

Genealogia, paradossi e potenzialità del tutor dei tirocinanti nella formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria

Genealogy, Paradoxes, and Potential of Trainee Tutors in Initial Secondary School Teacher Training

MARIAGRAZIA VERBICARO, PATRIZIA OLIVA*

Il contributo propone una concettualizzazione teorico-comparativa della figura del tutor dei tirocinanti, nella formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria, assumendola come nodo critico e strategico dei percorsi abilitanti italiani introdotti dal DPCM 4 agosto 2023. Attraverso l'analisi sistematica del modello francese, finlandese e ontariano, lo studio mette in luce gli strumenti istituzionali che hanno risolto tensioni ricorrenti tra accompagnamento formativo e valutazione, tra sapere esperienziale e sapere accademico, tra responsabilità professionale e riconoscimento contrattuale. Viene, dunque, elaborata una lettura epistemologica del tutor da mediatore nel terzo spazio formativo, con l'obiettivo di ripensare il modello italiano attraverso l'integrazione di contributi della teacher education internazionale.

PAROLE-CHIAVE: FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI; MENTORING; TEACHER EDUCATION; TUTOR DEI TIROCINANTI; TIROCINIO FORMATIVO.

The paper proposes a theoretical-comparative conceptualization of the role of the trainee tutor in the initial training of secondary school teachers, assuming it as a critical and strategic issue in the Italian enabling pathways introduced by the Prime Ministerial Decree of 4 August 2023. Through a systematic analysis of the French, Finnish, and Ontarian, models, the study highlights the institutional tools that have resolved recurring tensions between training support and evaluation, between experiential and academic knowledge, and between professional responsibility and contractual recognition. An epistemological reading of the mediator tutor in the third training space is therefore developed, with the aim of rethinking the Italian model through the integration of contributions from international teacher education.

KEYWORDS: INITIAL TEACHER EDUCATION; MENTORING; TEACHER EDUCATION; PRACTICUM; TEACHER PROFESSIONALIZATION.

* L'Introduzione, il paragrafo 1 e le Conclusioni sono a cura di Patrizia Oliva, i paragrafi 2, 3 e 4 sono a cura di Mariagrazia Verbicaro.

Introduzione

L'attuazione dei percorsi accademici di formazione iniziale abilitante per gli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado, previsti dalla Legge 29 giugno 2022, n. 79 e disciplinati dal Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 agosto 2023, ha introdotto nel sistema italiano di *teacher education* una struttura modulare articolata in 30, 36 o 60 CFU¹ ed all'interno di questa architettura, il tirocinio diretto nelle istituzioni scolastiche rappresenta un segmento quantitativamente limitato ma pedagogicamente strategico².

La normativa vigente individua nel tutor dei tirocinanti, docente della scuola presso cui il tirocinante svolge le attività, una figura centrale della formazione iniziale, attribuendo compiti di affiancamento, orientamento e valutazione come disposto dall'art. 10 del DPCM 4 agosto 2023, il quale specifica che il tutor:

- a) orienta gli studenti tirocinanti rispetto agli assetti organizzativi e didattici della scuola nonché le attività e le pratiche nei gruppi-classe sulla base del progetto di tirocinio; b) accompagna e monitora l'inserimento nei gruppi classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento degli studenti tirocinanti,

tuttavia non specifica requisiti formativi, modalità di selezione o competenze professionali richieste oltre a prevedere retribuzione forfettaria lorda senza riduzione del carico didattico né riconoscimento contrattuale. Se ne determina, dunque, un'aporia strutturale in quanto ad una figura cui è affidata la responsabilità di accompagnare e valutare l'ingresso nella professione docente non corrisponde alcuna istituzionalizzazione del ruolo, alcun percorso formativo propedeutico, alcuna definizione di standard professionali³.

Il tutor dei tirocinanti è perciò un operatore implicito del sistema formativo, la cui

¹ Legge 29 giugno 2022, n. 79, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*; Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 agosto 2023, *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado*.

² L. Perla (ed.), *Teacher education. Tra innovazione e tradizione*, Scholé, Brescia 2023; R. Semeraro (ed.), *Il tirocinio nella formazione degli insegnanti. Modelli e pratiche*, Carocci, Roma 2024.

³ P. Magnoler, *Il tutor. Funzioni, attività e competenze*, FrancoAngeli, Milano 2017; G. Domenici, V. Biasi (edd.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Armando, Roma 2023.

expertise è presunta ma non verificata, la cui azione è richiesta ma non accompagnata, la cui responsabilità è giuridicamente definita ma pedagogicamente indeterminata.

La letteratura internazionale, sulla formazione iniziale degli insegnanti ha da tempo riconosciuto la centralità del *mentor teacher*, del *maître de stage* o del *cooperating teacher* in ruoli chiave della professionalizzazione docente, sviluppando tradizioni consolidate di ricerca sia sulla *mentoring relationship* che sulla *clinical supervision* e sugli strumenti riflessivi di accompagnamento.

Nel panorama italiano, al contrario, la ricerca sul tutor dei tirocinanti, secondo la nomenclatura delle pregresse esperienze di formazione, risulta frammentaria e quantitativamente limitata, gli studi disponibili si concentrano prevalentemente sulla figura del supervisore universitario o sulle pratiche riflessive dei tirocinanti, mentre la funzione tutoriale nelle scuole secondarie rimane oggetto di ricerca marginale.

Le poche analisi disponibili evidenziano criticità ricorrenti quale assenza di formazione specifica, ambiguità del mandato, difficoltà di coordinamento con l'università senza, tuttavia, pervenire a una sistematizzazione teorica o a proposte strutturali di ripensamento dell'intero apparato che si sono riscontrate tutte nella fase di prima implementazione dei percorsi abilitanti 30-60 CFU, caratterizzata da tempistiche accelerate imposte dal PNRR, da eterogeneità organizzative tra atenei, da difficoltà di reperimento di scuole accoglienti, specie nel Mezzogiorno, dove la dispersione territoriale e la carenza di organico rendono più complessa l'attivazione di convenzioni capillari.

La realizzazione dei percorsi abilitanti nelle regioni meridionali presenta, infatti, specificità organizzative che incidono direttamente sulla funzione tutoriale con conferma dei dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito che evidenziano una percentuale di docenti con contratto a tempo indeterminato inferiore di 8,3 punti rispetto al Centro-Nord, con conseguente maggiore precarietà degli organici e, quindi, difficoltà di identificazione di tutor stabili e formati.

Le istituzioni scolastiche del primo ciclo nel Mezzogiorno registrano, inoltre, una dimensione media inferiore pari a 531 alunni contro 612 del Nord e, dunque, un minor numero di docenti per disciplina e ridotta possibilità di dedicare risorse umane alla funzione tutoriale senza impattare negativamente sull'organizzazione didattica ordinaria.

Per quanto concerne la collaborazione università-scuola, le ricerche sulla *governance* territoriale dei sistemi formativi hanno documentato al Sud una maggiore frammentazione delle reti, una minore tradizione di collaborazione strutturata tra istituzioni scolastiche e università, una scarsità di risorse economiche dedicate a progetti di ricerca-formazione, permettendo quindi di leggere in modo analitico le contraddizioni strutturali dell'intero sistema dei percorsi abilitanti.

Il presente contributo assume da oggetto di indagine la figura del tutor dei tirocinanti nella scuola secondaria attraverso un approccio teorico-comparativo che integra l'analisi dei fondamenti epistemologici del tutoraggio e lo studio sistematico di modelli internazionali consolidati, con l'obiettivo di rispondere a tre interrogativi, quali modelli teorici possono fondare una concettualizzazione rigorosa della funzione tutoriale, come i sistemi di *teacher education* più avanzati hanno proposto e istituzionalizzato il *mentoring* nella formazione iniziale e quali strumenti formativi, organizzativi e normativi potrebbero ridefinire il ruolo del tutor italiano verso una maggiore professionalizzazione.

Il docente tutor: mediatore epistemico nel terzo spazio formativo

Molteplici tradizioni teoriche hanno interrogato i processi di professionalizzazione dei docenti e le modalità di trasmissione e costruzione dei saperi professionali, fin dalla loro istituzione, e la ricerca internazionale sulla *teacher education* ha sviluppato negli ultimi quarant'anni, paradigmi interpretativi che, pur nella loro eterogeneità, convergono nel riconoscere la centralità dell'esperienza situata e della mediazione riflessiva come dimensioni costitutive dell'apprendimento professionale.

Il modello del *situated learning* elaborato da Lave e Wenger nel 1991, rappresenta un primo riferimento fondamentale per comprendere il tirocinio processo attivo di partecipazione di una comunità di pratica, dove l'apprendimento della professione docente avviene attraverso l'immersione progressiva in un contesto autentico di pratica, dove l'insegnante novizio acquisisce progressivamente gli *habitus*, i linguaggi, le routine operative e i sistemi di valori che caratterizzano la comunità professionale.

Il tutor assume qui il ruolo di *old-timer* che facilita l'ingresso del *newcomer* nelle pratiche condivise, rendendole accessibili sia attraverso la propria presenza che

attraverso il proprio agire esemplificativo, tuttavia, si rischia di produrre una visione acritica della formazione, nella quale il tirocinante è chiamato a adattarsi alle prassi esistenti senza interrogarne i fondamenti.

Nei contesti della scuola secondaria italiana, persistono pratiche didattiche sedimentate storicamente che riproducono modelli trasmissivi e frontali difficilmente compatibili con i *framework* pedagogici contemporanei orientati alle competenze⁴, infatti, diverse ricerche internazionali hanno documentato che l'apprendimento situato in assenza di strutture di de-costruzione critica tende a perpetuare *routine* difensive che proteggono l'organizzazione dall'innovazione, piuttosto che facilitarla.

