

Analisi di bisogni e aspettative: spunti per la formazione dell'agency docente

Analysis of needs and expectations: ideas for teacher agency development

Lisa de Giusti*, Chiara Urbani**

*University of Trieste, Italy, lisa.degiusti@units.it

**University of Trieste, Italy, chiara.urbani@units.it

ABSTRACT

Nell'ambito del tirocinio nel Corso di SFP dell'Università degli Studi di Trieste, la valutazione iniziale di bisogni e aspettative degli studenti costituisce il dispositivo- cardine di tipo riflessivo e meta-cognitivo per orientare scelte formative e organizzative. Il confronto con contesti reali, l'analisi di vissuti e motivazioni e la discussione sul dilemma tra esigenze formative reali e ideali permette di definire gli obiettivi di autoformazione e sviluppo dell'agency, nonché di ripensare i curricula formali.

ABSTRACT

Within traineeship activities in Teacher Primary Education course organized by University of Trieste, the initial assessment of students' needs and expectations accounts for a key reflective and meta-cognitive device in order to advising training and organizational choices. The practice of facing with real contexts, the analysis of students' experienced and motivations and the discussion on the dilemma between real training needs and ideal too allows us to define personal self-educational goals and teacher agency development, as well as the re-thinking formal training curricula.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Formazione docente; formazione iniziale docente; bisogni e aspettative; azione docente.

Teacher education; initial teacher training; educational needs and expectations; teacher agency.

LA FORMAZIONE INIZIALE DOCENTE

Il rapporto Eurydice per l'Italia "Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere" del 2021 evidenzia come la costruzione della professionalità docente coincida con una logica di sviluppo continuo che prende avvio dalla formazione iniziale quale momento essenziale per introdurre sia all'acquisizione di competenze professionali di base che alla capacità di esprimere comportamenti proattivi riferiti alla professione, che consentano cioè di accogliere le spinte al cambiamento in senso migliorativo e innovativo sui contesti.

Il documento di lavoro "Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio" del 2019 descrive competenze di tipo specialistico in senso educativo, pedagogico e metodologico, enfatizzando tuttavia entro 12 standard professionali anche dimensioni di

tipo organizzativo, istituzionale-sociale e formativo-professionale che richiamano la professionalità docente all'espansione di competenze tradizionali per accogliere dimensioni sistemiche e pervasive che si collegano a capacità decisionali e gestionali complesse. Altri documenti sottolineano l'importanza del formare capacità decisionali e di giudizio professionale utili per valutare, selezionare e definire direzioni e approcci sia didattici che progettuali a livello di sistema (OCSE, 2019).

Per sostenere questo cambiamento, le politiche educative e professionali europee identificano nell'adeguamento della formazione iniziale lo strumento più efficace per assicurare non solo padronanze e competenze, ma anche la loro attivazione, attingendo a dispositivi di tipo riflessivo e meta-cognitivo capaci di coinvolgere attitudini, disposizioni e componenti motivazionali al fine di sostanziare su basi di autenticità e di responsabilità personale gli apprendimenti dei futuri insegnanti. Entro il quadro dei sistemi d'istruzione e formazione contemporanei, la qualificazione formativa dei percorsi professionalizzanti richiama il problema dell'adozione di logiche competitive di tipo economico- produttivo ispirate al "capitale umano" (Sorzio, 2015) che contrasta con un motivo della formazione quale definizione autonoma degli obiettivi personali secondo il discorso della capacitazione dell'agency (Nussbaum, 2011), intesa come motivo "empowerizzante" dell'azione diretta al raggiungimento di scopi sia personali che professionali.

ANALISI DI BISOGNI E ASPETTATIVE

In relazione alla qualificazione dei percorsi di formazione iniziale docente, si riporta un'esperienza di indagine esplorativa sui bisogni e le aspettative degli studenti nell'ambito del tirocinio del Corso in Scienze della Formazione Primaria (SFP) dell'Università degli Studi di Trieste. L'analisi secondo categorie concettuali emergenti ha permesso di individuare alcune considerazioni ricorrenti nelle risposte, che conducono alla formulazione di ipotesi sull'inserimento di pratiche e metodi volti a qualificare maggiormente l'esperienza formativa.

