

Quale spazio oggi nel tirocinio per l'integrazione fra teoria e pratica?

**Anna Bortolotti, Mariarita Gervasi, Rocco Guglielmi,
Mara Plotegher, Angela Rosignoli – Equipe tutor Laurea triennale
in Servizio Sociale Università degli studi di Trento**

1. Introduzione

Il rapporto teoria e pratica costituisce uno dei temi centrali nel dibattito della letteratura sui processi formativi e educativi del servizio sociale sia a livello nazionale sia a livello internazionale (Allegri, 2000; Dellavalle, 2011; Bogo et al., 2002). Il luogo dell'incontro tra la dimensione teorica e la dimensione pratica durante il percorso educativo degli studenti di servizio sociale è il tirocinio. Il tirocinio è un momento cruciale nella formazione professionale dei futuri assistenti sociali per due ragioni. La prima perché la prassi genera nuova conoscenza che si rinnova a sua volta in prassi e così via, circolarmente e, in quest'ottica il tirocinio diventa lo strumento formativo che favorisce e consolida la costruzione dell'identità professionale. La seconda ragione ha a che fare con la necessità degli studenti di sperimentare competenze trasversali indispensabili e acquisire conoscenze pratiche fondamentali per il proprio futuro professionale che travalicano gli spazi delle aule accademiche. Durante la nostra esperienza di tutor accademici, ci siamo resi conto, tuttavia, che gli esiti educativi dell'apprendimento dal tirocinio non corrispondono spesso né al circolo virtuoso descritto né tanto meno a una visione della professione di natura olistica e composita tanto è esasperato l'approccio burocratico-operativo. Che cosa accade allora nella realtà dell'esperienza di tirocinio. Quale professione viene insegnata? I supervisori sono ancora in grado di insegnare il rapporto fra teoria e pratica? Per rispondere a queste domande, è nata l'idea di svolgere un'indagine esplorativa basata sulla realizzazione di 5 focus group con 40 assistenti sociali supervisori (8 per gruppo) che avevano svol-

to l'attività di supervisione di tirocinio in modo continuativo per almeno tre anni consecutivi per il Corso di Laurea in servizio sociale di Trento. A loro è stato chiesto di approfondire le tematiche relative ai contenuti della supervisione, alle metodologie utilizzate per approfondire il rapporto teoria e pratica e alla percezione del ruolo assunto da teoria e pratica. I focus group si sono svolti nei mesi di aprile/maggio 2019. Il ricorso a questa tecnica di ricerca è stato motivato dalla possibilità di esplorare il tema attraverso la discussione di gruppo che si crea tra i partecipanti e individuare indicazioni per generare delle ipotesi di ricerca. Per ridurre al minimo i rischi legati a questo tipo di interazione sono stati rispettati alcuni accorgimenti (Corrao, 2000). Innanzitutto sono stati osservati i criteri di omogeneità e di eterogeneità, insieme. I partecipanti possedevano lo stesso titolo di studio e lo stesso ruolo (quello di supervisore), ma ognuno di loro aveva maturato anni diversi di esperienza come supervisore e provenivano da contesti lavorativi diversi. Così facendo si è potuto ridurre al minimo il generarsi di interazioni inibitorie da parte di chi è percepito più competente e a rendere la discussione più ampia e differenziata. In secondo luogo, i temi trattati sono stati circoscritti al rapporto fra teoria e pratica nel tirocinio e il ruolo di tramite svolto dalla supervisione: le poche domande e il tema conosciuto dal gruppo ha reso possibile la partecipazione alla discussione di tutti i partecipanti nel tempo a disposizione, 2 ore (Acoella, 2005). E infine, per esplorare il tipo di supervisione svolta, ai partecipanti è stato consegnato un post-it sul quale erano state riportate alcune frasi degli studenti riguardanti il loro idealtipo di supervisore. Ai partecipanti è stato chiesto di rispondere scrivendo quanto quella descrizione fosse distante dalla propria idea di supervisione e poi di leggerlo. Con questo accorgimento si è cercato di ridurre al minimo la preoccupazione di essere valutati sul proprio stile di supervisione e di conformarsi alla versione di supervisione più condivisa nel gruppo (Spaltro, 1995). I risultati dell'indagine hanno permesso di mettere in evidenza che la dimensione dell'esperienza professionale è largamente prevalente nella relazione di supervisione. Le pratiche e le procedure prendono quindi il sopravvento alla teoria a cui si ricorre molto meno come chiave di lettura della realtà contribuendo a rendere il tirocinio più simile a un addestramento che allo spazio di dialogo fra la formazione ricevuta in

aula e pratica sul campo che rimangono così distanti, come l'una non fosse in relazione con l'altra.

