

Il docente coordinatore tutor

di Chiara Gemma e Loredana Perla

già pubblicato in Punctoedu Formazione sulla riforma a.s. 2002/2003

INDICE

PARTE I Alla scoperta del COORDINATORE-TUTOR

- 1.1 Il termine-concetto
- 1.2 Il coordinatore-tutor nei Documenti della riforma
- 1.3 In nome della personalizzazione: i "perché" di una proposta

PARTE II APPUNTI PER UNA NUOVA MODELLISTICA

- 2.1 Il quadro teorico di riferimento
- 2.2 I principi per la pratica del coordinatore-tutor
- 2.3 Per una mappa delle competenze

PARTE III INDICAZIONI PER LA PRATICA

- 3.1 I ferri del mestiere: i metodi
- 3.2 I ferri del mestiere: gli strumenti
- 3.2 Essere coordinatore-tutor nel laboratorio

Bibliografia

IL DOCENTE COORDINATORE-TUTOR

Introduzione generale

In questo testo si sviluppa il tema di una nuova professionalità scolastica: quella del docente *coordinatore-tutor*. Nelle tre parti che seguono presenteremo e analizzeremo alcuni aspetti relativi al chi è, al cosa fa e al come opera il docente *coordinatore-tutor*.

obiettivi generali

Dalla lettura di questo materiale impareremo...

- Chi è il *coordinatore-tutor* nella scuola dell'autonomia;
- Quali sono le competenze del *coordinatore-tutor*;
- Quali sono i metodi e gli strumenti per la "pratica" del *coordinatore-tutor*.

PARTE I ALLA SCOPERTA DEL COORDINATORE-TUTOR

Introduzione della prima parte

In questa parte proveremo a cogliere i significati del binomio *coordinatore-tutor* per valutare quali sono i guadagni teorici e concettuali che ne possono derivare. Nella parte 1.1 richiameremo sinteticamente l'etimo delle due parole che compongono la binomio. Nella parte 1.2 sottolineeremo le diverse accezioni con le quali il *coordinatore-tutor* viene presentato nel progetto di riforma. Nella parte 1.3 ordineremo in un quadro sintetico le ragioni che giustificano la proposta e la presenza del *coordinatore-tutor* nella scuola dell'autonomia.

Obiettivi della prima parte

Leggendo questo testo impareremo...

- il significato del binomio *coordinatore-tutor*;
- a identificare ruoli e funzioni del *coordinatore-tutor* così come emergono nei documenti della Riforma;
- a contestualizzare la figura del *coordinatore-tutor* all'interno della scuola dell'autonomia.

1.1 Il termine-concetto

Introduzione

Il *coordinatore-tutor* è una tra le innovazioni più interessanti proposte dalla Riforma. Il ruolo del *coordinatore-tutor*, lungi dall'evocare figure storiche quale quella del maestro "unico" o dall'esprimere funzioni di "prevalenza" sul piano didattico e insegnativo, si configura invece come professionalità in via di definizione entro lo

scenario di una scuola dell'autonomia che ha posto al centro lo *studente* e le sue *aspettative di successo*.

L'etimo della parola *coordinatore* di per sé non crea incertezze: la derivazione è dal latino medioevale *coordinare*, verbo denominale estratto da *coordinatio-onis* che significa ordinare secondo un disegno, collegare in modo ordinato per raggiungere uno scopo ben preciso. Il coordinatore è colui che riesce a costruire interdipendenze positive tra i diversi soggetti di un sistema, ordinandone idee, azioni e relazioni.

Nel Thesaurus *Eric* (vocabolario pedagogico di interesse internazionale), il lemma compare per la prima volta nel 1966 con l'accezione di persona agente di legami tra gruppi di soggetti o organizzazioni. Nella contestualizzazione specificamente scolastica, i significati che compongono la rete concettuale della parola sono plurimi: ponte, tramite, mediatore, intermediario, catalizzatore, facilitatore ecc.

Il coordinatore è, insomma, il punto di riferimento di tutto ciò che accade in aula. È il garante dell'integrazione tra le diverse istanze che emergono dal gruppo (docenti/alunni/genitori). In quest'ultimo senso, il ruolo del coordinatore è quello di integrare le differenze esistenti tra i componenti un gruppo di lavoro, di mediare le conflittualità, di rintracciare ed evidenziare punti di contatto, di catalizzare le positività.

Per quanto riguarda il termine *tutor*, la nostra tradizione culturale ci ha consegnato un numero non esiguo di definizioni, quasi tutte richiamanti funzioni connesse con le azioni educative. La parola deriva dal verbo *tutari* che significa custodire, proteggere: *tutor* è il guardiano, il protettore, il custode. E infatti tutore è chi protegge e si prende cura di qualcun altro più debole fisicamente e socialmente (in questa accezione di significato il termine permane nel lessico giuridico).

Al fine di identificare meglio il significato di *tutor* nell'uso che se ne fa in ambito formativo, tenteremo ora di ricostruirne i riferimenti semantici avvalendoci delle accezioni presenti in alcuni Thesauri educativi stranieri. Il termine compare per la prima volta nel 1974 nel Thesaurus *Eric* per descrivere la persona che, spesso privatamente, si incarica di insegnare una particolare materia a singoli individui o a piccoli gruppi.

A partire dagli anni '80 il termine subisce una risemantizzazione in seguito alla quale viene alla ribalta in senso specificamente educativo per indicare la guida e l'assistenza (*pastoral care*) che, in un rapporto personalizzato, viene offerta all'allievo per aiutarlo ad assumersi la responsabilità della propria formazione. In particolare nel Thesaurus europeo dell'educazione, edizione 2001, la parola *tutor* viene usata indifferentemente per tutti i livelli della formazione per indicare sia un insegnante di classe che un assistente degli insegnanti. Nell'educazione per gli adulti il termine viene spesso usato come sinonimo di *lecturer*, ovvero di colui che incoraggia l'allievo a intraprendere un determinato lavoro. La figura del *tutor* ha avuto un notevole sviluppo nelle università anglosassoni che, come è noto, sono basate sul modello del *Campus*, ossia di una comunità fortemente integrata dove lo studente vive gran parte della propria giornata e trova nel *tutor* un docente "assegnatogli" con il compito di seguirlo nel percorso formativo.

Si può dire che, pur nella stabilità del nucleo semantico, oggi il termine *tutor* ha assunto accezioni specifiche tali da risultare significativamente nuovo rispetto al passato, e ciò in conseguenza sia dell'evoluzione della ricerca pedagogica e dell'innovazione delle pratiche didattiche sia grazie all'emergere del nuovo paradigma educativo che sottende la centralità dello studente nel percorso formativo scolastico. Il *tutor* insomma, nella moderna accezione, esplica una funzione di supporto-guida allo studente per aiutarlo ad affrontare lo studio e a superarne le difficoltà e le frustrazioni senza lasciarsi demotivare dall'insuccesso.

Il cambiamento dell'organizzazione scolastica determinato dalle norme sull'autonomia, il passaggio da un modello di insegnamento trasmissivo ad uno personalizzato, l'emergere di una logica progettuale rispetto a una logica meramente esecutiva sono solo alcune delle ragioni che hanno fatto maturare l'esigenza di precisare ruolo e funzioni di una nuova figura professionale: quella del *coordinatore-tutor*. L'associazione delle due parole, *coordinatore* e *tutor* non è casuale e il significato del binomio che ne risulta ingloba e in qualche modo supera la somma dei singoli termini.

Le due funzioni (*coordinatore* e *tutor*) sono infatti tra loro integrate e correlate. Venendo meno la classe come elemento unico di riferimento per l'organizzazione delle attività didattiche, in qualità di *coordinatore*, questo docente svolge all'interno della scuola un ruolo finalizzato a favorire e a mantenere comunicazioni e relazioni virtuose con/tra studenti, colleghi, famiglie, istituzioni e enti esterni alla scuola. E' una persona che sa documentare le esperienze e ottimizzare la circolazione delle informazioni e delle programmazioni; che propizia collaborazioni interdisciplinari e transdisciplinari; che cura gli orari e le eventuali modifiche nonché il calendario delle uscite da scuola.

In quanto *tutor*, questo docente sa accogliere e integrare gli studenti affidatigli nel gruppo-classe; sa individuarne potenzialità e limiti, sa consigliare sui Laboratori che sarebbe bene essi frequentassero sulla base degli stili di apprendimento e dei livelli di preparazione. Inoltre sa monitorare i progressi degli allievi e favorire la creazione delle condizioni più opportune affinché vengano superate le difficoltà che costellano il percorso di formazione. Conoscendo bene gli alunni e le loro famiglie, il *coordinatore-tutor* sa offrire loro attenzione, ascolto, guida, orientamento, accogliendo, se è il caso, anche le richieste di aiuto. Quest'ultima funzione è di grande importanza educativa. E' noto infatti che la scuola sino a oggi ha tentato varie strade per rispondere alle richieste di aiuto di allievi e famiglie: dai progetti di "Educazione alla salute" alle collaborazioni con operatori esterni: psicologi, medici, assistenti sociali ecc.

Tuttavia le figure specialistiche esterne alla scuola sono presenti perlopiù sporadicamente e per questo non riescono a individuare con tempestività i casi che necessitano di aiuto o a intervenire con costanza nel rapporto fra lo studente e i propri insegnanti o fra lo studente e il suo gruppo-classe o fra la scuola e la famiglia. Il *coordinatore-tutor* invece, assicurando una presenza temporale fra le 18 e le 21 ore settimanali, ha maggiori opportunità di osservare i propri studenti, di favorire la circolazione delle informazioni con i colleghi, di progettare e coordinare con tempestività le azioni didattiche (che non escludono, ovviamente, il ricorso a professionalità esterne alla scuola), ponendosi come punto di riferimento stabile per alunni, colleghi e famiglie. E' bene comunque chiarire che quella del *coordinatore-tutor* va letta come un'articolazione e diversificazione della funzione docente richiesta dal nuovo assetto autonomistico.

Riepilogo

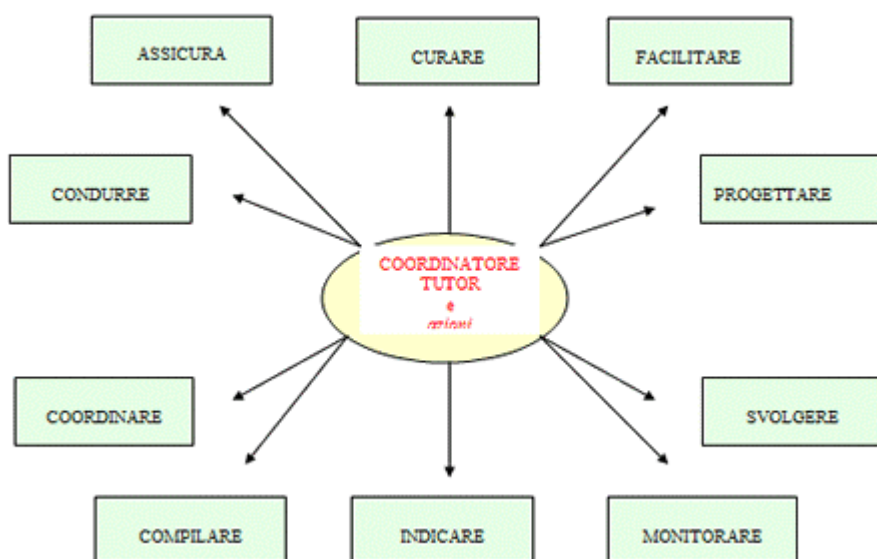
In questo paragrafo abbiamo imparato...

- ❑ che il significato del termine *coordinatore* è legato alle funzioni dell'ordinare idee, azioni e relazioni secondo uno scopo ben preciso.
- ❑ che il significato del termine *tutor*, pur conservando un nucleo semantico diacronicamente stabile, di persona cioè che custodisce e protegge un soggetto più debole, se riferito all'ambito formativo non indica tanto la funzione di tutela quanto quella di guida e di sostegno da offrire all'allievo per aiutare quest'ultimo ad assumersi la responsabilità della propria formazione.
- ❑ che il significato del binomio *coordinatore-tutor* ingloba e supera la somma dei singoli termini indicando una serie di funzioni ascrivibili a una professionalità insegnativa matura e articolata (dalla facilitazione all'integrazione, dalla progettazione all'orientamento, dal monitoraggio all'ascolto), congruenti con un modello di formazione scolastica che ha posto al centro lo *studente* e le sue *aspettative di successo*.

1.2 Il coordinatore-tutor nei Documenti della Riforma

Introduzione

In questa unità individueremo, attraverso la lettura dei documenti della Riforma (*Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria; Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria ; D.M. 100 del 18 settembre 2002; C.M. 101*), alcuni verbi che rappresentano le "azioni" che il docente *coordinatore-tutor* è chiamato ad espletare per corrispondere a precisi compiti educativi. I dieci verbi evidenziati (*assicurare, curare, progettare, facilitare, svolgere, monitorare, indicare, compilare, coordinare, condurre*) esplicitano una differenziazione di funzioni connesse al profilo professionale del *coordinatore-tutor*.



"ASSICURARE una presenza temporale fra le 18 e le 21 ore settimanali"

“ASSICURA la coerenza e la gradualità dei percorsi formativi”

L'azione di *assicurare* una presenza temporale così significativa è garanzia di gradualità e coerenza della proposta formativa, inoltre rende più agevole nello studente una visione d'insieme del percorso formativo, altrimenti frammentata nei diversi ambiti disciplinari (quindi diversi docenti) e difficilmente garantita nei momenti di lavoro in Gruppi di livello, di compito o elettivi.

“...ha in CURA ed è RESPONSABILE di un numero corrispondente al massimo necessario per formare una classe”; *“CURA la continuità educativa e didattica”;*

“CURA la compilazione del portfolio d'intesa con altri docenti del team in collaborazione con le famiglie”.

L'azione di *cura* indica sia l'adoperarsi a favore di qualcuno all'interno di un contesto, quale quello scolastico, nel quale si perseguono anche finalità di *pastoral care*; sia il fare in modo che sia assicurato il *continuum* formativo, garanzia di sviluppo unitario per lo studente, di armonica strutturazione della sua personalità e del suo divenire responsabile; sia ancora l'accompagnare la crescita e la maturazione personale dello studente mediante una continua raccolta di osservazioni relative alle diverse fasi di sviluppo.

“PROGETTA un'organizzazione del percorso formativo degli allievi; una successione organica e ordinata dei momenti differenti tra gruppi classe, di livello, di compito o progetto ed elettivi”

Il verbo *progettare*¹ rimarca la necessità di pianificare tempi, modalità, contenuti, verifiche, entro un modello organizzativo flessibile. Tale flessibilità si estrinseca anche nel saper progettare l'alternanza più efficace di attività di sviluppo degli apprendimenti e di recupero; nel saper pianificare la successione di attività da far svolgere agli studenti nel Gruppo classe, nel gruppo per livello di apprendimento², nel gruppo per compito o progetto, nel gruppo costituito per assecondare liberamente interessi e attitudini comuni, o per organizzare attività di *tutoring*³.

“FACILITA le relazioni interpersonali ed educative e POTENZIA”

I due verbi *facilitare* e *potenziare* sottolineano che la classe deve sempre più configurarsi come luogo della *significatività relazionale*, ove il soggetto venga accolto e sostenuto attraverso modalità plurime. La relazione diventa infatti categoria-chiave per leggere le azioni educative entro un approccio sistemico dell'intervento formativo.

“SVOLGE funzioni di coordinatore del team docente”

Il verbo richiama una serie di azioni volte al conseguimento di scopi di coordinamento del *team* docente. Il *coordinatore-tutor* deve, allora, fornire ai colleghi informazioni per adottare le scelte didattiche (ad es. criteri per la declinazione degli obiettivi formativi, per la suddivisione in Gruppi, per il monitoraggio e la valutazione ecc..) più idonee ai bisogni degli alunni; per stabilire contatti adeguati con le famiglie; per

¹ Vedi a questo proposito: D. BRAMANTI (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma 1998; A. MONASTA, *Mestiere: progettista di formazione*, Carocci 1997; G. ALESSANDRINI, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci 1998;

² Cfr. R. BRAMANTE E F. CAPPELLI (a cura di), *Progettare per orientare*, Unicopli, Milano 1999.

³ Cfr. K. TOPPING, *Tutoring*, tr. it., Erickson, Trento 1997.

rapportarsi con le altre istituzioni scolastiche e con il territorio⁴. Densa rilevanza assume la capacità del *coordinatore-tutor* di incentivare la collaborazione costruttiva, ossia la partecipazione attiva allo svolgimento di un *compito* (quello di educare) attraverso la ricerca della consonanza delle voci e la congruenza dei mezzi.

“MONITORA per apportare adattamenti in itinere sia di intensificazione sia di rallentamento”; “RACCOGLIE osservazioni sistematiche per identificare il percorso di apprendimento adatto a ciascuno degli allievi che gli sono affidati”.

Tali azioni rispondono essenzialmente a esigenze formative più che di controllo. Monitorare il processo di apprendimento, attraverso la compilazione del *portfolio* che documenta i risultati in *progress*, favorisce infatti una riflessione attiva e sistematica sull'esperienza formativa. La conoscenza approfondita, l'analisi dei problemi emergenti, l'osservazione dei processi, costituiscono elementi di *background* per l'individuazione del “momento favorevole” (secondo il principio della *tempestività*); per il riconoscimento del primato del “tempo dell'allievo” “sul tempo dell'insegnante” (secondo il principio del *saper attendere*); per un recupero del riequilibrio fra “logica ed affetti”, fra “pensiero cognitivo e intelligenza emotiva” (secondo il principio della *clinicità*)⁵, per la strutturazione di un rapporto di *counseling* che il *coordinatore-tutor* può attivare.

