioni di analisi legate ad aspetti generici e appartenenti a diverse aree della professionalità docente, mentre durante il per-

corso formativo (e-tivity 3) hanno mostrato di essere in grado di sottoporre ai tutee focus d'attenzione maggiormente circoscritti (Barnett, 1998) favorendo una riflessione in grado di sostenere l'acquisizione di una comprensione più consapevole della situazione analizzata. Si può ipotizzare che tale atteggiamento sia indice dell'avvio dell'acquisizione, da parte dei tutor, di una competenza complessa di analisi della pratica didattica tipica dei docenti esperti (Larkin & Simon, 1987). Per quanto riguarda l'apprendimento riferito alla modalità di comunicazione del feedback, è possibile individuare - ancorché in forma schematica - un passaggio da una restituzione di tipo prescrittivo-informativo a una di tipo riflessivo, volta ad accompagnare e supportare l'azione del tutee in modo graduale, attraverso interazioni comunicative non direttive e giudicanti. All'interno della modalità comunicativa riflessiva del feedback si evidenzia un ulteriore passaggio, ovvero da una modalità di comunicazione di tipo riflessivo retrospettivo, presente nell'e-tivity 1, orientata al recupero delle evidenze a supporto delle interpretazioni fornite sull'azione didattica, nell'e-tivity 3 si passa a una modalità di comunicazione di tipo riflessivo "prospettivo", volta all'elaborazione di ipotesi progettuali di possibili interventi, differenti rispetto a quelli accaduti.

Al fine di supportare l'apprendimento di una competenza professionale complessa come quella di tipo comunicativo rivolta alla formulazione di feedback formativi (Vásquez, 2004), all'interno del corso di formazione preso in esame, la modalità sperimentata è stata duplice: da un lato, l'impiego di una for-

mazione di tipo "immersivo", che ha offerto l'opportunità di sperimentare, nelle e-tivity proposte, diverse simulazioni delle funzioni tutoriali, ha favorito l'attivazione, nei soggetti partecipanti, di meccanismi di riflessione sull'azione; dall'altro, l'apprendimento per *modeling* rispetto alle azioni dei tutor del corso. È stato allestito, in altre parole, un dispositivo formativo che ha promosso un meccanismo di "apprendistato" (Bondioli, 1995) in cui lo sviluppo di competenze comunicative è avvenuto attraverso la partecipazione ad attività specifiche, come lo svolgimento delle diverse e-tivity, ma anche prendendo "a modello" soggetti più esperti, in questo caso i tutor d'aula. In tal senso diventa importante presidiare, all'interno di un siffatto dispositivo di formazione, la coerenza fra la modalità di conduzione dei formatori e i contenuti proposti, al fine di poter garantire l'efficacia della proposta formativa.

Un secondo aspetto qualificante la costruzione delle competenze comunicative dei tutor, esplicitato come tale dai docenti partecipanti al percorso, risulta essere l'accompagnamento individualizzato e continuativo offerto dai formatori: ciascuna e-tivity, infatti, è stata restituita ai partecipanti attraverso un commento individuale che aveva l'obiettivo di configurarsi come un *feedback into*, ovvero volto ad avere un'immediata ricaduta nel processo di apprendimento (Harlen, 2010). Inoltre, in sede di colloquio finale è stato allestito uno spazio di discussione e di confronto, mediante una traccia semi-strutturata di conduzione, dove è stato possibile accompagnare i docenti partecipanti a formulare un bilancio ragionato dell'esperienza formativa. Da que-

sto punto di vista, l'utilizzo di strategie efficaci nella gestione degli scambi comunicativi e la formulazione di feedback formativi sono state azioni osservabili e fruibili da ciascun partecipante durante diversi momenti del percorso formativo.

La continua ricezione e rielaborazione di feedback formativi, le occasioni di realizzare processi dialogici di continuo scambio e condivisione hanno inoltre consentito ai partecipanti di mettere in atto processi di revisione dei propri compiti/prodotti, costruendo un principio di circolarità tra riflessione, riadattamento e miglioramento (Hattie & Timperly, 2007). Si tratta di condizioni volte alla promozione di un habitus riflessivo tipico del docente esperto, verso il quale tende l'azione del tutor nel suo rapporto con il tutee, e all'assunzione di un atteggiamento interpretativo sempre più consapevole (Putnam & Borko, 2000).

