

Vol. 9, n. **2**

RICERCAZIONE

Six-monthly Journal on Learning
Research and Innovation in Education

December 2017

EDITOR

Francesco Pisanu



Provincia autonoma
di Trento



RICERCAZIONE

Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

Editor

Francesco Pisanu

Editorial staff

Marcella Cellurale, Chiara Motter, Chiara Tamanini, Alma Rosa Laurenti Argento - IPRASE

Francesca Rapanà - University of Verona

Jan Beseda - Centre for Higher Education Studies, Prague

International scientific board

Jean Claude Beacco - University La Sorbonne Nouvelle, Paris

Christopher Bezzina - University of Malta

Renate Motschnig - University of Vienna

Anne-Nelly Perret-Clermont - University of Neuchâtel

Lauren Resnick - University of Pittsburgh

Roger Säljö - University of Gothenburg

Michael Schratz - University of Innsbruck

Dieter Wolf - University of Essen

National scientific board

Annamaria Ajello - La Sapienza University, Rome

Paolo Calidoni - University of Parma

Daniele Checchi - University of Milan

Piergiuseppe Ellerani - Università del Salento, Lecce

Italo Fiorin - LUMSA University, Rome

Franco Fraccaroli - University of Trento

Dario Ianes - Free University of Bozen

Lucia Mason - University of Padua

Luigina Mortari - University of Verona

Angelo Paletta - University of Bologna

Giuseppe Tacconi - University of Verona

Paola Venuti - University of Trento

Arduino Salatin - IUSVE

Tommaso Agasisti - Polytechnic University of Milan

Gabriele Anzellotti - University of Trento

Mario Castoldi - University of Turin

Paolo Di Fiore - University of Milan

Alberto Felice De Toni - University of Udine

Remo Job - University of Trento

Michele Lenoci - Catholic University, Milan

Piero Lucisano - Sapienza University of Rome

Francesco Profumo - FBK, Trento

Federica Ricci Garotti - University of Trento

Gianni Santucci - University of Trento

Francesco Sabatini - Accademia della Crusca

Antonio Schizzerotto - University of Trento

Renata Viganò - Catholic University, Milan

Liliana Dozza - Free University of Bozen-Bolzano

Patrizia Ghislandi - University of Trento

Rita Chiesa - University of Bologna

Lorenzo Avanzi - University of Trento

Six-monthly Journal published twice a year.

© 2017 Provincia Autonoma di Trento Editore

Ricercazione has been accredited by National Agency of Evaluation of the University System and Research as a scientific Journal of Class A in two scientific-disciplinary categories: Pedagogy and History of Pedagogy and Teaching methods, Special Education, Educational Research.

Registered at Court of Trento - N. 6, April 28, 2015.

ISSN: 2036-5330

Director manager: Giampaolo Pedrotti (Ufficio stampa PAT)

Principal Contact

Francesco Pisanu, Provincia Autonoma di Trento

Phone: +39 0461 497225

francesco.pisanu@provincia.tn.it

Support Contact

Sonia Brusco

Phone: +39 0461 494379

sonia.brusco@iprase.tn.it

IPRASE

ISTITUTO PROVINCIALE PER LA RICERCA, L'AGGIORNAMENTO E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVA
PROVINCIAL INSTITUTE FOR INSERVICE TRAINING AND EDUCATIONAL RESEARCH AND EXPERIMENTATION

IPRASE – Ente strumentale della Provincia Autonoma di Trento, così come disposto dall'art. 33 della L.P. 16 giugno 2006, n. 3, sostiene l'attività del sistema educativo provinciale e, secondo quanto stabilito dall'art. 42 della L.P. 7 agosto 2006, n. 5 e s.m., ha il compito di promuovere e realizzare azioni finalizzate alla ricerca, alla sperimentazione, alla documentazione, allo studio e all'approfondimento di tematiche educative e formative, anche relative alla condizione giovanile, e di favorire iniziative a sostegno dell'innovazione didattica e dell'autonomia scolastica.

L'Istituto, con D.P.P. 3 aprile 2008 n.10-117/Leg. e s.m. si è dotato di Regolamento che ne declina l'ordinamento e le funzioni.

Riguardo alla formazione e all'aggiornamento progetta, attua, verifica e monitora percorsi rivolti al personale della scuola nell'ottica dello sviluppo professionale continuo, anche in relazione ai fabbisogni formativi connessi al reclutamento di nuovo personale.

Riguardo alla valutazione, realizza azioni di ricerca e formazione, effettua rilevazioni a livello locale, nazionale e internazionale sulla qualità degli apprendimenti degli studenti e svolge attività di monitoraggio sulle azioni di innovazione didattica.

Per favorire la conoscenza, la condivisione e la diffusione delle buone pratiche, raccoglie e mette a disposizione la documentazione relativa ai processi didattici e di apprendimento.

Le prospettive dell'Istituto in merito alle azioni evidenziate sono oggetto del Piano Strategico e, per il triennio 2015-2017, mirano a costruire l'educazione per il futuro e a preparare oggi le generazioni del domani, assicurando la condivisione della proposta tra le Istituzioni scolastiche, le comunità locali, le imprese e le Istituzioni sociali e politiche.

L'attenzione al mondo dei discenti si realizza anche attraverso l'azione dell'Osservatorio Giovani, parte integrante di IPRASE, che effettua studi e ricerche su aspetti educativi, culturali e sociali della realtà giovanile. Al fine di assicurare il pieno raggiungimento delle proprie finalità, IPRASE agisce d'intesa con il Dipartimento provinciale della Conoscenza e attiva accordi, in Italia e all'estero, con Istituzioni pubbliche o private operanti nell'ambito dell'educazione, della formazione, della documentazione e della ricerca, collabora con l'Università degli Studi di Trento, con altre Università, con Istituti di ricerca e documentazione facenti capo al Ministero della Pubblica Istruzione e con Istituti di ricerca operanti in Italia e all'estero.

IPRASE – an autonomous body funded by the Autonomous Province of Trento, as provided for by article 33 of the Provincial Law of June 16, 2006, no. 3, supports the activities of the provincial educational system and, according to the provisions of article 42 of the Provincial Law of August 7, 2006, no. 5 and subsequent amendments, has the task of promoting and implementing actions aimed at research, experimentation, documentation, studies and in-depth examination of education and training issues, also in relation to the youth situation, and encouraging initiatives supporting educational innovation and school autonomy.

With D.P.P. of 3 April 3 2008 no. 10-117 / Leg. and subsequent amendments, the institute has adopted regulations determining its organisation and roles.

As regards training and refresher courses, IPRASE designs, implements and monitors programmes directed at school personnel, based on continuing professional development, also in relation to training needs linked to the recruitment of new staff.

As regards assessment, IPRASE carries out research and training and surveys at local, national and international level on the quality of learning for pupils, and carries out monitoring activities regarding educational innovation.

To promote knowledge, exchange of experience and the dissemination of good practice, IPRASE collects and makes available documentation related to educational processes and learning.

All these activities are the subject of the IPRASE Strategic Plan and in the 2015-2017 period are aimed at building meaningful education for the future, to prepare today the generations of tomorrow, ensuring agreement as regards the proposals by educational institutions, local communities, businesses and political and social institutions.

Attention for the world of learners is also achieved through the actions of the youth monitoring unit, an integral part of IPRASE, which carries out studies and research on educational, cultural and social aspects of the situation for young people.

In order to ensure full achievement of its goals, IPRASE acts in agreement with the provincial education department and stipulates agreements at national and international level with public or private sector organisations operating in the field of education, training, documentation and research. IPRASE collaborates with the University of Trento and with other universities, with research and documentation institutes supervised by the Italian Ministry of Education and Research (MIUR) and with research institutes operating in Italy and abroad.

IPRASE

Director **Luciano Covi**
luciano.covi@iprase.tn.it

www.iprase.tn.it | iprase@iprase.tn.it
Via Gerolamo Tartarotti, 15 - 38068 Rovereto
Phone: +39 0461 494360 Fax: +39 0461 494399

Indice

RICERCAZIONE - Vol. 9, n. 2 - December 2017

- 7 **Editoriale - Francesco Pisanu**
Misurare le competenze degli studenti: sfide e questioni aperte dalle rilevazioni informatizzate
- 11 **Annika Palmgren & Karin Gustafsson**
L'importanza attribuita dal sistema svedese per lo sviluppo dell'apprendimento del bambino in età pre-scolare
- 37 **Roberta Silva & Federica Valbusa**
Le competenze socio-emotive degli insegnanti nella scuola dell'infanzia: ruolo nella pratica professionale e ricadute educative. Dalla voce degli insegnanti indicazioni utili alla formazione
- 51 **Krisztina Szabó & Alexandra Szemere**
Coinvolgere gli studenti universitari nel processo di apprendimento: alcune considerazioni sulla relazione tra gamification, motivazione e flow
- 73 **Concetta Tino & Valentina Grion**
Carte tematiche per la costruzione della rubrica valutativa da parte di docenti in formazione
- 87 **Giovanni Marconato**
La competenza tra desideri e realtà
- 109 **Maria Cristina Matteucci, Rita Chiesa & Cinzia Albanesi**
Progettare un servizio di psicologia scolastica a partire dai bisogni della scuola: un progetto partecipato in un Istituto Comprensivo
- 123 **Mari Carmen Caldeiro Pedreira, Cristian Alejandro Mejías Zamorano, Ruth Elizabeth Galindo Navarro & Sandra Guevara Betancourt**
L'esperienza pedagogica dell'uso degli hypermedia in educazione in Spagna e in Cile
- 139 **Roberto Poli**
Capacità di aspirare e uso del futuro
- 147 **Chiara Emanuelli**
I laboratori di futuro nella scuola: l'anticipazione come strategia didattica
- 159 **Mario Giacomo Dutto**
Recensione del volume "Écoles et politiques linguistiques. Pour une gestion de la diversité linguistique" di J.-C. Beacco

Index

RICERCAZIONE - Vol. 9, n. 1 - December 2017

- 7 **Editorial** - Francesco Pisanu
Measuring students' competencies: challenges and issues opened up by computer-based testing
- 11 **Annika Palmgren & Karin Gustafsson**
The Swedish Department's Importance Of The Child's Learner's Development
- 37 **Roberta Silva & Federica Valbusa**
The socio-emotional skills of teachers in kindergarten: their role in professional practice and educational impact. Useful indications for training from the voices of teachers
- 51 **Krisztina Szabó & Alexandra Szemere**
Engaging students in higher education: some considerations on the relation between gamification, motivation, and flow
- 73 **Concetta Tino & Valentina Grion**
Thematic cards for evaluation rubric construction by pre-service teachers
- 87 **Giovanni Marconato**
The competence: an outlook between "desire" and reality
- 109 **Maria Cristina Matteucci, Rita Chiesa & Cinzia Albanesi**
Designing a school psychology service starting from school's needs analysis: a participatory project in a Comprehensive Institute
- 123 **Mari Carmen Caldeiro Pedreira, Cristian Alejandro Mejías Zamorano, Ruth Elizabeth Galindo Navarro & Sandra Guevara Betancourt**
A pedagogical experience of hypermedia teachers in Spain and Chile
- 139 **Roberto Poli**
Being able to aspire and use of the future
- 147 **Chiara Emanuelli**
Working on future developments in schools: anticipation as instructional strategy
- 159 **Mario Giacomo Dutto**
Review of the book "École et politiques linguistiques. Pour une gestion de la diversité linguistique" by J.-C. Beacco

Misurare le competenze degli studenti: sfide e questioni aperte dalle rilevazioni informatizzate

Il numero di Ricerca di dicembre 2017 è un miscelaneo, come il precedente numero di giugno. Nell'editoriale precedente il focus è stato sulle competenze, nello specifico sulle competenze apparentemente non "scolastiche" che hanno comunque un'importanza decisiva nelle carriere, di vita e professionali, delle persone. Anche in questo editoriale tratterò il tema delle competenze (che sono comunque, come si vedrà, presenti all'interno di questo numero), prendendo come spunto il dibattito conseguente alla pubblicazione dei dati della prima edizione "computer based" di OCSE PISA 2015. Tale dibattito ha intercettato la classica ripartizione in "apocalittici" e "integrati", chi contro e chi a favore delle prove informatizzate.

Chi è a favore sostiene, non a torto, i benefici tecnico-organizzativi e di contenuto di questa tipologia di prove (si veda per le prove INVALSI, Tamanini, 2017). La scomparsa dei fascicoli cartacei è già un dato positivo, visto che non comporta più la spedizione di ingombranti scatoloni ad ogni scuola, l'input manuale dei dati, ecc. Inoltre, si aprono spazi di maggiore flessibilità organizzative per le prove (per il momento della somministrazione). Dal punto di vista del contenuto, la creazione stessa delle prove cambierà radicalmente, essendo pensata non più per una esecuzione carta e matita, ma per una performance via tastiera e video. Questo potenzierà le possibilità di combinazione di test differenziati per ciascun alunno, e quindi, forse, l'abbattimento del fenomeno del cheating. Si pensi che item legati al problem solving collaborativo sarebbero stati impensabili nella versione carta e matita, ma diventano realtà grazie all'utilizzo di applicativi che simulano scenari collaborativi all'interno di prove che misurano competenze in maniera assolutamente individuale. Verranno potenziati anche le possibilità di restituzione del dato, che diventerà più analitico. Questo per quanto riguarda gli "integrati".

Sul versante "apocalittici", come già detto l'ultima indagine OCSE PISA ha sancito il décalage dei punteggi degli studenti di molti paesi solitamente performanti in questa indagine. Il dibattito sul calo dei punteggi PISA tra le ultime due rilevazioni (2012-2015) ha interessato in realtà molti paesi dentro e fuori l'area OCSE che partecipano all'indagine. Giusto per fare un esempio, in base al report internazionale PISA rilasciato nel 2016 (OECD, 2016) con i dati dell'indagine del 2015, tutti i principali best performers nelle competenze di matematica nel 2012 hanno avuto un calo nei livelli di apprendimento. Corea del Sud, Taiwan e Hong Kong hanno avuto un calo nella percentuale di studenti nei livelli più alti della competenza matematica di, rispettivamente, 10, 9 e 7 punti. Situazione simile per Singapore, Giappone e Macao.

Il fenomeno è stato di una portata tale che ha creato, subito dopo la presentazione dei dati internazionali nel dicembre 2016 (ma i primi segni di questo dibattito sono rintracciabili già nei

* Direttore dell'Ufficio per la Valutazione delle Politiche Scolastiche, Provincia Autonoma di Trento.

commenti e nelle riflessioni sugli esiti della sperimentazione delle prove informatizzate del 2012; Jerrim, 2016), un acceso dibattito, anche empirico, sui perché di tale décalage.

Ad oggi l'ipotesi più accreditata, da considerare comunque al netto dei cambiamenti e delle evoluzioni fisiologiche dei sistemi educativi e del capitale umano che ne sta alla base, è riconducibile ad una sola parziale comparabilità tra la rilevazione cartacea tradizionale e quella computerizzata introdotta in maniera estensiva con l'indagine PISA 2015. Lo stesso responsabile del directorato dell'indagine PISA, Andreas Schleicher, ha recentemente sostenuto che questo calo nei best performers non necessariamente può essere dovuto ad un peggioramento delle performance degli studenti, ma che il passaggio dalla rilevazione cartacea a quella computerizzata possa aver giocato un ruolo decisivo nel "ricalibrare", al ribasso, la misura di tali competenze (Ward, 2017).

Molti commentatori e ricercatori a livello internazionale, e anche una serie di indagini empiriche pubblicate quest'anno sui dati del 2015, indicano che un possibile elemento che ha contribuito al calo dei punteggi possa essere la scarsa familiarità degli studenti alla lettura di testi lunghi e complessi sullo schermo di un computer (ad esempio Zhao, 2016; Komatsu & Rappleye, 2017). Nonostante gli studenti quindicenni oggi possano utilizzare differenti tecnologie per l'accesso alle informazioni (PC, tablet, smartphone, ...), è probabile che nella maggior parte dei casi non siano abituati a frequenti sessioni di apprendimento e valutazione, in matematica, scienze e lettura e comprensione del testo, fruite attraverso lo schermo di un PC tradizionale e attraverso applicativi basati sul tradizionale sistema operativo Windows (che è ciò che si sono trovati davanti durante le prove informatizzate di PISA 2015).

Anche se molti paesi hanno investito ingenti risorse economiche nella diffusione delle tecnologie in ambito educativo, i dati raccolti dalla stessa indagine PISA 2015 ci dicono come, a parte alcune eccezioni (tra

queste Danimarca e Norvegia), non esista una correlazione significativa tra esposizione e uso massivo delle tecnologie in attività di apprendimento e livello delle competenze misurate da PISA. Questo per dire che, in linea di massima, i paesi in cui gli studenti dichiarano di fare un uso massivo della tecnologia per l'apprendimento hanno la stessa probabilità di avere trend positivi e negativi in PISA dei paesi in cui gli studenti quindicenni dichiarano un utilizzo meno frequente (OECD, 2015).

Anche i dati del Trentino, nel passaggio tra le rilevazioni del 2012 e del 2015 di PISA, possono essere letti attraverso questa lente interpretativa, considerando che il Trentino è stato nelle ultime rilevazioni tra i top performers a livello internazionale e considerando le modalità didattiche prevalenti nel secondo ciclo di istruzione, in cui l'uso delle tecnologie non è ancora interamente sostitutivo rispetto ai metodi più tradizionali di insegnamento e apprendimento. Ulteriori approfondimenti empirici saranno necessari per identificare in maniera più accurata l'impatto della rilevazione informatizzata sulla misura delle competenze degli studenti quindicenni (e sicuramente la rilevazione OCSE PISA del 2018 sarà un ulteriore elemento di prova), ma è plausibile pensare che il dato di tendenza al ribasso emerso nell'ultima rilevazione PISA debba essere necessariamente pesato e riletto alla luce di questi elementi. Vedremo dunque cosa accadrà dopo il prossimo OCSE PISA.

Il presente numero ha, come il precedente del 2017, in sottotraccia il tema delle competenze, si diceva all'inizio dell'editoriale, prima dell'escursus sulle prove informatizzate che sono l'ultimo esempio di strumento di misura di tali competenze.

Tale tema è esplicito in almeno tre contributi. Il lavoro di Marconato approfondisce modelli e strumenti per la realizzazione di una didattica per competenze, cercando, anche da un punto di vista culturale di superare in classico binomio tra conoscenze e competenze, che è diventato oggetto oggi in Italia di un dibattito, a mio parere, non particolarmente stimolante, visto che siamo tornati alla logica

degli opposti estremismi. Il lavoro di Marconato propone, non potendo negare l'ormai consolidato valore e ruolo delle competenze nella didattica, un'integrazione con l'ambito delle conoscenze che parta da solidi modelli concettuali sullo sviluppo di queste ultime. Del resto è un dato di fatto che senza un apposito bagaglio di conoscenze, la competenza ha scarse chance di essere sviluppata. Su un versante simile, anche se più tecnico e metodologico, il lavoro di Tino e Grion su uno strumento per supportare la valutazione formativa delle competenze, cioè una rubrica valutativa costruita attraverso l'uso di carte tematiche. Il lavoro delle due ricercatrici di Padova è di stretto interesse soprattutto per coloro che si occupano del primo ciclo di istruzione, partendo già dalla scuola d'infanzia. Un terzo lavoro che cita esplicitamente le competenze è quello di Silva e Valbusa, che si focalizza sulle competenze emotive degli insegnanti nella scuola d'infanzia, e sulle ricadute nella pratica professionale. L'aspetto interessante di questo lavoro è il mirroring di tale competenze tra insegnanti e bambini, per cercare di cogliere le connessioni tra le competenze possedute dagli uni (gli insegnanti) e quelle sviluppati dagli altri (i bambini). Altri tre lavori affrontano il tema indirettamente, focalizzando l'attenzione sugli aspetti motivazionali, considerati come drivers per lo sviluppo di conoscenze e competenze, e su un particolare tipo di set di competenze utili agli individui per prepararsi al meglio alle esperienze future, la cosiddetta "capacità di aspirare". Il lavoro di Szabó e Szemere affronta il tema della motivazione all'apprendimento negli studenti universitari. Si tratta del primo lavoro pubblicato da Ricerca su uno studio che interessa questa fascia di soggetti. In questo lavoro le autrici

ipotizzano l'uso dei video-giochi nella didattica universitaria, ciò che in termine tecnico viene oggi chiamata gamification, e i loro possibili impatti sulla motivazione degli studenti, attraverso uno studio teorico sul tema. I lavori di Poli e di Emanuelli approfondiscono il tema della competenza di anticipazione del futuro in ambito educativo, soprattutto considerando il suo status di competenza e il fatto che possa essere a tutti gli effetti insegnata nelle scuole. Il numero presenta poi due lavori di rassegna su caratteristiche esperienze in diversi paesi su altrettanti diversi temi: la Svezia per quanto riguarda lo sviluppo professionale degli insegnanti che lavorano nel settore pre-scolastico, il Cile e la Spagna per quanto riguarda la diffusione delle tecnologie e gli impatti sulla didattica. Il lavoro di Palmgren e Gustafsson descrive le caratteristiche del contesto svedese e l'importanza del curriculum anche nel settore educativo 1-6. In tale contesto le pratiche di sviluppo professionale degli insegnanti, in base alla forte impronta socio-culturale, si realizzano anche e soprattutto attraverso gli scambi comunicativi e il lavoro prossimale di sviluppo di pratiche professionali. Il lavoro di Caldeiro e colleghi fa una sintesi dello scenario di due paesi che condividono la lingua (lo spagnolo) e in parte la cultura europea, la Spagna e il Cile. Soprattutto in questo ultimo paese si stanno realizzando tutti i miti e le utopie legate alle tecnologie in ambito educativo che si sono sviluppati in precedenza in Europa. Chiude il numero la notevole recensione, che diventerà però un quasi articolo, del libro di Beacco sulla gestione delle politiche di insegnamento delle lingue a scuola, a cura di Mario Dutto, Presidente di IPRASE.

Buona lettura!

Riferimenti bibliografici

- Jerrim J. (2016). PISA 2012: how do results for the paper and computer tests compare? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(4), pp. 495-518.
- Komatsu, H., & Rappleye, J. (2017). Did the shift to computer-based testing in PISA 2015 affect reading scores? A View from East Asia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(4), pp. 616-623.
- OECD (2016). *PISA 2015 results*. Parigi: PISA, OECD Publishing.
- Tamanini, C. (2017). *I cambiamenti delle prove INVALSI nell'a.s. 2017-18*. Articolo disponibile al link <https://adiscuola.it/i-cambiamenti-delle-prove-invalsi-nella-s-2017-18/>.
- Ward, H. (2017). *Exclusive: Pisa data may be incomparable, Schleicher admits*. Articolo disponibile al link www.tes.com/news/school-news/breaking-news/exclusive-pisa-data-may-be-incomparable-schleicher-admits.
- Zhao, Y. (2017). *Did the Shift from Paper to Computer Bring Down East Asia's (China's) PISA Performance?* Articolo disponibile al link <http://nepc.colorado.edu/blog/did-shift>.

Annika Palmgren
Independent Consultant, Sweden

[pp. 11-35]

Karin Gustafsson
University of Gothenburg, Sweden

The Swedish Department's Importance of the Child's Learner's Development

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Annika Palmgren, Skolutveckling - Phone: 0708 17 06 35 - E-mail: annika@palmgrenskolutveckling.se

Estratto

L'articolo descrive le caratteristiche generali del sistema pre-scolastico svedese, considerando i modelli teorici di riferimento, la struttura, gli elementi cardine (il curriculum) e il ruolo e le funzioni delle persone che lavorano all'interno delle strutture educative (gli insegnanti, i manager delle strutture e le altre figure di supporto). Una serie di interviste di gruppo mostrano come i responsabili delle strutture educative percepiscono il loro ruolo di leader e come l'organizzazione e funzionamento del sistema svedese consente loro di avere non solo un ruolo manageriale ma anche di leadership trasformativa e distribuita.

Parole chiave: Sistema prescolastico svedese, Leadership, Curriculum, Apprendimento situato.

Abstract

The article describes the general characteristics of the Swedish pre-school system, considering the background theoretical models, the structure, the pivotal elements (the curriculum) and the role and functions of the people working within the educational institutions (the teachers, the head teachers and other supporting figures). A series of group interviews show how head teachers of Swedish educational structures perceive their role as leaders and how the organization and functioning of the Swedish system allow them to have not only a managerial role but also of transformational and distributed leadership.

Key words: Swedish preschool system, Leadership, Curriculum, Situated learning.

1. The Swedish Preschool's History and Background

1.1 *Preschool is the first school form in the Swedish education system - preschool is not a compulsory system. It is school day and curriculum Lpfö98 (rev. 16) that preschools, pre-school education, and teaching*

Preschool is the first school form in the Swedish education system for children aged one to five years. Where preschool is a “non-compulsory school form,” Swedish School Day and Preschool’s curriculum Lpfö98 (rev. 16) governs and regulates pre-school education and teaching based on a democratic value base and targets objectives, rather than methods (Ministry of Education, 2010). Society’s perception of preschool has changed as pre-school has become its school form. Kihlström (1995) highlights in his dissertation the pre-school career that has been in Sweden for about 100 years. The profession has changed over time, and various educational and social changes have affected the business. In his dissertation, Kihlström focuses on how the preschool profession has changed and evolved.

According to Berntsson, the curriculum requires the theoretical knowledge of the preschool teacher who is trained and personally related. Berntsson (1999) also believes that the focus of the curriculum on preschool’s educational assignments is positive for the professional education of the preschooler.

1.1.1 *Pre-school’s assignment according to school day and curriculum for preschool*

Preschool is the first school form in the Swedish education system. It is a voluntary school form that is part of education policy. Education act and regulations govern the Swedish school system and schools. Pre-

school’s curriculum Lpfö98 (rev 2016) will be revised and rewritten in 2018¹. It controls preschool and expresses what requirements the State imposes on preschool education and education. Lpfö98 (2016) expresses the requirements, and expectations children and guardians may have in the preschool’s activities. Lpfö98 (rev. 2016) describes the values and central learning in preschool. In December 2004, the pre-school proposal was adopted “Quality in preschool” prop. (2004/05, p. 11). This adoption meant that preschool became its school form and part of the Swedish educational system. The activities shall be chaired by a principal who is responsible for coordinating the educational work. It also appears that there should be differences in the occupational role of children, nurses and preschool teachers and that they should be clear, according to the bill because the occupational groups have different skills in preschool. Nearly half a million children participate in pre-school education in Sweden, 76% of the children, in the age group one to three years. 94% of the country’s children aged four to five attend preschool. Preschool received his first curriculum in August 1998. As regards pre-school, it is a challenge to see play and creativity as opportunities in children’s learning. (Ministry of Education, 1998a; 1998b).

1.1.2 *Preschool in Sweden*

In the last decade, the educational assignment in Swedish preschool has become more important. Pre-school education has an educational assignment where nursing, education, and learning will form a whole. Pre-school in Sweden is a non-compulsory school form that will promote children’s development, creativity and learning. There is a criticism of preschool that involves increasing children’s linguistic and mathematical development based on the individual’s interests, needs, and conditions regardless of gender, as both boys and girls will be given the same oppor-

¹ Source: www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/forskola/forskolans-laroplan-ska-revideras-1.260355.

tunities in preschool. In Sweden, preschool is a voluntary school form for the individual child. There is a variation at what age children start in preschool. According to Kilström (1995), pre-school teachers in Sweden historically have mainly learned their profession through practical work, which caused them a lack of systematics in their knowledge. The pre-school career has been in Sweden for about 100 years. Several studies show the importance of pre-school teachers learning to formulate their practical knowledge.

1.2 Education and education as defined in preschool. Preschool has a coherent system 1-5 years of progress and learning. EDUCARE

In Sweden, preschool is the first step in the education system. The teachers' union has pushed the question that it is only for preschool teachers who work in a preschool, which is a strategy for vocational monopolies, and thus the status of preschoolers can be increased if they only perform the educational work, according to Berntsson (2000). Education and teaching are definitions used in Swedish preschool. Accordingly, there is a coherent system in preschool for children aged one to five years of learning, care and development (Educare) is Latin and means "taking care of, and upbringing."

1.2.1 The interaction and the individual

According to Säljö (2000), knowledge and insights are something we develop with others in the form of joint activities. Säljö distinguishes between what is planned and targeted and which takes place in the framework of education in preschool and school and informal learning that takes place in everyday life. They are different from the formal and informal learning. Formal learning is planned and targeted and takes place within the framework of preschool and school. Informal learning is what happens in everyday life. Pre-school's curriculum does not contain goals for what individual children should have achieved at

different times or different ages. There are also no established norms or levels of children's abilities or knowledge, about writing in the school's support material. The follow-up, evaluation, and development in preschool pedagogical documentation describes the following about the knowledge that each child's learning and development should not be used to categorize, sort or compare children, but provide the basis for planning further education with the children.

2. Teaching in Swedish preschool

Preschool is the first step in the child's education, and education and preschool will lay the foundation for lifelong learning. Therefore, it is important that preschool teachers be given the prerequisites for taking responsibility for teaching as stipulated by the school and the responsibility stated in the guidelines for preschool teachers.

When it comes to studies on how preschool education and education contribute to children's learning, they are complex and require a variety of collaborative methods and theoretical perspectives according to Pramling Samuelsson, Johansson & Sheridan (2009), with reference to this study: «Where it appears that pre-schools that are considered to be of high quality in preschool are characterized by interaction, communication, cooperation, and participation. Teachers also have clear and stated goals regarding learning objects they communicate and want children to have the opportunity to develop knowledge about» (*ibidem*, p. 90) as opposed to pre-schools that are considered to be of low quality. This study included children aged one to three years, which represents the first step in a comprehensive education system with a national curriculum that sets out the direction of society's intentions. The purpose of the study was to gain knowledge of what characterizes preschool as a learning environment by studying variations of learning environments in preschool about children's

knowledge/experience of various aspects of language/communication, mathematics and interaction.

The results of the study show that the variation in quality in preschools has increased and relevant researchers today find a greater difference between pre-schools of low and high quality. This is a worrying development, given that preschool is a democratic right for children and families. In one sense, low-quality preschools seem to be deteriorated than finding new ways of development. It seems that there has been a reduction in the quality limit for the business, the knowledge of the teachers and the communicative patterns that follow in the preschool (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). The researchers show that the variation in quality has increased. Today there is a larger difference between preschools quality.

The Swedish Preschool's curriculum includes strings in different content areas of what children are expected to develop knowledge and changed knowledge about. (The Swedish Schools Inspectorate Quality Review 2016, Diary Number: 2015, pp. 5-671). In the School Inspectorate's review, it turns out that children are given the opportunity to develop and learn, but it rarely happens through conscious education, i.e., goal-oriented processes aimed at development and learning. It is thus not ensured that the children's development and learning take place in the direction of the goals that preschool should aim for. With a conscious education, children can be offered greater opportunities to develop optimally. Teaching as concepts have not been defined in preschool. Preschool directors do not see the possibility for preschool teachers to take responsibility for teaching based on the curriculum guidelines. This is mainly due to the lack of clarity on the way in which preschool teachers' responsibilities are being implemented in preschool.

Pre-school importance for children's learning and development is discussed in this article using governing documents and research on pre-school education and teach-

ing. Historically, pre-school in Sweden has developed into a voluntary form of school in the Swedish educational system. In pre-school education, there are college educated preschool teachers who will lead nurses with high school education. It is required that the preschool teacher be able to lead the work in the work team to translate the curriculum Lpfö98 (rev. 16) intentions.

Since pre-school's curriculum Lpfö98 (rev. 16) mainly rests on socio-cultural theories, unlike previous control documents, it is important that preschool teachers are based on the sociocultural theory formation because children learn by communicating and interacting with other individuals and their surroundings. All in all, research shows that high quality is characterized by interaction, communication, collaboration, and participation.

It is of great importance that preschool teachers are encouraged and given the opportunity to follow the development of research in pre-school education, such as in the sociocultural theory formation, as the Swedish pre-school education, among other things.

2.1 Theoretical perspective. Sociocultural theoretical composition, game, and activity in preschool

According to Säljö (2000), an example of a socio-cultural activity is to read, produce and use writing. The letter, the text, the book, the document are artifacts, and the mastery of the messages they convey implies an acquaintance with cultural practices and communicative rules for how messages are to be produced (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 1999). Texts are included in various communicative contexts and Säljö addresses that it is reasonable to perceive written communication as a meditative resource within which people develop intellectually socially, personally, professionally and evenly emotional (Säljö, 2000). According to Säljö, «a comprehensive assumption in a socio-cultural perspective on knowledge and learning is

the sharp difference between concrete and abstract, theory and practice, and between language and action» (*ibidem*, p. 76).

In order to live up to the requirements of the preschool teacher in the work team, preschool teachers must be very well-read regarding the underlying theories that preschool education and teaching should rest on, as it is the preschool teacher responsible for the work in the child group to be carried out so that the children are given conditions for development and learning while stimulating to use all of its ability. About the socio-cultural theorem, it is the preschool teacher in the work team which must be introduced to the sociocultural theory formation to translate theories into practice and to support colleagues in the work team who do not have the academic competence.

2.2 Preschool teachers are responsible for assuring and conducting preschool education. The crew of the pre-school teachers and nurses' responsibility according to school day and the pre-school curriculum Lpfö98 (rev. 16)

In an evaluation study commissioned by the Municipal and Teachers' Union (Gustafsson & Mellgren, 2008), children's nurses and preschool teachers perceive the preschool's assignment in different ways, and that preschool teacher usually have a deeper understanding of the assignment in preschool.

The difference between occupational categories may be that preschool teachers emphasize learning, and pedagogy and nursing careers emphasize care. It is also apparent in the conversation that there is a difference between those who have undergone the teacher program and those who have an older education. The preschool teachers who have a later education can relate to the curriculum and the preschool's assignment in another way (Gustafsson, 2003). Preschool teachers are also better at formulating and documenting as well as being able to link the control documents to current research.

According to the school law, the purpose of education in preschool is that it will stimulate children's development and learning and provide the children with good care, education and learning and that they form a whole. Under the rule of thumb, only those who qualify as preschool teachers are authorized to conduct education. Papers show which qualifications the teacher has. In addition to preschool teachers, there may be other staff in the preschool, such as nursery and other skills. Preschool leaders interviewed in the study claim that they have higher demands on preschool teachers and that they have the main responsibility in the work team.

2.3 The preschool's education should rest on scientific grounds and proven experience

Pre-school education will rest on scientific grounds and proven experience, which means that the pre-school teacher in the work team has clear responsibility for the teaching of preschool, which means that the preschool teacher must assume responsibility for pre-primary education and school intentions when the preschool teacher Education rests on a scientific basis.

It is also of great importance that the preschool manager creates the conditions in his leadership to support preschool teachers in their assignments as educational leaders in the work team. This means that both preschool and preschool teachers must be updated regarding research in the pre-school area and be updated on new literature and create conditions for the entire work team to be updated within the pre-school area of research. The pre-school teacher has gained knowledge of the fact that pre-school education is based on proven experience and scientific grounds.

What does this mean for the individual preschool teacher in the team? (National Agency for Education in Sweden, 2013)

- Develop a host-neutral vocational language.

- Know and be able to revisit proven experience.
- The preschool teacher has acquired knowledge that all education and teaching should rest on proven experience and scientific grounds.
- Selection of different teaching and evaluation methods and knowing the theoretical perspectives on which they relate.
- Current child education research and other research.
- Active, conscious choices of skills development, which requires a scientific approach to preschool teachers in preschool to ensure pre-school education.
- The knowledge that proven experience is nothing more than experience.

Proven experience it should be:

- Proven.
- Documented.
- Communicated, so that it can be shared with others.
- Examined collegially based on criteria that are relevant.
- Tested according to ethical principles.

Thus, the proven experience is not:

- Personal.
- Oral or short term.

The scientific foundation requires preschool teachers to:

- Be lectured on theoretical learning theories that Lpfö98 (rev. 16) rests on, including Sociocultural theory formation.
- Acquire the knowledge and skills to be able to critically review, criticize and apply source criticism in current research.
- Knowing the question of questioning eliminates space for factual discussions and conducting didactic conversations.
- Read on current research in the field of pedagogy and other fields of research.
- Know of which researchers conduct child education research in Swedish preschool.

2.4 Who can teach in preschool?

Preschooler's responsibility.

Teacher's ID. The teachers' credentials are to insure teaching in preschool.

Preschool teachers have a Swedish teacher's ID. It is only pre-school teachers with Swedish teachers' credentials that can assure teaching in preschool

Preschool is covered by the term “teaching” which is defined as such goal-oriented processes as directed by preschool teachers aim at development and learning through the acquisition and development of knowledge and values. Preschoolers’ responsibility in the work team is to ensure education in preschool. Preschool teachers have undergone a college education and thus have the main responsibility in the work team to be able to relate to the preschool’s assignment, which means that each child needs their needs respected and catered. To be responsible for education in preschool, the preschool teacher must have a teacher’s certificate aimed at the younger children’s learning. According to the general rule, only those who have a teacher’s certificate as a preschool teacher and who are qualified for certain classes may attend the course.

It has also been clarified that there are legitimized preschool teachers with the right to teach preschools who are allowed to teach and that it is preschool teachers who are also responsible for it. The pre-school curricula were revised in 2010 and entered into force on July 1, 2011. Among other things, preschool teachers explained the responsibility for the activities implemented to stimulate and challenge children’s development and learning. The language, mathematics, science, and technology-related objectives were also clarified. These clarifications have become increasingly oriented towards childhood development and learning.

To be responsible for education in preschool, the preschool teacher must have a teacher’s certificate aimed at the younger

children's learning. According to the general rule, only those who have a qualification as preschool teachers and who are qualified for certain classes may attend the course. Only the person who has a qualification as a preschool teacher and is qualified for some teaching may conduct the instruction. A legitimate preschool teacher is responsible for the teaching he or she is doing. Preschool teachers are responsible for conducting and ensuring pre-school education but will carry out the teaching in conjunction with the work team where nurses and other staff are included. Preschool teachers should also be aware that pre-school is covered by the term "education".

This term is defined as: «such goal-oriented processes as directed by preschool teachers aim at development and learning through the acquisition and development of knowledge and values» and takes into consideration:

- Preschoolers' responsibility (Chapter 2, Section §15, Swedish education act).
- Preschool teachers shall be responsible for carrying out the work in the child group so that children are given the conditions for development and learning (Lpfö-98, p. 9).
- The activities should be designed to stimulate and challenge the child's development and learning (Lpfö-98 Development and Learning, p. 9; Swedish Schools Inspectorate Quality Review, 2016)
- Preschool Educational Mission and Teaching, Learning and Preschoolers' Responsibilities.

2.4.1 It is the State schoolwork that issues preschool teachers' credentials

The requirement for credentials for teachers and preschool teachers was introduced in the school day 2011. Credentials aim to increase the quality of Swedish school, raise the status of the profession and clarify what a teacher and preschool teacher is qualified to

teach. The exam is a requirement. To obtain a credential, there is a qualifying teacher's degree or pre-school teacher's degree. It is the content of the exam that governs the privileges given in the credentials².

Preschoolers' responsibility is to ensure pre-school education and carry out the teaching in conjunction with the work team where both pre-school teachers and nurses are included in the school and pre-school curricula. It is important that the work team with its different skills in preschool plans and performs the activities in line with the pre-school's assignment.

Pre-school is governed by the school law, and the preschools are required to follow the curriculum established by the Swedish government (Lpfö98, rev. 16). The preschool teacher is responsible for documenting each child's learning and development. Pramling Samuelsson and Johansson highlight in their study (2006) how the preschool's assignment has changed when pre-school has received a national curriculum and demands new goals for a goal-oriented approach (*ibidem*, p. 11). The researchers in the study point out that preschool teachers are expected to integrate play and creativity as opportunities in pre-school activities (Ministry of Education, 2010, p. 198).

A study by Hensvold (2003) examines how pre-school teachers experience their educational work with the children and what traces are left in pre-school education. She points out in her study that the preschool's activities are decentralized, emphasizing individual knowledge development. It may be to support children individually and in groups depending on the needs of the children. For example, comrade contact, help in dressing, toilet visits, etc., and that there are adults at hand that create safety for the children and provide them with challenges.

Hensvold (2003) again, finds that there is no common vocabulary language with

² Source: www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lararlegitimation/legitimation-1.237043.

relevant concepts that stimulate reflection, and she also considers how such venues are created and how a common vocational language develops.

The Teachers' Union has pushed the question that it should only be preschool teachers working in a preschool. A vocational language in preschool should be based on the curriculum Lpfö98 (rev. 16) terms and concepts and should be communicated host-neutrally at preschool leaders, preschool teachers and work teams in preschool. In communication and interaction with the child, guardian, professional colleagues and the surrounding community to ensure pre-school education and teaching. A vocational language should be in support but also a challenge to develop the professionalism of preschoolers and to call in preschool teachers' didactic questions to develop pre-school education qualitatively.

It is required that the preschool teacher in the work team be responsible for co-operation with custodians, pre-school and school based on current management documents and research. As families in today's society are different with both social and cultural differences, the preschool teacher must be able to act as co-responsible in the work team to co-operate with custodians in different family and social/cultural backgrounds, in relation to their values and attitudes, and to the preschool's mission and a scientific approach. Pre-school is governed by the school law (the National Agency for Education), and Preschools are required to follow the curriculum established by the Swedish government (Lpfö98, rev. 16). The preschool teacher is responsible for documenting each child's learning and development.

2.4.2 Forum for cooperation

In continuous conversations with the guardian, it is possible for the parent to have information and knowledge about the child's experiences in the pre-school's daily activities as well as the ability to exercise influence over both content and implementation about the preschool's established assignments. In to-

day's society where there are both social and cultural differences, it is important to use conversations continuously, where the custodian is given the opportunity to gain information and knowledge of the child's experiences in preschool, and thus the preschool can help to support guardian in her role as a parent. It is the responsibility of the preschooler to collaborate with both guardians and preschool teachers in the preschool class to the best interests of the child. Preschools, according to the curriculum, should promote learning, which requires a discussion in the work team on the meaning of the concepts of knowledge and learning.

The preschool teacher shall be responsible for ensuring that each child receives his or her needs and respected and experiences his or her worth. The preschool teacher is also responsible for preschool applying a democratic way of working in which the children actively participate, and developing norms for work and cohabitation in their child group in line with a democratic approach in value-based work and the equal value of all people. It is a great responsibility for the preschool teacher in the work team to translate and develop a democratic approach both in the work team and in the child group work and contact with parents. Preschool is tasked with being penetrated by a democratic approach and equal worth of everyone.

3. Preschool manager is responsible for ensuring pre-school education and for the management and development of preschool teachers and work teams in line with the curriculum guidelines

3.1 Preschool manager is responsible for ensuring pre-school education as school day and pre-school curriculum

Pre-school is also covered by the term "education," which is defined as: «the activities in which tuition is based on specific goals».

3.1.1 *Preschool manager's responsibility*

Being a preschool manager sets other, specific requirements than in many other managerial assignments. What requirements are made depends, among other things³:

- The development of society.
- Preschool's position within the education system, conditions, and expectations.
- Intentions in current governing documents and curricula.
- View and approach to children and children's learning.

3.1.2 *Key leadership skills in pre-school activities*

Preschool and preschool teachers shall (Pramling Samuelsson, 2016).

- Contribute to the direction of preschool work.
- Influence and develop employees.
- Identify and express a collective vision.
- Support and encourage the work team to feel pleasure and joy at work through collaboration.
- Contribute to a shared understanding.
- Effective communication through transparent systems, openness, honesty, and accessibility.

3.1.3 *In preschool there are three levels of leadership*

Preschool manager's responsibilities to the staff and the business (visions and direction at work) (Pramling Samuelsson, 2016):

- Preschooler's responsibility about the work team (Visions and Direction).
- All adults work with children, work team and preschool teachers, nurses and other staff members (lead, develop and implement curricula).

3.2 *Collegial learning as a competence development form for preschool teachers' learning*

In the Swedish National Agency for Education Knowledge Overview (Research for the Classroom) Scientific Foundation Proven Experience 2013, Timbely believes that one must motivate a teacher to do something different in a classroom, when he or she must think it's better to know what to do and then have the courage to try it out. Therefore, a change in attitude to the task is often the bottom of successful continuing education. There is research showing that school development has the greatest impact on the principals and the teachers themselves own the process. In Timberly's model, the focus is on teachers' professional learning, and professional learning is an important element in a school's overall school development. One talks about school development as a teacher's professional development as one of several possible instruments for achieving lasting change. The school's knowledge overview raises other important aspects such as long-term perspective, linking efforts to results and goal fulfillment and always having the students' goal-filling for the eyes. For the pre-school part, goal fulfillment means the purpose of the care. In the literature Research for the Classroom, Scientific Foundation's proven experience, it is also understood that collegial learning is a cyclically-ongoing process and is a coherent form of different forms of professional development where colleagues through structured collaboration acquire knowledge of their practice. There are a variety of methods of collegial learning such as learning study and, lesson study. Central to collegial learning that those involved train to provide feedback on how to perform different tasks systematically. The Knowledge Overview makes it clear that collegial learning is not synonymous with the fact that there is a group of teachers who sit down

³ Source: In Pramling & Samuelsson, University of Gothenburg. Lecture-February 5, 2016- To be leaders at different levels in preschool - a parallel process.

and speak. Collegial learning is based on the fact that two or more professionals have tasks to prepare and solve, discuss and reflect on before they may seek help or conversations with a supervisor. An external supervisor does not have to be a researcher but a person who has a good knowledge of the content to be discussed in collegial learning. There should be someone outside who is not connected to the group and in the daily teaching, and he or she must dare to challenge and bring the group's conversation forward. Timberly also believes that there is a change in attitude towards the task often at the bottom of successful continuing education.

3.3 Guidance for preschool teachers, nurses in collegial learning: a brief case study

We can cite as an example of development activities with pre-schools in Sweden the work of Annika Palmgren School Development. She has been working with her services in Sweden and internationally since 2012 and has been working for six years now with assignments from the municipal and independent head of primary school in Sweden. To support and strengthen the professional development of preschoolers and nurses based on the Swedish school law and curriculum for preschool Lpfö98 (rev. 16). The assignment of Annika Palmgren School Development is based on making visible and clarifying preschoolers' responsibility to ensure pre-school education based on, among other things, socio-cultural theory with inclusive leadership in preschool's work team. The assignment also includes clarifying the assignment of the children in charge of the work team's responsibility for implementing pre-school education. In cooperation with preschool teachers as a leader, responsible and ensuring pre-school education. The mission is to clarify the skills of preschoolers and nurses, as well as the similarities and differences in the skills of the pre-school teacher and the childcare with the aim of clarifying the different skills and thus

creating a good working environment for both children and adults.

The skills development that Annika Palmgren School Development performs as an external supervisor are building on collegial learning as a competence development form based on the writing provided by the Swedish National Agency for Education knowledge overview (Research for the classroom) Scientific foundation, proven experience.

The assignment is placed at four supervised intervals every four weeks per professional group – childcare – preschool teacher with 10-14 people per group. This is to gain continuity and systematics in the respective professions. In an extension of any future guides, the entire work team may also be involved in collegial learning. To visualize and communicate differences and uniqueness in the different professions. But also get the opportunity to get spoken and right in the respective professions' group. Preschool manager as an educational leader sometimes chooses to attend the collegial tutoring to ensure the education and get a picture where preschool teachers and nurses are in their professional development, and they are looking at their assignment.

For each supervision occasion, the group of preschool teachers and the group of childcare workers receive some questions based on the overall inventory of the pre-school teachers, nurses in charge of preschool heads themselves, for the quality development of pre-school education. The participating preschool teachers and nurses read on these questions to each supervision session with the support of the pre-school curriculum Lpfö98 (rev. 16) and where they now reflect as their preparation for the next tutorial. To be able to contribute at the time of supervision to self-reflections in group communication in collaboration with other preschool teachers or nurses colleagues discuss, reflect and solve the current issues under the guidance of external supervisors. To broaden and deepen an understanding of the preschool's assignment and what current professional profession is responsible for

children's development, learning and care in Swedish preschool. At each supervisory occasion, it is required to document in writing the subjective reflections of the pre-school teachers and the nurses. As this written documentation is in support and basis for the continued collegial supervision at the next opportunity, as well as documentation to follow a progression in collegial learning for all concerned participation. The external supervisor in this case Annika Palmgren School Development is commissioned in the collegial tutoring to provide feedback and challenge new issues in the discussion. This is to support, challenge and advance in the development process for preschool teachers and nurses, and that participation itself experiences a progression in their learning but also owns the development process in their professional development and pre-school education. After each supervision session, preschool manager and external supervisor take a call for analysis of the completed tutorial. To get an overall picture of the group's progression at the current tutorial. The preschool manager also takes a conversation with his colleagues who have participated in the tutorial to reconcile employee reflections after participating in the tutorial. This is to get a collective constructive picture and where all participants can speak and correct as interpreted.

Annika Palmgren School Development also conducts teaching visits to preschool as an external supervisor. These teaching visits are usually conducted once per semester in preschools that choose this form of collegial supervision with external supervisors. Each work team where preschool teachers and childminders include rings themselves in their questions as they want external supervisors to observe in community action and interaction with children and adults and children. These questions will be sent to external supervisors via email before the teaching visit. External supervisors plan an activity visit in consultation with the work team and participate in the work team's education with children and adults in their play and activity led by

preschool teachers and in collaboration with childcare workers. External supervisors make a collective assessment based on current issues that preschool teachers and work teams have called for observation. In connection with teaching visits, preschool teachers and nurses settle down together with external supervisors and to discuss didactically based on what external supervisors have observed based on the current issues that preschool teachers and nurses have chosen for observation. External supervisors now provide feedback and are now challenging new issues in the discussion. These new issues will be seen as support for developing communication and interaction teaching in a forward perspective in children's play and activity. That also provides the basis for follow-up teaching visits by external supervisors next semester. During these teaching visits, the preschool manager does not participate. In consultation with the work team, both external supervisors and the work team themselves attach to preschool leaders as educational leaders what new issues have been convened during the collegial discussion and what is now needed for support to develop the teaching of the working class with the children.

4. Assessment from Preschool teachers and Preschool heads in preschool Professional Practice: interviews conducted

4.1 Voices from preschool teachers in Swedish preschool teacher's profession experience- conducted interview

Below are a few quotes from interviews of professional preschool teachers in Sweden we have made to let the readers more aware of the Swedish system. Where the content of these quotes focuses on:

- The role of the preschool teacher in Swedish preschool.
- The Swedish Preschool's assignment according to the Swedish education act and Curriculum Lpfö98 (rev. 16) stipulates.

- Collegial learning as a competence development.

The transcriptions are made following the original communication flow between interviewer and informants.

Interviewer: Yes, to welcome you to this interview, please describe your professional role as a preschool teacher...?

Preschool teacher: ... it's an assignment ... I think it's a complex role and I think it's complex from many ... in many ways. It is a complex role purely technical. I think it's a complex matter how work sharing in a work team and I think it's complex when we are in preschool and all of us who work in preschool when we all go as educators when there are many professions in preschool, and it's not just preschool teachers without nurses and resource counselors there are many who are gathered in this role, and it is synonymous with its experience and the many claiming the territory of others and I think it is a complex role in society that ehm ... how society looks at preschool I think that it is complex to parents and where there is a preschool as a care giver but where the society and the state are quite clear in their ... on learning and how the control documents are to be used ... ehm ... I think ... I enjoy being a preschool teacher but I think that is more complex than I thought, I thought the division of labor would be more natural when we have so different experiences in preschool in education and training h so there ...

Preschool teacher: ... ehm ... hmm ... yes they, the ... way of looking at children and knowing so it is partly that you have complexity in the occupational groups but also complexity with other preschool teachers with different educational backgrounds that in the pre-school you are given a few hands free and do as you please but I feel like the curriculum as something very clear but when we do not look at the curriculum, look ... look ... see the purpose of the cur-

riculum, in the same way; I can experience it's hard to meet ...

Preschool teacher: ... yes ... it is very culture that prevails but it is also well that the preschool (emphasizes preschool) activities have not included in it and preschool development ... that ehm ... that one has passed from one ... from the social board to the education administration in the municipalities that preschools are a school form and not a carer's donor, so you also clearly understood that ... but, that, it's not deep enough rotten yet ...

Preschool teacher: ... mmm ... and you are also expected in the pre-school years ... but you must also give preschool teachers the conditions so that you can have it, but I do not have expectations of colleagues in another department that went his pre-school teacher education for thirty years ago and who has not graduated from it ... we have different grounds ...

Preschool teacher: ... Just as ehm ... in the curriculum, there are no goals - knowledge requirements or goals in the way the children should have achieved here without the ambition that ... we offer the children to experience so we can freely, even if we have control documents so we can choose and make sure they get those pieces ... in a way, I want everything that (laughter) ... will happen ...

Preschool teacher: ... Yes, there's my role as a preschool teacher and there I ... ehm ... just in my professional development, too, that I can say what is, what we do, why do we choose to work this way and what's what we see when we do this, and it will also be clear to me and someone else ... how we work and then I can tell my colleague that when she is with the children ... she has taken up ... ehm ... both in conversation with children and ehm with parents...

Preschool teacher: ... Teaching for me but talking a lot about the fact that if there is learning the children are learning all the time, that is when wearing clothes, it is at the meal situation there is learning (*empha-*

sizing - learning) ... ehm ... constantly but teaching is for me more goal-oriented, so you go in as an educator one who goes more consciously into one process like ehm ... ehm discussions about what is learning and teaching there ... for learning is always but teaching is in a more conscious act or ... so it is for me, but teaching is also taking place in preschool ...

Preschool teacher: ... yes ... hmmm yes just ... but one hears that it is lifted ... I am sitting in a quality network where we meet preschool teachers from other areas and then we have discussions and what has been what is teaching and what is what is learning and there preschool teachers of some, some preschool teachers have completely resigned and it is interesting to discuss that it is connected to school it is the school you teach...

Interviewer: ... describe here what view you have on your professional role as a preschool teacher...?