“INDICA in accordo con altri docenti e famiglie quali laboratori possono essere particolarmente utili per lo sviluppo delle capacità di ciascun allievo”

L'azione di *indicare* trova nella didattica orientativa⁶ il suo referente di senso. Si tratta di arricchire l'io dell'alunno di desideri, di aspirazioni, di “aperture” possibili, di visioni e concezioni adeguate riguardo a se stessi, e, dunque, di competenze strategiche che lo pongano in grado di affrontare e risolvere i problemi della quotidianità. Di particolare rilevanza è l'orientamento alle attività nei Laboratori non intesi semplicemente come luoghi fisici attrezzati, ma soprattutto come iniziative didattiche centrate sull'operatività. In tal senso densa rilevanza assume il ruolo del *coordinatore-tutor* che in direzione collegiale e collaborativa è chiamato alla responsabilità. Fine sensibilità e perspicacia relazionale sono i presupposti per un'azione di orientamento, accompagnamento e potenziamento.

“COMPILA e AGGIORNA il portfolio delle competenze individuali in collaborazione con colleghi di laboratorio, famiglie e fanciulli”; “COINVOLGE in prima persona l'allievo nella elaborazione del portfolio”.

L'iniziativa di *compilare-aggiornare* il *portfolio* coinvolge oltre allo studente (sulla cui partecipazione si fa leva) anche il gruppo docente e la famiglia. Presupposto fondamentale per la compilazione e l'aggiornamento del *portfolio* è la collaborazione costruttiva fra insegnanti, studenti, famiglie, attivamente impegnati nello svolgimento di un *compito* (*valutare per orientare*) che necessita più che mai del confronto di voci. Nella Secondaria di 1° grado tale azione diventa l'occasione per rileggere la “storia” dello studente dall'infanzia alla preadolescenza, e per fare un bilancio ragionato e condiviso dei risultati ottenuti al fine di orientare alle future scelte.

“COORDINA i percorsi formativi per gli alunni; può coordinare la propria attività con quella dei colleghi responsabili dei laboratori”.

⁴ Cfr. O. SCANDELLA, *Tutorship e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

⁵ A questo proposito vedi cap. 2 (inserire schemi A-B-C-D-E) di *Elementi di didattica generale* di C. Laneve, La Scuola, Brescia 1997, pp.67-96.

⁶ Cfr. C. LANEVE, *Il campo della didattica*, La Scuola, Brescia 1997; *Elementi di didattica generale*, La Scuola, Brescia 1998.

Coordinare non va inteso nel senso di aggregare semplicemente attività e interventi dei componenti il gruppo di lavoro, ma va inteso nel senso di costruire un percorso comune e integrato che trova la sua giustificazione e la sua unità nel progetto educativo. E' la negoziazione lo strumento più incisivo per la costruzione di un'azione didattica comune. Il contributo di ciascun docente serve non poco agli altri per costruire un "pensiero-discorso" che nasce dal ragionare insieme, dall'affrontare temi discutendo, e dall'adottare una linea comune nella individuazione dei percorsi formativi personalizzati.

"può CONDURRE moduli di lavoro all'interno di uno o più laboratori"

"può SVOLGERE attività laboratoriali in presenza dell'intero gruppo classe"

Condurre e svolgere sono azioni che esprimono la possibilità per il *coordinatore-tutor* sia di gestire attività modulari in uno o più Laboratori, sia di svolgere per esempio, attività mono/pluri/interdisciplinari con l'intero Gruppo -classe nel Laboratorio.

Riepilogo

In questo paragrafo abbiamo richiamato alcune *azioni* essenziali del *coordinatore-tutor* così come presentate nei documenti della Riforma al fine di evidenziare l'arricchimento qualitativo del profilo docente che ne deriva.

Le funzioni di tale docente dovrebbero essere essenzialmente quelle di:

- offrire per un tempo considerevole sostegno e guida per la crescita;
- stabilire e mantenere relazioni interpersonali ed educative significative con ciascun alunno;
- aiutare lo studente ad essere consapevole dei suoi livelli di apprendimento, delle sue azioni, dei suoi tempi, e comprendere l'organizzazione della scuola e dei tempi-scuola;
- monitorare i processi, individuare le difficoltà e ipotizzare interventi per risolverle;
- coordinare l'azione educativa dell'*équipe* dei docenti controllando che l'intervento dei singoli sia coerente e coordinato con il progetto formativo.

1.3 In nome della personalizzazione: i "perché" della proposta del coordinatore-tutor

Introduzione

Una doppia complessità sfida il docente della scuola autonoma: la *personalizzazione* del percorso formativo e la condivisione di una cultura professionale aperta alla *collaborazione* ed all' *integrazione collegiale*. Da essere semplice depositario di saperi disciplinari oggi il docente è chiamato a gestire l'"ipercomplessità" dell'esperienza educativa e a declinarla su vari piani: pedagogico, epistemologico-disciplinare, didattico, organizzativo, tecnologico, valutativo. L'introduzione della figura del *coordinatore-tutor* costituisce l'occasione per far evolvere la cultura professionale docente verso la necessaria integrazione tra tali piani.

E' noto che l'autonomia ha innescato nella scuola trasformazioni che stanno incidendo anche sulle condizioni materiali di esercizio della professione docente. Sul piano specificamente didattico, l'autonomia si configura come rafforzamento della *decisionalità* e della *responsabilità* degli insegnanti e si esplica operativamente nella

realizzazione di un progetto che miri a trasformare i bisogni, rilevati attraverso l'attenta lettura della domanda del territorio e della comunità, in curricoli e progetti educativi, arricchiti e personalizzati⁷.

L'autonomia didattica offre ai docenti l'opportunità di combinare creativamente diversi aspetti dell'organizzazione scolastica: il tempo-scuola, le integrazioni al curricolo, i Laboratori, gli organici funzionali, consentendo così di *personalizzare* l'offerta formativa in funzione delle attese dei principali fruitori: gli studenti. Nel contempo, però, la realizzazione dell'autonomia didattica richiede la competenza a saper coniugare, entro ogni unità scolastica, flessibilità, spirito progettuale, responsabilità, collegialità.

Inoltre il docente della scuola dell'autonomia, pur ponendosi in continuità col passato e capitalizzando il patrimonio di esperienze didattiche e metodologiche maturate nel tempo, non può non considerare l'innovatività di alcune proposte presentate nei documenti della Riforma. Tra queste, una in particolare: la *personalizzazione* dell'insegnamento attraverso l'adozione dei *Piani di Studio Personalizzati* (PSP). Con i *Piani di Studio Personalizzati*, governati col supporto del docente *coordinatore-tutor*, si rovescia la logica dell'uniformità dell'offerta formativa avviata con i Programmi (e ancora in parte esistente nella scuola secondaria di II grado). La giustizia intesa come *equità*, infatti, non si promuove con l'uniformità distributiva, ma con la differenziazione individualizzata degli interventi e dei servizi per raggiungere i medesimi traguardi. Ciascuno studente deve essere posto nelle condizioni di sviluppare al meglio le proprie capacità e di trovare una pertinente valorizzazione delle proprie attitudini⁸.

Quella della *personalizzazione* è un'idea pedagogica fondata ma che esige, per essere attuata, di due cambiamenti rilevanti: uno riguarda la *professionalità insegnativa*, l'altro la *didattica scolastica*.

Quanto al primo, è oramai ampiamente acquisito che l'insegnamento non può più limitarsi ad una mera trasmissione di conoscenze ma che, nella prospettiva del "successo formativo" dello studente, deve mirare a creare le condizioni per un apprendimento *costruttivo* e *efficace*. Si tratta cioè di rendere l'allievo protagonista del processo formativo assumendo, come docente, il ruolo di *coaching* (allenatore) e di *coordinatore* delle attività didattiche che però l'allievo in prima persona deve realizzare. Il docente, dunque, è colui che non solo spiega, ma che guida e organizza il lavoro degli studenti, che stimola la loro iniziativa, che media e contiene emozioni e preoccupazioni, recuperando così anche il senso della vocazione alla "cura" educativa intesa come componente decisiva della sua professionalità.

Quanto al secondo punto, ovvero il *cambiamento della didattica scolastica*, il principio di *personalizzazione* implica l'adozione di un modello di didattica scolastica che faccia leva su tre dimensioni collocate in un rapporto non gerarchico ma reticolare: quella degli *obiettivi formativi*, delle *metodologie plurali*, dell' *orientamento*.

Gli *obiettivi formativi* sono obiettivi specifici di apprendimento (sintesi epistemologica delle discipline: vedi Indicazioni) contestualizzati, ovvero adattati alla realtà particolare di ciascuna unità scolastica e *personalizzati* in compiti di apprendimento resi accessibili ai ritmi evolutivi di ciascun allievo. Essi richiedono sempre la mobilitazione di prospettive pluri-inter-transdisciplinari perché rispondono

⁷ C. LANEVE, *Elementi di didattica generale*, La Scuola, Brescia 1998

⁸ <<Annali dell'Istruzione>> dicembre 2001, p. 25.

all'esigenza dello studente di maturare una visione unitaria dei problemi e della realtà. Ciascuna scuola dovrà sforzarsi di individuare gli *obiettivi formativi* più adatti per i propri studenti e funzionalizzare gli obiettivi delle discipline al conseguimento di quelli formativi, trasversali alle varie aree di sapere. Questo perché, come sostiene Morin *le discipline sono pienamente giustificate intellettualmente a condizione che mantengano un campo visivo che riconosca e concepisca l'esistenza delle interconnessioni e delle solidarietà*⁹.

Insomma, la logica lineare che sino a "ieri" informava le programmazioni scolastiche e che mirava alla promozione e allo sviluppo di conoscenze e abilità di tipo disciplinare deve mirare, in questa nuova prospettiva formativa, a far convergere la pluralità degli interventi didattici al perseguimento di obiettivi formativi unitari, ricercando tutti i possibili collegamenti tra le discipline. Questo perché nella scuola non è più tanto essenziale la ricerca dei saperi fondamentali ma l'uso che se ne fa per far giungere l'alunno a maturare una visione personale unitaria e di senso della realtà.

Sul piano delle metodologie il principio di *personalizzazione* si traduce nell'integrare e differenziare in modo flessibile la pluralità delle attività didattiche tradizionalmente praticate nella scuola, dalla lezione frontale al lavoro cooperativo, riservando un'attenzione peculiare al Laboratorio (vedi parte 3.3 del testo). Alla pluralità metodologica fa da controcanto la pluralità organizzativa. Dopo il Dpr 275/'99, infatti, l'insieme dei docenti che vengono a contatto con lo studente non coincide più col consiglio di classe e la classe non va più considerata come elemento unico di riferimento per l'organizzazione delle attività didattiche. Le formule organizzative che ciascuno studente può incontrare nella scuola possono essere diversificate: la classe, i gruppi di livello, di compito, elettivi, il rapporto di tutorato.

Il principio di *personalizzazione* si traduce infine in una marcata accentuazione della dimensione *orientativa* della scuola. Una didattica orientativa si configura come un'azione di "accompagnamento" dello studente; favorisce l'iniziativa di quest'ultimo e ne potenzia i livelli di autogestione e di autovalutazione; valorizza le dimensioni affettive e relazionali della formazione oltre che quelle cognitive; incoraggia le prime manifestazioni attitudinali e la progressiva chiarificazione del progetto personale di vita dell'allievo; promuove un'alleanza educativa con la famiglia il cui apporto è determinante per integrare le proposte scolastiche e sostenere le motivazioni e il coinvolgimento degli studenti.

La realizzazione del principio di *personalizzazione* richiede significative innovazioni nell'esercizio della professione docente. La scuola dell'autonomia ha messo al centro lo studente ma, come scrive P. Romei, la centralità dello studente è un'espressione vuota senza la centralità di un docente che sappia tradurre in realtà la logica dei *Piani di Studio Personalizzati*. Questi ultimi esigono infatti capacità di coordinare gli interventi educativi superando la gestione individualistica dell'insegnamento per orientare quest'ultimo verso la collegialità collaborativa.

Non si può immaginare l'adozione della logica dei *Piani di studio Personalizzati* senza poter contare sulla figura di un docente che sappia costruire consonanza di voci intorno al progetto formativo; che sappia tenere ordine e unità nella differenziazione organizzativa; che sappia mediare le divergenze di posizioni tra colleghi e promuovere

⁹ E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 120.

collaborazioni interdisciplinari; che sappia dialogare con le famiglie, raccogliere e documentare i progressi degli alunni.

E' il *coordinatore-tutor*, infatti, che cura la compilazione del *portfolio* delle competenze, il che richiede una relazione costante con i docenti che hanno rapporti in classe o nei Laboratori con i singoli allievi, al fine di raccoglierne le informazioni e i giudizi necessari. E' il *coordinatore-tutor* che convoca le riunioni del gruppo docente per vagliare progetti, ipotesi di lavoro personalizzato e decisioni sanzionatorie. E' ancora lui, infine, che mantiene la continuità delle azioni di tutorato interloquendo con colleghi *coordinatori-tutor* degli anni snodo (ultimo anno scuola dell'infanzia - 1° anno scuola primaria, 5° anno scuola primaria - 1° anno scuola secondaria I grado, 3° anno della scuola secondaria di I grado - 1° anno scuola secondaria di II grado).

La figura del *coordinatore-tutor*, insomma, è la più adatta a costruire un itinerario che agevoli la traduzione del sapere disciplinare in percorsi formativi personalizzati, nella consapevolezza che tale complesso lavoro implica una negoziazione continua del proprio punto di vista con quello dei colleghi, delle famiglie o di altre figure professionali.

Riepilogo

In questo paragrafo abbiamo imparato...

- che la proposta di istituzione della figura del *coordinatore-tutor* risponde alla logica di *personalizzazione* del percorso formativo che sottende la riforma della scuola;
- che la *personalizzazione* è un'idea "chiave" della riforma che esige, per essere attuata, di due cambiamenti rilevanti: uno riguardante la *professionalità insegnativa*, l'altro la *didattica scolastica*;
- che il principio di *personalizzazione* implica l'adozione di un modello di didattica scolastica che faccia leva su tre dimensioni: quella degli *obiettivi formativi*, delle *metodologie plurali*, dell'*orientamento*.
- che la figura del *coordinatore-tutor* si giustifica nella scuola dell'autonomia anche per contenere eventuali rischi di "anarchia" e di velleitarismo organizzativo.

PARTE II APPUNTI PER UNA NUOVA MODELLISTICA

Introduzione alla seconda parte

Il modulo intende fornire alcune indicazioni orientative circa la costruzione di un possibile modello di professionalità del *coordinatore-tutor*. Non è nostra intenzione proporre definizioni esaurienti sul piano scientifico della nozione di modello: qui basterà solo assumere la definizione di concettualizzazione essenziale di un complesso di proposte teoriche, organiche e coerenti¹⁰.

Obiettivi della seconda parte

¹⁰ C. LANEVE, *Per una teoria della didattica*, La Scuola, Brescia 1993, p. 58

Dalla lettura di questo materiale impareremo...

- ❑ quali sono le coordinate del quadro teorico che fa da sfondo alla proposta della figura del *coordinatore-tutor*;
- ❑ quali sono i principi per la pratica del *coordinatore-tutor*;
- ❑ verso quali competenze si orienta la professionalità del *coordinatore-tutor*.

2.1 I quadri teorici di riferimento

Introduzione

Da quanto esposto nel primo modulo appare chiaro che, se assumiamo la *personalizzazione* come principio-guida dell'azione scolastica volta a orientare il soggetto alla realizzazione di un progetto alto di vita, il *coordinatore-tutor* diventa il perno di tale processo: sia nel rapporto con gli alunni, sia nel rapporto con i colleghi, sia nel rapporto con le famiglie. Il riconoscimento delle funzioni di tale figura passa anche attraverso l'analisi dei paradigmi teorici che vi fanno da sfondo.

Non si comprende il ruolo del *coordinatore-tutor* senza far cenno ad alcuni fra i molti paradigmi possibili di riferimento delle sue azioni: la nozione di *persona* come valore; la professionalità riflessiva; l'approccio ecologico; la "comunità di pratiche".

La nozione di *persona* è oggi entrata nel linguaggio comune ma conserva, in ordine all'educazione, una intrinseca pregnanza. Un'educazione per la persona è impegnata a valorizzarne la singolarità e l'unicità oltre e contro qualsiasi riduzionismo funzionalistico e si colloca a pieno titolo sulla scia kantiana che concepisce l'uomo come fine e mai come mezzo.

L'esperienza fondamentale della *persona* è la comunicazione: la persona esiste solo nella misura in cui esiste per gli altri e con gli altri. Ecco perché un'educazione personalistica enfatizza la dimensione *comunitaria* e quella *relazionale* dell'esperienza scolastica e promuove tutte le possibili azioni di ascolto, accoglienza e responsabilizzazione dei soggetti coinvolti.

E' quanto il *coordinatore-tutor* è chiamato a fare nei confronti degli alunni e delle loro famiglie: dialogare con questi ultimi, dedicare loro attenzione, facilitare lo stabilirsi di una solidarietà reciproca che agevola l'accettazione dell'offerta formativa della scuola. La nozione di *persona* è infine generalmente congeniale con la cultura di una scuola autonoma che ha posto al centro la persona dello studente con i suoi bisogni di riconoscimento e di progettualità esistenziale ed è sintonica con le istanze valoriali di cui sono espressione le educazioni contemplate dall'ambito della Convivenza civile.