Come citato nel DM 249/2010, il tirocinio curricolare obbligatorio rappresenta il contesto in cui si articola il complesso dialogo tra l'approfondimento teorico-disciplinare e l'esperienza diretta, che tramite l'interrogazione sulle pratiche e la rielaborazione dei vissuti in senso riflessivo e meta-cognitivo, consente di accedere ad una comprensione profonda delle dinamiche esistenti per ipotizzarne di nuove, avviando così alla progressiva costruzione di un habitus professionale.

Nel mese di ottobre 2023 gli studenti iscritti al secondo anno del Corso in SFP coinvolti nell'esperienza del primo anno di tirocinio (T1), hanno partecipato ad un'esperienza dell'osservazione semi-strutturata tramite questionario a domande aperte volto a descrivere bisogni formativi e aspettative nutrite nei confronti del percorso di tirocinio. La somministrazione del questionario in formato digitale (google form) è avvenuta tramite invio diretto e automatico alla mail istituzionale di ciascuno studente iscritto e ha previsto un tempo di raccolta dati di due settimane. Il questionario nel suo formato digitale è stato costruito individuando quattro domande aperte, divise in due sezioni, corrispondenti al tirocinio indiretto e diretto (DM 249/2010) (Fig.1). I dati raccolti sono stati codificati manualmente per identificare e raggruppare le categorie concettuali

emergenti dalle risposte. Queste sono state analizzate in relazione al gruppo di riferimento (bisogni-aspettative), mantenendo la distinzione tra le due articolazioni del tirocinio (diretto-indiretto).

Tutti i 125 studenti rispondenti al questionario affrontano la loro prima esperienza di inserimento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria per svolgere il tirocinio diretto nelle scuole. I soggetti presentano le seguenti caratteristiche: eterogeneità riferita all'età anagrafica; diversificazione dei percorsi di formazione pregressi, riferiti sia ai titoli in uscita che al livello di padronanza e approfondimento specialistico-disciplinare raggiunti, in funzione cioè di un accostamento proficuo a contenuti di tipo pedagogico e metodologico-didattico.

I dati riferiscono infatti che il 70% degli studenti è in possesso del diploma di maturità mentre il 30% ha un titolo di studio a livello terziario (laurea), di cui il 52% in Scienze dell'Educazione, mentre il restante 48% riporta per la maggior parte una laurea in Psicologia (17%), mentre per i restanti i risultati si suddividono in maniera pressoché omogenea (intorno al 3%) tra Scienze filosofiche e dell'educazione, Scienze giuridiche, Scienze sociali, Sociologia, Medicina e chirurgia, Lingue e letterature straniere, Biologia ambientale, Farmacia, Scienze politiche nonché altri titoli nelle discipline fisico-motorie e sonoro-musicali. Il 33% degli studenti dichiara di lavorare come docente a tempo determinato nel primo ciclo di istruzione. Per questi il tirocinio non costituisce la prima esperienza di contatto con la scuola: essi dichiarano infatti di voler approfondire tramite il tirocinio la realtà scolastica per comprendere maggiormente i contesti di lavoro e acquisire maggiori conoscenze che li portino a conquistare maggiore sicurezza.

Nella seconda parte del questionario, la sezione rivolta alla raccolta di considerazioni personali circa bisogni e alle aspettative ha contribuito a descrivere un insieme di idee, opinioni e suggestioni degli studenti riferite alle loro interpretazioni personali circa le caratteristiche del percorso professionalizzante.

TIROCINIO INDIRETTO	Bisogni	1. Rispetto all'esperienza di tirocinio indiretto, di cosa pensi di avere bisogno?
	Aspettative	2. Dall'esperienza di tirocinio indiretto, mi aspetto...
TIROCINIO DIRETTO	Bisogni	1. Rispetto all'esperienza di tirocinio diretto, di cosa pensi di avere bisogno?
	Aspettative	2. Dall'esperienza di tirocinio diretto, mi aspetto...