Preschool teacher: ... though I have several years of professional experience, it's still learning for me too when I'm going to ... what to say using the words teach the child so to say and still learn things with the kids and how I move on in their learning processes ... Just the words of preschool teachers, it has become more clear compared to some years ago, I know the curriculum, but also the staff who come and educate staff that comes a lot more than before, and it is because I, as a preschool teacher, have more responsibility. I ... agency how it will develop and how children have it during the day to learn ... it has become a big difference ... I feel good and bad ...

Preschool teacher: ... mmm ... I have worked in a team with only preschool teachers, and then it has been quite simple because you have the same language you can say ... ehm ... we have understood what we have meant and how we think in our plans of caution, but you speak, or when you work with staff, maybe you do not have that education, and then you have to think

a bit longer and then you have to explain to the staff but also what it means and what to get to and sometimes it does Yes, you may think a bit longer it's just not just of course that we do this now but can explain even more and at the same time (the voice also) so it also evolves me ... they do ... ehm ... though I have to think a few turns to ... ehm ... and I also see that it gives results for those I explain to show if we do this way they will and they will happen ... and that's a little bit ... You're glad you can, this is how we fix this myself, and I'm glad about it, and then you strengthen yourself, and then you think of yourself and then it's okay, and then I fix it and then I can and will be fine (stresses well) ... ehm ... yes and that's how I can ...

Preschool teacher: ... yes, it is clear that I see... I ... may, may enter the leadership role in a clearer way ... ehm ... even if I have always had it in any way you want to pushing all the time towards now, it becomes even clearer now I feel just in leadership and I now think it has become a revised curriculum when it came to it, even more that it was the pre-school teacher who has more and more responsibility It has become even more clear and it has come to pass more and more to yes, it is now the preschool teacher who is going to do, and it is our preschool teacher who is responsible, and it has now become more self-thought that it is my responsibility I have to grab this because it lies on me ...

Preschool teacher: ... even if the work team is to do it together, I have to make sure that it is done...

Preschool teacher: ... we have the whole work team, and it's clear with things, and it's not me that I'm going to do it, do it without trying to get it together we'll do it together to like it my colleagues do things (*emphasize - doing things*) so to challenge them too so they also learn etc. ...they dare ... to challenge themselves in different things, in different contexts, I may not be any Leaders who go in and get up and do

everything, but I want the work team as we work together, but I have eyes here for things to get done ...

Preschool teacher: ... yes ... and that's probably how I think too ... to ehm ... we will ... implement our goals and the curriculum should be alive so that they ehm ... and everyone is as involved in it ...

Preschool teacher: ... ehm ... but teaching is that it may be in different ways, I feel it can be situations adapted when working with the youngest children when you are very present on the floor, and yes you are in their play, and there do things in the game and sometimes trying to capture that when we build with Duplo for example, one may catch up with colors taking technology and start building in different ways and, catching that moment and thus learn and it will be a bit challenging for us so to speak ... and I see that as a learning for the child and teaching for us and then we have the others where we have more planned activities we do things with the kids, yes yes we paint we have the collection for example we sing, and it's like the little ones too, so to speak, I sehm (*emphasizing - I see*) as teaching and also (*emphasizes - also*) in routine situations to wear clothes and take off clothes and or the stuff that it is also a learning for the children too and ehm ... it is interesting, and they are interesting and see that the routine situations that you think are yes... yes ... are so to do, and there you can challenge the children there is so much ... we can get in math two missing, two shoes you should hang up we lie down we are on top of and take care of those situations that may not be thought of otherwise and they are ... ehm ... I think they ehm ... I think it's a little interesting when you wear those glasses and see the little things ...

Preschool teacher: ... yes ...

Preschool teacher: ... I actually think it's very good and then you actually looked through the curriculum every week (*emphasizing - week*) ... and ... what goals we have and value now maybe not the whole, not the

whole curriculum, but most of all is with that, and it makes you nuts and nuts, nuts, nuts and so you can find new things even though you have had so many years to find new things or maybe you might think about it

Preschool teacher: ... no more than at the end of the end of each semester, we will surrender to our boss what we have done ... quality ... yes we're safe there because we've worked with, done and how it's gone, yes we do every semester, and that's a good way too, yes there must be a word, and then it will be clear it's clear what you need to work on and so on

Interviewer: ... and then I'm interested in ... how do you, as a teacher of collegial learning, develop as a form of competence development ...?

Preschool teacher: ... I think it's great we need each other because we have different skills, we can do different things ... and ehm ... it's a matter of course that you should share ... somehow to their colleagues and as I said want to be challenged in some ways and ... yes this is what you think and I think so we can solve it as needed (*emphasizing needed*) that we talk to each other ... and that's how You go through different education programs that you get some input from outside and it's also necessary ... so that you can then pass it on to your colleagues in a way.

Preschool teacher: ... yes ... ehm ... yes absolutely ... so we also have a development team that we are also together and where we also come up with different things to develop the activity...

Preschool teacher: ... it's ... preschool teacher and a boss e ... with but now I'm not in that group, but I can imagine it will work in the same way as my team leader's group to say and ehm ... and to develop the business and preschool, the environment around and for things so that there is always a dialogue ... development ...

Interviewer: ... yes, that ... your organization has a conscious strategy for collegial learning, you also perceive it as a co-worker...

Preschool teacher: ... but it's always going to research, so much is coming and it's always hard to take care of and not get on, there are many things all the time ... ehm. I think it's great fun with research as well as need things and often it is so that preschool, yes the newspaper *Preschool* and I think there are so many goods sometimes it may take some time, and now and then we will work with this and maybe we ... things and it's *Educational Magazine* that also gets yes, and I think it's fun to read what's going on in these and research and so it's interesting ... ehm ... sometimes it feels like it takes a long time before it comes to us at preschool and finally how we can take it to us and me ...

Preschool teacher: ... so I think that we have the world's most important job, just ehm ... I'm just as proud to do, and I see a development in the children ... a receipt that we are doing something good to say the little people we work with the parents we will also get into the preschool's world and how it works ... because I think we have an important role in society ...

4.2 Voices from preschool heads in Swedish preschool heads profession experience- conducted an interview

Below are some quotes extracted from interviews by professional preschool leaders in Sweden. Where the content of these quotes focuses on:

- The role of preschool in Swedish preschool.
- Swedish Preschool's assignment according to Swedish education act and Curriculum Lpfö98 (rev. 16) stipulates.
- Collegial learning as a competence development.

Interviewer: Describe how you look at your professional role as preschool manager ...

Preschool head: ... yes, it's multifaceted I said ... you can say ... ehm ... and it's a point of intersection between many parts of the

preschool's business ... What I want to do the most is the educational leadership, and that's what one must fight for the most ... ehm ... to have space for and take the time to develop but it is also a leadership and leadership, with the rules of school and curriculum ... parliament and government, give me the assignment and I work in municipal activities, and it has a municipal policy that is part of my assignment officer, and I am an official in an official organization ... I have children consider I have a parent perspective, the guardian's perspective, and the employehm's perspective, so the role of leader in preschool and manager in preschool is a point of intersection with different interests and balances to be done ... from piloting and leading development that I am most passionate about challenging and developing employehms in a teaching and learning environment for children with relationships and with parents, and openness to society, we are part of a community building, we are part of democratic society, and that role is extremely important and valuable and part of it and was a role model in it, so it's very exciting, and it leaves a lot of luck, of course ...

Preschool head: yes ... that's it, yes it's regulated ... yes, it's ... I'm in my bottom line as a preschool teacher here, because I'm burning for preschool, preschool activities and children we meet here today and give them what preschool should be based on curriculum, but also interpersonal relationships, norms and values and all that, but in my managerial leadership also includes other things that govern and regulate my work environment, collaboration with the trade union, various organizations economics and, in particular, where I influence the economy, so are these many intersections in my mission to dare to take their profession seriously, it is about balance outside the private context and being in the professional role and where you as a preschool teacher (*emphasizes - preschool teachers*) and there you as a child nurse ...

Preschool head: ... ehm, it's in this ... that ... I need to decide on ehm ... based on my experience but also my scientific foundation, what's I know e ... good in this context, what am I I and what I have knowledge (*emphasizes - knowledge*) based on our different theories, which theories and perspectives ... so ehm ... then I have to be in a position to make decisions based on the fact that this may be contrary to the general perception (*emphasizes- perception*) maybe this is what people sometimes talk about ... Those are, it is, of course, that's how we want it, but I cannot decide to have it in a certain way, and sometimes you need to be brave (*emphasizes - brave*) that, say ... up ehm ... in our mission, I can have relationships with parents, where I sometimes need to be clear that it is in our mission, there is nothing that tells us that we should go in and appreciate and grow parents we will mutually respect, respect, we have faithful conversations and relationships ... we do not appreciate how long parents work or what they spend their time for, but we must mark because we are here for the child, your mission is in school days ...

Preschool head: ... to work on a long-term basis with certain questions, since I have a target image and then hold on and hold on (*emphasize*) ... ehm ...

Preschool head: ... yes...and that, it's also about inviting and trusting that you make informed decisions we have, we have in the preschools I speak and talk about the formation of theories, and we talk about a treatment (*emphasizes - culture*), and we raise the question (*emphasizes - the question*) how we take collegial responsibility (*emphasizes - responsibility*) and then I naturally want to bother the courage of using the skills we are developing, developing, conversations that we together and base (*emphasizes - base*) in it and that ... they also use it in their decision making ...

Preschool head: ... they just like me, they also make decisions, questions about moving

and around, like me, have to think smart thoughts, they have all our employees' pre-school teachers, nurses and other vocational qualifications in preschool, they also have it every day...

Interviewer: ... but ehm ... I'm still interested in how you seem collegial learning as a form of competence development ... to support skills development, and I put a special focus on preschool teachers ...

Preschool head: Yes, ...collegial learning is, we talk a lot about it, and have done, it has been in our conversations since we are in the preschool context we are in, right now (*emphasizes - right now*) a strong faith (strong belief) that we can learn from each other and find the good models, as a colleague, and that does not matter what you do without ... aaaa...so well you solved this situation, that one learns to talk and talk, to observe, to reflect (*emphasizes - reflect*) so I strongly believe it, the collegiate, to create this together, together the closet seems itself as part of one, it's almost one system theoretic perspective, that I belong in context (*emphasizes - context*) ... ehm. And I never work alone (*emphasizes - alone*) in the system but I seem to always work in ... together with those around the system and what I do, have a direct impact on what's around, kids, colleagues, as employees, I also influence how my boss needs to take direction, how I present the business and. ... ehm ... and creates that understanding and when we are strong in the collegial (*emphasizes - collegial*) we gain ground, loneliness is not strong, but ... ehm ... we are together and those conversations, and I think we are acting much knowledge, we are talking about some of the skills that it develops also consolidates so the collegial ...

Preschool head: ... collegial, yes, collegial, collegial conversations and reflections (*emphasizes - conversations and reflections*) is important. Ju ... ehm and there lie in a dimension of collegial responsibility...

Preschool head: ... yes ... ehm ... that they still have preschools like, as we spoke the

last week about yesterday at APT (*APT = Workplace meeting*) about developmental psychology, where we look at the child from the psychological perspective of development ...

Preschool head: ... yes, just ... the comparison ... ehm ... and they are also hard to leave behind us, we drag our remains (*emphasize - pull our remains*) with us (*emphasize - us*) and I can only reflect on myself how have I done that I ended up i left it and went into new and got stuck with the new one and where I left it and went to the next and this driving force I have burned for this, and I have wanted more, I have wanted new ehm ... by myself and today I set up as a preschool manager, because I am an employer's higher requirement that you take the initiative yourself ...

Preschool head: ... yes ... mmm ... they ehm... e ehm ... yes, I know that, I know that, then my colleagues have shared with me, talk to us about this, what said you ... when I tell you about the description, what do you want for a reason, when I ask the challenging questions, they e so that I think that it is in culture, many have worked in preschool for a long time, and they bring them here the pictures, from the way it has behmn before and you still live in the dehm ... and you have not got it, you have not got it as well (*emphasize*) here the new tracks ...

Preschool head: ... mmm ... that an external (*emphasizes - external*) supervisor is my definite opinion, gives an additional dimension to this discussion, and these conversations happen ehm ... I can always contribute and bring the conversation and the conceptual world (*emphasizes - the conceptual world*) and be sure to express and challenge and so, but an external supervisor is, have an ability to stand outside that figure out the processes, the processes that go on with our preschools, with this employehm from the outside and figure out what is your managerial role, then I as a preschool manager and what

you as a co-worker and you as a work team ehm ... that e ... there's room until it comes From the outside, look at that perspective, and have experience from many other activities, and then turn to what you expressed here (*emphasizes-but* can become more strictly gentle in questions, and it's worthless and it believes I now when, when I mehmt the educators after these conversations or the ones they reflect on, afterwards it has behmn different, some different things that come out clearly and that is a very conscious language and where I hear (*emphasizes- hear*) out of my colleagues, they challenge each other in language use, in the host neutral to be correct, express themselves from proven experience and sehm theory and then get an understanding that this is what it's about and that is so I will speak in mactivities ...

Preschool head: ... yes, just ... and you can also say that ... pre-school dance is very much forward, this to be a professional development to talk to you ... and have time and the whole ehm ... some nurses were more nervous, and some were even so when ... ehmhm ... it was not sure what it meant before, but then you could sehm and yes and afterwards there are many nurses who have come and said so good when they understand (*emphasizes - understands*) that it's not about ehm ... that we make a difference to people when they understand that I'm going to take my responsibility so professionally, I will take responsibility for the carehms and now (*emphasizes - now*) and (*laughing*) I hear, and hear them from my heart and I will beware of this perspective, I have my skills in this ...

Preschool head: ... then I think of school day and curriculum that the preschool manager's task is to take responsibility for the internal activities that together with the preschool teacher ensure that the activities carried out are in line (*emphasizes - in line*) with our national governing documents and that it is national assignments

(*emphasizes - national assignments*) and then these are also linked to a municipal assignment where many of the other tasks have their focus...

Preschool head ... I think that if we have a well-functioning systematic quality work and that it is emphasized that the platform for choice of focus and development areas will be, then... the pre-school teacher and the work team and preschool manager will be simpler and for then we will know where we were, where we rest (*emphasizes - rests in*) to take a direction, and before then we have done follow-ups and evaluations that have spoken in some way what talk (*emphasizes - what talk*) ehm ... that does not work and we have, we have one, a foundation for our improvement measures ...

Preschool head: ... and there I think we have one, a genuine (*emphasizes - genuine*) improvement area that, both when we evaluate and when we then make improvement measures, they associate for the scientific foundation, and try to use that work as one, one, one time to deepen our ability to relate to theories because it is difficult to implant and I think it's difficult ... yes, ehm ... we talked to a network meeting about this we need to practice (*emphasizes - practice*) that related to theories, yes ... ehm ...

Preschool head: ... yes over ... yes over time, in that case, it's a couple of years ... yes ... on several occasions we have worked with, with ... lectures and supervision opportunities over three terms and then you've fixed it with, with feedback and follow-ups on occasional occasions during the further term ... ehm ... and if you do that kind of effort, there's no room for so much more (*emphasizes - so much more*) without, but then you have to choose that something you know and that you get ehm ... get the key and this one (*emphasize - here*) with mathematics and educational documentation that was a key point for us (*emphasize - for us*)

...yes ... then there are other education initiatives like one must (stress - must) do and that deals more about practical with fire protection and first aid and heart and lung rescue and they always need to always create space for ... but I think of the other they part ...

Preschool head ... and there I think that, as pre-school leaders, we had a long way to go, perhaps, to help us to sit down and just look at the uniqueness's, because from the outside they could choose ways to reinforce (*emphasizes - reinforce*) a profession and believe I nehmd to get, get from the legislation of those who did the writing in our governing documents, because there were not me and there are certainly those who have behmn but, in fact, we were right so handed out to ourselves as well as to take the lead and write out what distinguished the responsibility of the school teachers and the responsibility of the work team, as described in the curriculum (*emphasizes - the curriculum*) but that it should be ratified and implemented in work teams and there (*emphasizes - there*) ehm ... we did a pin and some, very many who have not even begun, and I'm sure of it, and it is clear that there are many who have not begun to ... where we for various reasons have ended up in discussions that have focused on the concepts of education and care (*emphasizes - care*) that we had and had thought in those courses ... a bit earlier, I think that strengthening care to strengthen the care component in the way that the nurses grow in their unique hot and be the best in care ...

Preschool head: ... to meet both the work team and maybe individual then ... ehm ... teachers or other staff in didactic conversations for when I step in (*emphasize - step in*) ... to join, and it is possible that it is my area of development, but then happens, after all, something about the same ehm ... that it will be, the conversation will be different, so I think they're ehm ... as well as some solution, but one but sometimes you

sometimes agree (*emphasizes-sometimes*)
... yes ... but it will be another type ...

Preschool head: ... for ... in my really crazy moments, I would say that if you have a teacher's ID, you should be able to conduct a professional conversation and a didactic conversation with colleagues so that you can express yourself as well (*emphasize - as well*) so that you can make their voice heard there ... because they need to be able to do this job in other contexts...

Preschool head: ... that you need to express it want to say to parents (*emphasize - parents*) you need to be able to express themselves against society and to express themselves to their boss so that it is they are a reason why they are concrete skills when you are a teacher...

Interviewer: ... such factors that we talk about you and I hear that you raise what expectations you have for you say teacher's credentials and then I think of the pre-school teacher (*emphasize - preschool teacher*) ehm ... there you are expected to have this developed tools for and reason, it is about driving the question for the child's best ...

Preschool head: ... coughing too... my role of the preschool manager is to lead the business to ehm ... make sure every child is taken care of, every child develops, every child gets what the child needs in terms of care, development and learning to those I see the responsibility (*emphasize - responsibility*) of the staff is primarily the responsibility of preschoolers, in order to ensure that it is implemented in, and together with the work team, my role is to guide the staff that ... my responsibility is for the personnel to develop skills that they need to cope with their mission, that they get other (*emphasize - other*) tools to fulfill their mission, such as reflection time ehm ... a collegial learning, participation, influence, I also responsibility for the work environment, both the psychological psychosocial and the physical (*- emphasize physical*) to be true for both the children and the educators, that the

environment is especially playful and learning is, is safety-inspiring to be available, my role as preschool manager is also to make demands- requirements (*emphasize - requirements*) that work is carried out based on our management documents, my responsibility is also supported by the staff who need ... with responsibility is a functioning, working parenting collaboration ... that documentation is done ... I can also act as an inspiratory (*emphasize - inspiratory*) to my colleagues ...well ... it's a lot of things...

Preschool head: ... hesitates ... my expectations are that ... they will ... seem the mission and ... ehm ... that it goes hand in hand with both care for development and learning in ... in all (*emphasizes - all*) situations in one day ... as well as ... the reception of the tambour when the children come in their play in collections of activities ... (*harker you through*) ... through physical attendance, first and foremost, a child-minded educator, where the child is thereby conversation, by being physically special The little children who need proximity and think about safety need the support of adults (*concrete support*) in ...
... in interaction with the other children ...

Preschool head: ... yes and, and ... yes in my everyday work and my expectation is to take advantage of the skills development that, as one takes part in sharing literature and research, puts them in practice to ensure that You are well (*emphasize - well*), well familiar with the governing documents and above all the curriculum to put it into practice ...

Preschool head: ... yes colleague talks ... how do we interpret the curriculum what we can do, how can we do with the child group we have and work with science with mathematics interacting with children's influence ... mmm ...

Preschool head: ... and, and those educators who have raised ... ehm ... their skills ... become stronger in the role of others being inspiring to make highlighting their

husbands being inspiring they ehm ... not so ... they do not ... they ehm...into something jantelag without we are allowed to be good at things different things to benefit us together ... we are ...

Interviewer: ... from what then...?

Preschool head: ... from outside, based on our management documents ... ehm ... and my expectations (*emphasize - expectations*) are (*emphasize - are*), I have been developing a competence development, it includes the task of implementing to divulge colleagues first and foremost at the department, including in the mission ... yes ...

Preschool head: ... they ehm ... then ... those preschool teachers have previously had supervision ... have come beyond those who have not participated in supervision ... I can see (*emphasize - seem*) in their, their daily work that one takes an extra (*emphasize - extra responsibility* and has an extra how should I express it ... extra responsibility to ... they have understood (*emphasize - understood*) ... Dominate the entrepreneurial abilities and take that attitude ... as it means...

Preschool head: ... they ehm ...man can go to a lecture ehm ... all staff can go to a lecture to get to know the same to discuss how to continue with the ... but through collegial learningehm ... so it is tested by (*emphasizes - by*) people who personally feel (*emphasize - personally*) one ehm ... one knows (*emphasize - one knows*) they have tried to know that you get an honest description of both what has worked to think about pitfalls ...

Preschool head:... (*to clear one's throat*) ...ehm ... as I seem it in preschool, it has previously been a coat of arms that nobody would be better than anyone else to everyone we were equally worth everybody to do the same job it was next a bit shameful that someone could get up and say that I'm good at this ... today at my preschool (*emphasizes - preschool*) does not exist ... the mindset there is one ... there is a culture where everyone (*stressors-all*) is allowed

to be good at something that we seem the strength of learning from each other ...

Preschool head: ... yes ... yes, as a preschool manager, my task is that, to allow everyone to lift everyone, all employees ... ehm ... they ... to the skills they have ... you ... give them opportunities ... to get time (*emphasizes - time*) to share (concrete) their colleagues ... example of weekends to workplace meetings where there is one ... we have had collegial learning at workplace meetings so it has been perceived so positively by all staff (*emphasis on all staff*) something that one demand (*emphasizes - demand*) ...

Preschool head: ... ja ... first and foremost, it is the preschoolers who undertake that ehm ... share (*emphasizes - share*) to conduct collegial learning but ehm ... they may be able to find child careers who take the step (*emphasizes - that step*) to share ...

Preschool head: ... yes ... for, for a preschool teacher who is allowed to grow (*emphasizes - grow*) in his assignment in the areas of interest (*emphasizes - interests*) strengthens (*emphasizes - strengthens*) ... they strengthen the preschool teacher to create ... a good psychosocial work environment to be listened to being allowed to divide it strengthens the professional role of the professor's role (*emphasizes - role*)...

Preschool head: ... they have been very positive for preschool ... activities and development for pre-school teachers (*emphasizes - for pre-school teachers*) development to be strengthened in their ... career role in their pre-school role ehm ... a big advantage that we have had the same (*emphasizes - same*) supervisor ... oh that the educators have learned to know (*emphasizes - learned to know*) know what expectations (*emphasizes - expectations*) are being put on them ehm ... they e ... a process (*emphasizes - process*) some preschool teachers can take this on after a turn, but the supervision and the preschoolers have needed the guidance for several years (*emphasizes - several years*) to own

(*emphasize - ownership*) ... one approach to the working method of ehm ...

Preschool head: ... has been a long time ago (*emphasizes - long ago*) you went to school ... so you had to emphasize when you came out and worked so you had ... this approach (*emphasizes - approach*) that everyone (*emphasizes - everyone*) in the work team had the same information that preschool teachers would be more or less equal in their work and do the same things to the same responsibility, with the revised curriculum mainly 2000 or Lpfö when it came 98 earlier it was the educational The Lpfö98 program became clearer (*emphasizes - clearer*) on the preschool teacher's responsibility and professional role, and the revised curriculum 2010 to illuminate (*emphasizes - to illuminate*) even more ... what the preschoolers responsibility to assign is (*emphasizes - is*) to the ehm ... a process as a co-worker who has an older education who has worked on another way of working earlier ...

Preschool head: ... that ehm ... preschool teachers have been strengthened in their careers in their professional role to expect the expectations ... to emphasize the responsibility for teaching ... that it has also become clear to the nurses what their responsibility ehm ... to it is to do pedagogical care for the preschooler's assignment ehm... conduct teaching ...

Preschool head: mine, mine, my responsibility, ehm ... of course, it goes without saying ... that the children ... have a safe (*emphasizes - safe*) to take a leisurely time at preschool, my responsibility is to make sure that there's a ... a good working climate (*emphasizing - a good working climate*), with a part culture to collegial learning, my responsibility ehm ... the best interests of the children are always in the first place, my responsibility is for the educators to have a good cooperation with the parents that it benefits the children My responsibility is about the work environment both mentally and physically and psychosocially...

Preschool head: ... yes ... to ensure the play and learning environment both indoors outdoors, that it is safe and that it is sure that it invites (*emphasizes - invites*) to ehm ... it will be inviting for the child (*emphasizes - child*) and make the pleasure to learn (*emphasizes - to learn*) in the children ...

Interviewer: ... in lifelong learning ...

Preschool head: ... to create good cooperation in collegial learning even among the children...

Preschool head: ... the pride of my job is that the child has a great kindergarten at the time they start the first day until they finish when they are going to pre-school class that they have had fun (*emphasizes - warm*) safe development time and they have acquired competencies (*emphasizes - competencies*) ... entrepreneurial competencies including dare to trust oneself (*emphasizes - oneself*) to have confidence in their own ability to ... dare to emphasize and want to learn (*emphasizes to learn*) ... ehm ... be confident in yourself ... be able to work with others to seem the win with them ... and that the educators all employees feel comfortable (*emphasizes - feel comfortable*), to bear (*emphasizes clearly and slowly - feel good*) to do their best (*emphasizes - best*) the best version of self each day e role models collaborate with each other too... drive (*emphasizes - drive*) our preschool ... that they are allowed to feel a pride in having good cooperation with parents and parents who are satisfied (*emphasizes - satisfied*).

Preschool head: ... yes ... there must be a systematic work (*emphasizes - work*) with collegial learning even between preschool leaders, it happens (stresses), but it often happens ... spontaneously (*emphasizes - spontaneously*) ...

Preschool head:... yes they ... ehm ... the second round we received two years ago for the entrepreneur – for entrepreneurial learning in preschool to now, we continue with entrepreneurship for gender equality so now we begin to look at equality in

preschool (*emphasizes - in preschool*) to be linked to entrepreneurial (*abilities emphasizes - abilities*).

5. Discussion

Since preschool in Sweden is the school form that children and parents first meet in the school system, it is very important that it becomes a happy meeting and that it is well thought out both from the child and the parents perspective. Each preschool/work team needs to prepare the visit carefully, and it may look different regarding the content of the visit. Within preschool, there are mainly two occupational groups of nurses and preschool teachers. Differences in the occupational role should be clear according to the budget proposal (Prop. 2007/08, p. 1). There will be preschool teachers in every preschool and preschool teachers shall be given overall educational responsibility. In addition to preschool teachers, there should also be other staff, e.g., pediatrician (p. 4).

To be responsible for education in preschool, the preschool teacher must have a teacher's certificate aimed at the younger children's learning. According to the rule, only the person who qualifies as a preschool teacher is entitled to do the teaching. A legitimate preschool teacher is responsible for the teaching he or she is doing. According to Berntsson, it is seldom noted that the preschool's educational mission is attended to. She believes that when it comes to pre-school teachers' professionalization «the assignment is the most important resource».

What is predominantly a profession is the specific knowledge base of the relevant professional group, which will rest on a scientific basis. Also, one must have a monopoly on his knowledge. Berntsson emphasizes the importance of pre-school's curriculum Lpfö98 focuses on the pre-schools' professionalization. She believes that the teacher's skills can be said to consist of different skills. Preschoolers' competence can be said to

consist of theoretical, internship-based and personality-related knowledge.

To support and strengthen pre-school teachers' professional development in theories of theory and practice, according to pre-school curriculum Lpfö) 8 (rev. 16) stipulates. Thus, collegial learning is described as the competence development form that supports and strengthens the professional development of preschoolers and nurses. In the literature Research for the Classroom - Scientific Foundation's proven experience, it is also understood that collegial learning is a cyclically-ongoing process and is a coherent form of different forms of professional development where colleagues through structured collaboration acquire knowledge of their practice.

In the interviews conducted in this study, positive comments are found regarding the education initiatives implemented to develop pre-school activities. It is also apparent in the interviews that preschool leaders are safe in their assignments as managers. In the case of preschool teachers, there is a critique that "everyone goes as educators". "It's a complex role, purely technical", says a preschool teacher. "I think it's how the division of work takes place in a work team". "There are many professions" Everyone has not hung in development".

In the interviews with preschool leaders, it appears that the educators raised are being strengthened in their role. Preschool leaders have expectations of their preschool teachers and that those who have skills development will implement and share their colleagues first and foremost in the department. It is part of the various forms of competence development that have been implemented, which are made visible in the interviews conducted, such as education initiatives aimed at developing pre-school activities. Preschool leaders are safe in their assignments. In the case of preschool teachers, there are thinking about the concept of "educators" a preschool teacher says «When we all go as educators ... it is a complex role purely technical».

I find it difficult with a division of labor in a work team. There are many professions, and

everyone is not involved in development. «The combined knowledge of teaching and how learning is taking place is growing».

There is a gap between the research produced in the business, and it is on the decline, and scientific evidence is spread more and more outside the narrow journals of researchers. In the school year 2010, education appears to rest on scientific grounds and proven experience. The overview is intended to inspire teachers and principals in their work and how to anchor the everyday life of preschool and school in science and proven experience. Teacher-led teaching and professional development of teachers/preschool teachers are of central importance. A professional preschool teacher/teacher uses his / her own experience and knows didactics, has a good orientation in his / her field of knowledge. Through the experimentation and development of his profession, research and collegial discussions are valuable.

Löfdahl (2002) refers to several researchers in his dissertation. She draws up three perspectives concerning baroque sociologists such as Vygotsky (1979), Lindkvist (1999) and Säljö (2000). She also draws attention to three key concepts that fall within the socio-cultural perspective, such as context, mediation, and communication.

Concerning the pre-school curriculum, Löfdahl has focused on communication in the game about the cultural content. Based on the pre-school curricula, Löfdahl draws attention to two important content in pre-school's curriculum, such as play and learning. Her ambition is to relate to a dialogue perspective on meaning creation. Löfdahl highlights the

common play and argues that in the game documents, objects and concepts get an opinion through the content the children express in the play. One point of departure is that the game is a common activity. Several researchers have contributed to a picture of children's play as dependent on community and meaningful contexts to be able to develop and become lasting. Some theories provide tools for interpreting and understanding the game. Löfdahl reflects on her findings in the study. Understanding children's perspective in the game means understanding how children perceive the game's prerequisites. The children's perspective on games as a whole shows the importance of taking into account how we organize for children's games. Time, space and materials are of great importance to the content of the games and children's opportunities to make sense.

It is important to share and dialogue with the children about the content of the game in order to understand the knowledge and skills of children in play as well as to consider the contents of the game to understand what knowledge and skills children express in the game as well as the importance of considering the contents of the game as the child knows and understands. Knowledge of how the children develop different discourses in the game and thus content that the child can and understands. Knowledge of how children develop different discourses in the game and thus different content can help us understand what communicative skills children need to develop in order to participate in the common sense of opinion.

References

- Berntsson P. (1999). *Teachers Association, Preschool Teacher, and State-Building Strategies. A gender perspective on professionalization. Educational research* <http://docplayer.se/12027509-Forskolans-laroplan-och-forskollararyrkets-professionalisering.html>.
- Dahlgren G., Gustafsson K., Mellgren E. & Olsson L-E. (LEO). (1999). *Barn upptäcker skriftspråket*. (andra upplagan) Stockholm: Liber.
- Gustafsson J. (2003). *Integration as text in discursive and social practice*. Sweden: University of Gothenburg.
- Gustafsson K. & Mellgren E. (2005). *Barns skriftspråkande - att bli en skrivande och läsande person* (Avhandling, Gothenburg Studies In educational sciences, 227). Göteborg: Göteborg University.
- Gustafsson K. & Mellgren E. (2008). *Vocational roles in preschool an evaluation study of continuing education initiated by the Municipal and Teachers' Union*. IPD Reports No200801.
- Hensvold I. (2003). *Fyra år efter examen. Hur förskollärare erfar pedagogiskt arbete och lärutbildningens spår [Four years beyond the examination - How preschool teachers experience their educational work and traces of teacher education]*, Stockholm, Sweden: (Doctoral dissertation). Stockholm University.
- Johansson E. & Pramling Samuelsson I. (2006). Lek och läroplan. Moten mellan barn och lära i förskola och skola [Play and curriculum; in Swedish] (Goteborg Studies in educational Sciences, 249). Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kilström S. (1995). *Being a pre-school teacher. About the teaching's educational implications*.
- Lindqvist G. (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl A. (2002). Pre-school children's play. An arena for cultural and social opinion creation. *Karlstad University Studies*, 28.
- Ministry of Education (2010). Preschool in development background for changes in preschool curriculum www.regeringen.se/informationsmaterial/2011/01/u10.027/
- National Agency (2013). *Research for the classroom-Scientific foundation and proven experience in practice. Fritzes*. Stockholm www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visaenskildpublikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2442
- National Agency (2010). *Curriculum for Preschool Lpfö98 - revised in 2016*. Stockholm: Fritzes. www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/forskola/forskolans-laroplan-ska-revideras-1.260355.
- National Agency (2012). *Follow-up, evaluation and development in preschool - pedagogical documentation*. Stockholm: Fritzes (p. 14). School Administration - Teacher ID: www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lararlegitimation/legitimation-1.237043
- Palmgren A. (2017). *School Development*. www.palmgrenskolutveckling.se/
- Pramling Samuelsson I. & Johansson E. (2006). Play and learning - inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, Vol. 176, No. 1, January 2006, pp. 47-65.
- Pramling Samuelsson I., Williams P. & Sheridan S. (2009). *Great child groups in preschool related to the curriculum's intentions*. <https://data.riksdagen.se/fil/4E7299E6-22A7-4A94-9625-0D628A1F4B95>.
- Pramling Samuelsson I. (2016). *To be leaders at different levels in preschool - a parallel process*The . University of Gothenburg. Lecture-February 5, 2016.
- Säljö R. (2000). *Learning in practice. A socio-cultural perspective*. Stockholm: Prism.
- Sheridan S., Pramling Samuelsson I. & E. Johansson. (Eds.), (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnitt-*

studie av förskolan som miljö för barns lärande [Children's early learning. A cross-sectional study of the preschool as an environment for children's learning]. Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Skolverket (2017). *Preschool's curriculum is to be revised 2018* www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/forskola/forskolans-laroplan-ska-revideras-1.260355

Swedish facklitteratur AB (2011). *New school day in practice. The law of comments. Second edition.* Ljungberg's printing company. Klippan.

Vygotsky L. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes.* United States of America: Harvard University Press.

Le competenze socio-emotive degli insegnanti nella scuola dell'infanzia: ruolo nella pratica professionale e ricadute educative. Dalla voce degli insegnanti indicazioni utili alla formazione¹

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Dipartimento di Scienze Umane - Lungadige Porta Vittoria, 17 - 37129 Verona - E-mail: roberta.silva@univr.it

Estratto

Uno sviluppo armonico della dimensione socio-affettiva è un obiettivo primario nell'età prescolare e ha ricadute importanti dal punto di vista educativo. Tuttavia pochi sono gli studi che si sono focalizzati sul comprendere cosa caratterizzi per gli insegnanti attivi in questa fascia d'età una buona competenza socio-emotiva, e come essa influisca su quella dei loro allievi. E ancora meno sono le ricerche che lo hanno fatto dando voce alla viva esperienza di queste figure professionali. Questo è l'obiettivo dell'articolo, che mira a tale intento attraverso una ricerca qualitativa condotta grazie a interviste focalizzate.

Parole chiave: Sviluppo socio-affettivo, Scuola materna, Strategie didattiche, La voce degli insegnanti, Ricerca qualitativa.

Abstract

Harmonious development of the socio-affective dimension is a primary goal in the pre-school age and has important consequences from the educational point of view. However, few studies have focused on understanding what characterizes for teachers active in this age group a good socio-emotional competence, and how it affects that of their students. And even less are the studies that have given voice to the living experience of these professionals. Open up these voices is the objective of the article, through qualitative research conducted through focused interviews.

Key words: Socio-emotional development, Pre-school, Instructional strategies, Teachers' voices, Qualitative study.

¹ Ai fini della valutazione accademica si attribuiscono a Federica Valbusa i paragrafi 1 e 2 e a Roberta Silva i paragrafi 3, 4 e 5.

1. Introduzione: il problema di ricerca

Uno dei compiti essenziali dell'educazione nella prima infanzia è quello di insegnare ai bambini come esprimere e regolare i loro sentimenti aiutandoli, allo stesso tempo, a capire, oltre alle proprie, anche le altrui emozioni. Questo perché le competenze socio-emotive sono fondamentali sia per favorire lo sviluppo di relazioni positive all'interno della comunità di pari, sia per supportare il raggiungimento degli *outcomes* previsti dal contesto educativo e scolastico (Denham, Bassett & Zinsser, 2012, Denham, 2006). Negli ultimi anni, gli insegnanti della scuola dell'infanzia hanno con sempre maggior frequenza promosso progettazioni volte a sviluppare le competenze socio-emotive dei bambini, tuttavia ancora poca attenzione viene posta al ruolo che tali profili professionali rivestono nello sviluppo socio-emotivo dei propri allievi (Ahn, 2005; Denham *et al.*, 2015). Solo di recente alcuni studi si sono incentrati su questo tema, scoprendo che queste figure educative influiscono notevolmente sull'evoluzione delle competenze socio-emotive dei bambini ad esse affidati (Denham *et al.*, 2015; Denham, Bassett & Zinsser, 2012; Pianta & Hamre, 2009).

Ma queste considerazioni lasciano alcune domande aperte: cosa caratterizza la competenza socio-emotiva degli insegnanti della scuola dell'infanzia? E soprattutto questi ultimi sono consapevoli dell'importanza che essi hanno nello sviluppo di quelle dei bambini loro affidati?

Per rispondere a queste domande abbiamo scelto di ascoltare le voci degli insegnanti, perché senza un accesso diretto alla loro esperienza un'indagine euristica di tale tipo risulterebbe infruttuosa (Joram, 2007; Mortari, 2009).

2. Analisi della letteratura

Con l'espressione competenze socio-emotive si intende la capacità di esprimere le proprie emozioni, siano esse positive o

negative, in modo socialmente appropriato, ma anche la capacità di comprendere le emozioni altrui e di saper modulare il proprio comportamento nel rispetto del sentire dell'altro (Denham *et al.*, 2015). La costruzione di queste competenze avviene nei bambini in modo graduale nel corso del tempo, ed esse sono inoltre culturalmente determinate: questo significa che i bambini imparano comportamenti socio-emotivi appropriati per una specifica cultura osservando le emozioni dei soggetti con cui stabiliscono relazioni sociali significative e il modo in cui questi ultimi reagiscono alle emozioni altrui. Pertanto, per sviluppare le competenze socio-emotive, i bambini devono essere supportati da figure educative che si impegnano in un'interazione positiva, poiché essa trasmette ai bambini messaggi importanti riguardo l'espressione e la comprensione delle emozioni proprie ed altrui. Detto in altri termini affinché un bambino abbia uno sviluppo armonico dal punto di vista socio-emotivo è indispensabile che egli abbia interazioni positive con le figure significative (genitori ma anche insegnanti) che sappiano mostrargli concretamente da un lato come esprimere in modo socialmente appropriato le proprie emozioni e dall'altro come comprendere e interagire in modo congruente con le emozioni altrui (Denham *et al.*, 2015; Denham, Bassett & Wyatt, 2014).

Ma parlare di consapevolezza rispetto al proprio ed altrui vissuto emotivo non è affatto scontato. Secondo Martha Nussbaum essere consapevoli di un'emozione significa essere in grado di mettere in relazione due aspetti della nostra vita mentale: il lato emotivo e il lato cognitivo (Nussbaum, 2001). Questa visione contrasta con una concezione irrazionale delle emozioni secondo cui esse sono solo fenomeni fisici, collegandosi invece all'idea secondo cui le emozioni nascono da uno stato mentale basato su una valutazione della nostra esperienza, anche se non sempre siamo consapevoli del processo cognitivo che rende possibile questo passaggio (Oatley, 1992). Nussbaum inoltre afferma che la vita emotiva è simile a uno "sconvolgimento

geologico”, perché modella il paesaggio della vita della mente e quindi di conseguenza la nostra vita sociale (Nussbaum, 2001). Questo significa dunque che «i sentimenti non sono fenomeni superficiali, ma sono coessenziali alla vita cognitiva» e «hanno la forza di orientare l'esserci» (Mortari, 2017, pp. 15-16).

Per diventare consapevoli di questo processo è necessario focalizzare un pensiero riflessivo sulla nostra reazione emotiva indagandone la fonte e le componenti (Nussbaum, 2001). Questa azione riflessiva non è facile da compiere, tuttavia è un passaggio essenziale, poiché solo rivolgendosi al nostro vissuto emotivo uno sguardo riflessivo è possibile giungere a una reale comprensione delle emozioni, disvelando come esse marchino la nostra esperienza e influenzino la nostra percezione, modellando la nostra interazione sociale (Mortari, 2009; Mortari 2015). Queste considerazioni sono particolarmente importanti per coloro che sono coinvolti in pratiche di cura, poiché accompagnare i bambini in un percorso volto alla costruzione delle abilità socio-emotive e cognitive, guidandoli verso una progressiva auto-realizzazione grazie a un processo di conferimento di senso dell'esistenza, costituisce il vero significato dell'educazione. Dunque essere disponibili sia cognitivamente che emotivamente è un elemento essenziale all'interno delle pratiche di cura e si caratterizza come un “sentire intelligente” (Mortari, 2016, p. 458). Comprendere le proprie emozioni è il frutto di un'auto-comprensione affettiva che nasce dall'analisi della propria vita interiore, senza la quale non è «possibile un'autentica comprensione»: tale azione cognitiva, che è possibile solo sospendendo il «coinvolgimento nelle attività ordinarie», prende le emozioni in esame con l'intento di descriverle e interpretarle (Mortari, 2017, pp. 23, 25).

La capacità di comprendere le nostre emozioni si lega strettamente alla dimensione empatica, concetto che è ormai da diverso tempo al centro di molta letteratura pedagogica. Inizialmente le ricerche su questo tema si sono concentrate sull'analisi delle compe-

tenze empatiche degli insegnanti associando, sulla scorta dell'influenza esercitata dal lavoro di Carl Rogers, la figura dell'insegnante a quella del terapeuta. L'assunto che soggiace a questa visione è che la capacità dell'insegnante di mostrare empatia nei confronti dei suoi alunni, facendo loro sperimentare vissuti di comprensione e accettazione, sosterrà lo sviluppo di un loro legame positivo verso se stessi e verso la scuola. Successivamente le ricerche in questo ambito si sono concentrate sull'indagare lo sviluppo delle competenze empatiche nei bambini, comprendendo come esse fossero un valido indicatore del loro sviluppo sia da un punto di vista cognitivo che socio-relazionale. Infine recentemente l'empatia è stata indagata in ambito educativo a partire da una prospettiva più ampia, che chiama in causa entrambi gli attori coinvolti nel processo educativo e che volge lo sguardo alle componenti cognitive, emotive e culturali che la influenzano (Feshbach & Feshbach, 2009).

Secondo questa prospettiva l'empatia non è più semplicemente definita come la capacità di sentire il sentire dell'altro, ma, in una visione più complessa, come la condivisione di un'emozione congruente che nasce dal riconoscendo dell'alterità. Per questo motivo l'empatia è oggi riconosciuta come un processo avente sia una dimensione affettiva che cognitiva: questo significa che l'empatia comporta la capacità di vivere l'esperienza dell'emozione dell'altro e anche la capacità di attribuirgli una teoria della mente coerente (Pineda *et al.*, 2009). La teoria della mente (ToM - Theory of Mind), talvolta chiamata anche mentalizzazione, è tradizionalmente definita come la capacità di attribuire una vita mentale indipendente a se stessi e agli altri e ha lo scopo di dare senso ai comportamenti altrui in modo coerente al contesto di riferimento (Decety & Jackson, 2004). Recentemente si è compreso come la ToM giochi un ruolo importante non solo nell'attribuire all'altro processi mentali, ma anche emotivi, in modo coerente e organico (Reisenzein, 2009). La costruzione di tali modelli cognitivi

ed emotivi avviene attraverso un processo deduttivo che coinvolge profondamente il soggetto, poiché implica un lavoro interpretativo che è culturalmente determinato e chiama in causa operazioni mentali fondamentali per la vita umana, come la capacità di problem-solving e la capacità di creare nuove strategie di comportamento, consentendo alla mente di approfondire piani di sviluppo legati alle competenze socio-emotive. Tale processo inferenziale implica un certo grado di coinvolgimento emotivo, poiché per attivare tale attribuzione il soggetto proietta la propria soggettività sull'altro (Oatley 2010, Lavarage, 2011), tuttavia questa proiezione porta con sé un rischio potenziale. Va infatti ricordato che una corretta visione dell'empatia «non implica la proiezione ma la ricettività»: dunque «in una relazione empatica, la nostra apertura all'altro non è mai una fusione simbiotica o una perdita di confini tra sé e l'altro; piuttosto, è un ascolto reciproco che salvaguarda l'alterità dell'altro e la sua irripetibile unicità» (Mortari, 2016, p. 458).

La capacità di intendere la competenza empatica in tal senso è essenziale per coloro che si dedicano alle professioni di cura poiché, in caso contrario, la figura educante avrebbe un ruolo eccessivamente intrusivo e non rispettoso del sentire dell'altro (Mortari, 2016). A tal proposito vale la pena sottolineare che un'eccessiva invadenza da parte della figura educativa può portare a un appiattimento del bambino sul sentire dell'altro, soffocando un suo autonomo sviluppo socio-emotivo, mettendo a rischio «l'autenticità della fioritura individuale» (Valbusa, 2017, p. 67).

3. Le scelte metodologiche

Al fine di contestualizzare una ricerca empirica, è prima di tutto necessario specificare le scelte compiute in merito all'approccio epistemologico (ovvero alla teoria della co-

noscenza che fa da sfondo alla ricerca), alla filosofia di ricerca (ovvero a ciò che fornisce «un contesto per il processo fondandone logica e parametri»), al metodo (ovvero la visione «che sta alla base della scelta e dell'uso di particolari strumenti») e infine agli strumenti «usati per raccogliere e analizzare dati» che porteranno all'output ricerca (Crotty, 1998, p. 3)². Infatti, l'assenza di una precisa e rigorosa bussola metodologica, mette a rischio l'intero processo di ricerca (Mortari, 2007).

Per quanto riguarda l'approccio epistemologico questa ricerca si basa su un approccio naturalistico secondo cui, per comprendere un fenomeno, è necessario immergersi nell'esperienza di coloro che lo vivono, poiché solo in questo modo sarà possibile comprendere la complessità del vivere umano che assume senso grazie a «molteplici fattori interagenti» (Guba & Lincoln, 1982, p. 238). L'approccio naturalistico si basa sul principio epistemico secondo cui, per comprendere l'esperienza, è necessario studiare il mondo dei significati in cui una persona si muove (Merriam, 2002). Ciò significa che una ricerca che voglia comprendere l'esperienza umana, deve disvelare le attribuzioni di senso che i soggetti custodiscono nelle loro menti (Mortari, 2007).

Per quanto riguarda la filosofia della ricerca, il punto di riferimento è la filosofia fenomenologica: il concetto chiave della fenomenologia è «andare alle cose stesse» (Husserl, 1970, p. 252): ciò significa che un ricercatore fenomenologico deve descrivere il fenomeno partendo dalle esperienze vissute dai soggetti e deve essere in grado di cogliere la realtà solo seguendo il principio di fedeltà al fenomeno che impone di rimanere aderenti il più possibile alla datità originale di ciò che si osserva (Husserl, 1970). Il focus della fenomenologia sulle esperienze vissute dai soggetti, e la sua volontà di esplorare i significati che tali esperienze assumono attraverso l'analisi del mondo dei significati di cui sono porta-

² Nel corso del presente testo le citazioni dirette da testi stranieri sono state tradotte ad opera delle autrici.

tori coloro che vi sono direttamente coinvolti (Mortari, 2007; Aspers, 2009) sono stati rilevanti nella scelta di tale filosofia di ricerca per questo studio.

Coerentemente con questa opzione il metodo di indagine individuato è ispirato al metodo fenomenologico-ermeneutico e il suo scopo è quello di esaminare il problema partendo dalle esperienze vissute dai soggetti e concentrandosi sull'esame del loro mondo dei significati, unendo la vocazione descrittiva della fenomenologia a un intento interpretativo (Mortari, 2007). A tal proposito è necessario sottolineare che, per comprendere la ricchezza di un vissuto, è importante adottare una prospettiva "emergente" e "evolutiva" del processo euristico. Per questo motivo il metodo deve essere progressivamente adattato durante il percorso di ricerca: infatti, per essere in grado di rappresentare l'esperienza dei soggetti in modo fedele, le procedure epistemiche devono essere sottoposte a un processo continuo di valutazione critica e revisione (Mortari, 2007).

Lo strumento scelto per raccogliere i dati è l'intervista focalizzata perché il suo essere in grado di definire dei vertici osservativi senza per questo negare ai soggetti il diritto di indirizzare la narrazione, consente agli intervistati di rivelare il senso della propria esperienza, avviandosi verso i sentieri per essi maggiormente dotati di senso. Questo strumento di raccolta dati consente infatti al ricercatore di acquisire una conoscenza precisa dell'esperienza dei soggetti, garantendo però a questi ultimi libertà di esposizione (Mortari, 2007). Nello specifico i vertici su cui si è concentrata la traccia dell'intervista riguardano (a) il modo in cui gli insegnanti coinvolti pensano e agiscono le loro emozioni nella pratica educativa; (b) il modo in cui le loro emozioni si riflettono sui bambini di cui si occupano. Entrambi questi elementi sono stati indagati con un focus specifico ai vissuti delle insegnanti coinvolte nella ricerca: per questo motivo le domande sono state formulate in modo da favorire risposte relative alla pratica reale degli insegnanti (es: «Puoi descrivermi alcuni episodi in

cui hai espresso le tue emozioni quando eri in classe con i bambini?», «Puoi dire un episodio in cui il modo in cui hai espresso le tue emozioni ha cambiato il modo in cui i bambini hanno espresso le loro?», ecc.). Le insegnanti coinvolte nel progetto appartengono a una rete di scuole dell'infanzia paritarie, collocata nella Provincia di Verona.

L'analisi dei dati implica un elevato investimento di pensiero critico e riflessivo al fine di garantire un rigoroso quadro epistemologico: per questo motivo coinvolge pratiche analitiche-critiche dettagliate e coerenti e, ove possibile, frequenti confronti tra i ricercatori. (Lincoln & Guba, 1985). Nel rispetto di questa posizione lo strumento di analisi dei dati scelto è la *content analysis* o più precisamente di *inductive content analysis*. Essa ha come scopo quello di giungere a una descrizione dei dati attraverso un processo di grappolizzazione, volto a definire costrutti capaci di descrivere un fenomeno in forma concettuale dando vita a una teoria costruita induttivamente per mezzo di un graduale processo interpretativo (Elo & Kyngas, 2008).

Nella presentazione dell'analisi si è inoltre fatto dialogare quanto emerso dalle interviste con il pensiero di studiosi e ricercatori riguardo al tema in oggetto, al fine di dimostrare la rilevanza pedagogica degli elementi emersi dalla voce degli insegnanti.

4. L'analisi

Le insegnanti coinvolte nel progetto sono undici, distribuite in quattro scuole collocate in un'area rurale della Provincia di Verona. La definizione del campione è avvenuta sulla base del *convenience sampling*: si tratta di un campione non rappresentativo definito in base a criteri pratici (facilità di accesso, prossimità geografica, disponibilità, ecc.) che per quanto conduca a risultati non generalizzabili a livello probabilistico, è utilizzato con frequenza nelle ricerche di tipo naturalistico. Tale scelta è dovuta non solo a motivi logistici, ma anche al fatto che il *convenience sampling* sovente

porta alla scelta di un campione in cui esiste un rapporto fiduciario tra ricercatori e soggetti coinvolti nella ricerca tale da consentire a questi ultimi di esprimersi con maggiore sincerità e immediatezza (Robinson, 2014). Delle undici insegnanti che hanno partecipato alla ricerca, tutte donne, il 37% ha un'età compresa tra i 35 e i 44 anni (quattro insegnanti), il 27% delle insegnanti ha un'età compresa tra i 25 e i 34 anni (tre insegnanti), il 18% ha un'età compresa tra i 45 e i 54 anni (due insegnanti), mentre il 9% del campione è riconducibile alle due fasce d'età estreme (18-24 anni, un'insegnante e 55-64 anni, un'insegnante). Tutte le insegnanti, ad esclusione di una, sono professioniste strutturate con alle spalle un'esperienza pluriennale che va da un minimo di cinque a un massimo di trentacinque anni, a cui si aggiunge una docente di fresca nomina. Riguardo alla loro formazione professionale tre delle insegnanti hanno una formazione universitaria, mentre le altre possiedono un diploma a indirizzo magistrale.

4.1 L'auto consapevolezza

L'analisi delle interviste evidenzia che gli insegnanti sono consci dell'impatto che le loro emozioni hanno sulla pratica educativa, così come che la loro intelligenza emotiva è un punto essenziale nello sviluppo professionale. Più specificamente esprimono la convinzione che l'alfabetizzazione emotiva deve essere un obiettivo esplicito nella formazione degli insegnanti e che questa competenza viene raggiunta attraverso un percorso di consapevolezza.

Il mondo delle emozioni deve essere conosciuto, riconosciuto o almeno parzialmente 'sfiorato' [dagli insegnanti] con buona consapevolezza.

(Intervista M1)

Un insegnante con buone capacità socio-emotive può, infatti, gestire con maggiore facilità i contesti educativi «in modo da rispondere in modo più efficace» ai comportamenti

dei bambini con cui si relaziona (Jennings & Greenberg, 2009, p. 493). Tuttavia il raggiungimento di tale competenza non è scontato, innanzitutto perché prima ancora di essere consapevole delle proprie emozioni, un insegnante deve saper cogliere l'importanza di tale cognizione ed essere conscio che le emozioni «influenzano il modo in cui pensiamo e ci comportiamo» giungendo così a quella che si potrebbe definire come una meta-consapevolezza (Brackett & Katulak, 2006, p. 9). La posizione espressa dagli insegnanti intervistati è dunque in linea con ciò che viene sottolineato dagli studiosi che indagano il ruolo delle competenze socio-emotive nella pratica professionale degli insegnanti, e più specificamente con chi afferma che, se è vero che da un lato «la consapevolezza [emotiva] è estremamente importante per ottimizzare l'efficacia degli insegnanti da più punti di vista» dall'altro è la capacità di giocare tale coscienza di sé nella relazione con gli alunni a dare ad essa sostanza (Brackett & Katulak, 2006, p. 7). Dunque si può affermare che l'auto-consapevolezza affettiva assume un senso profondo quando diviene relazionale, ovvero quando consente agli insegnanti di comprendere gli stati emotivi propri ed altrui, capendo come essi impattano sulla pratica educativa. In tal modo questa competenza emotiva diviene vera e propria bussola capace di orientare l'agire educativo.

