



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: gennaio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Peer mentoring at University. Mentors' voice

Il peer mentoring all'università. La voce dei mentori

di

Patrizia Sposetti

patrizia.sposetti@uniroma1.it

Giordana Szpunar

giordana.szpunar@uniroma1.it

Sapienza Università di Roma

Sara Gabrielli

sara.gabrielli@uniroma3.it

Università degli studi Roma Tre

Maria Grazia Rionero

mariagrazia.rionero@uniroma1.it

Giulia Vincenti

giulia.vincenti@uniroma1.it

Sapienza Università di Roma

Abstract:

The transition from upper secondary education to tertiary education is a crucial node of awareness and empowerment that, if not managed correctly, can give life to "university drop-out". This contribution examines one of the strategies implemented by universities to handle this phenomenon: peer mentoring activities. The degree course in Education at Sapienza University of Rome has been promoting research exercises as adult education and orientation strategy. Those are laboratory

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1_n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15127

experiences dedicated to students enrolled in the first year and are guided by a professor-tutor and a mentor, who is a “senior” student. The mentors act as mediators, planning and managing the activities with the professor. The paper presents focus groups results carried out with mentors. Particularly, focus groups investigate perceptions of their role, research exercises organization, weakness, strengths and the importance of peer-tutoring at university.

Keywords: Peer Mentoring; University drop out; Research exercise; Participatory Practices.

Abstract:

La transizione dall’istruzione secondaria a quella terziaria è un nodo cruciale per la consapevolezza e l’empowerment che, se non gestito correttamente, può portare al drop-out universitario. Il contributo esamina una delle strategie attuate dalle università per gestire questo fenomeno: l’attività di *peer mentoring*. Il corso di laurea in Scienze dell’Educazione e della Formazione di Sapienza Università di Roma prevede esercitazioni di ricerca per l’educazione degli adulti e l’orientamento. Queste esperienze laboratoriali coinvolgono studentesse e studenti iscritti al primo anno e sono guidate da un docente-tutor e da un mentore, uno studente “senior”. I mentori agiscono da mediatori, pianificando e gestendo le attività con il docente. Il contributo presenta i risultati di *focus group* condotti con i mentori per investigare la percezione del loro ruolo, l’organizzazione delle esercitazioni, i punti di forza e debolezza e l’importanza del peer-mentoring all’università.

Parole chiave: Peer Mentoring; drop-out universitario; Esercitazione di ricerca; Pratiche partecipative.

Introduzione

Il contributo si colloca nel quadro di una più generale riflessione sulla transizione dall’istruzione secondaria a quella terziaria nell’ambito della quale studi, ricerche ed esperienze condotte a livello nazionale e internazionale hanno evidenziato l’efficacia di programmi basati sul rapporto tra pari in contesto universitario. Questi possono essere ricondotti da un lato al modello del *peer tutoring* (La Rocca, 2012; Da Re, 2012) e, dall’altro, a quello del *peer mentoring*, che vede al centro la relazione tra una studentessa o uno studente più esperto (mentore) e studentesse e studenti meno esperti, con diversi effetti sia per i mentori (Bonin, 2013; Beltman & Schaeben, 2012; Heirdsfield et al., 2008) sia per studentesse e studenti coinvolti nella relazione (Colvin & Ashman, 2010; Leidenfrost et al., 2014). Come evidenziano Colvin e Ashman (2010) perché le esperienze basate sul *peer mentoring* nei contesti di istruzione di terzo livello siano efficaci è essenziale una base di chiarezza relativa alla natura della relazione che si instaura tra i soggetti chiamati in causa. In particolare, un elemento cruciale nel rapporto tra mentori e studentesse e studenti è rappresentato dalla natura delle reciproche aspettative e da una certa forma di rispetto e consapevolezza del ruolo di ciascuno. Questi fattori chiave hanno un’influenza diretta non solo in termini di rapporto, ma anche e soprattutto in termini di autoefficacia, in particolare per le e i mentori. Perché si realizzino le condizioni migliori per la proficuità di tale strategia è fondamentale un approccio basato su due requisiti riconducibili, il primo alla formazione delle e dei mentori e il secondo a una accurata organizzazione delle attività, in particolare se rivolte a studentesse e studenti in ingresso all’università. La delicatezza del passaggio