Un secondo paradigma orientativo delle azioni del *coordinatore-tutor* è quello della *professionalità riflessiva*. Tale paradigma, che ha in Donald Schön il suo referente più noto, si basa sulla tesi che il vero sapere del docente è quello che si costruisce a partire dalla/sulla e nella pratica. Il docente, in quanto professionista riflessivo, deve costruire il proprio sapere non mutuandolo da alcuna modellistica di riferimento, ma utilizzando la cosiddetta *reflection-in-action*, ovvero la riflessione nel corso delle proprie azioni che vanno sottoposte a osservazione e monitoraggio al fine di indurre cambiamenti e miglioramenti.

La pratica migliore, scrive Schon, consiste spesso in un insieme di conoscenze tacite delle quali il docente è inconsapevole. Riflettere sulle proprie azioni aiuta a esplicitare

le conoscenze tacite e a mettere in discussione modalità didattiche obsolete, aprendo la strada all'innovazione e allo sviluppo professionale.

Un terzo paradigma orientativo delle azioni del *coordinatore-tutor* è quello ecologico. Il *paradigma ecologico* enfatizza il ruolo del contesto e delle relazioni all'interno di un sistema che va organizzato al fine di garantire all'allievo una qualità di supporto sociale indispensabile allo sviluppo delle competenze richieste dal contesto.

Trasferito in ambito scolastico e riferito alle azioni del *coordinatore-tutor*, l'approccio ecologico consente di leggere la scuola come luogo della vita e delle relazioni e le funzioni del *coordinatore-tutor* come una variabile significativa entro la più vasta rete di fattori interagenti che coinvolgono l'organizzazione complessiva della scuola sia al suo interno (vedi relazioni con alunni, colleghi e dirigenti) che al suo esterno (vedi relazioni con le famiglie). Il contesto come sistema di relazioni porta con sé l'idea della complessità e della trasversalità (essendo la scuola solo uno dei luoghi in cui avviene l'educazione, accanto alla famiglia e all'extrascuola). Il *coordinatore-tutor* deve gestire tale complessità attraverso un coinvolgimento relazionale intenso e l'attivazione di continui processi decisionali.

L'ultimo paradigma che richiamiamo è quello della *comunità di pratiche* di J.Orr, J. Seely Brown e P. Deguid. Una delle caratteristiche che permette di riconoscere una "comunità di pratiche" da un mero insieme di individui sta nella condivisione di conoscenze tacite, termine coniato da M. Polany per indicare il fatto che in ciascuno di noi è presente un livello di conoscenza non sempre esprimibile a parole. Questo livello di conoscenza aiuta a comprendere la specificità di nuove situazioni che non sono state mai vissute o sperimentate prima e che possono essere affrontate con una modifica o un adattamento di più schemi o modelli in possesso del nostro repertorio. Da questo paradigma, "contiguo" a quello della professionalità riflessiva, si ricavano due indicazioni.

La prima: nell'ambito di una organizzazione, gli operatori sono in grado di produrre pratiche alternative rispetto a quelle "canoniche", che risultano creative e risolutive di problemi giudicati spesso insuperabili dalle teorie.

La seconda: in assenza di soluzioni evidenti immediatamente spendibili, gli operatori tendono a richiamare esperienze pregresse; si raccontano "storie professionali" che generano un'integrazione fra ricordi, scambiano riflessioni, prove e intuizioni. In tal modo generano il confronto e la collaborazione arricchendo la conoscenza comune.

Quali significati si ricavano dal paradigma della "comunità di pratiche" in relazione alla professionalità del docente *coordinatore-tutor*? Che tale professionalità fa leva anche sulla conoscenza tacita e sulla competenza a saper costruire un nuovo sapere, insieme pratico e teorico, nel cui sviluppo non sempre si intravedono connessioni lineari. E ancora, che quello che definiamo sapere professionale dell'insegnante spesso non è una conoscenza formalizzabile secondo le categorie tradizionali del sapere "scientifico" ma non per questo è meno efficace in situazioni, quali quelle scolastiche, dove dominano complessità, instabilità, incertezza, valori.

Riepilogo

In questo paragrafo abbiamo imparato...

- che le funzioni del *coordinatore-tutor* hanno come sfondo quattro possibili paradigmi: la nozione di *persona* come valore; la professionalità riflessiva; l'approccio ecologico; la comunità di pratiche;
- che la nozione di persona è congeniale non solo con le azioni del *coordinatore-tutor* ma in generale con la cultura di una scuola autonoma che ha posto al centro la persona dello studente con i suoi bisogni di riconoscimento e di progettualità esistenziale;
- che l'epistemologia della pratica si basa sulla tesi che il vero sapere del docente è quello che si costruisce a partire dalla/sulla e nella pratica;
- che il paradigma ecologico enfatizza il ruolo del contesto scolastico che va organizzato per garantire all'allievo supporto sociale e sostegno all'apprendimento;
- che il paradigma della comunità di pratiche si rivela prezioso per arrivare a comprendere che una parte importante della professionalità del *coordinatore-tutor* consiste nell'abilità di capire e mediare situazioni; di risolvere problemi (grazie alla conoscenza tacita) giudicati insolubili dai teorici; di contribuire alla costruzione di un contesto collaborativo nel quale le occupazioni hanno poca gerarchia e si preferisce lavorare insieme confrontando ricordi, prove, soluzioni.

2.2 I principi per la pratica del coordinatore-tutor

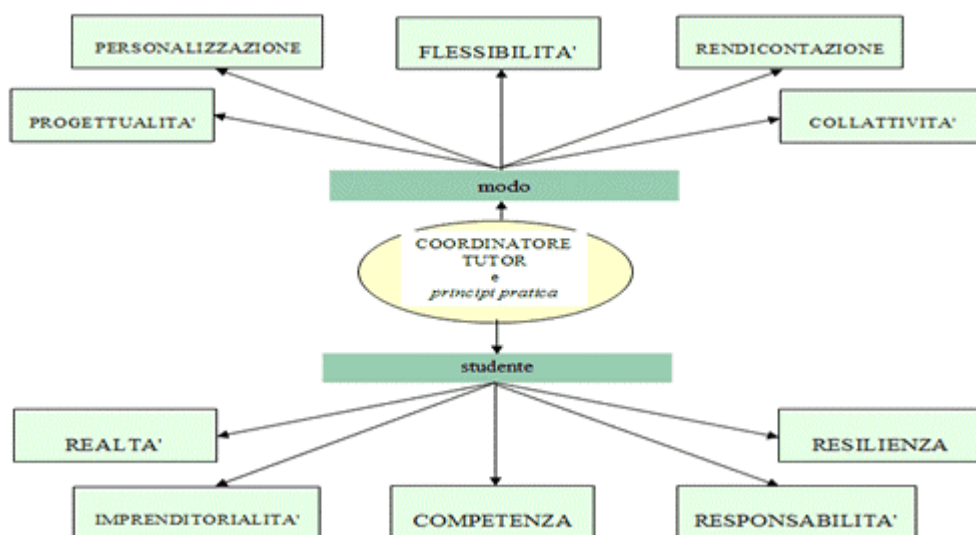
Introduzione

Nella seguente unità presenteremo alcuni principi che hanno la funzione di orientare la pratica del *coordinatore-tutor*. Si tratta di alcuni principi¹ strutturati in relazione al *modo* e all'*alunno*. Va sottolineato che essi, in virtù di tale dipendenza (e dal modo e dall'alunno), scontano continuamente la difficoltà del travaso nell'esperienza concreta, nella complessità della quotidianità, nell'imprevedibilità¹¹ dei comportamenti individuali e collettivi.

In riferimento al *modo*, particolarmente significativi risultano i principi della: *personalizzazione, collattività, progettualità, flessibilità, rendicontazione*.

In riferimento allo *studente*, paiono prioritari i principi di: *realità, imprenditorialità, responsabilità, competenza, resilienza*.

¹¹ Al riguardo v. G. BERTAGNA, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000.



PERSONALIZZAZIONE

Il principio della *personalizzazione* fa leva sulla necessità di calibrare i percorsi formativi alla varietà e complessità degli studenti, in modo da garantire lo sviluppo della personalità sia da un punto di vista culturale che del carattere. Tale scelta impone al *coordinatore-tutor* di agire in funzione non di conoscenze *tout court*, ma di obiettivi di apprendimento "personali", coniugati a obiettivi formativi "personalistici" ovvero rispondenti ai reali e intimi bisogni della persona-alunno¹².

Il *coordinatore-tutor*, in qualità di referente di ciascun studente è dotato di un'intelligente sensibilità (riesce a *intuire-comprendere-movere*, ma anche *delectare*); è il progettista di percorsi didattici personalizzati, anche grazie al supporto di una struttura curricolare flessibile e modulare¹³.

COLLATTIVITA'

Il principio della *collattività* si basa sulla capacità del docente di creare quel particolare "clima didattico" tale da generare la *motivazione* ad apprendere: occorre che l'alunno voglia intenzionalmente apprendere al fine di attivare i processi cognitivi e metacognitivi necessari. D.E. Berlyne (1971) dà grande risalto alle proprietà *collattive* degli stimoli esterni, ossia a quelle caratteristiche di *sorpresa, novità, complessità, incongruenza*, che producono nell'alunno incertezza e conflitto attivando, di conseguenza, uno stato motivazionale adeguato. Lo stato motivazionale attivato dalle proprietà collattive degli stimoli esterni, spinge l'alunno ad effettuare un confronto fra l'informazione proveniente dagli stimoli stessi e l'altra informazione che risulta conflittuale rispetto alla prima, oppure necessaria a completarla¹⁴.

PROGETTUALITA'

L'insegnare non può più basarsi su una logica di mera applicazione, deve orientarsi sempre più verso l'analisi/interpretazione della realtà educativa e la progettazione curricolare personalizzata. L'attenzione alla singola persona si concreta anche nell'adozione di modelli flessibili di organizzazione delle attività strutturate per gruppi di livello, di compito ed elettivi progettate dal *coordinatore-tutor* in collaborazione con i colleghi.

¹² Cfr. G. CHIOSSO, *I piani personalizzati*, in <<Scuola Italiana Moderna>>, n. 12, 2003.

¹³ Cfr. G. DOMENICI, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari 1999.

¹⁴ Cfr. C. LANEVE, *Elementi di didattica generale*, La Scuola, Brescia 1998.

La competenza progettuale del *coordinatore-tutor* si declina nei seguenti tratti:

- fine capacità nel comprendere la realtà come problematica, nell'avvertire e affrontare le questioni non esplicitate, nel raccogliere elementi utili alla conoscenza del contesto Gruppo-classe;
- peculiare attitudine al continuo monitoraggio, alla verifica-valutazione, alla ri-progettazione;
- valutazione costante e responsabile degli esiti raggiunti in funzione della ricalibratura dei modi e della correzione delle procedure;
- abilità nel mediare, ordinare, distribuire, organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento in obiettivi formativi.

FLESSIBILITA'

Una proposta formativa *flessibile* è tale se consente una pluralità di itinerari e di interventi declinati sulle caratteristiche degli studenti. Essa è, inoltre, espressione della competenza del *coordinatore-tutor* a saper gestire la novità e l'imprevisto, al non disorientarsi di fronte ai continui cambiamenti, al ricercare la modalità più idonea per un'azione finalizzata a far crescere in umanità l'alunno, promuovendone la libertà e garantendone il diritto ad *essere*. Flessibilità anche come disponibilità alla ricerca di soluzioni alternative: *flessibilità didattica* tradotta, ad esempio, nella diversa ripartizione dell'orario scolastico; *flessibilità curricolare* tradotta, ad esempio, nella proposta di percorsi formativi opzionali; *flessibilità gestionale* tradotta, ad esempio, in percorsi formativi strutturati "in rete" con più soggetti territoriali.

RENDICONTAZIONE

L'istanza della *rendicontazione*, che fa da sfondo sempre più all'azione didattica, è da intendere non già come una forma di eterocontrollo, bensì come effettiva opportunità per fare un bilancio sulle scelte fatte o da negoziare. Le azioni di rendicontazione costituiscono un vero e proprio *workshop* per la formazione. Esse facilitano l'attività di riflessione, di ricognizione, di elaborazione dell'esperienza formativa dichiarata e promossa. Si tratta, forse, di "compromettersi" con giudizi e comportamenti, ma l'alibi dell'inesprimibile è soltanto attestazione di disimpegno morale oltre che professionale¹⁵. Strettamente collegato alla *responsabilità* di ogni docente l'azione di rendicontare comporta non solo la condivisione di finalità, di obiettivi, l'accettazione di vincoli, ma anche la disponibilità a rispondere del risultato raggiunto a fronte del proprio obiettivo, e quindi del miglior utilizzo delle risorse.

REALTA'

Il principio della *realtà* mira a facilitare nello studente la consapevolezza della visione realistica del proprio percorso di crescita. È l'esame di realtà che guida al riconoscimento e alla dichiarazione di ciò che è reale e di ciò che invece è solo immaginato. Esso si traduce nel promuovere nello studente un'adeguata consapevolezza rispetto alle proprie qualità e/o limiti; alle difficoltà reali, alle frustrazioni, alle aspirazioni; a ciò che *realisticamente* è possibile raggiungere lungo il percorso formativo e a ciò che, invece, può essere acquisito in altri momenti e/o contesti.

IMPRENDITORIALITA'

Lo studente deve essere adeguatamente sostenuto nel divenire sempre più un buon *manager* di se stesso. Essere *manager* di se stessi significa capire se l'approccio a un determinato problema è adeguato agli obiettivi prefissati e quindi decidere se

¹⁵ Cfr. G. BERTAGNA, *In nome della complessità*, in <<Scuola e Didattica>>, n.18, 2002.

continuare, se cambiare rotta o addirittura se rinunciare al proprio compito¹⁶. Compito del *coordinatore-tutor* è quello di preparare gli studenti a essere capaci di imparare in modo "adattivo", così che possano avere prestazioni efficaci quando le situazioni sono imprevedibili e il compito richiede cambiamenti.

Ne consegue che il *coordinatore-tutor* aiuta e accompagna lo studente affinché:

- sappia riflettere sui dati e le operazioni mentali che si realizzano;
- attivi funzioni di monitoraggio per la validazione e il fondamento del suo agire;
- sappia "servirsi intelligentemente della propria intelligenza"¹⁷
- diventi insomma "imprenditore" della propria conoscenza.

COMPETENZA

Il *coordinatore-tutor* orientato allo sviluppo della competenza deve non solo promuovere l'acquisizione di conoscenze, ma anche abilità di tipo procedurale, risultato dell'utilizzo delle conoscenze in funzione della crescita personale e della risoluzione dei problemi concreti con cui ci si misura quotidianamente. La competenza è un "sapere in azione" che mira a rendere l'alunno capace di utilizzare un insieme di conoscenze e di modi di essere che si combinano armoniosamente per rispondere ai bisogni di una situazione determinata e in un dato momento. Esse, avendo un deciso carattere contestuale e situazionale (*Knowledge in action*), sono concordate in maniera creativa, negoziale, riflessiva dagli attori del processo educativo (docenti-allievi-genitori).

RESPONSABILITA'

In relazione all'alunno, la responsabilizzazione si concreta nell'incoraggiamento e nell'aiuto a riflettere sul valore delle azioni apprenditive e comportamentali. La traduzione di tale principio in azioni formative favorisce l'acquisizione dell'attitudine intuitiva a "fiutare" la qualità, cioè a capire da solo, in base a valori taciti o espliciti, cosa siano e quali siano le azioni significativamente valide da perseguire e attestare. La responsabilità si esercita, quindi, nella capacità di *scelta*, di *decisione*, di *impegno*¹⁸. Il *coordinatore-tutor*, avvalendosi di un costante monitoraggio, fa sì che i percorsi formativi assumano per gli studenti un significato diverso, sicuramente più vicino al senso che insieme a loro è possibile costruire a partire dalla comunicazione chiara dei traguardi che si è chiamati a raggiungere. Da qui l'impegno a promuovere nello studente la "molla della responsabilità"¹⁹: essa è risposta coerente ad una domanda ed è appello alla coscienza con cui si opera una scelta. Nelle proposte di Riforma risulta ancora più rimarcato (rispetto al passato) il principio della personale responsabilità degli alunni che sono chiamati a scegliere tra le proposte dei percorsi formativi personalizzati.

RESILIENZA

La resilienza è la capacità di tollerare le difficoltà che si incontrano nel corso dell'apprendimento senza turbamenti. Si tratta di quella che Carol Dweck definisce una qualità dell'apprendimento significativo²⁰. La Dweck ha scoperto che la resilienza

¹⁶ Cfr. C. LANEVE, *Derive culturali e critica pedagogica*, La Scuola, Brescia 2001.

¹⁷ R. ZARRO, *Lo sviluppo dell'intelligenza*, tr.it., Univ., Firenze 1957; E. MORIN, *La testa ben fatta*, tr.it., Cortina, Milano 2000.

¹⁸ Cfr. A. CHIONNA, *Pedagogia della responsabilità*, La Scuola, Brescia 2001.

¹⁹ Cfr. W. FLITNER-J.DERBOLAV, *Problemi di etica pedagogica*, tr.it. La Scuola Brescia 1988.

²⁰ Al riguardo cfr. G. NOVAK, *L'apprendimento significativo*, tr. it., Erickson, Trento 2001.

degli studenti varia molto nel corso dell'intero curriculum formativo e dipende in modo significativo dalla competenza di docenti in grado di rendersi "contenitori" delle ansie degli studenti, e di restituire a questi ultimi il supporto necessario per superare e metabolizzare le frustrazioni spesso presenti nel percorso di formazione.