2. L'esperienza professionale come chiave di lettura della realtà

Le risposte alla domanda "cosa insegni durante il tirocinio?" rilevano uno scarso ricorso al ruolo della teoria come chiave di lettura e riflessione delle prassi e il primato di una pratica fatta di procedure, di norme, di un metodo che aiuta a dare un ordine logico alle azioni del professionista che può in seguito anche giustificare alla persona. Questo lo possiamo evincere dalle stesse affermazioni dei professionisti nei diversi focus group, in particolare un supervisore del gruppo 2 afferma: "Non ho teoria, ho un metodo".

È senz'altro fondamentale per il tirocinante capire il contesto organizzativo, la legislazione, la carta dei servizi, conoscere i servizi con cui si collabora, le procedure, per esempio l'UVM¹. Questo aspetto trova conferma nelle parole di un supervisore del focus group 4: "Questa conoscenza è molto specifica rispetto al servizio in cui si lavora, è la base che dà un po' di sicurezza al tirocinante... se queste cose le so riesco anche a dare delle interpretazioni di quello che succede a livello operativo". Nella concezione tradizionale, infatti, al supervisore è stato assegnato una sorta di ruolo di controllo della professione per il reclutamento e la socializzazione a un ruolo predefinito (Robertson, 1993; Fargion, 2009), un professionista capace di apprendere dalla pratica e di insegnare in base alla propria esperienza.

Tuttavia se consideriamo il fatto che l'esperienza personale che prende origine dalla pratica lavorativa non è un attributo astratto che si costruisce in un vacuum, ma come suggeriscono Berger e Luckman (1966) sia piuttosto l'esito di processi di costruzione sociale attraverso il linguaggio e le interazioni tra gli individui che definiscono i contorni della realtà e dell'esperienza stessa, allora possiamo dire che l'esperienza professionale dei supervisori di oggi (e dunque anche la propria capacità di insegnare la pratica agli studenti) sia molto diversa da quella del passato e principalmente per i seguenti motivi.

1 Unità Valutativa Multidisciplinare (<https://www.apss.tn.it/Servizi-e-Prestazioni/Unita-Valutativa-Multidisciplinare>).

In primo luogo, i processi di massificazione della formazione delle professioni sociali hanno portato a voler diventare assistenti sociali persone con variegati livelli di consapevolezza e motivazione. Le radicali trasformazioni in ambito universitario degli anni Novanta hanno contribuito, infatti, a modificare significativamente la struttura e i contenuti del percorso formativo dei nuovi professionisti oltre a portare alla luce una qualità in entrata nella professione molto diversa dal passato quando il principale elemento di selezione risiedeva nella motivazione pro-sociale a svolgere una professione improntata sull'aiuto.

In secondo luogo, gli assistenti sociali lavorano in contesti sempre più burocratizzati e regolati da routine operative e pratiche ripetitive che riducono la capacità di apprendimento dei singoli professionisti, oltre gli stimoli al confronto fra colleghi e all'interazione sociale. Il servizio sociale italiano si è fin dalla sua fase di sviluppo originale caratterizzato per l'adesione ad approcci metodologici di derivazione anglosassone ispirati al case work che hanno portato probabilmente a privilegiare la pratica del lavoro individuale e della prestazione caso per caso, a una visione generale dei problemi riducendo sostanzialmente, per esempio, la pratica della ricerca che in altri contesti europei si è ampiamente sviluppata.

E in terzo luogo, la crisi del welfare e i tagli alla spesa sociale hanno aumentato enormemente i carichi di lavoro, creato incertezza e portato gli operatori a sacrificare il tempo a disposizione per il pensare, privilegiando un fare spesso poco riflessivo e pressato da esigenze contingenti di mero risparmio dei costi (Garrett & Bertotti, 2017) che costringe gli assistenti sociali ad agire secondo logiche che compromettono l'applicazione di metodi propri della professione e dell'esercizio delle competenze professionali e lo sviluppo di conoscenze caratterizzanti.