al contesto universitario (De Beni et al., 2003; Cantwell & Scevak 2004) è, infatti, particolarmente evidente per le matricole (Burgalassi et al., 2016; Moretti, et al., 2017; Zago et al., 2014) e chiama in causa l'opportunità di interventi mirati e adeguati ai contesti specifici (Egege & Kutieleh, 2015). In questo senso l'esperienza descritta in questa sede propone un modello di didattica basato sulla partecipazione attiva e sul ruolo di studentesse e studenti esperti per supportare proprio il momento dell'ingresso all'università. Si tratta di un modello ormai più che ventennale, che affonda le sue radici nelle attività didattiche e di ricerca di Maria Corda Costa e di Aldo Visalberghi (Corda Costa & Visalberghi, 1975), messo a punto all'interno dei corsi di laurea pedagogici (L-19) di Sapienza, che coinvolge tutte le matricole in un percorso partecipativo basato sul *peer mentoring* (Lucisano, Sposetti, Szpunar, 2011; Sposetti & Szpunar, 2019; Szpunar & Sposetti, 2018). Si tratta di un percorso basato sulla conduzione di attività di ricerca (Esercitazioni) che, richiedendo impegno e costanza, mira alla creazione e al rinforzo del senso di appartenenza al contesto del corso di laurea e, dunque, alla crescita della probabilità che gli studenti cerchino aiuto in caso di difficoltà o di problemi e alla riduzione delle possibilità di abbandono universitario (Egege & Kutieleh, 2015). Attraverso le Esercitazioni di ricerca le matricole entrano a far parte di una rete accademica e sociale, che li sostiene attraverso le relazioni reciproche anche grazie alla mediazione delle e dei mentori. La figura del mentore, oltre a sostenere tale processo, può rappresentare una risorsa in vista della individuazione precoce di situazioni di difficoltà che potrebbero sfociare nel rischio di abbandono degli studi e dispersione.

1. Quadro di ricerca e metodologia

A partire dall'anno accademico 2001-2002, le studentesse e gli studenti iscritti al primo anno del corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione in Sapienza, Università di Roma, sono tenuti a frequentare le esercitazioni di ricerca della durata di un anno accademico. Le studentesse e gli studenti possono scegliere una tra le sei esercitazioni di ricerca disponibili, per le quali è richiesta una presenza costante per il riconoscimento di 12 CFU. L'esercitazione di ricerca prevede la partecipazione delle studentesse e degli studenti a un percorso di ricerca in ambito educativo. I percorsi di ricerca previsti dalle esercitazioni attive nell'a.a. 2021/2022 riguardano: la costruzione di prove per la scuola dell'obbligo; le diverse forme della dispersione scolastica; i profili professionali attesi e richiesti; gli apprendimenti e gli atteggiamenti degli studenti; la transizione al lavoro dei laureati e la progettazione e valutazione degli interventi educativi. Ogni esercitazione di ricerca accoglie circa venti studentesse e studenti, è coordinata da una o un docente e prevede il supporto di uno o più mentori, studentesse o studenti esperti, iscritti al terzo anno o al corso di Laurea magistrale in Pedagogia e Scienze dell'Educazione e della Formazione (LM-85) che, a fronte di questo impegno, conseguono 6 cfu (AAF). La formazione delle e dei mentori è attualmente in carico alle e ai singoli docenti, fermo restando un comune quadro organizzativo delle attività.

Dal 2020, grazie al finanziamento di un Progetto di Ateneo, è stata avviata un'indagine con l'obiettivo di approfondire il tema del *peer mentoring* nel contesto delle esercitazioni di ricerca¹ (Matarelli, et al., 2021; Sposetti, et al., 2022). La ricerca, condotta con metodi misti, è articolata in diverse fasi nel corso delle quali sono stati raggiunti i diversi attori del processo; per quanto riguarda le e i mentori,

¹ Il Progetto di Ateneo è coordinato da Patrizia Sposetti e Giordana Szpunar; il gruppo di ricerca è composto da Sara Gabrielli, Eleonora Matarelli, Giulia Vincenti e Maria Grazia Rionero.

allo scopo di ricavare informazioni circa la percezione che questi hanno del proprio ruolo, nei mesi di marzo e aprile 2022 sono stati condotti due *focus group* ai quali hanno partecipato un totale di 11 mentori su 12. Le cinque aree tematiche discusse nel corso dei *focus* hanno riguardato: l'organizzazione e la didattica, il ruolo del mentore, la valutazione, la conduzione dell'esercitazione di ricerca nel contesto della situazione di emergenza sanitaria da Covid-19 e le considerazioni sull'esperienza in termini di punti di forza e di criticità. Le domande stimolo utilizzate per esplorare le aree tematiche hanno riguardato anche i bisogni e le aspettative di studentesse e studenti, i compiti e i ruoli nel gruppo di ricerca e il rapporto instaurato tra mentori, docente e matricole. I *focus group*, della durata di circa due ore, rappresentano una narrazione di gruppo che racconta il bilancio di metà percorso. I dati ricavati sono stati trascritti e resi anonimi attraverso l'utilizzo di un asterisco (*) per rendere non riconoscibili, attraverso il riferimento al genere, gli attori coinvolti e i soggetti ai quali di volta in volta si faceva riferimento (docenti, matricole e mentori); successivamente, ad ogni partecipante è stato assegnato un codice alfanumerico. Al termine del percorso è stato somministrato alle e agli stessi mentori un questionario conclusivo, i cui dati sono attualmente in fase di analisi e ai quali faremo brevemente riferimento in conclusione.

L'analisi dei dati qualitativi eseguita è formulata secondo processi *evidence based*, con un approccio *bottom-up* (Braun & Clarke, 2006; Gale et al., 2013). Nella prima fase, il lavoro individuale di lettura dei dati qualitativi ha permesso l'individuazione dei significati comuni espressi dalle e dai partecipanti da condividere con l'intero gruppo di ricerca. Il confronto diretto sugli elementi individuati è stato funzionale alla costruzione di un modello di categorie: ogni categoria è definita secondo criteri specifici e puntuali che le rende distinguibili e non sovrapponibili (Batini et al., 2020) e la sua lettura è supportata da una lista di evidenze riportate in un code book.