Nel contesto del tutoraggio, questo si traduce nella trasmissione acritica di strategie didattiche che il tutor ha interiorizzato senza mai tematizzarle esplicitamente, ad esempio, la gestione autoritaria della classe unica modalità di controllo del gruppo, l'interrogazione strumento primario di valutazione, la lezione frontale formato didattico dominante, la concezione dell'errore da sanzionare e non risorsa epistemica, dunque, la presenza di un docente in formazione non produce innovazione poiché si apprende come si è sempre fatto senza accedere a repertori di azione più articolati⁵.

La tradizione della pratica riflessiva, inaugurata da Schön e sviluppata in ambito francofono da Perrenoud e Altet, introduce una dimensione critico-trasformativa che problematizza la semplice imitazione dell'esperienza, infatti, il tutor assume il ruolo di un pratico riflessivo esperto capace di esplicitare il proprio pensiero-in-azione, di tematizzare i dilemmi professionali, di accompagnare il tirocinante nella costruzione di un repertorio interpretativo che consenta di affrontare la complessità e l'incertezza proprie dell'insegnamento.

La riflessività risulta essere strumento epistemico che permette di trasformare l'esperienza in sapere professionale, il tirocinio diventa uno spazio generativo in cui teoria e pratica si interrogano reciprocamente.

Hatton e Smith hanno identificato quattro livelli progressivi di riflessività nella formazione docente, la riflessione descrittiva, descrittiva con giustificazione, dialogica e la riflessione critica, altresì, le ricerche sul modello ALACT, *Action-*

⁴ D.A. Schön, *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic Books, New York 1983; P. Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF, Paris 2001; A. Calvani, A. Menichetti, *La competenza degli insegnanti*, Carocci, Roma 2023.

⁵ M. Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*, Editora Vozes, Petrópolis 2002; G. Domenici, V. Biasi (edd.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, cit.

Looking back-Awareness-Creating alternatives-Trial, hanno dimostrato che il passaggio dalla riflessione descrittiva a quella critica richiede mediazione formativa intenzionale attraverso *questioning* strategico, confronto con la teoria e analisi di incidenti critici strutturata.

L'assenza di formazione dei tutor sugli strumenti riflessivi comporta che la maggior parte degli accompagnamenti si arresti al livello descrittivo-giustificativo, senza mai accedere alla riflessione dialogica o critica, infatti, si chiede al tirocinante come è andata la lezione e non quali dilemmi hai affrontato e quali alternative hai considerato, non producendo mai delle analisi problematizzanti⁶.

La nozione di sapere d'esperienza elaborata consente di approfondire ulteriormente la specificità epistemologica dei saperi che il docente accogliente è chiamato a mediare, Tardif distingue, i saperi disciplinari relativi ai contenuti insegnati, i saperi curricolari relativi ai programmi, i saperi pedagogici relativi ai principi generali dell'insegnamento dai saperi esperienziali, che costituiscono il nucleo identitario della professione docente. Proprio questi ultimi sono taciti, contestuali, incorporati, costruiti attraverso anni di pratica in situazione e non facilmente formalizzabili o trasferibili, chi è depositario di questo patrimonio esperienziale ha il compito nella sua funzione formativa di renderlo almeno parzialmente accessibile al tirocinante attraverso narrazioni, esemplificazioni, analisi di situazioni critiche. La sfida pedagogica del tutoraggio risiede proprio nella tensione tra l'irriducibile singolarità dell'esperienza e la necessità di costruire degli strumenti che permettano la sua condivisione e rielaborazione critica.

La tassonomia di Tardif evidenzia, inoltre, che i saperi esperienziali si costruiscono attraverso un processo triplice di validazione, pragmatica se funziona nella gestione quotidiana della classe, intersoggettiva quando è riconosciuto e legittimato dai colleghi esperti e biografica se è coerente con la propria storia professionale e identità docente, determinando una resistenza al cambiamento particolarmente forte, infatti, un sapere esperienziale che ha funzionato per anni, che è condiviso dai colleghi e che è parte costitutiva dell'identità professionale del tutor difficilmente viene messo in discussione di fronte a evidenze teoriche o ricerche empiriche difformi.

Studi etnografici nelle scuole secondarie italiane, hanno documentato che i saperi esperienziali dei docenti veterani incorporino concezioni epistemologiche

⁶ K. Zeichner, *Rethinking the connections between campus courses and field experiences*, cit.; P. Magnoler, *Il tutor. Funzioni, attività e competenze*, cit.; L. Perla (ed.), *Teacher education. Tra innovazione e tradizione*, cit.

implicite sulla natura della disciplina insegnata, ad esempio, la matematica sistema deduttivo chiuso, la storia narrazione fattuale, la letteratura canone da trasmettere che determinano scelte didattiche non consapevoli, infatti, il tutor che non ha mai esplicitato e problematizzato le proprie concezioni epistemologiche disciplinari trasmette al tirocinante, attraverso il proprio modellamento implicito, visioni della disciplina pedagogicamente obsolete.

La formazione del tutor dovrebbe pertanto includere l'esplicitazione dei propri saperi esperienziali attraverso *biographical reflection* quali scritture autobiografiche professionali, ricostruzione delle traiettorie di sviluppo delle proprie buone pratiche, identificazione dei momenti critici che hanno modificato il proprio repertorio d'azione, confronto tra saperi esperienziali individuali e ricerca educativa *evidence-based*⁷.

Pensare al tirocinio come terzo spazio formativo, nella concettualizzazione pedagogica proposta da Zeichner nel 2010 e poi ripresa nel contesto italiano da Magnoler nel 2012, permette di superare la dicotomia tradizionale tra saperi accademici e saperi pratici ed inquadrate il tutoraggio luogo di ibridazione epistemica⁸.

Il terzo spazio non è né l'università né la scuola, ma spazio intermedio, dove si negoziano saperi eterogenei provenienti da logiche istituzionali e professionali differenti, il tutor agisce da architetto di mediazioni, orchestrando il dialogo tra il sapere teorico veicolato dal supervisore universitario, il sapere pratico della propria azione didattica quotidiana e il sapere emergente del tirocinante che costruisce progressivamente la propria identità professionale.

In Italia è ampiamente documentato che per la maggior parte dei tirocini il supervisore universitario detiene il sapere teorico legittimo, il tutor applica disposizioni ricevute ed il tirocinante è oggetto passivo della formazione.

La costruzione di un terzo spazio trasformativo richiederebbe, invece, strumenti specifici, partendo dall'assunto in cui nessuno dei tre detiene a priori l'*expertise*, ma si co-costruisce sapere attraverso il confronto, *lesson study* adattate al tirocinio dove il tutor e *tutee* progettano insieme una lezione ricerca, la realizzano

⁷ M. Eraut, *Informal learning in the workplace*, «Studies in Continuing Education», XXVI, 2 (2004), pp. 247-273; C. Argyris, D.A. Schön, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading (MA) 1978. Per il contesto italiano: L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

⁸ Sul concetto di 'routine difensiva' nella scuola: A. Hargreaves, *Changing Teachers, Changing Times*, Teachers College Press, New York 1994; M.F. Connelly, D.J. Clandinin, *Teachers as Curriculum Planners*, Teachers College Press, New York 1988.

con osservazione congiunta, la analizzano criticamente con categorie teoriche e la riprogettano iterativamente, ricerca collaborativa, *practitioner inquiry* dove si identifica un problema di pratica autentico, ad esempio, gestire la differenziazione in classi con alta eterogeneità di competenze, co-costruiscono documentazione innovativa, la sperimentano, la valutano e se ne produce una teorizzazione contestualizzata⁹.

Il tutor dei tirocinanti può essere, pertanto, concettualizzato da mediatore epistemico multi-livello, figura che non si limita a trasmettere saperi ma opera attivamente la traduzione reciproca tra il sapere accademico-teorico e il sapere esperienziale-situato.

La *practitioner inquiry*, intesa come ricerca collaborativa condotta da professionisti sulla propria pratica per produrre conoscenza contestualizzata¹⁰, rappresenta uno degli strumenti chiave attraverso cui il tutor facilita la costruzione di una professionalità docente capace di integrare rigore teorico, competenza situata e consapevolezza riflessiva.

Le competenze distintive del mediatore epistemico includono quelle che Wenger (1998) definisce del *broker* nelle comunità di pratica: facilitare connessioni tra comunità adiacenti, tradurre codici linguistici e sistemi di valori, abilitare apprendimento inter-organizzativo.

Akkerman e Bakker hanno identificato i meccanismi attraverso cui i *boundary brokers* operano tra comunità di pratica diverse, tra questi vi è la riflessione nell'esplicitare prospettive implicite attraverso il confronto per co-costruire pratiche ibride nuove se applicato al tutor dei tirocinanti, dunque, se ne richiedono competenze meta-cognitive e meta-comunicative raramente possedute dai docenti esperti, infatti, la capacità di riconoscere e valorizzare il sapere emergente del tirocinante anche quando diverge dalle proprie pratiche consolidate non sono competenze che si acquisiscono spontaneamente con l'esperienza didattica, ma richiedono formazione specifica su mediazione e traduzione epistemica.

⁹ N. Hatton, D. Smith, *Reflection in teacher education: Towards definition and implementation*, «Teaching and Teacher Education», XI, 1 (1995), pp. 33-49; F. Korthagen, *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ) 2001; F. Korthagen, J. Kessels, *Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education*, «Educational Researcher», XXVIII, 4 (1999), pp. 4-17.

¹⁰ M. Cochran-Smith, S.L. Lytle, *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*, Teacher College Press, New York 2009.

