

Parent-led Tutoring: un insolito aspetto del tutoring

Parent-led Tutoring: an unusual aspect of tutoring

NICOLETTA ROSATI

The present contribution intends to propose an overview of an additional way to implement the tutorial function by reporting an unusual tutoring experience. After a brief reflection on the meaning and the educational value of tutoring, this contribution describes the unusual tutoring experience carried out, in the schools themselves, by the parents of children attending kindergarten and primary school. This parent-led tutoring program was devised by the author of this article, whose experimentation continues to be underway in the above-mentioned schools.

KEYWORDS: PARENT-LED TUTORING, MUTUAL TEACHING, SCAFFOLDING, CHILD-PARENTS RELATIONS, PEER TUTORING

In ambito educativo si assiste allo sviluppo di diverse tipologie di *tutoring*, tutte correlate ai processi di formazione, di iniziazione a un'attività personale, di sviluppo professionale, di supporto in presenza di difficoltà di vario genere, in contesto scolastico e non. Il presente contributo intende proporre un'ulteriore modalità di attuazione della funzione tutoriale, riportando un'esperienza insolita di *tutoring* ancora in atto, in via sperimentale, in una scuola dell'infanzia e in una classe prima della scuola primaria in presenza di bambini con Bisogni Educativi Speciali. Si tratta di una forma di *tutoring* svolta dai genitori e che potrebbe essere definita come “parental-led tutoring” oppure “tutoring genitoriale”.

L'elemento insolito di questa funzione tutoriale è costituito dal ruolo di tutor svolto dai genitori, in sezione o in classe, non a favore dei propri figli, ma dei loro compagni. Non si tratta quindi di un tutoraggio a sostegno dei genitori come avviene nel *parental training*, ma di una funzione tutoriale svolta dai genitori stessi a favore dei bambini presenti nella sezione o nella classe frequentata dai propri figli.

Per meglio comprendere le motivazioni che sono alla base di questa ipotesi di sperimentazione giova innanzi tutto richiamare il significato originario della strategia di

tutoring e le prime esperienze, nella storia, che lo hanno caratterizzato nell'ambito della formazione.

Il tutoring

Il *tutoring* viene considerato come il processo di insegnamento di una persona esperta (il *tutor*) a favore di un'altra persona meno esperta (il *tutee*). Il contesto prioritario di riferimento della funzione di *tutoring* è prevalentemente quello scolastico, anche se oggi le funzioni di tutorato possono essere svolte in ambiente aziendale, universitario, nella rete informatica, nella pratica sportiva, negli *stage* e nella formazione in genere. Il concetto di *tutoring* ha infatti subito una profonda evoluzione e può trovare pertanto applicazioni più diverse in contesti differenti. Il rischio che si potrebbe nascondere dietro questa evoluzione è quello di perdere il significato originario di questa pratica pedagogica che è, prima di tutto, un'azione di accompagnamento esperto e rispettoso della persona in formazione. Uno sguardo all'origine di questa funzione può essere utile per meglio comprenderne il valore in ambito formativo.

Prodromi del *tutoring* si possono riscontrare nelle esperienze di accompagnamento che il pedagogo, lo schiavo colto delle nobili famiglie greche, compiva nei confronti del figlio o dei figli maschi quando questi, a

partire dall'età di sette anni, andavano nella "scuola" locale ad apprendere a leggere, a scrivere, a fare i conti e si esercitavano fisicamente. Il pedagogo, poi, agiva come punto di riferimento, consigliere e facilitatore in tutte le situazioni in cui il giovane greco si trovava in difficoltà perché inesperto. In questa funzione particolare si evidenzia il valore altamente pedagogico della funzione tutoriale, una funzione che di per sé richiama, sollecita, sostiene, potenzia la formazione della persona che cresce, laddove la crescita non viene intesa soltanto in senso cronologico.

L'idea di *tutoring* più diffusa richiama l'insegnamento svolto da un alunno più esperto a favore di uno meno capace ed è praticato prevalentemente in riferimento a contenuti scolastici. Si tratta di un *peer-tutoring* la cui efficacia è stata ampiamente provata nel corso di valide esperienze di insegnamento.

Ricordiamo, in proposito, le esperienze di Andrea Bell in India e di Joseph Lancaster¹ in Inghilterra, verso la fine del 1700. Il loro metodo di "mutuo insegnamento" era centrato sull'attività docente svolta da allievi più grandi ed esperti a favore di allievi più piccoli o comunque meno preparati. L'attuazione del mutuo insegnamento tra allievi, sotto la supervisione del docente, era presente anche nelle scuole di Madame de Maintenon, di Giambattista de La Salle e di Pestalozzi². Anche S. Giovanni Bosco utilizza, in un contesto non scolastico ma ugualmente di apprendimento, l'insegnamento del ragazzo più preparato a favore del ragazzo che inizia ad imparare un mestiere o che comunque deve eseguire azioni che non ha mai sperimentato prima³.