Successivamente alla fase di *try out* del modello di categorie, la categorizzazione è stata eseguita procedendo secondo l'ordine delle domande e delle categorie definite. Nella fase di controllo, il gruppo di ricerca ha constatato che la riflessione su alcuni temi ha determinato la ripetitività di categorie specifiche anche non oggetto di domanda. Per questo motivo si è scelto di eseguire una seconda categorizzazione, estendendo l'uso delle categorie nella trascrizione dell'intero *focus group*. Questo metodo di analisi ha reso possibile la valorizzazione della pluralità dei significati comuni espressi dalle e dai mentori. La scelta di leggere le risposte considerando la ripetizione delle diverse categorie e sottocategorie, presentando il totale delle occorrenze permette di offrire un quadro ricco di dettagli, che mette in primo piano la ripetizione dei temi sui quali si sviluppa la riflessione delle e dei partecipanti. Ogni partecipante, infatti, in risposta alle diverse domande-stimolo ha spesso presentato una varietà di contenuti e significati, riprendendo e ampliando risposte a domande precedenti. Nell'analisi e nella presentazione dei risultati questo ha significato leggere i dati in relazione sia al totale delle e dei partecipanti (11) sia al numero di occorrenze di ogni categoria e sottocategoria.

2. Modello di categorie

Il modello di categorie restituisce un'immagine sintetica e complessiva dell'esperienza delle e dei mentori all'interno delle esercitazioni di ricerca. Al fine di focalizzare l'attenzione sulle aree tematiche dirette ad esplorare il ruolo, i compiti delle e dei mentori, le relazioni instaurate e il valore attribuito da questi ultimi all'esperienza, in questa sede si descrive analiticamente la struttura

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1_n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15127

categoriale di tre delle cinque aree tematiche discusse: Organizzazione e didattica, Ruolo del mentore e Considerazioni generali (escluse: Valutazione e Pandemia) (Figura 1).

AREA TEMATICA ORGANIZZAZIONE E DIDATTICA	
Organizzazione delle attività	1. Supporto alle matricole
	2. Organizzazione delle attività e delle fasi della ricerca
	3. Didattica mista
	4. Altro
Bisogni e aspettative degli studenti	1. Orientamento e supporto
	2. Maggiore organizzazione nell'esercitazione
	3. Difficoltà nel definire i bisogni
AREA TEMATICA RUOLO DEL MENTORE	
Scelta di fare il mentore	1. Scelta personale
	2. Scelta del docente
Aspettative mentori	1. Crescita sul piano formativo/professionale
	2. Crescita/esperienza sul piano personale
	3. Nessuna aspettativa
Compiti mentore	1. Organizzare il lavoro di ricerca
	2. Gestione del gruppo
Rapporto mentore-docente	1. Esecutivo/collaborativo
	2. Collaborativo e di confronto
Rapporto mentore-studente	1. Confidenziale
	2. Distaccato/formale
Rapporto tra mentori	1. Rapporto amichevole
	2. Rapporto di collaborazione
Organizzazione lavoro tra mentori	Organizzazione funzionale
AREA TEMATICA CONSIDERAZIONI GENERALI	
Punti di forza e di debolezza (esercitazioni e ruolo mentore)	1. Punti di forza
	2. Punti di debolezza
Volontà di ripetere l'esperienza	Sì

Figura 1 - Sintesi della struttura categoriale

L'area tematica Organizzazione e Didattica si è sviluppata attraverso una serie di domande stimolo atte ad indagare l'organizzazione delle attività e i bisogni espressi dalle studentesse e dagli studenti. Dall'analisi delle evidenze del primo tema sono state individuate quattro categorie: *Supporto alle matricole*, *Organizzazione delle attività dell'esercitazione e delle fasi di ricerca*, *Didattica mista* e *Altro*. Nelle esercitazioni di ricerca, in un ambiente caratterizzato, strutturalmente o eccezionalmente, da una didattica mista, le e i mentori affermano di svolgere due funzioni: supportano le matricole all'interno dell'esercitazione e nell'inserimento nel contesto universitario; e gestiscono le attività di ricerca e i gruppi. Le evidenze che riportano un'organizzazione interna poco strutturata sono state categorizzate in *Altro*.

L'analisi del secondo tema esplorato, i bisogni degli studenti e delle studentesse, ha prodotto tre categorie: *Orientamento e supporto* che si riferisce al sostegno nelle attività sia all'interno che all'esterno dell'esercitazione; *Maggiore organizzazione nell'esercitazione* che si esplica nella necessità di comunicazione e di comprensione dell'obiettivo di ricerca; e *Difficoltà nel definire i bisogni degli studenti* che racchiude tutte le criticità rilevate dalle e dai mentori nell'entrare in relazione con gli studenti e le studentesse.