Le insegnanti intervistate affermano, inoltre, che la consapevolezza delle proprie emozioni è essenziale anche nei processi di *empowerment*, perché le emozioni influenzano la loro motivazione attraverso il consolidamento della loro relazione con il contesto, portandole a un maggior coinvolgimento nella loro pratica professionale.

Le emozioni hanno un ruolo importante perché fanno parte della carica motivazionale che sta alla base del rapporto con il singolo bambino... con il gruppo... e nell'impostazione delle attività.

(Intervista D3)

Questa visione è coerente con quanto sottolineato da diversi studiosi che indagano la relazione tra emozioni e motivazione nella pratica professionale. Alcuni studi hanno sottolineato che lo sviluppo personale e professionale richiede la capacità di usare e regolare le emozioni in modo consapevole, perché ciò facilita la concentrazione, riduce il comportamento impulsivo, migliora l'efficacia sotto stress e alimenta la motivazione (Baumeister, Heatherton & Tice, 1994; Lazarus, 1991; Mestre, Guil, Lopes, Salovey & Gil-Orlarte, 2006). Inoltre l'attivazione collegata alle emozioni positive dirige l'attenzione e rinforza l'impulso ad agire (Linnenbrink, 2006).

Un legame particolarmente importante per quanto riguarda la coloritura emotiva è quello che si stabilisce tra un insegnante e le colleghe: un rapporto positivo all'interno del team di lavoro, infatti, consente di rafforzare e coltivare le emozioni positive e di auto-regolamentare in modo proficuo quelle negative, supportando la motivazione professionale.

Le emozioni positive che mi arrivavano dalle colleghe] hanno influenzato ognuna di noi rendendo bello e unico quell'anno scolastico".

(Intervista E1)

Tali riflessioni vanno tuttavia contestualizzate nella pratica professionale di coloro che lavorano nell'ambito di cura. Infatti, se le emozioni positive contribuiscono alla carica motivazionale, quelle negative al contrario possono sostenere fenomeni di *burnout*, incrementando una disaffezione al lavoro educativo. Tuttavia sarebbe ingenuo pensare di ignorare le emozioni negative, poiché è chiaro che questo tipo di rimozione si rivelerebbe ben presto controproducente. Risulta invece più utile impegnarsi in un percorso di auto-comprensione affettiva che consenta ai docenti di comprendere come regolare senza soffocare emozioni come la paura, il dolore, l'impazienza, il risentimento, e allo stesso tempo come valorizzare emozioni capaci di nutrire la motivazione alla propria professione

quali l'entusiasmo, la gioia, la soddisfazione, lo stupore.

Del resto anche dalle parole delle insegnanti intervistate emerge come le emozioni negative, se non regolate, possano avere un impatto distruttivo sulla pratica professionale. Esse infatti non solo riducono la motivazione intrinseca degli insegnanti poiché «le emozioni negative tendono a essere incompatibili con un impiego positivo dell'interesse e di conseguenza della motivazione» (Pekrun *et al.*, 2002, p. 97), ma tendono ad avere un impatto negativo sull'efficacia professionale.

Spesso, durante i miei 'giorni no', [i bambini] sono più distratti e meno propensi all'ascolto e alla cooperazione.

(Intervista S1)

Emerge dunque un elemento che risponde direttamente ai quesiti da cui siamo partiti: le insegnanti infatti dichiarano esplicitamente di essere consapevoli di quanto le loro stesse emozioni influenzino i bambini di cui si prendono cura, affermando implicitamente che tali emozioni non possono essere semplicemente ignorate, ma devono anzi essere riconosciute e regolate in modo consapevole.

Questo è ben lungi dall'essere scontato, poiché anche nel recente passato in molte «riflessioni su educazione, apprendimento e insegnamento» le emozioni hanno brillato per la loro assenza, portando gli insegnanti a ritenere di dover ignorare più che di regolare le loro emozioni all'interno della pratica professionale (Zembylas, 2006, IX). Appare ora significativo che, in contrasto a questa posizione a lungo diffusa, emerga invece dalla voce delle insegnanti intervistate l'impossibilità di scindere nettamente pratica educativa e vita emotiva, rivendicando la necessità di comprendere quest'ultima al fine di riuscire ad armonizzarla con la vita professionale senza soffocarla.

Un elemento che si lega a questa considerazione traspare dalle parole delle insegnanti quando esse sottolineano come la capacità di riconoscere e interagire con le proprie e

altrui emozioni sia strettamente correlata alle abilità sociali e relazionali, rendendole capaci di capire meglio se stesse e gli altri, e guidandole verso relazioni più proficue e serene nel contesto educativo.

prendere ‘a cuore’ l’emotività [porta ad avere] un sé stabile perché può aiutare ad ascoltarsi e ad ascoltare gli altri.

(Intervista D2)

noi insegnanti dobbiamo non solo sapere vedere e riconoscere [le emozioni], ma anche come accettarle e usarle come punto di partenza per stabilire una relazione positiva con ciascuno.

(Intervista S2)

Le emozioni devono essere non solo riconosciute, ma anche accettate come una parte normale dell’ambiente educativo: in caso contrario tutte le relazioni presenti nel contesto, compresa quella tra insegnante e bambino, ne vengono influenzate negativamente e ciò che ne consegue è una mortificazione delle potenzialità trasformative della dimensione emotiva. Essere in grado di partire dalla consapevolezza delle proprie emozioni significa dunque per un insegnante essere in grado di costruire una relazione efficace e limpida con i suoi alunni, e a partire da questo indirizzare le sue pratiche educative per rendere i bambini consapevoli delle loro emozioni e del ruolo che svolgono nelle loro vite.

Quando riconosco un sentimento nel bambino, posso provare a farlo verbalizzare ‘Perché sei arrabbiato adesso? Cosa è successo? Proviamo a fare qualcosa?’... oppure ‘Perché sei triste? Vieni qui così ti coccolo’. A seconda del bambino, della situazione, dell’emozione, posso pensare ad una strategia educativa, quindi posso metterci dentro queste emozioni [...] [Per questo] spiego spesso, quando sono felice quando sono triste e perché ... ne parlo molto.

(Intervista A1)

Queste riflessioni relazionano con il problema di ricerca da cui siamo partiti: se infatti ci domandavamo qual è la visione che gli insegnanti hanno delle loro competenze socio-emotive e se sono consapevoli dell’importanza che esse hanno sullo sviluppo di quelle dei bambini loro affidati, le considerazioni fin qui presentate indicano risposte precise. Le insegnanti coinvolte non solo indicano gli aspetti che ritengono rilevanti nella definizione delle loro competenze socio-emotive, individuando nell’elemento dell’autoconsapevolezza il perno capace di legarli insieme, ma puntualizzano anche come la sfera emotiva sia essenziale per impostare in modo produttivo le loro relazioni all’interno del contesto educativo, sia con i colleghi sia che con i bambini, e come tutto ciò sia fondamentale per l’efficacia della loro azione educativa.

4.2 Elementi che ostacolano ed elementi che facilitano

Nelle parole delle insegnanti intervistate emerge anche come esse individuino aspetti della pratica professionale che ostacolano ed elementi che facilitano il raggiungimento di un’efficace competenza socio-emotiva. Per quanto riguarda gli ostacoli il primo elemento individuato è l’imprevedibilità di alcune emozioni. Dalle parole delle insegnanti emerge infatti come le emozioni ci sorprendono lungo tutto il percorso della nostra vita, anche quando siamo impegnati nella nostra vita professionale e, proprio per questo, a volte non è facile sapere come affrontarle. È interessante notare come le insegnanti coinvolte sottolineino come l’auto-comprensione e l’auto-regolazione delle emozioni non possano essere obiettivi raggiungibili in senso assoluto: la loro conquista è un processo ricorsivo che implica momenti di caduta, facendoci talvolta reagire in modo inaspettato.

Le emozioni dell’insegnante sono molto spesso controllate e razionalizzate a priori, ma capita sempre che un bambino ci sorprenda e faccia scatenare in noi emozioni

(positive o negative) che ci fanno mettere in discussione e sconvolgono il quotidiano.
(Intervista S2)

L'imprevedibilità delle emozioni è un elemento che è stato tematizzato rispetto alle competenze socio-emotive degli insegnanti attraverso l'aspetto della regolazione emotiva, considerata come un elemento necessario per "migliorare la loro capacità di anticipare le situazioni con le quali potranno confrontarsi in classe" (Schutz, Aultman & Williams-Johnson, 2009, p.208). Tuttavia dalle parole delle insegnanti emerge come la necessità di confrontarsi con qualcosa che non è prevedibile possa ostacolare la comprensione e la regolazione delle emozioni. Proprio questa enfasi sottolinea come imparare a relazionarsi con tale imprevedibilità potrebbe essere rilevante per la formazione degli insegnanti, sia per quanto riguarda la formazione *pre-service* che per quella *in-service*.

Un ulteriore aspetto che emerge dall'analisi delle interviste rispetto a questo tema è che occuparsi delle emozioni è un lavoro che richiede molto tempo e che è inoltre in gran parte "invisibile".

In questo tempo storico, in cui la parola d'ordine è 'fare', accompagnata da 'velocemente', è molto difficile dare ascolto alle emozioni.

(Intervista M1)

Uno strumento adeguato per ovviare a questo ostacolo si trova nella pratica riflessiva. Per sviluppare l'intelligenza emotiva il mantra dovrebbe essere infatti "fermati e rifletti", perché è attraverso la riflessione che gli insegnanti possono sviluppare una visione più critica del loro ruolo professionale, indagando le dinamiche del pensiero che accompagnano il loro agire (Mortari, 2009) e questo vale anche per il raggiungimento delle competenze socio-emotive. Tuttavia è chiaro che una crescita in tal senso è un processo lento e questo contrasta con una visione della formazione degli insegnanti che è caratterizzata

da efficienza temporale. È dunque necessario rivedere i principi cardine che stanno alla base della formazione di queste figure professionali, ricordando che un reale cambiamento si nutre di impegno e di tempo.

Un aspetto già affrontato, che tuttavia qui torna ad emergere dalle interviste degli insegnanti con una diversa connotazione, riguarda il legame con le altre insegnanti. Se infatti in precedenza era emerso come le emozioni che scaturiscono da un legame positivo con i colleghi rappresentino un elemento capace di sostenere la motivazione, qui traspare invece come, ove la relazione sia non costruttiva, le emozioni negative scaturite da tali dinamiche condizionano l'auto-regolazione emotiva ed incidano sulla relazione educativa.

Ecco una cosa che invece anche quest'anno mi ha condizionato tanto è stato il rapporto con la collega. Quello un po' alle volte mi faceva [irritare]. Ovvio, cercavo... stavo zitta, non sfogavo sui bambini, però risultava parecchio difficile...

(Intervista A1)

Nella letteratura scientifica emerge come la cooperazione con i colleghi, nonché il supporto e l'accettazione personale, siano fondamentali per una gestione positiva del conflitto, che può dunque diventare non occasione di contesa ma al contrario stimolo per la riflessione condivisa e opportunità di miglioramento (Hargreaves, 2001). Tuttavia nelle parole delle insegnanti traspare come a rendere più complessa la gestione del conflitto è la paura di non riuscire ad affrontare le emozioni negative proprie e le altrui che sono spesso ad esse correlate. Esse insomma rilevano come, se non si è in possesso di buone competenze socio-emotive, le divergenze possono portare a un circolo di emozioni negative, arrivando a influenzare negativamente il rapporto con i bambini.

Il rapporto con una collega in particolare, è una collega taciturna e caratterialmente non facile, mi ha causato talmente tanta

ansia che in alcuni giorni non riuscivo a relazionarmi positivamente con i bambini: li ascoltavo molto poco, il mio viso non esprimeva certo positività, ero spesso irritata e questo loro lo notavano, al punto che più di una volta mi sentivo chiedere 'maestra, ma sei arrabbiata con noi?'

(Intervista E1)

Tuttavia questo non è un destino segnato, potremmo anzi considerarlo una profezia che si auto-avvera scardinabile attraverso un rafforzamento delle competenze socio-emotive: infatti una maggior capacità di auto-comprensione e auto-regolazione emotiva rende le insegnanti in grado di relazionarsi in modo più produttivo con le emozioni negative scaturite da un rapporto non positivo con i colleghi. Anche in questo caso questa considerazione appare un'indicazione utile per la formazione *pre-service* e *in-service* degli insegnanti, traspare come maggiori competenze socio-emotive siano in grado di aiutare gli insegnanti ad affrontare infatti la ricaduta emotiva dei conflitti all'interno della pratica professionale.

Questa capacità inoltre consente di relazionarsi positivamente anche con un altro aspetto cruciale, ovvero il rapporto con i genitori. Dalle interviste emerge infatti come, talvolta, anche una relazione difficile con i genitori può rendere complessa per un insegnante la regolazione delle proprie emozioni impattando anche sull'azione educativa.

Dopo un'accesa discussione con i genitori di un mio alunno, il mio rapporto con lui è stato molto condizionato. Infatti non sono più stata in grado di essere obiettiva con lui nei rimproveri perché avevo paura di essere nuovamente attaccata dal genitore.

(Intervista M1)

La letteratura scientifica ci mostra chiaramente come un difficile legame con i genitori può provocare conflitti e emozioni negative negli insegnanti, fino all'exasperazione e talvolta alla repulsione, in particolare quando

«gli insegnanti percepiscono che il loro impegno a lavorare efficacemente con gli alunni è stato impedito a causa della mancanza di supporto da parte dei genitori» (Lasky, 2000, pp. 851-852). Inoltre, il rapporto con i genitori diviene particolarmente problematico quando coinvolge critiche o recriminazioni riguardanti la pratica professionale degli insegnanti (Hargreaves, 2001).

Queste considerazioni si relazionano con quanto emerso dalle parole degli insegnanti, indicando nuovamente elementi utili per la formazione *pre-service* e *in-service* degli insegnanti: infatti lo strumento dell'auto-comprensione e auto-regolazione affettiva appare rilevante anche per coltivare la capacità di costruire, o in alcuni casi ricostruire, relazioni positive con i genitori.

Infine, un elemento che traspare dalle interviste è che, se pure è vero che le emozioni negative possono creare una catena di influenze negative, è altrettanto vero che tale circolo vizioso può essere contrastato dal rafforzamento del circolo virtuoso delle emozioni positive. Infatti, le insegnanti intervistate riferiscono che nella loro esperienza le emozioni positive creano un "*rebound*" capace di impattare sulla loro vita professionale.

Mi è capitato più volte di andare a scuola con uno stato d'animo particolarmente ben disposto e di notare come, in quei giorni, le ore di lezione passassero più serenamente.

(Intervista S1)

Questo aspetto è ben noto alla letteratura scientifica che ha evidenziato il ruolo propulsivo delle emozioni positive a diversi livelli (Pekrun, Götz, Titz & Perry, 2002; Scott & Sutton, 2009), ma dalle parole delle insegnanti intervistate emerge qualcosa di leggermente diverso. Ciò che esse dicono è che esiste un rinforzo positivo che caratterizza le emozioni positive che transita tra la loro vita personale e professionale, affermando che il raggiungimento dell'auto-consapevolezza e auto-regolazione delle emozioni porta a

ricadute positive sia in termini di vita privata che di pratica professionale.

[Quando mio padre è morto] *in quel periodo particolare della mia vita [...] il lavoro e i bambini erano diventati la mia ragione! La situazione a casa era insostenibile e la scuola in quel periodo era il mio unico 'rifugio'. Con i bimbi ho lavorato tantissimo e da loro [...] ho trovato la carica e la forza per andare avanti e vivere.*

(Intervista E1)

Riflettendo su queste considerazioni si comprende come essere in grado di bilanciare le emozioni (a volte contrastanti) che derivano dalla vita personale e professionale, essendo consapevoli della doppia influenza che hanno l'una sull'altra, è una competenza necessaria per un insegnante sia come professionista sia come individuo. Queste affermazioni risuonano in quanto evidenziato dalla letteratura scientifica: recenti studi hanno infatti collegato la capacità di raggiungere un equilibrio emotivo al concetto di resilienza. La resilienza costituisce un oggetto di indagine nelle scienze sociali e viene definita come la capacità di porsi in un equilibrio dinamico con il contesto in grado di «promuovere la salute e il benessere» degli individui (Kolar, 2011, p. 431). Secondo alcuni studi la capacità di un insegnante di trovare un equilibrio dinamico tra lavoro e vita privata, ricavando dalla pratica professionale emozioni positive capaci di nutrire senza invadere la vita personale, rappresenta il cuore della resilienza che consente loro di contrastare il logorio connesso alle professioni di cura e allo stesso tempo assicurare la qualità del processo educativo (Gu & Day, 2007; 2013). Ancora una volta le parole delle insegnanti coinvolte nella ricerca non solo entrano in relazione con la letteratura scientifica in ambito pedagogico, ma forniscono spunti utili per la formazione degli insegnanti.

5. Conclusioni

Concludendo da questa analisi emerge come le insegnanti siano consapevoli del ruolo che le emozioni hanno sull'agire educativo, sia in senso positivo che negativo. Ciò che appare determinante è il raggiungimento dell'auto-consapevolezza e dell'auto-regolazione emotiva: esse infatti rilevano come ciò che consente alle loro competenze socio-emotive di essere efficaci è la conquista della capacità di riconoscere e regolare in modo consapevole le emozioni, poiché ciò consente loro di arricchire la pratica professionale, nutrire la motivazione e contrastare i fenomeni di *burnout*. Inoltre dalle parole delle insegnanti traspare come il raggiungimento di questo obiettivo influenzi positivamente gli *outcomes* educativi dei bambini a loro affidati. Le emozioni permeano infatti la relazione tra insegnanti e bambino e una scarsa capacità in termini socio-emotivo da parte di questa figura professionale si traduce in una mortificazione delle potenzialità trasformative connesse alla loro azione. Il raggiungimento di una maturità dal punto di vista affettivo influisce inoltre sulla capacità di gestire positivamente le relazioni interne al contesto scolastico, sia quelle con i bambini che quelle con i colleghi o con i genitori. Questi elementi mostrano quanto il raggiungimento dell'auto-comprensione e auto-regolazione emotiva rappresenti per gli insegnanti un obiettivo in termini di formazione professionale sia per quanto riguarda la formazione *pre-service* che per quella *in-service*, anche partendo dalla cognizione dell'esistenza di elementi capaci di rendere difficile la conquista di tale target formativo (imprevedibilità delle emozioni, ruolo del conflitto, ecc.). Inoltre le insegnanti rilevano come una competenza socio-emotiva di questo tipo ha ricadute positive non solo all'interno della loro pratica professionale, ma si evidenzia come essenziale anche per la costruzione di un nuovo equilibrio tra vita lavorativa e vita personale. Gli elementi emersi da questa analisi rappresentano uno spunto di riflessione a due livelli. In primo luogo, come

già accennato, possono essere utili per la ridefinizione dei percorsi formativi *pre-service* e *in-service* per gli insegnanti, portando a ipotizzare momenti di auto-riflessione e di riflessione condivisa al fine di favorire lo sviluppo delle competenze socio-emotive e della definizione di strategie utili alla sintonizzazione

e alla regolazione emotiva degli insegnanti. In secondo luogo essi dimostrano come il tema dell'auto-consapevolezza e dell'auto-regolazione emotiva degli insegnanti rappresenti un ambito che necessita di ulteriori approfondimenti, in particolare ove la ricerca si sforzi di partire dall'esperienza vissuta degli insegnanti.

Bibliografia

- Ahn H.J. (2005). Teachers' discussions of emotion in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 32, pp. 237-242.
- Aspers P. (2009). Empirical phenomenology: A qualitative research approach (The Cologne Seminars). *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 9(2).
- Baumeister R.F., Heatherton T.F. & Tice D.M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. Academic press.
- Brackett M.A. & Katulak N.A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*, pp. 1-27.
- Crotty M. (1998). The foundations of social science research. *New South Wales: Allen & Unwin*.
- Decety J. & Jackson P.L. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2) (June 2004), pp. 71-100.
- Denham S.A. (2006). Emotional competence in preschoolers: Implications for social functioning. In J. Luby (Ed.), *Handbook of preschool mental health: Development, disorders and treatment* (pp. 23-44). New York: Guilford.
- Denham S.A., Bassett H.H. & Wyatt T. (2014). The socialization of emotional competence. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *The handbook of socialization* (2nd edition, pp. 590-613). New York: Guilford Press.
- Denham S.A., Bassett H.H. & Zinsser K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, pp. 137-143.
- Denham S.A., Bassett H.H., Brown C., Way E. & Steed J. (2015). "I Know How You Feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), pp. 252-262.
- Elo S. & Kyngas H. (2008). The qualitative content analysis process. *J Adv Nurs*, 62, pp. 107-115.
- Feshbach N.D. & Feshbach S. (2009). Empathy and education. *The social neuroscience of empathy*, pp. 85-98.
- Gu Q. & Day C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), pp. 1302-1316.
- Gu Q. & Day C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), pp. 22-44.
- Guba E.G. & Lincoln Y.S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 30(4), pp. 233-252.
- Hargreaves A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), pp. 503-527.
- Husserl E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy*. Northwestern University Press.

- Jennings P.A. & Greenberg M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), pp. 491-525.
- Joram E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and teacher education*, 23(2), pp. 123-135.
- Kolar K. (2011). Resilience: Revisiting the concept and its utility for social research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(4), p. 421.
- Lasky S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), pp. 843-860.
- Lazarus R.S. (1991) *Emotion and Adaptation* (New York: Oxford University Press).
- Leverage p. (Eds) (2011). *Theory of mind and literature*. Purdue University Press.
- Linnenbrink E.A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18(4), pp. 307-314.
- Merriam S.B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass Inc Pub.
- Mestre J.M., Guil R., Lopes P.N., Salovey P. & Gil-Olarte P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18.
- Mortari L. (2017). *Semi di educazione affettiva* in Valbusa F. e Mortari L. *L'orto delle emozioni - Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, Milano: Franco Angeli.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2015). Emotion and Education: Reflecting on the Emotional Experience Emotion and Education. *European Journal of Educational Research*, 4(4), pp. 157-176.
- Mortari L. (2016). For a Pedagogy of Care. *Philosophy*, 6(8), pp. 455-463.
- Nussbaum M.C. (2001). Upheavals of thought: The intelligence of emotions.
- Oatley K. (1992). *Best laid schemes: The psychology of the emotions*. Cambridge University Press.
- Oatley k. (2010). Theory of Mind and Theory of Mind in Literature'. In Leverage P., Mancing H., Schwerckert R. & Marston W. (Eds). *Theory of Mind and Literature*. Eds. Indiana: Purdue University Press, pp. 13-27.
- Pekrun R., Götz T., Titz W. & Perry R.P. (2002). Positive emotions in education in Frydenberg E.E. (2002). *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*. Oxford University Press.
- Pianta R.C. & Hamre B.K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, pp. 109-119. doi: 10.3102/0013189X09332374.
- Pineda J.A., Roxanne Moore A., Eifenbeinand H. & Cox R. (2009). 'Hierarchically Organized Mirroring Processes in Social Cognition: The Functional Neuroanatomy of Empathy'. *Mirror Neuron Systems: The Role of Mirroring Processes in Social Cognition*. Ed. Jamie A. Pineda. New York: Humana Press, pp. 135-160.
- Reisenzein R. (2009). Emotions as metarepresentational states of mind: Naturalizing the belief-desire theory of emotion. *Cognitive Systems Research*, 10(1), pp. 6-20.
- Robinson O.C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), pp. 25-41.
- Schutz P.A., Aultman L.P. & Williams-Johnson M.R. (2009). Educational psychology perspectives on teachers' emotions. In *Advances in teacher emotion research* (pp. 195-212). Springer US.

- Scott C. & Sutton R.E. (2009). Emotions and change during professional development for teachers: A mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), pp. 151-171.
- Valbusa F. (2017). *Pedagogia dell'affettività* in Valbusa F. & Mortari L., *L'orto delle emozioni - Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, Milano: Franco Angeli.
- Zembylas M. (2006). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. IAP.

Engaging students in higher education: some considerations on the relation between gamification, motivation, and flow

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Doctoral School of Philosophy and History of Science, Department of Philosophy and History of Science, Budapest University of Technology and Economics - Room 612, Building E, 1. Egrý József Street, Budapest, Hungary, 1111 - E-mail address: kriszti.szabo@filozofia.bme.hu

Estratto

Le pratiche educative di solito non contemplan le possibilità motivazionali della cosiddetta gamification. Nel nostro articolo discuteremo gli elementi motivazionali riguardanti la gamification. Sosteniamo che l'impegno interiorizzato a lungo termine (effetti positivi, inclusa l'esperienza sul processo motivazionale) potrebbe essere raggiunto con la gamification nelle pratiche di istruzione terziaria, solo se determinati giochi e elementi di gioco sono classificati e selezionati in base alla loro natura motivazionale. Se gli incentivi estrinseci e intrinseci, che consideriamo ugualmente importanti e motivanti, si adattano ai diversi bisogni e obiettivi personali degli studenti, allora potremmo raggiungere un impegno migliore. Per confermare la nostra ipotesi, condurremo un'analisi basata su teorie e approcci motivazionali.

Parole chiave: Bisogni educativi speciali, Fragilità educative, Ricerca trasformativa, Ricerca di servizio, Approccio inter-istituzionale.

Abstract

Educational practices usually do not discuss the motivational possibilities of gamification. In our paper, we will discuss the elements of motivation concerning gamification. We claim that long-term inner engagement (positive effects, including Flow-experience) could be reached with gamification in higher education practice – *only if* certain games and game elements are classified and selected according to their motivational nature. If extrinsic and intrinsic incentives – which we consider equally essential and motivating – fit to students' different personal needs and aims, then we could reach a better engagement. To confirm our hypothesis, we will conduct an analysis based on motivation theories and approaches.

Key words: Engaging Students, Flow, Gamification, Higher Education Motivation.

1. Introduction, setting the stage¹

As practicing teachers in higher education, we usually face the problem of low student interest, activity and engagement: students are not motivated to attend their courses or begin interaction with their teachers, even though they have the opportunity to choose their scientific field, specialization, and courses in accordance with the primary interest (Garris, Ahlers & Driskell, 2002). To find a solution to this essential educational problem, we started to research students' motivation. In short: what could be a right and effective tool for motivating students' learning activities in higher education? Along with some of the researchers who play a significant role in this international discussion (Ntoumanis, 2001; Biggs & Tang, 2007; Breuer & Bente, 2010; Lee & Hammer, 2011; Sheldon, 2011; Deterding *et al.*, 2011; Huotari & Hamari, 2012; El-Khuffash, 2013; Laskowski & Badurowicz, 2014; Dicheva, Dichev, Agre & Angelova, 2015, etc.) we also found that *gamification* as a teaching tool could be a very promising solution for engaging under-motivated students (Illés, Szabó & Szemere, 2015; Szabó & Szemere, 2016).

Gamification has quickly gained popularity in many fields - scientific and business as well (El-Khuffash, 2013). These are for instance marketing, healthcare, human resources, training, environmental protection, and well-being, etc. In education, gamification could serve an important role because teachers have an urgent need to find a right method to increase students' motivational level and learning activities. Thus, they greeted the technique of gamification with great enthusiasm, and a developing tendency of trying to use gamified exercises in their everyday educational practices is noticeable (Younis & Loh, 2010; Muntean, 2011; Buck, 2013).

«Unfortunately, education in its current state is an example of bad gamification in the sense that certain game elements do exist like grades (points) and classes (levels), but so far they fail regarding engaging students» (Beza, 2011, p.10).

In a scientific sense, gamification is a new field but already has a growing number of publications since 2010 (Wood & Reiners, 2015). As far as we can see, most of these papers analyze the application and creation of games, their elements, and their design. It has been only from 2014 that researchers started to focus on the theoretical background of gamification instead of its practical aspects (Susi, Johannesson & Backlund, 2007). Fig. 1 shows the distributed rates of papers discussing the Application of Gamification vs. the Theorization of Gamification.

Reviewing the literature and following the discussion, it seems that it is difficult to speak about gamification without considering motivation theories. However, few researchers mention motivational theories in connection with gamification. For instance, Richter, Raban & Rafaeli, 2015; McDonald, 2010; Robertson, 2010; Wu, 2012; tried to find relationship between motivation theories and gamification. It is essential to bear in mind that there are two fundamental types of motivation: extrinsic and intrinsic that have to fit to different students and their various learning aims and goals (Cameron & Pierce, 1994; Deci & Ryan, 2008; Abbott, 2014). Thus, motivation is not a universal issue but a very complex one of which researchers, teachers, and game designers have to be aware. Gamification has come to life especially because of engagement problems that inherently concern with intrinsic motivational factors. However, the existing gamification practices seemingly focus on the factors of extrinsic motivation that is why some researchers indicate a need

¹ This paper is an extended version of our previous study: Szabó & Szemere, 2016. To ease the reading, the most used abbreviations in the text are: SDT: Self-Determination Theory; PBL: Points – Badges – Leaderboards triad; UDL: Universal Design for Learning.

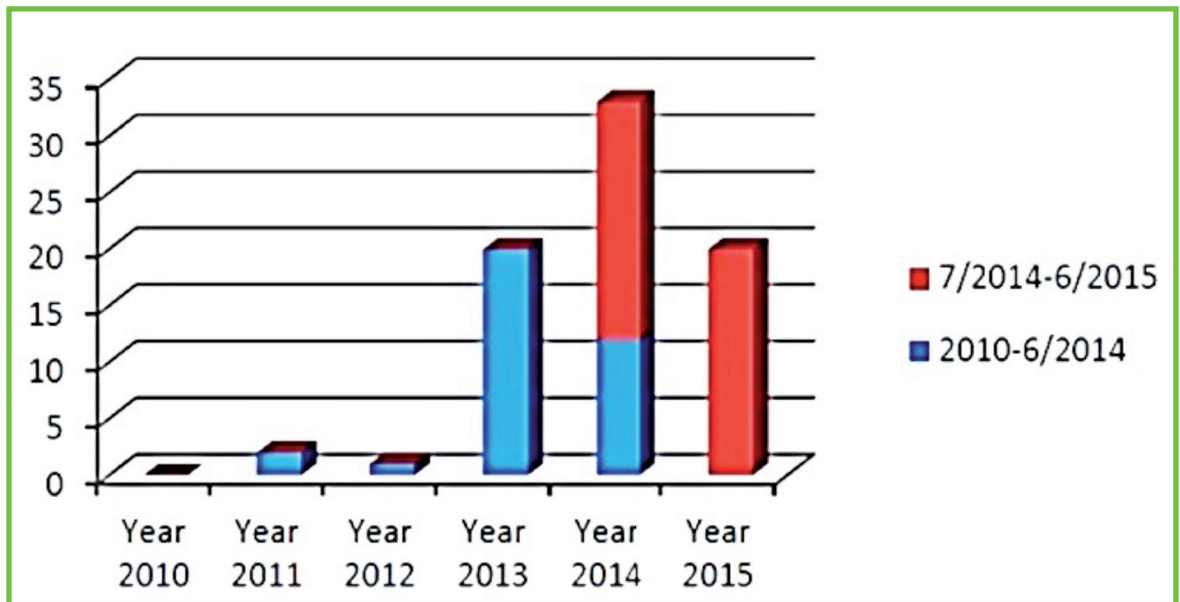


Fig. 1 - Work distribution by year of publication (Blue: Works on the application of Gamification. Red: Works on the theorization of Gamification)².

«[...] for developing gamification systems that create intrinsic motivations rather than replacing them with extrinsic rewards (points and badges) [...]» (Richter, Raban & Rafaeli, 2015, p. 22).

In short, on the one hand, gamification does not seem to discuss deeply motivational theories as fundamental issues. On the other hand, many teachers have already applied some gamified tools to their educational practices, despite of the fact that no one has proved the positive effects of gamification convincingly yet (Robertson 2010; Nicholson 2012; Dicheva & Dichev 2015):

«[...] although various game design elements are recommended for non-game contexts, the relationships between each element and overall effectiveness is unclear» (Monu & Ralph, 2013, p. 6).

Our paper aims to discuss the motivational possibilities of gamification including the extrinsic and intrinsic features³, based on the following hypothesis:

Long-term inner engagement (positive effects, including Flow-experience) could be reached with gamification in higher education practice – *only if* certain games and game elements are classified and selected according to their motivational nature⁴. Moreover, if extrinsic and intrinsic incentives – which we consider equally important and motivating – fit to students' different personal needs, aims and goals, then a better engagement could be reached.

Our approach is both teacher- and student-friendly, because it handles the problem of engagement from everyday teaching practices and the average undergraduate students' point of view. Accordingly, we are in a debate with two apprehensions. On the one

² From: Dicheva & Dichev, 2015, p. 2.

³ For more details about extrinsic and intrinsic motivation, see Section 1.

⁴ Motivational nature: the number of opportunity in games for individual choices «[...] to engage in an activity and the intensity of efforts or persistence in that activity» (Richter, Raban & Rafaeli, 2015, p. 24).

hand, we argue that engaging all students in the same level is *not* a meaningful goal in higher educational practices, neither for teachers nor students. We consider this as a fact even in the case of gamification. Along these lines, our hypothesis – in a few senses – is in contrast for instance with Dewey’s opinion about student motivation and engagement:

«If genuine interest is not captured [by engagement], any inquiry that results will be an externally motivated one certain to result in poor focus and haphazard conclusions. This problem is the child’s, not the teacher’s. It is a waste of time and energy for the teacher to simply pronounce on what problem the student will begin with if the student hasn’t come to see this problem on, and as, his or her own» (Johnston, 2014, p. 2422).

We claim that the case from a particular point of view is just the opposite: although genuine interest is actually the matter of students, however, the issue of engagement is a problem of teachers’ at first, because they are the ones who have the tools to make a change and influence genuine interest concerning students learning activities. Nevertheless, we *do* know that without at least a minimal investment and motivation from students, even the best teacher of the world could not make a miracle, so an ideal teaching procedure should be a discussion.

On the other hand, we disagree with the following statement about rewarding that says:

«[...] if too many external controls are integrated with the activity, the user [i. e., student] can have negative feelings about engaging in the activity. To avoid negative feelings, the game-based elements of the activity need to be meaningful and rewarding without the need for external rewards» (Nicholson, 2012, p. 2).

We consider external rewards – as part of extrinsic motivation – as necessary but not

sufficient elements of gamification that supply the factors of intrinsic motivation. This means that they are complement to one another, and equally essential but from different causes.

To highlight correctly the problems mentioned above we think that contemporary literature about gamification, motivation and engaging students need to be reconsidered. Thus, as a research method, we analyzed nearly 60 papers in the current international literature of gamification, motivation and Flow from a critical point of view. All articles (except two) are published in the 2000s. The main concept of the selection was to look up pro and contra arguments concerning the effect of gamification in motivation. Furthermore, we analyzed the current opinions about the roles of gamification, motivation and Flow in educational practice. Moreover, we also tried to create a new conceptual framework that interpret and integrate the type of motivation (including rewards and tasks) in gamification practice, regarding higher educational students’ and teachers’ aims and needs.

In the first section of our paper (Section 1), we will discuss the problem of motivating students in higher education, with a special regard to extrinsic and intrinsic factors, based on several authors and their theories on this issue, such as the Self-Determination Theory of Deci & Ryan (2008). In Section 2 we will give an overview about gamification and its tools focusing on (higher) education. Then we will offer a conceptual framework (Section 3), which intends to integrate the motivational factors of student engagement into higher educational gamification practice. In this section we will present the correspondence between the *motivational level of students* (unmotivated - under-motivated - motivated - highly motivated); *rewards and tasks* (feedback - engagement - incentives); the *types of motivation* (extrinsic and intrinsic); and *teachers’ aims* (visit the course - active participation - acquiring knowledge - engage her vocation). Concerning these, we will also mention the role of *Flow-experience*. Flow is a state in which students are completely

immersed in what they are doing; moreover, they feel happiness during these activities. In the last section of our study, we will make a summary with the hope that our new conceptual framework and research results will serve an important role in the development of higher educational gamification practice.

2. Motivating students: the issue of extrinsic and intrinsic factors

There are teachers in the academic sphere – and we would like to count ourselves among them – who try to follow a kind of student-centered, student-friendly approach, which could help to reach the required level of knowledge acquisition and student engagement. Under *required* we mean the perspective of teachers and students equally. Teachers' intention to engage all students in every courses in the same level is in vain if they obviously do not need (or will not use) that much of knowledge in every field. It is quite similar in the opposite case as well: attending courses becomes purposeless if a student is highly motivated to gain knowledge in a specific (or every) domain, but teachers are not able to engage them because the former are uninterested or they apply the wrong methods and tools to transfer knowledge. Thus, the key is to engage students on the level they require, under the specific circumstances that are given and with the proper educational tools that best suit to them. This latter could be the tools of gamification as well as other educational methods. The point is to make students

«enthusiastic, focused, and engaged [...] enjoy what they are doing [...] persist over time [...] self-determined, driven by their volition rather than external forces» (Garris, Ahlers & Driskell, 2002, p. 444).

By motivation, we mean an incentive force to act, a state of consciousness that makes students take part in a learning activity and do different tasks.

Motivation has two main types: extrinsic and intrinsic (Vallerand, Fortier & Guay 1997; Oláh & Bugán, 2006). Extrinsic motivation means that there are certain external factors which play a role in one's behavior as a trigger cause. Referring to gamification, these tools, for instance, are the rewarding systems with points, badges, status, virtual goods, trophies, etc. (Bunchball Inc., 2010; Lee & Hammer, 2011).

In contrast, intrinsic motivation is an inner force that manifests in searching for novelty, achieving challenges, going through an experience and fulfill curiosity and fantasy (Vallerand, 1997; Garris, Ahlers & Driskell, 2002; Oláh & Bugán, 2006). It closely relates to the self-rewarding system, to the feeling of efficiency, to spontaneous interest or exploration.

Extrinsic and intrinsic factors of motivation are linked together but in a very complicated way. Deci & Ryan (2008)'s⁵ so called Self-Determination Theory (SDT) gives us an explanation about this relation that

«[...] encompasses both intrinsic and extrinsic motivation on a continuum from internal to external motivation» (Richter, Raban & Rafaeli, 2015, p. 24).

According to the SDT-model (See Fig. 2), three types of motivation can be distinguished: intrinsic motivation, amotivation, and extrinsic motivation. Deci & Ryan made a further categorization within extrinsic motivation: external regulation, introjected regulation, identified regulation and integrated regulation (Deci & Ryan, 2000; Oláh & Bugán, 2006; Richter, Raban & Rafaeli, 2015).

This SDT-model serves as a critical and fundamental part of our conceptual frame-

⁵ The original 1985 SDT (Deci & Ryan, 1985) has been extended and applied many times by Vallerand, Gauvin & Halliwell, 1986; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Nicholson, 2012; Richter, Raban & Rafaeli, 2015; etc.

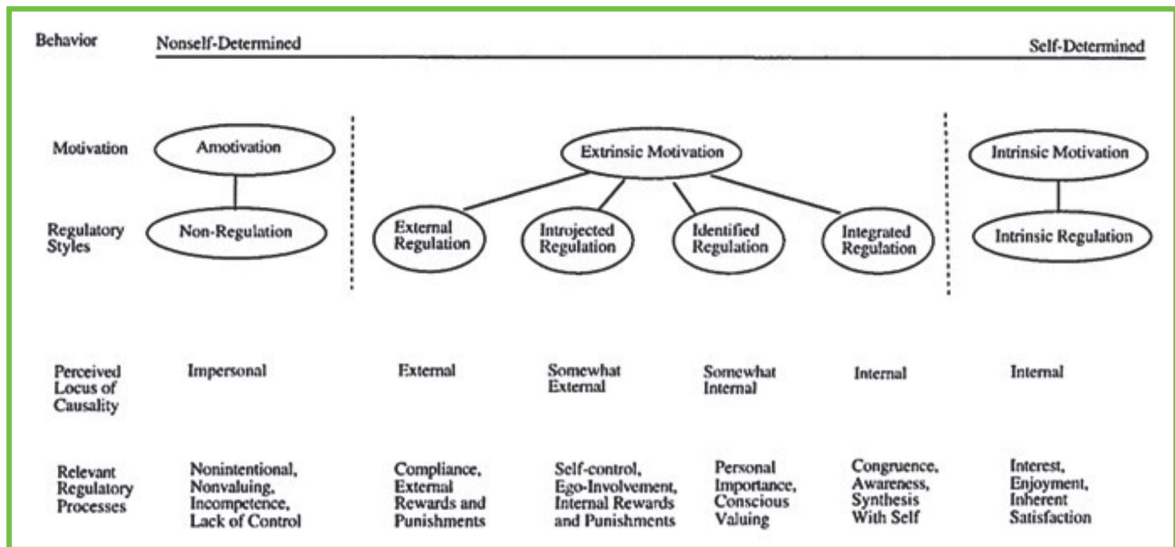


Fig. 2 - Self-Determination Continuum showing types of motivation with their regulatory styles, loci of causality, and corresponding processes⁶.

work because it considers different levels of motivation and shows that there is a transition – in both directions – between each category⁷. Moreover, this model gives a regulatory style for each motivational level. While there is no regulation on the level of amotivation, there are four regulations on the level of extrinsic motivation. The lowest level of self-determination is *external regulation*: here motivation comes directly from outside so as the control. The level of *introjected regulation* is where one's pride and shame guide the rewards and punishment, and these latter have become internalized. *Identical regulation* means that the person is capable of setting high value of her current act and activity (such as for learning). The level where one's inner character has already completely integrated the action is the level of *integrated regulation* (Oláh & Bugán, 2006).

Concerning education, these are such significant points that we have to consider

them. We will discuss the above in details in the conceptual framework which we offer (see Section 3), referring to the proper application of gamified tools in higher education. We will do this in the case of extrinsic and intrinsic motivation as well, because – as Garris, Ahlers & Driskell (2002) writes –

«both intrinsic and extrinsic motives play a role in determining learner behavior» (Garris, Ahlers & Driskell, 2002, p. 444).

We completely agree with this statement, and we claim that extrinsic and intrinsic incentives are equally important in motivation, but we have to emphasize the special needs and purposes of students and keep personalized learning in mind (that is important if we want to apply gamified tools or incentives correctly).

⁶ From: Deci & Ryan, 2000, p. 72.

⁷ We are aware of the other different existing theoretical concepts of motivation (e.g. Expectancy Theory, Goal-setting Theory, Reinforcement Theory etc.), but we have no intention to discuss here (Barnet, 2007).

3. Behind gamification: types and tools of gamification practice

As we have already written in the *Introduction*, researchers who study motivation found that gamification could be a beneficial and effective method for engaging people to do something.

«Gamification can instill challenge, payoff, and new perspective into day-to-day tasks, tapping into the same human instincts that have led to centuries of passionate competition and engagement – our innate desire to learn, to improve ourselves, to overcome obstacles, and to win [...]» (Deloitte, 2013, p. 52).

We apply the method of gamification in an expansive way, such as Laskowski (2013) defined it.

«By definition, gamification means using the mechanics and techniques known from various kinds of games (including board

games, role-playing or computer games) in order to increase user's involvement in performing various types of activities in non-gaming context, especially if those activities are considered boring or routine» (Laskowski, 2013, p. 373).

According to El-Khuffash (2013) – who observed 79 gamified systems and made a critical analysis of their utilization –, the practice of gamification has spread in many industrial fields. The graph below (Fig. 3) shows this percentage distribution of application in several industries.

As we can see, Education – which primarily concerns us – is on the third place after Consumer and Enterprise. This seems to be an important place, but in spite of this, there is no commonly accepted theoretical framework in gamification practice regarding education that considers distinguished motivational levels and student categories.

Although El-Khuffash did not notice on which level of educational system his research was conducted, we will consider that

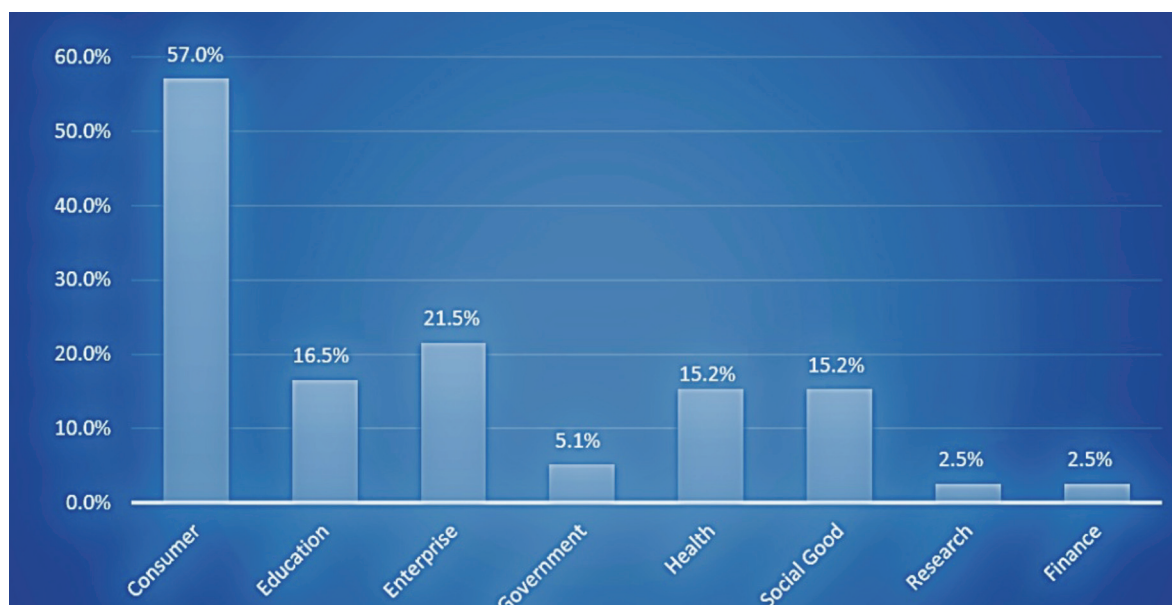


Fig. 3 - Percentage distribution of application of gamified systems by industry⁸.

⁸ Adapted from El-Khuffash, 2013, p. 21.

it includes both public and higher education as well. Even so that the other categories are originally supposed to be the fields of adults. This bears a high significance because it shows that gamification, thus

«games are not only for children [...] [because] adults also spend a significant amount of time with playing games» (Illés, Szabó & Szemere, 2015, p. 48).

The reason behind applying gamification to adults, especially in higher education, is that games

«are enjoyable, and interactive, and learners respond naturally to this type of dynamic» (O’Riordan & Kirkland, 2008, p. 2).

Moreover, according to O’Riordan and Kirkland (2008): if game

«is an effect and engaging learning tool for children, there is no good reason why it should not work for engaging and developing learning in adults» (O’Riordan & Kirkland, 2008, p. 1).

Since we apply Laskowski’s concept of gamification that discuss gamification in a broad sense, we disagree with those researchers (such as El-Khuffash) who state that

«[...] the idea of gamification is not to create a complete game, but to take certain aspects of games to drive user engagement and motivation» (El-Khuffash, 2013, p. 16).

In connection with education, we do not want to exclude creating complete games to develop students’ learning activities, what is more, we appreciate and prefer to design complex games (for instance board games, role-playing games and situational exercises, etc.).

Let’s take a closer look on the tools of gamification. From a pedagogical perspective, we will summarize some features of gamifi-

cation. The most increased elements are the Points, Badges, and Leaderboards (PBL triad) (El-Khuffash, 2013). The first part of PBL (=P) refers to that the participants of the actual game/activity could get *Points*

«whenever they accomplish something the system [for instance the teacher] is trying to encourage them to do. Points keep score, provide immediate feedback, create a sense of progression and provide valuable data [...]» (El-Khuffash, 2013, p. 10).

Badges are visual representations (See Fig. 5) that mark the successful completeness of an activity or a challenge. They function as *visual points systems* (Zichermann & Cunningham, 2011).

The third part of PBL triad is *Leaderboards*, which shows the actual ranking of a person according to the level of completed challenges and tasks, the acquired knowledge, and how far she has gotten with the activity. PBL triad is criticized in the regard with motivation in the term that points, badges, and leaderboards

«[...] can be incredibly motivating, providing a user with a goal to accomplish, they can also be demotivating, causing users [students] who are very behind from the top to stop using the system [doing the tasks]» (El-Khuffash, 2013, p. 11).

There are other game elements apart from PBL triad, such as *Levels*; *Challenges and Quests*; *Competition*; *Cooperation* and *Narrative*. Tab. 1 shows these elements and their functions.

Apart from the above, there are several other game elements and tools. In his study, El-Khuffash (2013) presented a selection and percentage distribution of the game mechanisms regularly used in the observed samples of his research. This graph (Fig. 6) is a summarizing one. Thus it does not discuss individually the specific industrial fields.



Fig. 4 - The PBL triad⁹.



Fig. 5 - The badges for participants¹⁰.

⁹ From Dillon, 2015, slide 6.

¹⁰ From Hall, 2016.

GAME ELEMENTS	FUNCTIONS
Levels	Show the participant's status, ranking, and progression during an activity in a gamified system.
Challenges and Quests	These tasks are based on the point system and need to achieve by the participants with specific effort. Moreover, they motivate and trigger them to level up in participant progression of the actual activity.
Competition	It is about taking part in a contest, winning and losing according to that «who can accomplish certain tasks quicker, better, etc.» (El-Khuffash, 2013, p.12).
Cooperation	It is a process which drives participants to «work together and collaborate to accomplish certain tasks» (El-Khuffash, 2013, p.12).
Narrative	Is «perhaps one of the most overlooked aspects of games» and «one of the most powerful tools to engage users to complete a game» (El-Khuffash, 2013, p.12). It is a consistent storyline; a background of a sophisticated task aids to develop in different fields and triggers fantasy as a motivational factor.

Tab. 1 - Game elements and their functions in gamification practice¹¹.

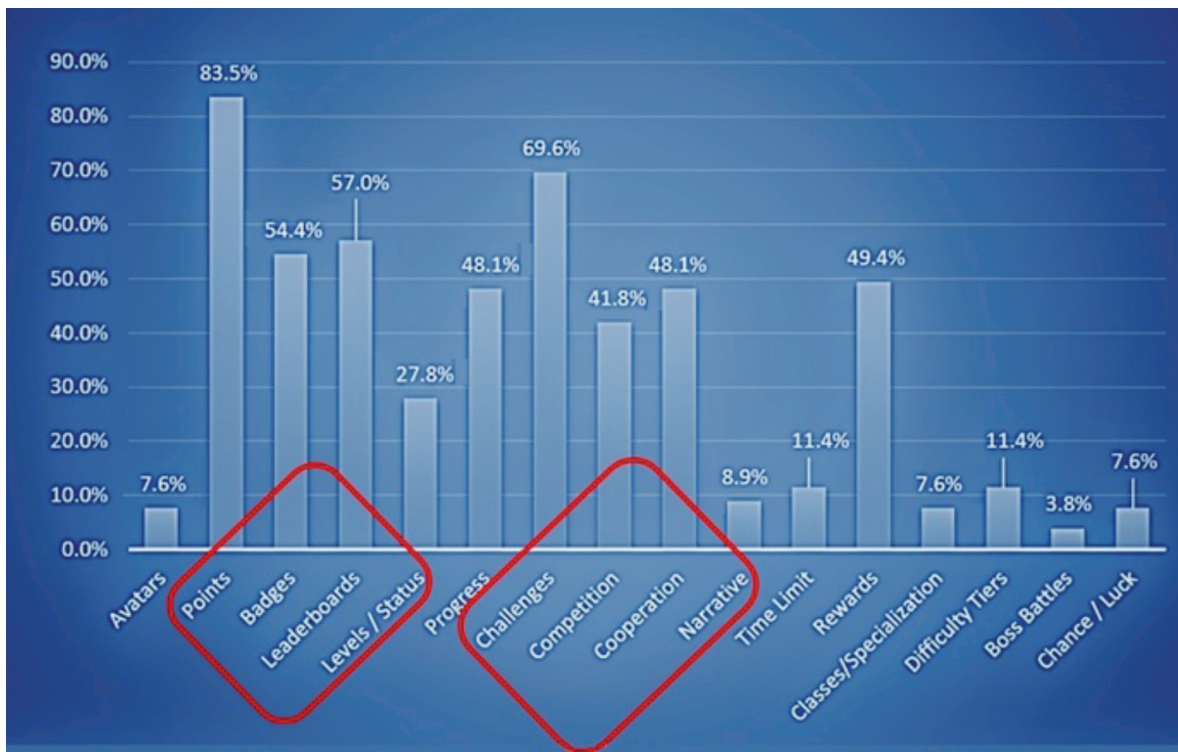


Fig. 6 - A summary of the role of game elements in gamification¹².

¹¹ Original table of the authors based on El-Khuffash, 2013; Werbach & Hunter, 2012.

¹² Adapted from El-Khuffash, 2013, p. 22.

In the graph, we can see the role of the game above elements. Concerning the PBL triad, it is evident that *Points* have a towering leading part: 83.5%. Then come the *Leaderboards* (57%) and the *Badges* (54.4%). For the rest, *Challenges* are outstanding with 69.6%. One of the lowest rank is the *Narrative's* with 8.9%. This seems to verify the notion how much *Narrative* is neglected in the discussion of gamification. However, it has one of the greatest engaging and motivating role – especially in complex games and gamified activities.

The next table (Fig. 7) shows the most important, applied and prevalent elements in gamification practice according to different industries. Since our focus is on education, then we will only discuss the results concerning education.