Esempi di attività didattiche svolte da un bambino più grande nei confronti di uno più piccolo si trovano anche nel metodo delle sorelle Agazzi per i bambini della scuola materna. Nella scuola di Mompiano, infatti, i bambini di cinque anni si prendevano cura di quelli di tre o di quattro anni, li aiutavano a indossare il grembiule, a lavare le mani e persino ad eseguire piccole attività didattiche su indicazione dell'educatrice⁴. Nella scuola di Barbiana, poi, Don Milani rende *tutor*-collaboratori i primi ragazzi ai quali ha offerto il suo aiuto nello studio; questi infatti supportano i nuovi ragazzi della scuola nelle diverse attività di studio in cui incontrano difficoltà⁵.

I modelli ai quali si è fatto riferimento richiamano soprattutto la forma base di *peer tutoring* in cui un alunno

svolge attività di insegnamento; nella coppia, uno dei due membri, il *tutor*, si trova ad un livello di preparazione specifica e/o di maturità personale maggiore rispetto a quello raggiunto dal *tutee*.⁶ I risultati positivi del *tutoring* tra pari sono ampiamente confermati nelle ricerche valutative che si sono susseguite nel tempo ad opera di Brown e Campione, di Brophy, di J.R. Jenkins e L.M. Jenkins, di Lipsky e Gartner, di Maheady, Sacca e Harpner, di Ianes, Canevaro e Chierigatti, di Cottini.⁷ Quella sopra citata è soltanto una delle modalità attraverso le quali si esplica la funzione di *tutorship*, soprattutto all'interno di un contesto educativo e con il coinvolgimento dei compagni.

Ai fini della presentazione, in questo contributo, della piccola sperimentazione compiuta a scuola, dove il ruolo di tutor è stato rivestito da un genitore e, a turno, dal bambino, giova richiamare l'origine etimologica del termine *tutor*, così da individuarne la valenza pedagogica e l'applicabilità di questa strategia didattica anche con modalità diverse da quelle sperimentate finora, come quella di affidare, per esempio, il tutoring ai genitori.

Il significato della parola *tutor*, di derivazione latina dal verbo *tueor* (*tueri*), può aiutare a meglio compenetrare lo spessore educativo espresso dall'azione del *tutoring*. Il verbo latino citato indica l'azione di proteggere, difendere, custodire ed è un termine che veniva utilizzato per indicare la persona che si prendeva cura di un altro soggetto nei confronti del quale esercitava una patria potestà.⁸ Il termine in questione viene anche fatto risalire alla parola *tutus*, cioè "sicuro", da cui deriva il significato causativo di *tutor* come colui che "rende sicuro" e "porta a sviluppo"⁹.

Il suffisso inglese *ing* indica l'azione di guida e supporto, nel suo compiersi, dell'atto del proteggere, guidare, difendere e portare al pieno sviluppo. Accanto al termine *tutoring* si trova meno frequentemente quello di *tutorship*, dove il suffisso della lingua inglese *ship* connota semanticamente il termine, evidenziando le capacità implicate nell'azione di tutorato e la relazione che si instaura nel processo di apprendimento tra i soggetti coinvolti.¹⁰

La *tutorship*

Alcune delle definizioni fornite in letteratura sulla *tutorship* come funzione stabile di chi compie l'azione di *tutoring* possono contribuire a penetrare le sfaccettature della valenza educativa dell'esercizio della *tutorship* e dell'azione di *tutoring* che ne deriva. Scrive in proposito Mottana che «la funzione di *tutorship* crea uno spazio fisico e mentale che consente a un formatore e a un formando di incontrarsi perché si produca un episodio di insegnamento-apprendimento».¹¹ Contessa guarda alla funzione di *tutorship* come «garanzia di unitarietà e di continuità del processo formativo».¹² Ferrario riconosce il tutor come la figura che offre al processo di apprendimento uno «specifico sostegno organizzativo» ed aiuta a mettere in relazione in maniera ottimale attività, persone, obiettivi e processi.¹³

Le modalità attraverso le quali la funzione di *tutorship* si esplica hanno, nelle definizioni citate, per denominatore comune l'apprendimento; ciò porta a rilevare che l'azione di chi svolge la funzione di tutorato è un'azione che si connota in modo particolare per essere legata al processo di apprendimento che il tutor «accompagna». Tale azione può essere realizzata in contesti diversi. Parliamo infatti di apprendimento scolastico, apprendimento professionale, apprendimento sportivo, apprendimento in situazione, formazione-aggiornamento nei differenti contesti lavorativi. L'essenza del *tutoring* è proprio in questa valenza altamente educativa dell'azione, in quanto accompagna, sostiene e porta al pieno sviluppo la persona che apprende.