Le domande stimolo nell'area tematica Ruolo del mentore hanno indagato la scelta delle e dei mentori di ricoprire tale ruolo, le loro aspettative, i compiti e il rapporto instaurato tra mentori, docente e studentesse e studenti. Rispetto alla scelta di diventare mentori, dalle risposte emergono due categorie: *Scelta personale*, che comprende motivazioni quali: l'interesse formativo-scientifico, l'acquisizione di crediti formativi e il rinnovamento di un'esperienza pregressa da studente o da mentore stesso; e *Scelta del docente*. Sia che le e i mentori abbiano accettato o scelto questo ruolo, hanno iniziato la loro esperienza con aspettative di *crescita sul piano formativo/professionale*, da una parte, attraverso la collaborazione con il docente e l'assunzione di un ruolo organizzativo e dall'altra di *crescita sul piano personale* mediante l'acquisizione di competenze di supporto e mediazione tra docenti e studenti, studentesse.

Nel concreto, i compiti delle e dei mentori si polarizzano in *Organizzare il lavoro di ricerca*, come le somministrazioni o l'organizzazione delle lezioni e *Gestire il gruppo*, dalle presenze, passando per le comunicazioni, fino al supporto nelle attività.

Inoltre, l'area tematica Ruolo del mentore ha indagato la dimensione relazionale, in particolare, tra mentore e docente, tra mentore e studenti/studentesse e tra mentori all'interno della stessa esercitazione. L'analisi delle evidenze relative al rapporto tra docente e mentore ha evidenziato due categorie: *Esecutivo/organizzativo*, che descrive una relazione formale, basata sullo scambio di informazioni, in cui le e i mentori si occupano del monitoraggio delle studentesse e degli studenti e solo in alcuni casi sono responsabili delle attività e *Collaborativo e di confronto*, un rapporto "alla pari", basato sulla fiducia, in cui le e i mentori sono inclusi nei processi decisionali e possono gestire in autonomia delle attività.

Il rapporto tra mentori e matricole, si differenzia in *confidenziale* e amichevole dentro e fuori l'esercitazione e *distaccato/formale* a causa della difficoltà nell'entrare in relazione con le studentesse e gli studenti.

Le due categorie isolate dall'analisi delle evidenze relative al rapporto tra le e i mentori, *Amichevole* e *Collaborativo*, si esplicano poi in un'*Organizzazione funzionale* delle attività fondata sulla collaborazione e il confronto continuo.

Nell'area tematica Considerazioni generali sono stati esplorati i punti di forza e di debolezza dell'esperienza e la volontà di ripeterla. All'interno della categoria *Punti di forza* confluiscono le evidenze che enfatizzano il valore sia dell'esperienza da mentore che dell'esercitazione di ricerca. Le e i mentori affermano di aver acquisito competenze pratiche e trasversali, ottenendo una crescita sia professionale che personale, lavorando in un contesto che facilita il processo di apprendimento, di socializzazione e di orientamento delle studentesse e degli studenti. La categoria *Punti di debolezza* aggrega tutte le risposte delle e dei mentori che restituiscono la loro difficoltà nel gestire il nuovo ruolo e il lavoro con gli studenti e le studentesse e che enfatizzano la possibilità di includere questi ultimi nella scelta della ricerca e della sua organizzazione. Nonostante le criticità emerse, le e i mentori ripeterebbero questa esperienza per vivere con maggiore consapevolezza il loro ruolo e/o per gli sviluppi che hanno ottenuto sul piano della crescita personale (Sì).

Le categorie e relative sottocategorie qui descritte restituiscono la varietà delle esperienze vissute dai mentori all'interno delle esercitazioni di ricerca.

3. Analisi dei risultati. La voce delle e dei mentori

Dai *focus group* emerge che le e i mentori sono giunti al loro ruolo sulla base di più motivazioni. Nello specifico per 8 delle e degli 11 mentori che hanno partecipato ai Focus Group si è trattato di una Scelta personale (categoria che raccoglie 20 occorrenze in totale); in particolare è stato enfatizzato soprattutto il riconoscimento del valore scientifico e formativo dell'esperienza (per 10 mentori). Inoltre, 3 mentori hanno dichiarato di aver scelto di proseguire l'esperienza nel ruolo, già ricoperto in passato. 7 di loro ricordano anche l'opportunità di ottenere dei CFU utili alla carriera accademica. In 3 casi le e i mentori hanno ricevuto una proposta di collaborazione da parte del/della docente (Scelta del/della docente), uno tra loro in forma di borsa di tutoraggio. Tra loro, solo in 1 caso la proposta del/della docente è stata affiancata da una motivazione anche personale.

In tutti i casi le e i mentori avevano diverse aspettative sul ruolo che avrebbero ricoperto, rispetto ad una *Crescita sul piano professionale e formativo* (categoria richiamata da 5 mentori per un totale di 7 occorrenze) e una *Crescita sul piano personale* (categoria richiamata da 10 mentori). Rispetto al piano professionale e formativo, 5 di loro si aspettavano un ruolo autonomo nell'organizzazione delle attività di ricerca e nella gestione del gruppo di matricole e 2 di loro un rapporto di maggior collaborazione con i/le docenti: *“in realtà un po' le mie aspettative iniziali... sono un po' disilluse. Nel senso, speravo di essere più appunto un mentore piuttosto che un* student* che fa un corso. Invece ci siamo più trovati a essere student* che fanno un corso... quindi a livello personale io mi aspettavo di essere un po' dall'altra parte, cioè non come professoressa, ovviamente, però sicuramente di sperimentarsi in un altro modo che non fosse l* student* e basta”*.