I modelli extra-europei di formazione dei *mentor* includono moduli su *boundary crossing competences* per facilitare il dialogo tra saperi eterogenei senza gerarchizzarli, co-costruire linguaggi condivisi tra università e scuola, trasformare conflitti epistemologici in risorse formative, l'assenza di queste competenze nel tutor italiano produce che o il tutor nega legittimità al sapere teorico universitario che si traduce nella frase 'quello che insegnano all'università non serve nella realtà della classe', oppure, lo sacralizza acriticamente senza riuscire a metterlo in dialogo con la propria pratica¹¹.

Modelli internazionali di *mentoring*: analisi comparativa epistemica

L'analisi comparativa di modelli nazionali consolidati permette di identificare strutture alternative al tutoraggio e strumenti istituzionali che hanno risolto tensioni organizzative analoghe a quelle del contesto italiano.

La selezione di Francia, Finlandia e Ontario (Canada) risponde a criteri analitici precisi, infatti, la Francia rappresenta un sistema europeo continentale con tradizione centralizzata di formazione docente e recente riforma attraverso gli IN-SPE, che permette una comparazione con sistemi di *governance* analoghi all'italiano.

La Finlandia costituisce l'emblema dell'eccellenza educativa riconosciuta internazionalmente (OECD PISA) con investimento massiccio nella *teacher education research-based*.

L'Ontario, infine, rappresenta un modello nord-americano caratterizzato da elevata mobilità professionale e sistemi di *accountability* che hanno sviluppato strumenti di *mentoring* certificato e *induction* strutturati.

I tre contesti offrono ampia disponibilità di ricerca valutativa pubblicata in lingua inglese e francese permettendo un'analisi documentale approfondita delle politiche implementate e dei loro esiti.

¹¹ E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998; S.F. Akkerman, A. Bakker, *Boundary crossing and boundary objects*, «Review of Educational Research», LXXXI, 2 (2011), pp. 132-169; T. Jyrhämä *et al.*, *The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education*, «European Journal of Teacher Education», XXXI, 1 (2012), pp. 1-16.

Il modello francese: separazione istituzionale e sistema INSPE

Il sistema francese di formazione iniziale degli insegnanti secondari, *MEEF – Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*, si articola in un percorso biennale di master presso gli *Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE)*¹².

La figura del *tuteur de stage* è oggetto di una regolamentazione dettagliata che ne definisce requisiti, formazione, funzioni e retribuzione, infatti, sono docenti con almeno cinque anni di servizio, selezionati su base volontaria e sottoposti a un percorso formativo obbligatorio di 30 ore certificate prima dell'assunzione del ruolo. La formazione include moduli su accompagnamento riflessivo, osservazione dell'agire didattico, conduzione di *entretiens de conseil*, ovvero, colloqui di consulenza e analisi di pratiche professionali.

La retribuzione ammonta a circa 1.200 euro annui per tirocinio completo, 18 settimane distribuite su due anni, con riduzione del carico didattico di 2 ore settimanali durante i periodi di presenza del tirocinante¹³.

L'elemento strutturalmente distintivo del modello francese risiede nella separazione netta tra funzione formativa e funzione valutativa, il *tuteur de stage* accompagna, orienta, fornisce riscontri formativi, co-progetta sequenze didattiche, ma non partecipa alla valutazione sommativa finale, che è affidata a *jury académiques* composti da ispettori, formatori universitari e dirigenti scolastici. La separazione istituzionale risolve l'ambivalenza che nel modello italiano compromette significativamente la relazione formativa in quanto il tirocinante può esporsi autenticamente, manifestare dubbi e difficoltà, sperimentare soluzioni didattiche rischiose senza timore di ripercussioni valutative¹⁴.

Le ricerche valutative sul sistema MEEF evidenziano che la formazione obbligatoria dei tutori e la separazione rispetto al momento di valutazione sono percepite dai tirocinanti fattori cruciali di qualità del tirocinio.

Le criticità documentate riguardano principalmente la sostenibilità economica

¹² P. Rayou, A. van Zanten, *Les 100 mots de l'éducation*, PUF, Paris 2015; Ministère de l'Éducation Nationale, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris 2013.

¹³ C. Gervais, P. Portelance (ed.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante*, Éditions JFD, Montréal 2016; R. Wittorski, S. Briquet-Duhazé (ed.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?*, L'Harmattan, Paris 2008.

¹⁴ P. Chaliès, M. Durand, *L'utilité du tutorat en formation initiale des enseignants*, «Recherche et Formation», XXXV, 35 (2000), pp. 145-180; L. Ria (ed.), *Former les enseignants au XXIe siècle*, De Boeck, Bruxelles 2015.

del sistema, per esempio, costo formazione tutor e retribuzioni e la difficoltà di reperimento di tutor qualificati in alcune aree disciplinari e geografiche¹⁵.

Il modello finlandese: immersione progressiva e mentor certificati

Il sistema finlandese di formazione iniziale degli insegnanti secondari è caratterizzato da un'integrazione stretta e continuativa tra università e scuole attraverso le *Teacher Training Schools*, istituti scolastici affiliati alle facoltà di Scienze dell'Educazione che fungono da laboratori permanenti di ricerca-formazione¹⁶. È rilevante sottolineare che le Training Schools finlandesi sono strategicamente localizzate in prossimità fisica delle università, spesso all'interno dei campus universitari o a distanza pedonale, facilitando interazioni quotidiane tra docenti scolastici, ricercatori universitari e tirocinanti. La cultura della ricerca educativa, inoltre, è particolarmente sviluppata in Finlandia e determina che una percentuale significativa di insegnanti delle *Training Schools* possieda titolo di dottorato in didattica disciplinare o pedagogia, determinando un ambiente formativo dove ricerca e pratica si compenetrano strutturalmente.

Il percorso di abilitazione è quinquennale, *Master of Education* e include i tirocini progressivi distribuiti sull'intero arco formativo, infatti, durante il primo anno sono tirocini di osservazione, durante il secondo e il terzo anno diventano tirocini guidati per trasformarsi, durante il quarto ed il quinto anno, in tirocini di insegnamento autonomo. La durata complessiva dei tirocini supera le 300 ore, distribuite su cinque anni accademici, permettendo al futuro docente di attraversare tutte le stagioni della vita scolastica e di costruire una relazione formativa evoluta nel tempo¹⁷.

I *mentor teacher* sono docenti delle *Training Schools* selezionati attraverso una procedura che valuta esperienza didattica, competenze relazionali, disponibilità alla ricerca educativa, tutti devono possedere una certificazione specifica rilasciata dall'università dopo un percorso formativo di 60 ECTS, equivalente a un

¹⁵ Cour des Comptes, *La formation initiale et continue des enseignants*, Rapport public thématique, Paris 2017; R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, P. Perrenoud (edd.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?*, De Boeck, Bruxelles 2009.

¹⁶ H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi (edd.), *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, Sense Publishers, Rotterdam 2012.

¹⁷ J. Krokfors et al., *Investigating Finnish teacher education programmes as learning environments*, «Australian Journal of Teacher Education», XXXVI, 1 (2011), pp. 43-58; P. Sahlberg, *Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*, Teachers College Press, New York 2021.

anno accademico, focalizzato su supervisione clinica, ricerca educativa, strumenti riflessivi, *co-teaching*.

Lo status contrattuale è quello di docenti-formatori, con retribuzione superiore del 15-20% rispetto ai colleghi, carico didattico ridotto a 16 ore settimanali, invece di 20 e obbligo di partecipazione a progetti di ricerca universitari¹⁸.

Anche in questo modello, la funzione formativa è nettamente separata dalla valutazione, i *mentor* accompagnano e supportano, mentre, la valutazione è affidata a commissioni universitarie che esaminano portfolio riflessivi, video-registrazioni di lezioni, elaborati teorici.

L'elemento distintivo è la progressività temporale del tirocinio e la concezione del docente professionista tra università e scuola, che partecipa stabilmente ad attività di ricerca educativa.

Le ricerche valutative documentano elevata soddisfazione dei tirocinanti e percezione del tirocinio come esperienza trasformativa identitaria. Le criticità riguardano sostenibilità economica del modello (rapporto 1:4, costi formativi) e difficoltà di estensione territoriale con conseguenti disparità di accesso¹⁹.

Il modello Ontario (Canada): mentoring certificato e induction programs

Il sistema dell'Ontario rappresenta un modello di particolare interesse per l'articolazione tra *Initial Teacher Education*, e *New Teacher Induction Program*, i percorsi di formazione iniziale prevedono tirocini, *practicum*, della durata di 80 giorni distribuiti su due periodi, *fall* e *winter term*, per un totale di circa 400 ore. I *mentor teacher*, chiamati anche *associate teacher*, sono docenti con almeno cinque anni di servizio che hanno completato un *Additional Qualification Course in Mentoring* della durata di 125 ore certificate²⁰, che include moduli su *adult learning*, *coaching* riflessivo, *feedback* costruttivo, osservazione sistematica, costruzione di comunità di pratica.

¹⁸ L. Kansanen, K. Tirri, M. Meri, et al., *Teachers' Pedagogical Thinking: Theoretical Landscapes, Practical Challenges*, Peter Lang, New York 2000; J. Aspors, G. Fransson, *Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers*, «Teaching and Teacher Education», XLVIII, 48 (2015), pp. 75-86.

¹⁹ T. Jyrhämä et al., *The appreciation and realisation of research-based teacher education*, in H. Niemi, A. Toom (edd.), *Miracle of Education*, cit., pp. 137-152.

²⁰ Ontario College of Teachers, *Additional Qualification Course Guideline: Specialist in Mentoring*, Ontario College of Teacher, Toronto 2021; Ontario Ministry of Education, *New Teacher Induction Program: Induction Elements Manual*, Queen's Printer for Ontario, Toronto 2010.