A partire dagli anni Novanta, in Italia sono stati compiuti passaggi importanti nell'introduzione della figura del tutor nei vari sistemi (*tutor* d'aula, *tutor* on line, *tutor* per l'orientamento, *tutor* individuali) e nell'evoluzione epistemologica della *tutorship*. A quest'ultima hanno contribuito le esperienze effettuate anche nei partenariati realizzati in ambito europeo (Petra, Leonardo da Vinci, ecc.) e per il Fondo sociale europeo.¹⁴ Riconosciuta nei *Thesauri* europei della formazione come funzione necessaria al rapporto educativo, la *tutorship* diviene nei decenni successivi una componente irrinunciabile per fronteggiare la complessità fenomenologica dei processi e dei contesti formativi¹⁵.

Nell'ambito scolastico, che interessa lo studio riportato in questo contributo, si è fatto ricorso all'azione di *tutorship*:

- per arricchire l'offerta formativa (come nel caso degli *stage* e delle iniziative culturali integrative interdisciplinari, nella scuola secondaria);
- per rispondere all'eterogeneità della domanda di formazione (in riferimento agli stili di apprendimento, agli interessi degli alunni, ai livelli di competenza raggiunti dagli allievi);
- per introdurre l'innovazione didattica (per esempio, nella didattica per progetti, nei processi di individualizzazione e di personalizzazione dell'apprendimento, nell'uso delle tecnologie).

Per mettere in atto la dimensione della *tutorship* e dar luogo, come si è detto, all'azione del *tutoring*, è importante fissare l'attenzione sull'intenzionalità educativa che coinvolge gli aspetti psicologici della persona, in particolare i diversi stili cognitivi e di apprendimento e la stessa relazione tra gli oggetti della conoscenza e, prima fra tutte, la relazione educativa tra chi insegna e chi apprende.

In particolare, richiamando i diversi approcci al processo di apprendimento¹⁶ – l'approccio psicodinamico, connessionista, educativo-relazionale, strumentale – è possibile evidenziare le differenti caratteristiche dell'azione di *tutoring*.

Secondo l'approccio psico-dinamico è importante curare le condizioni psicologiche e fisiche dell'esperienza di apprendimento. Per l'approccio connessionista è fondamentale facilitare la costruzione della conoscenza attraverso il confronto e il raccordo tra tutti i soggetti coinvolti nell'apprendimento. L'approccio educativo-relazionale cura in particolar modo il benessere della persona che apprende, favorendo l'espressione e lo sviluppo delle sue potenzialità. L'approccio strumentale, infine, guarda all'organizzazione delle condizioni ambientali (spazi, tempi, risorse materiali) come elementi portanti nel favorire il processo di apprendimento.

Gli ancoraggi teorici del *tutoring*

Come la relazione insegnante-alunno acquista sfaccettature diverse a seconda della visione che si è sviluppata sul significato e sulla funzione del *docere*, così

nella visione del *tutoring* l'intenzionalità educativa presenta dimensioni differenti.

Il *tutoring* dell'approccio psicodinamico tende a delimitare uno spazio fisico e mentale entro il quale agire la relazione di insegnamento-apprendimento. Il compito del *tutor* diventa quello di iniziare o concludere il processo formativo, con l'attenzione centrata sul *setting* fisico e la dimensione psicologica della persona. Scrive Bion che «le emozioni, la confusione e il caos legati all'incontro con l'ignoto devono poter essere tollerati e tenuti nella mente perché i dati sensoriali, grezzi e concreti, dell'esperienza possano essere trasformati in elementi mentali, cioè visualizzati, pensati e messi in connessione tra di loro»¹⁷. La dimensione cognitiva e la dimensione affettiva sono inscindibili nel processo apprenditivo: di conseguenza è necessario predisporre lo spazio simbolico dove elaborare la fenomenologia affettiva che si determina in ogni processo apprenditivo.