Fig. 1. Schema descrittivo delle sezioni e domande del questionario di osservazione dei bisogni e aspettative degli studenti tirocinanti.

Si è evidenziato come il restante 67% degli studenti non lavoratori riporti più frequentemente considerazioni slegate dal riferimento concreto alla realtà scolastica, dimostrando il perdurare di preconcetti e opinioni talvolta ingenui e stereotipati che

deriverebbero da esperienze parziali e/o episodiche o da vissuti scolastici pregressi in qualità di allievi. A tal proposito, G. riporta che «*l'insegnante deve essere un esempio per il buon comportamento dei bambini*». Affermazioni di tal genere dimostrano come la mancanza di contatto diretto e di un'esperienza concreta ostacoli un'interpretazione più realistica dei contesti di apprendimento e della loro complessità, soprattutto considerando che il restante 33% degli studenti lavoratori riporta una variabilità maggiore nelle risposte, riferite presumibilmente alla tipologia e alla continuità delle esperienze lavorative e professionali intercorse.

VISIONI E RESPONSABILITA' NEL TIROCINIO INDIRETTO

Dall'analisi dei dati riferiti al tirocinio indiretto (fig. 2 e 3), emergono alcune evidenze circa i bisogni dichiarati dagli studenti che consentono di tratteggiare i corrispondenti bisogni formativi in funzione sia della modulazione dell'offerta che per richiamare la responsabilità dei tutor alla definizione degli obiettivi della formazione in aula.



Fig. 2. Grafico dei dati riferiti alle risposte degli studenti sui bisogni percepiti in relazione al tirocinio indiretto.

La prima evidenza risultante dall'analisi delle risposte riguarda i bisogni riferiti alla relazione educativa insegnante-alunno in funzione della costruzione di un rapporto positivo con il bambino, per promuovere e sostenere un atteggiamento curioso e interessato nei confronti della scuola e dei suoi contenuti.

Di seguito riportiamo alcuni stralci delle risposte raccolte dal questionario:

G.: *“Penso di avere bisogno di strumenti per gestire una classe e per rapportarmi con gli alunni e gli insegnanti [...]”* (Diploma di maturità)

V.: *“Necessito di indicazioni su come gestire il grande gruppo, come farmi rispettare e benvolere allo stesso tempo”* (Laurea in farmacia e farmacia industriale)

L.: *“Ricevere indicazioni specifiche su come agire nel momento in cui sarò a contatto con gli alunni di una classe”* (Diploma di maturità)

Gli studenti esprimono la necessità di acquisire contenuti di conoscenza sulle buone prassi per la gestione degli alunni con bisogni educativi speciali e per la didattica inclusiva, nonché sulle modalità e strategie che l'insegnante utilizza per favorire e sostenere nella didattica relazioni positive fra gli alunni, così come di confrontarsi nella pratica con gli strumenti di osservazione dei contesti di apprendimento, di progettazione educativo-didattica e di verifica-valutazione. L'accento è posto qui sull'aspettativa di costruzione di solide padronanze rispetto a tecniche e pratiche didattico-metodologiche che consentano di organizzare e animare situazioni di apprendimento, e talvolta di esercitare “controllo” inteso quale gestione efficace della classe.