I *mentor* ricevono una retribuzione di 500-750 dollari canadesi per *practicum* completo, circa 350-520 euro e, elemento cruciale, una riduzione del carico didattico durante i periodi di presenza del tirocinante, alcune *school boards* prevedono l'esonero completo per una giornata alla settimana dedicata a co-pianificazione, osservazione e *debriefing* con il tirocinante.

La funzione valutativa è condivisa tra *mentor* e supervisore universitario attraverso report strutturati basati su competenze professionali definite dall'*Ontario College of Teachers*, ma non ha potere di veto sull'abilitazione finale²¹.

Un elemento distintivo del sistema Ontario è la transizione dal *practicum* all'*Induction program*, strumento reso necessario dall'elevato tasso di *turnover* docente, dati del Ministero dell'Istruzione ontariano documentano che il 50-60% degli insegnanti neo-assunti abbandona la professione entro i primi cinque anni, rendendo l'*Induction program* strategico per la *retention*. Diversamente dal contesto italiano, caratterizzato da stabilità occupazionale elevata, l'Ontario affronta sfide di attrattività professionale che richiedono investimenti massicci in accompagnamento post-abilitazione.

I neo-abilitati che ottengono il primo contratto ricevono per due anni una figura distinta dal tutor del *practicum*, un *mentor* dedicato con incontri mensili, osservazioni reciproche, partecipazione a *professional learning communities*, riconoscendo che la professionalizzazione docente è un processo pluriennale che richiede accompagnamento continuativo.

Le ricerche valutative sul sistema Ontario evidenziano l'efficacia del *mentoring* certificato nel migliorare la qualità del *feedback* ricevuto dai tirocinanti e nell'aumentare il tasso di *retention* dei neo-docenti nei primi cinque anni di servizio, allo stesso tempo, tra le criticità documentate si rileva la difficoltà di garantire *mentor* qualificati in aree rurali o per discipline ed il carico di lavoro percepito, nonostante, le riduzioni orarie previste²².

L'analisi dei tre modelli permette di identificare elementi strutturali ricorrenti che caratterizzano i sistemi avanzati di *mentoring* nella formazione iniziale docente (Tabella 1).

²¹ T. Falkenberg, H. Smits (edd.), *Field Experiences in the Context of Reform of Canadian Teacher Education Programs*, Canadian Association for Teacher Education, Winnipeg 2010.

²² B. Kutsyuruba, K.D. Walker (edd.), *The Bliss and Blues of Teacher Mentoring*, Information Age Publishing, Charlotte (NC) 2015.

Dimensione di analisi	Francia (IN-SPE)	Finlandia (Training Schools)	Ontario – Canada (AQ Mentoring)	Italia (Percorsi 30–60 CFU)
Requisiti di accesso al ruolo di tutor/mentor	Almeno 5 anni di servizio	Docenti certificati delle Training Schools	Almeno 5 anni di servizio + AQ Course (125 ore)	Non formalmente definiti
Formazione obbligatoria del tutor/mentor	30 ore certificate pre-servizio	60 ECTS (1 anno accademico)	125 ore certificate (AQ Course)	Assente
Durata complessiva del tirocinio	18 settimane distribuite su 2 anni (circa 360 ore)	Oltre 300 ore su un percorso progressivo quinquennale	80 giorni (circa 400 ore)	20–30 ore complessive
Retribuzione del tutor/mentor	Circa €1.200 annui	Maggiorazione del 15–20% dello stipendio base	CAD 500–750 per ciascun practicum	€250–350 complessivi
Riduzione del carico didattico	Riduzione di 2 ore settimanali	Carico ridotto (16 ore rispetto a 20)	Un giorno settimanale dedicato	Non prevista
Separazione tra funzione formativa e valutativa	Presente (<i>jury</i> accademici esterni)	Presente (commissioni universitarie)	Parziale (co-valutazione)	Assente (il tutor valuta)
Rapporto tutor/tirocinanti	1:1 o 1:2	1:4 nelle Training Schools	1:1 o 1:2	1:1
Status contrattuale del tutor/mentor	Temporaneo (incarico annuale)	Permanente (docente-formatore)	Temporaneo (limitato al practicum)	Informale (convenzione)

Tab. 1 - Analisi comparativa dei modelli di mentoring e tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti

I sistemi analizzati mostrano convergenze significative nelle scelte strutturali che regolano il *mentoring* iniziale, quali la formazione obbligatoria e certificata prima dell'assunzione del ruolo, con percorsi che variano da cicli brevi a interi anni accademici, il riconoscimento economico sostanziale e che supera nettamente la dimensione simbolica prevista nel contesto italiano, inoltre, è prevista una riduzione del carico didattico durante il tirocinio²³.

La durata del tirocinio risulta ampia e distribuita lungo l'anno scolastico consentendo un apprendimento professionale progressivo, altresì, emerge una tendenza alla distinzione istituzionale tra funzione formativa e valutativa.

L'analisi comparativa evidenzia, infine, ecosistemi complessi e stabili che integrano università, scuole e organismi professionali producendo benefici misurabili sulla qualità della formazione e sulla permanenza dei neo-docenti nel sistema²⁴.

Contraddizioni del modello italiano: tre tensioni alla luce del confronto internazionale

All'interno del modello italiano, rispetto a sistemi più avanzati, come mostrato dall'analisi comparativa, si possono leggere tre criticità strutturali, la prima riguarda l'accompagnamento formativo e la valutazione che emerge con particolare evidenza dal confronto con il modello francese che ha risolto questo nodo attraverso la separazione istituzionale netta tra *tuteur de stage* e *jury académiques*.

Nel contesto italiano, al contrario, il tutor scolastico del tirocinio detiene contemporaneamente funzione formativa, prevista implicitamente dal mandato di affiancamento e funzione valutativa, esplicitata dall'art. 10 del DPCM 2023, generando un doppio vincolo che impedisce la costruzione di una relazione autentica, in quanto il tirocinante è da un lato sollecitato a esporsi riflessivamente ma dall'altro lato sa bene che il tutor contribuisce alla valutazione finale, quindi, il tutor è chiamato ad accom-

²³ K.A. Cuenca *et al.*, *Mentoring novice teachers: Mapping the maze*, «Teaching and Teacher Education», 2011, XXVII, 1, pp. 93-103; H. Feiman-Nemser, *Teacher Mentoring: A Critical Review*, in M. Cochran-Smith *et al.* (edd.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Routledge, New York 2008, pp. 697-726.

²⁴ Per analisi comparative sistematiche: OECD, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris 2005; European Commission, *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*, European Commission, Brussels 2013.

pagnare ma deve anche giudicare. Questa sovrapposizione di ruoli, tra accompagnare e valutare, produce strategie difensive e comportamenti di *impression management* che compromettono la qualità formativa del tirocinio²⁵, a tale proposito, è necessario citare la teoria del doppio vincolo, elaborata originariamente in contesti familiari e psicoterapeutici che trova applicazione diretta nell'analisi della relazione tutoriale ambivalente in quanto il tirocinante riceve due messaggi contraddittori, sii autentico e mostra le tue difficoltà vs. dimostra competenza perché ti valuto, senza possibilità di meta comunicare sulla contraddizione o di uscire dalla relazione.

Ricerche sulla *formative assessment* (1998; 2011; 2007) hanno dimostrato che l'efficacia del feedback formativo si fonda sulla separazione temporale e funzionale dalla valutazione sommativa, solo quando lo studente percepisce che l'errore non ha conseguenze valutative immediate può utilizzarlo come risorsa di apprendimento, nel contesto dei percorsi abilitanti italiani, la simultaneità delle due funzioni produce quella che viene definita *assessment schizophrenia*, si sviluppa una doppia performance, una autentica nascosta al tutor e una strategica esibita durante le osservazioni e i colloqui.

Studi etnografici nei diversi cicli di TFA hanno documentato pratiche di lezione vetrina costruite appositamente per le osservazioni del tutor, seguendo format didattici percepiti come legittimi attraverso lezione con le tecnologie digitali, attività cooperative e mappe concettuali indipendentemente dalla loro coerenza con il contesto classe o con le convinzioni didattiche del tirocinante.

Il sistema francese risolve questo paradosso attraverso una chiara divisione del lavoro formativo, il *tuteur de stage* è esplicitamente esentato da ogni responsabilità valutativa sommativa, la sua relazione finale è descrittiva e non compare nei documenti valutativi ufficiali, mentre i *jury académiques* composti da ispettori ministeriali valutano il tirocinante attraverso gli strumenti standardizzati di lezioni registrate, portfolio strutturato, colloquio orale, senza aver mai intrattenuto con lui una relazione formativa, permettendo al *tuteur de stage* di assumere pienamente una postura di coach che può esplicitamente dire 'io non ti giudico, il mio compito è aiutarti a migliorare, puoi mostrarmi i tuoi dubbi e le tue difficoltà senza timore'²⁶.

²⁵ R. Goldhammer, *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1969; K.A. Acheson, M.D. Gall, *Clinical supervision and teacher development*, Wiley, New York 2010; M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma 2023.

²⁶ G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, University of Chicago Press, Chicago 1972; P. Black, D. William, *Assessment and classroom learning*, «Assessment in Education», V, 1 (1998), pp. 7-74; D. William, *Embedded Formative Assessment*, Solution Tree Press, Bloomington (IN) 2011; H. Torrance, *Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education can come to dominate learning*,

La seconda tensione, tra saperi disciplinari e competenze trasversali, viene alla luce in termini particolarmente acuti nella scuola secondaria italiana per ragioni storico-culturali, infatti, l'identità professionale del docente si è costruita attorno alla verticalità disciplinare mentre i quadri di riferimento delle competenze professionali contemporanei internazionali, pongono al centro competenze trasversali quali gestione della classe, progettazione per competenze, valutazione formativa, inclusione e orientamento. Il tutor italiano è selezionato, quando esiste un processo di selezione, in quanto esperto ma si occupa di competenze che travalicano la disciplina e che nella maggior parte delle volte non ha mai tematizzato esplicitamente.