Considerando l'esperienza sul piano di crescita personale, 5 mentori si aspettavano di essere figure di riferimento per studenti e studentesse e 5 menzionano anche l'aspettativa di acquisire capacità e competenze di mediazione tra docente e matricole che partecipano all'esercitazione.

Come evidenziato nella presentazione del modello delle categorie, per quanto riguarda l'area tematica *Organizzazione e Didattica*, le e i mentori hanno differenziato le loro risposte indagando sia il loro

ruolo all'interno dell'esercitazione, sia l'organizzazione in riferimento alla situazione pandemica. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto 9 di loro fanno riferimento alla didattica mista: 5 mentori riferiscono che nell'esercitazione cui partecipano la *Didattica Mista* viene utilizzata in casi eccezionali, ad esempio in caso di positività di studentesse e studenti o di docenti; 4 mentori hanno invece osservato un utilizzo della didattica mista strutturale, lasciando la possibilità di scelta per la modalità in presenza o a distanza in ogni incontro.

Considerando il loro ruolo, per 6 mentori questo appare soprattutto legato al *Supporto alle matricole* (categoria richiamata in 12 casi), sia nella fase di socializzazione e inserimento nel contesto universitario (per 3 mentori) sia nello studio, nella compilazione del percorso formativo e selezione degli esami a scelta (per 2 mentori), sia nell'utilizzo dei software specifici impiegati nelle esercitazioni, come SPSS o Excel (per 2 mentori). 5 mentori affermano di supportare le matricole nelle diverse attività citate, nelle diverse fasi dell'esercitazione.

Inoltre, le e i mentori partecipano in 7 casi all'esercitazione anche per l'*Organizzazione delle attività e delle fasi della ricerca* (categoria che raccoglie 12 occorrenze) con diversi compiti: calendarizzazione delle attività (4 mentori), gestione della formazione dei gruppi di lavoro e delle attività in aula (6 mentori) e revisione degli elaborati prodotti dalle matricole (2 mentori).

Nel parlare dell'organizzazione didattica, 2 mentori hanno anticipato anche contenuti legati al rapporto tra mentori e docenti, in un caso descrivendolo come *Esecutivo/Organizzativo*, uno scambio di informazioni ai fini organizzativi; in un caso come *Collaborativo e di Confronto*, riconoscendosi un'autonomia nella gestione delle attività di ricerca.

Un/una mentore ritiene che manchi il coinvolgimento nell'organizzazione interna, in particolare nei termini di condivisione dei contenuti dei singoli incontri. In questa prospettiva viene fatto riferimento sia agli aspetti organizzativi che al rapporto mentore-docente: “*noi non ci organizziamo. Cioè, è come se noi fossimo partecipanti dell'esercitazione perché noi arriviamo qui, anche noi con il punto interrogativo su quello che faremo. Magari è colpa nostra che non ci interessiamo e non cerchiamo l* professor* per chiedere 'cosa si farà? Cosa non si fa?'. Però è anche l*i che magari a noi non scrive per organizzare qualcosa.*”

I compiti specifici delle e dei mentori sono stati indagati con apposite domande, dalle cui risposte emerge che tutte e tutti mentori partecipano alla *Gestione del gruppo di matricole* (18 occorrenze), distribuendosi su diverse mansioni (spesso più di una): in otto casi gestendo le comunicazioni via ambiente Moodle o in gruppi Whatsapp; in sette casi spiegando i compiti da svolgere e supportando nelle attività; in tre casi tenendo nota delle presenze agli incontri delle esercitazioni.

Quattro mentori, inoltre, si occupano di *Organizzare il lavoro di ricerca* (categoria che raccoglie 9 occorrenze), in particolare per le somministrazioni degli strumenti (3 casi), per i contenuti delle lezioni ed eventuali approfondimenti (3 casi), per la revisione dei report di ricerca (1 caso). In 2 casi le e i mentori tengono un diario di bordo, utile anche alla revisione dell'andamento dell'attività di ricerca.

Parlando dei propri compiti, tutte e tutti le e i mentori hanno ribadito il loro contributo all'organizzazione didattica, riprendendo in alcuni casi temi già emersi: il supporto alle matricole nell'utilizzo degli strumenti informatici (2 casi) e nelle varie fasi dell'esercitazione (1 caso); il loro ruolo nella calendarizzazione delle attività (1 caso). Inoltre, tutte e tutti hanno evidenziato l'importanza del ruolo del mentore soprattutto nella gestione delle attività quando si utilizza la

didattica mista, gestendo le comunicazioni estemporanee nei casi eccezionali (ad es. di positività al Covid-19).