G.: *“ricevere consigli su come gestire i bambini in diverse situazioni- in caso di disattenzione, iperattività... essere a conoscenza delle nuove difficoltà- integrazione, apprendimento dello sloveno o italiano come seconda lingua”;* (Diploma di maturità)

F.: *“[...] come gestire tanti bambini con diverse esigenze in modo giusto nei confronti di tutti* (Laurea in Scienze Giuridiche)

D.: *“[...] acquisizione delle conoscenze, competenze e metodologie per creare gestire e valutare la didattica a scuola”* (Laurea in scienze dell'educazione)

C.: *“sento di aver bisogno di un aiuto riguardo alla progettazione in aula”* (Diploma di maturità)

M.: *“imparare a programmare le lezioni con le nuove metodologie”* (Diploma di maturità)

B.: *“consolidare o confutare il mio pensiero riguardo le applicazioni delle metodologie di insegnamento”* (Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione)

Nel novero di alcune considerazioni che potremmo definire “ingenue” riportate dagli studenti, è interessante notare come l'utilizzo di quegli strumenti progettuali, didattici e valutativi non venga concepito dagli stessi per esplorare e comprendere le dinamiche relazionali della classe. La priorità è assegnata alla gestione degli alunni e quindi allo sviluppo della relazione adulto-bambino e non alla relazione tra alunni, trascurando di fatto l'importanza che tale dimensione acquista e riveste per quell'esigenza di gestione della classe che questi studenti richiamano invece in modo così pervicace.

Alcuni studenti desiderano inoltre acquisire una competenza maggiore riferita alla relazione nel team docente rivolta però prioritariamente alle soluzioni organizzative e procedurali o alle pratiche collaborative concrete in funzione cioè facilitante la costruzione di gruppi di lavoro (*team building*). La stessa attenzione rivolta a modelli e pratiche di facile applicazione da adoperare in situazione è riportata talvolta in riferimento al rapporto tra insegnante e genitori nell'ottica della creazione di un dialogo reciproco volto a sostanziare l'alleanza tra scuola e famiglia.

N.: *“capire al meglio i ragionamenti e pensieri dei miei colleghi e capire come cooperare al meglio con loro”* (Diploma di maturità)

F.: “esperienze simulate preparatorie per la gestione del gruppo dei genitori” (Diploma di maturità)

In merito alle aspettative nutrite nei confronti del tirocinio indiretto (fig.3), gli studenti esprimono una specifica idea di costruzione degli incontri in aula organizzati secondo modalità di scambio, confronto e dialogo aperto con i tutor coordinatori, identificati quali figure esperte che possano orientare loro scelte e prospettive future.



Fig.3 Grafico dei dati riferiti alle risposte degli studenti sulle aspettative in relazione al tirocinio indiretto.

La loro idea sul tirocinio indiretto consiste nella partecipazione a simulazioni di attività pratiche seguite da momenti di confronto in cui ricevere consigli, suggerimenti, indicazioni sulle azioni da intraprendere. Gli studenti si aspettano in tal modo di arricchire il proprio bagaglio di strumenti, strategie e/o formule da applicare in situazione che consentirebbe loro di costruire una maggiore capacità di agire efficacemente in classe, segnalando in modo distintivo la corrispettiva professionalità.

F.: “esempi concreti e soluzioni alle esperienze pregresse. Lavori pratici, interessanti e che possano veramente servire” (Laurea triennale)

R.: “un confronto con il tutor per prepararmi al meglio all’esperienza”; (Laurea triennale in Educatore professionale)

N.: “consigli, suggerimenti, indicazioni, possibilità di fare domande e avere chiare risposte sul come insegnare”; (Diploma di maturità)

G.: “confronto ed esempi di casistiche più comuni che possiamo trovare in classe e come agire” (Laurea triennale)

M.: “mi aspetto numerose attività da poter poi applicare direttamente sul campo” (Diploma di maturità)

R.: “lezioni che mi spronino nel mio futuro lavoro” (Laurea triennale)