Analyzing the graph above, we found that the importance of *PBL triad* (*Points*: 77%, *Badges*: 46%; *Leaderboards*: 46%) in education seemingly verified, just as the

Challenges (62%) and *Cooperation* (54%). Surprisingly, *Competition* is represented with 23% only. It is strange because we could think that in educational systems competition had an essential part. This is the same in the case of *Rewards*, which gains 15%. In contrast, *Progress* has a significant role with 62%. That is commendable because this shows that the personal development is still an important factor of motivation for students. As far as we can see, we could easily agree with those who claim that with the tool of gamification

«[...] attitudes, activities, and behaviors such as participatory approaches, collaboration, self-guided study, completion of assignments, making assessments [are] easier and more effective [...]» (Caponetto *et al.*, 2014, cited by Dicheva & Dichev, 2015, p. 1).

The results – discussed above – show direct correlation with the followings:

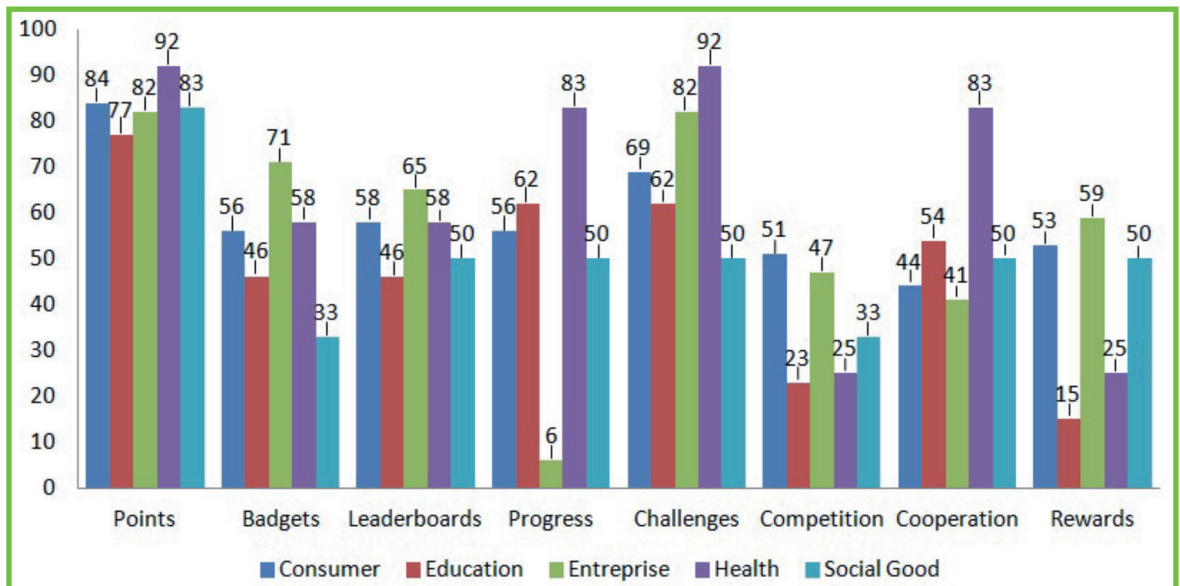


Fig. 7 - Selected Game Mechanics as Utilized by Selected Industries¹³.

¹³ Adapted from El-Khuffash, 2013, p. 28.

«gamification cannot be limited only to applying points, badges and leaderboards to any process. To get the desired effect, the gamified factors should be implemented as the cohesive elements of the whole application, supplementing – not replacing – its base functionality and goal» (Wolpe, 2013 cited by Laskowski, 2013, p. 376).

To sum up: the tools of gamification are efficient for engaging students, *only if* we fit them to their personal needs, aims, and goals. From the viewpoint of teachers, education within this framework could be a highly motivating challenge and experience to be accomplished and has a significant – although disputed – effect on students. Thus teachers have to be aware of the fact that gamification

«[...] if applied correctly – may have a positive impact on both improving user experience and his commitment into performing the task» (Laskowski, 2013, p. 376).

4. Offering a conceptual framework: integrating motivational factors into higher educational gamification practice

As we claimed in our hypothesis, long-term inner engagement (positive effects, Flow-experience) could be reached with gamification in higher education practice – *only if* games and game elements are classified and selected according to their motivational nature. Moreover, if extrinsic and intrinsic incentives – which we consider equally important and motivating – fit to students' different personal needs, aims and goals, then we could reach a better engagement. Thus, it is not a meaningful goal to engage all students in the same level, especially in higher educational practices.

The useful features of games such as engagement, motivational force, and game elements seem to be obvious, although:

«current empirical research remains inconclusive on these assumptions. Educational contexts in which gamification may be particularly useful have not been identified yet. However, this does not mean that gamification cannot be used with success in learning contexts» (Dicheva & Dichev, 2015, pp. 7-8).

We think that there is an unclear connection between motivation and gamification – and this is the reason for their questionable scientific confirmation in educational practice. This problem manifests in the case of different intentions of teachers, organizations (for instance higher education) and students. As Dicheva & Dichev (2015) emphasize:

«Only continued theoretical and rigorous empirical work in differing gamification settings and across different learning contexts will enable us to establish a practical, comprehensive, and methodical understanding of gamification in education» (Dicheva & Dichev 2015, pp. 7-8).

In the following section of our study, we will show the correspondence between the *motivational level of students* (unmotivated – under-motivated – motivated – highly motivated); *rewards and tasks* (feedback – engagement – incentives); the *types of motivation* (extrinsic and intrinsic); and *teachers' aims* (visit the course – active participation – acquiring knowledge – engage her vocation). Moreover, in our conceptual framework, we will take into consideration the role of *Flow-experience* into consideration as well (Fig. 8).

4.1 The motivational level of students

We could present our conceptual framework in the following way. Take a continuum with the categories of the entirely *unmotivated*, *under-motivated*, *motivated* and *highly motivated* students. It can be seen that teachers have to maneuver between the two extremities (unmotivated – highly motivated)

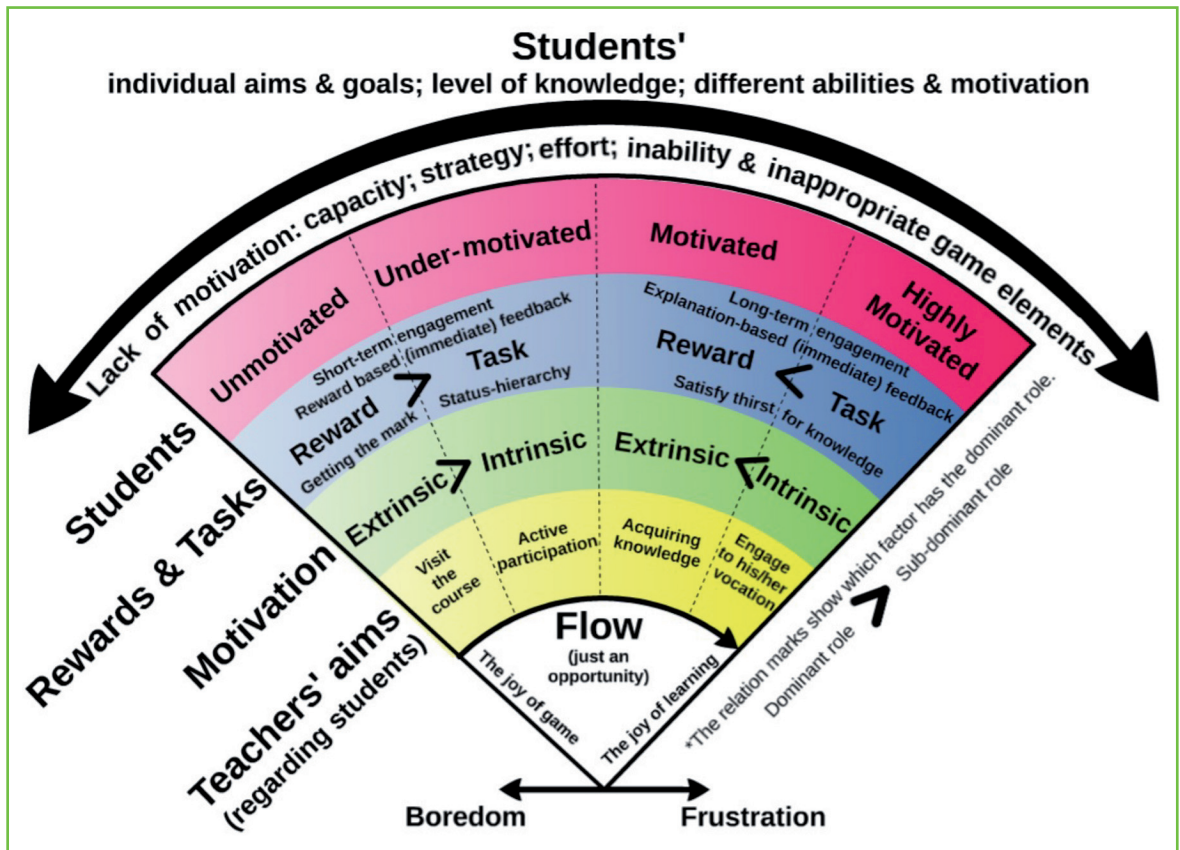


Fig. 8 - The Integrated Conceptual Framework of Engaging Higher Educational Students¹⁴.

to guide and engage students' attention. The reason behind this approach is that there are differences between the level of certain students' learning activities – even when they attend the same course chosen by them.

Unmotivated students have never been motivated to visit the actual course, doing the connected tasks and develop their knowledge. Their main aim is only to get a mark and pass the course. Talking about unmotivated students, we should make a subcategory: there are *demotivated* students who were motivated once to do the above mentioned activities, but now have lost their interests.

In the direction to reach high motivation the next step is the *under-motivated* student. They are the ones who probably attend on

courses and do the tasks, but they originally as passive that they need regular and detailed guidance from the teacher. Thus, in their case teachers have to show strong efforts and direct control during the lecture.

Motivated students like to participate on courses and do the tasks without any special influence which do not require teachers to make strong efforts. They can concentrate on education and transferring knowledge without getting involved in any debate about the usefulness of the course or any persuasion of getting students active. Students' aims are getting good marks, acquiring knowledge, gaining practice and experience.

These are true for *highly motivated* students as well. What is more in their case is that

¹⁴ Original figure by the authors, Szabó & Szemere, 2017.

they willingly do learning activities in connection with the actual course even in their free time. They are enthusiastic about the topic of the course, in collecting additional materials, in participating activities, events, workshops, etc. within and outside of the institute.

To handle these diversions of students' attitude, we have to find, where the lack of motivation arise from. Oláh and Bugán (2006) state, that motivation is originated in the lack of capacity, strategy, effort, and inability. With the proper application of gamified educational tools (such as external rewards, game elements or game itself) teachers could handle these lacks and find a way to engage students in the level fitting them best. The point in knowing the right and convenient teaching method is that students may feel an incapability to apply and work with gamified instruments. The lack of appropriate strategy for completing a task could also be a problem. We have to be aware of students' attitude to gamification as well: if they do not see the reason behind the method or even consider it unserious, they will not take part in the activity or cooperate willingly with the teacher.

Thus, educators should find worth to consider Rose and Meyer's (2002) theory of Universal Design for Learning (UDL), which says that there are:

«three strategies to creating content for a wide variety of learners. The first strategy is to think about different ways to present the content of learning – the “what.” The second strategy is to think about providing different activities for the learner to explore and demonstrate mastery of content – the “how.” The third strategy is to give learners different paths to internalize content and become engaged and Motivated – the “why.”» (Rose & Meyer, 2002, cited by Nicholson, 2012, p. 3).

We think that our concept give a clear and concrete help teachers to understand the different levels and tasks of engagement,

and to be more conscious (knowing e.g. what, how and why) in their educational practices.

4.2 Rewards and Tasks

Teachers should maneuver according to the motivational levels of students discussed in the previous section (Section 3.1). Personal needs, aims, and goals are needed to be kept in mind when teachers create the rewarding system of the actual course. Concerning these levels, the following features appear.

In the case of the *unmotivated* students, they do not have any particular intention to do a task or to complete the course. They do not have any particular inherent purposes, apart from passing the course with a mark/credit. As far as we can see, for these students, a reward has more importance than completing the work, developing knowledge, getting experience and participating in the course. It follows that extrinsic rewards are indispensable from a motivational point of view. Thus external game elements and gamified rewarding systems, such as the PBL triad serve a fundamental role.

Regarding *under-motivated* students, teachers face with a less difficult situation. In their case, extrinsic rewards could also be fundamental. Since they probably attend on the course, there is a bigger chance to capture their attention and make them do the tasks and interact – for instance with the tools of gamification. Moreover, the hierarchical status starts to gain importance for them. Thus teachers could build on this need.

This latter occurs in the category of *motivated* students; hence hierarchical status is an incentive force to them. External rewards, such as getting higher ranking on the leaderboards have presence, and internal motivational factors are equally important. The reason behind it is that problem-solving, and the task itself become an inspirational power. However, getting good marks are still in their focus, but beyond these, their main purposes are self-development, theoretical and practi-

cal knowledge acquisition, and gaining work experience.

Highly motivated students want much more than the students in the previous categories: beyond problem-solving and doing course tasks, they want to discover new areas of knowledge, take part in and accomplish challenges, interact with teachers and experts, etc. These are mostly internal incentives, and much more important for them than the external rewards. Of course, status hierarchy and evaluation system have their role, because they need feedback and they have to complete the course anyway. Explanation-based feedback is required because they could help students to improve and understand educational material. These students seem to be ideal for every teacher, but we have to keep in mind that no matter how high students' motivational level, if the educational material, methods, and courses are incapable for their requirements and abilities, they will not be inherently motivated but bored and frustrated. In the worst case, we could even lose their attention, interests, and they become unengaged.

4.3 *Extrinsic and intrinsic motivational factors of gamification*

Several authors argue that the instruments of gamification belong to the category of external rewards. Therefore they have no use in the attempt to increase intrinsic motivation (Nicholson, 2012; Zichermann & Cunningham, 2011; etc.). Critics say: most of the ones who apply gamification

«are not aware of the potential long-term negative impact of gamification» (Nicholson, 2012, p. 1).

It follows from the preceding that the so-called PBL triad (Point, Badges, Leaderboards) as external incentives that usually applied in gamification practice is a problematic issue from a motivational point of view.

«The vast majority of gamification implementations only focus on these three game mechanics [Point, Badges, Leaderboards] without understanding the meaning behind them, or why users [students] should care about gaining points» (Werbach & Hunter, 2012 cited by Khuffash, 2013, p. 16).

What is more, once

«[...] you start giving someone a reward, you have to keep her in that reward loop forever» (Zichermann & Cunningham, 2011, p. 27).

As it seems from the quotation above, there is a debate on the effectiveness of external factors in gamification, namely on the PBL triad in students motivational practice. Some researchers claim that education deals with scoring system only and leaves the game behind.

«[...] the idea of using game mechanics and dynamics to drive participation and engagement mostly by using extrinsic motivation is worth examination because research suggests that using an extrinsic reward may have a significant negative effect on motivation by undermining free-choice and self-reported interest in the given task (Bielik, 2012; Deci, 1972)» (Richter, Raban & Rafaeli, 2015, p. 23).

Dicheva & Dichev (2015) also write about the negative effects of external rewards, stating that

«[...] negative aspects are mostly attributable to poor design» (Antin and Churchill, 2011; Bielik, 2012 cited by Richter, Raban, & Rafaeli, 2015, p. 23).

However, Deci, Koestner & Ryan (2001) emphasize that instead of focusing on rewarding system and examine their negative effects, we should take into consideration

«[...] how to facilitate intrinsic motivation [...] to develop more interesting learning activities, to provide more choice, and to ensure that tasks are optimally challenging» (Deci, Koestner & Ryan, 2001, p. 15).

In our opinion, external and internal rewards should be handled as equally important. In some cases, externals, in other cases internals have the dominance, according to students' aims and goals. Since it is not difficult to turn intrinsic motivation into extrinsic, then educators should think it twice whether they apply gamified tools in their courses or not. If the answer is yes, then they have to select extrinsic and intrinsic rewards, incentives and gamified tools according to their students' motivational level and learning intentions. If teachers do not do this selection thoroughly, then even the internally motivated students will lose their interests and become unengaged (Oláh & Bugán, 2006). Unfortunately, there is a high number of lecturers who are not aware of students' different learning motivations, styles, habits, and circumstances. Thus they do not reflect on them right or use an improper educational method – for instance, gamification – to handle them (Fry, Ketteridge & Marshall, 2009). Although it is widely believed that

«the most potent motivators are internal» (Fry, Ketteridge & Marshall, 2009, p. 14),

concerning gamification

«it is still not clear what effect these mostly extrinsic game mechanics have on intrinsic motivation and how exactly they affect motivation, both positively and negatively» (Bielik 2012 cite Richter, Raban & Rafaeli 2015, p. 23).

The point is that gamified tools (external rewards, such as the PBL triad and internal incentives, like Flow experience) have different affections on students' behavior according to their motivational level. It is difficult to reach

long-term engagement with external rewards because it does not help to trigger genuine interest. For example, if someone has enough points to pass the actual course, then she will easily lose her interest and will not be motivated anymore. Of course, in the case of a highly motivated student, it works oppositely. Thus we do not see the meaning of debating on which rewarding system (external or internal) is better. Different rewards motivate different ways – and this is what teachers have to keep in mind.

4.4 Teachers' aims concerning higher educational students: from visiting courses to reaching the Flow

Last but not the least, what is relevant according to our theoretical framework is the role of Flow in the process of motivating students. How can students reach the Flow experience during their actions and their learning activities? Is it important to be in Flow at all or is it just a possibility? From the teacher's point of view, could they expect students to achieve the Flow experience and could reaching the Flow itself be a purpose? We state that achieving the Flow Zone is not needed for all students. It's just another option that makes students even more engaged.

First of all, what we should keep in mind is that the teachers' aims are various because they respond to the different motivational levels of their students in their courses. In the case of *unmotivated* students, it is a reasonable expectation from teachers that students who signed up for their courses regularly visit their classes. *Under-motivated* students could be involved in active participation during the class, while professors' regarding *motivated* students should keep in mind that their aim is knowledge acquisition. In the case of highly motivated students, professors' aim could be a focus directed towards the vocation that students can acquire by completing their studies. Of course, we are aware that there are also personal differences between students and these categories also seem flexible.

Now let's take a closer look on Flow experience: how this experience connects and works with motivation and rewards in students' learning activity. According to Csikszentmihályi, Flow-theory (2001)

«represents the feeling of complete and energized focus in an activity, with a high level of enjoyment and fulfillment» (Chen 2007, p. 31).

In Csikszentmihályi's understanding we can define the state of Flow as follows:

«the satisfying, exhilarating feeling of creative accomplishment and heightened functioning» (Csikszentmihályi, 2000, p. XIII).

During higher education courses it would be commendable to reach the state of Flow for both professors and students, but the downside of this goal is the problem that it is not possible to engage all students on the same level even with the methods of gamification. So it is important to bear in mind that goals concerning student activity must be as diverse as the class requires it. As it is underscored by Deci, Koestner, and Ryan (2001), care and thoroughness are important while executing these practices:

«[...] there is indeed reason for teachers to exercise great care when using reward-based incentive systems» (Deci, Koestner & Ryan, 2001, p. 2).

In addition to the claim above, we agree with Sweetser and Wyeth's standpoint, that if

«players do not enjoy the game; they will not play the game» (Sweetser & Wyeth, 2005, p. 1).

By building on these insights, we aimed to extend the theory of gamification. We think that the Flow experience can help in learning processes, but it can also backfire if it is represented as a main goal that should be reached

in the case of every student taking part in the course. This is the main goal with all of the students who take part in the course. In short, what we want to say is that students should enjoy learning activities, and if they do, they will be engaged.

If we take into consideration students' level of engagement regarding their motivation, it could be said that teachers have easier job in the case of *highly motivated* and *motivated* students. But it should not be forgotten that this engagement is slower and long-term. In their case, achieving the Flow is a possibility but only if gamified tools, tasks, and activities are offered to them and met their needs and requirements as well. But, if professors fail to operate with these methods, students could become anxious and frustrated. In the worst case scenario, students could lose their interest and (internal) motivation. *Unmotivated* and *under-motivated* students could also get into Flow Zone and start to enjoy the activity of gaming if it is exciting, catching and challenging. What also could inspire these students is the immediate feedback based on external tools (leaderboards, get higher status, move up in the hierarchy, etc.) For these students, immediate feedback based on external incentives (getting higher status on the leaderboards, moving up in the hierarchy, etc.) are also could be inspiring.

With this feedback, we can reach short-term engagement on one hand, and trigger active participating in the other. But on the other, they could help in the active participating. Thus, in the very best scenario, they will be active on the course and do the tasks. But we should not forget: this kind of Flow could deceive us because students will enjoy only the game itself, but they will not be engaged to the course. However, it is not a problem, because in the case of unmotivated and under-motivated students, reaching the Flow Zone is absolutely icing on the cake. If we are aware of these constraints, we can avoid setting unrealistic and exaggerated goals.

Concerning the continuum of motivation, mentioning the aspect of students' knowl-

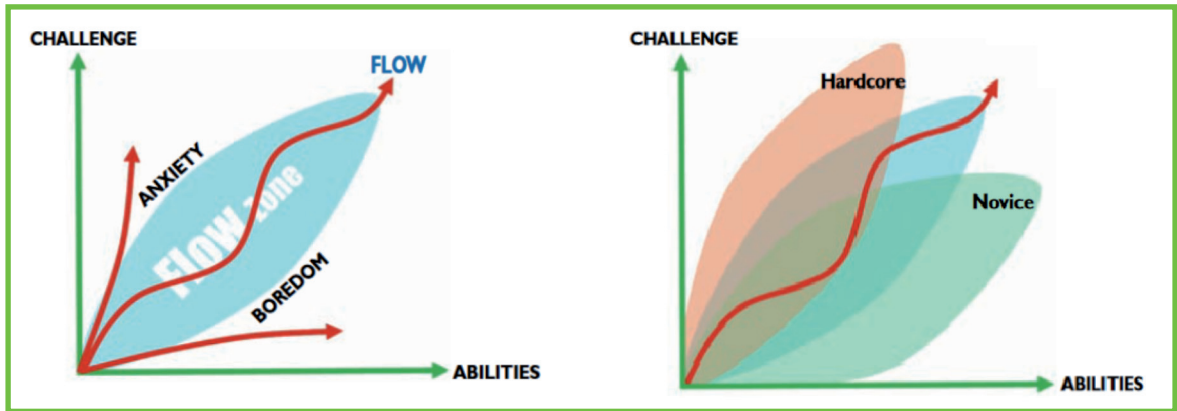


Fig. 9 - Flow Zone factors and different Flow Zones according to different players¹⁵.

edge-level is indispensable. There are differences between students who are beginners in the system of higher education, therefore in a course or a scientific field; and between those who are not. The former probably have disparate aims, goals, and abilities, and their focus of interest is located elsewhere than the latter's. We can see in Fig. 9¹⁶ how anxiety and boredom surround the Flow Zone; furthermore the relation of hardcore and novice students in the frame of challenges and abilities.

In short, we are agree with the followings:

«Csikszentmihalyi's flow and the Cognitivist Self-Determination Theory both argue that for creating long term change, intrinsic motivation is more effective however the PBL triad is inherently an extrinsically motivating factor. This is complicated by the fact that extrinsic motivations can uncover and create intrinsically motivating factors» (Werbach & Hunter, 2012 cited by Khuf-fash, 2013, p. 16).

Thus, there is a possibility for every student to reach the Flow Zone, but not as a mandatory purpose.

5. Conclusion, further research

In our paper, we discussed the problem of engaging higher educational students. As practicing teachers, we could easily share the opinion: during their studies, students often struggle with a lack of motivation. This is a constant problem, in spite of the fact that students can decide on what scientific area would they like to study; and have almost a total freedom to attend only on the lectures and seminars that they are originally interested in. As far as we can see, there are many of them who do not take part actively in everyday courses or do not involve themselves in any interaction concerning learning topics and materials.

Thus, effective incentives of motivation are required to help teachers to improve student activity and engagement. Gamification could be a solution, even in the case of higher education, but – according to the related literature and research results (See *References*) – experience shows that the current gamification practice applied by teachers is not without serious problems. Normally, they do not deal with the motivational level of students, nor their main aims, needs, and interests.

¹⁵ From: Chen, 2007, p. 32.

¹⁶ This figure of Chen (2007) originally serves only as an explanation to the Flow Zone, but it can help to represent our extended ideas about gamification, motivation and Flow concerning student engagement in higher education.

Taking this phenomenon as a starting point, we aimed to draw the connection between motivation, gamification and – as an additional but not indispensable factor – Flow. We argued that long-term inner engagement (positive effects, Flow-experience) could be reached with gamification in higher education practice – *only if* we classify and select games and game elements according to students' motivational nature. Moreover, if extrinsic and intrinsic incentives – which we consider equally important and motivating – fit to students' different personal needs, aims and goals, then we could reach a better engagement.

In the interest of proving this hypothesis, we discussed at first (Section 1) the problem of motivating students in higher education (including extrinsic and intrinsic factors and Self-Determination Theory); at second (Section 2) the application of gamification and game elements focusing on (higher) education. Then (in Section 3) we offered an Integrated Conceptual Framework of Engaging Higher Educational Students. Here we showed the connection between the *motivational level of students* (unmotivated – under-motivated – motivated – highly motivated); *rewards and tasks* (feedbacks – engagement – incentives); the *types of motivation* (extrinsic and intrinsic);

and *teachers' aims* (visit the course – active participation – acquiring knowledge – engage her vocation) in details. This was the point when we involved the theory of *Flow-experience* as well.

With our theoretical research, we intended to interfere to the international discussion about educational development, specialized on higher education. We are aware of the fact that there is a long way to go before education will be reformed, but we live with the hope that our new conceptual framework concerning gamification in higher education will fill the task that it has been assigned to. As a further research, we would like to refine our conceptual framework with involving more motivational theories and put it into measurable practice.

Acknowledgements and post-script

Special thanks go to István DANKA Ph. D. who helped us with his professional advice during our research. We are also really thankful for our institution, the Department of Philosophy and History of Science, Budapest University of Technology and Economics, that supports our research work.

References

- Abbott S. (2014). Hidden curriculum (2014, August 26). In Abbott, S. (Ed.), *The glossary of education reform*. Available from: <http://edglossary.org/hidden-curriculum>. https://www.researchgate.net/publication/255173975_Beyond_Gamification_Implications_of_Purposeful_Games_for_the_Information_Systems_Discipline [Accessed 2016. 05. 17].
- Antin J. & Churchill E.F. (2011). *Badges in Social Media: Social Psychological Perspective*, Paper presented at the CHI Gamification Workshop Proceeding, Vancouver, BC, Canada.
- Barnet T. (2007). *Motivation and Motivation Theory*. Available from: www.referenceforbusiness.com/management/Mar-No/Motivation-and-Motivation-Theory.html [Accessed: 2017.10.30].
- Beza O. (2011). *Gamification - How Games Can Level Up our everyday life*. Amsterdam: WU University.
- Bielik P. (2012). Integration and adaptation of motivational factors into software systems, In Barla M., Šimko M. & Tvarozek J. (Eds.), *Personalized Web - Science, Technologies, and Engineering: 11th Spring 2012*. PeWe Workshop Modra-Piesok, Slovakia April 1, 2012, Proceedings, Bratislava: Nakladateľstvo (pp. 31-32).
- Biggs J. & Tang C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. New York: Open University Press.
- Breuer J.S. & Bente G. (2010). Why so serious? On the relation of serious games and learning. *Eludamos: Journal for Computer Game Culture*, 4 (1), pp. 7-24.
- Buck, T. E. (2013). *The Awesome Power of Gaming in Higher Education*, *EdTech: Focus on Higher Education*. Available from: www.edtechmagazine.com/higher/article/2013/10/awesome-power-gaming-higher-education; www.edtechmagazine.com/higher/article/2013/10/awesome-power-gaming-higher-education [Accessed 2016.05.17].
- Bunchball Inc. (2010). *Gamification 101: An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior*. Available from: www.bunchball.com/sites/default/files/downloads/gamification101.pdf [Accessed 2016.05.17].
- Cameron J. & Pierce W.D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, pp. 363-423.
- Caponetto I., Earp J. & Ott M. (2014). *Gamification and Education: A Literature Review*. In Proc. 8th European Conference on Games Based Learning, ECGBL 2014, Germany.
- Chen, J. (2007). Flow in Games (and Everything Else). *Communications of the ACM*, 50(3), pp. 31-34.
- Csikszentmihalyi M. (2000). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play* (25th Anniversary.), Jossey-Bass.
- Csikszentmihályi M. (2001). *Flow - Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó Zrt.
- Deci E.L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), pp. 113-120.
- Deci E.L., Koestner R. & Ryan R.M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsiders Once Again. *Review of Educational Research*, 71(1), pp. 1-27.
- Deci E.L. & Ryan R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci E.L. & Ryan R.M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), pp. 68-78.
- Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G. & Ryan R.M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), pp. 325-346.
- Deloitte (2013). *Tech Trends 2013: elements of postdigital*. Available from: www2.deloitte.com/content/

- dam/Deloitte/global/Documents/Technology/gx-cons-tech-trends-2013-elements-postdigital.pdf [Accessed 2016.05.17].
- Deterding S., Khaled R., Nacke L.E. & Dixon D. (2011). *Gamification: Toward a Definition*. CHI 2011, May 7-12, 2011, Vancouver, BC, Canada.
- Dicheva D. & Dichev C. (2015). *Gamification in Education: Where Are We in 2015?* E-learn 2015 – World Conference on E-learning, Kona, Hawaii, October 9-22, 2015.
- Dicheva D., Dichev C., Agre G. & Angelova G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 18(3), pp. 75-78.
- Dillon R. (2015). *Gamification: Understanding Its Intrinsic Challenges and How To Face Them in the Classroom*. A presentation available from www.slideshare.net/robertodillon/gamification-understanding-its-intrinsic-challenges-and-how-to-face-them-in-the-classroom [Accessed 2017.08.03].
- El-Khuffash A. (2013). *Gamification*. Available from: <http://elkhuffash.com/gamification/> [Accessed 2016.05.17].
- Fry H., Ketteridge S. & Marshall S. (2009). Understanding student learning. In Fry H., Ketteridge S. & Marshall S. (Eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice Third Edition*. New York: Routledge (pp. 8-26).
- Garris R., Ahlers R. & Driskell J.E. (2002). Games, Motivation, and Learning: Research and Practice Model. *Simulation & Gaming*, 33(4), pp. 441-467.
- Hall G. (2016). *Gamification in Education*. Available from: <http://garyhall.org.uk/images/teaching/gamification/badges.png> [Accessed 2017.08.03].
- Huotari K. & Hamari J. (2012). *Defining Gamification - A Service Marketing Perspective*. MindTrek 2012. October 3-5, 2012, Tampere, Finland (pp. 17-22).
- Illés Zs., Szabó K. & Szemere Sz. (2015). The Future Possibility and Applicability of Online Games in Higher Education: A Critical Analysis of Argument Wars by iCivics. In Beseda J. & Machát Z. (Eds.), *DisCo 2015. From Analog Education to Digital Education. 10th Conference Reader* (pp. 46-63). Prague: Center for Higher Education Studies.
- Johnston J.S. (2014). John Dewey and Science Education. In: Matthews, M. R. (Ed.), *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching* (Volume III), Springer (pp. 2409-2432).
- Laskowski M. & Badurowicz M. (2014). Gamification In Higher Education: A Case Study. In *Management, Knowledge and Learning International Conference Book*. Portoroz, Slovenia, pp. 971-975. www.toknowpress.net/ISBN/978-961-6914-09-3/papers/ML14-663.pdf [Accessed 2016.05.17].
- Laskowski M. (2013). A short overview of pros and cons of gamification, *Actual Problems of Economics*, 7(145), pp. 373-377. Available from: www.researchgate.net/publication/270050817_A_short_overview_of_pros_and_cons_of_gamification [Accessed 2016.05.17].
- Lee J. & Hammer J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2).
- McDonald P. (2010). *Game over? When play becomes mechanical*. Available from: <http://planninginhighheels.com/2010/11/25/game-over-when-play-becomes-mechanical/> [Accessed 2016.05.17].
- Monu K. & Ralph P. (2013). *Beyond Gamification: Implications of Purposeful Games for the Information Systems Discipline*. Working paper, available from <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1308/1308.1042.pdf> [Accessed 2016.05.17].
- Muntean C.I. (2011). Raising Engagement in E-learning Through Gamification. *Proceedings 6th International Conference on Virtual Learning ICVL*, (pp. 323-329). Cluj-Napoca, Romania, Europe.
- Nicholson S. (2012). *A User-Centered Theoretical Framework for Meaningful Gamification*. Madison, WI: Games+Learning+Society 8.0.

- Ntoumanis N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 225-242.
- O’Riordan F. & Kirkland D. (2008). *Games as an Engaging Teaching and Learning Technique: Learning or Playing?* Available from: http://icep.ie/wp-content/uploads/2010/01/Kirkland_et_al.pdf http://icep.ie/wp-content/uploads/2010/01/Kirkland_et_al.pdf [Accessed 2016. 05. 17].
- Oláh A. & Bugán A., (Eds.) (2006). *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. Budapest: ELTE, Eötvös Kiadó.
- Richter G., Raban D.R. & Rafael S. (2015). Studying Gamification: The Effect of Rewards and Incentives on Motivation. In Reiners T. & Wood L.C., (Eds.), *Gamification in Education and Business*. Switzerland: Springer International Publishing, (pp. 21-46).
- Robertson M. (2010). *Can’t play, won’t play*. Available from: <http://hideandseek.net/2010/10/06/cant-play-wont-play/> [Accessed 2016.05.17].
- Rose D. & Meyer A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Sheldon K.M. (2011). Integrating Behavioral-Motive and Experiential Requirement Perspectives on Psychological Needs: A Two Process Model. *Psychological Review*, 118, pp. 552-569.
- Susi T., Johannesson M. & Backlund P. (2007). *Serious games - An overview (Technical Report No. HS- IKI -TR-07-001)*. Skövde, Sweden: School of Humanities and Informatics, University of Skövde.
- Sweetser P. & Wyeth P. (2005). GameFlow: A Model for Evaluating Player Enjoyment in Games. *Computers in Entertainment (CIE)*, 3(3), pp. 1-24.
- Szabó K. & Szemere A. (2016) The Role of Motivation in Higher Educational Gamification Practice - Extending the Issue. In Beseda J. (Eds.), *DisCo 2016. Towards Open Education and Information Society. 11th Conference Reader* (pp. 53-71). Prague: Center for Higher Education Studies.
- Vallerand R.J., Fortier M.S. & Guay F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Sropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp.1161-1176.
- Vallerand R. J., Gauvin L.I. & Halliwell W.R. (1986). Effects of Zero-Sum Competition on Children’s Intrinsic Motivation and Perceived Competence. *The Journal of Social Psychology*, 126(4), pp. 465-472.
- Vallerand R.J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In Zanna M. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press, (pp. 271-360).
- Werbach K. & Hunter D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.
- Wolpe T. (2013). *Why Gamification Apps Are Playing Out Badly For Business*. Available form: www.zdnet.com/why-gamification-apps-are-playing-out-badly-for-business-7000011184/ [Accessed 2016.05.17].
- Wood L.C. & Reiners, T. (2015). Gamification. In Khosrow-Pour, M. (Ed.), *Encyclopedia of Information Science and Technology* (3rd ed.), (pp. 3039-3047). Hershey, PA: Information Science Reference, Available from www.researchgate.net/publication/265337179_Gamification, [Accessed 2016. 05. 17].
- Wu M. (2011). *Gamification 101: The Psychology of Motivation*. Available from: <http://lithosphere.lithium.com/t5/Building-Community-the-Platform/Gamification-101-The-Psychology-of-Motivation/ba-p/21864> [Accessed 2016.05.17].
- Younis B. & Loh C.S. (2010). *Integrating Serious Games In Higher Education Programs*. Paper presented at Academic Colloquium 2010: Building Partnership in Teaching Excellence, Ramallah, Palestine.
- Zichermann G. & Cunningham C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol, CA: O’Reilly Media.

Carte tematiche per la costruzione della rubrica valutativa da parte di docenti in formazione

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Dipartimento FISPPA, Università degli studi di Padova E-mail: concetta.tino@unipd.it

Abstract

Starting from the assumption that competence assessment is a significant and complex phase of educational-didactic design, the article represents an attempt to discuss the design and use of a set of cards to support the development of an assessment rubric by a group of kindergarten school and primary school teachers. According to Nicol's perspective (2012), which points out the need to support teachers in teaching design by providing tools, activities and guide materials, the authors have designed and experimented the set of cards with the aim of offering teachers not pre-established models of pre-defined rubrics built by others, but artifacts through which to think and build consciously tools for authentic assessment, as well as to adopt a specific shared language within the school's belonging community. The results of a questionnaire, completed by the participants, at the end of the training, allowed the researchers to elaborate some considerations useful to evaluate the effectiveness of the cards as a training tool for assessment of competences practices at school.

Keywords: Thematic cards, Assessment rubric, Teacher education, Assessment of competences, Assessment for Learning.

Abstract

Assumendo che la valutazione delle competenze costituisca una fase importante della progettazione educativo-didattica, l'articolo si propone di presentare e discutere l'ideazione e l'uso di un set di card a supporto della costruzione di una rubrica valutativa da parte di un gruppo di docenti di scuola dell'infanzia e primaria in formazione. Facendo proprio il riferimento al pensiero di Nicol (2012), che rileva la necessità di supportare i docenti nella progettazione didattica, mettendo a disposizione strumenti, attività e materiali-guida, le autrici hanno ideato e sperimentato il set di card con lo scopo di offrire agli insegnanti non modelli precostituiti di rubriche valutative, pre-definiti e pensati da altri, ma artefatti attraverso cui riflettere e costruire consapevolmente strumenti per una valutazione autentica, oltre che per appropriarsi di un linguaggio specifico condiviso all'interno della comunità scolastica di appartenenza. I risultati di un questionario, compilato alla fine del percorso formativo da parte dei

¹ Concetta Tino è autrice dell'Introduzione e dei paragrafi 1, 2, 3 e 4; Concetta Tino e Grion Valentina sono co-autrici dei paragrafi 5 e 5.1; Grion Valentina è autrice del paragrafo 6.

partecipanti, hanno permesso di elaborare alcune considerazioni volte a valutare l'efficacia delle card come strumento di formazione alle pratiche di valutazione delle competenze nella scuola.

Parole chiave: Carte tematiche, Rubrica valutativa, Formazione degli insegnanti, Valutazione delle competenze, *Assessment for Learning*.

1. Introduzione

Le attività e gli strumenti di valutazione rappresentano elementi costitutivi della progettazione di qualsiasi percorso di insegnamento/apprendimento, proprio perché essi non solo hanno la funzione di dare evidenza del processo attraverso il quale ogni curriculum è pianificato e realizzato, della qualità dell'esperienza degli studenti e dei risultati di apprendimento da loro raggiunti, ma anche quella di porsi come 'tool per l'apprendimento', in contesti in cui possa essere assicurato il protagonismo dello studente all'interno dei processi valutativi stessi.

Per poter garantire questo cambio di prospettiva, che si muove da una dimensione di *Assessment of Learning* a quella di *Assessment for Learning* (AfL) (Grion & Serbati, 2017), è necessario che i docenti acquisiscano una buona familiarità con la progettazione per competenze e quindi con la valutazione delle competenze e l'utilizzo dei dispositivi che la supportano, come la rubrica valutativa. Quest'ultima costituisce un dispositivo utilizzabile nella scuola per rendere esplicita e definire l'articolazione del complesso costruito di competenza, scandendola nelle sue dimensioni, indicandone i criteri di valutazione, e traducendo tali elementi in strumenti operativi quali gli indicatori e i descrittori di prestazione (Grion, Aquario & Restiglian, 2017).

D'altra parte, come sostiene Nicol (2012), seppure la ricerca educativa ponga attenzione alla stretta connessione tra la progettazione di un percorso educativo-didattico e la qualità dell'esperienza di apprendimento *degli studenti*, molto spesso non altrettanta attenzione viene prestata ai processi, alle attività e ai materiali-guida che possono

sostenere *i docenti*, in modo consapevole, nella costruzione di una progettazione e dei suoi strumenti valutativi.

A partire dal presupposto per cui la valutazione delle competenze costituisce una fase significativa e complessa della progettazione educativo-didattica, in questo articolo si intende presentare e discutere l'ideazione e l'uso di un *set di card* a supporto della costruzione di una rubrica valutativa autentica, con la consapevolezza dell'importanza di offrire ai docenti non modelli precostituiti di rubriche valutative, pre-definiti e pensati da altri, ma artefatti attraverso cui riflettere e costruire consapevolmente strumenti per una valutazione autentica, realizzata su una prestazione reale, riferita a un compito significativo capace di attivare disposizioni e motivazioni nello studente. Le card costituiscono materiale strutturato che ogni docente può utilizzare in maniera autonoma o in collaborazione con i colleghi, in vista di un processo di co-costruzione di strumenti per la valutazione delle competenze, che è stato sperimentato durante un percorso formativo rivolto a insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria.

Nei paragrafi successivi saranno presentati prima il contesto e le caratteristiche del percorso, poi la metodologia alla base del workshop attraverso il quale è stata erogata la formazione e il processo di costruzione delle card, infine, la percezione di efficacia dell'uso delle card rilevata tramite un breve questionario alla fine del percorso. In conclusione verranno proposte alcune considerazioni emerse dalla riflessione sull'esperienza condotta.

2. Contesto e caratteristiche del percorso formativo

Il materiale strutturato, presentato nel paragrafo successivo, è stato sviluppato dalle due autrici a supporto della costruzione di rubriche valutative, ed è stato utilizzato per la prima volta all'interno di un percorso formativo destinato agli/alle insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia del I Circolo 'E. Solvay' di Rosignano, in provincia di Livorno, durante l'anno scolastico 2016/2017.

L'interesse di tutto il personale docente della scuola di Rosignano verso il tema della valutazione è stato indicato, dalla dirigente dell'istituto, come un forte bisogno formativo emerso da un monitoraggio interno, ma anche come necessità per promuovere lo sviluppo professionale dei suoi insegnanti al fine di sviluppare competenze nell'individuazione di obiettivi strategici a supporto dei processi di cambiamento, del miglioramento della performance organizzativa e delle prestazioni individuali.

L'istituto coinvolto nel processo formativo è frequentato da 1120 alunni e nello specifico risulta costituito da:

- tre plessi di scuola primaria con un totale di trentacinque classi, per la maggior parte, a tempo pieno e novantuno insegnanti;
- tre plessi di scuola dell'infanzia con un totale di dieci sezioni e ventidue insegnanti.

Il percorso formativo è stato rivolto a tutti/e gli/le insegnanti dell'istituto, che sono stati/e divisi/e in tre gruppi: uno è stato costituito dagli/dalle insegnanti della scuola dell'infanzia e due dagli/dalle insegnanti di scuola primaria. La formazione è stata erogata per ogni gruppo in due incontri di tre ore ciascuno, uno in febbraio e uno nel mese di maggio, con l'intento di perseguire l'obiettivo generale della familiarizzazione delle/degli insegnanti con le prospettive, i metodi e gli strumenti della valutazione delle competenze.

Il primo incontro ha avuto l'obiettivo di promuovere una riflessione riguardo ai principali concetti relativi alla valutazione delle

competenze. In particolare sono stati presi in esame alcuni temi-chiave: la valutazione nella scuola, la progettazione e la valutazione delle competenze, il compito autentico, la triangolazione come metodo di rilevazione, la rubrica come strumento per valutare costrutti complessi.

Il secondo incontro ha assunto le caratteristiche di un workshop e ha avuto l'obiettivo di condurre gli/le insegnanti a una prima elaborazione di una rubrica per la valutazione di una competenza. L'incontro si è svolto con l'utilizzo di una serie di artefatti messi a punto per facilitare l'elaborazione della rubrica stessa da parte dei partecipanti.

3. La metodologia alla base del workshop

Come precisato nel paragrafo precedente, l'obiettivo del secondo incontro è stato quello della costruzione di una rubrica valutativa da parte dei partecipanti, mediante un'attività di workshop. La scelta della metodologia di formazione è ricaduta su questa modalità di conduzione, nella convinzione condivisa delle formatrici che esista un forte legame tra apprendimento e azione. L'intento è stato quello di creare una situazione che potesse rinforzare questo dialettico rapporto tra l'imparare e il fare, tra il soggetto che apprende, l'oggetto di apprendimento e l'azione che fa per apprendere. Proprio su questa prospettiva, infatti, si fonda il potere dell'*Action Learning* (Revens, 1982) grazie al quale i membri di un'organizzazione possono comprendere le pressioni derivanti dai cambiamenti e identificare le modalità per superare gli ostacoli, fino a fronteggiare problemi complessi che possono influenzare lo sviluppo organizzativo (Marquardt, 2011), attivando un costante processo trasformativo (Yeo & Gold, 2011). La metodologia dell'*Action Learning*, dunque è un approccio volto a dissolvere i problemi, offrendo ai partecipanti l'opportunità di essere coinvolti in molteplici discorsi e frame di

riferimento attraverso il dialogo, il feedback e la riflessione esercitati all'interno dei gruppi di lavoro (Marquardt, 2011). In tal senso l'apprendimento non si realizza semplicemente nelle menti delle persone, ma è un processo di costruzione di significati che le persone realizzano grazie all'interazione con gli altri membri e il contesto di riferimento. Si tratta di significati che guidano lo sviluppo di una conoscenza socialmente e culturalmente costruita (Fabbri, 2007; Lave & Wenger, 1991; Vygostky, 1978; Yeo & Gold, 2011), capace di fornire alle persone importanti informazioni per le azioni da compiere (Wertsch, 1997). Partendo da questa prospettiva inserita in una dimensione socio-costruttivista, i partecipanti al percorso formativo sono stati coinvolti dunque in un processo di costruzione sociale della conoscenza, dove l'interazione, il dialogo e il confronto, i feedback dati e ricevuti, le riflessioni individuali e di gruppo, hanno sviluppato ragionamenti e discorsi utili a dare senso a ciò che erano stati chiamati a fare all'interno di quel contesto sociale.

La metodologia utilizzata per la conduzione della formazione ha voluto anche tenere conto del fatto che il lavoro degli insegnanti, come sostiene Suchman (2003), non solo è legato alle persone, ma anche a numerosi artefatti, consapevolmente prodotti o trasformati sotto l'influenza fisica o culturale dei contesti. Esempi di artefatti sono sia i materiali di insegnamento e gli strumenti didattici, sia le politiche scolastiche orientate a produrre strumenti, oggetti, procedure per cambiare le pratiche nelle scuole secondo specifiche finalità politiche. In tal senso questi artefatti non hanno mai una funzione neutrale, ma portano con sé una dimensione 'prescrittiva' e una particolare intenzionalità mettendo in discussione le pratiche esistenti. In tal modo, quando questi tipi di artefatti sono introdotti in una scuola, gli insegnanti si sentono obbligati ad accettarli, assumendo anche spesso un atteggiamento di rifiuto (D'Adderio, 2011; Coburn, 2001). Si tratta di un atteggiamento che deriva da un complesso processo di interpretazione e giudizio, poiché, spesso,

anche se gli artefatti presentano valide ragioni, la loro adozione da parte degli insegnanti dipende dal processo individuale e collettivo attraverso il quale riescono a costruirne il senso (Dumay, 2014; März, Kelchtermans, Vanhoof, & Onghena, 2013).

L'introduzione di nuove pratiche educativo-didattiche è sempre interpretata e valutata dagli insegnanti; questo significa che quando si rileva una loro reale implementazione, essa deve essere letta come il risultato di un processo di negoziazione tra il messaggio normativo dell'artefatto, legato a una richiesta di cambiamento, e le credenze individuali e collettive relative a una buona istruzione e alle condizioni, alle esigenze e alle possibilità della situazione reale di quella specifica scuola (Vermeir, Kelchtermans & März, 2017).

Nella scuola degli ultimi anni sono state introdotte la progettazione per competenze e la valutazione delle competenze come artefatto di politica scolastica. Nel tentativo di tradurre il messaggio normativo e di guidarne l'interpretazione, oltre che di sviluppare la consapevolezza che esiste una relazione tra la richiesta di cambiamento e l'idea comune di una buona istruzione, capace di creare legami con gli interessi e i bisogni sia degli studenti sia del contesto esterno, di costruire ponti tra contesti formali e informali, il workshop di formazione è stato condotto con l'ausilio di specifici artefatti di facilitazione. Questi artefatti consentono di materializzare parte della richiesta di cambiamento, attraverso un processo condiviso di costruzione della conoscenza e orientato allo sviluppo di un output finale, utile a fronteggiare una delle difficoltà troppo spesso evidenziata dagli insegnanti: la valutazione delle competenze.

4. Processo di costruzione delle card e loro caratteristiche

Come sono state spesso definite in precedenza, le "card" utilizzate durante questo percorso formativo costituiscono degli artefatti per facilitare la costruzione consapevole

di una rubrica valutativa autentica, e possono essere utilizzate individualmente, in gruppo, dal docente o dallo studente.

A partire da una base teorica riferita al modello di valutazione delle competenze di Castoldi (2009), così come riletto e interpretato da Grion (2017; Grion, Aquario & Restiglian, 2017), il processo di ideazione e costruzione ha previsto quattro fasi importanti:

- un brainstorming, durante il quale le autrici hanno elaborato una serie di idee relativamente ai contenuti da inserire;
- la progettazione, che ha riguardato la costruzione di un template che potesse includere il fronte-retro della card, la definizione della struttura, il layout, le dimensioni, la scelta dei colori, il numero complessivo delle card;
- le revisioni su file digitale, che hanno portato a migliorare le prime versioni;
- la stampa del prodotto finale in dieci set di card, in modo che ogni gruppo di partecipanti ne avesse uno da utilizzare in autonomia.

Un set di card tematiche (cfr. Fig. 1) è costituito da 7 card con indicazioni fronte-retro; ogni card ha un colore diverso per richiamare l'attenzione dei partecipanti su un particolare aspetto del processo e per poter facilitare il recupero della card di interesse durante il lavoro di costruzione della rubrica. Inoltre, ogni card presenta sempre sulla parte anteriore una definizione dello specifico momento del processo, che la carta stessa intende introdurre, e una o più domande che aiutano la persona coinvolta nel processo a riflettere su alcuni aspetti importanti di tale momento.

Per facilitare la comprensione della struttura delle card e del loro uso, ne è di seguito presentata una descrizione dettagliata:

- la prima card introduce il tema per il quale le card sono state sviluppate riportando la relativa definizione, in questo caso, la "rubrica valutativa". Il retro della prima card presenta invece un indice puntato e colorato delle card contenute nel set. Anche in questo caso, l'indice colorato aiuta il

facile recupero della card di interesse e/o di approfondimento;

- la seconda card chiede al docente di rispondere alla domanda: *In che misura ritiene di avere chiaro il processo di costruzione di una rubrica?* Per poi presentare sul retro gli step necessari da seguire lungo il percorso e sui quali bisogna focalizzare l'attenzione, per lavorare insieme al gruppo e preparare la stesura di una rubrica avendone chiaro il processo;
- la terza card invita il partecipante a dare una risposta alla domanda: *In che misura ritiene di aver sempre chiaro e condiviso con gli altri componenti della comunità scolastica il traguardo verso cui tendere?* Il retro della card, in questo caso, indica gli elementi-chiave da considerare per l'identificazione della competenza che si vuole sviluppare;
- la quarta card si focalizza sulla declinazione della competenza da sviluppare e valutare, introducendo le domande: *In che misura ritiene di aver chiaro il livello raggiunto dai suoi studenti?* Il retro di questa card indica tutti gli elementi importanti da considerare nell'articolazione di una competenza: dimensioni, indicatori, livelli;
- la quinta card invece è sul compito autentico e pone la domanda: *In che misura ritiene di aver proposto compiti che abbiano le caratteristiche di problematiche complesse, che richiamino situazioni di vita reale, che siano realmente significative per lo studente?* Sul retro della card vengono indicati gli aspetti di cui bisogna tenere presente nell'identificazione o costruzione di un compito autentico: processi della classe, interessi alunni, situazioni reali e autentiche o sfidanti, creazione di ambienti di apprendimento, risorse del territorio;
- la sesta card introduce la definizione di "triangolazione" e le seguenti domande: *In che misura ritiene di aver garantito una valutazione equa e coerente rispetto ai traguardi da raggiungere? Quali azioni ha messo in atto per assicurare la parteci-*

zione degli studenti? Quali strumenti? Dopo questo primo compito riflessivo, il retro della card guida l'attenzione di chi la usa sugli elementi-chiave da considerare per assicurare la realizzazione della triangolazione nella valutazione: responsabilità diffusa e quindi autovalutazione, etero-

lutazione, co-valutazione; uso di strumenti diversi;
 – la settima card invece si presenta vuota, nell'intento di raccogliere i suggerimenti e le idee dei partecipanti su aspetti che possono essere stati tralasciati da parte di chi le ha ideate.



Fig. 1 - Le card, ideate da Grion e Tino, per la costruzione della rubrica di valutazione.

5. Uso sperimentale delle card durante il percorso formativo

Seguendo i presupposti sopra espressi e mediante l'utilizzo delle carte tematiche, è stato condotto il workshop per i tre gruppi di insegnanti in formazione, coinvolti in momenti diversi.