Il rischio è che, se le competenze rispetto alle quali ci si focalizza durante il tirocinio sono solo quelle più sperimentate nella routine quotidiana del supervisore, si perda di vista il quadro complessivo e molto più articolato delle competenze fondanti e rispondenti agli scopi della professione. Ma uno dei paradossi del servizio sociale è proprio questo! Se da un lato cioè la specializzazione delle pratiche ha reso possibile la definizione di un corpus di competenze che ha garantito sia la specificità professionale del ruolo dell'assistente sociale sia il suo riconoscimento istituzionale-normativo, dall'altro

lato ha contribuito a sviluppare una cultura di pratiche che riescono solo parzialmente a far fronte alle sfide etiche e professionali del servizio sociale contemporaneo (Fazzi & Rosignoli, 2014).

3. Il fare esperienza prevale nella relazione di supervisione

Tra i supervisori l'esperienza professionale è la dimensione prevalente nella relazione di supervisione. Vi è cioè la convinzione che l'esperienza costituisca una base sicura per costruire una professione solida e in questi termini è veicolata l'idea che sia importante mostrare e insegnare al tirocinante quello che è il lavoro nella quotidianità e trasmettere la conoscenza pratica appresa negli anni di lavoro. Un supervisore del focus group 1 afferma: "Io gli faccio vedere la parte più concreta, sono esperto sul campo, dal tirocinante può arrivare il riferimento teorico visto che è fresco di studi...". Questa idea è ribadita anche da un supervisore del focus group 3 attraverso una metafora: "Se penso alla supervisione mi viene in mente una sedia accanto, almeno i primi tempi in cui la tirocinante va accompagnata a vedere cosa viene fatto nel concreto. Penso ai miei tirocini, penso alla prossima settimana, alla pila di documenti che si troverà a dover leggere...".

Tutto ciò è comprensibile se consideriamo come dicevamo, la professione di assistente sociale come ogni altra professione all'interno di regole e vincoli organizzativi e ambientali.

Ma le affermazioni dei supervisori ci dicono ben altro. Il riferimento alla sedia accanto e l'esistenza di una sorta di pensiero magico che porta il supervisore a pensare che lo studente sia in grado di rielaborare autonomamente l'esperienza per farla diventare conoscenza e quindi riutilizzabile in altre situazioni, suggeriscono implicitamente l'idea di uno studente mero recettore degli insegnamenti.

L'apprendimento dall'esperienza non si configura tuttavia come mera immissione di dati dall'esterno, di procedure o regole ma si rifà all'idea di un processo di tipo riflessivo sull'esperienza che richiede la sollecitazione di abilità di base molto importanti non solo di chi impara, ma anche di chi, come il supervisore, ha il compito di sostenere questa elaborazione.

Il supervisore dovrebbe dunque possedere un'adeguata sensibilità pedagogica (Quaglino, 1999) che non si risolve esclusivamente nello stabilire una relazione più o meno empatica con lo studente, o nel fargli vedere quello che facciamo, quanto piuttosto nel possedere la padronanza di alcune variabili che incidono sulla dinamicità del processo di apprendimento (Berry, 2008).

La prima variabile riguarda la materia da insegnare. La conoscenza del servizio sociale ha natura multidisciplinare e non ha quindi soltanto natura pratica, ma contempla elementi nozionistici, critici e introspettivi che il supervisore è chiamato a stimolare nello studente. L'idea professionale veicolata attraverso il modello di tirocinio riflessivo è cioè quella di un professionista in grado di leggere le questioni oltre le procedure e gli schemi predefiniti, interiorizzando l'uso di diverse forme di conoscenze (Ruch, 2000). Attraverso l'affiancamento al supervisore, il tirocinante impara un insieme di pratiche che una volta acquisite potranno essere applicate per affrontare situazioni analoghe. Si parla di conoscenza tecnica che fa riferimento ai paradigmi teorici volti alla risoluzione di problemi pratici predefiniti, ma anche di conoscenza pratica che consente la formulazione di ipotesi plurali che apre a sua volta a un altro tipo di conoscenza, quella critica che rende possibile identificare le forme di azione che portano con sé pratiche oppressive e antiumane e di risalirne alle cause (Dominelli, 2002). E tutto ciò non può che essere sorretto dalla riflessione sulla gestione delle emozioni come strumento di apprendimento cioè la conoscenza riflessiva, la più tradizionale forma di riflessione nei servizi sociali e in genere fra tutte le professioni di aiuto.