L'assenza di una teorizzazione rigorosa della trasformazione didattica specifica dei contenuti disciplinari, concetto introdotto da Shulman²⁷ e successivamente sviluppato da Ball *et al.* attraverso il *framework* del *Mathematical Knowledge for Teaching* (MKT)²⁸ e da Grossman *et al.* con il modello del *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) in diverse discipline, distingue *in content knowledge, pedagogical knowledge da pedagogical content knowledge*.

Il tutor della scuola secondaria italiana possiede un elevato *content knowledge* disciplinare e *pedagogical knowledge* implicito, ma raramente ha sviluppato consapevolezza meta-cognitiva del proprio PCK.

Ricerche sulla cognizione degli insegnanti esperti hanno dimostrato che l'*expertise* didattica si caratterizza per automatizzazione procedurale, dunque, l'esperto fa senza più dover pensare a come fa, il che rende paradossalmente più difficile esplicitare il proprio processo decisionale per trasmetterlo al novizio.

Il tutor che da una spiegazione efficace di un concetto matematico complesso non necessariamente sa descrivere le operazioni cognitive che compie, quali analogie seleziona e perché, quali misconcezioni anticipa, quali rappresentazioni multiple utilizza, come monitora la comprensione degli studenti.

Grossman ha documentato che i docenti esperti, quando chiamati a formare, tendono a focalizzarsi su aspetti superficiali della performance didattica come il tono di

«Assessment in Education», XIV, 3 (2007), pp. 281-294; E. Landri, *Governance by standards: La costruzione degli spazi educativi nei dispositivi di valutazione*, in M. Girolami, E. Landri (edd.), *Sociologia dell'educazione*, Mimesis, Milano 2014, pp. 103-124.

²⁷ L.S. Shulman, *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, «Educational Researcher», XV, 2 (1986), pp. 4-14; Id., *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, «Harvard Educational Review», LVII, 1 (1987), pp. 1-22.

²⁸ D.L. Ball, M.H. Thames, G. Phelps, *Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special?*, «Journal of Teacher Education», LIX, 5 (2008), pp. 389-407

voce, la gestione del tempo e la postura, piuttosto che, sulle dimensioni epistemiche profonde della trasformazione didattica²⁹.

Nei sistemi finlandese e ontariano, la formazione obbligatoria dei *mentor* include moduli specifici su *unpacking expertise*, strumenti strutturati che aiutano l'esperto a de-automatizzare e verbalizzare il proprio processo decisionale, attraverso il protocollo del *thinking aloud while teaching* utilizzato nelle *Training Schools* finlandesi si richiede di esplicitare, durante l'azione didattica osservata dal tirocinante il proprio *reasoning* interno, ora sto scegliendo di fare una domanda aperta, piuttosto che dare la risposta perché voglio verificare se hanno compreso il principio sottostante, sto ignorando intenzionalmente la mano alzata di questo studente perché voglio dare tempo di elaborazione agli altri, sto semplificando questo concetto ma sono consapevole che sto perdendo precisione scientifica, è un *trade-off* che scelgo in questa fase, trasformando l'osservazione da modellamento implicito a apprendimento esplicito del *reasoning* professionale³⁰.

La compressione temporale del tirocinio italiano non è semplicemente un problema quantitativo ma produce distorsioni qualitative nell'apprendimento professionale, la teoria della *legitimate peripheral participation* sottolinea che l'apprendimento situato richiede progressione temporale da compiti periferici a compiti centrali, da responsabilità limitate a responsabilità complete, da partecipazione osservativa a partecipazione attiva.

In un arco temporale ridotto, il tirocinante non può attraversare questa progressione, infatti, rimane in posizione periferica per l'intera durata del tirocinio, non accede mai a compiti autenticamente centrali della professione come la progettazione annuale, la valutazione sommativa, i colloqui con famiglie, la gestione di conflitti, la partecipazione agli organi collegiali.

L'apprendimento professionale segue fasi ricorsive che richiedono tempi lunghi, all'inizio vi è una fase di sopravvivenza con la preoccupazione per sé stessi e per il controllo della classe, dopo vi è una fase di consolidamento con attenzione alla qualità dell'insegnamento disciplinare ed, infine, vi è una fase di raffinamento con attenzione agli apprendimenti degli studenti e alla differenziazione, allora il tirocinante che

²⁹ P.L. Grossman, *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*, Teachers College Press, New York 1990.

³⁰ L.S. Shulman, *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, cit., pp. 4-14; L.S. Shulman, *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, cit., pp. 1-22; D.C. Berliner, *Learning about and learning from expert teachers*, «International Journal of Educational Research», XXXV, 5 (2001), pp. 463-482; G. Leinhardt, J.G. Greeno, *The cognitive skill of teaching*, «Journal of Educational Psychology», LXXVIII, 2 (1986), pp. 75-95; P.L. Grossman, *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*, cit..

svolge un tirocinio limitato rimane bloccato, senza dubbio, nella prima fase, concentrato su ansie performative immediate senza mai accedere a preoccupazioni pedagogiche più sofisticate.

Il modello finlandese dei tirocini progressivi risolve questo limite attraverso lo *staging* dove il tirocinante del primo anno osserva e svolge *micro-teaching* di 10-15 minuti, dal secondo anno conduce lezioni complete sotto supervisione diretta, dal terzo anno assume responsabilità di intere unità didattiche, dal quarto anno gestisce autonomamente classi per settimane, dal quinto anno partecipa a tutte le attività professionali incluse quelle extra-didattiche tra cui i consigli di classe, il ricevimento genitori, le commissioni, permettendo attraverso questa progressione temporale una personale costruzione identitaria.

Il modello francese delle 18 settimane distribuite su due anni (9+9) consente al tirocinante di vivere due cicli completi da settembre a gennaio, attraversando due volte i momenti critici di avvio anno e valutazione intermedia e costruendo così le sue competenze attraverso la ripetizione riflessiva.

Huberman ha descritto il ciclo di vita professionale degli insegnanti come processo multi-fasico che richiede anni, si inizia con la sopravvivenza e scoperta nei primi tre anni di servizio, per proseguire con la stabilizzazione e la messa in discussione fino a 25 anni e concludere la carriera in una fase di serenità o conservatorismo, dunque, pretendere che un segmento di vita professionale vissuto durante le poche ore del tirocinio prepari all'ingresso nella professione equivale a misconoscere la natura processuale e pluriennale della professionalizzazione docente³¹.

Proposte operative: verso un modello italiano professionalizzato

Le evidenze comparative analizzate in precedenza permettono di identificare, attraverso il metodo della comparazione sistemica, le criticità del modello italiano derivanti da: assenza di formazione obbligatoria (presente in FR, FIN, CA), sovrapposizione funzioni formativa/valutativa (separata in FR, FIN), sotto-retribuzione (70-80% inferiore ai comparanda), compressione temporale del tirocinio (5-7% della du-

³¹ N. Brouwer, F.A.J. Korthagen, *Can teacher education make a difference?*, «American Educational Research Journal», XLII, 1 (2005), pp. 153-224; R.V. Bullough Jr., R.J. Draper, *Making sense of a failed triad*, «Journal of Teacher Education», LV, 5 (2004), pp. 407-420; M. Huberman, *The professional life cycle of teachers*, «Teachers College Record», XCI, 1 (1989), pp. 31-57.

rata media internazionale). Queste evidenze suggeriscono direzioni di ripensamento dell'apparato tutoriale scolastico italiano articolate su quattro livelli interconnessi che richiedono interventi sistemici coordinati.

Risulta necessaria l'istituzione di percorsi obbligatori certificati per aspiranti tutor accoglienti, della durata minima di 30 ore secondo il modello francese degli INSPE, con possibile progressione verso percorsi più strutturati, analoghi al modello Ontario che prevedono 125 ore di *Additional Qualification Course*.

La progettazione, non può limitarsi a una sommatoria di contenuti teorici trasmessi in modalità frontale, ma deve incarnare i principi della formazione adulta, fondata su riconoscimento dell'esperienza pregressa, apprendimento trasformativo e riflessività critica sulle proprie pratiche consolidate.

Il curriculum formativo dovrebbe articolarsi attorno a nuclei tematici progressivi, iniziando dai fondamenti epistemologici per giungere ad un approccio dialogico e costruttivista, prevedere protocolli di *debriefing* post-osservazione, analisi collettiva di pratiche professionali in prospettiva europea ed internazionale, costruzione di portfolio narrativi per la documentazione riflessiva, strumenti di osservazione sistematica della pratica didattica attraverso griglie validate quali CLASS, *Classroom Assessment Scoring System*, o ICAP, *Interactive, Constructive, Active, Passive framework*, che permettono di oggettivare l'osservazione superando impressionismi valutativi, tecniche di risposta costruttiva basate su evidenze della ricerca psicopedagogica che distinguano *feedback* direttivo, facilitativo, dialogico in funzione delle caratteristiche del tirocinante e del contesto, gestione della relazione formativa con l'adulto in apprendimento attraverso *framework* di *adult development* che riconoscano la specificità dell'accompagnamento di studenti universitari o neolaureati rispetto all'insegnamento a minori³².