Al fine di assicurare l'efficacia dell'intervento, il workshop si è svolto secondo una precisa struttura temporale che ha previsto:

- la presentazione delle carte tematiche che ha richiesto circa 20 minuti; durante questa fase sono stati spiegati la finalità dell'incontro, la metodologia che sarebbe stata usata durante il workshop, la finalità dell'uso delle carte tematiche e il loro contenuto, oltre che la modalità per utilizzarle. In questa fase è stata precisata l'importanza da attribuire alla riflessione guidata dalle domande proposte dalle card, ma anche al confronto e al feedback all'interno del gruppo;
- la costituzione dei gruppi di lavoro costituiti da cinque insegnanti ciascuno (10 minuti);
- lo svolgimento dell'attività di gruppo svolta con l'ausilio degli strumenti di facilitazione (le card) (2h); durante il processo di costruzione della rubrica, i gruppi di lavoro hanno analizzato le card, hanno tenuto presente l'indice della carta iniziale che avrebbe permesso il recupero veloce della carta di interesse che per il gruppo o il singolo avrebbe richiesto un maggiore approfondimento, hanno risposto alle domande introduttive presenti sul fronte delle card e avviato un processo riflessivo di gruppo; hanno avviato il percorso di costruzione della rubrica richiedendo, quando necessario, ulteriori chiarimenti e supporto o conferme alle due formatrici che supervisionavano i gruppi;
- completamento del breve questionario sull'efficacia delle card per lo svolgimento del compito (10 minuti). In questa breve fase è stato chiesto ai partecipanti di completare un questionario per rilevare l'efficacia dell'uso degli strumenti di facilitazione

per poi riuscire a migliorare ulteriormente il materiale strutturato proposto;

- debriefing finale da parte dei diversi gruppi e riflessione condivisa sull'esperienza (20 minuti). In questa fase è emersa la consapevolezza dei partecipanti sull'importanza di migliorare la valutazione a scuola e i suoi strumenti, sulla necessità di introdurre elementi metodologici e valutativi innovativi.

5.1 Risultati della rilevazione di percezione di efficacia delle card

Alla fine del workshop e prima della fase di debriefing è stato somministrato ai partecipanti il breve questionario di seguito riportato (Tab.1). Lo scopo è stato quello di rilevare se gli insegnanti avessero percepito l'uso delle card come artefatto efficace per la costruzione di una rubrica autentica.

I questionari sono stati somministrati ai tre gruppi diversi di insegnanti alla fine di ogni workshop; i rispondenti sono stati 70, anche se il questionario cartaceo non è stato restituito completo in ogni sua parte da parte di tutti.

Un'immediata percezione di efficacia era stata fornita in linea generale dal debriefing, condotto subito dopo il workshop e dopo la somministrazione del questionario. Tuttavia, la conferma di tale percezione si è avuta dall'analisi dei dati raccolti con la somministrazione del questionario. È stato interessante rilevare come, in effetti, 57 partecipanti, rispondendo alla prima domanda «Ha trovato efficace l'uso delle carte tematiche sulla rubrica valutativa? Se sì, perché? Se no, perché?», abbiano risposto positivamente attribuendo alle card diverse caratteristiche e potenzialità. Prima di tutto, la maggior parte di loro ha riconosciuto il carattere orientante ed esplicativo delle carte, per la loro *chiarezza*, perché permettono di *strutturare in modo sequenziale l'organizzazione della rubrica*, offrendo dei *punti chiave: dalla definizione del concetto alla messa in opera dello stesso*, perché si sono rilevate una *chiara guida verso una valutazione adeguata*, perché *offrono spunti di riflessione* su aspetti importanti evidentemente introdotti

Domande Ha trovato efficace l'uso delle carte tematiche sulla rubrica valutativa? Se sì, perché? Se no, perché?
Le carte hanno favorito l'acquisizione del processo di costruzione della rubrica valutativa? SI NO NON SO
Se sì, come le carte, secondo lei, hanno favorito la comprensione del processo di costruzione di una rubrica? Fornisca, gentilmente, una spiegazione alla risposta data.
Dopo aver utilizzato le carte, si sentirebbe pronta a presentare il processo di costruzione ai suoi colleghi? SI NO NON SO

Tab. 1 - Questionario sull'efficacia delle carte tematiche.

dalle domande poste sul fronte di ogni carta, ma anche per la focalizzazione su aspetti importanti come la progettazione di un compito autentico (cfr. Tab. 2).

In riferimento alla prima domanda non hanno fornito alcuna risposta solo cinque partecipanti; altri tre non hanno trovato efficace l'uso delle card e cinque solo in parte; infatti, c'è chi le ha considerate solo strumento *per avviare la discussione sul tema*, per iniziare un lavoro del tutto nuovo collegato alle Indicazioni Nazionali, anche se qualcuno ha dichiarato che la difficoltà sia stata legata al fatto di non essere abituati a lavorare nella modalità richiesta o alla scarsità di tempo a disposizione. I motivi dell'inefficacia delle card, identificata dai tre partecipanti suddetti, sono stati attribuiti alla scarsa conoscenza della tematica, alla difficoltà di interpretarle, al bisogno di lavorarci individualmente, anziché in gruppo, per favorirne una vera immersione.

Alla seconda domanda «Le carte hanno favorito l'acquisizione del processo di costruzione della rubrica valutativa?», in 52 partecipanti su 70 rispondenti hanno risposto positivamente, e di questi in 44 hanno declinato le diverse motivazioni: è stato rimarcato dalla maggior parte il carattere orientante delle card, poiché utili a guidare,

a far comprendere, a *dare ordine logico e temporale* oltre che *precisione al processo di costruzione della rubrica*, a fornire *indicazioni graduando il lavoro da fare*. Le card sono state riconosciute come strumento per facilitare il passaggio dalla teoria alla pratica, chiarendo passo dopo passo ogni aspetto e azione da compiere, processo durante il quale è stato riconosciuto il valore del dialogo, del confronto e dello scambio di esperienze tra i colleghi durante il workshop. La forza delle card è stata riconosciuta anche nella possibilità di creare una terminologia condivisa all'interno dei gruppi, guidando i partecipanti a focalizzare l'attenzione su aspetti fondamentali che altrimenti sarebbero potuti essere trascurati quali: la progettazione di un *compito autentico*, *la triangolazione*, *la scomposizione della competenza in dimensioni*, *l'individuazione di indicatori e dei livelli di competenza*. Anche in questo caso è stato sottolineato come le card siano servite a promuovere momenti di riflessione tra i partecipanti, ponendo attenzione su alcuni aspetti importanti della valutazione.

Nonostante la maggior parte dei partecipanti abbia riconosciuto l'efficacia delle card e la loro utilità nel processo di costruzione della rubrica valutativa, in 42, rispondendo

Domanda 1: Ha trovato efficace l'uso delle carte tematiche sulla rubrica valutativa? Se sì, perché? Se no, perché?		
Sì (57)	No (3)	Non risposta (5)
Potenzialità orientante Carattere esplicativo Stimolano la riflessione su progettazione e compito autentico	Scarsa conoscenza della tematica Bisogno di riflessione individuale, prima di quella di gruppo	In parte (5): strumento valido per avvio discussione sul tema scarsità di tempo non familiarità con la pratica richiesta
Domanda 2: Le carte hanno favorito l'acquisizione del processo di costruzione della rubrica valutativa?		
Sì (54)		
Carattere orientante Facilitano la comprensione Ordine logico e temporale Indicano processo costruzione rubrica Facilitano passaggio teoria-pratica Costruzione terminologia condivisa Sostengono la riflessione		
Domanda 3: Dopo aver utilizzato le carte, si sentirebbe pronta a presentare il processo di costruzione ai suoi colleghi?		
Sì (7)	No (10)	Non so (15) In parte (1)
Domanda 4: Ha trovato aspetti complessi nel processo di costruzione della rubrica? Se sì, quali?		
Sì (45)	No (10)	Nessuna Risposta (15) In Parte (1)
Novità argomento Poca conoscenza della triangolazione Dimensioni della competenza Indicatori Progettazione compito autentico Scarsità di tempo		
Domanda 5: Ha individuato degli aspetti da migliorare nelle carte utilizzate? Se sì, quali.		
Sì (15)	No (43)	Nessuna risposta (12)
Numerazione card Definizione rubrica Esempio di rubrica		

Tab. 2 - Sintesi dati raccolti.

alla terza domanda “Dopo aver utilizzato le carte, si sentirebbe pronta a presentare il processo di costruzione ai suoi colleghi?”, hanno dichiarato di non sentirsi pronti a presentare il processo di costruzione della rubrica ai propri colleghi; in 15 hanno risposto ‘non so’; uno ha detto ‘in parte’ e solo in sette hanno dichiarato di essere pronti a farlo. Probabilmente il tipo di risposta è legata agli aspetti di complessità della proposta, come evidenziati nella quarta risposta del questionario «Ha trovato aspetti complessi nel processo di costruzione della rubrica? Se sì, quali?» da parte di coloro che hanno completato questa sezione. Infatti, solo in 10 non hanno evidenziato aspetti di complessità nel processo di costruzione della rubrica, mentre in 15 non hanno fornito alcuna risposta. Coloro i quali invece hanno segnalato le complessità, le hanno collegate alla novità dell’argomento, alla necessità di costruire una didattica autentica, al tema, poco conosciuto, della triangolazione, alla *scomposizione della competenza in dimensioni o nell’individuazione degli indicatori*, alla progettazione di un *compito autentico*, ma c’è stato anche chi ha segnalato la scarsità di tempo a disposizione per poter riflettere meglio sul tema, criticità che a un gruppo ha impedito di completare la rubrica che era stata assegnata come compito formativo.

La fase finale del questionario ha invitato i partecipanti a indicare gli aspetti migliorativi da apportare alle card. In 43 hanno dichiarato di non avere individuato migliorie da compiere, mentre in 12 non hanno fornito alcuna risposta e in due hanno dichiarato che avrebbero bisogno di utilizzarle più volte prima di riuscire ad individuare gli eventuali miglioramenti da apportare. Invece, tra i possibili perfezionamenti segnalati si è fatto riferimento alla *numerazione delle card*, alla *definizione di rubrica*, fornita dalla card introduttiva, che dovrebbe essere *più immediata*, alla possibilità di disporre di *un esempio di rubrica*.

6. Discussione e conclusioni

L’esperienza qui presentata ha permesso alle ricercatrici/formatrici di riflettere sul processo messo in atto attraverso l’uso delle card per la *formazione alla valutazione di competenze*, così come di rendere esplicite alcune potenzialità e criticità delle card stesse, in funzione di un loro perfezionamento.

In generale va rilevato che l’uso delle carte tematiche durante il workshop, condotto secondo la metodologia dell’*Action Learning*, ha dimostrato che i materiali di facilitazione utili a tradurre artefatti di politica scolastica in pratiche didattiche significative, possono diventare, essi stessi, artefatti per la costruzione condivisa di conoscenza, strumenti orientanti e chiarificatori, proprio perché dispositivi che stimolano e supportano il dialogo su alcuni temi, quindi l’articolazione, l’esplicitazione e la condivisione dei concetti ad essi riferiti. Il percorso messo in atto dà testimonianza, inoltre, della possibilità di costruire ponti tra la teoria e la pratica, ma allo stesso tempo mette in rilievo come la semplificazione di processi complessi possa richiedere per ciascuno tempi di operatività e di interiorizzazione diversi.

Focalizzando specificamente l’attenzione sulle card come *dispositivo formativo*, si possono svolgere le seguenti ulteriori considerazioni.

Da un lato il workshop, condotto con la partecipazione attiva degli insegnanti e sotto la guida facilitatrice delle formatrici, e dall’altra l’uso delle carte hanno guidato i partecipanti a ricercare un percorso di senso e di significazione rispetto a quanto le Indicazioni Nazionali richiedono: li ha orientati in un processo di riflessione sui fattori determinanti la progettazione e la valutazione delle competenze; ha permesso loro di acquisire consapevolezza dell’importanza di costruire strumenti per una valutazione autentica; ha offerto una possibile modalità attraverso la quale farlo. Utilizzando le card, i docenti hanno elaborato e condiviso un linguaggio comune relativamente a termini “caldi” quali “rubrica”, “compito autentico”, “triangolazione” ecc., e hanno costruito uno

spazio/tempo dedicato ad un confronto aperto e genuino rispetto alle proprie idee e alle pratiche di valutazione. Ha preso vita, così, un processo di auto-formazione che li ha condotti ad appropriarsi di competenze relative alla valutazione delle competenze, costruite attraverso una pratica situata all'interno della comunità professionale di appartenenza. In tal senso, possiamo considerare le card e il percorso messo in atto, come dispositivo formativo che va nella direzione – auspicata da Fabbri (2007) in relazione alla formazione professionale – funzionale «all'affermarsi dell'idea di un professionista come soggetto epistemico capace di costruire conoscenze attraverso la partecipazione ad attività e all'attribuzione di significati a tali attività» (ivi, p. 14).

Puntando l'attenzione, infine, sul percorso svolto con le card, in relazione al tema della *valutazione*, ne emergono altri spunti di riflessione.

Innanzitutto ci sembra interessante evidenziare come l'iter messo in atto convogli l'idea – propria di quella che James (2008) definisce la terza generazione delle pratiche valutative (Grion, 2017) – che la valutazione sia un processo *situato* e che, in quanto tale debba essere compiuto, in tutte le sue fasi, all'interno della comunità di riferimento. Ci si riferisce qui, in particolare, alla necessità di ribadire il concetto che le rubriche siano artefatti da progettare e costruire “in situazione”, attraverso l'apporto dei diversi partecipanti, nello specifico contesto educativo in cui esse vogliono essere impiegate. Questo in opposizione alla dannosa tendenza, oggi in atto, di utilizzare (pseudo) rubriche di valutazione preconfezionate e assunte *tout court*, ampiamente disponibili in ambito di editoria scolastica o di siti web dedicati alla scuola.

Una seconda considerazione riguarda il fatto che le card siano un *work in progress* proprio perché espressione di una ricerca sulla valutazione delle competenze nella scuola,

che presenta ancora molti elementi di criticità e spazi di sviluppo. Uno di questi è dato dal ruolo dell'allievo nell'ambito della costruzione della rubrica. In prospettiva *Assessment for Learning*, infatti, l'allievo dovrebbe rappresentare il protagonista primo del processo valutativo e, in questo caso, di costruzione ed uso della rubrica: l'AfL, si focalizza proprio sul «ruolo attivo dello studente che è completamente responsabile del proprio apprendimento» (Aquario, 2009, p. 107), e che, se reso partecipe degli scopi e delle modalità dei processi di valutazione, può raggiungere consapevolezze che vanno a supportare e ottimizzare l'apprendimento stesso. In prospettiva AfL, dunque, «lo studente diventa un partner del docente, si occupa di monitorare continuamente il proprio livello di acquisizioni in relazione ai traguardi precedentemente concordati, e di adeguarvi, via via, i propri obiettivi di apprendimento, rendendosi consapevole dei propri progressi» (Grion, 2016, p. 294).

In questa direzione, si ritiene che una questione centrale su cui dovrebbe essere posta particolare attenzione è quella riguardante le modalità per rendere gli alunni partecipi della progettazione della rubrica e in particolare della definizione dei criteri di valutazione, che rappresentano sicuramente un elemento nodale in un processo valutativo². Come rendere gli alunni partecipi di questo percorso? E, soprattutto: come renderli capaci di realizzarlo? Come supportarli nell'acquisizione delle competenze per definire, comprendere e utilizzare i criteri valutativi? È in quest'ultima direzione, infatti, che si ritiene debba essere orientato il processo valutativo, per realizzarsi come processo di apprendimento profondo perché supportato da sviluppo metacognitivo e autoregolazione. Ed è anche in questo senso che, nelle card, andrebbero probabilmente progettati e dedicati degli spazi funzionali a rendere esplicita e a supportare tale modalità

² Sulla specifica questione, qui solo accennata, si sta focalizzando la ricerca del Gruppo di Ricerca e Formazione per la Valutazione e l'Apprendimento (GRiFoVA) costituitosi nell'ambito del Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova, formato da ricercatori, dirigenti scolastici e insegnanti-formatori.

di protagonismo degli alunni nel processo di costruzione della rubrica di valutazione delle competenze.

La rielaborazione dell'attuale set di card, che avverrà dopo alcune altre sperimentazioni previste nei contesti formativi, terrà conto certamente delle presenti considerazioni svolte dalle ricercatrici, così come dei suggerimenti di miglioramento proposti dagli stakeholder, con l'attenzione, però, che le card non diventino uno strumento per la messa in atto di un percorso "prescrittivo" con fasi rigidamente determinate, ad esempio, attraverso una successione numerica posta sulle card

stesse. Per quanto riguarda specificamente il suggerimento, offerto da un insegnante dell'esperienza qui presentata, riferito alla richiesta di presentazione di un modello di rubrica, riteniamo che fornire "un" modello porterebbe i docenti a focalizzare immediatamente l'attenzione sul prototipo offerto, trascurando tutta la dimensione riflessiva, perdendo così l'opportunità di mettere in atto quel processo di discussione e confronto che ha permesso, in questo caso, di comprendere e fare propri aspetti e peculiarità della rubrica, in modo personale e contestualizzato.

Bibliografia di riferimento

- Aquario D. (2009). *La valutazione nella scuola contemporanea*. Padova: Cleup.
- Castoldi M. (2008), *Si possono valutare le scuole?* Torino: SEI.
- Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Coburn C.E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, pp. 145-170.
- D'Adderio L. (2011). Artifacts at the centre of routines: Performing the material turn in routines theory. *Journal of Institutional Economics*, 7, pp. 197-230.
- Dumay X. (2014). How do teachers coordinate their work? A framing approach. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27, pp. 88-109.
- Fabbi L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Grion V. (2016). Assessment for Learning all'Università. Uno strumento per modernizzare la formazione. In M. Fedeli, V. Grion & D. Frison (Eds.). *Coinvolgere per apprendere Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 287-315). Lecce: PensaMultimedia.
- Grion V. (2017). Valutare e certificare le competenze nella scuola. In F. Dettori (Ed.), *Una scuola per tutti con la didattica per competenze* (pp. 216-237). Milano: Franco Angeli.
- Grion V. & Serbati A. (edizione italiana a cura di), (2017). *Assessment for Learning in Higher Education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Grion V., Aquario D., Restiglian E. (2017). *Valutare. Sviluppi teorici, percorsi e strumenti per la scuola e i contesti formativi*. Padova: Cleup.
- James M. (2008). Assessment and Learning. In S. Swaffield (Ed.), *Unlocking Assessment. Understanding for reflection and application*. Oxon: Routledge.
- Lave J. & Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Nicol D. (2012). *Transformational Change in Teaching and Learning. Recasting the Educational Discourse. Evaluation of the viewpoints project*. UK: University of Ulster.
- Marquardt M.J. (2011). *Optimizing the power of action learning*. 2nd ed. Boston, MA: Nicholas Brealey Publishing.
- Marz V., Kelchtermans G., Vanhoof S., & Onghena P. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, pp. 13-24.
- Revans R.W. (1982). *The origin and growth of action learning*. Brickley: Chartwell-Bratt.
- Suchman M.C. (2003). The contract as social artifact. *Law & Society Review*, 37, pp. 91-142.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. MA: Harvard University press.
- Yeo R.K. & Gold J. (2011). The inseparability of action and learning: Unravelling Revans' action learning theory for human resource development (HRD). *Human Resource Development International*, 14(5), pp. 511-526.
- Wertsch J.V. (1997). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

La competenza tra desideri e realtà

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Phone: (+39) 3356350151 - E-mail: giannimarconato@gmail.com

Estratto

La “competenza” è una dimensione insita nelle attività ordinarie delle persone e riveste significati profondi, contribuendo essa alla costruzione dell’identità poiché correlata al senso di autoefficacia. Tale pregnanza è dovuta tanto alle sue componenti cognitive, emotive e sociali, quanto, anche, all’essere frutto di un sapere esperto, riflettuto, interiorizzato, situato, competente. In alcune interpretazioni, la competenza è tuttavia definita come un sapere pratico contingente, funzionale a prestazioni lavorative. Con lo scopo di contribuire al conferimento di uno status autonomo al costrutto di competenza, allorché essa venga utilizzata in ambito educativo, rispetto a quello, consolidato, utilizzato nell’ambito delle professioni, dopo un breve excursus nella letteratura finalizzato a dare conto della complessità e della ricchezza del costrutto, complessità da cui emerge il contributo di una conoscenza solida e significativa alla competenza stessa, questo elaborato si svilupperà in una prima parte in cui la competenza viene presentata come livello avanzato di sviluppo dell’apprendimento e in una seconda in cui vengono presentati alcuni riferimenti concettuali imprescindibili per rendere operativo un dispositivo articolato e coerente finalizzato ad una pratica didattica che promuova lo sviluppo della persona competente.

Parole chiave: Competenze, Competenze chiave, Conoscenza, Apprendimento significativo, Valutazione autentica.

Abstract

“Competence” is a dimension linked to the ordinary activities of people and has profound meanings, contributing to the construction of a person’s identity as related to the sense of self-efficacy. This pregnancy is due to its cognitive, emotional and social components, as well as to be the output of expert knowledge, which is reflected, internalized, situated and competent. In some views, competence is however defined as contingent practical knowledge, functional to work performance. With the aim of contributing to the autonomous status of the construct of competence, when it is used in educational field, compared to that, over-known, used in the work and organizational environment, after a brief excursus in the literature aimed at explaining the complexity of the construct, this paper will develop in a first part in which the competence is presented as advanced level of learning development. In the second part, some examples are presented as essential conceptual references to let to a structured and coherent device finalized to a teaching practice that promotes the development of the competent person.

Key words: Competence, Key Competencies, Knowledge, Meaningful learning, Authentic assessment.

1. Competenza, di cosa parliamo

1.1. Discipline e competenze

La questione delle competenze in ambito scolastico si pone per la prima volta, non solo in Italia, a seguito delle indicazioni provenienti dalla Commissione Europea intese a rendere nuovamente prospero e competitivo il nostro continente nella società della globalizzazione e a far fronte alle sfide, come allora venivano chiamate, della società della conoscenza e dell'associata economia della conoscenza. Il Libro Bianco di Jacques Delors (1993) e quello successivo di Edith Cresson (1995¹), cui va aggiunta la Strategia di Lisbona per la crescita e l'occupazione (2000, aggiornata nel 2010 con prospettiva 2020), individuarono in quegli anni la strategia continentale di lungo periodo per lo sviluppo economico. In questi elaborati di vision e di programmazione, lo sviluppo economico veniva messo in stretta relazione con gli investimenti in istruzione e formazione e i sistemi d'istruzione erano sollecitati ad assumere la prospettiva di un più stretto collegamento con la vita quotidiana². Come suggerimento operativo, nel 2006 vennero identificate otto competenze chiave per l'apprendimento³, di cui è attesa una revisione per la fine del 2017. Le competenze chiave (key competences) vennero da allora concepite come l'insieme di conoscenze, abilità ed atteggiamenti ed il significato loro attribuito fu quello di rappresentare un framework comunitario comune cui ancorare i percorsi d'istruzione dei Paesi membri e di

offrire obiettivi operativi per un più efficace collegamento dei sistemi d'istruzione con la realtà circostante⁴.

A seguito dell'assegnazione alla scuola della prospettiva delle competenze, alcuni studiosi hanno fornito una lettura in chiave pedagogica, sia per favorire la comprensione del costruito stesso, sia per arricchire la definizione (minimale) che ne veniva data nella documentazione europea⁵. Fra le varie interpretazioni che emergono, si evidenziano quelle di chi concettualizza la competenza nei termini di un superamento della "conoscenza" organizzata attorno alle discipline. Analisi pedagogiche, di cui si dà conto di seguito (Castoldi, 2016; Comoglio, 2011; Pellery, 2010) mettono in evidenza come la competenza non possa prescindere da solidi apprendimenti disciplinari. Esemplificativa della posizione di competenza come superamento della didattica disciplinare è quella espressa da Batini (2013), che dopo aver postulato il passaggio dal tradizionale "bagaglio culturale" alle "competenze", opera una "riduzione" del costruito di disciplina, ritenuto un bagaglio ingombrante di "sapere" che la persona si "trascina dietro" nella sua marcia verso il futuro, a favore di un "bagaglio leggero" fatto di comportamenti funzionali a fronteggiare svariate situazioni di vita, tra cui quelle lavorative, per cui, dunque, sarebbero sufficienti poche "conoscenze" e "competenze" per far fronte alle richieste della vita. Da tale visione, tuttavia, pare emergere un malinteso senso della "conoscenza", quello, cioè, di un'entità inutilmente ingombrante,

¹ Il Libro Bianco parte dalla considerazione che il sistema scolastico deve essere in grado di dare risposte alla domanda economica ed ha in mente la formazione del futuro lavoratore, quindi prevede la costruzione di un curriculum funzionale all'utilità del mercato e quindi, all'inserimento nel mondo lavorativo.

² L'europeizzazione del sistema d'istruzione italiano è ben descritto da Rossella Latempa in www.roars.it/online/destrutturare-le-sinapsi-cerebrali-le-emozioni-e-il-giudizio-su-di-se-dei-docenti-ce-lo-chiede-leuropeization-dellistruzione/ (Accessed 10.1.2017).

³ Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006.

⁴ Una differente interpretazione delle skill importanti per la vita è quella offerta dall'OMS (1993) che ne identifica 10: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress, comunicazione efficace, relazioni efficaci, empatia, pensiero creativo, pensiero critico, prendere decisioni, risolvere problemi.

⁵ Comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del "Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia", Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008.

poiché si imparerebbe per poi dimenticare: secoli di evoluzione di civiltà dovrebbero essere sufficienti a dimostrare come la conoscenza non sia apprendimento meccanico ma al contrario apprendimento significativo; non semplice immagazzinamento di nozioni astratte e in isolamento, ma, soprattutto, comprensione, apprendimento di forme di pensiero articolate, di modalità e attitudini di pensiero e di ragionamento. L'apprendimento meccanico si configura, pertanto, nell'impianto della scolarizzazione di massa, come una scorretta metodologia di insegnamento/apprendimento, che tuttavia ha largamente caratterizzato e caratterizza la pratica didattica in assenza della necessaria consapevolezza da parte del docente delle strutture logiche insite nella disciplina, del quadro epistemologico complessivo della disciplina, della necessità di intervenire sul discente in un'ottica interdisciplinare utile a costruire un sapere significativo e delle conseguenti metodologie di approccio. Liquidare semplicisticamente i contenuti e le logiche disciplinari come inutili e vetusti bagagli, poco utili all'educazione e alla formazione del cittadino di oggi e di domani, confondendo il metodo con il merito, appare affrettato.

A sostegno di una visione della conoscenza significativa, e non meccanica, purché efficacemente agita, costruita attraverso i saperi disciplinari appare, al contrario la riflessione di Castoldi, il quale afferma che «apprendere non significa solo riprodurre un insieme di saperi, in modo più fedele possibile all'originale [...] bensì saperli rielaborare in funzione di una situazione problematica da affrontare. Lo scarto tra "diligenza" e "competenza" si riconosce in questo passaggio, da un sapere inerte, erudito e morto, a un sapere autentico, competente, vivo» (Castoldi, 2016, p. 30). Il concetto viene chiaramente ribadito dall'Autore che riafferma il ruolo delle discipline: «fornire strumenti culturali per comprendere e affrontare la realtà naturale e sociale. Solo in questo modo è possibile assumere le competenze non solo come orpello che abbellisce una proposta formativa schiacciata sulle competenze, bensì come analizzatori

dell'intera proposta formativa, in rapporto alle quali precisare e strutturare il contributo che i vari linguaggi disciplinari possono fornire al suo sviluppo» (*ibidem*). Sarebbe quindi, in quest'ottica, evidente come sia il metodo (la diligenza dello studio meccanico) ad inibire lo sviluppo di competenza che è propria dell'apprendimento significativo, e non i contenuti disciplinari in sé.

Nel rapporto interconnesso tra conoscenze e competenze e al fine di comprendere il costrutto di competenza, Comoglio (2011) afferma che «In un processo di apprendimento non si possono trascurare le conoscenze. Non c'è "competenza" (expertise) senza conoscenze [...] Ciò che caratterizza una persona come competente in un certo "spazio" o dominio di conoscenze, è non solo una quantità notevole di conoscenze ma soprattutto la loro organizzazione. Conoscenze frammentate, non strutturate o non comprese non possono essere utilizzate con efficacia, mentre un apprendimento significativo e profondo favorisce il transfer» (p. 10).

La competenza, e l'essere competente, mette, dunque, in gioco numerose conoscenze: non solo quelle interne alla persona, ma anche quelle distribuite nel suo ambiente, unitamente a processi cognitivi ed emotivi. Pellerey (2010) compie una approfondita analisi di questo costrutto, analisi che nella sua articolazione, a nostro avviso, evidenzia la fragilità epistemologica e la fretolosità metodologica e operativa con cui la prospettiva della competenza è stata assegnata alla nostra scuola. L'Autore, che restituisce un quadro dettagliato di tanta complessità, analizza il costrutto indagandone le radici filosofiche, considerando gli approcci di matrice aristotelica (la razionalità pratica, la virtù, nel senso del virtuoso, l'agire produttivo e l'agire etico-sociale). Ogni apprendimento si fonda sull'esperienza, un'esperienza che è un incontro tra la persona agente e una situazione che la sfida, per poi riferirsi al contributo di Noam Chomsky in prima battuta (il quale distingue tra competenza, insieme di qualità astratte di un sistema, assunto come

modello verso cui tendere, e prestazione, capacità effettive dimostrate di quel sistema in azione) e successivamente a quello offerto dalla psicologia socio-cognitiva (le persone sono motivate alla competenza, il motore della competenza è il sentimento di auto-efficacia), a Piaget (schema operatorio, modello d'azione, un'organizzazione che emerge dall'esperienza, dal ripetersi delle azioni e dalla riflessione, l'apprendimento di questi dipende dalla riflessione critica che è tanto più efficace quanto più sostenuta da categorie e quadri concettuali adeguati, e ai contributi della teoria dell'attività in una prospettiva socioculturale (l'agire umano come pratica, sostanzialmente, sociale, collettiva, collaborativa, la competenza come partecipazione consapevole, produttiva e piena alle attività della comunità condividendone conoscenze e strumenti).

La visione di competenza che emerge da queste analisi si connota per una dimensione insita nelle pratiche ordinarie delle persone, caratterizzata, tuttavia, da un conoscere che non è sempre uguale, e che contrappone quello proprio del novizio (nativo, ingenuo, meccanico, astratto) a quello dell'esperto (riflettuto, interiorizzato, situato, competente).

Quando, però, alle competenze viene attribuito un significato semplificato di un «saper fare con quel, poco, che si sa» e la competenza stessa viene posta in antitesi con le conoscenze disciplinari in una reciproca e lapidaria esclusione, comprensibilmente, si genera un suo rifiuto radicale in nome della difesa del valore delle discipline: ecco che, quindi, nasce l'idea di sostituire la parola «conoscenza» con «competenza», come è stato fatto frequentemente dalla Pedagogia italiana, soprattutto nei momenti di supporto al susseguirsi delle riforme scolastiche in questo ultimo ventennio. Dal mio punto di vista, abbiamo bisogno di persone con uno sguardo generale come esito del processo di scolarizzazione. Non bastano le conoscenze specialistiche, approfondite quanto si vuole. Ci vuole una visione collegata col senso della comunità, come sostiene lo storico dell'arte Settis (2016).

Sulla medesima linea si colloca il pensiero del critico letterario Ferroni (2015), per il quale le competenze europee figlie di una visione aziendalistica dell'uomo, che lo rendono efficiente esecutore, ma non persona libera ed intellettualmente autonoma, in grado di progettare mondi differenti dal modello «mainstream», per una fraintesa centralità del discente, enfatizzano l'immediata prestazione, la scomponibilità e ricomponibilità del sapere, mentre compito della scuola dovrebbe essere arginare la deriva tecnocratica, di ispirazione economica, che conduce ad una polverizzazione dell'impianto dei saperi. Il critico considera i saperi disciplinari, nel proprio assetto epistemologico, imprescindibili per la maturazione non solo di conoscenze, ma anche per lo sviluppo di competenze che solo dallo studio approfondito e meditato, dall'impegnativa pratica del sapere disciplinare nel contesto della vita reale, possono scaturire. A parer suo, le competenze, avulse dai saperi, finalizzano la conoscenza ad una visione banalizzata (ed economica) dell'apprendimento, e impediscono quello «scavo profondo nel corpo denso dei saperi», che è alla base della conoscenza umana.

Il progressivo consolidarsi in ambito educativo di un lessico e di pratiche associate alla competenza, è avvenuto in un contesto politico e culturale di trasformazione della scuola italiana, letta dai suoi sostenitori e promotori come modernizzazione dell'impianto scolastico, mentre dai critici come una sua aziendalizzazione; l'animata, e animosa, polemica che ne è scaturita non ha, di conseguenza, favorito lo sviluppo di una comprensione adeguata del costruito stesso, né lo sviluppo di un suo significato specifico per il contesto educativo in cui viene trasferito un insieme di pratiche nate nell'ambito delle professioni.

Occorre qui evidenziare che nel passaggio dalle affermazioni di principio alle realizzazioni didattiche si sono introdotte significative distorsioni, perché quello che viene chiamato il «passaggio dalla scuola delle discipline alla scuola delle competenze», con la cancellazione delle didattiche disciplinari (che

hanno una loro storia e poggiano su solide concettualizzazioni e pratiche, ma frequentemente considerate come vuoti e obsoleti involucri di nozioni inutili per lo sviluppo del futuro cittadino e lavoratore) a favore di didattiche per competenze (tutte da definire e da consolidare), che è quanto le scuole e gli insegnanti sono esortati a fare, non ha, dal mio punto di vista, alcun fondamento poiché: 1) nella documentazione europea le competenze non sono proposte come alternativa alle discipline ma come integrazione; 2) le competenze chiave coprono prevalentemente il lato professionale dell'individuo, ma non esauriscono la totalità della persona, la quale integra in sé dimensioni spirituali, culturali, etiche, estetiche che solo attraverso uno studio approfondito delle discipline, culturali e scientifiche, possono essere sviluppate, plasmando tanto la dimensione intellettuale dell'individuo (e ciò attraverso la disciplina stessa, che è sapere sistematizzato secondo logica interna e dotato di metodologia e strumenti per sviluppare competenze specifiche), quanto la sua capacità di pensare interdisciplinariamente, maturando visioni del mondo e favorendone la progettualità: per questi motivi le competenze si costruiscono anche attraverso didattiche disciplinari; 3) la scuola italiana è strutturata amministrativamente, organizzativamente e didatticamente sulla base di "discipline": un riassetto dell'impianto didattico integralmente per competenze comporterebbe di necessità una totale riorganizzazione dell'impianto curricolare, con revisione delle classi di concorso, e conseguente ristrutturazione dei posti in organico, riscrittura delle indicazioni nazionali e delle linee guida, "riconversione" massiva di personale formato con modalità, con schemi di pensiero e per finalità differenti. Ciò che sul piano formale e su quello sostanziale è sensato e possibile fare è un'organizzazione didattica dove si perseguano i differenti livelli di apprendimento (si veda nel resto del paper il cosiddetto "flusso dell'apprendimento") e dove alla vera e propria didattica per le competenze vengono riservati momenti de-

dicati, possibilmente integrati con la didattica disciplinare.

1.2 Dalle competenze professionali alle competenze nell'istruzione

Come ben noto a chi si occupa professionalmente di "competenze", questo costrutto nasce e si sviluppa in ambito aziendale per descrivere e valutare le prestazioni di un operatore in un contesto specifico, indipendentemente da come quel "saper fare" si è sviluppato, indipendentemente dai percorsi di studio frequentati e dalle relative attestazioni (certificati, diplomi, lauree, ecc.). Le "conoscenze" formalizzate, pertanto, non vengono prese in considerazione se non in quanto "underpinning knowledge", ossia conoscenze intese come fondamenta (metafora edilizia) della competenza. Questo approccio ha dato origine in alcuni Paesi a descrizioni di posizioni lavorative, sistemi di inquadramento lavorativo, politiche retributive, sistemi di assessment e di certificazione e veri e propri sistemi di qualifiche professionali basati su "competenze".

In quei contesti e per quegli scopi, la "competenza" è stata concepita come la capacità di dare una prestazione ben definita in un contesto specifico, considerando un insieme di variabili assunte come "valori" in quella realtà (ad esempio: qualità, massimizzazione dell'uso delle risorse, interazione con le persone, rispetto dell'ambiente, etica, ecc.).

Il livello della competenza è, quindi, determinato dalla varietà e dalla complessità dei contesti in cui la prestazione può essere erogata e dalla conseguente gamma di "risorse" di cui la persona deve essere in possesso per performare in modo "competente".

Le competenze cui si fa riferimento sono descritte in modo preciso e analitico, spesso sono suddivise in "unità" ed "elementi", in livelli a complessità crescente e con la specificazione delle caratteristiche degli ambiti di esecuzione della prestazione e delle risorse da mettere in campo a seconda del livello richiesto. Non di rado, infatti, i protocolli per

la valutazione della competenza specificano con estremo dettaglio le “evidences” che devono essere prodotte per poter richiedere la certificazione, mentre gli assessor sono adeguatamente formati per dare validità alle singole valutazioni e sono predisposti strumenti standardizzati a supporto del loro lavoro; nella catena della valutazione sono presenti soggetti interni al contesto lavorativo (deputati sostanzialmente alla generazione e alla raccolta delle “prove” della competenza) e soggetti terzi che certificano la competenza.

Tutto questo, in breve e con generalizzazioni, definisce la “competenza” in ambito professionale. Come concettualizzare la competenza quando questa viene utilizzata come costruito pedagogico, didattico e valutativo?

Per dare un senso alla “competenza” in contesti educativi è necessaria una sua adeguata concettualizzazione che ne coniughi il senso generale così come si è costruito nel contesto originario (il mondo del lavoro e delle professioni), con la specificità del contesto di trasferimento (la scuola, i sistemi educativi e di istruzione), pena lo svilimento e l’impoverimento del costruito stesso e delle sue nuove applicazioni.

La competenza, non nel senso comune che può racchiudere un’ampia gamma di significati e implicazioni soggettive, ma nella prospettiva descritta qui sopra, si può connotare per questi elementi: è caratterizzata da una prestazione a complessità crescente, da dare con riferimento a standard pre-definiti, in uno specifico contesto, e che richiede l’uso di risorse, da valutare sulla base di “prove” osservabili.

Per capire in cosa consista operativamente la competenza, può essere utile esplorare l’approccio di Guy Le Boterf che in differenti contributi definisce la persona che sa agire con competenza come quella che è in grado di mobilitare, selezionare e combinare risorse in modo pertinente per gestire una situazione professionale. La competenza non va intesa come la somma di saperi (conoscenza, abilità, atteggiamenti) e neppure come l’applicazione di un sapere teorico nella

pratica, ma come un processo dinamico di mobilitazione di risorse in funzione di una loro messa in opera in un preciso contesto. Agire con competenza implica l’attivazione di un processo combinatorio di risorse (Le Boterf, 2002; 2003; 2004a; 2004b).

In questo approccio ritornano due parole chiave che possono costituire un sensato anello di congiunzione tra la competenza professionale e quella scolastica: le risorse e la loro combinazione. Una persona competente è, pertanto, quella che dispone di un’ampia gamma di “risorse” e le sa combinare per una prestazione definita e in uno specifico contesto.

In ambito professionale le “risorse” sono principalmente quelle personali, suddivise in conoscenze generali, cioè le risorse incorporate alla persona e in conoscenze specifiche all’ambiente professionale, relative, cioè, al contesto di lavoro della stessa. Le prime sono acquisite normalmente per mezzo dell’educazione formale, corrispondono ad un sapere oggettivo e sono indipendenti dal contesto di lavoro; le seconde sono contestualizzate, appartengono al contesto interno o esterno dell’attività professionale e si acquisiscono principalmente per mezzo dell’esperienza. Oltre alle risorse personali (generali e professionali) la persona competente utilizza anche le risorse di rete, perché non si è mai competenti da soli, ma lo si è ponendosi in relazione con altre persone collocate nel proprio ambiente: queste ultime sono risorse oggettivate, cioè esterne al soggetto. Le risorse di contesto, infine, sono reti del sapere capitalizzato: banche dati, di documentazione, reti di cooperazione come esperti, colleghi, mestieri diversi, ecc. (Le Boterf, 2002).

Operando la trasposizione di questi elementi della competenza professionale nel contesto educativo, possiamo assumere come elemento cardine di questo costruito il concetto di “risorsa” e precisare che le risorse di cui si può occupare la scuola, considerando la sua vocazione istituzionale, sono prioritariamente le risorse conoscitive, i saperi disciplinari e, a seguire, le abilità distinguibili in

cognitive, sociali e personali. Nella prospettiva della competenza, il primo scopo della scuola è, quindi, quello di favorire nello studente lo sviluppo di un'ampia gamma di risorse e, successivamente, di allenare a combinarle, nella prospettiva di generare le "prestazioni" descritte nel sistema delle competenze.

Così come ogni competenza professionale ha un proprio "contenuto", che deriva dalla descrizione della stessa, da quella delle sue unità ed elementi e dagli ambiti di esecuzione associati, anche la competenza che si sviluppa in ambito educativo ha un "contenuto" derivante essenzialmente dalle discipline che danno sostanza ai curricula scolastici, ben sapendo che una disciplina non si definisce solo per le "conoscenze" che abitualmente vengono declinate nei "programmi", ma anche per le logiche e le forme di pensiero che ne determinano la struttura interna e per le interazioni/correlazioni tra le discipline stesse.

La prospettiva disciplinare e interdisciplinare dei "contenuti" delle competenze è chiaramente presente nei descrittori delle competenze in uscita dalla scuola primaria, dalla secondaria di primo grado⁶, al completamento dell'obbligo di istruzione⁷ e della scuola secondaria di secondo grado nei suoi vari indirizzi⁸.

Per tale motivo, sviluppare competenze a scuola richiede che prioritariamente si sviluppi la didattica disciplinare. L'utilizzo "competente" degli apprendimenti disciplinari implica che lo studente possieda una comprensione profonda della conoscenza e una buona capacità di transfer della stessa: che sia, cioè, in grado di tracciare collegamenti multipli tra elementi di conoscenza per utilizzarli in contesti e per scopi definiti. Per sviluppare "competenza" gli apprendimenti disciplinari devono essere solidi e profondi, significativi, non meccanici.

Considerato, quindi, che la competenza in ambito scolastico è caratterizzata dal possesso di risorse (conoscenze e abilità), dalla

presenza di ulteriori abilità cognitive che rendano possibile il processo di mobilitazione, combinazione ed uso contestualizzato delle stesse, che la "conoscenza" rilevante deve essere di qualità, che viene coinvolto l'agire in contesti reali e che si fa ricorso all'esperienza, si ritiene legittimo tentare una concettualizzazione originale della competenza quando questo costruito venga utilizzato in ambiti d'istruzione, educativi e formativi e per questo motivo qui si propone una formulazione all'interno del continuum dell'apprendimento, del suo flusso, dai livelli semplici a quelli complessi, da quelli che richiedono l'esercizio di processi cognitivi semplici a quelli che richiedono invece l'esercizio di funzioni cognitive complesse e integrate; un continuum che procede dall'apprendimento meccanico a quello situato, dalla memorizzazione alla competenza.

Per strutturare questa ipotesi e per definire con maggior dettaglio i "contenuti" dei differenti livelli di apprendimento attraverso le differenti forme di conoscenza ad essi associati, si fa riferimento all'architettura della cognizione umana di David Jonassen (2009), un suo pregevole sforzo di mettere ordine in una concettualizzazione unitaria di quanto è noto in relazione alla maggior parte delle attività cognitive svolte dalle persone. Questo suo approccio deriva dalla consapevolezza di non poter tenere conto solo di ciò che accade nella memoria di lavoro e in quella a lungo termine, tipico di altre architetture, come quella di Kirschner (2006), ma di dover considerare anche il contesto, il soggetto che apprende e i processi sociali e cognitivi coinvolti nell'atto di apprendere per spiegare e predire le attività cognitive svolte dalle persone. La sua architettura multidimensionale prende in considerazione le modalità in cui le persone imparano, cosa viene imparato e come si ragiona con ciò che è stato imparato.

⁶ DM 742/17.

⁷ DM 139/2007.

⁸ OM 252/16, art. 27.

Per gli scopi di questo ragionamento si prende in considerazione la dimensione del “cosa le persone imparano”, precisando che Jonassen non ha mai parlato di competenza con riferimento all’architettura da lui proposta e che se di continuum dell’apprendimento si può parlare, questo può essere connotato in termini di minore o maggiore complessità e strutturazione della conoscenza e di sue rappresentazioni mentali sempre più ricche e integrate.

L’architettura della cognizione umana di Jonassen si ordina in tre tipi generali di conoscenza (ontologica, epistemologica e fenomenologica, pp. 18-23), ognuno dei quali si caratterizza per tipi più specifici di conoscenza. La conoscenza ontologica viene usata per descrivere la natura della realtà, la struttura degli oggetti, le loro proprietà e le relazioni, i contenuti delle discipline o la conoscenza di dominio. La conoscenza epistemologica è riferita a come la conoscenza venga usata ovvero le conoscenze correlate a specifici compiti (task) da svolgere, le richieste cognitive associate all’esecuzione di un compito. La conoscenza fenomenologica rappresenta la nostra percezione delle nostre esperienze, il significato che diamo alla realtà, la conoscenza di cui siamo introspektivamente consapevoli.

L’agire umano è determinato da tutte queste forme di conoscenza, ma l’istruzione formale può favorirne lo sviluppo limitato ad alcune (ontologica e alcuni tipi di fenomenologica) mentre altra conoscenza è frutto di elaborazione personale e di esperienza; questi tipi di conoscenza, in base all’esperienza professionale di chi scrive, possono essere sviluppati assumendo didatticamente la prospettiva della competenza.

Descritta pur sommariamente l’architettura della cognizione umana di Jonassen, si esplicherà ora l’ipotesi di competenza come livello avanzato di apprendimento e che assume a proprio cardine quell’architettura. Facendo riferimento a concettualizzazioni consolidate in letteratura, possiamo tracciare il flusso dell’apprendimento: ogni step è

caratterizzato da specifici risultati di apprendimento: memorizzazione, comprensione, competenza; per conseguire quei risultati ad ogni step vengono mobilitati specifici processi cognitivi e si rende necessario attivare strategie di apprendimento mirate (Fig. 1).

Leggendo il flusso dell’apprendimento nei termini dell’architettura della cognizione umana possiamo identificare i tipi di conoscenza che caratterizzano i diversi step (Fig. 2).

Riprendendo Jonassen, la conoscenza dichiarativa è conoscenza statica su fatti, concetti e principi. Dato che la conoscenza dichiarativa non è necessariamente applicata nell’esecuzione di un compito o di un’abilità, spesso diventa inerte, perché le idee che si stanno apprendendo non vengono connesse con il mondo che ci circonda. Questo è il tipo di conoscenza trattato oggi in modo prevalente nella nostra scuola e nelle nostre Università. La conoscenza procedurale è la conoscenza necessaria all’esecuzione di un compito, conoscenza che può essere applicata direttamente ed è rappresentata da regole operative. La conoscenza strutturale media la traduzione della conoscenza dichiarativa in forme significative di conoscenza dichiarativa e altre forme di conoscenza. È la conoscenza di come sono correlati i concetti all’interno di un dominio di conoscenza. È la consapevolezza esplicita e la comprensione di quelle interrelazioni e l’abilità di rendere esplicite le stesse. È, anche, nota come “struttura cognitiva”, l’organizzazione delle relazioni tra concetti nella memoria a lungo termine.

La conoscenza situazionale è conoscenza sulle situazioni così come esse normalmente si presentano. Si tratta di conoscenze sui problemi, sui contesti e sui processi di soluzione di problemi: conoscenze legate alla pratica e che consentono la gestione di problemi con minor carico cognitivo.

La conoscenza concettuale è quella in cui è implicato un elevato livello di integrazione di conoscenza dichiarativa, rappresenta l’immagazzinamento, l’accumulo integrato di dimensioni significative in un dato dominio di conoscenza; è molto di più dell’accumulo di

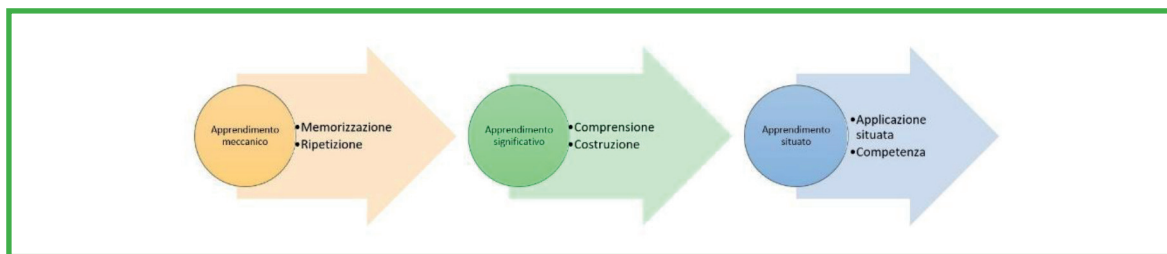


Fig. 1 - Il flusso dell'apprendimento (Jonassen, 2009).

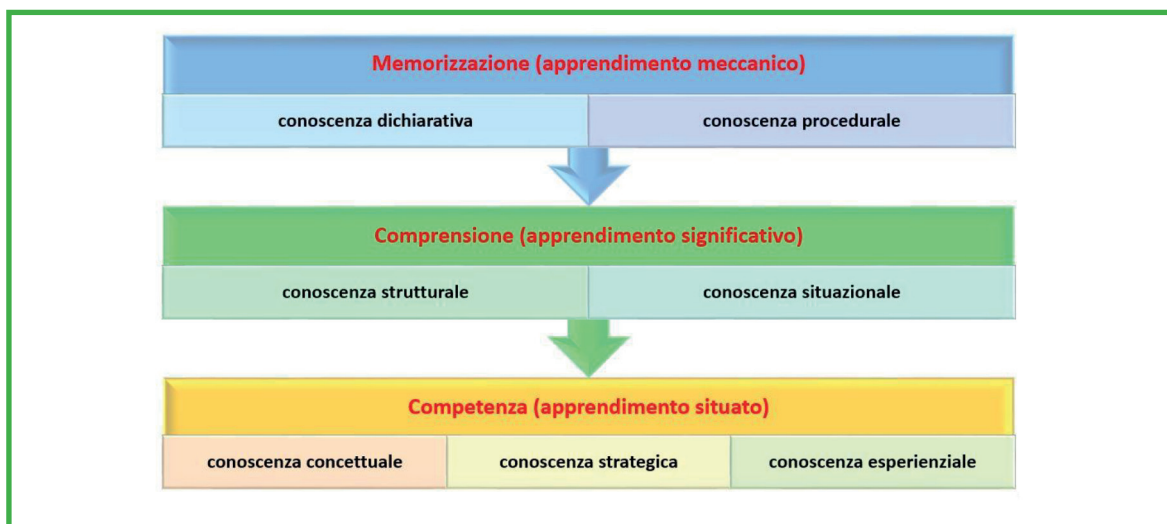


Fig. 2 - Tipologie di conoscenza all'interno del flusso dell'apprendimento (Jonassen, 2009).

conoscenza dichiarativa: è la comprensione della struttura operativa di un concetto in quanto tale e tra concetti associati. I cambiamenti nella conoscenza concettuale sono chiamati “cambiamento concettuale”. Il cambiamento concettuale è il processo di riorganizzazione dei modelli concettuali personali.

La conoscenza strategica è legata alla conoscenza di strategie e di attività di apprendimento cui si fa appello per l'esecuzione di un compito, strategie che sono d'aiuto nella regolazione, nell'esecuzione e nella valutazione di un compito e rappresentano la comprensione di quando e dove applicare le conoscenze procedurali; sono note anche come conoscenze condizionali.

La conoscenza esperienziale è la conoscenza che scaturisce da episodi di vita in cui siamo stati coinvolti: è il tipo di conoscenza che

ci aiuta a risolvere problemi, pianificare attività, progettare cose, diagnosticare situazioni, spiegare fenomeni, prevedere effetti. Di fronte ad una nuova situazione, noi ne richiamiamo alla nostra memoria una simile vissuta in precedenza. Il caso precedente ci aiuta a risolvere quello attuale. E una forma di memoria dinamica che cambia col tempo mediante l'integrazione di nuove esperienze in quelle passate. L'intelligenza umana altro non è che la libreria interna di storie indicizzate.

Con questa formulazione, la “competenza” viene appropriatamente ricondotta al contesto educativo in cui è utilizzata da qualche tempo: preservandone il senso originario, ma collocandola come senso e pratica all'interno dei processi d'istruzione propri della scuola. La competenza diventa, così, uno stadio evoluto del processo di

costruzione di conoscenza e arricchisce lo studente di nuove risorse: processi cognitivi di ordine superiore, comprensioni profonde, apprendimenti significativi e stabili, capacità di transfer. Inquadrare la competenza in tale prospettiva implica, anche, il non considerare il costruito e le pratiche associate come estranee alla tradizione educativa della scuola, bensì ampliarne l'estensione a tutto vantaggio degli studenti.

Pur avendo definito la competenza secondo modalità coerenti con lo scopo della scuola, ciò non di meno l'assunzione delle stesse come obiettivi di apprendimento non costituirà probabilmente un passaggio naturale e la loro collocazione difficilmente avverrà senza perturbare le pratiche in uso: la scuola, infatti, sotto un profilo organizzativo e didattico, è un sistema in equilibrio nel quale l'inserimento di un nuovo sottosistema obbligherà di necessità alla ricerca di un nuovo equilibrio. Alcune questioni significative per l'implementazione delle competenze nel sistema scolastico saranno trattate nella seconda parte.

2. Formare le competenze

Come abbiamo visto, dunque, la didattica orientata alle competenze richiede che si compiano due operazioni: la prima è che si favorisca lo sviluppo delle risorse per le competenze (conoscenze, abilità cognitive, sociali e personali) e la seconda è che si allenino i processi cognitivi che sostengono la mobilitazione e l'uso finalizzato di quelle risorse; una terza dimensione qui non considerata in modo diretto riguarda l'insieme delle disposizioni interiori che determinano la tensione alla competenza, il voler essere competente. Abbiamo visto, anche, che la "risorsa conoscenza" deve essere sviluppata ad un elevato grado di comprensione e di integrazione. Abbiamo visto, infine, che la vera essenza della competenza (scolastica), ciò che la caratterizza concettualmente e operativamente, risiede nei processi (cognitivi) di mobilitazione.