Da quanto emerge in merito al ruolo delle e dei mentori nell'organizzazione didattica, sembrano parzialmente confermate le aspettative iniziali di chi si proponeva di avere un ruolo importante nella gestione delle attività di ricerca e del gruppo di matricole.

Anche in questo caso, le e i mentori hanno anticipato alcune informazioni utili alla comprensione del rapporto mentore-docente e mentore-matricole. In particolare, viene ribadito il rapporto esecutivo/organizzativo di scambio di informazioni ai fini organizzativi con le e i docenti (1). Parlando dei gruppi Whatsapp, 2 mentori hanno evidenziato un rapporto freddo e distaccato con le matricole, che raramente partecipano alle conversazioni o utilizzano il gruppo per chiedere informazioni.

Approfondendo l'area tematica specifica sul rapporto mentore-docente, come visto già parzialmente per le modalità di organizzazione didattica, le risposte delle e dei mentori si sono polarizzate indicando un rapporto che per 6 partecipanti al *Focus Group* è di tipo *Esecutivo e organizzativo* (categoria richiamata per un totale di 8 occorrenze) e per 5 di tipo *Collaborativo e di confronto* (14 occorrenze); si segnala che in tre casi le e i mentori evidenziano una sovrapposizione tra i due tipi di rapporto.

Il rapporto di tipo esecutivo e organizzativo per 4 mentori appare caratterizzato da scambi di informazioni per collaborare all'organizzazione delle attività e attribuzioni di responsabilità nella gestione della ricerca; nell'ambito della collaborazione e del confronto, in 7 casi le e i mentori reputano importante l'instaurarsi di un confronto continuo e di una relazione di fiducia, in 4 della delega ad una forte autonomia nell'organizzazione della ricerca e in 3 di una relazione basata sull'inclusione delle e dei mentori anche nei processi decisionali che riguardano le attività delle esercitazioni di ricerca.

Anche rispetto al rapporto tra mentori e matricole troviamo risposte polarizzate che indicano un rapporto che per 4 mentori è *Confidenziale* (5 occorrenze) e per 7 *Distaccato e formale* (9 occorrenze). In particolare, tre di loro fanno riferimento ad un rapporto a volte anche amichevole e due al ruolo di mediazione ricoperto dalle e dai mentori.

Tra chi, invece, restituisce un'immagine di rapporto distaccato, analizzando le 9 occorrenze della macro-categoria si evidenzia "freddezza" della relazione (4) e un rapporto basato sulle comunicazioni organizzative e/o esecutive (5): "*sembra brutto dirlo, però quelle poche volte che ci siamo visti online tutti senza mascherina... è difficile proprio riconoscerli* (gli studenti e le studentesse, n.d.r.). *Cioè da novembre il fatto di non saper riconoscere... ci sembra brutto. Anche quando a volte prendiamo le presenze, sembra brutto dover ancora chiedere*".

All'interno di questa area tematica emergono, dunque, nuovamente riferimenti al ruolo delle e dei mentori per il supporto alle matricole e la necessità di una maggiore organizzazione delle attività di ricerca.

Alle e ai mentori è stato chiesto anche di individuare i bisogni formativi delle matricole; 9 di loro hanno identificato necessità legate all'*Orientamento* (20 occorrenze) e al bisogno di *maggiore organizzazione* (11 occorrenze). 3 mentori hanno avuto difficoltà nell'identificare i bisogni, sia per la mancanza di una relazione profonda (2 occorrenze) sia poiché hanno ritenuto gli studenti e le

studentesse già molto autonomi nelle attività (1). In quest'ottica, il rapporto tra mentori e matricole di tipo distaccato sembra influenzare la capacità delle e dei mentori di leggerne i bisogni.

Per quanto riguarda l'Orientamento a studenti e studentesse, le 20 occorrenze coinvolgono la scelta degli esami (4), l'inserimento nel contesto universitario (4), il supporto specifico nelle attività di ricerca (6) e nell'utilizzo degli strumenti informatici (6). L'organizzazione delle attività è legata ad un bisogno di maggiore comunicazione e condivisione da parte dei e delle docenti sia rispetto all'esercitazione nel complesso (7) sia rispetto al chiarimento dell'obiettivo di ricerca (4). Rispetto a questo, le e i mentori evidenziano nuovamente l'importanza del ruolo nell'organizzazione delle attività di ricerca.

Nell'ambito delle relazioni, dove ci sono più mentori per un'esercitazione, viene sempre indicato un rapporto *Amichevole* (12 occorrenze) e di *Collaborazione* (10 occorrenze). In tutte le esercitazioni le e i mentori collaborano, supportandosi a vicenda (6) e confrontandosi (4). Inoltre, in alcune esercitazioni e tra alcune e alcuni mentori si sono instaurati rapporti di amicizia, in parte iniziati già nelle vesti di studentesse e studenti e proseguiti poi nell'esperienza di mentori (7). 5 di loro condividono anche esperienze al di fuori del contesto universitario.

In tutte le esercitazioni la distribuzione del lavoro tra mentori è *Funzionale* (13 occorrenze), caratterizzata sia da collaborazione e confronto (richiamata da 8 mentori) che da un'equa suddivisione dei compiti (richiamata da 5 mentori).