7. Limiti dell'indagine e prospettive future

I risultati del presente lavoro mostrano che la formulazione di feedback è un'azione professionale complessa (Vásquez, 2004), che richiede al tutor l'attivazione di competenze comunicative e valutative, ma anche di operare un'interazione tra queste ultime e competenze di tipo analitico e interpersonale (Fletcher & Baldry 2000, Gibson,

2006). Questa considerazione consente di individuare alcuni fattori di criticità riguardanti la ricerca oggetto di presentazione in queste pagine. A questo proposito, un limite dell'indagine condotta riguarda il carattere simulativo delle attività richieste ai docenti e successivamente considerate per la raccolta e analisi dei dati. L'analisi di un colloquio reale tra tutor e tutee, ad esempio, avrebbe consentito ai partecipanti di trovarsi in un contesto professionale autentico e avrebbe consentito, in sede di analisi, di dettagliare maggiormente le categorie d'analisi (individuando, inoltre, indicatori relativi al linguaggio non verbale). Un secondo aspetto che potrebbe essere utile approfondire mediante nuove indagini riguarda la riflessione metacognitiva elaborata dai tutor in sede di colloquio finale del percorso formativo. Attraverso l'analisi delle risposte fornite dai partecipanti alla richiesta "valutare il percorso formativo", sarebbe possibile identificare tanto la percezione degli apprendimenti dei corsisti, quanto le metodologie formative ritenute più efficaci nella promozione degli apprendimenti stessi. Tale rilevazione consentirebbe una ri-progettazione del corso maggiormente efficace e l'individuazione dei fattori formativi e didattici in grado di contribuire allo sviluppo iniziale della capacità di gestione del feedback formativo che si è cercato di illustrare.

Bibliografia

- Allal, L., & Mottier Lopez, L.** (2005). Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French. In OECD, *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD Publication.
- Aspden, K. M.** (2014). *Illuminating the Assessment of Practicum in New Zealand Early Childhood Initial Teacher Education*. A Thesis Presented in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Education at Massey University, Manawat, New Zealand. Thesis, Massey University.
- Akcan, S., & Tatar, S.** (2010). An investigation of the nature of feedback given to pre-service English teachers during their practice teaching experience. *Teacher Development*, 14 (2), pp. 153-172.
- Badger, J.** (2012). Analyzing levels of feedback delivered by cooperating teachers and supervisors in a teacher internship: A case study. *Georgia Educational Researcher*, 9 (1), pp. 21.
- Barnett, C.** (1998). Mathematics teaching cases as a catalyst for informed strategic inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 14, pp. 81-93.
- Batini F., Surian A.**, (2009). *Storientando. Un progetto e una ricerca con il metodo dell'orientamento narrativo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bondioli, A.** (1995). L'esempio tra pedagogia e psicologia: modeling, tutoring, scaffolding. *Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée*, 107 (2), pp. 433-457.
- Bowman, R. F.** (2001). Practical tools for pre-service teaching observations. *Kappa Delta Pi Record* (37) 3, pp.126-128.
- Bullough, R., Young, J. R., Birrell, J. R, Clark, D. C., Winston Egan, M., Erickson, L. B., Frankovich, M., Brunetti & J., Welling, M.** (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, pp. 57-73.
- Byrd, D., & Fogleman, J.** (2012). The role of supervision in teacher development. *Supervising student teachers*, pp. 191-210.
- Christensen, P. S.** (1988). The nature of feedback student teachers receive in post-observation conferences with the university supervisor: A comparison with O'Neal's study of cooperating teacher feedback. *Teaching and teacher education*, 4 (3), pp. 275-286.
- Conway, P. F.** (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and teacher education*, 17 (1), pp. 89-106.
- Copeland, W. D., & Atkinson, D. R.** (1978). Student teachers' perceptions of directive and nondirective supervisory behavior. *The Journal of Educational Research*, 71 (3), pp. 123-127.
- Copland, F.** (2010). Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training: An alternative view. *Teaching and Teacher Education* 26 (3) pp. 466-472.
- Elo, S., & Helvi, K.** (2008). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of advanced nursing*, 62 (1), pp. 107-11.
- Engin, M.** (2012). Trainer talk: levels of intervention. *ELT journal*, 67 (1), pp. 11-19.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E.** (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25 (6), pp. 814-825.
- Fletcher, C., & Baldry, C.** (2000). A study of individual differences and self - awareness in the context of multi-source feedback. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73 (3), pp. 303-319.
-