Se tale è il contesto (concettuale e operativo) della competenza in ambito scolastico, andrebbe posta attenzione su alcuni convincimenti che si sono sviluppati a scuola a proposito di competenze e della loro didattica, tanto da poter parlare, dal mio punto di vista, di una vera e propria "mitologia" delle competenze. Il primo convincimento è che per mezzo delle competenze le discipline siano superate, ovvero che acquisiscano un ruolo marginale e possano essere insegnate in modo approssimativo o utilitaristico finalizzato a qualche spezzone di competenza. L'ipotesi di lavoro formulata in precedenza dovrebbe aver fatto chiarezza sul rapporto esistente tra conoscenze disciplinari e competenze: le conoscenze sono una componente essenziale delle competenze, una buona competenza richiede una buona padronanza delle conoscenze, queste devono essere padroneggiate in modo completo, solido e significativo. La competenza va, tuttavia, oltre le conoscenze disciplinari e implica la padronanza di processi cognitivi, alcuni dei quali possono essere sviluppati attraverso la stessa didattica disciplinare. Le misconcezioni sul rapporto discipline-competenze possono essersi determinate proprio per aver voluto creare una corrispondenza biunivoca tra le due dimensioni, o per aver voluto derivare le conoscenze da inserire nei curricoli direttamente dalle competenze e aver assunto, di conseguenza, l'obiettivo operativo/didattico di utilizzare solo quelle conoscenze che fossero funzionali a sviluppare quella particolare competenza, depotenziando ad un tempo discipline e competenze. Una disciplina non può nella sua interezza, ciò è evidente, essere funzionale ad una o più competenze, giacché una disciplina è più di una competenza e una competenza è più di una disciplina. Gli ambiti di sovrapposizione tra le due dimensioni sono parziali, ma le stesse si possono nutrire a vicenda. Il rischio che una malintesa comprensione del senso della competenza in ambito educativo porti alla frantumazione delle discipline senza riuscire a ricomporle, a trattarle parzialmente depotenziandole, è decisamente evidente.

Come si può constatare, qualche problema epistemologico nel rapporto discipline-competenze è ancora irrisolto.

La seconda credenza riguarda il fatto che si debba programmare l'intera attività didattica intorno alle competenze. Le questioni, anche quelle irrisolte, evidenziate nel paragrafo precedente, ne costituiscono la premessa, ammesso che non si vogliano eliminare le "discipline" dai curricula scolastici. Non è completamente chiaro ad oggi cosa s'intenda con "programmare per competenze", le soluzioni operative che si possono vedere non hanno, infatti, approcci univoci: strutturare il curriculum avendo come principio regolatore le competenze e selezionare utilitaristicamente le parti di disciplina che sono direttamente correlabili con le competenze? O forse trattare le discipline nella prospettiva di sviluppare risorse per le competenze? Di certo attraverso la semplice correlazione dei contenuti disciplinari con le competenze non si può pensare di costruire una programmazione finalizzata a sviluppare competenze. Un curriculum scolastico e l'organizzazione della didattica dovrebbero essere in funzione dello sviluppo dell'intero flusso dell'apprendimento, perseguire solidi apprendimenti disciplinari con una proiezione nelle competenze. Questo non significa che i diversi step del flusso debbano essere perseguiti separatamente e in sequenza (prima gli apprendimenti meccanici, poi quelli significativi e infine quelli situati) ma con adeguate strategie d'insegnamento e di apprendimento si può perseguire un apprendimento integrato. Senza tralasciare il fatto evidente che tutta la nostra scuola è, ancora, organizzata per discipline (classi di concorso, organizzazione dei tempi della didattica, valutazioni) e che le stesse costituiscono il criterio regolatore della didattica, all'interno della quale potranno verosimilmente

trovare collocazione dei moduli di didattica per le competenze. Per una didattica tutta centrata sulle competenze e non più sulle discipline sarebbe necessaria una profonda riorganizzazione della scuola dal punto di vista organizzativo, contrattuale, didattico ed epistemologico, che non potrebbe non implicare la rifondazione dell'idea stessa di scuola così come la conosciamo oggi.

2.1. L'insegnamento delle competenze

Collocandoci nella prospettiva dell'insegnante proviamo, ora, a identificare le principali questioni correlate con il fare didattica per le competenze⁹. Per realizzare una buona didattica per le competenze non è sufficiente acquisire alcune tecniche da implementare alla stregua di ricette didattiche ma è necessario sviluppare un'ampia gamma di conoscenze nonché l'utilizzo di un'ampia gamma di strumenti e saperi contestualizzati. È necessario, infatti conoscere e capire cosa sia la competenza nella sua declinazione scolastica, risolvendo i tanti fraintendimenti concettuali associati anche all'apparente dicotomia conoscenze-competenze, nonché conoscere in cosa consista la didattica per le competenze, capire le sue intersezioni e le sue differenze con la didattica delle discipline e saperla praticare e anche conoscere e padroneggiare strategie didattiche coerenti con il costruito di competenza.

È, inoltre, necessario saper progettare, gestire e monitorare nella loro efficacia per l'apprendimento in generale e per le competenze le attività didattiche che contribuiscano a sviluppare e ad allenare i processi cognitivi che portano alla competenza, saper gestire una didattica non prescrittiva, in contesti di apprendimento aperti e regolati dalle opportunità di apprendimento che si presentano,

⁹ In questa seconda parte viene descritto, nei suoi riferimenti concettuali e con alcune esemplificazioni, un approccio alla formazione degli insegnanti per la didattica per le competenze che chi scrive ha realizzato e sta realizzando in alcuni Istituti comprensivi e scuole del secondo ciclo attraverso interventi annuali o quadrimestrali secondo il modello della "ricerca-azione" che prevedono interventi teorici e accompagnamento a distanza alla realizzazione di azioni pilota sollecitando la documentazione e la riflessione strutturata sulle proprie pratiche.

comprendere la valutazione delle competenze nella sua logica, nel suo processo e nella sua articolazione, conoscere strategie e strumenti per la valutazione delle prestazioni e saper costruire, adattare e utilizzare questi strumenti. Si ritiene sia necessario, anche, saper gestire il processo di rilevazione delle “prove” della competenza e la loro correlazione con una o più competenze e le unità che la compongono, nonché conoscere e comprendere la logica della certificazione delle competenze nel percorso pluriennale di formazione-valutazione-certificazione e, infine, saper costruire e utilizzare, in prospettiva pluriennale, gli strumenti per la gestione del processo di certificazione.

Il docente delle competenze ha una solida comprensione della propria disciplina e del costruito di competenza, è in possesso di technicalità specifiche ma anche di percezioni del proprio ruolo e di atteggiamenti verso le possibilità di apprendimento degli studenti tipici più dell’abilitatore che dell’istruttore.

2.2. La strategia: la ricerca azione

Il ri-orientamento dell’azione didattica alle competenze è un processo complesso per le dimensioni coinvolte e per il cambiamento necessario (concettuale, didattico, organizzativo) e non può essere gestito secondo modalità convenzionali di “formazione” (un intervento “esperto” esterno che guida l’azione), ma come un vero e proprio intervento di sviluppo organizzativo perché non devono essere acquisite solo delle technicalità, ma sono necessari cambiamenti nelle percezioni e negli atteggiamenti: cambiamenti profondi e non mere adesioni meccaniche a nuove pratiche vissute (erroneamente perché superficialmente) come nuova operatività. La didattica per competenze non è un modo di fare ma un modo di essere.

Questi sono cambiamenti profondi possibili solo attraverso un coinvolgimento cognitivo ed emotivo, attraverso l’osservazione, la documentazione, la riflessione sulle proprie pratiche per identificarne carenze (nella

prospettiva di nuovi obiettivi) in un circuito continuo di azione, documentazione, riesame, identificazione di criticità cui agganciare azioni di miglioramento. È l’insegnante-ricercatore sulle proprie pratiche che le può, lentamente, migliorare, e lo farà tanto più efficacemente se l’azione verrà svolta in collaborazione con colleghi. Solo gruppi di ricerca-azione che coinvolgano l’intero collegio possono portare a cambiamenti convinti, duraturi e insediati nelle pratiche di una comunità scolastica. Contributi tecnici esterni possono essere utili, ma possono fare una differenza marginale. Il vero problema non sta nell’inesistenza di strumenti per il cambiamento, ma nelle enormi difficoltà ad implementarli nelle condizioni reali in cui le scuole funzionano.

Nel box nella pagina successiva è possibile avere una sintesi di applicazione di pratica di ricercazione in un contesto scolastico.

2.3. L’ambiente di apprendimento per la competenza: il compito autentico

I “contenuti” e i processi verso la competenza richiedono una didattica che porti alla comprensione profonda dei contenuti disciplinari, che promuova lo sviluppo di un’ampia gamma di abilità (cognitive, sociali e personali), che promuova l’autonomia e la responsabilità, che favorisca l’utilizzo situato di risorse, lo sviluppo di capacità di soluzione di problemi aperti e complessi. Queste caratteristiche/ricieste possono essere didatticamente soddisfatte attivando un ambiente di apprendimento adeguato. Un “ambiente di apprendimento” è un approccio pedagogico e didattico secondo il quale si apprende in un ambiente ricco di risorse tra cui scegliere, di modalità di apprendimento aperte che rendano percorribili percorsi multipli per conseguire il risultato, dove apprendimento e valutazione siano autentici (reali) e integrati (Wilson, 1996).

Il “compito autentico” è una strategia di apprendimento che rende operativo il costruito di apprendimento significativo. L’apprendimento significativo è sempre contestualizzato. Non è la genericità e l’astrattezza (la non con-

FINALITÀ DELL'INTERVENTO

- Realizzare un intervento organico di durata annuale o quadrimestrale.
- Trattare l'intero ciclo della competenza dalla progettazione alla certificazione.
- Dare alla formazione un taglio applicativo.
- Realizzare nel corso della formazione alcuni strumenti per il successivo utilizzo con gli studenti.
- Accompagnare gli insegnanti nella sperimentazione.
- Favorire la riflessione sulle proprie pratiche didattiche per il loro miglioramento continuo.

STRUTTURA DELL'AZIONE

- A. **ATTIVITÀ FORMATIVA IN AULA:** da due a quattro laboratori di 6 ore ciascuno su progettazione didattica, valutazione autentica, certificazione, metacognizione e riflessione e un incontro finale per la narrazione e riesame dell'esperienza. Ogni laboratorio è strutturato in una prima sezione in attività in plenaria (prevalentemente il Collegio) per contributi concettuali e discussione e in una seconda di lavori in piccoli gruppi per la realizzazione di strumenti. L'attività si configura come programmazione didattica.
- B. **LAVORO NEI TEAM E NEI CONSIGLI DI CLASSE** per l'ulteriore sviluppo di strumenti, per la programmazione e il monitoraggio, la documentazione delle attività e il riesame.
- C. **APPLICAZIONE IN AULA** con griglia per l'insegnante per l'osservazione dell'impatto, la riflessione e la documentazione.
- D. **ACCOMPAGNAMENTO A DISTANZA** con il supporto di Moodle durante lo svolgimento delle attività (revisare i materiali sviluppati e fornire feedback per il loro miglioramento, approfondire le questioni metodologiche, concettuali ed operative poste dagli insegnanti), per il monitoraggio delle attività per apportare i correttivi necessari e per la riflessione e il riesame sulle attività stesse.

La sinergia tra queste tipologie d'azione consente di realizzare l'esperienza pilota perseguendo efficienza ed efficacia, attraverso accompagnamento durante tutto l'anno, limitando il tempo della formazione in presenza, integrando teoria e pratica, affrontando questioni teoriche ma realizzando anche applicazioni e riflettendo sulle stesse, attivando un processo di miglioramento continuo.

Questo approccio attraverso la ricerca-azione consente di attivare e sostenere le scuole e gli insegnanti nei cambiamenti organizzativi e didattici rilevanti, adottando un approccio graduale che, considerando i vincoli sempre presenti in tutte le scuole sia metodologicamente corretto, ma organizzativamente sostenibile. L'approccio reso operativo si ispira al principio della gradualità: si inizia con la progettazione e la realizzazione di un solo compito autentico per ogni gruppo-classe, di breve durata, che intercetta una parte di alcune competenze e con la effettuazione di poche e semplici valutazioni. Dopo di che, con l'esperienza fatta, si sarà in grado di ampliare, poco alla volta, l'impegno sulle competenze.

Durante lo svolgimento delle attività gli insegnanti documentano le attività, quello che fanno loro e quello che fanno gli studenti, le monitorizzano, riflettono, apportano i correttivi necessari e al termine dell'esperienza si riorganizza e si formalizza l'esperienza elaborando delle "linee guida per la didattica delle competenze", che sono estratte dall'esperienza, a favore dei colleghi che non hanno partecipato per guidare future applicazioni. Queste linee guida, assieme ai prodotti didattici realizzati, sperimentati e validati e a tutta la documentazione vanno a costituire il primo nucleo della knowledge base della scuola per la didattica significativa e le competenze.

Box 1 - La realizzazione di una ricerca-azione per le competenze.

testualizzazione) dei contenuti che facilitano il loro utilizzo in un'ampia gamma di situazioni. È proprio la presentazione di contenuti staccati dal loro uso, dall'esperienza quotidiana che impedisce il loro essere significativi (Brown, Collins & Duguid, 1989). L'apprendimento diventa significativo quando si ha la possibilità di apprendere svolgendo compiti significativi e autentici cioè realistici, impegnativi e che richiedano l'esercizio concomitante di numerose abilità personali, sociali, cognitive e metacognitive e che implicino intenzionalità e progettualità. L'utilizzo di questa strategia di apprendimento nel contesto della competenza è adeguato perché è coerente con quel costruito ed ha solidi fondamenti concettuali e altrettanto solide applicazioni didattiche validate.

Le caratteristiche dei compiti autentici sono state ampiamente studiate dalla comunità scientifica e alcuni Autori (ad es. Harrington *et. al.*, 2003) hanno formulato una pregevole sintesi analizzando numerosi studi sull'apprendimento significativo e identificando alcune delle caratteristiche delle strategie di apprendimento che favoriscono lo sviluppo di quell'apprendimento. I compiti autentici hanno la forma di attività che hanno rilevanza nel mondo reale: le attività dovrebbero avvicinarsi il più possibile a compiti che le persone svolgono nelle loro pratiche quotidiane piuttosto che non a compiti decontestualizzati o di tipo scolastico tradizionale. I compiti su cui impegnare gli studenti non sono completamente definiti in quanto richiedono allo studente di definire i compiti e i sotto-compiti necessari a completare l'attività; i problemi da risolvere e insiti in queste attività è preferibile siano ampi e aperti a differenti interpretazioni anziché richiedere l'applicazione di algoritmi di soluzioni già previsti. Gli alunni dovrebbero poter identificare le attività e le sotto-attività necessarie a completare il compito. Lo svolgimento dell'attività nel suo insieme comprende compiti complessi che devono essere esplorati dagli alunni in un periodo di tempo significativo perché un lavoro di giorni, settimane o mesi richiede un investimento di

tempo e risorse mentali ben maggiori di attività che durano minuti oppure ore. Le attività del compito autentico consentono agli studenti di esaminare il compito da più prospettive teoriche e pratiche anziché da una sola e solo oggetto di imitazione. La possibilità di avere accesso ad un'ampia gamma di risorse e non, solamente, a risorse preselezionate, offre all'alunno l'opportunità di separare le informazioni rilevanti da quelle irrilevanti. Essenziale è offrire possibilità di collaborare tra alunni e con soggetti del mondo extrascolastico e questa collaborazione deve essere necessaria per completare il lavoro.

Sono attività in cui si ha la possibilità di riflettere: valutare alternative e riflettere sul proprio lavoro individualmente o all'interno del gruppo di lavoro; devono poter essere integrate e utilizzate in differenti aree tematiche e conseguire risultati che non siano riferibili solo a specifici domini di conoscenza. Le attività devono incoraggiare prospettive interdisciplinari e favorire il coinvolgimento in differenti ruoli ed esperienze. L'esecuzione delle attività e l'apprendimento devono essere strettamente integrate con la valutazione perché nella realtà si agisce e si valuta nel contempo l'impatto dell'azione, ogni forma di valutazione deve essere coerente con la natura del compito, devono portare alla realizzazione di un prodotto finito, valido di per sé e, infine offrire agli alunni l'opportunità di valutare differenti soluzioni e di pensare a diversi tipi di prodotto, anche originali anziché di limitarsi a generare una risposta corretta frutto dell'applicazione diligente di regole e procedure.

Lavorando attraverso compiti autentici si ha la possibilità di costruire conoscenza significativa e situata, di trattare le conoscenze disciplinari nelle loro interconnessioni, di utilizzare un'ampia gamma di abilità, di utilizzare conoscenze possedute e di costruirne di nuove nel contesto del loro utilizzo, di integrare apprendimento e valutazione, di realizzare una valutazione autentica.

2.4. La formazione delle competenze nel compito autentico

La competenza non è una dotazione naturale delle persone e non è neppure patrimonio di pochi eletti, ma può e deve essere formata. La complessità della “prestazione” in cui si manifesta la competenza richiede una didattica per molti aspetti differente dalla didattica disciplinare, soprattutto da quella trasmissivo/meccanica. Come ricordano le Indicazioni nazionali per il Primo Ciclo, per dimostrare il possesso di conoscenze e abilità è necessario eseguire prestazioni semplici (come gli esercizi o le prove di valutazione che si svolgono abitualmente a scuola) basate su espressione di conoscenze ed abilità di tipo “scolastico”. Per dimostrare il possesso di competenze si richiedono prestazioni complesse, basate sulla elaborazione di soluzioni a problemi complessi e tratti dal mondo reale.

Una tipica attività didattica per la competenza viene svolta dagli studenti e porta alla realizzazione di un “prodotto”, è significativa, ha consistenti correlazioni con il curricolo e viene gestita con il coinvolgimento di più insegnanti. È impegnativa, complessa (composta di più sotto-attività e diversificate), di medio-lunga durata (alcuni mesi, un quadrimestre, l'intero anno scolastico), in modo da consentire l'utilizzo contestualizzato di conoscenze e abilità, con processi e prodotti osservabili e valutabili. L'allievo lavora su casi reali, affronta e supera “sfide”. Sono attività che non richiedono la semplice applicazione meccanica di procedure risolutive, non forniscono soluzioni preconfezionate, ma fanno progettare all'allievo le proprie strategie, adattandole a contesti e a situazioni differenti. Si tratta di una didattica aperta (non del tutto programmabile e attenta al processo e alle opportunità che si creano), capace di cogliere tutte le opportunità per sviluppare le competenze che si presentano nelle attività “ordinarie”.

Alcuni principi didattici guida potrebbero essere l'assegnare quanta più responsabilità possibile allo studente perché è nel non essere guidati nell'azione che si è obbligati a mettere in campo molte abilità cognitive e me-

tacognitive che portano all'azione competente, il far valutare opzioni, scegliere, prendere decisioni, far pianificare, progettare, costruire, favorire la sperimentazione, la ricerca, l'esplorazione, l'indagine di situazioni e problemi, la scoperta, tutte tipologie di attività ricche che rappresentano contesti di grande impegno e la costruzione, l'allenamento e l'utilizzo di un'ampia gamma di abilità e conoscenze, far lavorare in gruppo. Perché, come sostiene Le Boterf (2002), non si è mai competenti da soli perché la nostra competenza si nutre anche delle conoscenze delle altre persone adeguatamente contestualizzate, far rielaborare e trasformare le informazioni con cui gli allievi vengono a contatto perché così ciò che si sa viene integrato e viene rappresentato all'esterno e, infine, stimolare un'azione flessibile e creativa perché la ripetitività non è generativa di nuovo pensiero di nuove abilità.

Gli atteggiamenti didattici che sono auspicabili possono essere così formulati: mai (per quanto possibile) dare istruzioni, ma al contrario formulare ipotesi, assegnare obiettivi, mai premiare la riproduzione di contenuti, bensì la loro produzione, mai prevenire o sanzionare l'errore, ma usare l'errore come risorsa per l'apprendimento, mai sostituirsi allo studente nell'esecuzione di compiti difficili ma sostenere con progressiva diminuzione del supporto e del controllo, mai stimolare la competizione, bensì la collaborazione perché è nella collaborazione che la conoscenza si sviluppa, mai sollecitare il conformismo di pensiero, bensì la divergenza creativa. Questa è la didattica per il significato, il transfer e per la conoscenza quando resa operativa in un compito autentico coniugato nella prospettiva della competenza.

Una riflessione conclusiva sul concetto di autenticità e di realtà: secondo l'approccio costruttivista, una delle ragioni della limitata efficacia dei sistemi educativi tradizionali è rappresentata dalla tipologia delle attività didattiche che gli insegnanti propongono agli studenti. Queste attività, o “compiti”, presentano situazioni, problemi e contesti che esistono solo a scuola e non sono

presenti nel mondo reale. Questi compiti rappresentano, per la loro natura squisitamente scolastica, una iper-semplificazione della realtà, che impedisce agli studenti di comprendere il problema nella sua vera natura, nelle sue componenti, nella sua articolazione e, di conseguenza, impedisce loro di comprendere la questione che attraverso quel compito l'insegnante vuole insegnare. Lavorando con compiti scolastici gli studenti potranno, nel migliore dei casi, comprendere la versione scolastica di un problema reale ma non il problema stesso. Non lavorando con un problema reale, gli studenti non solo non possono comprendere la questione oggetto della didattica ma non riescono a dare alla stessa neppure un significato con il rischio che l'attività proposta non sia motivante, non attivi impegno cognitivo elevato e si limiti alla memorizzazione di una procedura, di una regola con l'effetto che quei contenuti saranno presto dimenticati e non saranno riutilizzati in situazioni diverse da quelle presentate attraverso il problema scolastico. Quindi, mancata comprensione, mancato transfer, mancato apprendimento. Uno degli approcci a questi problemi potrebbe essere l'utilizzo didattico dei già citati "compiti autentici", che portano ad agire sul reale e con il reale, con tutto ciò che fa parte dell'esperienza reale, autentica dello studente.

2.5. La valutazione delle competenze nel compito autentico

In contesti professionali, quando sono presenti sistemi formalizzati di certificazione o al fine di rilasciare qualifiche professionali o di inquadramento lavorativo e livello retributivo, la competenza viene valutata e certificata sulla base di specifiche, a volte molto dettagliate, che possono riguardare gli elementi, le unità o l'intera qualifica/competenza. In questo contesto la competenza viene certificata (da soggetti terzi a ciò abilitati) su più livelli attraverso i quali la persona può progredire. In caso di livello non conseguito, l'espressione usata è "non ancora competente" (not yet

competent), per segnalare che il percorso verso la competenza è sempre aperto e che il conseguimento dello standard è, comunque, alla portata del soggetto che richiede l'attestazione.

I dispositivi di assessment possono essere formalizzati e proceduralizzati attraverso sistemi di controllo di qualità che ne assicurano validità e coerenza. In ogni caso ciò che viene preso in considerazione per la valutazione sono le "prestazioni", o meglio, le "prove" (evidence) che rendono osservabili gli elementi di conformità della prestazione agli standard definiti. Anche le "prove" da presentare sono specificate nei protocolli per l'assessment.

Dispositivi tanto strutturati per la valutazione e per la certificazione delle competenze in ambito educativo non sono giustificati dal significato e dall'uso che ne viene fatto, significato e uso che, giova ricordarlo, sono di feedback alla persona sulla qualità delle risorse di cui è in possesso e di guida al processo del loro sviluppo. Le certificazioni delle competenze nella scuola italiana non hanno alcun valore amministrativo e questo fatto, più che liberare la scuola e i suoi operatori da un impegno in quella direzione li obbliga eticamente a mettere a disposizione degli studenti qualificate opportunità di sviluppo. La valutazione delle competenze costituisce, infatti, un'opportunità di apprezzamento olistico e integrato del sapere di una persona e non spezzettato in elementi di conoscenza acquisita, come avviene nelle valutazioni disciplinari.

Un dispositivo di valutazione delle competenze in ambito scolastico dovrebbe collocarsi all'interno di una cultura della valutazione come opportunità di apprendimento e configurarsi secondo una logica processuale ed evolutiva di apprezzamento ed evidenziazione delle acquisizioni che via via si manifestano. Assumendo questa prospettiva, la certificazione finale acquisisce il significato di valorizzazione della crescita umana, culturale e sociale dello studente; rendere trasparenti tutti gli aspetti del processo valutativo contribuisce ad accrescere il senso di identità e la consa-

pevolezza di sé. Anche per queste ragioni, la valutazione non può essere approssimativa o, peggio ancora “selvaggia”. Soprattutto, essa deve essere concepita come parte integrante, e non avulsa, di tutto il percorso di apprendimento e deve essere progettata in piena coerenza con tutti gli aspetti di competenza che si intendono sviluppare attraverso quello specifico percorso: ciò garantisce infatti una piena aderenza fra la “ratio” dell’attività didattica e la valutazione che se ne dà. Per una valutazione rispettosa della identità della persona-studente è necessario, quindi, rendere operativo un dispositivo che sia in grado di dare sistematicità alla stessa, nella consapevolezza che tale sistematicità potrebbe confliggere con la sua sostenibilità nel contesto del funzionamento reale del sistema-scuola.

La valutazione delle competenze dello studente richiede che vengano raccolte “prove” della presenza delle stesse durante tutto il percorso scolastico. Queste “prove” sono generate all’interno delle attività mirate alle competenze (i compiti autentici) svolte dallo studente e la loro valutazione effettuata dall’insegnante (anche se non in esclusiva) attraverso l’osservazione dei processi e dei prodotti di quelle attività. Per la realizzazione di queste osservazioni, è necessario disporre di un frame di riferimento che copra tutti gli aspetti della valutazione e da implementare, dal punto di vista della quantità delle informazioni raccolte, con intensità variabile. Per la valutazione delle competenze non esistono (opportunamente) protocolli standardizzati e per tale motivo le rilevazioni propedeutiche alla valutazione devono essere stabilite caso per caso in relazione a cosa osservare e con quale frequenza farlo. Di conseguenza è necessario elaborare un modello generale per la valutazione che sostenga il percorso che va dalla didattica quotidiana alla certificazione formale nei momenti in cui è prevista: un percorso di lungo periodo che va adeguatamente concettualizzato e gestito, bilanciando corret-

tezza metodologica e sostenibilità operativa. Maggiore sarà il dettaglio della prestazione che viene valutata e maggiore sarà la frequenza con cui lo si farà, tanto più ricco, valido e affidabile sarà il feedback che si potrà dare allo studente.

Il modello di valutazione che si implementerà dovrà comprendere le mete finali che non possono non essere che le competenze indicate nella documentazione ufficiale. Per il primo ciclo sono indicate nelle schede “definitive” rilasciate con il DM 742/2017, per l’obbligo di istruzione quelle indicate nel DM 139/2007 e per il completamento del secondo ciclo quelle evidenziate nel supplemento Europass al Certificato¹⁰. La competenza così come viene declinata nei riferimenti citati delinea una prestazione massiva, non agevole da utilizzare per una valutazione accurata e soprattutto non al fine di utilizzare la valutazione come opportunità di apprendimento. È, pertanto, necessario disporre di riferimenti per scomporre la competenza in sue “unità” da utilizzare come mete da formare e da valutare. Per il primo ciclo possiamo, per identificare le “unità”, far ricorso ai traguardi disciplinari, per l’obbligo d’istruzione alle competenze chiave di cittadinanza, per il secondo ciclo agli obiettivi di apprendimento da declinare in prestazioni.

Ognuna di queste unità di competenza fornisce indicazioni per formare e per valutare con sistematicità le competenze. Utilizzando le “unità di competenza” si possono identificare elementi comuni a più competenze e massimizzare i carichi di lavoro e i risultati. L’operatività (formativa e valutativa) su queste unità viene guidata dagli elementi che emergono dalla loro analisi che mettono in evidenza le attività che dovrebbe svolgere lo studente per conseguire quel risultato, gli ambiti di esecuzione della prestazione e i criteri da utilizzare per la valutazione.

Ricordato che la competenza si concretizza in una “prestazione”, gli oggetti da

¹⁰ Ordinanza ministeriale 252 del 19 aprile 2016.

prendere in considerazione per la valutazione sono, come abbiamo appena visto, segmenti più o meno estesi delle prestazioni date dallo studente mentre lavora e apprende svolgendo un compito autentico.

Quali e quanti segmenti della prestazione dello studente prendere in considerazione dipende da scelte strategiche (didattiche) e contingenti (operative) compiute all'insegnante e che facciano riferimento all'importanza che si vuol dare alla valutazione, al livello di dettaglio, agli aspetti che vogliamo valorizzare, al tempo che abbiamo a disposizione, alle condizioni operative in cui ci troviamo. Dalle scelte compiute deriverà la validità della valutazione stessa, nei suoi aspetti quantitativi (quante osservazioni si compiono) e qualitativi (il dettaglio che riconduce agli apprendimenti che si attivano e si valorizzano).

La valutazione delle competenze è la valutazione della prestazione, è la valutazione autentica, è la valutazione di una prestazione reale, osservabile nel suo processo e nei prodotti che vengono generati. Questo tipo di valutazione, che non è una "misurazione" oggettiva ma è un'operazione soggettiva perché influenzata dai valori che assumiamo, richiede l'utilizzo di tecniche e strumenti che consentano di non rendere arbitraria un'operazione pur soggettiva e di cogliere l'ampia gamma degli apprendimenti realizzati.

L'arbitrarietà insita in ogni azione valutativa è tenuta sotto controllo attraverso l'esplicitazione dei criteri che assumiamo per la valutazione e la declinazione analitica dei descrittori della prestazione per ciascun livello in cui articoliamo la valutazione stessa. Maggiore sarà il numero dei criteri e più ricchi di dettagli i descrittori, più analitica e trasparente risulterà la valutazione. L'arbitrarietà dell'operazione soggettiva della valutazione potrà ulteriormente essere limitata negoziando all'interno della comunità in cui la valutazione viene effettuata i suoi criteri e i suoi descrittori. Una prestazione è, almeno potenzialmente, ricca di apprendimenti e, nell'ottica del pieno apprezzamento del valore della persona valutata, questi dovrebbero essere resi trasparenti nel modo più

completo possibile: tale obiettivo può essere perseguito attraverso un'accurata analisi della prestazione, prendendo in considerazione non solo gli aspetti operativi della stessa, ma anche quelli cognitivi utilizzando per ciascuno di essi metodi e strumenti coerenti, riconducibili alle rubriche (da usare in etero e auto valutazione) per la parte osservabile della prestazione, alle narrazioni metacognitive e ai diari di apprendimento per quella non visibile.

La natura processuale e di lungo periodo che caratterizza la competenza implica l'adozione di metodi come il portfolio dello studente e il dossier delle competenze dello studente per l'insegnante. Una buona valutazione delle competenze è un'attività impegnativa in termini di carichi di lavoro e la sua resa operativa può essere condotta a differente livello di "qualità" (validità e completezza) ricorrendo a dispositivi che si possono posizionare in uno dei tanti punti lungo il continuum intuitività/sistematicità. Una valutazione intuitiva può essere giustificata solo in una fase iniziale di un lavoro sulle competenze, fase in cui non sono ancora stati affinati tutti i dispositivi didattici, organizzativi e logistici, quando ancora non sono stati raccolti, per obiettivi limitati di tempo, numerosi elementi per la valutazione. Progressivamente la valutazione sarà però sempre più sistematica: si saranno sviluppate consapevolezza ed abilità didattiche, si saranno create le condizioni organizzative per gestire attività didattiche non consuete, la valutazione si baserà su numerose rilevazioni, raccolte in un arco temporale disteso che consentirà di apprezzare l'evoluzione della competenza stessa. Si approderà allora ad una certificazione valida, responsabile e rispettosa delle competenze attraverso una ristrutturazione concettuale basata sulla comprensione autentica dei costrutti sottesi e sulla padronanza delle tecniche associate.

Come per la ricerca, anche per i compiti autentici è possibile dare indicazioni operative sulla loro applicazione, così come riportato nel box 2.

Questi sono compiti autentici ideati, progettati e realizzati da insegnanti coinvolti in differenti attività di ricerca-azione a scansione annuale o quadrimestrale con il supporto dell'autore dell'articolo.

Compiti autentici scuola dell'Infanzia

Il filo delle storie ... in valigia – 4 e 5 anni (Storia da animare da parte dei bambini della scuola dell'infanzia e realizzazione di un prodotto dell'esperienza da mostrare ai genitori a fine anno).

Noi e il tempo – 5 anni (Realizzazione grafica di un calendario personale, seguendo una metodologia di lavoro individuale e autonomo).

Mercanti in fiera (Mercatino con la vendita dei prodotti del proprio orto adeguatamente confezionati).
Benvenuti a bordo – 5 anni (accoglienza dei nuovi iscritti e presentazione del contesto-scuola, persone e ambienti, ricoprendo i ruoli di hostess e steward esercitando la funzione di tutor).

Io contadino ... trasformo in orto il mio giardino (I bambini producono la verdura per mangiarla insieme e un vademecum da utilizzare in altri contesti, es. l'orto in terrazzo, da distribuire a tutti i bambini e lasciare a scuola per gli anni successivi).

Compiti autentici scuola Primaria

L'orto multimediale – 3^a (Realizzazione di un prodotto multimediale (e-book) da condividere in rete per la valorizzazione dei prodotti tipici locali).

Artisticamente: viaggio nell'arte – 4^a (Guida informativa per i genitori / le classi che in futuro organizzeranno una visita negli stessi luoghi).

Oggi la spesa la faccio io – 1^a (Realizzazione di un lapbook di classe e un opuscolo per ricordare la stagionalità di frutta e verdura e per proporre alle famiglie ricette realizzate con ingredienti stagionali).

C'era una volta ... e c'è ancora – 5^a (depliant turistico sul paese in cui ha sede la scuola).

Ti Lego a contare! – 2^a (Semplici Video-lezioni di matematica).

I benefici del miele – 2^a (Produzione di un documentario per conoscere le proprietà nutritive del miele da presentare agli alunni e ai genitori. Produzione di un manifesto pubblicitario sull'uso del miele come sostegno alle attività dell'apicoltore).

Compiti autentici scuola Secondaria di primo grado

Genova, turisti non per caso – 2^a (Schede informative di alcuni monumenti genovesi in formato digitale che saranno utilizzate durante la visita d'istruzione a Genova).

Troppo troppo poco ... cambiamenti della cultura alimentare – 3^a (Evento culturale con drammatizzazione di poesie relative al cibo, presentazioni video, invito).

Io tour operator in erba – 1^a (Brochure informativo sull'itinerario prescelto verrà tradotta anche in inglese e francese).

Oltre ogni limite 3^a (Presentazione multimediale per il museo scientifico polare locale per l'accoglienza dei visitatori. Riflessione sul desiderio di superare il limite, inteso come spinta verso la conquista dello spazio, come superamento delle proprie difficoltà e riflessione su sé stessi e sui limiti umani).

L'altra bellezza – 2^a (campagna pubblicitaria con manifesto e un video riguardanti i temi dell'alimentazione ed utili a diffondere e far riflettere gli alunni sui concetti non stereotipati di bellezza, sia dal punto di vista fisico che artistico).

3. Conclusioni e discussione

Dall'analisi dei significati attribuiti alle competenze da parte delle istituzioni che ne promuovono l'uso e da parte degli studiosi che ne indagano il significato, sembrerebbe che la questione centrale riguardi il senso e il ruolo delle conoscenze disciplinari in relazione allo sviluppo delle competenze stesse. In particolare, fra gli specialisti emerge un dibattito che contrappone i sostenitori delle competenze "tout court" ai sostenitori di uno sviluppo di competenze intrinseco all'apprendimento veicolato dai saperi disciplinari: per i primi la priorità pare essere quella di alleggerire un curriculum percepito come "ingombrante fardello" a favore di un bagaglio, inizialmente fornito dalla scuola, leggero e snello, adatto ad essere sviluppato a seconda delle circostanze; per i secondi, al contrario, la competenza è il frutto dell'interconnessione tra più elementi e che agiscono in maniera integrata e, tra questi, le conoscenze disciplinari risultano imprescindibili per un'evoluzione in quanto persona competente, anzi: la buona competenza è di fatto agita in presenza di una conoscenza significativa.

Bruner¹¹ citato da Pellerey (2010, p. 64) offre un proprio contributo alla comprensione del costrutto di competenza: «*In un certo senso parlare di competenza è parlare di intelligenza nel senso più ampio, dell'intelligenza operativa del saper come piuttosto del semplice sapere che. La competenza presume in effetti l'azione, la modificazione dell'ambiente come l'adattamento ad esso*». La "competenza" è un costrutto caratterizzato da una solidità di cui la scuola si può far carico in coerenza con il proprio scopo. La sua complessità, che emerge con evidenza quando se ne voglia esplorare la valenza educativa, è affermata in molteplici studi di carattere pedagogico, ma anche culturale e disciplinare. La competenza potrebbe, dun-

que, essere considerata a ragione uno degli obiettivi fondamentali della scuola, ma solo a patto di delimitarne significati e spazi didattici e nella consapevolezza dei suoi limiti concettuali ed operativi. Un curriculum ben concepito e strutturato in maniera efficace, pur considerando al suo interno la competenza, non può considerarla l'attrattore dell'intera attività didattica. Sono, infatti, ugualmente rilevanti quelle didattiche disciplinari al cui interno si sviluppano processi cognitivi ed emozionali importanti per la competenza, sono parimenti importanti quelle attività di apprendimento che favoriscono lo sviluppo di risorse per la competenza, non ultime quelle che consentono lo sviluppo di conoscenze ad elevato grado di comprensione e integrazione.

In conclusione, due questioni ci pare siano tuttora aperte: una concettuale ed una operativa. La prima riguarda la gestione delle didattiche disciplinari: nel rischio di un possibile asservimento utilitaristico alle competenze (soprattutto se prendiamo in considerazione le competenze da certificare) come sarebbe possibile non impoverire/depotenziare l'epistemologia delle discipline? Frantumando/scomponendo le discipline per finalizzarle alle competenze, come si potrebbero, in un momento successivo del processo, ricomporre (assumendo che una ricomposizione sia possibile) salvaguardando il loro apporto in termini di ricchezza dell'apprendimento? Sul piano operativo, considerati i tempi necessari allo sviluppo di apprendimenti significativi e quello necessario per sviluppare le risorse per la competenza, quanto tempo dedicare alle attività di apprendimento per le differenti finalizzazioni? Se per tutte queste ragioni i curricula, già ipertrofici, devono essere "asciugati", da che parte, allora, tagliare? A tale domanda si può rispondere solo considerando la visione che si ha della società e della scuola, giacché la concezione, l'organizzazione e la finalizzazione dei percorsi di studio non può

¹¹ J.S. Bruner, Natura della competenza e possibilità di coltivarla. In J.S. Bruner, *Saper fare, saper pensare, saper dire*, Roma, Armando, 1992, p. 129.

non rappresentare il progetto di società presente e futura, il concetto stesso di persona umana che si vuole perseguire e realizzare. Per questo motivo, il dibattito sul futuro delle discipline nell'ottica delle competenze, lungi dall'essere dibattito di natura tecnica e metodologica, assume la dimensione, anche, di un progetto politico.

Rigraziamenti

Ringrazio per la lettura e per i preziosi suggerimenti che mi hanno portato a rivedere il mio lavoro Giovanni Bonaiuti, Fulvia Carbonera, Barbara Lettieri, Bruno Santoro e Alfredo Tifi.

Bibliografia

- Batini F. (2013). *Insegnare per competenze*. Milano: Loesher.
- Brown J.S., Collins A. & Duguid P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32-42.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci
- Comoglio M. (2011), *Insegnare e valutare le competenze*. www.fermimn.gov.it/formazione/materiali/comoglio_insegnare-e-valutare-competenze.pdf (Accessed 07.12.2017).
- Ferroni G. (2015). *La scuola impossibile*. Roma: Salerno ed.
- Herrington J., Oliver R. & Reeves T. (2003). *Patterns of engagement in authentic online learning environments*, *Australian Journal of Educational Technology*, 19,1, pp. 59-71
- Jonassen D. (2009), *Reconciling a Human Cognitive Architecture*. In S. Tobias & Duffy T.M. (Eds.) *Constructivist Instruction, Success or Failure?* London: Routledge,
- Kirschner P.A., Sweller J., & Clark R.E. (2006). *Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry teaching*. *Educational Psychologist*, 41 (2), pp. 75-87.
- Le Boterf G. (2002). *Ingénierie ed evaluation des compétences*. Paris: Editions d'Organisation.
- Le Boterf G. (2003). *Développer la compétence des professionnelles. Construire des parcours de navigation professionnelle*. Paris: Editions d'Organisation.
- Le Boterf G. (2004a). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- Le Boterf G. (2004b). *Travailler en réseau. Partager et capitaliser les pratique professionnelles*. Paris: Editions d'Organisation
- Pellery M (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Settis S. (2016). *La scuola non è buona scuola e le competenze non servono*, www.linkiesta.it/it/article/2016/02/07/salvatore-settis-la-buona-scuola-non-e-buona-e-le-competenze-non-servo/29179/ (Accessed 07.12.2017).
- Wilson B.G. (1996). *Constructivist Learning Environments*. Englewood Cliff: Educational Tecnology Publications.

Progettare un servizio di psicologia scolastica a partire dai bisogni della scuola: un progetto partecipato in un Istituto Comprensivo

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Centro per l'Empowerment delle Scuole, delle Organizzazioni, delle Comunità, CESCO, Dipartimento di Psicologia, Alma Mater Studiorum Università di Bologna - Piazza Aldo Moro, 90 47521 Cesena - E-mail: mariacristina.matteucci@unibo.it

Estratto

Nella scuola italiana, la presenza dello psicologo non è definita da norme che ne prevedano l'inserimento stabile a supporto alla scuola e ai suoi attori principali. Le scuole, nell'ambito della loro autonomia, hanno la possibilità di decidere se attivare dei servizi di tipo psicologico attraverso collaborazioni o accordi con enti territoriali. Il presente progetto di analisi dei bisogni e progettazione partecipata nasce dalla richiesta di un Istituto Comprensivo che si è rivolto al Dipartimento di Psicologia dell'Università di Bologna per l'attivazione di uno sportello psicopedagogico finalizzato alla promozione dell'inclusione, del successo formativo e del benessere della comunità scolastica.

Parole chiave: Psicologia scolastica, Istituto comprensivo, Insegnanti, Analisi dei bisogni, Progettazione partecipata.

Abstract

In the Italian schools, the presence of the psychologists is not defined by rules that clarify their stable inclusion in support of the school and its main actors. Schools, within their autonomy, have the opportunity to decide whether to activate psychological services through collaborations or agreements with local authorities. The present project of needs analysis and participatory planning arises from the request of a Comprehensive Institute that has turned to the Department of Psychology of the University of Bologna for the activation of a psycho-pedagogical help desk aimed at promoting inclusion, training success and well-being of the school community.

Key words: School psychology, Comprehensive school, Teachers, Needs analysis, Participatory planning.

1. Introduzione

Nella scuola italiana, la presenza dello psicologo non è definita da norme che ne prevedano l'inserimento stabile a supporto della scuola e dei suoi attori principali (alunni, genitori, famiglie, insegnanti e personale scolastico). Le scuole, nell'ambito della loro autonomia, hanno la possibilità di decidere se attivare dei servizi di tipo psicologico, avviando collaborazioni con professionisti o attraverso accordi con le aziende sanitarie locali, con gli uffici scolastici regionali, o altri enti territoriali (Matteucci, 2017; Matteucci & Coyne, 2017). L'indagine realizzata dall'European Federation of Psychologists Associations (EFPA, 2010) sulla presenza degli psicologi nei sistemi formativi Europei mette in luce che l'Italia è il solo Paese europeo a non aver regolamentato la presenza di psicologi nel contesto educativo e formativo:

Gli psicologi scolastici sono riconosciuti, a livello internazionale, per svolgere un ruolo significativo nel sostenere il sistema scolastico e tutti gli Stati Membri Europei (EMS) – ad eccezione dell'Italia – impiegano psicologi scolastici nel loro sistema educativo. Il lavoro degli psicologi scolastici in tutto il mondo è visto come un servizio prezioso, che può dimostrare la sua impressionante efficacia¹

Nei principali Paesi Occidentali sono presenti Servizi di Psicologia Scolastica dedicati che, attraverso forme organizzative differenti, prestano la loro opera a supporto delle scuole, delle famiglie, degli alunni e degli insegnanti (Jimerson, Oakland & Farrell, 2007; Trombetta, 2011).

A partire dal 2004, anno in cui il Ministro dell'Istruzione costituì una Commissione ministeriale per l'Istituzione di Servizi di Psi-

cologia Scolastica, sono state varie le proposte di legge che, fino ai giorni nostri, sono state avanzate in materia senza mai essere però discusse. La più recente proposta di legge relativa all'istituzione dello psicologo scolastico è quella contenuta nel DDL S 2613, presentato in data 6 dicembre 2016 e attualmente in discussione al Senato. Tale disegno di legge è volto "a regolamentare e a rendere stabile – dopo un periodo di prima applicazione della durata di tre anni scolastici – nelle reti di scuole associate di ciascun ambito territoriale, una figura fondamentale come quella dello psicologo scolastico, senza tuttavia sovrapporsi ad esperienze innovative già in atto in diverse scuole italiane, rispetto alle quali il disegno di legge non si pone in una logica concorrenziale, bensì sinergica" (DDL S 2613, p. 4).

Infatti, in mancanza di una legislazione nazionale, sul territorio nazionale si sono configurate situazioni diversificate, attraverso, ad esempio, Protocolli di Intesa fra gli Ordini regionali degli Psicologi e gli Uffici Scolastici Regionali o attraverso leggi Regionali.

Di psicologia scolastica si occupano varie associazioni Europee e Internazionali fra le quali l'International School Psychology Association (ISPA, www.ispa.org). In Italia la psicologia scolastica o dell'educazione è stata anche identificata come area di pratica professionale dal Consiglio Nazionale dell'ordine degli Psicologi (CNOP, 2013). Secondo la proposta del CNOP, tale area della psicologia si può occupare di analizzare scientificamente e di proporre soluzioni operative di rilevanza professionale su numerosi ambiti problematici quali, ad esempio: a) le caratteristiche dei processi cognitivi, affettivi e sociali dell'individuo che apprende; b) l'acquisizione delle competenze di base e complesse; c) i fattori personali, interpersonali e contestuali che facilitano o ostacolano i processi di insegna-

¹ "SPs are internationally recognized to play a significant role in supporting school education with all European Member States (EMS) – except Italy- employing SPs in their educational system. Worldwide SP work is seen as valuable service, which can demonstrate its efficiency impressively" (EFPA, 2010, p. 8, traduzione a cura delle autrici).

mento e apprendimento, l'acquisizione di valori e regole, le motivazioni ad apprendere, il benessere psicosociale degli studenti; d) le modalità e gli effetti dei differenti stili educativi presenti nei contesti di socializzazione, nonché delle pratiche di insegnamento; e) le interazioni sociali tra pari e con gli adulti e l'utilizzo delle dinamiche di gruppo secondo una prospettiva educativa.

Sulla base di tali premesse, è nostra opinione che la creazione di un Servizio di Psicologia Scolastica si debba fondare sul presupposto che la funzione principale di uno psicologo scolastico è quella di contribuire a migliorare il benessere degli individui nel contesto scolastico, attraverso un'azione strutturata e permanente svolta – come sottolinea la denominazione – in un'ottica di servizio e non solo di consulenza, lavorando in stretta collaborazione con la scuola come sistema.

2. Il progetto

Il progetto nasce da una richiesta di un Istituto Comprensivo del territorio emiliano romagnolo che si è rivolto al *Centro per l'Empowerment delle Scuole, delle Organizzazioni, delle Comunità, CESCO* (CESCOM) del Dipartimento di Psicologia dell'Università di Bologna esprimendo la richiesta di attivare uno sportello psicopedagogico finalizzato alla promozione dell'inclusione, del successo formativo e del benessere della comunità scolastica.

L'istituto comprensivo comprende tre ordini di scuola, distribuiti su otto plessi, collocati nel comune capoluogo e in due frazioni principali, con circa un migliaio di studenti e studentesse e poco più di un centinaio di docenti, di cui l'81% assunti a tempo indeterminato. Il 67% degli insegnanti è over 45; solo il 2.9% ha meno di 35 anni. Il 45.6% lavora nella scuola da oltre 10 anni. Gli studenti di origine straniera sono circa il 10%, con percentuali più alte nella scuola dell'infanzia, dove raggiungono il 15%. L'istituto ha sede in un territorio dove la tradizionale vocazione

agricola, favorita dalla morfologia del territorio, si è accompagnata a un discreto sviluppo della piccola e media industria.

Il Dirigente scolastico (reggente) e il suo staff, costituito da tre insegnanti, ciascuno referente per un ordine di scuola, e il suo vicario, durante il primo colloquio con il personale del Dipartimento, mettono in evidenza il bisogno del corpo insegnante di fare fronte ad alcune situazioni difficili che la scuola si trova a dovere affrontare in modo sempre più sistematico, in particolare studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e bisogni educativi speciali (BES). Le insegnanti presenti sottolineano di avere avuto in passato uno psicologo a scuola, che è stato per loro fonte di aiuto di fronte ai casi problematici, e auspicano che si possa ripristinare la presenza di tale figura, con la modalità dello sportello. La scuola viene descritta come un contesto molto complesso, con molti studenti, distribuiti su più plessi in sedi territoriali anche abbastanza distanti, e non ben collegate tra loro, a causa della morfologia del territorio e della scarsa dotazione di mezzi pubblici che ha contribuito a una certa frammentazione della comunità. Tale frammentazione si riflette anche sull'organizzazione scolastica: nonostante l'istituto sia "comprensivo", il dirigente e il suo staff concordano su un insufficiente riconoscimento di una comune appartenenza tra gli insegnanti, rispetto alla quale il dirigente, in modo più forte rispetto agli insegnanti, sente di dovere intervenire. Gli insegnanti, d'altra parte, raccontano delle loro difficoltà quotidiane, e del loro bisogno di avere un sostegno sia per gestire i casi difficili (bambini e ragazzi che immaginano possano essere idealmente affidati alle "cure" dello psicologo), sia per potenziare e migliorare l'attività didattica (compito che dagli insegnanti non viene associato in modo esplicito a competenze psicologiche, ma rispetto al quale ribadiscono la necessità di strumenti e di supporto).

Al colloquio di analisi della domanda, svoltosi in uno studio del Dipartimento di Psicologia, partecipano il dirigente scolastico, cinque insegnanti (di cui tre in rappresentanza

dei tre ordini di scuola, e due come referenti di area – rispettivamente BES e benessere) e tre unità di personale del dipartimento di psicologia (due docenti e una dottoranda). Il colloquio si svolge in un clima piuttosto formale: dopo una descrizione accurata del contesto, il dirigente ribadisce che non è interessato alla presenza di un professionista che si limiti a “diagnosticare” il disagio, ma desidera un intervento capace di sostenere e valorizzare le risorse esistenti (esprimendo quindi anche una fiducia sia nei confronti del personale insegnante, sia degli alunni) per rendere la scuola una autentica comunità educante. Vista la complessità della situazione, e anche il parziale disallineamento delle richieste del dirigente e degli insegnanti presenti (l’uno orientato più a cercare una figura di sistema a supporto della comunità scolastica nel suo insieme, gli altri più orientati verso una figura dedicata alle situazioni problematiche individuali all’interno della comunità scolastiche), e dopo avere precisato che esistono molteplici declinazioni della figura dello psicologo (dell’educazione, dello sviluppo, di comunità, delle organizzazioni) che non si limitano, in nessun caso, semplicemente a fare diagnosi, è stato proposto di avviare un processo di ricognizione sociale, volto all’individuazione dei bisogni degli insegnanti verso i quali indirizzare la progettazione di azioni di sistema da implementare nell’ istituto comprensivo. In questa prima fase non si esclude la possibilità di attivare uno “sportello”, ma si conviene che non ci siano elementi sufficienti per la definizione dei suoi contenuti e delle priorità di intervento e che una consultazione allargata degli insegnanti possa porre le basi per un progetto “realmente” condiviso.

2.1 Principali finalità

Il progetto si configura come attività di ricognizione sociale (Cicognani & Albanesi, 2017) e analisi dei bisogni, finalizzata alla identificazione di un quadro preciso e condiviso dei bisogni, delle risorse e delle criticità che gli insegnanti dei tre ordini di scuola indivi-

duano a partire dalla loro pratica/esperienza professionale. L’obiettivo, inoltre, è individuare insieme agli insegnanti alcune priorità di intervento per la prevenzione del disagio che possano essere oggetto di una progettualità trasversale ai diversi plessi-ordini di scuola, sistematica e capace di favorire l’inclusione di tutti gli studenti.

La scelta della metodologia di lavoro, una combinazione di ricognizione sociale e analisi dei bisogni, è stata dettata da alcune esigenze che il gruppo di progetto (costituito da tre docenti del Dipartimento di Psicologia, il Dirigente scolastico e i cinque docenti che hanno partecipato ai primi incontri) ha condiviso come prioritarie:

- evitare il meccanismo della delega;
- mobilitare le risorse dell’istituto;
- assicurare la sostenibilità dell’intervento;
- includere il professionista in un progetto di scuola;
- avviare un processo di progettazione partecipata.

Si tratta evidentemente di esigenze interconnesse, basata sulla consapevolezza che per innescare un processo di cambiamento all’interno di una comunità è necessario che gli attori che la costituiscono vi prendano attivamente parte. Le ricerche condotte sugli sportelli di ascolto a scuola hanno mostrato che, in taluni casi, gli sportelli sono servizi totalmente avulsi dalle dinamiche interne all’Istituto, che hanno una vita a sé stante e non interagiscono con gli altri attori presenti (si veda Zani, Albanesi & Stefanelli, 2014). Zani, Albanesi & Stefanelli (2014) hanno condotti diversi focus group con gli psicologi che lavorano negli sportelli, i quali hanno affermato in più occasioni che questo tipo di situazione è vissuta come frustrante, e che come professionisti sentono invece di potere operare più efficacemente quando sono parte della comunità scolastica. Tali situazioni accompagnano e rinforzano una rappresentazione dello psicologo come colui o colei che interviene per risolvere i comportamenti problematici (privilegiando la consulenza individuale)

e ha il compito di gestire le emergenze. Gli insegnanti però sono i primi a rendersi conto che quelle che vengono “liquidate” come situazioni “acute”, improvise, impreviste, sono spesso fenomeni strutturali, prevedibili, che si ripetono sistematicamente e che hanno a che fare con la complessità del mondo sociale, e che interventi a spot, spesso giustificati dalla mancanza di risorse, non sono efficaci se non nel breve periodo e lasciano la sensazione di dovere ricominciare da capo ogni volta.