L'approccio connessionista considera l'apprendimento come costruzione dell'unitarietà del sapere, una conoscenza «capace di collocare ogni informazione nel proprio contesto e se possibile nell'insieme in cui si iscrive»¹⁸. Seguendo questo approccio, il compito del *tutor* è di facilitare la comprensione e l'elaborazione della coesione e dell'unitarietà del processo di apprendimento relativamente ai vari elementi che lo compongono e alle risorse messe in campo per aiutare chi apprende a comprendere ed elaborare le possibili connessioni tra contenuti culturali e saperi disciplinari, tra conoscenze ed esperienze, tra processi cognitivi ed emozioni, affetti e relazioni, tra la persona che apprende e il contesto di apprendimento.

L'approccio educativo-relazionale riconosce in ciascun individuo la presenza di potenzialità e intenzionalità evolutive e guarda allo sviluppo umano come a un percorso all'interno del quale è possibile riconoscere alcune occasioni significative per la progettualità individuale.¹⁹ Il *tutor* che segue questo approccio supporta l'esperienza di apprendimento, incoraggia il discente di fronte alle difficoltà dell'apprendere, incoraggia a esplorare i problemi che si incontrano e facilita l'individuazione delle risorse necessarie ad affrontarli e risolverli. Educa inoltre l'assunzione di responsabilità nei confronti dei compiti di sviluppo che il *tutee* deve affrontare nel processo apprenditivo. Anche secondo

l'approccio strumentale, il *tutor* riveste un'azione di supporto, predisponendo gli spazi, i tempi e le risorse materiali perché il processo di apprendimento possa compiersi.

Guardando all'approccio educativo-relazionale, è nata l'ipotesi di una *tutorship* riconosciuta all'interno della genitorialità positiva. Il *tutor*, secondo l'approccio citato, non è un insegnante, non è cioè investito del ruolo e della funzione del *docere*, ma parimenti svolge un compito altamente educativo perché riconosce le potenzialità proprie della persona in crescita e in formazione e ne favorisce lo sviluppo e la piena realizzazione grazie ad un rapporto personalizzato e individualizzato.

Una visione insolita del *tutoring*: il *parent-led tutoring*

Prima di procedere con la descrizione dell'esperienza compiuta in questo studio, appare utile richiamare quanto già osservato in diversi progetti riguardo alle esperienze di coinvolgimento dei genitori in ambito scolastico.

In seguito all'adozione della Carta Universale dei Diritti dei Bambini, nel 1989, si sono sviluppati, in Europa, studi e ricerche volte a delineare le condizioni ottimali di crescita per ciascun bambino e ragazzo. In particolare, in alcune Raccomandazioni Europee²⁰ si sottolinea la centralità del ruolo dei genitori nello sviluppo olistico della personalità infantile e adolescenziale e la responsabilità dello Stato e delle comunità di vita nel creare e rendere possibili le condizioni per l'esercizio di una «genitorialità positiva».²¹

L'attenzione è quindi stata rivolta anche alla scuola come «agenzia di vita», che può contribuire a favorire lo sviluppo equilibrato e completo dei bambini e dei ragazzi in complementarità con quello di una positiva genitorialità. Si è potuto così constatare come la presenza dei genitori che condividono il progetto educativo della scuola consenta di realizzare percorsi didattici realmente coinvolgenti dal punto di vista dell'apprendimento di contenuti culturali e disciplinari. In particolare la collaborazione dei genitori con la scuola, con l'intento di seguire le indicazioni del progetto educativo scolastico, ha prodotto un aumento del livello di motivazione allo studio e di partecipazione alle attività scolastiche, nonché una più positiva considerazione di sé come alunno²². Una

crescita dell'auto-stima si è rilevata anche in quelle situazioni in cui il genitore, a casa, ha supportato lo studio del bambino o del ragazzo secondo le indicazioni fornite dagli insegnanti.²³

Un breve cenno circa le caratteristiche della genitorialità positiva conduce a rilevare una sorta di parallelismo con quelle del *tutoring*. Si pensi infatti all'azione di *scaffolding* che viene riconosciuta come una delle peculiarità dell'educazione indiretta offerta dai genitori ai figli. Il padre e la madre, rispondendo agli interessi, alle curiosità, alle domande e ai bisogni dei loro figli, vengono a costituire per loro una sorta di "impalcatura cognitiva ed affettiva" sulla quale si sistemano e trovano significato le esperienze che quotidianamente i bambini compiono con loro. Offrire una "struttura provvisoria di aiuto" in attesa che il *tutee* raggiunga la propria autonomia di azione e di riflessione è una delle caratteristiche riconosciute alla figura del *tutor* secondo l'approccio educativo-relazionale.