La modalità di erogazione di questi percorsi formativi richiede sperimentazione di format ibridi che superino la tradizionale dicotomia presenza-distanza, si potrebbe proporre un modello *blended* con un momento online asincrono dedicato a fondamenti teorici attraverso video-lezioni registrate, letture guidate di testi canonici,

³² M.S. Knowles, *The Adult Learner: A Neglected Species*, Gulf Publishing, Houston (TX) 1984; J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991; R.H. Anderson, R.J. Snyder, *Clinical Supervision: Coaching for Higher Performance*, Technomic Publishing, Lancaster PA 1993; L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, E. Charlier (edd.), *Former des enseignants professionnels*, De Boeck, Bruxelles 2012; N. Lyons (ed.), *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*, Teachers College Press, New York 1998; J. Hattie, H. Timperley, *The power of feedback*, «Review of Educational Research», LXXVII, 1 (2007), pp. 81-112; V.J. Shute, *Focus on formative feedback*, «Review of Educational Research», LXXVIII, 1 (2008), pp. 153-189; R. Kegan, *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1994; E. Drago-Severson, *Helping Teachers Learn: Principal Leadership for Adult Growth and Development*, Corwin Press, Thousand Oaks (CA) 2004.

analisi di situazioni tipo videoregistrate, discussioni in forum moderati, e una parte di ore in presenza sincrone dedicate a laboratori esperienziali con simulazioni di colloqui di supervisione attraverso *role-playing* e feedback tra pari, *micro-teaching* con osservazione reciproca e debriefing guidato, analisi collettiva di video autentici di sessioni di tirocinio con identificazione di momenti critici.

La certificazione finale non dovrebbe limitarsi a un esame scritto teorico ma includere *assessment* autentico delle competenze acquisite, con la progettazione di un piano di accompagnamento individualizzato per un tirocinante simulato, la conduzione di un colloquio di supervisione post-osservazione videoregistrato e analizzato, la costruzione di una griglia di osservazione contestualizzata a una specifica situazione didattica.

L'esperienza dei programmi di formazione nell'Ontario documenta come la certificazione attraverso portfolio dimostrativo che raccoglie evidenze multiple delle competenze sviluppate risulti il predittore più affidabile della qualità del *mentoring* successivamente erogato rispetto a test di conoscenze dichiarative³³.

Sul piano organizzativo, occorre prevedere la riduzione del carico didattico per i tutor durante i periodi di tirocinio secondo il modello francese che prevede due ore settimanali di esonero oppure il modello Ontario che libera completamente il docente per una giornata settimanale, riconoscendo che il tutoraggio richiede tempo dedicato non comprimibile nelle attività ordinarie e dimostrando che la riduzione oraria non è un privilegio ma una necessità funzionale, in quanto le ricerche *time-use studies* nella professione docente documentano che gli insegnanti secondari italiani hanno già un carico di lavoro settimanale medio di 42-45 ore tra ore frontali (18), preparazione lezioni, correzione elaborati, colloqui con famiglie, attività collegiali, formazione ed aggiungere 20-30 ore di accompagnamento dei tirocinanti senza alcuna riduzione compensativa genererebbe un sovraccarico insostenibile che comprometterebbe inevitabilmente la qualità del tutoraggio.

Le evidenze dal sistema Ontario mostrano che la giornata settimanale liberata permette di dedicarsi a attività tutoriali ad alto valore formativo altrimenti impossibili, all'osservazione prolungata di intere sequenze didattiche del tirocinante con annotazioni analitiche, alla co-progettazione dettagliata di unità didattiche innovative,

³³ B. Kutsyuruba, K.D. Walker (edd.), *The Bliss and Blues of Teacher Mentoring*, cit.

alla partecipazione congiunta a *professional learning communities*, lettura e feedback approfondito su riflessioni scritte del tirocinante³⁴.

La costituzione di comunità di pratica tra tutor della stessa area geografica con incontri mensili facilitati da supervisori universitari per analisi di situazioni tipo, condivisione di materiali, supervisione tra pari, rappresenterebbe un momento cruciale per contrastare l'isolamento professionale e costruire sapere condiviso sul tutoraggio. La teoria delle *communities of practice*, applicata ai *mentor teacher* evidenzia che l'apprendimento della funzione tutoriale avviene primariamente attraverso partecipazione a comunità professionali dedicate, piuttosto che attraverso formazione isolata³⁵.

La costruzione di partenariati stabili tra università e reti di scuole analogamente al modello degli INSPE francesi permetterebbe di superare la frammentazione attuale dove ogni università negozia convenzioni annuali con singole scuole producendo discontinuità organizzativa e impossibilità di costruire cultura condivisa del tirocinio.

Il concetto di *Professional Development Schools* sviluppato negli Stati Uniti e i *Teacher Training Schools* finlandesi rappresentano modelli di partenariato dove le scuole partner non sono solo utilizzatori finali che ospitano tirocinanti, ma progettisti dei percorsi formativi, sedi di ricerca collaborativa, luoghi di sviluppo professionale per i propri docenti che assumono funzione di *mentor*.

Il modello INSPE ha istituzionalizzato la *partnership* tra scuola ed università, attraverso uno status giuridico specifico, infatti, gli INSPE sono componenti integrate delle università ma con *governance* autonoma che include rappresentanti delle scuole e dei *rectorats*, garantendo bilanciamento tra logiche accademiche ed esigenze del sistema scolastico³⁶.

Risulta indispensabile, altresì, il riconoscimento contrattuale della funzione tutoriale di attività aggiuntiva attraverso inserimento esplicito nei CCNL del comparto scuola, analogamente a quanto previsto per funzioni strumentali, coordinamenti di

³⁴ OECD, *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris 2014; European Commission/EACEA/Eurydice, *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2015

³⁵ E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press, Boston 2002; B. Achinstein, S.Z. Athanases (edd.), *Mentors in the Making: Developing New Leaders for New Teachers*, Teachers College Press, New York 2006.

³⁶ L. Darling-Hammond, *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, Jossey-Bass, San Francisco 2005.

classe e referenze di progetto, nell'attuale collocazione le attività di tutoraggio ricadono in area extra-contrattuale regolata da convenzioni università-scuola variabili e precarie che produce una deresponsabilizzazione in quanto non si percepisce la sua responsabilità professionale formalmente riconosciuta.

L'inserimento contrattuale dovrebbe definire, i requisiti minimi per accesso alla funzione, modalità di selezione da parte delle scuole in trasparenza, diritti del tutor, doveri del tutor, durata dell'incarico, incompatibilità, prevedendo tre livelli progressivi di tutoraggio, dal tutor base con 30 ore formazione, tutor avanzato con 60 ore di formazione, tutor formatore con 125 ore di formazione più esperienza triennale che potrebbe formare nuovi tutor e svolgere funzioni di supervisore-coordinatore a livello di rete scolastica territoriale³⁷, con conseguente retribuzione adeguata fondata sulla comparazione tra compensi erogati in sistemi europei analoghi e sul calcolo del carico orario effettivo richiesto³⁸.

La valorizzazione della funzione potrebbe anche avvenire attraverso l'attribuzione di punteggio specifico nelle graduatorie interne di istituto, nei bandi per posizioni organizzative quali le funzioni strumentali, anche se la possibile prefigurazione di uno *status* di docente-formatore, secondo il modello finlandese, rappresenterebbe il riconoscimento della natura specialistica del tutoraggio come professionalità distinta dall'insegnamento ordinario.

Il *Teacher Educator*, categoria professionale specifica, è riconosciuta in diversi sistemi europei avanzati attraverso qualificazioni, percorsi di carriera, associazioni professionali dedicate, in Finlandia i *Teacher Educators* delle *Training Schools* hanno contratti universitari speciali che riconoscono la funzione di insegnamento scolastico e di formazione docenti, retribuzione intermedia tra docenti scolastici e professori universitari, obbligo di produzione scientifica in ambito didattico disciplinare. In Italia, la separazione netta tra ambiente accademico e comunità scolastica ha prodotto un misconoscimento di questa categoria, relegando il ruolo di *teacher educator* prevalentemente ai tutor distaccati, in esonero totale o parziale, mentre rimane implicito lo status di *teacher educator* dei docenti universitari di area pedagogica e didattica, che pure svolgono funzione formativa analoga.

Nei Paesi Bassi il registro VELON, *Vereniging van Lerarenopleiders Nederland*, certifica i *Teacher Educators* dopo la valutazione del portfolio documentativo delle

³⁷ Si veda per comparazione: G. Cerini, *La riforma della carriera docente*, cit.; CISL Scuola, *Proposte per il rinnovo del CCNL*, cit.

³⁸ Calcoli basati su: M. Castoldi, *La valutazione del sistema scolastico*, in G. Domenici (ed.), *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari 2023, pp. 234-256.

competenze specifiche anche l'*Association of Teacher Educators* negli Stati Uniti ha sviluppato *Standards for Teacher Educators* che definiscono le competenze distintive di questa professionalità.

L'ipotesi di introdurre in Italia uno status intermedio di Docente-Formatore per tutor esperti potrebbe partire da un inquadramento contrattuale specifico con riduzione permanente del carico didattico, ad esempio, 12-14 ore frontali e non 18, retribuzione incrementata del 10-15%, obbligo di formazione continua certificata con un minimo di 25 ore annue, funzioni di coordinamento di reti di tutor, docenza in corsi universitari di didattica disciplinare, partecipazione a progetti di ricerca didattica, produzione di materiali e pubblicazioni su formazione iniziale docenti³⁹.

Nella proposta di modello tutoriale scolastico, si raccomanda la separazione almeno parziale tra funzione formativa e valutativa con conseguente attribuzione al tutor della sola valutazione formativa in itinere e alla commissione universitaria della valutazione sommativa finale, replicando la soluzione adottata dal modello francese che ha dimostrato efficacia nel risolvere il doppio vincolo comunicativo precedentemente analizzato.