- Gibson, S. A.** (2006). Lesson observation and feedback: The practice of an expert reading coach. *Literacy research and instruction*, 45 (4), pp. 295-318.
- Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L.** (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *The Journal of Educational Research*, 4, pp. 246-254.
- Glenn, W. J.** (2006). Model versus mentor: Defining the necessary qualities of the effective cooperating teacher. *Teacher Education Quarterly*, 33 (1), pp. 85-95.
- Good, L.G., & Brophy, J. E.** (2003). *Looking in classroom*. New York: Pearson Education.
- Goodwin, C.** (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96, pp. 606-633.
- Grión, V., & Tino, C.** (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14 (31), pp. 38-55.
- Harlen, W.** (2010). On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 103-118). London: Sage.
- Hattie, J. A.**, (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H.** (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77 (1), pp. 81-112.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K.** (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38 (1), pp. 21-27.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E.** (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis *Qualitative health research*, 15 (9), pp.1277-1288
- Killacky, D.** (1994). Development of the corrective feedback instrument: A tool for use in counselor training groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 19 (4), pp. 197-210.
- Ingersoll R., & Smith T. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88 (638), pp. 28-40.
- Korthagen, F. A., & Wubbels, T.** (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), pp. 51-72.
- Laneve, C., & Pascolini, F.** (cur.). (2014). *Nella Terra di Mezzo: Una ricerca sui Supervisor del Tirocinio*. Brescia: La Scuola.
- Larkin, J. H., & Simon, H. A.** (1987). Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words. *Cognitive Science*, 11, pp. 65-69.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D.** (2005). Classroom assessment: Minute by minute, day by day. *Educational Leadership* 63 (3), pp. 19-24.
- Magnoler, P.** (2017). *Il tutor: Funzione, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- McGlinn, J. C.** (2003). The impact of experiential learning on student teachers. *Clearing House*, 76, pp. 143-147.
- Murdoch, G.** (2000). Introducing a teacher supportive evaluation system. *ELT Journal* 54 (1), pp. 54-64.
- Murray-Harvey, R.** (2001). How teacher education students cope with practicum concerns. *The Teacher Educator* 37 (2), pp. 19-35.
- Neundorf, K.** (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Nicol, D.** (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. In V. Grión, A. Serbati (Eds), *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università* (pp. 47-59). Lecce: Pensa Multimedia.

- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D.** (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31 (2), pp. 199-218.
- Nigris, E.** (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Paul, M.** (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Phillips, D.** (2004). The functions of silence within the context of teacher training. *ELT Journal*, 48, pp. 266-271.
- Putnam, R. T., & Borko, H.** (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29, pp. 4-15.
- Sadler, R.** (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35, pp. 535-550.
- Salmon, G.** (2002). *E-tivities: the key to active online learning*. London: Routledge Falmer.
- Shute, V. J.** (2007). *Focus on formative feedback. Research Report*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Simons, D. J., & Chabris, C. F.** (1999). Gorillas in our midst: Sustained inattentive blindness for dynamic events. *Perception*, 28, pp. 1059-1074.
- Swank, J. M., & McCarthy, S. N.** (2013). The counselor feedback training model. Teaching counseling students feedback skills. *Adultspan Journal*, 2 (12), pp. 100-112.
- Tang, S. Y. F., & Chow, A. W. K.** (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and teacher education*, 23 (7), pp. 1066-1085.
- Traverso, A.** (2015). Le competenze educative del tutor dell'orientamento in ambito scolastico e universitario. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 254-267.
- Urzúa, A., & Vásquez, C.** (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and teacher education*, 24 (7), pp. 1935-1946.
- Vannini, I.** (2010). *La qualità nella didattica. Metodologia e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.
- Van Manen, M.** (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1 (1), pp. 33-50.
- Vásquez, C.** (2004). 'Very carefully managed': Advice and suggestions in post-observation meetings. *Linguistics and Education*, 15, pp. 35-58.
- Vásquez, C., & Reppen, R.** (2007). Transforming practice: Changing patterns of participation in post-observation meetings. *Language Awareness*, 16 (3), pp. 153-172.
- Veenman S.** (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54 (2), pp. 143-178.
- White, S.** (2007). Investigating Effective Feedback Practices for Pre-service Teacher Education Students on Practicum. *Teaching Education*, 18 (4), pp. 299-311. Bi