2.2 Articolazione e principali attività

Il progetto è stato articolato in tre fasi, per complessivi cinque incontri di tre ore ciascuno.

Fase preliminare. È stato condotto un incontro in plenaria con il corpo insegnante per la presentazione delle modalità di attuazione della ricognizione sociale. A fine incontro è stato somministrato un questionario per una prima rilevazione delle aspettative degli insegnanti.

Fase di ricognizione sociale/analisi dei bisogni. Sono stati realizzati tre incontri, uno per ogni ordine di scuola, utilizzando la metodologia del focus group (Albanesi, 2004). Il focus group è una discussione di gruppo guidata da un moderatore esperto nella quale le persone hanno la possibilità di esprimere la propria opinione riguardo ad un argomento, confrontarla con quella di altri, reagendo alle sollecitazioni del gruppo. L'uso di questa tecnica consente di far emergere la prospettiva dei partecipanti sull'argomento, esplorare la varietà delle opinioni presenti e le spiegazioni prodotte in merito ad esse. Ad ogni incontro ha partecipato un gruppo di 15-20 insegnanti proveniente dai diversi plessi di ciascun ordine di scuola. La partecipazione era su base volontaria: l'unico vincolo posto riguardava la presenza di almeno un insegnante di ogni plesso.

Fase di restituzione e progettazione. È stato realizzato un incontro in plenaria di restituzione dei risultati della ricognizione sociale/analisi dei bisogni. A partire dai risultati pre-

sentati, i partecipanti sono stati coinvolti nella formulazione di ipotesi di intervento. A fine incontro è stato somministrato un questionario di gradimento/soddisfazione percepita riguardo le attività proposte.

Tutte le fasi sono state accompagnate da un'attività di monitoraggio e valutazione che ha utilizzato gli strumenti descritti nei paragrafi successivi

2.3 Strumenti

2.3.1 Questionario

A tutti gli insegnanti coinvolti nel progetto, nel corso del primo incontro, è stato somministrato un questionario creato ad hoc composto da 1) una scheda socio-anagrafica volta a rilevare informazioni anagrafiche, esperienza professionale, ruolo all'interno della scuola ed esperienze formative in servizio; 2) una sezione relativa al progetto costituita da domande a risposta multipla, aperta e a scala Likert volte a sondare a) la disponibilità a partecipare al progetto (es. «Lei pensa di partecipare all'incontro che verrà proposto agli insegnanti del suo ordine di scuola?» Risposta su scala a 4 punti da sicuramente sì a sicuramente no), b) le attività di tipo psicologico svolte nei precedenti tre anni all'interno dell'I.C. (ad esempio attività di valutazione, prevenzione, intervento, formazione, sportello studenti, etc. con risposta multipla sì, no, non so) e la loro utilità percepita (es: «Ritiene che tale attività sia utile?»). Con risposta su scala Likert a 4 punti da “per niente” a “molto”), l'opinione degli insegnanti in merito alla mancanza di servizi di tipo psicologico disponibili nelle scuole/per le scuole, e c) le tematiche percepite dagli insegnanti come prioritarie per l'intervento da realizzare nell'ambito dell'I.C. tramite un elenco composto da 17 tematiche fra le quali selezionarne un numero massimo di 5.

2.3.2 Focus group

L'attività iniziava con la richiesta di associare liberamente al termine scuola alcune parole, che sono state poi analizzate dai partecipanti mettendole in rapporto alle relazioni che gli

insegnanti hanno con i principali attori del sistema scolastico: alunni, famiglie degli alunni, colleghi e altri professionisti interni o esterni alla scuola. È stato chiesto ai partecipanti di esplorare le principali difficoltà che caratterizzano il rapporto quotidiano con questi attori e come queste sono state affrontate nella scuola, evidenziando cosa dal loro punto di vista aveva funzionato in queste esperienze. Sulla base di questa analisi, centrata sui punti di forza e di debolezza dell'esperienza dell'istituto, i partecipanti sono stati invitati a dare suggerimenti rispetto a come intervenire per superare i problemi emersi e favorire il benessere e l'inclusione² all'interno della propria realtà scolastica e dell'intero Istituto Comprensivo. Ciascun focus group, di durata media di due ore è stato interamente audioregistrato. Durante lo svolgimento dei focus group si è tenuto traccia dei tempi principali di discussione mediante cartelloni, che sono stati realizzati insieme ai partecipanti. Le audioregistrazioni sono state integralmente trascritte, e utilizzate in combinazione con i cartelloni per sintetizzare i temi discussi e i contenuti emersi.

3. I risultati

3.1 Il campione

Al questionario hanno risposto complessivamente 68 insegnanti di cui il 31% di scuola dell'infanzia (N=21), il 44% di scuola primaria (N=30) e il 25% di scuola secondaria di I grado (N=17) con età media pari a 49.5 anni (range: 31-65) e all'84% di genere femminile (N=57). Il 90% degli insegnanti coinvolti nell'indagine risiedono nel Comune di appartenenza della scuola di insegnamento, solo 3 insegnanti (10%) hanno dichiarato di avere la propria residenza in altri Comuni /Regioni. In prevalenza gli insegnanti hanno una posizione di ruolo (79%), il 10% sono insegnanti di

sostegno e il 9% insegnanti supplenti. Il livello di esperienza professionale si è rivelato essere in maggioranza molto elevato, in quanto 42 insegnanti (pari al 62%) hanno affermato di aver un'esperienza professionale superiore ai 7 anni (cfr. figure 3 e 4). Infine, il 93% (N=63) degli insegnanti dell'I.C. ha seguito, negli ultimi 5 anni, almeno un corso di aggiornamento/formazione e, in media, ogni insegnante ha seguito 5 corsi (media = 4.7; range: 1-50). In particolare, i corsi di aggiornamento/formazione hanno riguardato prevalentemente le seguenti aree tematiche: disturbi e difficoltà di apprendimento in alunni con sviluppo atipico (es. disturbi specifici dell'apprendimento, disturbi dello spettro autistico), Bisogni Educativi Speciali (BES), l'insegnamento e gli strumenti didattici delle specifiche discipline (es. *Content and Language Integrated Learning* - CLIL, utilizzo della Lavagna Interattiva Multimediale - LIM, didattica innovativa, didattica della matematica, nuove tecnologie), l'inclusione scolastica.

3.2 Il questionario

3.2.1 Intenzione di partecipare

Il 71% (N=48) degli insegnanti ha affermato che avrebbe sicuramente partecipato a tutti gli incontri del progetto, e il 23.5% (N=16) che era tendenzialmente intenzionato a partecipare, mentre solamente il 4% (N=3) si è dichiarato scarsamente intenzionato a partecipare e solo l'1.5% (N=1) degli insegnanti ha affermato che non avrebbe partecipato alle attività previste dal progetto per motivi legati prevalentemente alla precarietà della posizione, all'imminente pensionamento o alla mancanza di tempo.

3.2.2 Precedenti esperienze

Gli insegnanti dei tre ordini di scuole non sono riusciti a identificare chiaramente se nel

² Favorire il benessere e l'inclusione coerentemente con l'approccio adottato in questo intervento significa costruire condizioni nelle quali gli attori della scuola si sentano sentirsi sicuri e rispettati, abbiano la possibilità di utilizzare le loro risorse e le loro potenzialità, in un contesto attento alla qualità delle relazioni (cf. Albanesi & Cicognani Marcon, 2007).

proprio I.C. fossero state realizzate attività di tipo psicologico nei precedenti tre anni. Infatti, il 31% (N = 21) ha risposto indicando che non erano state realizzate, il 22% (N = 15), ha risposto affermativamente, il 10% (N=7) ha dichiarato di non saper rispondere alla domanda, mentre il 37% (N = 25) non ha risposto alla domanda. Le attività che sono state indicate dagli insegnanti come “psicologiche” includevano interventi di prevenzione delle dipendenze, di orientamento, azioni contro il fenomeno del bullismo, sporadici incontri con psicologi o attività di sportello psicologico. Questo risultato può indicare che le precedenti attività sono state realizzate in modo occasionale e circoscritto per rispondere a situazioni particolari (ad esempio legate ad una classe, o ad una criticità specifica), e non sono state rivolte al sistema scuola nel suo complesso. Un’ulteriore ipotesi interpretativa basata sulla mancanza di diffusione di informazioni può essere fatta in relazione alla presenza di uno sportello psicologico nella scuola, citata da alcuni insegnanti. Gli insegnanti che hanno indicato la presenza di tali attività, le hanno giudicate molto utili (46%; N = 31) o abbastanza utili (29%; N = 20) e solo il 4% (N = 3) le ha valutate come poco utili.

In generale, rispetto all’affermazione «*Ritengo che manchino o siano insufficienti i servizi di tipo psicologico disponibili nelle scuole e/o per le scuole*», le risposte fornite dagli insegnanti mostrano un sostanziale accordo: il 63% (N = 43) degli insegnanti ha dichiarato di essere d’accordo o molto d’accordo con l’affermazione, il 28% (N = 19) di essere abbastanza d’accordo, e solo il 7% (N = 5) di essere poco o per niente d’accordo.

3.2.3 Tematiche rilevanti

Per quanto riguarda le tematiche che gli insegnanti hanno indicato come rilevanti e che ritengono indispensabile considerare nello sviluppo del progetto, il grafico in Fig. 1 illustra la frequenza delle risposte fornite complessivamente all’interno dell’I.C. e per quelle relative ai diversi ordini di scuola. Alcune tematiche emergono chiaramente come

le più selezionate dai partecipanti e, quindi, sono state considerate come di interesse prevalente per gli insegnanti. In particolare, il tema della corresponsabilità educativa emerge come il più rilevante per gli insegnanti, in quanto il 69% degli insegnanti l’ha incluso fra quelli da prendere in considerazione nell’ambito del progetto di Istituto. Le scelte degli insegnanti convergono poi verso tematiche relative alle relazioni: all’interno dei gruppi classi (59%), fra alunni e insegnanti (38%), fra insegnanti e famiglie (35%), ma anche fra genitori e figli (22%). Se consideriamo in modo aggregato le risposte ottenute all’area relazioni, emerge che il 62% degli insegnanti ha indicato almeno una di queste come area da affrontare nello sviluppo del progetto. I dati mostrano anche un interesse da parte degli insegnanti verso tematiche relative a situazioni di disagio (difficoltà di apprendimento, 57%; bullismo-cyberbullismo, 31%) che, se considerate congiuntamente, costituiscono il 69%. Infine, ulteriori aree di interesse sono costituite dal potenziamento di competenze (sviluppo di life-skills, 37%), ed il miglioramento di pratiche e funzioni già in essere (continuità verticale, 26%, inclusione scolastica di alunni stranieri, 21%).

La lettura dei dati in base all’ordine di scuola degli insegnanti mostra dei risultati sostanzialmente molto simili, ma con alcune peculiarità. In particolare, le insegnanti della Scuola di Infanzia hanno sottolineato l’importanza di focalizzare il progetto sul tema della corresponsabilità educativa (scuola/famiglia/alunni) e sulla tematica delle relazioni, individuando nelle relazioni fra alunni, con gli alunni e con le famiglie le aree di maggiore interesse. A questa macro-area segue il tema delle difficoltà di apprendimento. Gli insegnanti di Scuola Primaria hanno identificato sostanzialmente tre aree principali, confermando la centralità della corresponsabilità educativa (selezionato dal 67%) che però emerge sostanzialmente di uguale importanza rispetto al tema della relazione nel gruppo classe e al tema delle difficoltà di apprendimento. La tematica della continuità verticale emerge

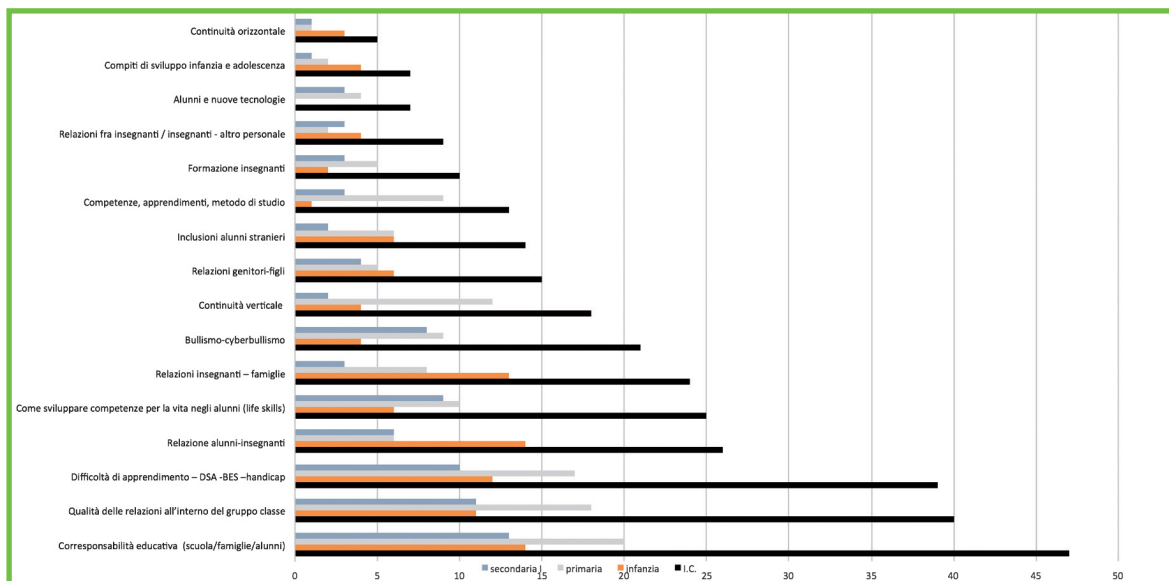


Fig. 1 - Tematiche selezionate dagli insegnanti (campione totale e suddiviso per ordine di scuola).

come caratterizzante la Scuola Primaria e rilevante per il 40% degli insegnanti. Infine, i docenti della Scuola Secondaria di I grado confermano la centralità del tema della corresponsabilità educativa affiancandola all'attenzione verso le relazioni nel gruppo-classe e le difficoltà di apprendimento. Tematiche che emergono in modo peculiare in questo ordine di scuola sono il bullismo e il cyberbullismo e la necessità di aiutare gli alunni a sviluppare competenze per la vita o life-skills.

Infine, i dati sono stati analizzati considerando gli anni di servizio degli insegnanti. Il campione è stato suddiviso utilizzando la mediana per identificare due gruppi omogenei per numerosità costituiti da insegnanti con meno di 10 anni di servizio o più di 10 anni di servizio. L'insegnamento delle life skills (72%, N = 18), le relazioni con il gruppo classe (57,5%, N = 23) e i compiti di sviluppo dell'infanzia e dell'adolescenza (85,7%, N = 6) interessano soprattutto gli insegnanti con una minore anzianità di servizio, mentre il bullismo e il cyberbullismo (66,7%, N = 14) risultano più rilevanti per coloro che hanno un numero maggiore di anni di esperienza.

3.3.1 focus group

Sul materiale raccolto mediante i focus group è stata condotta un'analisi del contenuto tematico (Braun & Clarke, 2006). In linea con la finalità di questa tecnica di indagine, l'analisi ha permesso di ricostruire: la rappresentazione che i partecipanti hanno della scuola; i punti di forza e le criticità della relazione con i diversi attori/interlocutori della scuola; le risorse disponibili nella realtà coinvolta e le priorità di intervento. Di seguito se ne riporta la sintesi, in riferimento a ciascun ordine di scuola. Le parole e le frasi in corsivo riguardano la citazione letterale di quanto detto dai partecipanti.

3.3.2 La rappresentazione della scuola dell'infanzia

I partecipanti, sollecitati ad esplicitare quali parole associano a *scuola* hanno mostrato di attribuire centralità agli alunni e alla specificità del loro stadio di sviluppo. Alcune parole sono riconducibili all'infanzia, ad esempio *bambini; gioco; colori; sperimentare; pasticciare, rumore*. Altre parole identificano stati d'animo, sia positivi che negativi, associati al rapporto educativo con i bambini: *coraggio; speranza;*

attenzione; fatica; tensione; rabbia; gioia; pazienza. Altre parole rimandano al coinvolgimento nel ruolo di insegnante (parole: *impegno; tempo; lavoro; responsabilità*) e alla centralità delle relazioni nell'esercizio del proprio lavoro (parole: *compresenza; equilibrio; relazione; giudizio; accoglienza; diversità; integrazione; collaborazione*).

Gli alunni e le famiglie

Gli alunni di oggi vengono descritti come più difficili da incuriosire e coinvolgere nelle attività scolastiche quotidiane a causa del loro essere nativi digitali, condizione che facilita un abuso delle nuove tecnologie le cui conseguenze vanno dalla difficoltà a distinguere il vero dalla finzione, alle limitate esperienze sensoriali in contesti naturali e l'adultizzazione, anche in ragione di una maggiore debolezza delle figure genitoriali, che vengono facilmente meno alle loro funzioni educative.

Rispetto alle *famiglie*, emerge infatti un rapporto spesso complicato sia con i figli sia con gli insegnanti. Se da un lato appaiono dedicare poco tempo ai figli, delegando alla scuola ogni funzione educativa dall'altro lato si dimostrano molto esigenti rispetto alle richieste che rivolgono alla scuola, ma contemporaneamente poco disponibili ad ascoltare i docenti. La sensazione degli insegnanti è di ricevere poca fiducia dalle famiglie e scarso riconoscimento del proprio ruolo. Inoltre, nei casi in cui si rilevino difficoltà specifiche nel bambino prevale un atteggiamento di chiusura da parte delle famiglie e non accettazione del problema che complica l'intervento. Nonostante queste difficoltà, alcuni insegnanti ricordano esperienze positive di coinvolgimento delle famiglie (ad esempio in iniziative di istituto) che suggeriscono l'importanza di fare sentire partecipi i genitori nella vita scolastica dei figli.

I colleghi e l'Istituto Comprensivo

Alcune criticità emergono riguardo alle relazioni con i colleghi. Spesso la mancanza di tempo e di occasioni di incontro strutturate, che vadano oltre la programmazione di plesso (si ricordano in tal senso le esperienze pas-

sate di formazione comune oggi rese difficili dalla mancanza di fondi), rende sporadico e superficiale il confronto. La difficoltà di scambio tra colleghi è avvertita soprattutto rispetto ai diversi ordini di scuola, per la mancanza di linguaggi comuni e, talvolta, per la ridotta stima professionale. In questo senso, le potenzialità dell'istituto comprensivo, che potrebbero permettere una migliore integrazione tra ordini di scuola e dunque una *continuità fruttuosa per la crescita e l'apprendimento degli alunni* non risultano valorizzate. Ciò è dovuto anche dal continuo avvicinarsi dei dirigenti scolastici. Si sente la mancanza di un coordinamento pedagogico da parte di un esperto (*uno sguardo "altro", meno coinvolto nelle relazioni*) che offra consulenza su casi specifici e soprattutto possa aiutare i docenti a interagire con alunni e famiglie, fare rete tra loro e con i servizi del territorio per trovare soluzione ai problemi e migliorare l'esperienza scolastica di tutti. L'avvicendamento alla guida dell'istituto ha avuto effetti anche sui *rapporti con il territorio*, progressivamente divenuti più complicati, rispetto al passato anche per la gestione dei casi di bambini con specifiche problematiche: i tempi di risposta dei servizi sono spesso lunghi e la comunicazione con la scuola rispetto ai casi presi in carico è carente. Il sentimento che prevale negli insegnanti è di *essere lasciati soli*. Gli insegnanti sottolineano come *l'ascolto attivo e un atteggiamento non giudicante* siano dispositivi chiave per costruire relazioni positive con tutti gli interlocutori e fondamentali per la costruzione di un'alleanza educativa con i genitori. Inoltre, viene ribadita la necessità di *collaborazione e scambio di informazione tra colleghi*, che deve basarsi innanzitutto su una reciproca stima professionale, ma che dovrebbe essere facilitata dalla presenza della figura di un esperto che favorisca una maggiore continuità dell'esperienza formativa.

3.3.2 La rappresentazione della scuola primaria

Le parole associate a scuola alla primaria sottolineano la dimensione di coinvolgimento

personale degli insegnanti (parole: *passione, impegno, responsabilità, partecipazione*) nel processo di sviluppo degli alunni (parole: *cambiamento/mutamento veloce, apprendimento/formazione; complessità*) e la centralità delle relazioni che si instaurano coi diversi attori della vita scolastica (parole: *condivisione, relazione, confronto, scambio, bambini, famiglia, empatia*) come dispositivi che favoriscono un processo che non è esente da fatiche (parole: *fatica, pazienza, chiasso*) ma ha anche risvolti positivi (parole: *soddisfazione, divertimento*).

Gli alunni e le famiglie

Gli insegnanti rilevano una crescente presenza di *bambini* con difficoltà (DSA, BES, disabili, ...), anche se ritengono che le criticità più importanti nel rapporto con gli alunni siano da ricondurre al rapporto con *le famiglie* descritte o come troppo presenti (al punto da ostacolare l'autonomia dei figli) o come assenti e disinteressate all'esperienza scolastica dei figli, e in ogni caso poco collaborative. In generale, il valore della scuola come istituzione sembra essere poco riconosciuto dai genitori che fanno scarso affidamento sul consiglio degli insegnanti. Il patto educativo che viene fatto firmare all'inizio dell'anno resta solo sulla carta.

I colleghi e l'Istituto Comprensivo

Rispetto al rapporto con i colleghi dell'Istituto il coordinamento e la continuità appaiono critici soprattutto nel passaggio tra ordini di scuole, con processi comunicativi difficoltosi per mancanza di un linguaggio comune e di strumenti inadeguati (documenti, griglie) per favorire il passaggio di informazioni tra ordini di scuola. I rapporti *con il territorio e la rete dei servizi* sembrano buoni soprattutto nella gestione di casi di particolare gravità/complessità; per i casi relativamente più semplici, non ci sono servizi di sostegno all'azione della scuola e il quadro delle collaborazioni è più frammentato e meno efficiente. La presenza di uno sportello psicologico all'interno dell'istituto è ricordata come un'esperienza utile del passato. Gli insegnanti ritengono che

si debba migliorare la capacità della scuola dell'obbligo di identificare e fare esprimere a ciascuno le *proprie potenzialità*. Per fare questo si dovrebbe facilitare la comunicazione tra colleghi in modo da migliorare la *continuità orizzontale e verticale*. Molto interesse viene espresso verso l'istituzione di uno *sportello psicopedagogico* che fornisca principalmente aiuto agli insegnanti nella gestione di classi dove siano presenti bambini con problemi comportamentali. I docenti si sentono inadeguati a far fronte a tali casi ed è per questo che vedono l'istituzione dello sportello in modo molto favorevole.

3.3.3 La rappresentazione della scuola secondaria di primo grado

La scuola è descritta rispetto ai suoi obiettivi (parole: *educazione, insegnamento*), i suoi destinatari (*ragazzi*) e al suo essere al tempo stesso un sistema di norme e prescrizioni giuridico-amministrative (parole: *burocrazia*) e di relazioni (parole: *comunità, affetto, socialità, comunicazione, rispetto*). Il ruolo dell'insegnante richiede *responsabilità, fatica* e capacità di rispondere al *cambiamento*.

Gli alunni e le famiglie

Suscitare interesse verso la scuola e le discipline appare un punto critico. Le cause sono diverse: da un lato c'è la difficoltà a conciliare i compiti di sviluppo della preadolescenza con l'impegno nello studio. Dall'altro c'è il riconoscimento di modalità di insegnamento spesso obsolete, distanti da come i ragazzi di oggi raccolgono e rielaborano informazioni. Un punto dolente rilevato solo alla secondaria di primo grado riguarda il clima all'interno della classe. I *ragazzi* appaiono competitivi e in conflitto tra loro, anche in conseguenza di conflitti tra le famiglie di provenienza. In questo clima, non meraviglia che gli alunni con qualche difficoltà di apprendimento siano spesso isolati. Già in quest'ordine di studi si affaccia il rischio di dispersione scolastica: coloro che non riescono ad interessarsi allo studio tendono ad abbandonare la scuola. Le *famiglie* mostrano attese molto elevate nei

confronti dei risultati scolastici dei propri figli e alimentano la competizione ma nel complesso si mostrano poco collaborative con gli insegnanti: in caso di problemi disciplinari, tendono infatti a prendere le parti dei propri figli, difendendoli a prescindere, rendendo difficile la condivisione di strumenti educativi. Mancano strategie esplicite per tradurre in pratica l'idea di corresponsabilità educativa: anche dove i rapporti con i genitori sono positivi, ciò sembra accadere in maniera del tutto casuale.

I colleghi e l'Istituto Comprensivo

All'interno della stessa scuola ognuno tende a lavorare sulla propria disciplina e non in un'ottica di saperi integrati che favorirebbero lo sviluppo di competenze. Inoltre, si rileva anche la necessità di condividere maggiormente gli obiettivi formativi con gli insegnanti della scuola primaria per favorire la continuità verticale. I partecipanti non citano esperienze di collaborazione con i servizi nel territorio. Ricordano però positivamente l'intervento di alcuni professionisti esterni a favore dell'inclusione dei ragazzi che presentano disabilità. L'inclusione, attraverso la *valorizzazione del buono che c'è in ogni studente*, appare al centro dei suggerimenti proposti dagli insegnanti. Per promuoverla, è necessario l'intervento su diversi fronti: andrebbe resa più efficace l'azione educativa, coinvolgendo meglio le famiglie; il *superamento delle conflittualità tra gli studenti* richiede di motivare comportamenti collaborativi. Un altro punto rilevante è lo sviluppo di una *comunicazione efficace e di un metodo di lavoro tra colleghi*, anche di plessi e ordini diversi.

Rispetto all'intervento di un esperto, si ritiene che possa essere utile un'attività rivolta al gruppo classe per risolvere i conflitti interni, aiutando l'insegnante a gestire/monitorare le relazioni.

3.4 Dalla restituzione alla progettazione

Sulla base dell'analisi dei dati raccolti mediante i questionari e i focus group sono

state individuate alcune priorità tematiche che corrispondono ai bisogni manifestati dai partecipanti: alcune di queste sono specificatamente legate ad una determinata fase evolutiva (ad esempio, il bullismo come problema più forte nella scuola secondaria di primo grado), altre accomunano i differenti ordini di scuola (ad esempio, il bisogno di alleanza educativa e di aggiornamento degli strumenti e delle strategie per favorire l'apprendimento). Si è proceduto selezionando i contenuti di carattere trasversale rispetto ai diversi ordini e plessi scolastici al fine di riproporli agli insegnanti come stimolo per l'attivazione di gruppi di progettazione partecipata di interventi da realizzare all'interno dell'istituto comprensivo. Nello specifico, sono state formulate sette piste di lavoro, presentate agli insegnanti sotto forma di titoli evocativi, con la consegna di scegliere quella di maggiore interesse personale da sviluppare all'interno di gruppi di colleghi. Tre titoli si focalizzavano principalmente sugli alunni e riguardavano:

1. *Relazioni in classe: ridurre i conflitti, promuovere la cooperazione tra gli alunni.*
2. *Favorire l'inclusione fin dal primo giorno.*
3. *Sfide dello sviluppo: nuovi studenti e nuovi strumenti.*

Gli altri quattro titoli erano maggiormente dedicati alla comunità scolastica nel suo complesso e alla corresponsabilità educativa con le famiglie e il territorio:

4. *Costruire responsabilità condivisa: scuola, insegnanti, alunni*
5. *Continuità verticale*
6. *Continuità orizzontale e rapporti tra scuole*
7. *I love "Istituto Comprensivo"? Costruire la comunità scolastica (sono, siamo ci sosteniamo).*

I temi sono stati proposti come spunti per orientare la progettazione di un servizio che non si configurasse come uno sportello d'ascolto in senso tradizionale, ovvero un servizio centrato sull'offerta di consultazioni "a richiesta" individuali e/o di gruppo, in merito a problematiche specifiche di insegnanti o alunni, ma che più propriamente assumesse

le caratteristiche (alcune, almeno) di un servizio di psicologia scolastica efficace ovvero, innanzitutto, che basasse l'analisi dei bisogni e la proposta di soluzioni su una prospettiva di intervento sistemica, la quale favorisce il coinvolgimento di tutti gli attori principali della scuola (alunni, genitori, famiglie, insegnanti e personale scolastico) e la sinergia con i servizi territoriali. Inoltre, un simile servizio dovrebbe prediligere un approccio preventivo ai problemi, che abbia come obiettivo la promozione ed il monitoraggio costante del benessere e dell'inclusione all'interno dell'istituto.

In linea con queste premesse, le proposte di intervento elaborate dai gruppi puntano tutte ad utilizzare il contributo dell'esperto al fine di mobilitare e valorizzare le risorse presenti nell'istituto, specialmente ponendo al centro la comunità degli insegnanti attiva nel promuovere azioni positive volte all'integrazione di tutti gli attori della scuola, ricomponendo di fatto il parziale disallineamento iniziale delle richieste del dirigente e degli insegnanti.

Per quanto riguarda i temi più strettamente correlati al coinvolgimento diretto degli studenti, i gruppi hanno scelto di lavorare sulle relazioni in classe e sull'utilizzo delle nuove tecnologie didattiche. Sono emerse due ipotesi progettuali: la prima proposta è basata sulla condivisione di buone pratiche circa l'utilizzo della narrazione come strumento di verbalizzazione del disagio e di educazione all'ascolto dell'altro, finalizzate alla promozione di relazioni collaborative tra alunni; la seconda è volta a formare e guidare gli insegnanti all'uso delle tecnologie didattiche per valorizzare le competenze digitali degli alunni ai fini dell'apprendimento.

Per quanto concerne le azioni indirizzate a favorire l'integrazione dell'istituto con gli attori esterni, ovvero le famiglie e la comunità territoriale, ed a potenziare la collaborazione all'interno dell'istituto comprensivo tra ordini e plessi, sono stati presentati tre progetti. Il primo ha l'obiettivo di rafforzare la corresponsabilità educativa, coinvolgendo le famiglie degli alunni e gli insegnanti in un percorso formativo comune volto al riconoscimento

reciproco dei ruoli e alla condivisione di valori che permettano di collaborare per promuovere il benessere dei ragazzi a scuola. In questo progetto si sottolinea l'importanza della presenza di un esperto come "facilitatore" dei processi comunicativi e relazionali tra genitori e insegnanti. Un ruolo simile si ritrova in uno dei due progetti dedicati a costruire il senso di comunità scolastica all'interno dell'istituto. Il suddetto progetto punta ad aumentare la conoscenza reciproca tra insegnanti, in quanto questa risulta un aspetto particolarmente critico nelle occasioni di collaborazione tra ordini differenti di scuola ed un problema che rischia di portare alla marginalità degli insegnanti precari che transitano ogni anno nell'istituto. È l'intervento di un esperto in psicologia scolastica e delle relazioni tra gruppi che affianchi i docenti in lavori di co-progettazione, aiutando a superare i pregiudizi tra differenti ordini di scuola, che spesso limitano l'efficacia di questi tentativi di integrazione. L'altro progetto è dedicato a favorire gli alunni nel passaggio da un ordine all'altro aumentando il senso di continuità dell'esperienza scolastica, attraverso l'applicazione non solo formale, ma sostanziale del curriculum verticale, la quale richiede il ripensamento e potenziamento dei momenti di incontro e dialogo tra insegnanti di ordini differenti perché questi possano realmente determinare lo sviluppo di linguaggi trasversali di tipo disciplinare.

Complessivamente, dai progetti proposti emerge quindi la consapevolezza degli insegnanti di dover essere parte attiva del cambiamento richiesto al proprio istituto, e, conseguentemente, l'esigenza da un lato di investire in formazione per rafforzare alcune delle proprie competenze e dall'altro di essere affiancati e collaborare con professionalità differenti e complementari rispetto alla propria.

In questo senso, le proposte di intervento puntano tutte ad utilizzare il contributo dell'esperto al fine di mobilitare e valorizzare le risorse presenti nell'istituto. Non si pensa quindi all'esperto come ad un professionista a cui delegare la soluzione delle criticità, bensì come ad un facilitatore di processi, che sup-

porti innanzitutto gli insegnanti nella lettura dei problemi e nell'individuazione delle soluzioni, fornendo una competenza specialistica che si integri rispetto a quella dei docenti.

4. La valutazione dell'attività

A conclusione della terza fase, durante l'incontro in plenaria, è stato somministrato ai partecipanti un breve questionario per valutare il gradimento dell'iniziativa. Nel complesso, come risulta dal grafico, i partecipanti si sono dichiarati complessivamente soddisfatti dell'attività svolta ($M=3.74$; $DS=0.68$, su una scala di risposta compresa tra 1 "per nulla" e 5 "del tutto"), hanno apprezzato il metodo ($M=4$; $DS=0.80$) e l'organizzazione ($M=4$; $DS=0.49$). Rispetto all'aver imparato cose nuove, invece, gli insegnanti si sono espressi in maniera meno concorde ($M=3.28$; $DS=0.77$). Questo risultato può essere dovuto alla modalità di intervento messa in atto, dove la trasmissione di conoscenza (dei bisogni, delle prospettive, delle priorità) avviene tra pari, e non tramite modalità più consuete di formazione (es. lezioni frontali). Alcuni partecipanti hanno espresso qualche perplessità rispetto all'utilità (che dipenderà, dicono, dal tipo di implementazione che il progetto avrà nell'anno scolastico successivo) e all'opportunità di dare corso alle idee progettuali emerse durante la giornata conclusiva, ritenendo che i progetti centrati sulla comunità scolastica e sui suoi attori possano sottrarre risorse (energia, tempo, dedizione) che dovrebbero essere dedicate in modo diretto alle studentesse e agli studenti.

5. Conclusioni

Il percorso di ricognizione sociale e analisi dei bisogni appena descritto ha permesso di individuare quali caratteristiche il servizio di psicologia scolastica dovrebbe avere per rispondere al meglio ai bisogni e alle aspettative espresse dai docenti all'interno dell'I.C. In

base all'analisi delle informazioni e alle attività realizzate, il servizio dovrebbe caratterizzarsi come una consulenza di sistema, ovvero dovrebbe:

- a) Fornire agli insegnanti un supporto nella lettura della quotidianità scolastica e nella individuazione di piste di lavoro finalizzate a migliorare il benessere e l'inclusione, integrando le competenze psicologiche con quelle dei docenti.
- b) Non centrare le proposte di soluzione delle criticità prettamente su interventi di tipo individuale, ma promuovere cambiamenti che si integrino e migliorino i processi di lavoro e le dinamiche che coinvolgono alunni, famiglie, insegnanti e altri professionisti.
- c) Facilitare le relazioni e la comunicazione tra gli attori della comunità scolastica (insegnanti, alunni, famiglie), ponendosi come mediatore tra punti di vista differenti.
- d) Sapere coordinare professionalità con competenze diverse che risultino necessario coinvolgere nelle attività di promozione del benessere e dell'inclusione.

In tale prospettiva, lo psicologo responsabile di un servizio di psicologia scolastica dovrebbe avere la capacità di leggere i bisogni del contesto e condividere gli obiettivi di intervento con gli attori coinvolti. Dovrebbe inoltre promuovere lo sviluppo di progetti volti a migliorare il contesto, coordinando il contributo degli insegnanti e di eventuali altri professionisti. Per esprimere al massimo le proprie potenzialità, il servizio dovrebbe poter garantire una certa continuità nell'azione di accompagnamento del sistema, anche per monitorare l'implementazione del processo.

In conclusione, riteniamo che la metodologia di lavoro utilizzata in questa esperienza abbia permesso di far emergere sia i bisogni individuati come prioritari dagli insegnanti, sia di delineare delle piste di lavoro che rispondano a tali bisogni. Ha permesso altresì la condivisione di un approccio che mira a valorizzare le risorse della scuola, uno scorgere e un dare valore prima ancora che un

dare voce (Mazzoli, 2013), che ha evidenziato nell'accompagnamento e facilitazione una delle funzioni chiave su cui impostare l'attività del servizio di psicologia scolastica. In questo senso la metodologia, l'approccio e le indicazioni prodotte da questo progetto possono offrire spunti di lavoro trasferibili e utili per altre comunità scolastiche.

Ciononostante, occorre sottolineare alcuni limiti dell'esperienza: l'adesione al processo di ricognizione è avvenuto su base volontaria, in momenti pre-stabiliti in accordo con il gruppo di progetto, nella sede centrale dell'Istituto, dopo l'orario scolastico: questo potrebbe avere limitato la partecipazione delle persone meno motivate (nella misura in cui si chiede alle persone di avere un ruolo attivo nel processo, di partecipare a più incontri, le persone

meno motivate con più probabilità scelgono di non impegnarsi) o di quelle residenti nelle zone più periferiche del territorio. Inoltre, i vincoli posti dalle risorse limitate allocate al progetto, hanno fatto sì che questo avesse una durata ridotta e non prevedesse una fase di monitoraggio nella fase di realizzazione delle proposte elaborate dagli insegnanti, perciò il rischio ventilato dai rispondenti al questionario finale di non vedere concretizzate le proposte può essere concreto. Infine, la natura stessa degli strumenti della ricerca-azione richiede di volta in volta un adattamento per rispondere alle richieste di uno specifico contesto, per questo l'applicazione dell'impianto qui presentato in contesti altri andrebbe opportunamente valutata.

Bibliografia

- Albanesi C., (2004). *I focus group*. Roma: Carocci.
- Albanesi C., Marcon A. & Cicognani E. (2007). Senso di Comunità e benessere a scuola. *Psicologia Scolastica*, vol. 6, pp. 179-199.
- Braun V. & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), pp. 77-101.
- Cicognani E. & Albanesi C. (2017) Promuovere il benessere a scuola, *Bollettino dell'Ordine degli Psicologi dell'Emilia Romagna*, 1, pp.18-24.
- Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi [CNOP] (2013). Aree di pratica professionale degli Psicologi. Lo Psicologo dell'educazione. www.psy.it/allegati/aree-pratica-professionale/psicologo_educazione.pdf.
- European Federation of Psychologist Associations [EFPA] (2010). Education, Training, Professional Profile and Service of Psychologists in the European Educational System, www.efpa.eu.
- Jimerson S.R., Oakland T.D. & Farrell P.T. (Eds.). (2007). *The Handbook of International School Psychology*. Sage.
- Matteucci M.C. (2017). Psicologi a scuola. Un'indagine nella Provincia di Modena. *Bollettino d'informazione dell'Ordine degli Psicologi della Regione Emilia-Romagna*, 1, pp. 34-41.
- Matteucci M.C. & Coyne J. (2017, June). School Psychology in Italy: Current status and challenges for future development. *World-go-Round*, 45 (2), pp. 13-16.
- Mazzoli G., (2013). Come cambia il lavoro di comunità, *Welfare oggi*, 3, pp. 104-110.
- Trombetta C. (2011). *Lo Psicologo Scolastico*. Trento: Erickson.
- Zani B., Albanesi C. & Stefanelli M. (2014). Ricerca sugli sportelli di ascolto nelle province di Forlì-Cesena e Parma. Regione Emilia-Romagna. Consultabile online: www.assemblea.emr.it/garanti/notizie/sportelli-d2019ascolto-nelle-scuole/il-report-conclusivo-della-ricerca-con-l2019introduzione-del-garante-e-del-vice-direttore-dell2019ufficio-scolastico-regionale.

Mari Carmen Caldeiro Pedreira
Public University of Navarra (Spain)

[pp. 123-138]

Cristian Alejandro Mejías Zamorano, Ruth Elizabeth Galindo Navarro
Campus of San Felipe- University of Playa Ancha, (Chile)

Sandra Guevara Betancourt
North Technical University. Ibarra, (Ecuador)

A pedagogical experience of hypermedia teachers in Spain and Chile

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Campus Arrosadía s/n (Edificio Los Magnolios) Pamplona 31006 Navarra (España). Phone number: +34 948 169152E-mail address: mariccaldeiro@yahoo.es

Estratto

Questo articolo sviluppa una prospettiva teorica in cui la riflessione è una base essenziale che collega idee di diversi esperti sul tema educativo. Esso abbraccia una descrizione corrente dell'ecosistema media e la sua realtà pedagogica. La situazione pedagogica e legislativa in Spagna e Cile viene analizzata attraverso un riesame completo della letteratura e un'analisi che giustifica la necessità dell'integrazione delle TIC nel quadro pedagogico e investiga il ruolo delle università che preparano i docenti. Questo lavoro mette a fuoco l'interesse per la formazione dei nativi digitali e degli immigrati e lo sviluppo dell'alfabetizzazione mediatica come base per l'ambito di atteggiamento critico. Pertanto, questa ricerca presenta nuove applicazioni come l'educazione a distanza come strumenti didattici di una società digitale. Infine, i risultati mostrano una profonda riflessione sulla situazione Iberoamericana.

Parole chiave: Hypermedia society, Nativi digitali, Studenti immigrati, Studi universitari, Pedagogie, Capovolgimento dei ruoli.

Abstract

This paper develops a theoretical perspective where reflection is an essential foundation connecting ideas from different education experts. It includes a description of the current media ecosystem and of its pedagogical reality. The pedagogical and legislative situation in Spain and Chile is investigated through a comprehensive literature review and an analysis that justifies the need for the inclusion of ICT in the pedagogical framework and of faculty role reversal. This work focuses on the training of digital natives and immigrants and on the development of media literacy as a basis for a critical attitude. Therefore, this research presents new applications, such as distance education, as teaching tools of a digital society. Finally, the findings give insight into the situation of several Ibero-American countries.

Key words: Hypermedia society, Natives, Immigrant and resident digitals, Faculty, Pedagogy, Role reversal.

1. From analogic to digital

Educational reality has changed over the last decades, a change that has occurred at a global level, where interactivity and digitalization of content promote communication and social interaction. Regardless of the cognitive and axiological aspect, the technological context allows the use and management of new tools, not always in a suitable way; in this environment, citizens have more and more services at their disposal and this implies an improvement in their quality of life. However, this does not entail or guarantee the development of digital competence, which enables users to be involved and act autonomously in the multiscreen society being referred to, among others, by Aguaded & Guerra (2012).

In order to foster such skills, a learning processes transformation is imminent; it cannot be solely ascribed to the academic domain, in the classroom, but goes "beyond the walls" (McLuhan, 1974).

The educational challenge is a responsibility for all citizens who should work in favour of the "Professional development of teachers and new ways of teaching and new learning experiences" (UNESCO, 2016, pp. 18-19). In this sense, different authors have expressed over the years the necessity of "lifelong learning" (Longworth, 2005), permanently encompassing a formal and informal activity, aimed at improving knowledge, skills, and competencies. At the same time, it requires a change in the pattern, with some emphasis not only on education and training, but also on formation, (UNESCO, 2014) to promote a stable modification of values and attitudes (Quendler & Lamb, 2016).

It is a comprehensive training identified with transversal and interdisciplinary education, that is not limited to one stage or one specific time in one's life. This training focusses on the continuous acquisition

of competencies to solve various difficulties that might arise, especially in the current hypermedia context, where there are as many phones as people on the planet (Aguaded, 2014). Besides, iPads, tablets and video games are changing the way we acquire information. They infer a pedagogical change that sponsors the replacement of the banking model of education and of traditional patterns with new paradigms; digital age trends (Fainhloc, 2015), based on participation, collaboration and construction of knowledge among equals that bet on a pedagogical renewal, starting from the point of view of the social issue and ethics as defined by González, García-Ruiz & Aguaded (2014). This renewal is linked to the need for teachers and students to develop the minimum competencies set out in the DeSeCo report (1997) for the scope of critical, reflective, autonomous and participatory personalities. Different European and Latin-American researchers work to investigate this need; in this regard, the I+D+i research project was carried out from 2010 to 2014 and was called "Audiovisual communication literacy in a digital environment. A diagnosis of needs was made in three social areas"¹. It was coordinated by the researcher Dr. Joan Ferrés i Prats (UPF); three research teams participated – for a total of 30 people – also led by professor, Dr. Agustín García Matilla (UVA) and Dr. Ignacio Aguaded, carrying out an international investigation about critical moral autonomy (Caldeiro, 2014).

This initiative is just one example among others that seek to identify the level of media literacy in different population segments, to ensure that the recipients of information stop being passive agents and become "prosumers" (Dezuani, 2012). That is to say, producers and creators of information and generators of knowledge. The achievement of that objective, as we have pointed out, comes together with a training program that involves the acquisition of knowledge. This is to custom-

¹ The project link is www.competenciamediativa.es/ (accessed 03/11/2015).

ize and adapt it to users' needs and knowledge (CES, 2008). Therefore, a regular training of teachers is understood as the "Engine for the development of a critical analysis in adolescents facing a variety of communication and interaction types" (Caldeiro & Aguaded, 2012).

2. A pedagogical reality in the hypermedia age

Hypermedia society grows in a context where a large number of media and screens favour interrelationships among citizens; at the same time, it enables or hinders, as the case may be, the scope and acquisition of media literacy, that is desirable for adequate sharing at a global level.

This study is focused on the higher education context in Spain and Chile; in Spain higher education is organized within the framework of the convergence of education systems through ECTS credits in the European countries of the EHEA, "European Higher Education Area." In Spain, the European Credit Transfer System was established by Royal Decree No. 1125 of 5 September 2003 and focuses primarily on the integration of theoretical and practical teaching. This also includes additional academic activities, such as the study and working hours that students must complete to achieve the learning outcomes set out for each subject and in the study plan. University education is made up of three cycles: Bachelor, Master and Doctoral Programs, in the branches of knowledge of Arts and Humanities, Sciences, Health Sciences, Social and Legal Sciences and Engineering and Architecture. Furthermore, the higher education system follows the Recommendations issued by the European Commission and Parliament in 2009, in which digital literacy is conceived as "a right and a necessity to be an educated citizen" (Area-Moreira, Martin-Gutiérrez & Vidal, 2012, p. 5). This means that learning literacy transcends and makes reference to instru-

mental, axiological and critical dimensions; it also seeks, according to Arrieta & Montes (2011), the integration of ICT in educational and social settings. It is not just a question of tackling an excessive and uncontrolled use of digital devices, but of the development of skills and competencies that guarantee that a message is understood and that it can be produced autonomously. Therefore, it can be said that this goes beyond the expectations of the administration and the government, that primarily focus attention on the provision of technological tools to different educational centres.

However, when referring to literacy, the formative and continuous training of the educational community are emphasized. Therefore, the focus is on the development of media literacy in different groups and institutions, as especially pointed out at the end of the 20th century. The scope of media literacy favours the development of critical skills based on the dimensions of aesthetics, ideology, reception, and production of content (Caldeiro & Aguaded, 2015, p. 38); it also has a transversal nature and aims to forge citizens, who can communicate responsibly and autonomously in the hypermedia age.

Media literacy, despite of not being among the eight basic competencies mentioned by the OECD in the DeSeCo Report (2001), has been defined in linguistic and audiovisual terms (Ferrés, 2007; Ferrés & Piscitelli, 2012). It relates to criticism and to the dimensions of emotions and rationality, demanding "respect to the self-critical spirit, because, as a result of the dominance of emotions on the rational brain, it is more realistic to refer to the human being as a rationalizing animal than as a rational animal." (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 81). This ability arises within a context where there is an urgent need to reduce the main disadvantages detected in the hyper-communication society. It could be used as one of the bastions that justify the above-mentioned pedagogical reform, based not so much on legal aspects as on attitudinal and cognitive development. Furthermore, it

is focused on social skills through literacy set out as a way to boost the empowerment of citizens and their adequate participation in the current digital and interactive world. An empowerment that allows the receiver to become a “prosumer” (García-Ruiz, Ramirez, and Rosell, 2014), that is to say an active and revitalizing individual, who organizes available resources and produces content reflectively and critically. This production highlights the value of media literacy, understood as the ability to see, comprehend and appreciate critically. Such literacy allows the creation of content in the media and seeks to develop the six dimensions that make up media literacy; conceived as the central element that restructures the necessary, to encourage the advancement from solid to liquid (Area-Moreira & Pessoa, 2012). This competence on the one hand empowers to “understand, analyse and create messages in and for the media” (Magaldi, Renés & Gómez, 2013, p. 89) and, on the other, it focuses on the development of the six dimensions used by Ferrés (2007) to define competence (Fig. 1).

The scope and development of each one of the dimensions are fundamental in hypermedia society while, following Caldeiro (2014), production, values, and aesthetics are prioritized as essential for autonomous moral personalities that develop a critical-reflexive attitude. This requires the coexistence among digital natives and immigrants, referred to as “resident digitals” (White & Le Cornu, 2005). They are individuals that, in one way or another, use the media and technological tools for the benefit of interaction with others, as

digital citizens also called “media citizens” Gozávez (2013). This entails an imminent educational reform, that focuses on the training of professionals, who can establish a link between a strictly academic situation and the surrounding social reality.

The most recent media ecosystem implies the need for teachers to build a bridge among families, society, and schools, starting an essential pedagogical renewal process, that goes beyond traditional educational models, in which teachers are mere agents and the repository of absolute and exclusive knowledge. The hypermedia teacher has to act as a guide, who can lead students’ learning. Going beyond the banking model, which is memory-centered, a paradigm that propels cooperative learning and projects is proposed, which is based on solving the needs of individuals. A guide who works on the development of methods and the implementation of the set of strategies that fit the topic of study. As indicated by Bolívar (2007), there is a need to revolutionize the educational system, and this requires working with weapons to address failure (Perrenoud, 2012). For this reason, the application of new technologies in education acquires a decisive value; this requires changes both in academic institutions and in the allocation of resources, as in the training of teachers.

The Ibero-American administration has been responsible for giving most schools the tools they needed in cases of evident lack of training of professionals. This deficiency certifies the technology development dimension and the limited scope of the

1. LANGUAGE DIMENSION
2. TECHNOLOGICAL DIMENSION
3. INTERACTION AND RECEPTION DIMENSION
4. PRODUCTION DIMENSION

Source: Elaborated using information from Ferrés (2007).

Fig. 1 - Dimensions of media literacy.

dimensions of production and critical content reception, with the need for a change in the education of citizens. This shift will allow, on the one hand, to understand and suitably use the tools and, on the other, to develop skills that facilitate the achievement of such objective, and enable the implementation of new forms of learning adapted to emerging needs. For example, it is essential that classrooms cease being laboratories to become spaces for the education of people who interact, participate, respect, and build knowledge together. A shift is proposed that affects not only the inclusion of digital tools in the teaching domain but also personal learning environments, "PLE." The proposed amendment is to enhance the usability of knowledge for the resolution of real problems.

As indicated throughout this work, transformation and ensuing progress are based on the pre-service training of teachers that should lead towards effective change. Therefore, the teaching staff, in addition to being introduced to new forms of communication and technological means, must be provided with the knowledge that awakes a critical sense towards the media, relativizing its power (Blázquez, 1994). Therefore, it is essential to know the media hidden substrates and the guidelines of the Ibero-American context about the media. This knowledge will enable the implementation and use of the so-called audiovisual media in the classroom. It will also give teachers minimum guidelines to turn the disorganized wisdom that children and young people get from the media and technological tools into systematic knowledge. The task implies some technical knowledge and requires rethinking the impact of new channels on teaching, both in organizational, content and methodological terms. Within this context, literacy is essential for a correct use of ICT by the academic community.

In Chile, in higher education, obtaining titles under a system similar to the European one is acquiring fundamental importance. Unlike the latter, the former offers education

based on credits, but it does not allow homologation of studies in the ECTS.

However, we have other education approaches that let us distinguish possible differences among different contexts, such as distance teaching and e-learning (Saavedra & Berchtold, 2011); they connect settings, as is the case with the Latin American and the European education system, applying European criteria about quality in E-learning and the transfer of ECTS credits.

Despite attempts to approach the European and American models, there are still differences; the Chilean higher education system shows divergences in the integration of ICT for critical autonomy development and life in a digital society. In this context, disparities are exacerbated, given that the acquisition of key competencies, as established by the OECD, does not occur in the Latin American context. Nevertheless, transversal skills and seal competencies are certainly included when articulating specific content. On the other hand, in Chile, the inclusion of ICT training is widespread, especially in careers related to Educational Science where there is an instrumental training that cannot be linked with the development of media literacy as described above. Training in the educational system of this country focusses interest on vocational education for the development of ICT and bachelor degrees are supported with continuous training; there are "post title" courses that complement knowledge acquired in college and the first years of professional development. Ongoing training is the responsibility of the Ministry of Education, "MINEDUC", that selects universities to teach active professionals. There is evidence that, to this end, technological tools such as interactive whiteboards and computers, among others, are used.

Nevertheless, in general, there is an evident training deficiency for the development of critical, participatory and creative awareness, understood as the form of expression of media literacy.

2.1. Roles and formats: teaching-learning vs. teacher-students

In the 21st century, it is not possible to exclusively use the same pedagogical patterns or only the tools from the past. There is a need for a role reversal that converges in the development of a critical gaze, able to restrain the vices that are propagated through the media, and to distort incorrect behaviour in favour of different approaches, which can be representative in this situation. Today it is necessary to forge a look that aspires to peaceful coexistence and cultivation of “autonomous media” by citizens, training agents and, in particular, members of the educational community.

We live in liquid times (Bauman, 2002), in the society of entertainment and of screens and this situation requires a change in learning and teaching strategies. Knowledge does not belong to a minority anymore, and it is distant from the memorization and repetition of content. Nowadays, we cannot teach students yesterday’s formulas and strategies as said by Dewey (1995), because we would be stealing their future and impeding a form of development and growth that meets today’s demands.

Therefore, as indicated by UNESCO (1994), we seek education based on knowledge, learning itself and learning to do and be (Fig. 2).

The goal is developing abilities that enable us to explain content openly and actually. The achievement of this goal requires a change, involving teachers and students, a transformation in which both must become speakers who cultivate rhetoric and active listening as forms of projection and growth; a set of skills that the pyramid of learning by Edgar Dale shows (Fig. 3).