Riepilogo

Dalla lettura di questa parte abbiamo imparato

- che il *coordinatore-tutor* nella sua pratica deve fare riferimento ad alcuni principi da *perseguire* in relazione al modo (*personalizzazione, collattività, progettualità, flessibilità, rendicontazione*) e da *favorire* in riferimento allo studente (*realità, imprenditorialità, responsabilità, competenza, resilienza*).
- che l'ispirazione ad alcuni principi comporta la comprensione e l'interpretazione degli elementi raccolti attraverso la costante osservazione;
- che la nuova "cultura" del *coordinatore-tutor* ha modificato il senso del suo rapportarsi allo studente e alla didattica.

2.3 Per una mappa delle competenze

Introduzione

In questo paragrafo definiremo alcune competenze del *coordinatore-tutor* il cui ruolo, già emerso nella sua poliedricità, è connotato da un tratto prevalente: quello del *servizio alla persona*. Per realizzare questo principio democratico il *coordinatore-tutor* deve essere in grado di adeguarsi non solo agli studenti come persona e come Gruppo classe, ma anche ai colleghi, alle famiglie al territorio.

Il *coordinatore-tutor* non deve "dare di più" (sul piano dell'appesantimento burocratico di compiti); deve piuttosto "dare" *qualitativamente* di più. Deve per un verso, affrancarsi dalla ripetitività di certi modi didattici e, per un altro verso, essere capace di esprimere al meglio le qualità potenziali di cui dispone:

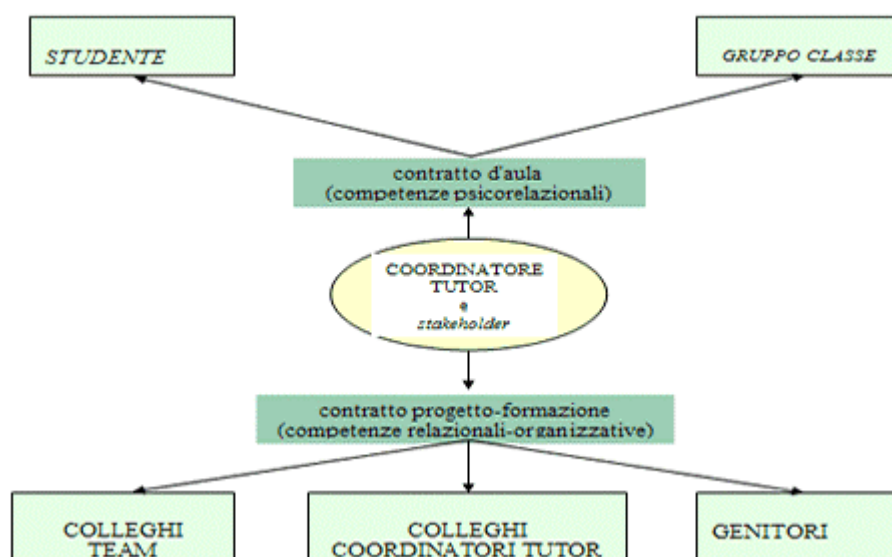
- puntuale lettura della realtà (il contesto);
- vigile attenzione alla domanda del nuovo che avanza;
- ricca creatività nel ricercare e rischiare percorsi inediti;
- organizzatività procedurale.

Deve essere insomma capace di *dare sviluppo* alla realtà in cui opera, affrontando la sfida della complessità, percorrendo la via dell'ideatività creativa e progettuale.

Quella del *coordinatore-tutor* è dunque una funzione che è parte integrante del profilo professionale del docente e che si esprime come competenza aggiuntiva accanto a quella prettamente disciplinare.

Il *coordinatore-tutor* opera in riferimento ad alcuni *stakeholder* (portatori di interessi): singolo *studente*, *gruppo classe*, *colleghi del team*, *genitori*, altri *tutor*. Nei confronti di questi ultimi negozia una sorta di "contratto formativo" (contratto d'aula e contratto di progetto) declinato in relazione alle specificità di ciascun soggetto - *stakeholder*²¹.

²¹ Cfr. C. PICCARDO - A. BENOZZO (a cura di) *Tutor all'opera*, Guerini associati, Milano 2002.



Nei confronti del singolo studente e del Gruppo classe il *coordinatore-tutor* potrebbe “stipulare” un *contratto d’aula* in virtù del quale si impegna a:

- esprimere vicinanza: lo studente deve poter leggere nelle azioni del docente *coordinatore-tutor* coinvolgimento, sensibilità, prossimità;
- far vivere il Gruppo classe come “comunità di apprendisti”, come comunità di persone che collaborano perché condividono valori, saperi, regole; come comunità che stabilisce reti di relazioni nelle quali ognuno oltre a comunicare (bisogno umano di farsi intendere) si esprime (bisogno umano di essere);
- configurare l’aula come luogo dove la difficoltà e l’errore costituiscono la condizione necessaria per crescere. Chi è dotato di *resilienza* cioè di capacità di tollerare le frustrazioni e le difficoltà che si incontrano nel corso di un apprendimento è sicuramente più agevolato nel crearsi i “muscoli dell’apprendimento”. In questo il *coordinatore-tutor* è *coach* e *holder* degli studenti. Attraverso le azioni di *coaching*, allena gli alunni che gli sono stati affidati al continuo miglioramento di se stessi, li aiuta ad identificare punti di forza e di debolezza, ottimizza l’efficacia e l’efficienza delle prestazioni a vantaggio di sé; del Gruppo classe, della scuola; cerca soluzioni più creative, divergenti, non banali. Per mezzo delle azioni di *holding* media, contiene le emozioni e le preoccupazioni, ascolta, rassicura, aiuta, testimonia attenzione e partecipazione a quanto gli studenti avvertono come problema²².

Il *contratto di progetto-formazione* che il *coordinatore-tutor* potrebbe “contrarre” con i colleghi del *team*, i colleghi *coordinatori-tutor*, le famiglie e il territorio in cui si opera richiede la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti, sia pure con compiti e ruoli diversi, in quanto si è tutti protagonisti e corresponsabili della formazione. Non è più possibile procedere alla diagnosi dei bisogni formativi in modo tradizionale. Serve la costituzione di una *task force* che raccolga, schedi, analizzi, sintetizzi i materiali e le opinioni delle diverse componenti della scuola; sottoponga poi alla discussione i risultati, il tutto attraverso un coinvolgimento attivo di colleghi, genitori, rappresentanti del territorio. Ogni progetto punta essenzialmente a una correlazione

²² Cfr. G. BERTAGNA, *In nome della complessità*, in << Scuola e Didattica >>, n. 18, 2002.

tra risultati attesi e risultati conseguiti, modalità questa vincente per dar risposte ai bisogni formativi²³.

In riferimento al singolo *studente* il *coordinatore-tutor* compie un monitoraggio costante, raccogliendo in fase iniziale elementi sul *background* culturale e familiare, *in itinere* osservazioni di successi e/o insuccessi, e fornisce *supporti* per rileggere, analizzare, rielaborare l'andamento del percorso formativo.

In qualità di "consulente di processo"²⁴ personalizzato di formazione il *coordinatore-tutor* offre un aiuto e un supporto consulenziale promuovendo capacità e sensibilità nella diagnosi e nella soluzione di problemi e criticità affrontate. In tale prospettiva la *competenza* espressa è di natura *psicorelazionale*²⁵, con un'attenzione marcata non tanto sul piano della promozione degli apprendimenti (di ovvia competenza del docente) bensì sul piano dell'attenzione alla dimensione comunicativo-affettivo-relazionale.

In riferimento al *gruppo-classe* il *coordinatore-tutor* coordina le attività didattiche operando il superamento della rigidità dell'attuale organizzazione:

- l'interdisciplinarietà: oltre il sapere disciplinare;
- l'interdipendenza tra sapere e saper fare: oltre il sapere teorico fine a se stesso;
- l'atteggiamento euristico: oltre il sapere libresco.

Si tratta, in definitiva, di una competenza pluri-inter-transdisciplinare che si sostanzia nel coordinamento degli interventi, delle attività laboratoriali, dei modi della ricerca, della riflessione ed elaborazione.

In riferimento ai *colleghi* del team il *coordinatore-tutor* esprime una competenza relazionale, promuovendo raccordi e incontri con/tra di essi. Ai suoi colleghi il *coordinatore-tutor* fornisce *input* e suggerimenti in merito agli studenti, ad eventuali situazioni problematiche (difficoltà, resistenze, demotivazioni...), ai traguardi raggiunti e a quelli che dovranno essere ottenuti, alle fasi e alle dinamiche che sta vivendo il gruppo. A tal proposito costituisce un ottimo veicolo la discussione quale modalità per: sapersi relazionare, poter "lucrare" idee, poter destrutturare schemi cognitivi, poter coordinare percorsi didattici e interventi di valutazione formativa e orientativa²⁶.

In riferimento ai *genitori* generalmente le azioni del docente si riducono ad una comunicazione programmata istituzionalmente per due o poco più incontri annuali. Spesso tali colloqui avvengono con lo scopo di informare i genitori circa il rendimento del proprio figlio o per evidenziare che qualcosa non funziona. Nella prospettiva dell'orientamento al successo formativo, il *coordinatore-tutor* è chiamato a coinvolgere attivamente la famiglia in un percorso di dialogo e di sostegno all'allievo attraverso la compilazione del *portfolio* e la scelta di attività opzionali o dell'eventuale ampliamento dell'offerta formativa.

In riferimento agli altri *tutor* il *coordinatore-tutor* attiva una competenza dialogica coordinando le azioni educative: verifica la coerenza e la congruenza dell'intervento formativo con i *Piani di Studio Personalizzati*, decide l'applicazione di correttivi all'intervento formativo, tenendo conto delle diversità dei ritmi evolutivi e delle

²³ Cfr. A. PAJNO, G. CHIOSSO, G. BERTAGNA, *L'autonomia delle scuole*, La Scuola, Brescia 1997.

²⁴ G. TREVISIOL (a cura di), *Il tutor dei processi formativi*, FrancoAngeli, Milano 2002.

²⁵ G. TREVISIOL (a cura di), *Il tutor dei processi formativi*, op. cit.

²⁶ Cfr. L. PERLA, *La valutazione degli studenti*, in www.Indire.it

capacità di ciascun alunno. Attraverso un movimento continuo di-andata-e-ritorno, l'osservazione in *équipe* si muove lungo una spirale progressiva che tende alla comprensione piena dell'alunno. Tra le *condizioni* favorevoli perché si riesca a fare ciò vi sono:

- essere consapevoli della parzialità di ogni punto di vista e quindi l'avvertire l'esigenza di negoziare con gli altri le proprie interpretazioni;
- operare secondo scelte concordate;
- leggere con "freschezza" le situazioni di insegnamento;
- interpretare le informazioni in maniera dialettica e dialogica;
- capitalizzare le esperienze altrui per ottimizzare le proposte.

RIEPILOGO

In questo paragrafo abbiamo imparato...

- che il *coordinatore-tutor* stipula dei *contratti formativi* (di aula e di progetto) con lo *studente*, il *gruppo classe*, i *colleghi* del team, i *genitori*, gli altri *coordinatori-tutor*;
- che il *coordinatore-tutor* nel rapportarsi ai vari *stakeholder* necessita di competenze: psicorelazionali, organizzative, relazionali.
- che le sue attività non sono riconducibili ad una semplice successione di adempimenti tecnico-burocrtatici ma rispondono ad una serie di <<"aree" da presidiare²⁷
- che le competenze che il *coordinatore-tutor* deve possedere costituiscono il *background* professionale su cui costruire la nuova professionalità docente.

RIEPILOGO DELLA SECONDA PARTE

Dalla lettura di questa seconda parte abbiamo imparato...

- che le funzioni del *coordinatore-tutor* hanno come sfondo quattro possibili paradigmi: la nozione di *persona* come valore; la professionalità riflessiva; l'approccio ecologico; la comunità di pratiche;
- che il *coordinatore-tutor* nella sua pratica deve fare riferimento ad alcuni principi da *perseguire* in relazione al modo (*personalizzazione, collattività, progettualità, flessibilità, rendicontazione*) e da *favorire* in riferimento allo studente (*realtà, imprenditorialità, responsabilità, competenza, resilienza*);
- che il *coordinatore-tutor* nel rapportarsi ai vari *stakeholder* necessita di competenze: psicorelazionali, organizzative, relazionali.

PARTE III INDICAZIONI PER LA PRATICA

Introduzione della terza parte

In questo modulo verranno presentati alcuni metodi e strumenti dei quali può avvalersi il *coordinatore-tutor* nella sua pratica. Non potendo proporre una rassegna puntuale, ci limitiamo a fornire indicazioni orientative e a rinviare i lettori agli approfondimenti e alla relativa bibliografia.

²⁷ G.TREVISIOL (a cura di), *Il tutor dei processi formativi*, FrancoAngeli, Milano 2002.

Obiettivi della terza parte

Leggendo questo testo impareremo...

- alcuni metodi dei quali può avvalersi il *coordinatore-tutor* nella sua pratica;
- alcuni strumenti dei quali può avvalersi il *coordinatore-tutor* nella sua pratica;
- un'esemplificazione metodologica: il *coordinatore-tutor* nel laboratorio.

3.1 I ferri del mestiere: i metodi

Introduzione

Dire che il *coordinatore-tutor* deve abituarsi a riflettere sulla propria pratica, imparare a porsi domande e a osservarsi nelle sue azioni quotidiane, raccogliere dati e documentare esperienze, perde di significato se non si accenna ad alcune procedure metodologiche che consentono di tradurre in azioni concrete quanto viene dichiarato in teoria. Nella seguente unità presenteremo in estrema sintesi e nell'avvertita consapevolezza dell'assoluta non esaustività della rassegna, i punti essenziali di alcuni metodi utili nella pratica del *coordinatore-tutor*.

La ricerca-azioneⁱⁱ La ricerca-azione è un'autoriflessione sulla propria pratica²⁸. Si tratta di un'indagine critica, riflessiva e autoriflessiva, che parte da un problema, cerca di capirne la natura e mira a risolverlo. Nata in Inghilterra negli anni '60 e approdata in Italia nella scuola intorno agli anni '80, la *ricerca-azione* è considerata per antonomasia la ricerca fatta dagli insegnanti per gli insegnanti, poiché apre la strada all'innovazione didattica e al miglioramento professionale. Costituisce una metodologia nella quale il docente-ricercatore non è distaccato dall'oggetto di osservazione, ma cerca di indurre modifiche nella situazione muovendosi dal suo "interno" e riflettendo costantemente sulla propria pratica.

A differenza dei metodi di ricerca tradizionali, laddove l'oggetto della ricerca viene definito già all'inizio e si procede per verifica di ipotesi, nella *ricerca-azione* ci si muove sulla base del senso di disagio causato da un problema; si tenta di capire la natura di quest'ultimo e si sperimentano piccoli cambiamenti finalizzati alla possibile soluzione. Nel decidere cosa fare, i docenti si confrontano, ipotizzano strategie e itinerari possibili, acquisiscono una maggiore chiarezza sull'oggetto della ricerca e sulla linea d'azione più efficace da intraprendere. Nella *ricerca-azione*, insomma, il docente stesso diventa ricercatore e avvia un processo di cambiamento grazie al controllo e all'autovalutazione della propria pratica professionale.

I concetti-base della *ricerca-azione* sono:

1. la dialettica tra teoria e pratica attraverso la triangolazione pratica-teoria-pratica;;
2. la dimensione collaborativa: uno degli assunti della *ricerca-azione* è che ci sia un gruppo coeso di persone che riflettono insieme avvalendosi eventualmente dell'aiuto di un esperto;
3. l'implementazione della ricerca a partire dal "basso", cioè da un problema concreto, avvertito con un senso di disagio o come un ostacolo da rimuovere;

²⁸ C. SCURATI, <<La ricerca-azione: storia, problemi, e prospettive>> in J. ELLIOTT, A. GIORDAN, C. SCURATI, *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino, p. 73.

4. l'attivazione di una riflessione e di un'autoriflessione critica sugli effetti delle azioni avviate;
5. l'attivazione di una comunicazione circolare che agevoli la condivisione del problema e aiuti a far emergere ipotesi risolutive;
6. la connessione fra teoria e pratica l'apertura al controllo intersoggettivo.

Il metodo osservativo. Consiste in una forma di rilevazione finalizzata alla conoscenza di un determinato fenomeno. L'osservazione può realizzarsi in base a due parametri: il grado di strutturazione dell'ambiente e il grado di strutturazione che l'osservatore impone all'ambiente. Nel primo caso l'osservatore si limita semplicemente a registrare ciò che avviene nel modo più completo possibile; quando invece si decide di strutturare l'ambiente, l'osservatore registra solo alcuni specifici comportamenti o le risposte fornite dai soggetti osservati a determinate modificazioni da lui introdotte nella situazione.

A seconda del livello di strutturazione, si distingue tra un'osservazione *descrittiva* o *narrativa* e un'osservazione *strutturata* o *sistematica*. Nel primo caso ci si limita ad annotare ciò che si vede anche se spesso questo è il frutto di scelte soggettive dell'osservatore. Nel secondo caso ci si avvale di schemi di codifica o di griglie osservative nelle quali si preselezionano i comportamenti che saranno oggetto di osservazione.

Alcuni dei parametri usati nelle osservazioni sono:

1. la frequenza di comparsa di un determinato comportamento;
2. la durata della risposta;
3. la latenza della risposta che descrive il tempo che intercorre tra la comparsa dello stimolo e la risposta emessa dal soggetto.