In conclusione dei *focus group* sono stati indagati i punti di forza e di debolezza dell'esperienza svolta dalle e dai mentori. Tra i punti di forza vengono riconosciute in sei casi l'acquisizione di competenze trasversali e socio-emotive, in cinque l'acquisizione di competenze professionali e formative e la sperimentazione di un ambiente collaborativo e in due la gratificazione di aver svolto un ruolo di orientamento.

Tra i punti di debolezza 7 mentori evidenziano la mancanza di formazione per svolgere un ruolo così complesso e 3 lo scarso coinvolgimento di studenti e studentesse nell'organizzazione delle attività di ricerca.

Complessivamente, tutte e tutti i mentori dichiarano che vorrebbero ripetere l'esperienza, per consolidare quanto già sperimentato e per crescere ulteriormente dal punto di vista delle competenze trasversali e personali.

5. Conclusioni

Ciò che emerge dall'analisi dei *focus group* realizzati con le e i mentori ad alcuni mesi dalla conclusione delle esercitazioni è che le aspettative iniziali, la crescita sul piano personale (figura di riferimento e capacità di mediazione) e professionale (autonomia organizzativa e collaborazione con la/ila docente), sono confermate dalla descrizione del ruolo svolto all'interno dell'esercitazione nell'organizzazione delle attività e delle fasi di ricerca e nel supporto alle matricole. In particolare, in merito ai compiti, le e i mentori dichiarano di avere avuto un ruolo fondamentale nella gestione delle comunicazioni con le matricole, più che nell'organizzazione delle attività di ricerca.

Dalla lettura della narrazione corale delle e dei mentori emerge con chiarezza quanto il ruolo assunto sia ritenuto in linea anche con la loro percezione dei bisogni delle matricole in termini di orientamento, supporto e organizzazione interna. La risposta positiva ai bisogni delle matricole è ricondotta anche alla capacità di creare un clima d'aula positivo favorito, da un lato, dal rapporto tra

docente e mentore, contrassegnato da spirito di collaborazione, fiducia e confronto, oltre che esecutivo, e, dall'altro, da un'organizzazione funzionale tra mentori garantita da un rapporto amichevole e collaborativo. Parallelamente le e i mentori segnalano come punto di forza l'ambiente collaborativo sperimentato, che ha prodotto una crescita soprattutto sul piano personale e relazionale, ma anche su quello professionale. Questo elemento viene confermato anche dall'analisi dei dati del questionario somministrato alle e ai mentori alla fine della loro esperienza che, oltre a restituire un *feedback* complessivo del vissuto personale, indaga il livello di soddisfazione delle aspettative iniziali, la percezione riguardo il rapporto tra studentesse e studenti, il tipo di competenze acquisite e il proprio ruolo nel contesto delle esercitazioni di ricerca. Altro elemento rilevante emerso dalla lettura dei dati del questionario finale, è che, nonostante un bilancio conclusivo non del tutto positivo, l'esperienza da mentore è considerata da ripetere e consigliare.

A fronte di una valutazione positiva del contesto, del ruolo e dei compiti, espressa dalle e dai mentori, tuttavia, emerge anche quanto il loro rapporto con le studentesse e gli studenti sia nel complesso più distaccato/formale che confidenziale. Le e i mentori evidenziano alcuni aspetti di difficoltà nell'entrare in relazione con le matricole, riconducendoli, da una parte, a un'organizzazione interna delle attività e dei compiti che può presentare alcune criticità e, dall'altra, alla composizione del gruppo. Inoltre, un rapporto di tipo distaccato tra mentori e matricole sembra influenzare la capacità dei primi di leggere i bisogni delle e dei secondi. A tratti emerge, seppur in forma implicita, un certo disagio nel trovare strategie efficaci per risolvere i problemi che di volta in volta si presentano. Oltre alla necessità di una maggiore organizzazione interna, legata anche a una migliore definizione del ruolo del mentore, nel corso dei *focus group* emerge fortemente la necessità di una formazione adeguata delle studentesse e degli studenti esperti che si apprestano a svolgere il ruolo del mentore. In particolare, viene constatato che la mancanza di collaborazione con la/il docente e il ruolo del mentore poco definito incide negativamente su alcune capacità fondamentali di *mentoring* (competenze di mediazione e collaborazione) che si ritengono in alcuni casi ancora in via di acquisizione. Del resto, la ricerca evidenzia la centralità di tali aspetti: lavorare sulla definizione di obiettivi e scopi dell'esercitazione di ricerca, reclutare e formare le e i mentori per poi inserirli in contesto definito con ruoli e funzioni precise (Egege & Kutieleh, 2015), migliora l'efficacia del mentoring e l'andamento delle attività, anche in termini di motivazione da parte di mentori e studenti (Colvin & Ashman, 2010).

La percezione di inadeguatezza sembrerebbe in ogni caso subire una mitigazione nel tempo, stando a quanto emerge da una prima analisi dei dati raccolti tramite il questionario somministrato alla fine dell'esperienza, rispondendo al quale le e i mentori dichiarano di essersi sentirti pronti e adatti a svolgere tale ruolo.