La seconda variabile coincide con i tempi e modi dell'apprendimento dei singoli studenti che a pari preparazione teorica possono essere molto diversi. Il supervisore deve permettere al singolo studente di esprimere al meglio le proprie attitudini e le proprie motivazioni rinunciando all'idea di dovere ottenere per tutti il medesimo risultato e rispettando i singoli processi di apprendimento e le intelligenze emotive e personali in campo. Trattandosi di apprendimento fra adulti, gli studenti vanno riconosciuti come parte attiva del processo di costruzione della conoscenza, nel rispetto dei tempi di apprendimento individuali, con l'ausilio di strumenti operativi ben definiti e adeguati al livello di maturità dello studente stesso (Shardlow & Doel, 2006). Una terza variabile riguarda la consapevolezza di essere il supervisore stesso parte fondamentale dell'esperienza appresa durante il tirocinio (Allegri,

2000). Il supervisore deve cioè avere una buona conoscenza di sé stesso che prescinde dalla falsa illusione di neutralità operativa nei confronti dello studente. Nel tirocinio, attraverso la relazione fra supervisore e studente, viene, infatti, trasmessa una versione dell'identità professionale che è generata da un lato, da elementi concreti e collegabili alla prassi e dall'altro, dal sistema delle premesse cognitive che appartengono all'individualità del professionista e in quanto tali fanno parte del suo patrimonio di esperienze. In generale dagli anni Settanta a oggi la formazione sul campo ha vissuto stagioni alterne di significato che di fatto hanno riguardato i profondi cambiamenti che hanno segnato lo sviluppo della professione, ma nello specifico delle singole esperienze sul campo, i professionisti hanno continuato a insegnare la professione non solo attraverso la trasmissione di competenze, ma anche attraverso il proprio modo di intendere il ruolo professionale e vivere il proprio lavoro. (D'Angella & Olivetti Manoukian, 1999; Gui, 2009). Un'altra considerazione è il fatto che l'apprendimento in tirocinio non avviene in vitro, ma scaturisce dal rapporto fra due persone (Bisleri & Bonomini, 1994). Ciò rimanda a una concezione dell'apprendimento sul campo come un processo costruttivo sempre dinamico e dialettico. Anche in questo caso, l'influenza del supervisore nel processo di apprendimento dello studente è diretta nei modi e termini in cui egli sostiene la costruzione dei significati delle azioni intraprese dallo studente che rende replicabili anche in altri contesti di lavoro (Fazzi & Rosignoli, 2014).

4. Formazione in aula e pratica sul campo sono distanti

I focus group hanno restituito tutta la complessità che sta dentro al rapporto fra teoria e pratica nel servizio sociale.

“Negli anni le cose sono cambiate... e allora è difficile saper cosa insegnare, parlare la stessa lingua”. (supervisore del focus group 5)

“Credo che il tirocinante abbia delle conoscenze teoriche sicuramente più fresche di quelle che ho io ed è importante che me le porti”. (supervisore del focus group 3)

“Se non sono loro pronti a fermarci e a dirci questa cosa la ricollego a quello che abbiamo visto in aula può essere che sfugga”. (supervisore del focus group 1)

La formazione che gli studenti ricevono in aula e ciò che possono praticare in tirocinio sul campo sono quindi distanti. Una distanza segnata dalla difficoltà a parlare la stessa lingua dato che i supervisori affermano che quello che viene insegnato è altro da quello che serve per lavorare.

Su cosa significhi questo altro si sono interrogati molti degli studiosi che si sono dedicati allo studio della dicotomia tra ciò che è definita teoria della pratica ovvero l'esito dei processi osservativi-induttivi che si ricava dalla realtà operativa e le sue successive generalizzazioni, dalla teoria per la pratica, l'insieme cioè dei modelli di analisi e di intervento che fanno riferimento alle teorie idiografiche delle scienze sociali. (Dal Pra Ponticelli, 1985). I risultati di questi studi hanno contribuito a mettere in evidenza il dualismo e l'asimmetria tra teoria e pratica confermando che la teoria e le scienze sociali influenzano ben poco la concreta prassi operativa dell'agire professionale.