L'adozione di strumenti strutturati di accompagnamento riflessivo quale portfolio co-costruito basato su incidenti critici e dilemmi professionali permetterebbe di documentare il percorso formativo in forma narrativa e problematizzante, piuttosto che attraverso griglie valutative standardizzate, un *learning portfolio* condiviso tutor-tirocinante, con non solo l'autobiografia formativa iniziale dove il tirocinante esplicita *background*, le motivazioni, le aspettative, i timori, le emozioni provate, ma anche evidenze di progettazione didattica con annotazioni riflessive sul processo, *feedback* ricevuti ed una sintesi finale meta-riflessiva sull'intero percorso. Il portfolio, così strutturato, diventa spazio dialogico di costruzione condivisa di significato tra tutor e tirocinante, superando la logica valutativa del rendiconto per assumere quella formativa del pensiero in evoluzione⁴⁰.

L'allungamento progressivo della durata del tirocinio verso standard europei, con distribuzione su periodi estesi che permettano di attraversare le diverse fasi dell'anno scolastico, rappresenta la preconditione strutturale per l'efficacia di tutte le azioni precedentemente descritte, poiché l'apprendimento professionale richiede tempi lunghi incompressibili in poche settimane.

³⁹ VELON, *The Professional Standard for Teacher Educators*, VELON, Utrecht 2013; Association of Teacher Educators, *Standards for Teacher Educators*, ATE, Manassas (VA) 2008; K. Smith (ed.), *Partnerships in Teacher Education: Going Beyond the Rhetoric*, Sense Publishers, Rotterdam 2016.

⁴⁰ N. Lyons (ed.), *With Portfolio in Hand*, cit.; F. Korthagen, *Linking Practice and Theory*, cit.

Conclusioni

L'analisi teorico-comparativa condotta ha evidenziato la figura del tutor dei tirocinanti a scuola come pedagogicamente centrale ma normativamente indefinita, epistemologicamente complessa ma professionalmente non riconosciuta. Lo studio sistematico dei modelli francese, finlandese e ontariano ha permesso di identificare scelte strutturali alternative che hanno risolto tensioni analoghe a quelle del contesto italiano attraverso la formazione obbligatoria certificata dei *mentor*, la separazione delle funzioni formativa e valutativa, la retribuzione adeguata e riduzione del carico didattico, i tirocini di durata significativamente superiore, la costruzione di ecosistemi istituzionali stabili università-scuola.

Il tutor dei tirocinanti opera in una zona di confine dove il tirocinante negozia chi vuole diventare come insegnante ed elabora progressivamente un'immagine di sé da docente e l'assenza di riconoscimento istituzionale e di formazione specifica del tutor equivale a misconoscere la centralità di questa mediazione identitaria, affidandola all'improvvisazione individuale, piuttosto che a strumenti professionali intenzionali⁴¹.

Le proposte operative avanzate attraverso l'analisi comparativa richiedono investimenti economici e organizzativi significativi ma appaiono necessarie per garantire qualità alla *teacher education* italiana, la sostenibilità economica di queste proposte richiede analisi costi-benefici che consideri non solo i costi diretti immediati ma i benefici indiretti pluriennali, in questo quadro, le ricerche sulla *retention* dei docenti neo assunti hanno documentato che programmi di *mentoring* strutturati riducono significativamente i tassi di abbandono della professione nei primi cinque anni, che nel contesto italiano raggiungono il 15-20% con costi elevati per il sistema in termini di turnover, perdita di investimento formativo, impatto negativo sulla continuità didattica per gli studenti.

L'investimento iniziale richiesto per professionalizzare il tutoraggio nei percorsi abilitanti italiani appare, quindi, sostenibile se considerato nel quadro più ampio dei

⁴¹ D. Beijaard, P.C. Meijer, N. Verloop, *Reconsidering research on teachers' professional identity*, «Teaching and Teacher Education», XX, 2 (2004), pp. 107-128; C. Beauchamp, L. Thomas, *Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education*, «Cambridge Journal of Education», XXXIX, 2 (2009), pp. 175-189.

costi sistemici della formazione docente e del suo impatto sulla qualità del sistema scolastico⁴².

Il presente contributo si colloca nella lacuna identificata nella letteratura nazionale, offrendo una prima sistematizzazione teorico-comparativa di un oggetto di ricerca largamente trascurato, che permette, altresì, di formulare domande nuove sul contesto nazionale partendo dall'impianto comparativo, se il sistema francese ha risolto la tensione formazione-valutazione attraverso separazione istituzionale, quali ostacoli impediscono di adottare soluzione analoga in Italia.

Se il sistema finlandese investe massicciamente nella formazione pluriennale dei *mentor*, quali priorità alternative guidano le scelte italiane di non investire, così come se il sistema ontariano riconosce contrattualmente e retributivamente questa funzione, quali concezioni implicite della professionalità docente sottendono la non-retribuzione italiana. Queste domande generative permettono di trasformare il 'così si è sempre fatto' in 'potrebbe essere altrimenti', aprendo spazi di ripensamento critico e progettazione innovativa⁴³.

Risultano, tuttavia, necessarie ricerche empiriche che indaghino percezioni e vissuti dei tutor dei tirocinanti attraverso metodologie qualitative come interviste fenomenologiche, condotte secondo protocolli validati che permetterebbero di identificare la struttura esperienziale del tutoraggio, quali momenti critici segnano il percorso di accompagnamento, quali emozioni caratterizzano la relazione con il tirocinante, quali concezioni implicite guidano le scelte del tutor, quali apprendimenti il tutor stesso deriva dall'esperienza di tutoraggio, quest'ultima dimensione risulta completamente inesplorata nel contesto italiano e meriterebbe una indagine sistematica⁴⁴.

⁴² R.M. Ingersoll, M. Strong, *The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research*, «Review of Educational Research», LXXXI, 2 (2011), pp. 201-233; M. Ronfeldt, K. McQueen, *Does new teacher induction really improve retention?*, «Journal of Teacher Education», LXVIII, 4 (2017), pp. 394-410; L. Darling-Hammond, M.E. Hylar, M. Gardner, *Effective Teacher Professional Development*, Learning Policy Institute, Palo Alto (CA) 2017.

⁴³ G. Steiner-Khamsi (ed.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, Teachers College Press, New York 2004; D. Phillips, M. Schweisfurth, *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice*, Bloomsbury, London 2014.

⁴⁴ M. van Manen, *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, SUNY Press, Albany (NY) 1990; G. Kelchtermans, *Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection*, «Teachers and Teaching», XV, 2 (2009), pp. 257-272; J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*, SAGE, London 2009; P. Hennissen, F. Crasborn, N. Brouwer, F. Korthagen, T. Bergen, *Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues*, «Educational Research Review», III, 2 (2008), pp. 168-186; M. Izadinia, *A review of research on student teachers' professional identity*, «British Educational Research Journal», XXXIX, 4 (2015), pp. 694-713.

La valutazione dell'impatto della formazione dei tutor sulla qualità percepita del tirocinio richiederebbe, inoltre, studi che confrontino le esperienze di tirocinanti accompagnati da tutor che hanno completato percorsi formativi certificati con quelle di tirocinanti accompagnati da docenti senza formazione specifica permettendo di identificare componenti tacite dell'*expertise* tutoriale che potrebbero poi essere oggetto di formazione esplicita per altri tutor⁴⁵.

Solo attraverso un investimento congiunto su elaborazione teorica, studio comparativo e indagine empirica sarà possibile trasformare il tutor dei tirocinanti in pilastro riconosciuto della formazione iniziale dei docenti italiani, superando la dicotomia tra università teoretica e scuola pratica, tra formazione iniziale e formazione continua, tra insegnamento e ricerca educativa, che esclude i docenti dalla produzione di conoscenza sulla propria professione relegandoli a consumatori di ricerca prodotta altrove.

Il tutoraggio, in funzione specialistica richiede formazione dedicata, riconoscimento istituzionale, supporto organizzativo e retribuzione adeguata, costituendo occasione per ripensare complessivamente il sistema della *teacher education* italiana in direzione di maggiore integrazione università-scuola, maggiore investimento nello sviluppo professionale continuo, maggiore valorizzazione dei docenti esperti in quanto formatori delle nuove generazioni di insegnanti⁴⁶.

MARIAGRAZIA VERBICARO
University of Messina

PATRIZIA OLIVA
'Magna Graecia' University of Catanzaro

⁴⁵ R.K. Yin, *Case Study Research and Applications: Design and Methods*, SAGE, Thousand Oaks (CA) 2018; R.E. Stake, *The Art of Case Study Research*, SAGE, Thousand Oaks (CA) 1995.

⁴⁶ Per una visione sistemica della formazione docente: A. Cochran-Smith, M. Villegas, *Framing teacher preparation research: An overview of the field, part I*, «Journal of Teacher Education», LXVI, 1 (2015), pp. 7-20; K. Zeichner, *The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA*, «Journal of Education for Teaching», XL, 5 (2014), pp. 551-568.