In ultima analisi le informazioni ricavate attraverso la conduzione dei *focus group* intermedi e in via di acquisizione attraverso l'analisi dei dati ricavati dal questionario finale, tratteggiano un quadro di luci ed ombre, enfatizzando un aspetto legato agli effetti positivi su mentori e matricole in termini di sostegno e inserimento nel contesto universitario, e richiamando al contempo l'importanza di una formazione comune alle e ai mentori orientata anche alla gestione della relazione e del gruppo. Come evidenzia la letteratura, non esiste una pratica standard per il mentoring (Egege & Kutieleh, 2015) e questo rende ancora più rilevante la necessità di raccogliere dati sui modelli messi a punto e sperimentati nei diversi contesti. Nel caso dei corsi di laurea pedagogici questa esigenza si lega alla

natura stessa dei corsi di studio e al tipo di profili professionali da essi formati. Nel contesto educativo la capacità di praticare forme di educazione attiva, di lavorare sulla dimensione del confronto, della collaborazione, dell'ascolto e della creazione del gruppo sono ineludibili e possono trovare una base affidabile anche nella pratica del *peer mentoring*.

Riferimenti bibliografici:

- Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., L. Morini, A., & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), 47-71.
- Beltman, S., Schaeben, M. (2012). Institution-wide peer mentoring: Benefits for mentors. *The International Journal of the First Year in Higher Education*. 3(2), 33-44.
- Bonin, E. (2013). Effect of peer mentors on academic performance. *River Academic Journal*, 9(2), 1-8.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Burgalassi, M., Biasci, V., Capobianco, R., Moretti, G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre". *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IX(17), 105-126.
- Cantwell, R.H., Scevak, J.J. (2004). Engaging university learning: the experiences of students entering university via recognition of prior industrial experience. *Higher Education Research and Development*, 23(2), 131-145.
- Colvin J.W. & Ashman, M. (2010). Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121-134.
- Corda Costa, M., & Visalberghi, A. (eds.). (1975). *Ricerche pedagogiche nella didattica universitaria*. Firenze: La Nuova Italia.
- Da Re L. (2012). "Tutor junior" e qualità della didattica. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, 120-133.
- De Beni, R., Moè, A., Rizzato, R. (2003). Lo studio all'Università: caratteristiche e modalità di promozione. *Giornale italiano di psicologia*, XXX (2), 277-295.
- Egege, S., & Kutieleh, S. (2015). Peer mentors as a transition strategy at University: Why mentoring needs to have boundaries. *Australian Journal of Education*: 59, 265-277.
- Gale, N. K., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC medical research methodology*, 13(1), 1-8.
- Heirdsfield A. M., Walker S., Walsh K., Wilss L. (2008). Peer mentoring for first year teacher education students: the mentors' experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 109-124.
- La Rocca C. (2012). Il Peer Tutoring nell'Orientamento universitario. Punti di forza e criticità. *MeTis*, II(1).

- Leidenfrost, B., Strassnig, B., Schütz, M., Carbon, C.-C., Schabmann, A. (2014). The Impact of Peer Mentoring on Mentee Academic Performance: Is Any Mentoring Style Better than No Mentoring at All? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(1), 102-111.
- Lucisano, P., Sposetti, P., Szpunar, G. (2011). La figura del mentore mediatore e le esercitazioni di ricerca dei Corsi di Laurea pedagogici della "Sapienza". In L. Galliani (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei. Atti della VIII Biennale Internazionale della Didattica Universitaria Padova*. Lecce: Pensa Multimedia
- Mattarelli, E., Vincenti G., Szpunar, G., Sposetti, P. (2021). Learning outside the classroom: the peer-mentoring model in the experience of research. *14th Annual International Conference of Education, Research and Innovation Online Conference*. 8-9 November 2021, Valencia (Spain), 5809-5813.
- Moretti, G., Burgalassi, M., Giuliani, A. (2017). Enhance Students' Engagement To Counter Dropping-Out: A Research At Roma Tre University. *INTED2017 Proceedings Conference 6th-8th March 2017*, Valencia, Spain, 305-313.
- Sposetti, P., & Szpunar, G. (2019). *Il peer mentoring come forma di didattica universitaria senza voto. Peer mentoring as a form of academic teaching without grades*. Convegno Internazionale SIRD Training actions and evaluation processes, Salerno, 363-372.
- Sposetti, P., Szpunar, G., Vincenti, G., Mattarelli, E., Gabrielli, S., Rionero, M.G. (2022). Peer Mentoring Model in Sapienza University of Rome: First Results. *14th annual International Conference of Education, and New Learning Technologies*. 4-6 July, 2022, Palma de Mallorca (Spain), 9501 – 9508.
- Szpunar, G., & Sposetti, P. (2018). Praticare il peer mentoring all'università: il modello dei Corsi di laurea pedagogici de “La Sapienza”. In S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (987-993). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zago, G., Giraldi, A., Clerici, R. (eds.) (2014). *Successo e insuccesso negli studi universitari. Dati, interpretazioni e proposte dall'ateneo di Padova*. Bologna: Il Mulino.