Il carattere eterogeneo degli studenti coinvolti (in riferimento cioè alla varietà dei titoli posseduti) non si riflette tuttavia nel modo di percepire le caratteristiche formative e la funzione del tirocinio curricolare. Infatti la seconda considerazione che potremmo definire “ingenua” mostra dei tratti omogenei nell’interpretazione del tirocinio quale più vicino ad un addestramento al ruolo docente anziché un’esperienza di costruzione progressiva di risorse e strumenti per la gestione dei processi di apprendimento entro sistemi complessi e mutevoli. Di conseguenza, anche il ruolo dei tutor viene associato a quello di un istruttore di tecniche, pratiche, metodi e procedure da applicare nei contesti didattici, secondo cioè una visione tecnico-strumentale in senso top-down. Il tirocinio non rappresenterebbe, nell’aspettativa degli studenti, un contesto di progressiva co-costruzione di capacità e competenze interpretative, osservative, rielaborative e riflessive entro cui attivare la responsabilità personale. La concezione della formazione dell’agencydocente richiede invece un coinvolgimento e una mobilitazione autentica di risorse ed energie per costruire quel complesso dialogo tra teoria e pratica che consente di sviluppare una professionalità creativa e generativa sui contesti.

ESPERIENZA E ATTIVAZIONE NEL TIROCINIO DIRETTO

La seconda sezione del questionario rivolta al tirocinio diretto (fig. 4 e 5) si rivolge alla rilevazione di bisogni e aspettative riferite all’inserimento nel contesto scolastico. La visione prevalente accosta l’esperienza formativa ad un’occasione per raccogliere informazioni pratiche sul modo di operare e procedere nella gestione della classe e nella relazione con l’alunno entro i processi di insegnamento-apprendimento.

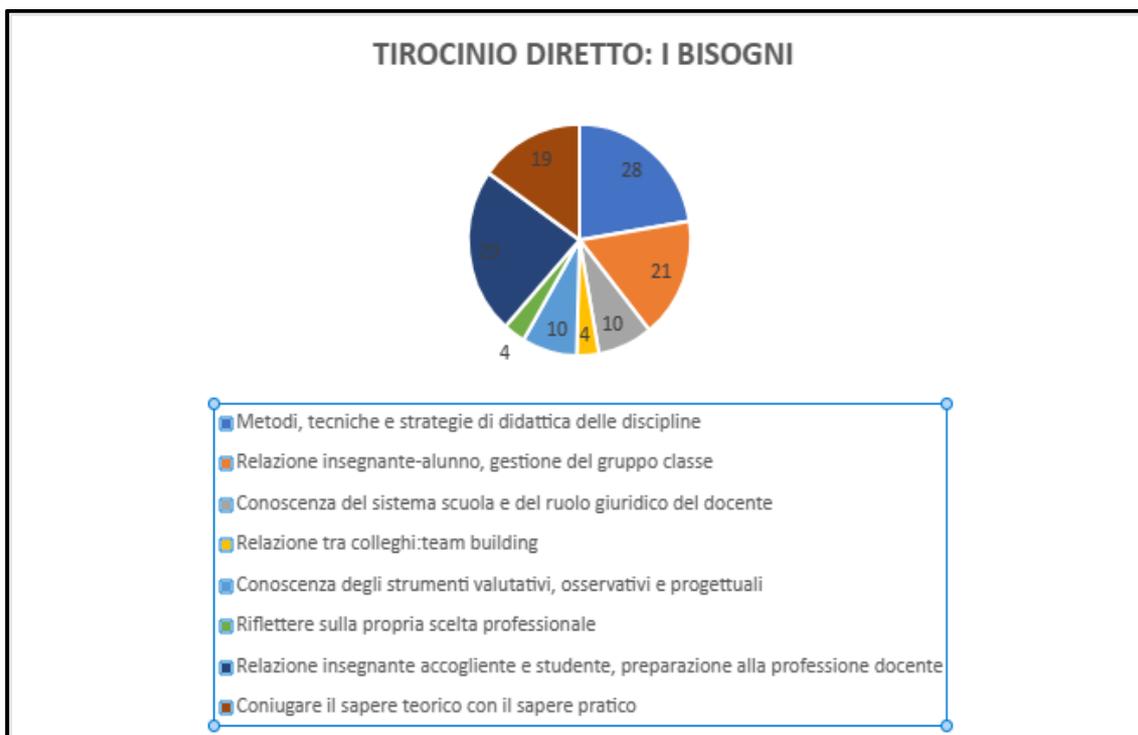


Fig. 4. Grafico dei dati riferiti alle risposte degli studenti sui bisogni percepiti in relazione al tirocinio diretto.