Il modo in cui la madre e il padre aiutano i propri figli a rielaborare e sistematizzare le conoscenze acquisite attraverso le esperienze dirette produce una sorta di *modeling*. Fin da piccolissimo, infatti, il bambino è portato a imitare il comportamento dell'adulto significativo che costantemente si prende cura di lui²⁴; solitamente è il genitore che viene preso a modello per imitare il modo di regolare le proprie azioni e gestire le proprie iniziative. Anche nell'azione di *tutoring* si assiste a questa esperienza di *modeling* da parte del *tutee* nei confronti del *tutor*. La stessa dinamica del *tutoring* è in realtà basata sull'imitazione dell'esempio offerto dal *tutor* che compie una determinata azione o progetta e realizza un determinato lavoro.

Un'altra caratteristica propria della genitorialità positiva è rappresentata dall'attenzione e dalla cura nella relazione. La relazione con il proprio figlio diviene la base di qualsiasi ulteriore sviluppo della sua personalità. Il tema a lungo studiato dell'attaccamento infantile²⁵ e, in particolare, della relazione madre-bambino²⁶ possono essere letti nell'ottica di questa relazione educativa che è alla base della costruzione equilibrata e completa dell'Io. Anche nell'azione di *tutoring* l'attenzione alla relazione educativa tra *tutor* e *tutee* riveste un ruolo fondamentale. Senza la qualità di questa relazione, qualsiasi programma di *tutoring* diventa inefficace. Uno degli elementi che

viene curato nella formazione della genitorialità positiva è rappresentato dall'educazione alla resilienza²⁷. Questa rappresenta una condizione dell'Io che lo rende capace di affrontare situazioni negative, stressanti e destabilizzanti ri-trovando sempre in sé il desiderio e la forza per superare l'ostacolo e continuare il proprio progetto di vita. La resilienza è uno dei fattori protettivi più importanti nelle condizioni di sofferenza post-traumatiche e nello svantaggio socio-culturale. Lo sviluppo della resilienza è anche uno degli aspetti del *tutoring* che ha come "vocazione" originale quella di incoraggiare il *tutee* ad affrontare le difficoltà e a perseguire i propri sogni o le proprie aspettative nonostante la criticità di alcuni momenti del proprio percorso di crescita.

L'esperienza di *parent-led tutoring*

Sulla base delle considerazioni sopra riportate si è pensato di organizzare una prima esperienza didattica durante la quale i genitori di alunni della scuola dell'infanzia e di una prima classe della scuola primaria potessero svolgere il ruolo di *tutor* seguendo le indicazioni delle insegnanti per sostenere il lavoro didattico dei bambini.

L'ipotesi della ricerca è stata quella di indagare se l'azione di *tutoring* svolta dai genitori all'interno di sezioni o classi della scuola primaria producesse un innalzamento della motivazione nella realizzazione di attività didattiche e se fosse possibile evidenziare un potenziamento dell'attività cognitiva e metacognitiva dei bambini proprio grazie all'azione di stimolo, alla riflessione e al *debriefing* svolto dai genitori con i bambini.

La sperimentazione ha richiesto sette fasi di lavoro: l'individuazione del campione per la sperimentazione, la suddivisione causale del campione in gruppo sperimentale e gruppo di controllo, una prima rilevazione delle condizioni di motivazione al lavoro didattico e di sviluppo cognitivo e metacognitivo, l'elaborazione dei dati, la realizzazione di attività didattiche programmate dalle insegnanti e realizzate in coppia con un genitore-*tutor* o in gruppi di tre con un genitore-*tutor*, il re-test sia per il gruppo sperimentale sia per quello di controllo, la rielaborazione dei dati e il confronto.

Il campione è stato individuato sulla base della disponibilità dimostrata da una scuola dell'infanzia e da

una scuola primaria aderenti, da due anni, a un progetto dell'autrice del presente contributo sulla genitorialità positiva con il coinvolgimento di insegnanti e genitori.

All'interno di questo campione sono state individuate due sezioni di bambini di cinque anni della scuola dell'infanzia e due classi prime della scuola primaria. Una sezione di scuola dell'infanzia di n. 25 alunni, di cui n. 16 bambine e n. 9 bambini, è stata per estrazione indicata come gruppo sperimentale, mentre un'altra sezione, di n. 22 bambini di cui n. 12 bambine e n. 10 bambini è stata individuata, per estrazione casuale, come gruppo di controllo. Nella scuola primaria si è parimenti proceduto a individuare su estrazione casuale due classi prime: una come gruppo sperimentale, costituita da n. 25 bambini di cui n. 13 bambine e n. 12 bambini e l'altra come gruppo di controllo. Quest'ultima era costituita da n. 24 bambini di cui n. 11 bambine e n. 13 bambini. L'esiguità del campione è giustificata dal fatto che la ricerca ha uno scopo esplorativo, cioè è da intendersi come primo contributo-pilota all'interno di una ricerca più ampia, che è attualmente in ripresa con il nuovo anno scolastico.