Bibliografia

- Achinstein B., Athanases S.Z. (edd.) (2006) *Mentors in the Making: Developing New Leaders for New Teachers*. New York: Teachers College Press.
- Akkerman S.F., Bakker A. (2011) *Boundary crossing and boundary objects*, «Review of Educational Research», LXXXI, 2, pp. 132-169.
- Anderson R.H., Snyder R.J. (1993) *Clinical Supervision: Coaching for Higher Performance*. Lancaster (PA): Technomic Publishing.
- Argyris C., Schön D.A. (1978) *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Aspfors J., Fransson G. (2015) *Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers*, «Teaching and Teacher Education», XLVIII, 48, pp. 75-86.
- Association of Teacher Educators (2008) *Standards for Teacher Educators*. Manassas (VA): ATE.
- Bateson G. (1972) *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Beauchamp C., Thomas L. (2009) *Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education*, «Cambridge Journal of Education», XXXIX, 2, pp. 175-189.
- Beijaard D., Meijer P.C., Verloop N. (2004) *Reconsidering research on teachers' professional identity*, «Teaching and Teacher Education», XX, 2, pp. 107-128.
- Berliner D.C. (2001) *Learning about and learning from expert teachers*, «International Journal of Educational Research», XXXV, 5, pp. 463-482.
- Black P., Wiliam D. (1998) *Assessment and classroom learning*, «Assessment in Education», V, 1, pp. 7-74.
- Brouwer N., Korthagen F.A.J. (2005) *Can teacher education make a difference?*, «American Educational Research Journal», XLII, 1, pp. 153-224.
- Bullough R.V. Jr., Draper R.J. (2004) *Making sense of a failed triad*, «Journal of Teacher Education», LV, 5, pp. 407-420.
- Calvani A., Menichetti A. (2023) *La competenza degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2023) *La valutazione del sistema scolastico*, in G. Domenici (ed.) *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza, pp. 234-256.
- Id. (2023) *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Chaliès P., Durand M. (2000) *L'utilité du tutorat en formation initiale des enseignants*, «Recherche et Formation», XXXV, 35, pp. 145-180.
- Cochran-Smith M., Villegas A. (2015) *Framing teacher preparation research: An overview of the field, part I*, «Journal of Teacher Education», LXVI, 1, pp. 7-20.
- Cour des Comptes (2017) *La formation initiale et continue des enseignants*. Paris: Rapport public thématique.
- Cuenca K.A. et al. (2011) *Mentoring novice teachers: Mapping the maze*, «Teaching and Teacher Education», XXVII, 1, pp. 93-103.
- Darling-Hammond L. (2005) *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond L., Hyler M.E., Gardner M. (2017) *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto (CA): Learning Policy Institute.
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 agosto 2023, *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado*.
- Domenici G., Biasi V. (edd.) (2023) *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Drago-Severson E. (2004) *Helping Teachers Learn: Principal Leadership for Adult Growth and Development*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Eraut M. (2004) *Informal learning in the workplace*, «Studies in Continuing Education», XXVI, 2 (2004), pp. 247-273.
- Étienne R., Altet M., Lessard C., Paquay L., Perrenoud P. (edd.) (2009) *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?*. Bruxelles: De Boeck.
- European Commission (2013) *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. Brussels: European Commission.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015) *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fabbri L., Melacarne V. (2015) *Apprendere a scuola. Il tirocinio nella formazione degli insegnanti*. Milano: Franco-Angeli.
- Falkenberg T., Smits H. (edd.) (2010) *Field Experiences in the Context of Reform of Canadian Teacher Education Programs*. Winnipeg: Canadian Association for Teacher Education.

- Feiman-Nemser H. (2008) *Teacher Mentoring: A Critical Review*, in M. Cochran-Smith et al. (edd.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Routledge, pp. 697-726.
- Gervais C., Portelance P. (edd.) (2016) *Des savoirs au cœur de la profession enseignante*. Montréal: Éditions JFD.
- Goldhammer R. (1969) *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Grossman P.L. (1990) *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times*. New York: Teachers College Press.
- Hattie J., Timperley H. (2007) *The power of feedback*, «Review of Educational Research», LXXVII, 1, pp. 81-112.
- Hatton N., Smith D. (1995) *Reflection in teacher education: Towards definition and implementation*, «Teaching and Teacher Education», XI, 1, pp. 33-49.
- Hennissen P., Crasborn F., Brouwer N., Korthagen F., Bergen T. (2008) *Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues*, «Educational Research Review», III, 2, pp. 168-186.
- Hobson A.J. et al. (2009) *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*, «Teaching and Teacher Education», XXV, 1, pp. 207-216.
- Huberman M. (1989) *The professional life cycle of teachers*, «Teachers College Record», XCI, 1, pp. 31-57.
- Ingersoll R.M., Strong M. (2011) *The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research*, «Review of Educational Research», LXXXI, 2, pp. 201-233.
- Izadinia M. (2015) *A review of research on student teachers' professional identity*, «British Educational Research Journal», XXXIX, 4, pp. 694-713.
- Jyrhämä T. et al. (2012) *The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education*, «European Journal of Teacher Education», XXXI, 1, pp. 1-16.
- Kansanen L., Tirri K., Meri M., et al. (2000) *Teachers' Pedagogical Thinking: Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. New York: Peter Lang
- Kegan R. (1994) *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Kelchtermans G. (2009) *Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection*, «Teachers and Teaching», XV, 2, pp. 257-272.
- Knowles M.S. (1984) *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston (TX): Gulf Publishing.
- Koehler M.J., Mishra P. (2009) *What is technological pedagogical content knowledge?*, «Contemporary Issues in Technology and Teacher Education», IX, 1, pp. 60-70.
- Korthagen F. (2001) *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Korthagen F., Kessels J. (1999) *Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education*, «Educational Researcher», XXVIII, 4, pp. 4-17.
- Krofkors J. et al. (2011) *Investigating Finnish teacher education programmes as learning environments*, «Australian Journal of Teacher Education», XXXVI, 1, pp. 43-58.
- Kutsyruba B., Walker K.D. (edd.) (2015) *The Bliss and Blues of Teacher Mentoring*. Charlotte (DC): Information Age Publishing.
- Landri E. (2014) *Governance by standards: La costruzione degli spazi educativi nei dispositivi di valutazione*, in M. Girolami, E. Landri (edd.), *Sociologia dell'educazione*. Milano: Mimesis, pp. 103-124.
- Landri E., Grimaldi R. (2019) *Nuove forme della professionalità docente*, «Scuola democratica», III, 3, pp. 567-584.
- Larrivee B. (2008) *Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice*, «Reflective Practice», IX, 3, pp. 341-360.
- Lave J., Wenger E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Legge 29 giugno 2022, n. 79, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*.
- Leinhardt G., Greeno J.G. (1986) *The cognitive skill of teaching*, «Journal of Educational Psychology», LXXVIII, 2, pp. 75-95.
- Lyons N. (ed.) (1998) *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Magnoler P. (2017) *Il tutor. Funzioni, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michellini M., Santi L. (edd.) (2024) *Il tirocinio formativo nella scuola secondaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024) *Focus "I principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2023/2024"*. Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2013) *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.

- Mortari L. (2006) *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Niemi H., Toom A., Kallioniemi A. (edd.) (2012) *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Nigris E., Balconi B. (2023) *Il tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti*. Brescia: Scholé.
- OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014) *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.
- Ontario College of Teachers (2021) *Additional Qualification Course Guideline: Specialist in Mentoring*. Toronto: Ontario College of Teachers.
- Ontario Ministry of Education (2010) *New Teacher Induction Program: Induction Elements Manual*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Paquay L., Perrenoud P., Altet M., Charlier E. (edd.) (2012) *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Perla L. (ed.) (2023) *Teacher education. Tra innovazione e tradizione*. Brescia: Scholé.
- Perrenoud P. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Phillips D., Schweisfurth M. (2014) *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice*. London: Bloomsbury.
- Ria L. (ed.) (2015) *Former les enseignants au XXI^e siècle*. Bruxelles: De Boeck.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (edd.) (2024) *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson.
- Ronfeldt M., McQueen K. (2017) *Does new teacher induction really improve retention?*, «Journal of Teacher Education», LXVIII, 4, pp. 394-410.
- Sahlberg P. (2021) *Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*. New York: Teachers College Press.
- Schön D.A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Semeraro R. (ed.) (2024) *Il tirocinio nella formazione degli insegnanti. Modelli e pratiche*. Roma: Carocci.
- Shulman L.S. (1986) *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, «Educational Researcher», XV, 2, pp. 4-14.
- Id. (1987) *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, «Harvard Educational Review», LVII, 1, pp. 1-22.
- Shute V.J. (2008) *Focus on formative feedback*, «Review of Educational Research», LXXVIII, 1, pp. 153-189.
- Smith J.A., Flowers P., Larkin M. (2009) *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: SAGE.
- Smith K. (ed.) (2016) *Partnerships in Teacher Education: Going Beyond the Rhetoric*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Stake R.E. (1995) *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks CA: SAGE.
- Steiner-Khamsi G. (ed.) (2004) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, New York: Teachers College Press.
- SVIMEZ (2023) *Rapporto sull'economia e la società del Mezzogiorno 2023*. Bologna: Il Mulino.
- Tardif M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardif M., Lessard C. (edd.) (2004) *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles: De Boeck.
- Taylor M., Klein E.J., Abrams W. (2014) *Tensions of reimagining our roles as teacher educators in a third space*, «Studying Teacher Education», X, 3, pp. 223-238.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. (2001) *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*, «Teaching and Teacher Education», XVII, 7, pp. 783-805.
- Van Manen M. (1990) *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany (NY): SUNY Press.
- VELON (2013) *The Professional Standard for Teacher Educators*. Utrecht: VELON.
- Wenger E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger E. (2000) *Communities of practice and social learning systems*, «Organization», VII, 2, pp. 225-246.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2002) *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- William D. (2011) *Embedded Formative Assessment*. Bloomington (IN): Solution Tree Press.
- Wittorski R., Briquet-Duhazé S. (edd.) (2008) *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?*. Paris: L'Harmattan.
- Yin R.K. (2018) *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Thousand Oaks CA: SAGE.
- Zeichner K. (2010) *Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college - and university-based teacher education*, «Journal of Teacher Education», LXI, 1-2, pp. 89-99.
- Zeichner K. (2014) *The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA*, «Journal of Education for Teaching», XL, 5, pp. 551-568.