Lo confermano anche i professionisti coinvolti nei focus group, in particolare un supervisore del gruppo 2 afferma che "l'università non ti insegna il ruolo, ... a collegare le azioni all'etica". In questo modo viene riconosciuta l'esistenza di un sapere professionale, tacito, patrimonio di chi lavora e che riveste un ruolo fondamentale nella formazione dell'identità del futuro professionista, perché ha a che fare con la socializzazione al ruolo e l'acquisizione della cultura professionale (i valori professionali) che sono difficilmente trasferibili dalla sede formativa. Va detto, infatti, che i corsi di laurea oggi, diversamente dalla formazione pre-riforma che mirava alla preparazione di professionisti da collocare in uno specifico ambito locale o in una determinata organizzazione, sono sotto accusa dalla comunità professionale responsabili di non garantire quelle competenze necessarie per far fronte ai cambiamenti delle problematiche lavorative, stante l'assenza nei piani di studio di competenze di social work e docenti con esperienza di assistente sociale.

In questo scenario il tirocinio è quindi ben lontano da quello spazio ideale di incontro fra teoria e pratica. È spesso piuttosto lo spazio della delega in bianco ai supervisori rispetto alla formazione professionale dei futuri professionisti (Fazzi & Rosignoli, 2020) che senza un supporto adeguato abbiamo visto rischia di trasformarsi in una sedia accanto o in una corsa, o all'estremo nella rinuncia a offrire la propria disponibilità alle Università per seguire gli studenti. Questo passaggio è reso evidente dalle parole espresse da un supervisore partecipante al focus group 5 "che se non sono gli studenti pronti

a fermarci e a dirci questa cosa la ricollego a quello che abbiamo visto in aula può essere che sfugga”.

5. In conclusione

I focus group ci hanno restituito un'idea di pratica del tirocinio che non si discosta di molto da quella tradizionale dell'addestramento in cui sono impartite regole e concetti precostituiti e che nulla hanno a che vedere con l'idea di tirocinio in cui si realizza un atto pedagogico, dove il professionista esperto crea situazioni di apprendimento che permettano allo studente di affinare conoscenze e modalità efficaci per affrontare le situazioni che gli si presenteranno di fronte nella vita di futuro professionista.

Ma come è possibile allora ristabilire una connessione virtuosa fra la teoria e la pratica nel tirocinio?

Innanzitutto, è necessaria maggiore consapevolezza da parte dei supervisori che la propria esperienza professionale può essere solo una parte del processo di insegnamento. Abbiamo detto che le forti trasformazioni del mondo dei servizi sociali rendono ormai sempre più difficile definire i confini di doveri e responsabilità dei singoli operatori e che i comportamenti dei professionisti sono da un lato regolati da attribuzioni di natura formali e dall'altro continuamente modulati in relazione alle aspettative provenienti dal contesto sociale in cui essi sono inseriti (Paci, 2006), oltre che dalla propria comunità professionale. Ma seppur il ruolo agito all'interno delle organizzazioni sia fortemente connotato da una componente prescrittiva, dettata da norme, regolamenti e aspettative, è vero anche che esiste una componente discrezionale che trascende questi vincoli e fa riferimento esclusivamente alla forma mentis dell'operatore. (Casartelli & Merlini, 2009). Molta letteratura nel campo della psicologia delle organizzazioni ha messo in evidenza, infatti, il fatto che l'assunzione di un ruolo non esclude a priori margini di autonomia rispetto ai quali l'operatore può decidere da solo, in modo coerente rispetto ai propri interessi professionali. Ciò avviene se l'operatore oltre a un atteggiamento riflessivo coltiva la creatività di pensiero che fa riferimento all'attitudine di sviluppare letture ed esplorazioni di alternative a punti di vista più tradizionali (Lymbery, 2003). Possedere questa competenza permetterebbe al

professionista di offrire modelli positivi di comportamento e trasmettere una tensione etica anche in contesti altamente complessi e conflittuali.