La prima fase della ricerca ha centrato l'attenzione sulla motivazione dei bambini nello svolgimento di attività didattiche consuete come l'ascolto di una fiaba e la ricostruzione in sequenze diseguate, la realizzazione di un collage, la costruzione di un puzzle in gruppi cooperativi. Si sono quindi indagate le caratteristiche di apprendimento dei bambini e le loro competenze metacognitive. Per individuare il livello di motivazione manifestato dai bambini ci si è richiamati alla tecnica di registrazione secondo la ricerca etnografica di Corsaro²⁸, e successivamente di interviste strutturate volte ad indagare quali attività svolte fossero piaciute e quanto (le risposte sono state registrate con una scala da 1 a 5) e quali attività i bambini avrebbero ripetuto volentieri il giorno dopo. Lo sviluppo cognitivo dei bambini è stato indagato utilizzando il test SR-5 per il livello di sviluppo delle abilità linguistiche, fonologiche, logico-matematiche e di simbolizzazione²⁹. Per quanto riguarda lo sviluppo dei processi metacognitivi sono stati utilizzati i Questionari Metacognitivi di lettura e di scrittura elaborati dal gruppo di ricerca di Cornoldi³⁰. I test sopra descritti sono stati utilizzati sia nelle due sezioni della scuola dell'infanzia sia nelle due classi prime della scuola primaria. In queste due ultime, infatti, la sperimentazione

è iniziata in ottobre e pertanto i bambini ancora non avevano seguito interamente il percorso per l'apprendimento della letto-scrittura e per la conoscenza e l'uso dei numeri, competenze queste che avrebbero reso meno valido il questionario SR 4-5 e i questionari metacognitivi per la lettura e la scrittura. A queste due classi sono state somministrate anche le prove PR-CR³¹ e la prova di metafonologia³².

Dopo questa prima fase di test, i due gruppi sperimentali della scuola dell'infanzia e della scuola primaria hanno iniziato a seguire le normali attività didattiche proposte giornalmente dalle insegnanti, ma con la presenza di alcuni genitori che svolgevano la funzione di *tutor*. Prima di avviare questa fase, i genitori aderenti alla sperimentazione si sono incontrati con gli sperimentatori e gli insegnanti per progettare il loro intervento con i bambini. Nei giorni precedenti il lavoro di *tutoring*, i genitori hanno partecipato in classe ad alcune attività gestite interamente dalle insegnanti. La loro presenza ha avuto come scopo quello di creare una certa familiarità con i bambini, che si sono così abituati alla loro presenza e a una minima collaborazione dei genitori con l'insegnante.

Al termine di questa fase preparatoria, durata circa un mese, i genitori hanno pienamente assunto il loro ruolo di *tutor* all'interno della sezione e della classe. L'insegnante introduceva l'attività e spiegava ai bambini il loro compito; i bambini eseguivano l'attività con la presenza del genitore seduto accanto a loro o nel gruppo affidato a quest'ultimo. I genitori intervenivano su richiesta del bambino tutorato o del gruppetto ricevuto in affidamento, incoraggiavano la continuazione dell'attività in presenza di distrazioni o di difficoltà, eseguivano l'attività presentandosi come modelli quando la richiesta dell'insegnante sembrava troppo complessa per i bambini. Nelle situazioni di scoraggiamento, il genitore-*tutor* sosteneva il bambino guidandolo e incoraggiandolo, senza sostituirsi a lui. Al termine dell'attività, stimolava ogni bambino del gruppo a riflettere su quanto operato, a ricostruirne mentalmente le fasi, a evidenziare le emozioni provate, ad operare, infine, una sorta di *transfert* nella vita di ogni giorno.

Il *tutoring* dei genitori è stato realizzato una volta alla settimana, da ottobre 2017 a marzo 2018. Ci sono stati due periodi più intensi, prima delle vacanze di Natale e

durante il Carnevale, perché i genitori si sono prestati a continuare l'azione di *tutoring* anche nella realizzazione di due drammatizzazioni, nella preparazione delle scenografie per il teatro e nella costruzione delle maschere di Carnevale. I due gruppi di controllo, pur avendo eseguito le stesse attività dei gruppi sperimentali, non hanno mai usufruito del tutoraggio dei genitori.