C.: “*sento di aver bisogno di assorbire il più possibile quelli che saranno i metodi di insegnamento delle maestre che seguirò in aula*” (Diploma di laurea in Scienze dell’educazione)

G.: “*osservare inizialmente come lavora l’insegnante per poi mettere in pratica i consigli e l’insegnamenti ricevuti*” (Laurea triennale in Farmacia e farmacia industriale)

C.: “*avere una guida e aver possibilità di apprendere sul campo*” (Diploma di maturità, liceo artistico)

P.: “*supporto da parte dei docenti accoglienti per poter apprendere al meglio le migliori tecniche di insegnamento*” (Diploma di maturità)

D.: “*imparare grazie all’osservazione del lavoro di maestre che hanno già tanta esperienza*” (Diploma di maturità)

F.: “*sento di aver bisogno di fare pratica e di confermare se questa è la strada giusta per me*” (Diploma di maturità)

In tal senso, la figura dell’insegnante accogliente è percepita quale punto di riferimento essenziale per fornire indicazioni e modelli esemplari, e con cui confrontarsi su pratiche progettuali, didattico-metodologiche e valutative.

Tale occasione tuttavia può essere pienamente colta dallo studente solo in relazione alla sua reale disponibilità ad attivarsi personalmente mettendo in gioco componenti personali, risorse e dotazioni individuali per confrontarsi concretamente con la situazione, agendo e sviluppando strategie e modalità efficaci. La loro costruzione non può essere cioè demandata ad altri che alla capacità e responsabilità personale di attualizzarle, scoraggiando il ricorso a formule e ricette replicabili, tanto rassicuranti quanto inadeguate a misurarsi con i contesti di apprendimento contemporanei, sempre mutevoli e diversificati. Possibilità, queste, che trovano attuazione attraverso la rielaborazione e il ripensamento riflessivo, autoriflessivo e metacognitivo che coinvolge competenze

possedute e quelle da sviluppare entro un circuito virtuoso e ricorsivo, arricchendole e potenziandole vicendevolmente. L'aspetto centrale dell'auto-formazione si situa quindi nella possibilità di pensare, ripensare e attualizzare gli aspetti della professionalità docente attraverso l'interazione e il confronto produttivo con l'insegnante accogliente.



Fig. 5. Grafico dei dati riferiti alle risposte degli studenti sulle aspettative in relazione al tirocinio diretto.

L'ultimo quesito del questionario (fig.5), raccogliendo le aspettative sul tirocinio diretto, evidenzia come gli studenti desiderino entrare in contatto con la realtà della scuola per raggiungere una maggiore consapevolezza del ruolo dell'insegnante e del suo contesto lavorativo e professionale.

L.: *“mi aspetto di imparare a maturare le competenze che ho appreso durante il mio percorso di studi e poter applicare nel concreto ciò che ho appreso.”* (Laurea triennale)

G.: *“[...] acquisire una maggior sicurezza e accrescere la creatività e la fantasia. Lavorare con l'insegnante/i e arricchire la formazione”* (Laurea triennale)

J.: *“[...] che mi faccia capire com'è essere insegnante e se effettivamente è la professione che voglio svolgere nel futuro”* (Diploma di maturità)

G.: *“mi aspetto un'esperienza che mi faccia capire in prima persona cosa significa lavorare in una scuola, mi aspetto di osservare il lavoro delle maestre e poi di mettermi in gioco e provare”* (Diploma di maturità)

Il tirocinio diretto diventa così il momento privilegiato per cui, acquistando contezza delle responsabilità connesse al profilo docente, possano acquisire consapevolezza rispetto alle proprie scelte ed esprimere maggiore fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità.