La metodologia osservativa può dar luogo ad alcuni errori connessi alla *reattività* dei soggetti osservati (i quali possono modificare il loro comportamento in presenza dell'osservatore) oppure alla *soggettività* delle rilevazioni che si determina quando l'osservatore tende a interpretare i comportamenti osservati anziché limitarsi semplicemente a rilevarli. Per controllare l'attendibilità dell'osservazione, è pertanto consigliabile avvalersi di una "doppia" osservazione da parte di soggetti diversi.

Il metodo autobiografico. Consiste nella sollecitazione, raccolta, analisi di testi orali o scritti che ricostruiscono *storie di sé*. Queste ricostruzioni risultano rilevanti sia sul piano dell'autoformazione, come riflessione/comprendimento di se stessi, delle svolte significative della propria vita o come cura di sé; sia sul piano della formazione, come metodo per esercitare la memoria e attribuire senso e significato alle situazioni.

Il metodo autobiografico consente di far esprimere quello che J. Bruner ha definito pensiero narrativo, diverso da quello paradigmatico che è il pensiero della scienza. Il ristabilire connessioni ("le coerenze") tra i ricordi equivale a ricomporli in figure, disegni, architetture...il ricordare è una conquista mentale, un apprendere da se stessi, un imparare a vivere attraverso un rivivere non tanto spontaneo, quanto piuttosto costruito, meditato, ragionato²⁹. Il metodo autobiografico è, insomma, una via per cogliere/costruire/far evolvere la personale identità nella sua compiutezza e incompiutezza. Imparare a riflettere con e su se stessi/con e su gli altri ("*recede in te ipsum quantum potes*": affonda in te stesso quando puoi, scrive Seneca) facilita le relazioni e lo sviluppo della consapevolezza e responsabilità dei propri comportamenti

²⁹ D. DEMETRIO, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina, Milano 1996, p. 60.

oltre che costituire una forma di cura/cultura di sé (*epimeleia*) di antichissima memoria storica.

L'eterogeneità del materiale autobiografico può essere ordinata in alcune "classi":

- eventi fondamentali, passaggi esistenziali e formativi significativi;
- attribuzioni di significato a quanto narrato;
- luoghi e persone vissuti come particolarmente significativi;
- immagini, figure e metafore utilizzate per esemplificare i propri pensieri (D. Demetrio 1999).

Un corretto utilizzo del metodo autobiografico fornisce infine un'ampia documentazione sulle storie personali. Questa documentazione può costituire la base per avviare processi di riflessione e di autoriflessione: di qui l'utilità del metodo non solo per consolidare l'abitudine all'esercizio introspettivo quanto per stimolare l'ascolto non distratto dell'altro, che sia il collega, lo studente, la famiglia.

L'empowerment. *Empowerment* significa processo di aumento del potere, inteso come capacità di esprimere e ottimizzare le risorse personali. Tale potere interno, inteso come motivazione intrinseca e senso di competenza, è la condizione necessaria per realizzare piani di azione.

Per facilitare il processo di *empowerment* risultano importanti alcuni passaggi metodologici:

1. favorire un clima di relazionalità positiva;
2. promuovere in studenti, colleghi e famiglie la percezione di competenza e per questo aiutarli a essere "riconosciuti" e a "riconoscersi" competenti;
3. metterli in grado di utilizzare le risorse possedute e far emergere quelle potenziali;
4. valorizzare i punti di forza per far acquisire consapevolezza delle risorse sulle quali si può contare per affrontare positivamente i problemi e per acquisire autostima;
5. considerare l'errore come occasione di crescita e non come elemento svalutante;
6. fornire molti *feed-back* positivi per dare riscontro alle conoscenze e alle competenze possedute;
7. comunicare sistematicamente ai destinatari obiettivi, metodi e contenuti dei progetti;
8. usare tecniche come il *brainstorming*, giochi di simulazione, discussioni per aumentare la partecipazione;
9. variare gli stili comunicativi alternando forme di comunicazione frontale con forme di comunicazione circolare.³⁰

Il metodo dell'*empowerment* si rivela particolarmente efficace sia nel rapporto con gli allievi (per mobilitare il senso di competenza e di autoefficacia) sia come sostegno ai colleghi e alle famiglie.

Il mentoring. Si tratta di un metodo di intervento nato nel 1995 negli Stati Uniti nell'ambito dei servizi sociali che ha riscosso un buon successo nel momento in cui è stato applicato in contesti scolastici nei programmi di prevenzione della dispersione scolastica. L'elemento di maggior rilievo del metodo consiste nell'assunzione delle funzioni di *mentore* da parte del docente il quale attiva col discente una relazione maieutica così definita dagli stessi autori del modello:

³⁰ Cfr. O. SCANDELLA, D. BELLAMIO, E. CICCARELLI, M. VIMERCATI, *La scuola che orienta*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

- matura, ricca e affettivamente supportava per chi, come un allievo giovane, sta cercando la propria strada;
- in cui lo scambio avviene nella gratuità e nella reciprocità;
- in cui la comunicazione si configura nei termini di ascolto reciproco.

Il *mentoring* è insomma una sorta di "alleanza" nella quale una persona con individuate abilità o competenze pone l'altra nelle migliori condizioni per sviluppare le proprie³¹.

La comunicazione ecologica³². Si tratta di una metodologia applicativa dei principi ecologici alle relazioni umane. Essa mira a coltivare le risorse personali, a rispettare la diversità e nel contempo a strutturare una coesione globale tra i membri di un gruppo affinché questi si sentano motivati ad agire per il bene comune e per il conseguimento di obiettivi. La complessità della comunicazione tra persone, soprattutto in un contesto quale quello della scuola, richiede certamente la presenza di un facilitatore, appunto il *coordinatore-tutor*, che guidi la crescita del gruppo attraverso il dialogo, coltivi con l'esempio la pratica dell'ascolto dell'altro, agevoli i processi di integrazione, intervenga con giudizio per mediare le conflittualità. La pratica della comunicazione ecologica si articola in alcuni punti:

- sviluppo di un pensiero *comprensivo*, ovvero accogliente i punti di vista differenti;
- sviluppo dell'abilità alla critica costruttiva;
- rafforzamento della fiducia di base del gruppo;
- divisione dei compiti;
- promozione dell'autoevoluzione del gruppo.

Il gruppo di lavoroⁱⁱⁱ. Si tratta del metodo d'elezione congruente con l'impianto organizzativo della scuola della Riforma laddove, nei Laboratori, si lavora per *gruppi di compito*, di *livello* ed *elettivi*. La metodologia per *gruppi di lavoro* presenta numerosi vantaggi: rispetta la pluralità dei tempi di apprendimento degli studenti; permette lo scambio alla pari tra persone affini da un punto di vista generazionale e delle capacità senza per questo impedire all'adulto docente di intervenire per operare nuove ristrutturazioni per età, interessi, compiti; fa sperimentare agli studenti un'atmosfera "protetta" di apprendimento cooperativo, poiché la realizzazione di un compito avviene senza far perdere al "singolo" il sostegno emotivo ed affettivo del gruppo di cui fa parte; concreta infine il passaggio dalla situazione completamente mediata dal docente alla situazione in cui il docente diventa facilitatore e organizzatore delle attività.

Riepilogo

In questo paragrafo abbiamo imparato...

- che il *coordinatore-tutor* per riflettere sulla propria pratica, imparare a porsi domande e a osservarsi nelle sue azioni quotidiane, raccogliere dati e documentare esperienze, deve avvalersi di alcune procedure metodologiche che consentano di tradurre in azioni concrete quanto viene dichiarato in teoria;
- che alcuni tra i metodi più efficaci dei quali può avvalersi il *coordinatore-tutor* in ambito scolastico per conseguire i suoi obiettivi sono: la *ricerca-azione*; l'osservazione; il metodo autobiografico; l'*empowerment*; il *mentoring*; la comunicazione ecologica, il gruppo di lavoro.

³¹ B.R. GELLI, T. MANNARINI, *Il mentoring*, Carocci, Roma 1999.

³² J. LISS, *La comunicazione ecologica*, La Meridiana, Molfetta 1993.

3.2 I ferri del mestiere: strumenti

Introduzione

In questo paragrafo vengono presentati, senza alcuna pretesa di completezza, alcuni strumenti utilizzabili nella pratica del *coordinatore-tutor*. Per comodità di trattazione suddivideremo l'insieme degli strumenti in tre categorie: *strumenti di gestione e potenziamento delle risorse relazionali*; *strumenti di facilitazione del coordinamento e di potenziamento della comunicazione con allievi e famiglie*; *strumenti per la ricerca-azione e la raccolta di dati*.

Strumenti di gestione e potenziamento delle risorse relazionali. Il quadro delle funzioni attribuite al docente *coordinatore-tutor* fa emergere la necessità di promuovere e facilitare le relazioni con colleghi, studenti, famiglie, con l'obiettivo della costruzione di sinergie e raccordi. A tal fine, strumenti utili risultano il contratto formativo (durante la fase di accoglienza) e di studio (in corso d'anno), le tecniche Delphi e del gruppo nominale, il *focus-group*.

Il **contratto formativo**, comprensivo di impegni reciproci e simmetrici da parte del docente e dell'allievo, è presente da tempo in molte scuole europee e richiama al concetto di rapporto negoziale da regolare durante la fase di accoglienza con il coinvolgimento del consiglio di interclasse/classe e dei genitori. E' un efficace strumento per potenziare il senso di appartenenza di studenti e famiglie alla comunità scolastica e per responsabilizzare al percorso di formazione. Un'ipotesi di contratto potrebbe riguardare i seguenti aspetti della vita scolastica: gestione dell'aula, rispetto dell'altro, democrazia interna, trasparenza degli obiettivi, valutazione.

Il **contratto di studio**^{IV} A differenza del contratto formativo che si stipula durante la fase di accoglienza, il contratto di studio si fa firmare nel corso dell'anno scolastico a diversi soggetti: studente, genitore, docente e dirigente. La stipula di un contratto di studio, con debite firme dei contraenti, ha lo scopo di responsabilizzare lo studente sugli impegni richiesti dalla scuola da assumersi e da assolvere a breve termine, ed è uno strumento efficace quando il disinteresse e le numerose assenze dello studente rischiano di compromettere l'esito dell'anno scolastico. L'impegno formale che la stipula del contratto di studio richiede aiuta infatti studente e famiglia a sentirsi responsabilizzati a pari titolo con i docenti nel percorso formativo.

Le tecniche del gruppo nominale e Delphi. La tecnica del gruppo nominale consiste nel far scrivere ad ogni partecipante a un gruppo di lavoro le sue opinioni iniziali su un dato argomento. Il moderatore raccoglie tali opinioni, le riassume e le presenta all'intero gruppo, chiedendo poi a ciascuno dei membri di esprimere una seconda volta ad alta voce la propria opinione. La tecnica *Delphi*, variante del gruppo nominale, prevede che i partecipanti scrivano le proprie opinioni o previsioni sul corso di evoluzione di un determinato fenomeno o evento e le inviino al moderatore, il quale le riassume, anche ricorrendo a tecniche statistiche, restituendo i risultati all'intero gruppo. Il processo continua iterativamente finché si raggiunge un consenso generalizzato sul fenomeno oggetto di discussione. Tale tecnica, a differenza di quella del gruppo nominale, offre il vantaggio dell'anonimato, consentendo ai partecipanti maggiore libertà di espressione anche su temi di particolare delicatezza. La tecnica *Delphi* diventa particolarmente rapida ed economica se utilizza strumenti di

comunicazione telematici, quali compilazione di questionari in rete o invio di dati a mezzo posta elettronica.

Il focus-group. Si tratta di uno strumento basato sulla discussione di gruppo su argomenti definiti e risulta particolarmente efficace per raccogliere dati qualitativi in un tempo limitato, privilegiando l'analisi in profondità piuttosto che quella di tipo estensivo. Il *focus group* rientra nel filone più ampio delle interviste di gruppo e si differenzia dal *brainstorming*³³ per la natura direttiva dell'intervista e per l'alta strutturazione delle domande. In una tipica sessione di *focus group*, 6-10 persone vengono fatte conversare tra di loro da un intervistatore (generalmente chiamato moderatore) su una scaletta di temi. La conversazione viene memorizzata mediante registratore a nastro o videoregistratore, previo consenso dei partecipanti. Solitamente un *focus-group* consta di cinque fasi: a) la definizione del problema; b) la costruzione della scaletta di intervista c) la scelta degli intervistati, d) la conduzione delle sessioni, per la quale particolare attenzione deve essere posta al ruolo del moderatore; e) l'interpretazione dei risultati.

Strumenti di facilitazione del coordinamento e potenziamento della comunicazione con allievi e famiglie: il colloquio tutoriale, la comunicazione empatica, la tecnica dell'ascolto, la discussione. Si tratta di tecniche che agevolano l'analisi dei bisogni espliciti e impliciti nei diversi attori del percorso formativo (studenti, famiglie, colleghi), portando a un livello di consapevolezza eventuali problemi didattici e relazionali e favorendo il monitoraggio continuo del lavoro nei gruppi-classi e dei momenti di collegialità.

Il colloquio tutoriale^v Il colloquio tutoriale è un importante strumento di orientamento personale e di scambio dialogico tra docente e allievo e tra docente e famiglia che ha per oggetto temi di concreto interesse per lo studente (andamento didattico in una determinata disciplina, atteggiamento verso l'istituzione scolastica, relazione con compagni e docenti, con i genitori, orientamento scolastico e professionale). Anche se non sempre l'obiettivo del colloquio è la risoluzione del problema, il semplice parlare di sé diventa, per lo studente o per il genitore, occasione di consapevolizzazione e di responsabilizzazione.

L'atteggiamento del *coordinatore-tutor* durante il colloquio può essere improntato a *non direttività* o a *direttività* o collocarsi a metà strada tra le due modalità di conduzione. Nel primo caso il conduttore non interviene sugli argomenti oggetto del colloquio che vengono semplicemente ascoltati e chiariti nel loro dipanarsi. Attraverso la conduzione *direttiva* del colloquio l'esaminatore interviene direttamente su quanto lo studente o il genitore espongono con domande precise, affermazioni di diniego o di assenso ecc.

E' bene che il colloquio tutoriale scolastico tragga elementi da entrambe le modalità di conduzione. E' evidente che si farà più facilmente ricorso alla tecnica di conduzione direttiva con alunni molto giovani mentre si ricorrerà a modalità di conduzione meno direttive con studenti della scuola secondaria o con i genitori. Durante il colloquio è importante che si dica sempre qualcosa di positivo sullo studente. Nel colloquio con i

³³ Il *brainstorming* è un tipo di intervista di gruppo in cui, definiti in modo molto generali i temi di discussione, ciascun partecipante interviene liberamente sul tema, cercando nuove idee e nuovi spunti sul tema. La tecnica è efficace proprio allo scopo di esplorare nuovi suggerimenti e spunti creativi utili per la soluzione di specifici problemi.

genitori è meglio essere descrittivi piuttosto che valutativi, orientati ai problemi invece che al controllo, spontanei invece che strategici, empatici piuttosto che neutrali, paritari invece che supervisor, disposti a mettersi in questione piuttosto che assertivi. Di certo è utile che il *coordinatore-tutor* riesca a far comprendere a studenti e a genitori che il colloquio non rappresenta solo l'occasione per affrontare le emergenze o le difficoltà, ma che costituisce lo strumento elettivo e permanente per orientare il proprio comportamento nella complessità di un quotidiano mai facile.

La **comunicazione empatica**. Attraverso la comunicazione empatica il *coordinatore-tutor* si accosta al mondo dell'"altro" per sostenerlo, chiarirlo, arricchirlo. L'empatia è spesso confusa o con l'imitazione o con l'identificazione. Proprio perché tali dinamismi psicologici non sono da escludere in maniera acritica ed aprioristica ai fini del buon andamento di quella, si rende opportuna una loro corretta interpretazione....La comunicazione empatica non è frutto di meccanismi inconsci né si risolve in un'assimilazione dell'altrui realtà psicologica alla propria: essa implica un profondo legame interpersonale e la capacità individuale di tutelare il diverso da sé³⁴.

La **tecnica dell'ascolto**, ampiamente trattata nella letteratura straniera sotto il nome di *counseling* (da *to counsel*: consigliare) è una pratica orientata alla comprensione e alla soluzione di problemi attraverso la quale il soggetto viene aiutato a definire obiettivi, a prendere decisioni in rapporto a difficoltà personali, educative, a migliorare abilità relazionali. Essa agisce soprattutto rafforzando la consapevolezza personale che è una delle principali vie attraverso le quali operare la prevenzione e l'orientamento. Principali tratti del comportamento di *counseling* sono: l'autenticità, la sincerità, il rispetto per l'altro e la capacità di prendersene cura.³⁵

L'ascolto, come è noto, è funzione tutt'altro che passiva nei processi intersoggettivi e si sviluppa solo attraverso un apprendistato rigoroso che insegni a non valutare e a non interpretare pregiudizialmente quanto viene detto dall'altro; a porre domande a chi parla per aiutarlo a chiarire meglio il suo pensiero; a soffermarsi a raccogliere idee e impressioni prima di replicare oltre che, ovviamente, a non interrompere, a non distrarsi, a non monopolizzare i tempi della comunicazione. Certamente chi mette in atto questi ultimi comportamenti non solo è un pessimo ascoltatore, ma è anche un soggetto incapace di reciprocità.