Per valutare gli effetti dell'intervento di *tutoring* sullo sviluppo cognitivo, metacognitivo e sulla motivazione all'apprendimento, alla fine del mese di marzo 2018, sono stati somministrati nuovamente il test SR-5 e i questionari metacognitivi; a questi, nelle due classi prime della scuola primaria, sono state aggiunte la prova di lettura PR-CR e la prova di metafonologia sia nel gruppo sperimentale sia in quello di controllo. I bambini sono stati nuovamente intervistati circa la motivazione nello svolgimento delle attività. Ai gruppi sperimentali sono state aggiunte domande circa il gradimento o meno della presenza dei genitori e del loro aiuto durante le attività.

I risultati

I risultati delle prime osservazioni e interviste non hanno evidenziato, all'inizio della sperimentazione, particolari differenze circa la motivazione al lavoro didattico sia nel gruppo sperimentale sia in quello di controllo di entrambe la scuola dell'infanzia e la scuola primaria. Al termine dell'esperienza, però, i bambini che hanno sperimentato il *tutoring* dei genitori hanno chiesto di continuare le attività didattiche con loro e nella maggioranza (95,6%) hanno dichiarato che lavorare con il genitore rende l'attività più piacevole ("È più bello quando la mamma di ...lavora con noi"). Per quanto riguarda le prove SR-5 e PR-CR, non si sono verificate in fase di test grandi differenze tra i gruppi sperimentali e quelli di controllo. In fase di re-test il gruppo sperimentale ha totalizzato meno errori rispetto a quello di controllo (5,18 vs 7,14).

Per verificare se gli interventi di didattica metacognitiva hanno avuto o meno effetto sui bambini del gruppo sperimentale, sono state confrontate le medie dei punteggi dei due questionari metacognitivi di Friso, Drusi e Cornoldi nella fase di test e di re-test.

Nei risultati del questionario di avviamento alla lettura, si è notato che il gruppo sperimentale è partito con una media di 4,35 punti per la scuola dell'infanzia e di 3,27

punti per la scuola primaria, superiore a quella dei gruppi di controllo delle due scuole. Nella fase di re-test la differenza di prestazione media tra i due gruppi è aumentata di punti 2,34 nella scuola dell'infanzia e di punti 3,65 nella scuola primaria. Il gruppo di controllo ha mantenuto un andamento simile nelle due somministrazioni, mentre il gruppo sperimentale ha registrato un incremento della prestazione media di punti 4 e risulta anche superiore al test *t* di Student ($p \leq .01$).

Per quanto riguarda l'avviamento alla scrittura, si è notato che nella fase di test il gruppo sperimentale e quello di controllo presentavano una situazione di partenza analoga (prestazione media superiore di 1,86 punti del gruppo sperimentale della scuola dell'infanzia e di 1,74 punti nella scuola primaria), mentre nella fase di re-test il gruppo sperimentale ha presentato un risultato di prestazione più alto (differenza di prestazione media tra i due gruppi pari a 6,67 punti).

A questi risultati si devono aggiungere i commenti dei genitori dopo l'esperienza in qualità di *tutor*. Tutti i partecipanti hanno messo in evidenza come questa esperienza li abbia aiutati a "capire di più il/la proprio/a figlio/a" e ad apprezzare il tempo che genitori e figli possono trascorrere insieme anche svolgendo compiti scolastici.

Conclusioni

L'esperienza di *parent-led tutoring* narrata in questo contributo vuole essere soltanto uno stimolo a indagare maggiormente la dimensione della genitorialità positiva vista in correlazione con l'azione dei docenti e, più in generale, con la vita della scuola. Nell'ottica di una scuola che si connota come "comunità che apprende"³³, è importante aiutare docenti e genitori a scoprire e sperimentare nuove forme di collaborazione e di condivisione della responsabilità educativa per una sana ed equilibrata crescita delle generazioni del domani. Il *parent-led tutoring* sembra poter divenire, inoltre, una tecnica didatticamente valida per la riscoperta del valore della relazione genitore-bambino e per una sua efficace realizzazione.

NICOLETTA ROSATI
Lumsa University - Roma

¹ J. Hamel, *Der gegenseitige Unterricht. Geschichte seiner Einführung und Ausbreitung durch A. Bell, J. Lancaster und andere, ausführliche Beschreibung seiner Elementarschulen, so wie auch in einiger höheren Lehranstalten. Mit 12 Kupfern und den Bildnissen von Bell und Lancaster in Steindruck.* Paris, Didot, 1818.