CONCLUSIONI

Nel quadro dei risultati dell'indagine, potremmo affermare che il tirocinio rappresenta per gli studenti un'occasione cruciale di esperienza nei contesti scolastici che permette loro di osservare e approfondire dinamiche e processi, al fine di rimuovere schemi interpretativi inadeguati alla comprensione della realtà scolastica e scoraggiarne l'applicazione indebita. L'indagine su bisogni e aspettative degli studenti nei confronti del tirocinio e l'individuazione di categorie concettuali ha permesso di evidenziare alcune considerazioni "ingenua" che hanno condotto a delineare l'esigenza diffusa di approfondire e comprendere le logiche dei contesti reali, per avviarli ad una corretta attribuzione di senso che favorisca il decentramento cognitivo e la ristrutturazione degli schemi di significato (Mezirow, 1997).

Il tirocinio diretto diventerebbe, secondo questa logica, un'esperienza formativa coerente per la costruzione di un apprendimento permanente (*longlife learning*) capace di rivedere, ripensare e attualizzare pratiche e prospettive di in senso generativo sull'agency personale e professionale (Emirbayer & Mische, 1998; Priestley et al., 2015).). Ciò permetterebbe agli studenti di maturare una visione consapevole che costituisca la base non solo di un'azione autonoma e responsabile, capace di raccogliere i bisogni degli alunni e coinvolgerli in percorsi educativi e didattici efficaci, ma anche di costruire in modo creativo nuove traiettorie di azione.

I risultati dell'indagine hanno consentito di formulare una proposta di tirocinio indiretto maggiormente rispondente a bisogni e aspettative dichiarate, anche in relazione al nuovo profilo dello studente in formazione iniziale in costante bilanciamento con il suo ruolo di lavoratore della scuola, che può assumere cioè identità polivalenti di alternanza nel rapporto tra studente-lavoratore e lavoratore-studente. L'esito di questa ricerca di equilibrio comporta ricadute e impatti differenti sul modo personale di intendere la professione e le sue componenti essenziali, che incide anche sul cambiamento e sulle forme che esso assume a seconda dell'identità di questo rapporto tra lavoro-studio e studio-lavoro, poiché incide sulla motivazione, sull'aspirazione individuale, sugli obiettivi personali e sulla partecipazione reale alle proposte formative (Bandini et al., 2018) in relazione anche alla capacità dello studente di aderire in modo più o meno autentico al profilo docente prospettato dai curricula formativi.

Per gli studenti, la partecipazione all'indagine ha costituito un'occasione per interrogarsi sulle caratteristiche della propria idea di insegnante che non era stata richiamata fino a quel momento nell'ambito del percorso formativo intrapreso, costituendo dunque un'occasione per riflettere in modo consapevole su processi e priorità, ripensando così il percorso di realizzazione personale in senso auto-formativo oltre che esclusivamente professionale. Un momento di scambio, di condivisione e rilettura argomentativa su aspetti e dimensioni dei bisogni e delle aspettative dichiarati, anche in correlazione al vissuto personale, ha caratterizzato la restituzione dell'esperienza di partecipazione all'indagine nell'ambito del tirocinio indiretto, costituendone l'esito sostanziale per le sue implicazioni riflessive e metacognitive.

BIBLIOGRAFIA

- Bandini, G., Calvani, A., & Capperucci, D. (2018). *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*. Firenze: Non solo libri.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2021. *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962–1023.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
- MIUR, Decreto Ministeriale del 10 settembre 2010, n. 249. Gazzetta Ufficiale n. 24 del 31 gennaio 2011- Serie generale, Roma.
- MIUR/ Direzione Generale per il personale scolastico (2019). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio: documenti di lavoro*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_formazione.pdf/9f909567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=1.0&t=1523896491572.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- OECD (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In: *Flip the system*, Routledge, 134-148.
- Sorzio, P. (2015). La retorica della “Buona scuola” e la complessità del reale, *Pedagogia Oggi*, 2, 295-297.

ATTRIBUZIONE

Prof. Paolo Sorzio per la supervisione ai metodi di raccolta e analisi dei dati.