La discussione. La discussione (dialettica), intesa in senso eulogistico, richiama i modi in cui si svolgevano le dispute nell'Atene al tempo di Aristotele, ove non si confutava un avversario dimostrandogli un teorema ma costringendolo a contraddirsi di fronte all'uditorio. Tale forma di comunicazione contraddice il retaggio di una cultura neo-idealistica che anche nella scuola ha valorizzato l'individualismo e il sapere come fine. Alla discussione va invece attribuita grande valenza formativa, sia nel rapporto con i colleghi che con gli studenti e le famiglie. La discussione può configurarsi come *luogo* della negoziazione didattica orientata non ad instaurare un rapporto di dominanza tra gli interlocutori ma di confronto aperto alla democrazia e alla costruttività.

³⁴ L. PATI, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola Brescia 1984, pp. 215-218.

³⁵ A. MAGGIOLINI, *Counseling a scuola*, Franco Angeli, Milano 1997.

Strumenti per la ricerca-azione e la raccolta di dati: diario di bordo, intervista, triangolazione, questionario. Si tratta di strumenti quantitativi e qualitativi di raccolta di dati e di informazioni utili ai fini conoscitivi e valutativi oltre che per implementare processi di *ricerca-azione*.

Diario di bordo. Consiste in una tecnica di annotazione assidua di osservazioni, sensazioni, reazioni, interpretazioni e riflessioni inerenti le diverse attività svolte. Tali appunti dovrebbero andare oltre la mera registrazione dei fatti ed esprimere anche il vissuto emozionale dei soggetti coinvolti nelle attività. Il contenuto del diario di bordo va sempre accuratamente datato.

Intervista. L'intervista, intesa come strumento di raccolta di informazioni, è diffusa in più ambiti disciplinari: dall'antropologia alla sociologia, dalla psicologia al giornalismo. L'uso dell'intervista presuppone un dialogo tra due persone e consente di ricostruire alcune fasi della vicenda esistenziale di colui che parla. Si suole distinguere tra interviste *aperte*, *semistrutturate* e *strutturate*. Nel primo caso la modalità di conduzione dell'intervistatore tende ad essere non direttiva. L'intervistatore limita al massimo il suo intervento e il numero delle domande. E' una procedura adatta soprattutto nell'orientamento. L'intervista semistrutturata è l'intervista vera e propria nella quale il tema viene fornito dall'intervistatore il quale lascia comunque ampia libertà di espressione al soggetto intervistato. Le interviste *strutturate* consistono invece in una sequenza precisa e rigida di domande aperte e articolate in sequenza fissa sulle quali l'intervistatore non ha la libertà di intervenire se non registrandone le risposte. In quest'ultimo caso l'intervista somiglia molto a un questionario.

Triangolazione^{vi} Si tratta di una tecnica che consente di confrontare diversi tipi di dati. <Il principio fondamentale sotteso all'idea della triangolazione è la raccolta di osservazioni e resoconti di una situazione (o di qualche suo aspetto) da vari angoli o prospettive al fine di operare un confronto>³⁶. Nel caso delle azioni del *coordinatore-tutor*, per esempio, il docente può confrontare su una data attività il punto di vista dell'alunno, del genitore, dell'insegnante. Confrontando i diversi dati, si dovrebbero annotare i punti dove si rilevano differenze, accordi e discordanze.

Questionario^{vii} Rappresenta senz'altro il modo più facile per raccogliere informazioni. E' uno strumento di rilevazione quantitativa di dati, osservazioni, atteggiamenti e viene solitamente utilizzato come supporto ad altre tecniche di indagine di natura più qualitativa.

Riepilogo

In questo paragrafo abbiamo imparato...

- ❑ che gli strumenti dei quali può avvalersi il *coordinatore-tutor* nella sua pratica possono essere suddivisi in tre classi: *strumenti di gestione delle risorse relazionali*; *strumenti di facilitazione del coordinamento e di potenziamento della comunicazione con allievi e famiglie*; *strumenti per la ricerca-azione e la raccolta di dati*;
- ❑ che gli strumenti di gestione delle risorse relazionali sono: il contratto formativo (durante la fase di accoglienza) e di studio (in corso d'anno), le tecniche *Delphi* e del gruppo nominale, il *focus-group*;

³⁶ J. ELLIOTT, A. GIORDAN, C. SCURATI, *La ricerca-azione*, cit., p. 112.

- che gli strumenti di facilitazione del coordinamento e di potenziamento della comunicazione con allievi e famiglie sono: il colloquio tutoriale, la comunicazione empatica, la tecnica dell'ascolto, la discussione;
- che alcuni *strumenti per la ricerca-azione e la raccolta di dati* sono: il *diario di bordo*, *l'intervista*, la *triangolazione*, il *questionario*.

3.3 Essere coordinatore-tutor nel laboratorio

Introduzione

In questo paragrafo viene considerato, tra i diversi modi insegnativi, quello del *laboratorio*, al fine di proporre alcuni criteri-guida per la sua configurazione e per chiarire le funzioni che vi dovrà espletare il *coordinatore-tutor*.

La prima sottolineatura da fare è che il *laboratorio* si configura come *luogo mentale* anziché come luogo fisico. Il laboratorio è luogo mentale perché è frutto di elaborazione cognitiva, di relazionalità, di metacognizione, di ricerca continua e di attribuzione di senso alle cose che vi si fanno.

È il luogo dove gli studenti apportano contributi al fine di rendere le pratiche idee, le esperienze concetti, le capacità competenze.

Il laboratorio non si realizza in/con una classe perché per definizione è un "oggetto" verticale-orizzontale e orizzoverticale. Occorre infatti superare la logica della equiparazione tra classe e laboratorio. La logica è "altra" poiché nel laboratorio si ha a che fare con gruppi di "persone". Si tratta allora per il *coordinatore-tutor* di acquisire una competenza valutativa per la distribuzione della/e classe/i in Gruppi. Il lavoro nella classe, infatti, benché più sistematico, ha anche l'effetto negativo di incoraggiare il conformismo e di penalizzare gli studenti più e meno svegli. Di qui l'importanza dei Laboratori dove si lavora per gruppi di compito, di livello ed elettivi e non più per ripartizioni pedagogiche legate all'età anagrafica piuttosto che ai livelli reali di maturazione di ciascuno (Bertagna, 2000).

Sul piano specificamente *metodologico-didattico* il Laboratorio può assumere caratterizzazioni diverse a seconda che si configuri come Laboratorio specializzato, mono-pluri-interdisciplinare. L'impianto non può che essere quello della *ricerca-azione* in cui lo studente deve affrontare problemi aperti esercitando tutte le sue abilità di invenzione e progettazione in stretto collegamento col sapere pratico³⁷.

Il *gruppo di lavoro* costituisce un'altra caratterizzazione del Laboratorio. Per evitare confusioni rispetto alla strategia dei cosiddetti "lavori di gruppo" appare doveroso fare una precisazione. Va detto che esistono significative differenze tra il gruppo di lavoro e altre tipologie gruppali. Il gruppo di lavoro non è assimilabile, per struttura e funzionamento, né ai gruppi spontanei, né ai gruppi familiari. Infatti le relazioni che vi emergono si fondano su valori quali l'empatia, la cooperazione, l'altruismo, la solidarietà, diversamente dalle relazioni che nascono all'interno dei gruppi spontanei o familiari, basate invece su qualità simpatetiche o affiliative. Fondamenti del gruppo di lavoro sono poi due fattori: il "senso di appartenenza" e "la comunità degli scopi". Infatti un'insieme di persone accomunate solo da contiguità spaziale ma che non hanno in comune il senso di appartenenza e uno scopo non costituisce gruppo di

³⁷ Cfr. L. BORGHI, *Il laboratorio. Ovvero quando la scuola fa ricerca*, Mondadori, Milano 1996.

lavoro ma un semplice aggregato di persone. Il gruppo di lavoro nasce allora quando tale organizzazione si struttura sul campo *psicologico* ed *etico* dei soggetti partecipanti, comprendendone gli scopi, le risorse, le azioni e soprattutto i valori³⁸. E' chiaro a questo punto il compito del *coordinatore-tutor* che deve promuovere la strutturazione non di "lavori di gruppo" bensì di "gruppi di lavoro".

Il *coordinatore-tutor* nell'ambito del Laboratorio, o dei moduli di attività laboratoriali deve indurre lo studente a compiere determinate azioni:

1. guardare; osservare; imitare;
2. prestare attenzione ad un aspetto; selezionare;
3. fare esercizi; ripetere;
4. rischiare (prendere l'iniziativa); tollerare l'errore (resilienza); svincolarsi dalla guida del docente.

Il *coordinatore-tutor* utilizza quattro importanti "strategie" di intervento per promuovere le azioni sopra indicate:

- *modelling* (lo studente osserva e imita il *coordinatore-tutor* che fa vedere "come si fa");
- *coaching* (il *coordinatore-tutor* è "vicino" continuamente secondo le necessità, seleziona e orienta l'attenzione su un aspetto, dà *feedback*);
- *scaffolding* (il *coordinatore-tutor* fornisce un ulteriore appoggio allo studente servendosi di uno stimolo, di semplici esercizi graduati e progressivi);
- *fading* (il *coordinatore-tutor* "sfuma gradualmente la sua presenza, in modo da concedere allo studente uno spazio progressivamente maggiore di autonomia e responsabilità).

Il *coordinatore-tutor* nel Laboratorio deve essere a maggior ragione un:

- *modello...omnia agenda agendo discantur....*

Non si riesce a educare semplicemente parlando ma, soprattutto agendo. Il semplice mediatore verbale si rileva sempre più insufficiente, occorre mettere in atto: comportamenti (che non vanno dichiarati, vanno agiti), disponibilità (non va dichiarata, va attestata), sensibilità (non va detta, va destata).

- *accompagnatore...*

Il *coordinatore-tutor* opera nella direzione della *gestione* di sé (sapere di sé, sapere degli altri, confronto fra sé e gli altri, sensibilità allo scarto fra realtà e idealità); dell'*apprezzamento* della significatività della propria esperienza (saper dare un senso alle cose, coniugare i fatti agiti con i valori); della *decisione* (ponderare alternative, analizzare processi di cambiamento, consolidare la capacità decisionale fondata su una verificata conoscenza di sé); della *valorizzazione* delle prime manifestazioni attitudinali (scoprire inclinazioni, ...).

Tutto questo attraverso l'avvertita consapevolezza che, nella prospettiva dell'autonomia dell'allievo, la presenza del docente va progressivamente "sfumata" (*fading*).

Essere un *coordinatore-tutor* nel Laboratorio allora significa:

- sostituire la disciplina con un *setting* organizzato per l'allestimento di un campo di esperienza;
- veicolare fortemente il messaggio che nel laboratorio non "c'è questo da studiare" ma che "c'è questo di cui si può fare esperienza al fine di acquisire una competenza".

³⁸ L. PERLA, *Educazione e sentimenti*, La Scuola, Brescia 2002.

Queste, in definitiva, le azioni che si richiedono al *coordinatore-tutor* all'interno del Laboratorio:

In riferimento all'alunno:

- esplicitare quali operazioni mentali e pratiche (operative) lo studente dovrà impiegare di fronte alla soluzione di un compito di natura operativa (metacognitività);
- promuovere nello studente l'autoconsapevolezza affettiva e cognitiva;
- cogliere il momento adatto in cui porre un certo problema agli alunni;
- promuovere la discussione come risorsa.

In riferimento ai colleghi:

- promuovere il raccordo inter/transdisciplinare;
- ottimizzare la circolazione delle informazioni e delle programmazioni;
- saper consigliare sui Laboratori che sarebbe bene gli alunni frequentassero sulla base degli stili di apprendimento e dei livelli di preparazione.

Riepilogo

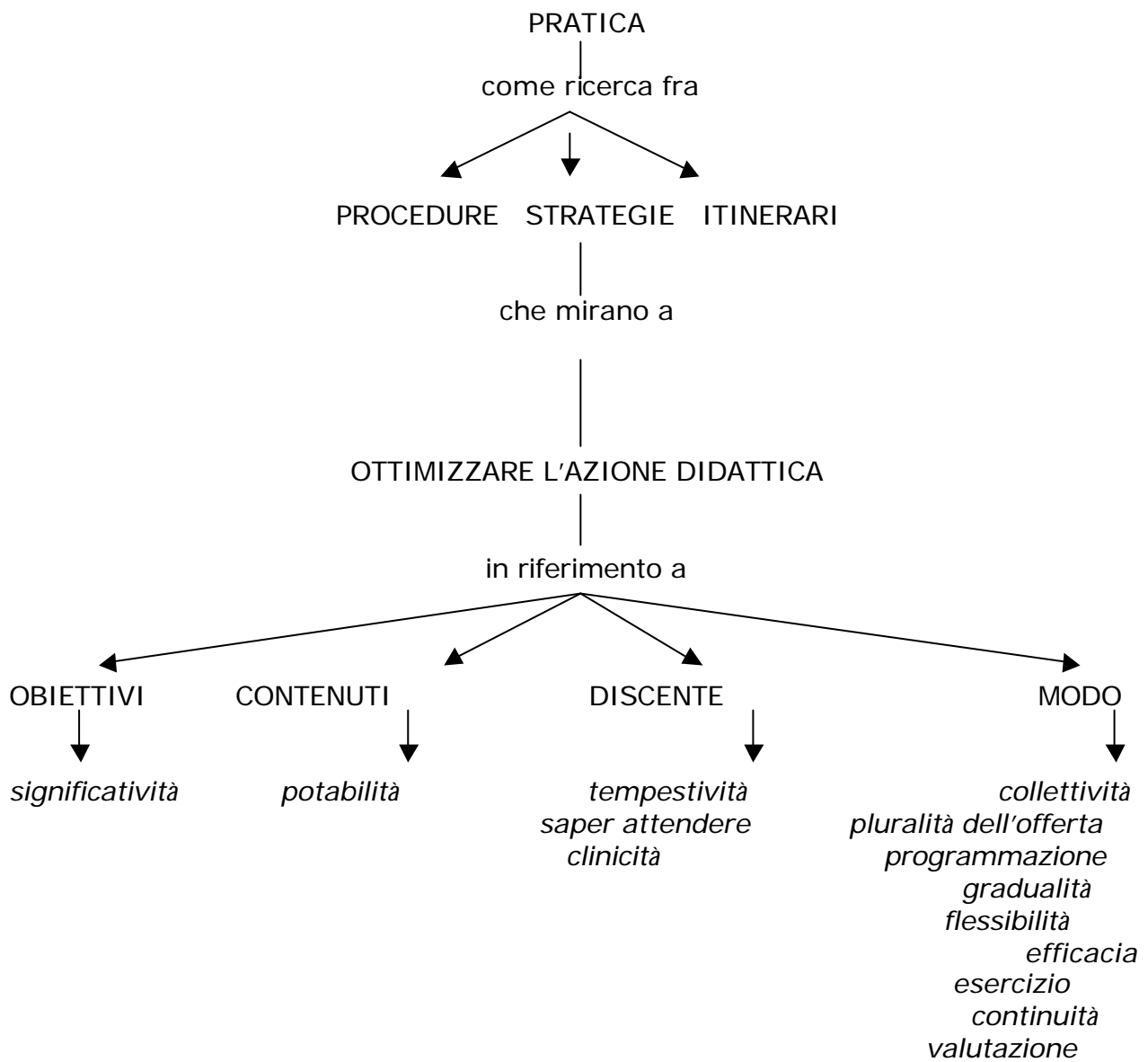
In questo paragrafo abbiamo imparato:

- che il *laboratorio* si configura come *luogo mentale* anziché come luogo fisico;
- che il laboratorio non si realizza in/con una classe perché per definizione è un "oggetto" verticale-orizzontale e orizzoverticale;
- che il *gruppo di lavoro* (e non il "lavoro di gruppo") costituisce una caratterizzazione del Laboratorio;
- che il *coordinatore-tutor* nel Laboratorio utilizza quattro "strategie" di intervento: *modelling*; *coaching*; *scaffolding*; *fading*.
- che il *coordinatore-tutor* nel Laboratorio è ancor di più un *modello* e un *accompagnatore*.