² L. Romanini, *Il movimento pedagogico all'estero*, La Scuola, Brescia, 1986, vol. I, pp. 214-220

³ P. Braido, *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, LAS, Roma, 2005

⁴ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, La Scuola, Brescia, 1981

⁵ M. Gesualdi (a cura di), *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, Paoline, Milano 2007

⁶ K. Topping, *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento 2014

⁷ Si veda in proposito A.L. Brown, J.C. Campione, *Psychological theory and the study of learning disabilities*, «American Psychologist», 41, 10, 1986, pp. 1059-1068; J. Brophy, *Teacher influences on on student achievement*, «American Psychologist», 41, 10, 1986, pp. 1069-1077; J.R. Jenkin, L.M. Jenkins, *Making peer tutoring work*, «Educational Leadership», 1987, pp. 64-68; D.K. Lipsky, A. Gartner, *Beyond separate education: Quality education for all*, P.H. Brookes Publishing., Baltimore, 1989; L. Maheady, M.K. Sacca, G.F. Harpner, *Classwide student tutoring teams: The effect of peer mediated instruction on the academic performance of secondary mainstream students*, «The Journal of Special Education», 21, 3, 1987, pp. 107-121. D. Ianes, A. Canevaro, *Facciamo il punto su...L'integrazione scolastica*, Erickson, Trento 2008; A. Canevaro, A. Chierregatti, *La relazione di aiuto*, Carocci, Roma 1999.

⁸ G.P. Quaglino, *Scritti di formazione 1978-1998*, FrancoAngeli, Milano 1999

⁹ Ibidem

¹⁰ C. Piccardo, A. Benozzo, *Tutor all'opera. Ruolo, competenze e percorsi formativi*, Guerini, Milano 2012

¹¹ P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma 2000

¹² G. Contessa, *La formazione*, Città Studio, Milano 1998.

¹³ M. Ferrario, *Mentore e rapporto di mentorato: un modello e un punto di vista sull'applicabilità nella società di oggi*, in P. Mottana «Il mentore come antimaestro», Clueb, Bologna 2002

¹⁴ Commissione Europea, *Thesaurus multilingue della formazione professionale*, Cedefop 1990; *Thesaurus europeo dell'educazione*, Cedefop 1991

¹⁵ O. Scandella, *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze del docente nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Firenze 2000

¹⁶ M. Durant, G. Poizat, *Enazione, attività umana e ambienti di formazione*, in P.C. Rivoltella, G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia 2017, pp. 29-50.

¹⁷ W.R. Bion, *Apprendere dall'esperienza*, tr.it., Armando, Roma 1972

¹⁸ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr.it., Raffaello Cortina, Milano 2000

¹⁹ M. L. Pombeni, D. Guglielmi, *Competenze trasversali. Strumenti di misura e metodologie di intervento*, in M.L. Pombeni (a cura di), *Disagio scolastico. Strumenti di osservazione di intervento*, Il Ponte Vecchio, Cesena 2000.

²⁰ Il riferimento è alle otto conferenze tenutesi tra il 1985 e il 2008 per indicazione del Consiglio d'Europa

²¹ Consiglio d'Europa, *Raccomandazioni a favore degli under 18*, 11 aprile 2012 in www.issirfa.cnr.it/unione-europea-e-consiglio-d-europa-european-union-and-council, ultimo accesso 13 settembre 2018

²² W. Fan, C.M. Williams, C.A. Wolters, *Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects Across Ethnic Groups*, «The Journal of Educational Research», 105, 1, 2012, pp 21-35

²³ J. Erion, *Parent Tutoring: a Meta-Analysis*, «Education and Treatment of Children», 29, 1, 2006, pp.79-106

²⁴ W.L. Haight, P.G. Miller, *Pretending at Home: Early Development in a Sociocultural Context*, Book News, Portland OR 1993

²⁵ J. Holmes, *John Bowlby and Attachment Theory*, Routledge, New York N.Y. 2014

²⁶ M.D.S. Ainsworth, M. Blehar, E. Waters, S. Wall, *Patterns of Attachment*, Erlbaum, Hillsdale N.J. 1978

²⁷ B. Cyrulnik, E. Malaguti, *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Erickson, Trento, 2011

²⁸ T. Aureli, *L'osservazione del comportamento del bambino*, Il Mulino, Bologna 1997

²⁹ M. A. Zanetti, V. Cavioni, *SR 4-5 School Readiness. Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria*, Trento, Erickson, 2014.

³⁰ G. Friso, S. Drusi, C. Cornoldi, *Metacognizione e avviamento alla letto-scrittura*, Trento, Erickson, 2016.

³¹ C. Cornoldi, L. Miato, A. Molin, S. Poli, *PRCR-2/2009*, Firenze, Giunti O.S., 2009.

³² D. Rossi, *L'alfabetizzazione emerge nelle esperienze dei bambini della scuola dell'infanzia*, «Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva», 19, 3, 2014, pp. 327-336

³³ T.J. Sergiovanni, *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma 2000.