In secondo luogo, sono indispensabili competenze pedagogiche e metodologie, da parte del supervisore, che permettano di definire occasioni di apprendimento e riflessione sul rapporto tra teoria e prassi. I supervisori coinvolti nei focus group faticano a indicare modelli formativi utilizzati in supervisione, questo si evince nello specifico nell'affermazione di un supervisore del gruppo 4: "ci mancano gli strumenti ... li abbiamo per gestire le persone, ma non gli studenti". Ciò sembra suggerire una difficoltà a pensarsi come formatori, nonostante il ruolo loro assegnato, ma ribadisce l'idea che la supervisione viene spesso considerata un'attività che non necessita di formazione specifica, ma soltanto di esperienza da cui attingere per poterla trasferire agli studenti. E la tradizione ha contribuito a torto a definire la supervisione come un'attività a sé stante dalla pratica professionale. Questa situazione, infatti, ha creato un'infondata divisione fra la prassi e la supervisione che ha escluso la supervisione dal quadro concettuale dei valori, delle competenze e delle conoscenze della professione stessa (Brashears, 1995) e ha contribuito a confonderne la definizione. Nel corso degli anni l'interesse nei confronti della formazione sul campo ha portato quindi alla definizione di modelli di tirocinio, criteri metodologici e strumenti operativi per promuovere le migliori condizioni di inserimento nella professione da parte degli studenti. Paradossalmente invece, lo studio della figura del supervisore e della sua formazione ha destato un interesse minore quasi che la supervisione fosse data per scontata e associata a un attributo automatico dell'anzianità di servizio (Ford & Jones, 1995). Al contrario. Fare il supervisore richiede competenze pedagogiche ben definite e la consapevolezza di uscire dalla dimensione individuale in cui la supervisione è stata relegata per elevarsi a pratica professionale, non solo a uso della trasmissione di sapere intergenerazionale, ma anche come esercizio riflessivo e auto valutativo del proprio personale modo di agire la professione e delle condizioni in cui essa prende forma.

Infine, i dati raccolti dai 5 focus group restituiscono il potenziale della figura del tutor accademico per garantire il collegamento fra teoria e pratica che dovrebbe essere fatto in aula o con il tutor perché è il tutor che sa cosa studiano gli studenti. A questa figura potrebbe cioè essere assegnato il ruolo di intermediario fra la teoria insegnata in aula e quella appresa in tirocinio

(Plotegher & Rosignoli, 2013). Per diverse ragioni, innanzitutto, riprendendo il concetto di sapere tacito trasmesso dal supervisore, una nota va fatta sul rischio che gli studenti, anche condizionati dalla valutazione, riproducano acriticamente le dinamiche, i modelli relazionali e professionali osservati nel tirocinio. In questo senso il tutor si assumerebbe la responsabilità di problematizzare atteggiamenti e punti di vista, sostenere lo studente nel percorso di elaborazione della conoscenza, valorizzandone la curiosità, la motivazione e la creatività (Giraldo et al., 1995). Il ruolo del tutor garantirebbe poi un supporto al supervisore nella scansione dei tempi dell'apprendimento attraverso le verifiche, la definizione degli obiettivi, la concorrenza nella valutazione dello studente. In pratica assolverebbe a quella funzione di disambiguazione fra gli obiettivi delle attività realizzate all'interno del tirocinio e gli obiettivi formativi a essi connessi. Infine, ma non meno importante, il tutor in questa prospettiva agirebbe il suo ruolo non solo programmando e gestendo il tirocinio dello studente: la sua diventerebbe una posizione strategica anche nel creare un canale comunicativo fra la sede formativa e il mondo professionale. Fungendo cioè da collante fra il sapere teorico e il sapere pratico, il tutor renderebbe possibile all'Università, recepire informazioni utili per verificare la formazione offerta in relazione alle problematiche ed esigenze del territorio, al territorio di acquisire stimoli teorici e di ricerca per un miglioramento dei servizi.