Riepilogo della terza parte

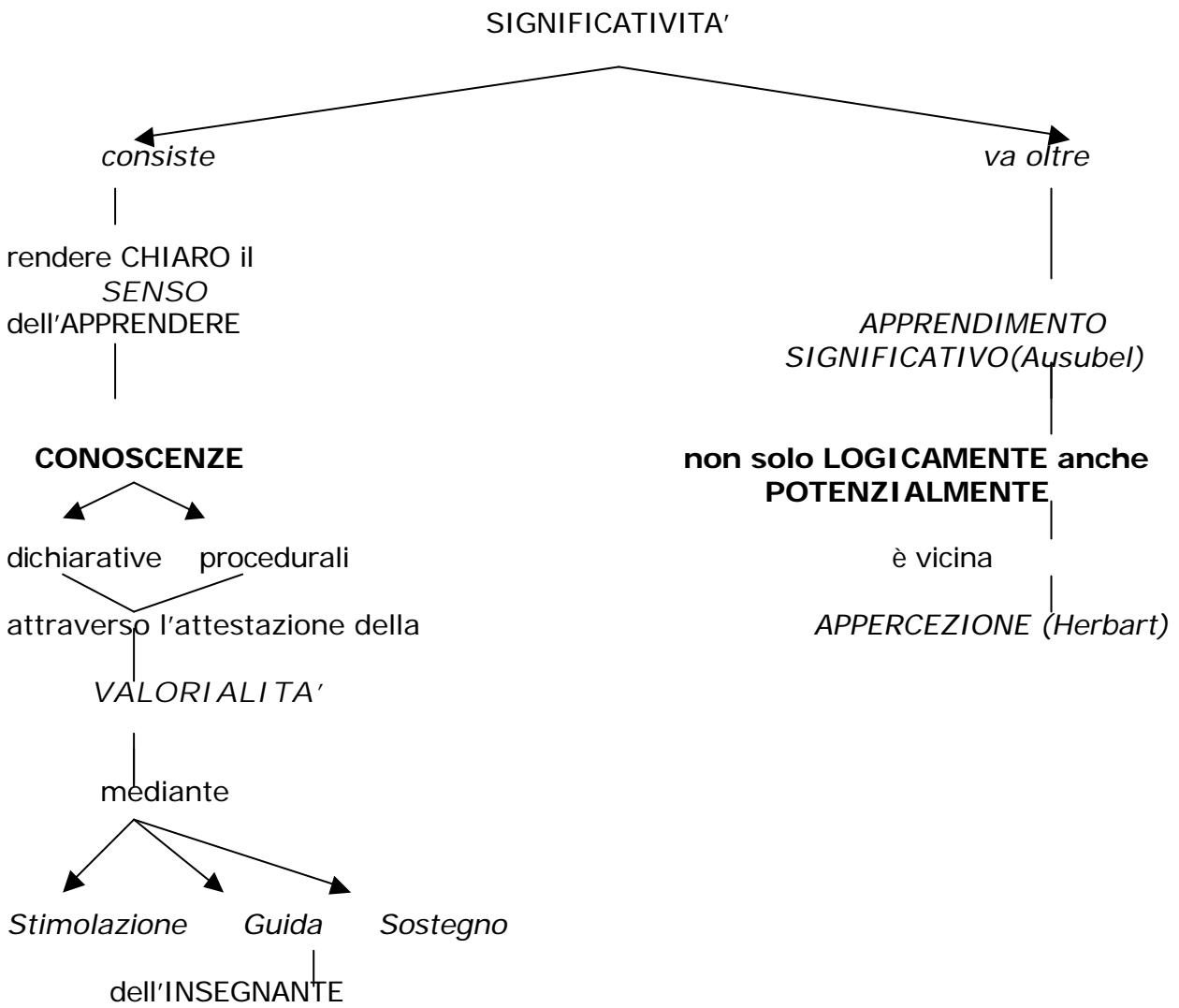
Leggendo questa parte abbiamo imparato....

- che il *coordinatore-tutor* nella sua pratica può avvalersi di alcuni metodi: la ricerca-azione, il metodo osservativo, il metodo autobiografico, *l'empowerment*, il *mentoring*, la comunicazione ecologica; il Gruppo di lavoro;
- che gli strumenti dei quali può avvalersi il *coordinatore-tutor* nella sua pratica possono essere suddivisi in tre classi: 1. strumenti di gestione e potenziamento delle risorse relazionali: contratto formativo e di studio, tecniche *Delphi* e del gruppo nominale, *focus-group*; 2. strumenti di facilitazione del coordinamento e del potenziamento della comunicazione con allievi e famiglie: il colloquio tutoriale, la comunicazione empatica, la tecnica dell'ascolto, la discussione; 3. strumenti per la ricerca-azione e la raccolta di dati: diario di bordo, intervista, triangolazione, questionario.
- che nel Laboratorio il *coordinatore-tutor* coordina la formazione dei gruppi e utilizza quattro "strategie" di intervento: *modelling*; *coaching*; *scaffolding*; *fading*.



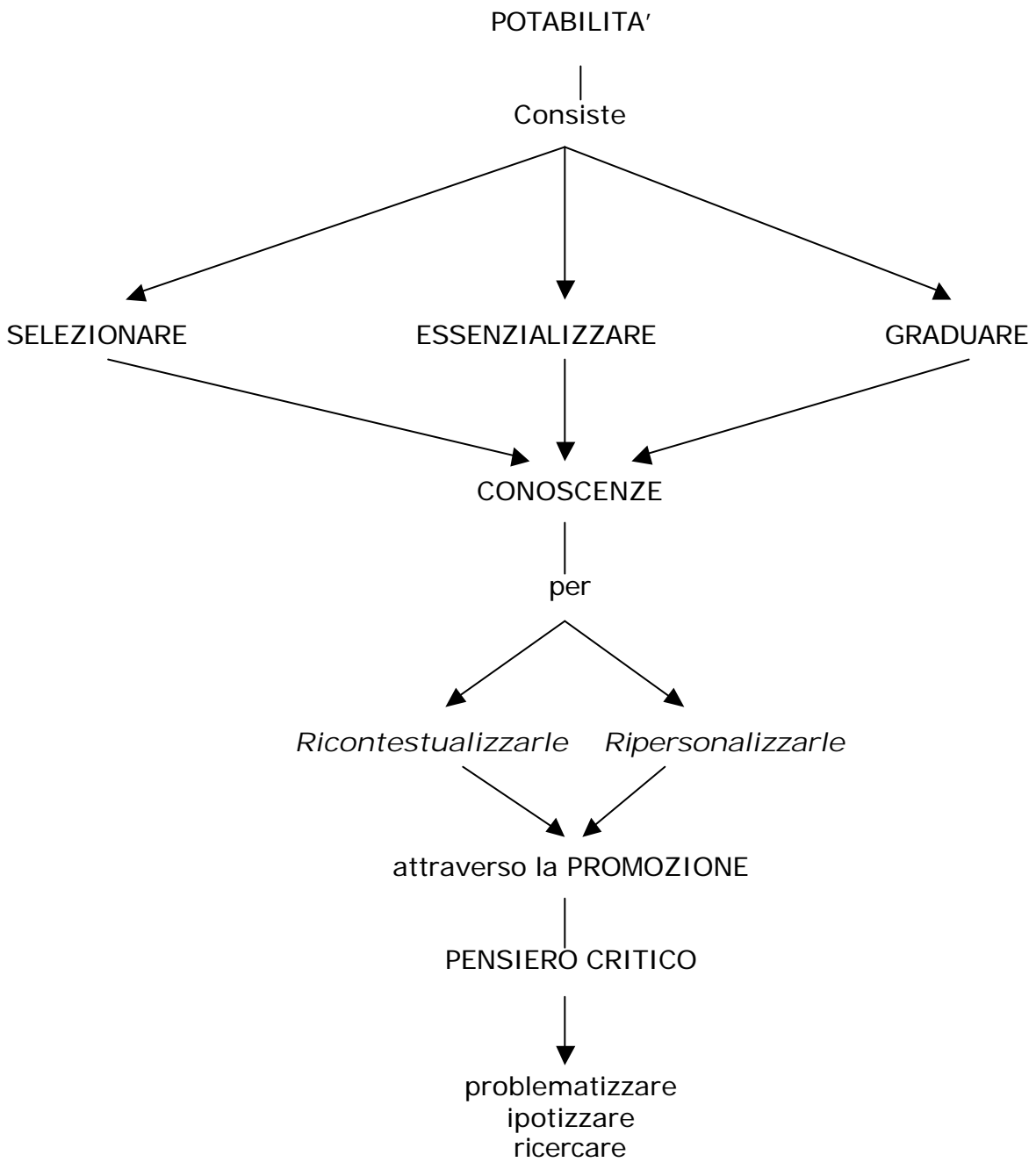
Schema A

OBIETTIVI



Schema B

CONTENUTI



Schema C

DISCENTE

TEMPESTIVITA'

consiste

cogliere preparare



MOMENTO FAVOREVOLE

mediante

*osservazioni
analisi*

STATO COGNITIVO
MOTIVAZIONALE

per

calibrarsi sull'esistente
cogliere le occasioni
costruire percorsi

SAPER ATTENDERE

consiste

riconoscere



TEMPO ALLIEVO

mediante

*indugio
attesa
riflessione*

per la RICERCA del

TEMPO DIDATTICO

CLINICITA'

consiste

aprirsi



AFFETTIVITA'

mediante

*intuire
comprendere
muovere
delectare*

per RIEQUILIBRARE

logica
pensiero
cognitivo

affetti
intelligenza
emotiva

Schema D

MODO

<i>COLLATTIVITA'</i>	Costruzione di un CLIMA didattico che genera MOTIVAZIONE Nasce dal CONFLITTO COGNITIVO ATTIVA, SPINGE, ORIENTA, SOSTIENE l'azione dell'apprendere Può essere ESTRINSECA INTRINSECA
<i>PLURALITA' DELL'OFFERTA</i>	Come risposta alle diverse forme di intelligenze Occorre saper <i>leggere</i> le differenze per <i>calibrare</i> le modalità didattiche
<i>PROGETTUALITA'</i>	Per stabilire priorità tra gli obiettivi Per effettuare percorsi formativi Per accentuare il ruolo delle verifiche Occorre saper leggere essere flessibile essere disponibile essere riflessivo
<i>GRADUALITA'</i>	Per cercare-individuare attività che costituiscono continuità priva di discontinuità. La novità non deve risultare estranea allo stato conoscitivo del soggetto
<i>FLESSIBILITA'</i>	Come disponibilità ai andare oltre l'ovvio Il rituale. Come capacità di gestire la novità e l'imprevisto
<i>EFFICACIA modificativa</i>	Come condizione necessaria per un insegnamento significativo. Oltre la didattica <i>ratificativa</i> verso la didattica <i>modificativa</i>
<i>ESERCIZIO</i>	Come modalità per rinforzare l'apprendimento
<i>CONTINUITA'</i>	Come capacità di ricercare -impiegare mediatori idonei a tenere insieme aspetti differenti senza contraddizioni, valorizzando lo specifico, connettendo il diverso, articolando il nuovo

Schema E

ⁱ A questo proposito vedi il cap. 2 di C. LANEVE, *Elementi di didattica generale*, La Scuola, Brescia 1998, pp. 67-96 (inserire schemi A B C D E).

Sulla ricerca-azione si vedano i seguenti testi: G. Pozzo, *Ricerca-azione e formazione degli insegnanti*, Loescher, Torino 1991; D. Schön, *Il professionista riflessivo, per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr.it, Dedalo, Bari 1993; C. SCURATI, G. Zanniello (a cura di), *La ricerca-azione contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli 1993.

ⁱⁱⁱ A questo proposito, per approfondire, vedi M. COMOGLIO, *Educare insegnando*, Las Roma 1998 e *Insegnare e apprendere in gruppo*, Las Roma

^{iv} Si tratta di uno strumento facilmente realizzabile. Qui di seguito se ne propone un esempio adattato da E. ACETI, C. POCHINTESTA, *Adolescenti a scuola, l'insegnante tutor come risorsa*, Città Nuova, Roma 2001.

COGNOME E NOME-----Corso----- Trimestre/Quadrimestre-----

In confronto al trimestre scorso, vado:

- molto meglio
- meglio
- uguale
- peggio

COSA FUNZIONA

- risultati scolastici (indica in quali materie vai bene)
- rapporti con i compagni
- rapporti con i docenti
- rapporti con i genitori
- vita personale
- capacità di concentrazione e di ascolto in classe
- comprensione argomenti trattati
- impegno e studio a casa
- metodo di studio

COSA NON FUNZIONA

- risultati scolastici (indica in quali materie vai bene)
- rapporti con i compagni
- rapporti con i docenti
- rapporti con i genitori
- vita personale
- capacità di concentrazione e di ascolto in classe
- comprensione argomenti trattati
- impegno e studio a casa
- metodo di studio

COSA DOVREBBE CAMBIARE PER RIUSCIRE A MIGLIORARE

Nell'ambiente intorno a me

Nel mio comportamento

^v L'azione orientativa del docente *coordinatore-tutor* trova nel colloquio tutoriale un momento fondamentale di incontro con lo studente. Vediamo di sintetizzare quali sono i caratteri principali di tale colloquio. Le tematiche basilari che devono emergere nel colloquio possono riguardare:

- a. l'ambito scolastico
- b. l'ambito familiare
- c. l'ambito personale
- d.

^{vi} Per approfondimenti sul processo di trangolazione vedi J. ELLIOTT, *Ricerca-azione : teoria e pratica* in A. GIORDAN, C. SCURATI, *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino

^{vii} Il questionario presenta, rispetto ad altri strumenti di rilevazione di informazioni quale è l'intervista, l'innegabile vantaggio di consentire, grazie anche al maggior grado di strutturazione delle domande, una maggior facilità di raccolta delle risposte.

Per costruire un questionario occorre procedere ad effettuare un' **analisi preliminare** che consiste nel definire il motivo per cui si lavora e gli obiettivi che si vogliono perseguire, magari attraverso delle **interviste libere preliminari**.

Tipologia delle domande:

domande aperte; rischio che la risposta si discosti notevolmente dalle intenzioni del ricercatore, difficoltà di raccolta dei dati. Validità ai fini di un'indagine preliminare su di un argomento.

domande chiuse; utili per investigare fatti precisi e specifici e per raccogliere informazioni mirate; semplicità di elaborazione dei dati; scarsa validità per raccogliere opinioni su argomenti a carattere generale

domande strutturate (con scelta multipla); si rivelano efficaci perché richiamano alla memoria un numero maggiore di fatti, permettono una raccolta dati semplificata; c'è il rischio che le risposte vengano scelte a caso, inoltre è possibile che non sia contemplata la voce adatta al soggetto, perciò va sempre prevista la risposta "altro".

Come formulare le domande:

I questionari non devono mai essere lunghi. Il linguaggio delle domande deve essere semplice ma nel contempo deve esprimere compiutamente ciò che si vuol dire; i registri vanno calibrati in funzione dei destinatari; una domanda complessa va divisa in due parti.

Come costruire un questionario

- o usare termini definiti e non troppo vaghi;
- o formulare domande dirette (è più facile la comprensione e la elaborazione dei dati);
- o una tecnica per formulare le domande è quella di passare man mano dal "generale " al "particolare";
- o le domande devono essere scelte in numero adeguato per non suscitare noia o insofferenza;
- o le domande devono essere brevi perché si rischia di incorrere in problemi di disattenzione o di non comprensione da parte del soggetto;
- o porre attenzione alle domande dirette che, se da un lato permettono una più facile elaborazione dei dati, d'altro canto possono rimanere senza risposta;
- a. è consigliabile rendere meno diretti alcuni quesiti;
- b. formulare le domande secondo una struttura coerente per rimanere aderenti al tema;
- c. porre attenzione all'effetto trascinarsi di una domanda sulle successive;
- d. prima di somministrare un questionario è utile pesarlo ,cioè sottoporlo ad alcune persone per "tararlo".

Cfr., E. Gattico, S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, B. Mondadori, Milano 1998.

Bibliografia

- AA.VV., *Il metodo autobiografico*, «Adultità», ottobre 1996, 4.
- ACONE, G., CLARIZIA, L., *Fenomenologia dell'esperienza educativa*, Morano, Napoli 1995
- AIELLO, A.M., MEGHNAGI, S., MASTRACCI, C., *Orientare dentro e fuori la scuola*, La Nuova Italia, Milano 2000.
- AJELLO, A.M., MEGHNAGI, S. (a cura di), *La competenza professionale tra flessibilità e specializzazione*, Milano, Franco Angeli 1998.
- AMENTA, G., *Il counseling in educazione*, La Scuola, Brescia 2000
- ANDRIOLO, G., CONSOLINI, M. (a cura di), *Progettare l'accoglienza. Come organizzare l'accoglienza e l'autoinformazione nei servizi per l'orientamento*, Franco Angeli, Milano 2000.
- ANTONIETTI, A., CANTOIA, M., *La mente che impara. Percorsi metacognitivi di apprendimento*, La Nuova Italia, Milano 2000.
- ANTONIETTI, A., *Psicologia dell'apprendimento, processi, strategie e ambienti cognitivi*, La Scuola, Brescia 1998
- APEL, K.O. *La comunità della comunicazione*, Rosemberg & Sellier, Torino 1977
- APEL, K.O., *L'etica della comunicazione*, Jaca Book, Milano 1992
- ARDOINO, J., *Educazione e relazioni*, tr.it., Palomar, Bari 1996
- ARENDT, H., *Tra passato e futuro*, tr. it., Garzanti, Milano 1999
- ATKINSON, R., *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano 2002
- ATTI DI SCHOLE', *Maestro, maestri, nuovi maestri*, La Scuola, Brescia 2002
- BASS, B.M., AVOLIO, B.J., *La leadership trasformazionale. Come migliorare l'efficacia organizzativa*, Guerini e Associati, Milano 996.
- BATESON, G., *Mente e natura*, tr. it., Adelphi, Milano 1979
- BATESON, G., *Verso un'ecologia della mente*, tr. it., Adelphi, Milano 1976
- BATINI, F., ZACCARIA, R. (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, Franco Angeli, Milano 2000.
- BENNIS, W., *Come si diventa leader*, Sperling & Kupfer, Milano 1990.
- BERTAGNA, G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000.
- BERTONELLI, E., RODANO, G., *Per una nozione condivisa di competenza*, in *Il laboratorio della riforma: autonomia, competenze e curricoli*, Dossier degli Annali della pubblica istruzione, Le Monnier, Firenze 2000, 1.
- BION, W. R., *Attenzione e interpretazione*, tr. it., Armando, Roma 1973
- BION, W.R., *Esperienze nei gruppi e altri saggi*, tr.it., Armando, Roma 1973
- BION, W.R., *Trasformazioni. Il passaggio dall'apprendimento alla crescita*, tr. it., Armando, Roma 1983
- BLANDINO, G., *Le capacità relazionali*, UTET Libreria, Torino 1996
- BOMBI, A.S., SCITTARELLI, G., *Psicologia del rapporto educativo*, Giunti, Firenze 1998
- BORDALLO, I., GINESTET, J.P., *Didattica per progetti*, La Nuova Italia, Milano 1999.
- BORGHI, L., *Il laboratorio. Ovvero quando la scuola fa ricerca*, Mondadori, Milano 1996.
- BOSCOLO, P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*. UTET, Torino, 1986
- BRAMANTE, R., CAPPELLI, F. (a cura di), *Progettare per orientare*, Unicopli, Milano 1999.
- BRUNER, J.S., *La mente a più dimensioni*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 1993
- BRUNER, P., *La cultura dell'educazione*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1997
- BRUSCAGLIONI, M., *Formazione e empowerment*, «Adultità», 1995, 2.