Bibliografia

- Acocella, I. (2005). L'uso dei focus groups nella ricerca sociale: vantaggi e svantaggi. *Quaderni di Sociologia*, 37. doi: <https://doi.org/10.4000/qds.1077>
- Allegri, E. (2000). *Supervisione e lavoro sociale*.
- Berger, P. & Luckman, T. (1966). *The social construction of reality*. Open Road Integrated Media.
- Berry, R. (2008). *Assesment for Learning*. Hong Kong University Press.
- Bogo, M., Regehr, C., Hughes, J., Power, R., & Globerman, J. (2002). Evaluating a measure of student field performance in direct service: testing

- reliability and validity of explicit criteria. *Journal of Social Work Education*, 38(3), 385–401.
- Brashears, F. (1995). Supervision as social work practice: A reconceptualization. *Social Work*, 40(5), 692–699.
- Bruni, A. & Gherardi, S. (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. Il Mulino.
- Campanini, A. (a cura di). (2009). *Scenari di Welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia*. Unicopli.
- Casartelli A. & Merlini F. (2009). *Assistente sociale. Uno sguardo sulla professione in cambiamento*. <https://prospettivesocialiesanitarie.it/materiali/iQuid4-presentazione.pdf>
- Corrao, S. (2000). *Il focus group*. Franco Angeli.
- D'Angella, F. & Olivetti Manoukian, F. (1999). L'ascolto e l'osservazione nella progettualità dialogica. In *La progettazione sociale/3 - Il potere tra fiducia e ascolto nella progettazione dialogica* (inserto di *Animazione Sociale*, 11, pp. 47–59). Ripubblicato in op. cit.: d'Angella, F., Orsenigo, A. (a cura di). (1999). *La progettazione sociale* (pp. 83–97).
- Dal Prà Ponticelli, M. (1985). *I modelli teorici del servizio sociale*. Astrolabio.
- Dellavalle, M. (2011). *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale*. Carocci Editore.
- Dominelli, L. (2002). *Anti-oppressive social work theory and practice*. Macmillan, Palgrave.
- Fargion, S. (2009). *Il servizio sociale. Storia, temi e dibattiti*. Laterza.
- Fazzi, L. & Rosignoli, A. (2012). *Guida per i supervisori di tirocinio per il servizio sociale*. FrancoAngeli.
- Fazzi, L. & Rosignoli, A. (2014). Reversing the perspective: When the supervisors learn from their trainees. *British Journal of Social Work*, 46, 204–221.
- Fazzi, L. & Rosignoli, A. (2020). Social work education in Italy. In S. M. Sajid, R. Baikady, C. Sheng Li, & H. Sakaguchi (Eds.), *The Palgrave handbook of global social work education* (pp. 119–132). Palgrave MacMillan.
- Ford, K. & Jones, A. (1991). *La supervisione dei tirocini nel servizio sociale*. Erickson.
- Garrett, P. M. & Bertotti, T. (2017). Social work and the politics of “austerity”: Ireland and Italy. *European Journal of Social Work*, 20(1), 29–41.
- Girardo, S., Neve, E., Ferrario, F., Gottardi, G. & Bisleri, C. (1995). *La supervisione. Orientamenti ed esperienze di guida dei tirocini professionali*. FrancoAngeli.

- Gui, L. (2009). Tirocinio tra mandato, competenze sul campo e nuova formazione dell'assistente sociale. In A. Campanini (a cura di), *Scenari di welfare e formazione al servizio sociale in un'Europa che cambia* (pp. 235–269). Unicopli.
- Lymbery, M. (2003). Negotiating the Contradictions between Competence and Creativity in Social Work Education. *Journal of Social Work*, (3), 99–117.
- Paci, M. (2006). *Nuovi lavori, nuovo welfare*. Il Mulino.
- Plotegher, M. & Rosignoli, A. (2013). La tutorship universitaria. In A. Perino (a cura di), *Luoghi del Servizio Sociale* (vol.2, pp. 391–403), Aracne Editrice.
- Quaglino, G. P. (1999). *Fare formazione*. Il Mulino.
- Quaglino, G. P. & Carrozzi, G. P. (2004). *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*. FrancoAngeli.
- Robertson, A. (1983). Professionalizzazione e compiti del servizio sociale. In E. Bianchi & F. Folgheraiter (a cura di), *L'assistente sociale nella nuova realtà dei servizi* (pp. 27–39). FrancoAngeli.
- Ruch, G. (2000). Self and social work: towards an integrated model of learning. *Journal of Social Work Practice*, 14(2), 99–112.
- Shardlow, S. & Doel, M. (2006). *Practice learning and teaching* (2nd ed.). Palgrave.
- Spaltro, E. (1995). Il gruppo come strumento diagnostico. In G. Trentini (a cura di), *Manuale del colloquio e dell'intervista* (pp. 100–145). Utet.