-
- BRUSCAGLIONI, M., GHENO, S., *Il gusto del potere*, Franco Angeli, Milano 2000.
- BRUSCAGLIONI, M., *La società liberata. Nuovi fenomeni, opportunità, categorie di pensiero*, Franco Angeli, Milano 1994.
- BUTERA, F., DONATI, E., CESARIA, R., *I lavoratori della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 1998.
- C. CASTELLI, L. VENINI (A CURA DI), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Franco Angeli, Milano 1996.
- Capone, A., Ferretti, F., *L'orientamento nella scuola dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano 1999.
- CARLZON, J., *La piramide rovesciata*, Franco Angeli, Milano 1985.
- CARONI, V. IORI, V., *Asimmetria nel rapporto educativo*, Armando, Roma 1989
- CASTELLI, C., ANCONA, C., *Il bilancio delle competenze nell'orientamento e nella formazione professionale*, Quaderni Cross, Pubblicazioni Isu, Università Cattolica Milano, 1998.
- CAVALLI, A., BUZZI, C., DE LILLO, A., (a cura di), *Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, «Cisem Informazioni», 4, 2001.
- CHARMET, G.P., *L'adolescente nella società senza padri*, Milano, Unicopli, 1990.
- CHARMET, G.P., *I nuovi adolescenti*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- CIMA, R., MORENI, L., SOLDATI, M.R., *Dentro le storie, educazione e cura con le storie di vita*, Franco Angeli, Milano 2000
- CISEM, *Start2. Progetto modulare per il successo formativo e la prevenzione della dispersione scolastica*, voll. I, II, III, IV, Mursia, Milano 1997.
- COMOGLIO, M., CARDOSO, M.A., *Insegnare ed apprendere in gruppo*, Roma, Las, 1996.
- CONSOLINI, M., POMBENI, M.L., *La consulenza orientativa*, Franco Angeli, Milano 1999.
- COREN, A., *Psicodinamica del processo educativo*, tr.it., UTET libreria, Torino 1999
- CORNOLDI, C., DE BENI, R., E GRUPPO MT, *Imparare a studiare*, Erickson, Trento 1993
- CORNOLDI, C., *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 1991
- COTTINI, L., *Fare ricerca nella scuola dell'autonomia*, Mursia, Milano 2002
- D'AGOSTINO, S., ALLULLI, G., *Formazione per l'apprendistato*, Isfol, Roma 1998.
- DE BONO, E., *Impara a pensare. Il software per la mente*, Sperling & Kupfer, Milano, 1997.
- DE BONO, E., *Strategie per imparare a pensare*, Omega Edizioni, Torino 1992.
- DE VECCHI, G., *Aiutare ad apprendere*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1998
- DELORS, J., *Nell'educazione un tesoro, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma 1996
- DEMETRIO, D. (a cura di), *L'educatore (auto)biografo*, Unicopli, Milano 1999.
- DEMETRIO, D. (a cura di), *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano 1995.
- DEMETRIO, D. (a cura di), *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano 1995.
- DEMETRIO, D. *L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- DI FABIO, A., *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti*, Giunti, Firenze 1998.
- DI NUOVO, S., GIOVANNINI, D., LOIERO, S., *Risolvere i problemi. Strategie cognitive e competenze relazionali*, Utet, Torino 1999.
- DOMENICI, G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari 1999.
- EFFE (a cura di), *Dalla biografia al progetto. Bilancio portfolio di competenze*, Rosenberg & Sellier, Torino 2000.

-
- ENGESTROM, YRIO, *Non scholae sed vitae discimus* in PONTECORVO, C., AJELLO, A.M., ZUCCHERMAGLIO, C., (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995
- FILLIOZAT, I., *Il quoziente emotivo*, Piemme, Casale Monferrato (AL) 1998
- FLORES D'ARCAIS, G., voce *Educazione*, in *Nuovo Dizionario di Pedagogia* (a cura di G.Flores D'Arcais), Edizioni Paoline, Roma 1982
- FLORES D'ARCAIS, G., *Le ragioni di una pedagogia personalistica*, La Scuola, Brescia 1989
- Formenti, L., Gamelli, I., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 1998.
- FORMENTI, L., *I pregiudizi del sentire* in "Adultità", n.8, (10) 1998
- FOUCAULT, M., *Tecnologie del sé*, tr. it., Bollati-Boringhieri, Torino 1992
- FOUCAULT, M., *La cura di sé*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1984
- FRANCHI, G. (a cura di), *Guida all'obbligo formativo*, La Nuova Italia, Milano 2001.
- FRANTA, H., *L'arte dell'incoraggiamento*, tr. it., La Nuova Italia Scientifica, Roma 1991
- FRANTA, H., *Relazioni sociali nella scuola. Promozione di un clima umano*, tr. it., SEI, Torino 1987
- FREUD, A., *Psicoanalisi per educatori*, Guaraldi Editore, Rimini 1972
- GAGNÉ, H., *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, Sei, Torino 1988.
- GARDNER, H., *Educare al comprendere, stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1993
- GARDNER, H., *Formae mentis*, tr.it., Feltrinelli, Milano 1987
- GARDNER, H., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 1999
- GEHELEN, A., *L'uomo nell'era della tecnica*, tr. it., Sugar, Milano 1976
- GIAMMANCHERI, E., PERETTI, M., *L'educazione morale*, La Scuola, Brescia 1977
- GIUGNI, G., *L'orientamento nel processo di realizzazione della personalità*, «Nuova Paideia», Cirmes, 1998, 3.
- GOLEMAN, D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1997.
- GOLEMAN, D., *Intelligenza emotiva*, tr. it., Rizzoli, Milano 1996
- GORDON, T., *Insegnanti efficaci*, tr. it. Giunti Lisciani, Firenze 1991
- GREENSPAN, S.I., *L'intelligenza del cuore*, tr.it., Mondadori, Milano 1997
- GUITTON, J., *Arte nuova di pensare*, Edizioni Paoline, Milano 1988
- GUITTON, J., *Il libro della saggezza e delle virtù ritrovate*, tr. it., Edizioni Piemme, Casale Monferrato (AL) 1999
- HABERMAS, J., *Teorie dell'agire comunicativo*, tr. it., Vol. II, il Mulino, Bologna 1986.
- HARRE', R., *La costruzione sociale delle emozioni*, tr. it., Giuffrè, Milano 1992
- HARRIS, P.L., *Il bambino e le emozioni*, tr. it., R.Cortina, Milano 1991.
- HEIDER, F., *Psicologia delle relazioni interpersonali*, tr.it., il Mulino, Bologna 1958
- ISFOL, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base del lavoro che cambia*, Franco Angeli, Milano 1993.
- LAENG, M., *Lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia 1968
- LAI, G., *I gruppi di apprendimento*, Bollati-Boringhieri, Torino, 1985
- LANEVE, C., *Per una teoria della didattica*, La Scuola, Brescia 1993
- LANEVE, C., *Elementi di didattica generale*, La Scuola, Brescia 1998
- LANEVE, C. (a cura di), *Per una pedagogia del sapere, Tèlefo e lo studio*, La Scuola, Brescia 2000
- LANEVE, C. (a cura di), *Theuth e il papiro, percorsi di didattica della scrittura*, Led, Milano 1997
- LANEVE, C., *Il campo della didattica*, La Scuola, Brescia 1997
- LANEVE, C., *Parole per educare*, La Scuola, Brescia 1994

-
- LEVATI, W., SARAÒ, M.V., *Il modello delle competenze, un contributo originale per la definizione di un nuovo approccio all'individuo e all'organizzazione nella gestione e nello sviluppo delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano 1998.
- LEVY, M.J., *Il rapporto affettivo maestro alunno*, tr. it., Giunti Barbera, Firenze 1956
- LEWIN, K., *Teoria e dinamica della personalità*, tr. it., Giunti e Barbera, Firenze 1975
- LIPARI, D., *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma 1995.
- LISS, J. *La comunicazione ecologica*, La Meridiana, Molfetta 1993.
- LUMBELLI, L., *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, il Mulino, Bologna 1985
- MAGGIOLINI, A., *Mal di scuola. Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*, Milano, Unicopli, 1994.
- MAGGIOLINI, A., *Colloqui a scuola*, Franco Angeli, Milano 1997.
- MAGGIOLINI, A., *Counseling a scuola*, Franco Angeli, Milano 1997
- MANCINELLI, M.R. (a cura di), *L'orientamento in pratica. Guida metodologica per insegnanti di scuola superiore, orientatori, psicologi*, Alpha Test, Milano 1999.
- MANCINELLI, M.R., *I test in orientamento. Metodo ed uso dei test psicologici in orientamento scolastico e professionale*, Vita e Pensiero, Milano 1998.
- MANCINELLI, M.R., *Il colloquio in orientamento*, Vita e pensiero, Milano 2000.
- MANCINELLI, M.R., *L'orientamento nel biennio della scuola superiore: un percorso guidato*, Alpha Test, Milano 2001.
- MANES, S. (a cura di), *68 nuovi giochi per la conduzione dei gruppi*, Franco Angeli, Milano 1999
- MANNARINI, T., GELLI, B.R., *Il mentoring*, Carocci, Roma 1999
- MAPELLI, B., BOZZI TARIZZO, G., DE MARCHI, D., *Orientamento e identità di genere*, La Nuova Italia, Milano 2001.
- MARTINOLI, G., *Istruire non basta*, Franco Angeli, Milano 1991
- MASSA, R., *Cambiare la scuola*, Laterza, Roma-Bari 1999.
- METZGER, W., *Psicologia per l'educazione*, Roma, Armando Editore, 2000.
- MICELI, M., *L'autostima*, il Mulino, Bologna 1998
- MONTUSCHI, F., *Competenza affettiva e apprendimento*, La Scuola, Brescia 1993
- MORELLI, U., WEBER, C., *Passione e apprendimento*, Raffaello Cortina, Milano 1996
- MORGAGNI, E. (a cura di), *Adolescenti e dispersione scolastica*, Roma, Carrocci, 1998.
- MORIN, E., *Educare gli educatori*, tr. it., Edup, Roma 2002
- MORIN, E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 1999
- MORIN, E., *La testa ben fatta*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2000
- MORIN, E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- MOTTANA, P., *Formare ai sentimenti*, in F.CAMBI (a cura di) *Nel conflitto delle emozioni*, Armando, Roma 1998
- Mpi, Coordinamento Rai-Educational, *"I principi fondanti del nuovo esame di Stato. Dalla maturità alle competenze"*, Corso di formazione a distanza - prove di verifica.
- NANNI, C., *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, LAS, Roma 1998
- NANNI, C., *Educazione e pedagogia*, LAS, Roma 1998
- NOTA, L., *Il questionario Idee ed atteggiamenti sul futuro scolastico-professionale*. Versione per la scuola media, «Giornale italiano di psicologia dell'orientamento», O. S. Organizzazioni Speciali, Firenze 2000, 1.1.
- NOTA, L., SORESI, S., *Il questionario So affrontare i miei problemi? Versione per soggetti dagli 11 ai 14 anni*, «Giornale italiano di psicologia dell'orientamento», O. S. Organizzazioni Speciali, Firenze 2001, 2.2.

-
- NOVAK, G., *L'apprendimento significativo*, tr. it., Erickson, Trento 2001.
- NOVARA, D., *L'ascolto si impara*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1997
- NUTI, S., *La scuola si valuta. Strumenti e metodi per l'autoanalisi di istituto*, Giunti, Firenze 2000.
- NUTTIN, J., *Teoria della motivazione umana. Dal bisogno alla progettazione*, tr. it., Armando, Roma 1987
- O. LIVERTA SEMPIO E ALTRI, *I drop-out nella scuola dell'obbligo: aspetti relazionali*, in D'ALESSIO, M., RICCI BITTI, P.E., BATOCCHI VILLONE, G., (a cura di), *Gli indicatori psicologici e sociali del rischio*, Gnocchi, Napoli, 1995
- PAJNO, A., CHIOSSO, G., BERTAGNA, G., *L'autonomia delle scuole*, La Scuola, Brescia 1997.
- PALOMBARI, A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, il Mulino, 1997.
- PATI, L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984
- PEDRIZZI, T., CASTROVILLI, E., *Dalla scuola al lavoro*, La Nuova Italia, Milano 2001.
- PELANDA, E., *Non lo riconosco più*, Milano, Franco Angeli, 1995.
- PELLEREY, M., *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, «Orientamenti pedagogici», 2000, 47.
- PELLEREY, M., *Valutare nella formazione professionale*, Effe e Erre, Trento 1996.
- PERETTI, M., *Breve saggio di una pedagogia personalistica*, La Scuola, Brescia 1978
- PERLA, L., *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, La Scuola, Brescia 2002
- PERTICARI, P., (a cura di), *Conoscenza come educazione*, Franco Angeli, Milano 1992
- PETRACCHI, G., *Affettività e scuola*, La Scuola, Brescia 1993
- PETRACCHI, G., *Motivazione e insegnamento*, La Scuola, Brescia 1990
- PICCARDO, C., *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Raffaello Cortina, Milano 1995.
- POLITO, M., *Guida allo studio: la motivazione*, Franco Muzzio Editore, Padova 1997
- POMBENI, M.L., *Il colloquio di orientamento*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1996.
- POMBENI, M.L., D'ANGELO, M.G., *L'orientamento di gruppo. Percorsi teorici e strumenti operativi*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1994.
- POMBENI, M.L., *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna 1996.
- POSTIC, M., *La relazione educativa*, tr. it., Armando, Roma 1994
- PRETA, L., *La passione del conoscere*, Laterza, Roma-Bari 1993
- PUTTON, A., *Empowerment e scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*, Carocci, Roma 1999.
- QUARTAPELLE, F. (a cura di), *Didattica per progetti*, Irsae Lombardia, Franco Angeli, Milano, 1999.
- RICOEUR, P., *Sé come un altro*, tr. it. Jaka Book, Milano 1996
- RICOEUR, P., *Dell'interpretazione*, tr. it., Jaka Book, Milano 1989
- RICOEUR, P., *La persona*, tr. it., Morcelliana, Brescia 1997
- ROGERS, C.R., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze 1973
- ROMEI, P., *Guarire dal "mal di scuola". Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- ROMEI, P., *Guarire dal mal di scuola*, La Nuova Italia, Firenze 2000
- ROSSI, B., *Intersoggettività e educazione*, La Scuola, Brescia 1992
- ROUSSEAU, J.J., *Emilio*, Sansoni, Firenze 1970
- SALZBERGER-WITTENBERG, I., WILLIAMS POLACCO, G., OSBORNE, E., *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento-apprendimento*, tr. it., Liguori, Napoli 1993
- SANGIORGI, G., *Orientare. Manuale per career counselling*, Isedi, Torino 2000.
- SANTELLI, BECCEGATO, L., *Interpretazioni pedagogiche e scelte educative*, La Scuola, Brescia 1998

-
- SCANDELLA, O., *Tutorship e apprendimento, nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Firenze 1995
- SCURATI, C., *Non direttività e scuola*, Casanova, Fidenza 1973
- SELVATICI, A., D'ANGELO, M.G. (a cura di), *Il bilancio delle competenze*, Franco Angeli, Milano 1999.
- SIGHINOLFI, M. (A CURA DI), *Saper minimo sull'orientamento*, Franco Angeli, Milano 1998.
- SORESI, S., NOTA, L., *Interessi e scelte. Come si evolvono e si rilevano le preferenze professionali*, Iter - Institute for Training Education and Research, Giunti, Firenze 2000.
- SORESI, S., NOTA, L., *Uno strumento per valutare l'autoefficacia nell'ambito dell'orientamento: Il questionario Quanta fiducia ho in me?*, «Giornale italiano di psicologia dell'orientamento», O. S. Organizzazioni Speciali, Firenze 2000, 1.2.
- STERNBERG, R.J., E SPEAR-SWERLING, L., *Le tre intelligenze*, tr. it., Erickson, Trento 1997
- TELLESCHI, R., TORRE, G., *Il primo colloquio con l'adolescente*, Raffaello Cortina, Milano 1988.
- VEGETTI FINZI, S., *L'età incerta*, Milano, Mondadori, 2000.
- VICO, G., *Educazione morale e pedagogia attivistica*, Vita e Pensiero, Milano 1983
- VICO, G., *L'educazione frammentata*, La Scuola, Brescia 1993
- VIGLIETTI, M. *Orientamento: una modalità educativa permanente*, Sei, Torino 1989.
- VIGLIETTI, M., *Il metodo dell'attivazione dello sviluppo vocazionale personale (A.D.V.P.)*, in «Orientamento scolastico e professionale», 1991, 3.
- VILLA, F., *Per un nuovo approccio alle teorie dell'orientamento*, «Professionalità», 1993, 14.
- VYGOTSKIJ, L.S., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1980.
- XODO CEGOLON, C., *Trasparenze. Studi sulla comunicazione educativa*, CLEUP, Padova 1992.