Fig. 3 shows an open, collaborative form of learning, based on constructivism, tasks and problems solving. This type of education strives to achieve networked learning, where the teacher becomes a guide capable of guiding students throughout their work. A professional who “must have a personal and

professional attitude that articulates its function. Ideal for training young apprentices. It is expected to be a qualified person in both technical and personal aspects. He must be committed to the education of students” MINEDUC (2012). In this regard, experts must teach digital natives (Prensky, 2001) and develop a positive attitude toward ICT that will allow its critical use and incorporation into their daily work, to meet the needs of 21st century students, who belong to the network generation. That is to say, young people who have grown up in a technological world that demands changes in the styles of processing and analysing data.

The main changes are justified, among other things because print culture involves the use of linear, sequential and hierarchical processing, while digital culture embraces fragmented, discontinuous and hypermedia processing, linked to the multitasking multiscreen society itself. This context implies multitask users, young people aged 5 to 25 years old, who were born with technology within reach and who are capable of handling multiple screens at the same time, i.e. mobile phones, video games, iPads or computers (Hernández, 2013). In this environment, it is essential to include pedagogical tools that allow students to discern facts from fiction and that, at the same time, can be used by teachers from different parts of the world, to communicate; they also favour today’s interdisciplinarity and transversality of training.

In the most recent digital environment, technology has a fundamental value and stands as a complementary tool that enhances learning through pedagogical innovations and organizational changes, based on the reversal of teacher-student roles. It also justifies the required teacher-student role reversal and the process of including new resources to reduce the gap between the academic world and social reality. Similarly, digital tools should serve to improve communication between generations while helping to reduce possible differences between digital natives and immigrants

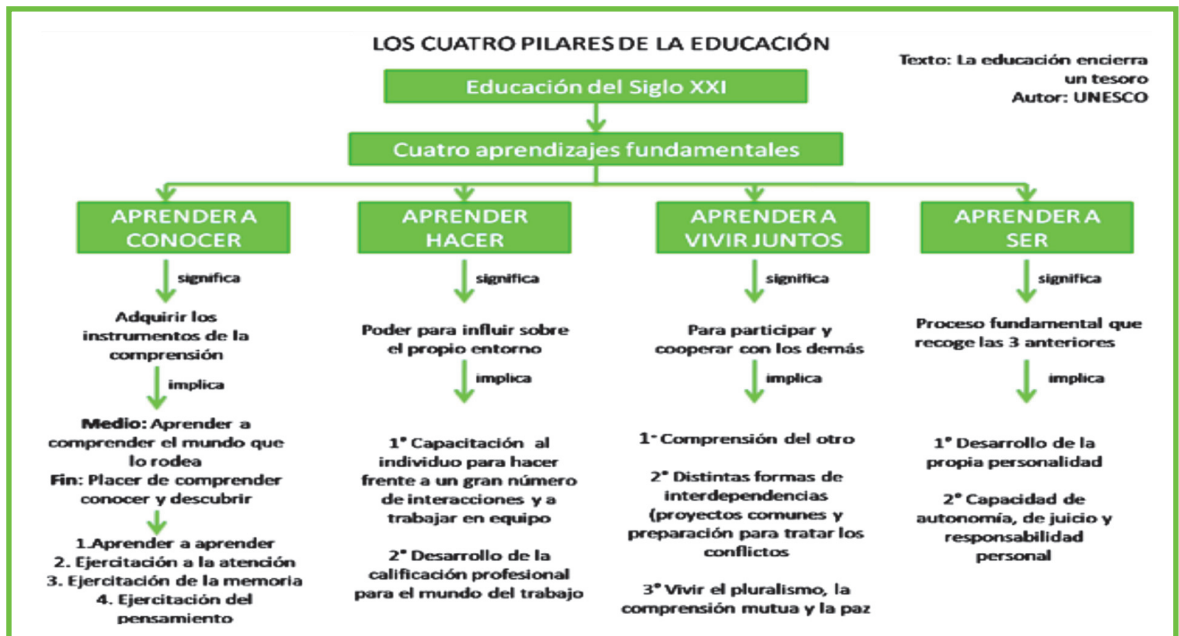


Fig. 2 - Openness of the study programme (Source: Education embraces a treasure).

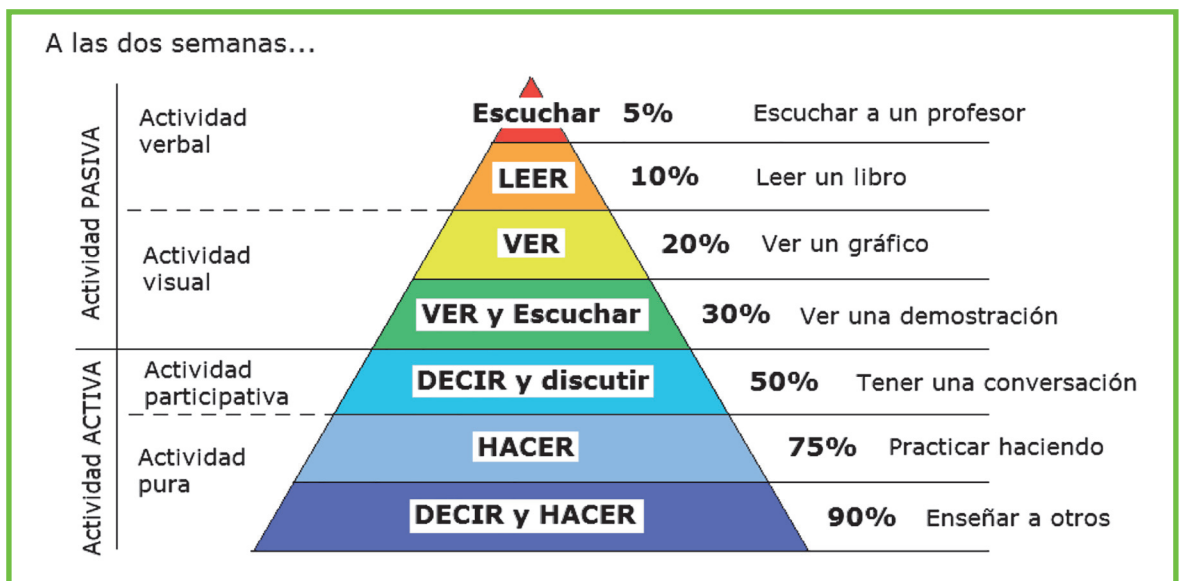


Fig. 3 - (Source: Retrieved from <https://goo.gl/oNI1L6>).

(Prensky, 2001). In addition to this, its proper use will contribute to the empowerment of different generations sharing the same space, a task that Gozávez & Contreras (2014), attribute to edu-communication,

that is to say, education and communication conceived as the core of media literacy, as already mentioned above. Furthermore, the use of digital platforms in the virtual educational context increases the need not only

to design materials and activities but also to evaluate content. These aspects have an impact on the improvement of the quality of education and of social relations since they prepare future citizens, who must be able to deal both with the labour market and the current human and communicative situation.

All these remarks underline the concept of ICT as a tool that facilitates the task of teachers, while helping to empower the educational agents for the issuance of critical judgments and for survival in the infocipation age, where audiovisual content is immediately generated and reproduced.

2.2. *The teaching-learning process in current educational settings*

The communicative context developed in digital society and its forms require new learning styles to match educational changes, considering that virtual education inevitably requires Internet access. In a multiscreen society, e-mails, chats, video conferencing, discussion forums, blogs or Messenger become regular communication and learning styles, that also have a prominent pedagogical value; these are resources that allow access to knowledge and contribute to broaden and deepen this field.

Over the last decades and especially in recent years, there has been an urgent need to raise interest among teachers for the incorporation of technology into the classroom, with a practical and operational approach. This integration should be carried out gradually and continuously in all disciplines because new technologies are understood as a means for the pedagogical work and not as an educational innovation. It is important to take into account aspects such as the ability to playback content or the omnipresence of screens that have generated significant changes in learning settings and have been increasingly evolving, as shown in Tab. 1.

Today, as shown in table 1, we are in the fourth stage in the evolution of the age of digitalization, marked by interactivity, content fluidity and its creation in an autonomous way. All of this is happening at a time when education is nourished by new methodologies that should reconcile educational and work spaces. It is a compromise that multimedia resources have to assume and use appropriately in educational places. These are tools that can and should be employed not only in virtual or distant education but also in face-to-face training; their use will contribute decisively to the establishment of a link between the socio-technological and academic domains.

First stage: Education by e-mailing	Use printed materials that reproduced face-to-face classes. Teacher-student interaction is minimal.
Second stage: Multimedia Teaching	(Telephone, slides or video cassettes). There is still little interaction.
Third stage: Telematics teaching.	Linked to the advancement of information and communication technologies. Interactivity is of great value.
Fourth stage: Internet-based teaching.	Collaborative teaching and use of interactive resources. The teacher becomes a tutor Passive students are replaced by active students who construct their topics.

Source: The authors (based on Tools that facilitate communication and the teaching-learning process in distance education environments).

Tab. 1 - Resources and education evolution.

This tool highlights dialogue as a communication value between people, who can express themselves freely, both in real and virtual environments. These tools influence in a decisive way the development of communicative competence, understood as the practical skill that allows the elaboration of symbols and meanings. It is content that must be learned in its different forms.

This learning is nurtured by both synchronous and asynchronous media; the former include, as already mentioned, e-mails, discussion forums, virtual libraries or Web spaces; synchronous elements are relevant in chats or video conferencing. They often share a common feature, i.e. interactivity, which makes it possible to cope with the distance, both in physical and educational terms. Through forms of asynchronous and synchronous communication, communication itself can be enhanced and shared with others. This takes place in a context that aspires to the production of educational material for a specific purpose and with a particular objective: the construction of collaborative and participatory knowledge, shared by all agents that contribute to the development of the communicative process, and consequently to learning.

In this line, new technological tools are introduced in face-to-face education, such as the digital whiteboard or the computers that students have used, in the Spanish case, over the past few years, and that Chileans have used less frequently and only more recently. In the same context, it should be noted that we are witnessing the introduction of additional devices such as tablets, smartphones or social networks, media and forms of commu-

nication that possess a marked pedagogical character, that not only communicate but also educate. (See Tab. 2)

2.3. Teaching Tools of the Liquid Society

In the context described above the inclusion of ICT and of the various platforms as training tools that promote social advancement are justified, because they meet the needs of digital native users (Fernández-García, Blasco & Caldeiro, 2016) who demand new modes of learning and teaching, as defined below.

2.3.1. Innovation projects as an important part of the techno-digital education

These initiatives reinforce communication and the value of teaching, while favouring transversality and promoting the participation of the educational community. The birth and development of critical and participatory citizens is pursued, meant as democratic entities that engage in dialogue as the highest possible form of expression.

There are several types of projects of this kind, and PBL “Problem-based learning” is one of the main ones. It is an innovative pedagogical method that it is possible to «implement in the classroom because it proposes to shift the learning process: in the first place, it introduces the problem and then engages the student to identify what he needs to learn, and looks for the information to solve it». So, this methodology makes these roles possible and favours horizontal learning, in which teachers and students interact to build up knowledge. This teaching style aims at the promotion of meaningful learning, based

COMMUNICATION TOOLS WITH DIDACTIC VALUE

Social networks: Facebook, Twitter

Skype

Remember “WhatsApp for teachers”

Tab. 2 - Communication resources with an educational value (Source: The authors).

on the interaction between new information in the cognitive structure. Learning becomes meaningful when the material produced in a person's mind makes sense and fits (Rojas, 2011). In this sense, in hypermedia society, where audiovisual content is in constant flow, this type of constructivist learning should be reinforced as well as the rote too. This form of learning not only looks for «conveying knowledge and information but also to develop the ability of producing and using them» (Tedesco, 2011, p. 40).

This line of research wants to develop projects that enhance comprehensive training «from the activity, research and enjoyment» (García-Ruiz, 2013, p. 8). This type of training acquires a relevant and essential value that favours the possibility of students' development and meaningful learning, that is to say, that endures over time and prepares them for the contact with the surrounding social reality.

2.3.2. Educational platforms: MOODLE

The facts confirm that the different forms of learning require new supports, allowing an integral education of students and the cultivation of the ability to autonomously analyse the reality that surrounds them. In this area, there are different platforms, including Moodle: a software package for the creation of courses and Internet-based Web sites. This tool has been introduced in the Chilean and European context too, within the framework of a philosophy of social constructivist education.

Over the past few decades, as a product of the massive deployment of the network of networks, at a general level, there are e-learning platforms that are not only designed for distance and blended education but also as a support for face-to-face training. The functions of this type of systems are focused on the integration of content and resources, or the possibility to carry out activities. The creation of tests and questionnaires that establish horizontal communication between students and teacher acquires a fundamental value.

In Spain, the use of this type of platform

can be traced back to the mid of the first decade of the 21st century, and, since then, different versions have been used. It is a tool that supports the teaching-learning processes at various universities and provides a virtual learning environment based on the instruments that are necessary to integrate teaching and promote the learning process.

In Chile and on San Felipe Campus specifically, the use of the e-learning platform Moodle, a Web application that allows the creation of virtual classrooms, a fundamental resource today for the development of teaching, has been implemented; it is a space that allows communication and assessment in its different forms.

Image 1, on San Felipe Campus, shows the teacher training program that aims, on the one hand, at the inclusion of technological tools at university and, on the other, at the development of skills that empower teachers to fulfil their tasks in a more agile and natural way.

Apart from Playa Ancha University, in Chile, there are other higher education institutions that have started to use this system in a virtual learning environment to facilitate learning. This initiative aims at helping the education community to create online learning platforms, which allow communication and meet the demands of the digital age.

In general, the inclusion of these platforms for training purposes in this country aims at impacting on the learning processes of different individuals, and generating participation in the educational community. This is a crucial goal for the learning and communication process with students, especially when universities, in various careers, become weak.

In order to enable new modes of learning, that support the work of student classes, it is convenient to facilitate communication between teachers and students by allowing all kinds of possibilities. It is a question of seeking useful alternatives to facilitate the education of students who must reconcile their work with other tasks in their daily life. For this reason, in order to generate virtual environments, which are accessible at any time of the day,



Fig. 4 - Teachers' Training (Source: Communication Service on San Felipe Campus (Chile)).

it is necessary to train the entire teaching staff to become 21st century leaders. On the other hand, it is essential to accompany young people in the global culture of communication using all accessible technological tools.

The intent is also to help teachers strengthen their academic and educational practice or even transform it according to what the information and technology society demands. This view would apply to different pedagogical models. In fact, the use of this type of educational platforms fit with both the transmissivity model, which focuses on the learning of content, and with the constructivist model, which proposes "learning with technology" and "on technology".

Real life demands the development of new pedagogical models that try to modify the teacher-student roles described above. And yet, the application of educational platforms entails disadvantages, because they underline the old distance between faculty and students. In addition to this, there are different views that consider this a closed system, which does not allow dialogue because

it focuses on directed training and because it lacks objectivity.

Despite the potentials and challenges, there is a clear inclusion and a good reception on the part of the university community both in the case of Spain, where the project has already been established and consolidated, and in Chile, where it has recently been introduced.

2.3.4. *Moooc courses*

MOOC «massive, online, open courses» have gained ground in face-to-face education in recent years. Today's way of living and the lack of time demand alternatives that permit to reconcile various activities and different areas. It is a novel way of learning, that can be located beyond the classroom. This type of education focuses on technological tools that aim at providing alternative educational proposals, developed in line with the new times and forms of communication.

MOOC represent a kind of teaching within the framework of an imperative opening of the scientific community (Martinez, Rodriguez &

García, 2014 & Raposo, Martínez-Figueira & Sarmiento, 2015), whose quality and effectiveness has been endorsed by several institutions and by the creation of projects, such as ECHO, in which universities from all over the world participate and study and create open courses that enhance access to the educational network (<http://ecolearning.eu>).

Similarly, in Spain, there are platforms such as Miriada, that offers a variety of courses designed by universities such as Oviedo, Cantabria or Zaragoza which, together with UNED coordinate to provide different products to meet emerging needs.

The first Mooc «Massive Open Online Course» dates back to the year 2008, although it was necessary to wait three more years for their development and blooming with the *Artificial Intelligence* course (CS221), launched in 2011 by Sebastian Thrun from Stanford University. A year later, Mooc courses became the absolute protagonists of education (Daniel, 2012). Their popularity can be explained considering that some of the most prestigious universities of the United States enthusiastically welcomed the concept through initiatives such as the EdX Coursera or Udacity.

Today, the increase of initiatives related to open education through the MOOC is in constant growth and this has led to multiple courses on various topics.

There are initiatives promoted by the major European and American universities that, even though they do not provide distance training, enhance and complement each other.

2.3.5. "Flipped classroom"

In any context and geographical situation, the culture of learning is inevitably bound to change and this also explains the birth of the flipped classroom in a context that otherwise opts for traditional models. Bergmann & Sans (2012) came up with the idea of taking the class of students to places other than the traditional classroom. The use of the classroom for practical activities is also proposed, thanks to the possibility of

giving on-line instructions. The idea of filming classes and uploading them to the cloud has been carried out by the authors mentioned above, who described a software that has enabled them to film presentations. This new educational methodology has been disseminated and has generated a series of positive and negative opinions. Leaving criticism aside, the authors go for the possibilities offered by this system, which helps avoiding student's frustration and answering questions more quickly. This learning style originated from the objective of avoiding that students miss explanations when they do not attend class. It has been considerably controversial, but in less than a decade it has gained a remarkable position in the ranking of world education. This, as an argument in favour in defending flexibility in education and teaching by competences as a means to enable personalized learning. In this regard and following Tourón & Santiago (2015), this methodology is committed to improving the students' performance in a hypermedia context where each one has their different learning pace. On the other hand, and according to Tourón & Santiago (2015), it is convenient to reflect on the potential to adapt this model to Blended Learning, mainly because young people are used to living in a combination of face-to-face and virtual spaces.

Considering the high importance and impact of this recent pedagogical method, it is appropriate to review the good practices that are collected in the Flipped Classroom website, which, in addition to a variety of resources and experiences, shows the ICT potential in terms of working projects.

3. Conclusions, future limitations, and implications

Education, as a fundamental basis of social development, has become a growing imperative necessity, especially in recent years.

The proliferation of multiple technological devices and their usage by citizens, in gen-

eral, require raising awareness among individuals, who cannot ignore this situation. In this regard, it is essential to offer comprehensive training to the educational community members: students and teachers. Another objective is that the teaching staff develop the necessary skills to function and communicate both horizontally and vertically in the network society.

As it has been evidenced, technology and its inclusion in the educational environment have attracted interest particularly in the 21st century; therefore, agencies such as UNESCO, in its handbook on *the Integration of Information and Communication Technologies in the Educational Systems*, provide interesting references of websites, programs, and projects for the integration of ICT. In addition to this, their presence in the curriculum of different educational systems is analysed, along with their potential to grow.

In order to strengthen the latter, and as already stated in this research paper, the transformation of the learning processes and the pedagogical renewal following the needs arising from hypermedia should be highlighted. In this sense, it is important to implement a real transformation in educational spaces (Acaso, 2013); this change is based on five fundamental axes: the acceptance of the fact that what is taught does not correspond with what students learn; the power dynamics shift; the need to enable classroom changes, rehearsal through real experience and the abandonment of evaluation in investigation.

As stated throughout the text, we are witnessing the development of a strong proposal centred on teachers updating and training, which also imply the acquisition of the necessary competencies to teach according to current demands. They require the presence of materials like those collected on the website of CML, "Center of Media Literacy", i.e. documents and resources for learning and teaching in the media age. These are new materials that pursue teachers' and students' understanding, in a context where academic

adaptation, updating, and the inclusion of technological devices in the educational field is essential.

In addition to this, the involvement of the administration is fundamental in the field of training, and has to be complemented by the necessary training of users. This type of training is pursued in Spain and Chile, where most of the educational institutions have the amount of technological resources needed to avoid the technological gap but not the cognitive one.

As it has been reflected throughout this investigation, the higher education curricula lack, in both countries, enough disciplines related to the understanding and production of contents. Despite the recommendations issued in 2009 by the European Parliament and the European Commission and the need for individuals not only to use the digital tools but also to analyse audiovisual content critically, in training programs literacy is not an autonomous entity. These are a few facts that generate and increase the differences between those who use ICT at home, but not in the field of education and those who are not aware of them. In a certain way, the gap increases between digital residents and immigrants. It mainly occurs due to a lack of leveling courses in some cases, and lack of training others. Furthermore, the distance between the two affects the consideration of the academic institution as a space for training and education that is not updated. When digital tools are not used in the school field, this causes a certain lack of interest in students and leads to boredom.

This situation evidences the imminent need for a revolution in the education system and for working with resources and methodologies that are capable of countering premature failure and dropout phenomena at school. For the achievement of this objective, a shift in the pedagogical paradigm is proposed, but it is focused on the correct use of educational platforms; on various technological tools to bring together pedagogical and social reality; a correct understanding of audiovisual mes-

sages and the scope of individuals, who are able to perform reflectively and critically.

In a general way, this objective can be achieved using not only the resources of the CML but also the didactic guides on education and the media that may be retrieved from the corresponding section <https://goo.gl/CPZMm7> in the «Aularia magazine». These materials have been developed in the Spanish context based on the research project called “Audiovisual communication literacy in a digital environment. Diagnosis of needs in three social areas”, mentioned above. They are resources that could be implemented in the Chilean and Spanish contexts to reduce the distance observed in the field of training.

As regards the use of digital platforms in university education, it should be noted that, while in Spain their use is common, in Chile their introduction has gradually begun. In spite of everything, in this context, it is noted that teacher training is a priority in both countries and stands as a focus of considerable interest for higher education scholars. This may be linked to the enormous amount of research related to digital and media literacy, and role reversal in formative tasks.

Finally, it should be noted that extensive online training is identified through a means that ensures the continuity of training on the part of different sectors interested in specific topics. This type of courses allows continuous learning and integral training according to the needs of users, and at the same time, it contributes to their specialization in the most recent and current context.

This text aims, on the one hand, to contextualize the current hypermedia situation and, on the other, to analyse the pedagogical reality of the teacher in the liquid age, where knowledge flows and is generated continuously and immediately. That is why it appeals

primarily to education and training that favour adaptation to emerging needs. At the same time, this requires the implementation of good practices that make it possible to include multimedia digital tools and resources in teaching.

As indicated here and despite what might have been initially considered, there are no significant differences between the two experiences of the Ibero-American context, despite a different level of inclusion in the ICT field and given a similar interest for teacher training. The situation not only supports and justifies the relevance of this research, its importance, and interest, but it also certifies its contribution to the analysis of the present time and the proposal to change it, which currently prevails. An analysis that can be framed in the context of the emergence and origination of competencies in the business field, that have gradually been incorporated into education. This process of incorporation has transcended the European borders and it is today a worldwide phenomenon. This situation confirms the need for a turnaround in the methodological system for different educational levels, leading to the training of all teachers, regardless of their profile and professional dedication.

Acknowledgements

This work is supported by the R+D+I Project entitled “Media Literacy of Citizens in Emerging Digital Media (smartphones and tablets): Innovative Practices and Edu-communication Strategies in Multiple Contexts” with code EDU2015-64015-C3-1-R (MINECO / FEDER), financed by the European Regional Development Fund (ERDF) and Ministry of Economy and Competitiveness of Spain.

References

- Acaso M. (2013). *rEDUvolution*. Barcelona: Paidós.
- Aguaded I. (2014). Desde la infoxicación al derecho a la comunicación. *Comunicar*, 42, 07-08. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-a1>
- Aguaded I. & Guerra S. (2012). Razones para una educación mediática en la sociedad multipantallas. *Sphera Pública* 12. 21-39. Retrieved from: www.redalyc.org/pdf/297/29729577002.pdf
- Area-Moreira M.; Gutiérrez-Martín A. & Vidal F. (2012). Alfabetización digital y competencias informacionales. Madrid: Fundación Telefónica. Retrieved from: <http://goo.gl/yrJRxN>
- Area-Moreira M. & Pessoa M.T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2011-02-01>
- Arrieta C. & Montes V. (2011). Alfabetización digital: uso de las Tic's más allá de una formación instrumental y una buena infraestructura. *Rev. Colombiana cienc. Anim.* 3(1) pp. 180-197. Retrieved from: <http://goo.gl/PRxn4Q>
- Bauman Z. (2002). *En busca de la política*. México: FCE.
- Bauman Z. (2007). *Vida de consumo*. Madrid: FCE.
- Bergamn J. & Sams, A. (2012). Dale la vuelta a tu clase. Madrid: SM. Retrieved from: <https://goo.gl/BcZz92>
- Blázquez F. (1994). Propósitos formativos de las nuevas tecnologías de la información en la formación de maestros In BLÁZQUEZ, F. y otros (Coord.): *Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la educación*. Alfar: Sevilla (pp. 270-294).
- Caldeiro-Pedreira M.C. (2014). Alfabetización comunicativa para el desarrollo de la autonomía mediática. Estudio de la competencia mediática de los adolescentes de Lugo (Galicia). Retrieved from: <http://goo.gl/1UJ4Nm>
- Caldeiro-Pedreira M.C. & Aguaded-Gómez I. (2015). «Estoy aprendiendo no me molestes». La competencia mediática como forma de expresión crítica de nativos e inmigrantes digitales. *Redes.com*, 12, pp. 27-45. Retrieved from: <http://goo.gl/JGZihL>
- Caldeiro-Pedreira M.C. & Aguaded-Gómez J.I. (2012). "Autonomía mediática en docentes y discentes de educación secundaria. Contribuciones del Centro de Formación y Recursos de Lugo" *Revista Aularia*, 1 (2); pp.187-195 Retrieved from: <http://goo.gl/Ms0wIH>
- Comisión y Parlamento Europeo (2009). *Recomendación sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente*. Retrieved from: <http://goo.gl/KoVMD8>
- García-Ruiz R. (2013). *Enseñar y aprender en educación infantil a través de proyectos*. Santander: Editorial Universidad de Cantabria. Retrieved from: <https://goo.gl/JwtoA9>
- Gozálvez V. & Contreras P. (2014). Empowering Media Citizenship through Educommunication. *Comunicar*, 42, pp. 129-136. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Delors, J (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103 Retrieved from: <http://goo.gl/2ivwA6>
- DeSeCo (2001). *Definition and Selection of Competencies: Teoretical and conceptual foundation (DeSeCo)* Retrieved from: <http://goo.gl/GPwoHq>
- Dewey J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fainhloc B. (2015). *Hacia la sociedad digital. La educación de la anticipación y la autonomía*. Retrieved from: <http://goo.gl/j45iLG>
- Fabiana A. (2002). Las herramientas que facilitan la comunicación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos de educación a distancia. *Revista de educación a distancia*, 2. Retrieved from: <http://goo.gl/SZMx5h>

- Fernández-García N., Blasco-Duatis M. & Caldeiro-Pedreira M.C. (2016): *Communication and Education by Transmedia. Report on ICT skills in four secondary schools in Europe*. Cuadernos Artesanos de Comunicación, 108. La Laguna (Tenerife): Latina. Retrieved from: <https://goo.gl/bp5rgd>
- Ferrés J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores *Comunicar*, 29, pp. 100-107. Retrieved from: <http://goo.gl/aQFEGT>
- Ferrés J. & Piscitelli A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar*, 38, pp. 75-82. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- García-Ruiz R., Ramírez A. & Rodríguez M.M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 43, pp. 15-23. <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Gozálvez V. (2013). *La ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dyckinson.
- Hernández A. (2013). *La generación multitasking y la publicidad interactiva. Persuasión y consumo*. Retrieved from: <http://goo.gl/UWBgTY>
- Longworth N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Magaldi B., Renés P. & Gómez O. (2013). La alfabetización mediática en la universidad a través de talleres multimodales de lectura y escritura académicas. *Edmetic*, 2 (2), pp. 79-94. Retrieved from: <http://goo.gl/5VZsQm>
- Martínez F., Rodríguez M.J. & García F. (2014). Evaluación del impacto del término MOOCs vs Elearning en la literatura científica y de divulgación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18, 1, pp. 186-201.
- Mc Luhan M. (1974). *El aula sin muros*. Retrieved from: <http://goo.gl/3xeFmM>
- MINEDUC (2012). *Manual del maestro guía*. Retrieved from: <http://goo.gl/yGYcae>
- Perrenoud P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Prensky M. (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants", *On the Horizon*, 9: 1-6, octubre.
- Quendler E. & Lamb M. (2016). Learning as a lifelong process - meeting the challenges of the changing employability landscape: competences, skills and knowledge for sustainable development. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 26(3), 273–293. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1504/IJCEELL.2016.078447>.
- Raposo M., Martínez-Figueira E. & Sarmiento J.A. (2015). Un estudio sobre los componentes pedagógicos de los cursos online masivos. *Comunicar*, 44, pp. 27-35.
- Rojas J.V. (2011). *Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel*. Retrieved from: <http://goo.gl/YdwKW2>
- Saavedra, R. & Berchtold, B. (2011). *México y la Unión Europea una nueva interacción educativa. XII Encuentro Internacional Virtual Educa 20 al 24 de junio 2011 Tecnológico de Monterrey, Cd de México*. Consejo de Educación a Distancia y Capacitación. Retrieved from: <http://goo.gl/RYOI9G>
- Sánchez-Carrero J. & Contreras P. (2012). De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono* 14, 10 (3); pp. 62-84. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.210>
- Tedesco J.C. (2011). *Los desafíos de la educación básica en el S. XXI. RIE*, 55, pp. 31-47. Retrieved from: <http://goo.gl/rmyJE9>
- Tourón J. & Santiago R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talent en la escuela. *Revista de Educación*, 368; pp. 1996-231. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288
- UNESCO (2016). *Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa*. Retrieved from: <http://goo.gl/RWTKFU>
- UNESCO (2014). *UNESCO Education Strategy 2014-2021*. París: UNESCO. Retrieved from: <https://goo.gl/Cbr2lg>.
- White D. & Le Cornu A. (2005). *Visitantes y Residentes: Una nueva tipología para el usuario digital*. Retrieved from: <http://goo.gl/uBrhIF>

Capacità di aspirare e uso del futuro

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale - Via Verdi 6 - 38100 Trento - E-mail: roberto.poli@unitn.it

Estratto

L'articolo propone un approfondimento sull'applicazione dei 'future studies' all'ambito educativo. Una prima parte è dedicata alla competenza dell'aspirare, e all'importanza educativa di tale competenza. Le parti successive discutono l'uso delle anticipazioni sul futuro, considerato come possibile serbatoio di radicali novità e cambiamenti. La sfida educativa è mettere in grado gli educatori, e gli insegnanti, nel far in modo che i propri studenti possano percepire il futuro non come un dato e un processo predeterminato, ma come una serie di possibili accadimenti solo in parte legati con il presente.

Parole chiave: Capacità di aspirare, Future studies, Anticipazione, Educazione al futuro.

Abstract

The article proposes a study on the application of 'future studies' to the educational field. A first part is dedicated to the competence of aspiring, and to the educational importance of this competence. The following parts discuss the use of anticipations about the future, considered as a possible reservoir of radical changes and new developments. The educational challenge is to enable educators, and teachers, to ensure that their students can perceive the future not as a given and a predetermined process, but as a series of possible events only partially linked with the present.

Key words: Ability to aspire, Future studies, Anticipation, Education to the future.

1. Introduzione

Una pedagogia non orientata al futuro è praticamente impensabile. Ciò non di meno, il futuro come categoria, come motivazione, come snodo centrale del discorso educativo rimane sorprendentemente sottosviluppato, quasi che la stessa parola ‘futuro’ esibisca da sola il suo significato, senza necessità di uno specifico sviluppo analitico (Facer, 2016).

L’esperienza dei ‘futures studies’ (Arnaldi & Poli, 2012; R. Poli, 2017; Roberto Poli, 2017a) e la stessa proposta di una ‘futures literacy’ (Miller, 2007, 2011; Miller, Poli & Rossel, 2017) non sono ancora diventate parte integrante della riflessione pedagogica. Nonostante i primi tentativi di formazione sul futuro specificamente rivolti agli insegnanti e la realizzazione di alcune prime sperimentazioni sull’introduzione di “Laboratori di futuro” in classe, è palese che la riflessione su come ‘usare’ il futuro in classe è solo all’inizio (Brunori (2017); Emanuelli (2017); Serpagli and Scolozzi (2017) e in generale gli articoli raccolti in Roberto Poli (2017b); si veda anche la sezione *education* di www.skopia.it).

Nel rinviare al mio “Recuperare il senso del futuro” (Roberto Poli, 2017a) per una schematica presentazione degli studi di futuro (incluso qualche cenno sulla loro storia) e una iniziale descrizione del rapporto tra scuola e futuro, in questo lavoro vorrei distinguere i principali modi di tematizzare il futuro che vengono usati nei processi educativi. Il fatto stesso di potersi rivolgere al futuro in modi diversi rende palese la necessità di tematizzare esplicitamente il futuro, distinguendo analiticamente i diversi modi e analizzando le loro conseguenze sul processo formativo. In altri termini, quali domande emergono dal porre esplicitamente il tema del futuro al centro della riflessione pedagogica?

2. Capacità di aspirare

In un suo recente lavoro, Arjun Appadurai, si chiede come le società – passate

e attuali – interpretano il futuro come fatto culturale (Appadurai, 2013). Anche se l’infrastruttura intellettuale dell’antropologia rimane tutt’ora prevalentemente ancorata alle società non industriali e al passato, i temi di cui l’antropologia si occupa sono sempre più vicini al presente e al mondo in cui viviamo. Per capire come le società costruiscono il loro senso del futuro dobbiamo capire le tre componenti fondamentali di immaginazione, anticipazione e aspirazione (Appadurai, 2013, p. 286).

Rispetto alla capacità di aspirare è fondamentale rendersi conto che si tratta di una capacità modulata e distribuita inegualmente fra le diverse classi e strati sociali (Jedlowski, 2012; Mandich, 2012). Comprendendo che «la ‘capacità di aspirare’ è inegualmente distribuita» e che «la sua distribuzione asimmetrica è una caratteristica fondamentale, e non solo un attributo secondario, della povertà estrema» (Appadurai 2013, p. 289) si incominciano a cogliere i temi legati al futuro come strumento di emancipazione. Non si tratta solo del fatto che non tutti hanno un eguale accesso a tale riserva, ma anche di imparare a distinguere i diversi ruoli che il futuro può svolgere.

Un aspetto non esplicitamente considerato da Appadurai è il futuro come dimensione incorporata nello svolgimento dell’azione – il futuro come anticipazione pratica (Bourdieu, 2000; Mandich, 2012). Il futuro come dimensione operativa incorporata nell’anticipazione in azione è molto diverso dal futuro incorporato nelle anticipazioni riflessive, come quelle legate alla costruzione di progetti (Schutz, 1967). Una strategia educativa che non tenesse conto di queste differenze, fallirebbe i suoi obiettivi. I modi in cui usiamo (o non usiamo) il futuro fungono da base di appoggio per sviluppare la capacità di aspirare. Ne segue che qualunque riflessione sulla capacità di aspirare richiede di distinguere i diversi ruoli del futuro nella vita e anche in classe.

3. Orientamenti al futuro

Distinguo tre modi fondamentali di usare il futuro in un contesto educativo. L'orientamento al futuro di gran lunga più diffuso vede il futuro come riferimento implicito, pressoché scontato, del processo educativo. Lavorando con una dimensione che non viene esplicitamente tematizzata e articolata, il futuro in questo orientamento rimane inarticolato, opera come sfondo tacito dell'azione educativa senza riuscire a diventare una risorsa attiva da usare proattivamente.

A fronte di questo primo orientamento 'passivo' al futuro, possiamo collocare una varietà di altri orientamenti 'attivi' che usano intenzionalmente il futuro nel processo educativo. Di regola, l'orientamento attivo al futuro assume i tratti della *ottimizzazione* dello sforzo per raggiungere un obiettivo predeterminato. Le due varietà più diffuse di ottimizzazione sono l'ottimizzazione rispetto al contesto e l'ottimizzazione rispetto alle altre persone (Facer, 2016).

L'ottimizzazione rispetto al contesto presuppone di sapere che cosa succederà domani e pone al centro delle proprie scelte una analisi dei loro costi e dei relativi benefici. Questa tendenza vede il futuro come sfondo per effettuare scelte razionali. Le analisi per costi e benefici dipendono però almeno da una condizione preliminare, ovvero l'introduzione di un ordine univoco delle preferenze, un ordine di norma governato dalla ratio economica. In altre parole, esse presuppongono che le diverse scelte siano confrontabili rispetto a un unico criterio di organizzazione. Solo in questo caso ha senso parlare di scelta ottimale.

Una interessante variante che si sta velocemente diffondendo è quella della ottimizzazione ecologica. È interessante notare che si tratta di una variante che, nonostante le intenzioni positive dei suoi principali sostenitori, risulta spesso legata al cosiddetto marketing della paura: alla luce dei disastri in arrivo dobbiamo fare questo e quello. Senza togliere alcunché alla serietà delle analisi, ci si

può comunque chiedere se e fino a che punto si tratta di una modalità pedagogicamente produttiva.

La ottimizzazione come vantaggio competitivo rispetto alle altre persone implica acquisire la *forma mentis*, il comportamento, le competenze *vincenti*. Il messaggio esplicito è che il frequentare le scuole giuste e l'aver il giusto titolo di studio garantiranno successo nella vita. Il ruolo dell'educazione in questo caso diventa uno se non il fattore dominante del futuro successo. Anche se è del tutto palese che la scuola non è né separata né isolabile dalle altre componenti di una società funzionante – famiglia, istituzioni, comunità, economia, risorse tecnologiche e contesto naturale – l'accentuazione del ruolo dominante dell'educazione fornisce agli educatori il permesso di ignorare le competenze e le conoscenze delle comunità, dei movimenti sociali e altri attori che potrebbero funzionare al loro fianco per creare le condizioni che permettono di gestire l'incertezza del presente.

Le diverse versioni di ottimizzazione che abbiamo ricordato vedono tutte il futuro come qualcosa che può essere conosciuto e rispetto al quale sappiamo che cosa dobbiamo fare per affrontarlo. Inoltre, l'orientamento al futuro come ottimizzazione presuppone che il punto di arrivo a cui si tende sia effettivamente positivo. E se quando ci arriviamo scopriamo che dopo tutto non era quello che volevamo ottenere? La ottimizzazione come analisi dei costi e dei benefici o come competenza individuale 'accreditata' riduce la ridondanza del sistema e in tal modo rende il sistema meno resiliente. Nel caso in cui il futuro sarà diverso da quello che vediamo oggi, ci troveremo senza o con meno strumenti.

L'analisi costi-benefici e la conoscenza come competenza individuale hanno senso solo se il contesto di riferimento è sufficientemente stabile, le istituzioni abbastanza stabili e la conoscenza del futuro relativamente accurata e affidabile. Le grandi trasformazioni in corso, le incertezze della situazione attuale, i cambiamenti tecnologici e naturali in gestazione rendono però l'orientamento al futuro

come ottimizzazione una strategia sempre più irrazionale (Archer, 2013).

4. A margine della differenza fra rischio e incertezza

Il punto sotteso dal precedente paragrafo è la differenza fra rischio e incertezza. I rischi consentono un calcolo di probabilità, le incertezze no. L'incalcolabilità delle incertezze può dipendere da motivi diversi. Può essere che non si abbiano le necessarie informazioni e che raccogliendo ulteriori informazioni si possa arrivare a conoscere la distribuzione degli eventi pertinenti. Tuttavia, la tesi che vorrei presentare è diversa. L'incertezza degli eventi incerti è strutturale e non dipende dalla mancanza di informazioni. Conviene pertanto distinguere l'incertezza derivante da una conoscenza incompleta (incertezza epistemica) dall'incertezza intrinseca (incertezza ontologica). La prima è una forma di rischio, la seconda è la vera e propria incertezza. Rischio e incertezza riguardano due diverse classi di eventi.

È giusto riconoscere che alcuni degli errori più controversi delle recenti crisi economiche sono legati all'incapacità di distinguere rischio e incertezza (Skidelsky, 2009).

La grande maggioranza degli eventi futuri è incerta, nel senso specificato. In altri termini, solo una minima parte degli eventi futuri è soggetta a valutazioni di probabilità (Derbyshire, 2017; Furlanetto & Poli, 2017).

È pertanto corretto distinguere tra l'uso appropriato della probabilità nei casi di rischio e il suo uso improprio in casi di incertezza. In queste ultime circostanze, la probabilità non solo ha poco o nulla da contribuire, il suo uso è letteralmente pericoloso (Derbyshire, 2017, p. 44).

La differenza fra rischio (calcolabile) e incertezza (incalcolabile) non è certo nuova e in realtà è stata introdotta sin dagli anni '20. Alcuni classici riferimenti sono Knight (1921), Keynes (1921, 1936), e Shackle (1955, 1961). Per una ricostruzione si possono vedere Der-

byshire (2016) e Zappia (2014). Lo sviluppo del moderno calcolo delle probabilità ha finito con il cancellare la distinzione fra rischio e incertezza, dando l'illusione che il futuro sia calcolabile.

5. Futuro come apertura di nuove possibilità

Come abbiamo visto la logica della ottimizzazione presuppone di conoscere ciò che in realtà non è conoscibile. Il futuro è e rimane qualcosa che deve essere ancora scritto. In una situazione strutturalmente caratterizzata da elevati livelli di incertezza, l'ottimizzazione fa fare scelte pericolose. Ma quali potrebbero essere le alternative all'ottimizzazione?

La principale opzione alternativa ricostruisce la capacità di aspirare come apertura di possibilità, a diversi livelli, anche contraddittori, non mutualmente ordinabili in una gerarchia univoca. Nel contesto della aspirazione, il futuro vale principalmente come *esplorazione* di possibili futuri.

Da questo punto di vista, il futuro va inteso come possibilità di diversi modi di essere e divenire. Non si tratta di una affermazione epistemologica, ma di una forte tesi ontologica: il futuro sarà una realtà diversa, caratterizzata da modi di essere, fare, vivere, sapere diversi da quelli del presente e del passato. È possibile che questi nuovi modi di essere siano peggiori di quelli che conosciamo, ma è altrettanto possibile che essi possano anche essere incommensurabilmente migliori di quelli che abbiamo già visto. Da questo punto di vista, il futuro non è un territorio da cartografare e conquistare, ma una fonte di nuove possibilità per il presente (Bloch, 1995; Poli, 2011, 2017). Se ammettiamo la possibilità di nuove, radicali novità, il compito dell'educatore non può limitarsi a preparare i giovani per un futuro predeterminato che l'educatore ha già immaginato e conosciuto. Al contrario, il suo compito sarà quello di creare ed esplorare nuovi spazi di azione nel presente. La tesi ontologica del futuro come luogo

di radicali novità trasforma la sfida educativa, costruendo il presente come il luogo in cui sperimentare le novità, ciò che al momento non-è-ancora-possibile.

6. Ritorno all'utopia?

Le utopie sono normalmente intese come immaginarie società perfette – quindi società che non esistono e non possono esistere (Levitas, 2014). Questa accezione di utopia può essere parzialmente attribuita alla conflazione tra *outopos* – in nessun luogo – e *eutopos* – un buon luogo – una conflazione esplicitamente ricercata da Thomas More quando inventò il termine. Tuttavia, più che da sottigliezze linguistiche, la usuale accettazione di utopia come visione politica impraticabile deriva principalmente da alcuni grandi classici del pensiero anti-utopico come *La via della schiavitù* (von Hayek, 1944) e *La società aperta e i suoi nemici* (Popper, 1945). A questi capolavori degli anni Quaranta, si possono aggiungere alcune altre opere originariamente pubblicate negli anni '50, come Arendt (1951) o Berlin (1990). Successivamente, pensatori come Dahrendorf & Kolakowski hanno aggiunto l'ulteriore accusa contro l'utopia come visione eminentemente statica (vedi Dahrendorf (1958), Kolakowski (1982)). Il risultato netto di questi contributi è una visione dell'utopia come «un insieme statico, perfetto e armonioso, in contrasto con la complessità del mondo reale» (Levitas, 2014). La diffidenza verso le utopie viene ulteriormente accresciuta notando che «l'utopia come impossibile ricerca della perfezione» finisce con l'aver «conseguenze politiche necessariamente totalitarie» (Levitas, 2014, p. 7). Siamo però sicuri che questa descrizione del pensiero utopico sia culturalmente corretta?

Per iniziare, potremmo riconoscere, con (Abensour, 1999), la differenza tra utopie 'sistematiche' (prima del 1850 circa) e utopie 'euristiche' (dopo il 1850). Secondo questa distinzione, le utopie euristiche sono principalmente esplorazioni di modi di vita alternativi. In

questa sede accantonano il problema se effettivamente le utopie sistematiche si riferiscono per la maggior parte a «interi statici, perfetti e armoniosi». Sono attualmente più interessato a capire se effettivamente una siffatta accusa possa essere avanzata contro i proponenti contemporanei di una posizione utopica.

Per fare qualche nome, alcuni pensatori utopici contemporanei sono Georg Kateb, Keith Taylor, Barbara Goodwin, Russell Jacoby e Lyman Tower Sargent (Jacoby, 2005; Kateb, 1963; Sargent, 2011; Taylor & Goodwin, 2009). Per tutti loro, l'affermazione che le utopie si riferiscono a «interi statici, perfetti e armoniosi» è scorretta se non del tutto falsa. Secondo Sargent (che Levitas considera «la più importante autorità sulla letteratura utopica») «pochissime utopie reali puntano alla perfezione» e «molti utopisti accolgono la possibilità di cambiamento» (Sargent, 2011, p. 104).

«Nelle utopie moderne [...] ci devono essere anche attriti, conflitti e sprechi» (Levitas, 2014, p. 117). Le utopie sono sperimentali e contingenti, anche perché «non possiamo prevedere le esigenze e i desideri delle prossime generazioni» (Levitas, 2014, p. 68). Inoltre, «per il pensiero utopico in questo senso non si tratta di ideare e imporre un progetto. Piuttosto implica una riflessione integrata sulle connessioni tra processi economici, sociali, esistenziali ed ecologici» (Levitas, 2014, pp. 19-20).

Una corretta comprensione delle utopie dimostra che le utopie sono principalmente visioni centrate sul presente. Infatti, il loro scopo principale è quello di «rendere sconosciuto il familiare». Lo scopo delle utopie è «insegnare [...] a desiderare meglio, a desiderare di più e soprattutto a desiderare in modo diverso» (Thompson, 1977, pp. 790-791). Questa 'educazione del desiderio' (Abensour, 1999) come obiettivo delle utopie mostra che le utopie possono essere intese come una delle componenti costitutive della capacità di aspirare (Appadurai, 2004). Proprio per questo motivo è importante distinguere fra buone e cattive utopie, dove la linea di divisione è tra

utopie fondate su futuri veramente possibili, da un lato, e utopie come espressioni meramente oniriche dall'altro.

7. Conclusione

L'educazione avrebbe quindi due riferimenti primari: da una parte la sfida sarebbe quella di penetrare nelle profondità del presente (il presente profondo o 'thick present' di Poli (2011)). Questo presente 'thick'-'spesso' comprende diversi livelli di realtà che forniscono i materiali da costruzione per la creazione di futuro, dalle componenti fisiche

e biologiche a quelle psicologiche ai sistemi sociali e alle prassi storiche (Poli, 2001, 2006, 2007). Su questa base, la 'pedagogia del presente' (Facer, 2016) costruisce numerosi futuri, mantenendoli intenzionalmente aperti all'esplorazione, esplicitando le loro potenzialità e incoraggiando la partecipazione attiva e polifonica degli studenti a tali processi.

Si tratta di imparare ad aspirare, a volte anche di disimparare ad aspirare per imparare ad aspirare diversamente. In fondo si tratta di imparare a usare il futuro come speranza, come sfida per costruire la nostra identità perché abbiamo bisogno di futuro come dell'aria che serve per respirare.

Bibliografia

- Abensour M. (1999). William Morris: The Politics of Romance. In M. Blechman (Ed.), *Revolutionary Romanticism*. San Francisco: City Lights Books.
- Appadurai A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In M. Walton & V. Rao (Eds.), *Culture and Public Action: A Cross-disciplinary Dialogue on Development Policy*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Appadurai A. (2013). *The Future as Cultural Fact*. London: Verso.
- Archer M.S. (2013). *The reflexive imperative in late modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arendt H. (1951). *The Origins of Totalitarianism*. New York: Harcourt, Brace and Co.
- Arnaldi S. & Poli R. (2012). *La previsione sociale*. Rome.
- Berlin I. (1990). *The Crooked Timber of Humanity*. London: John Murray.
- Bloch E. (1995). *The Principle of Hope*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bourdieu P. (2000). *Pascalian Meditations*. Stanford: Stanford University Press.
- Brunori F. (2017). Esercizi e metodi di studio dei futuri. In R. Poli (Ed.), *Strategie di futuro in classe. Esperienze, metodi, esercizi*. Trento.
- Dahrendorf R. (1958). Out of Utopia: Towards a Reorientation of Sociological Analysis. *American Journal of Sociology*, 64(2), pp. 115-127.
- Derbyshire J. (2016). Potential surprise theory as a theoretical foundation for scenario planning. *Technological Forecasting and Social Change* (in press).
- Derbyshire J. (2017). The siren call of probability: Dangers associated with using probability for consideration of the future. *Futures*, 88, pp. 43-54.
- Emanuelli C. (2017). Laboratorio di futuro in una classe terza della formazione professionale trentina. In R. Poli (Ed.), *Strategie di futuro in classe. Esperienze, metodi, esercizi*. Trento.
- Facer K. (2016). Using the future in education: Creating space for openness, hope and creativity. In H. Lees & N. Noddings (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Alternative Education* (pp. 63-78).
- Furlanetto A. & Poli R. (2017). ARM-Anticipatory Risk Management. In R. Poli (Ed.), *Handbook of anticipation*. New York: Springer.
- Jacoby R. (2005). *Picture Imperfect: Utopian Thought for an Anti-Utopian Age*. New York: Columbia University Press.
- Jedlowski P. (2012). Il senso del futuro. I quadri sociali della capacità di aspirare. In O. De Leonardis & M. Deriu (Eds.), *Il futuro nel quotidiano* (pp. 1-17). Milano: Egea.
- Kateb G. (1963). *Utopia and its Enemies*. Glencoe: Schocken Books.
- Keynes J.M. (1921). *Treatise on probability*. London: Macmillan.
- Keynes J.M. (1936). *The general theory of employment, interest and money*. London: Palgrave and Macmillan.
- Knight F.H. (1921). *Risk, Uncertainty and Profit*. Boston, MA: Hart, Schaffner & Marx.
- Kolakowski L. (1982). The Death of Utopia Reconsidered. The Tanner Lectures on Human Values: Delivered at The Australian National University.
- Levitas R. (2014). *Utopia as Method. The Imaginary Reconstitution of Society*. New York: Palgrave MacMillan.
- Mandich G. (2012). Il futuro quotidiano. Habitus, riflessività e capacità di aspirare. In O. De Leonardis & M. Deriu (Eds.), *Il futuro nel quotidiano* (pp. 19-30). Milano: Egea.

- Miller R. (2007). Futures Literacy: A Hybrid Strategic Scenario Method. *Futures*, 39(4), pp. 341-362. doi:10.1016/j.futures.2006.12.001
- Miller R. (2011). Futures Literacy. Embracing Complexity and Using the Future. *Ethos*, 10(October), pp. 23-28.
- Miller R., Poli R. & Rossel P. (2017). The Discipline of Anticipation. Exploring Key Issues. In R. Miller (Ed.), *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*. Paris and Oxford: UNESCO and Routledge.
- Poli R. (2001). The Basic Problem of the Theory of Levels of Reality. *Axiomathes*, 12(3-4), pp. 261-283.
- Poli, R. (2006). Levels of Reality and the Psychological Stratum. *Revue internationale de philosophie*, 61(2), pp. 163-180.
- Poli R. (2007). Three Obstructions: Forms of Causation, Chronotopoids, and Levels of Reality. *Axiomathes*, 17(1), pp. 1-18. doi:10.1007/s10516-007-9007-y
- Poli R. (2011). Steps Toward an Explicit Ontology of the Future. *Journal of Futures Studies*, 16(1), pp. 67-78.
- Poli R. (2017). *Introduction to Anticipation Studies*. Dordrecht: Springer.
- Poli R. (2017a). Recuperare il senso del futuro. In R. Poli (Ed.), *Strategie di futuro in classe. Esperienze, metodi, esercizi*. Trento.
- Poli R. (Ed.) (2017b). *Strategie di futuro in classe. Esperienze, metodi, esercizi*. Trento.
- Popper K.R. (1945). *The Open Society and Its Enemies*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Sargent L.T. (2011). *Utopianism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Schutz A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Serpagli S. & Scolozzi R. (2017). Futuri personali. In R. Poli (Ed.), *Strategie di futuro in classe. Esperienze, metodi, esercizi*. Trento.
- Shackle G.L.S. (1955). *Uncertainty in economics and other reflections*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shackle G.L.S. (1961). *Decision, order and time in human affairs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skidelsky R. (2009). *Keynes: The return of the master*. London: Penguin.
- Taylor K. & Goodwin, B. (2009). *The Politics of Utopia*. Bern: Peter Lang.
- Thompson E.P. (1977). *William Morris: Romantic to Revolutionary*. London: Merlin Press.
- von Hayek F. (1944). *The Road to Serfdom*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Zappia C. (2014). Non-Bayesian decision theory ahead of its time. *Cambridge Journal of Economics*, 38, pp. 1133-1154.

I laboratori di futuro nella scuola: l'anticipazione come strategia didattica

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: E-mail: chiaraem@hotmail.com; chiara.emanuelli@skopia.it

Estratto

Il presente articolo è una descrizione della pratica dei laboratori del futuro nel contesto della scuola trentina. L'articolo presenta una breve introduzione al tema e soprattutto descrive struttura, caratteristiche e funzionamento della sperimentazione di un laboratorio educativo sulla strategia di anticipazione a scuola.

Parole chiave: Studi di futuro, Previsione sociale, Laboratorio di futuro.

Abstract

This article is a description of the practice of the laboratories of the future in the schools of Trentino. The article presents a brief introduction to the topic and above all describes the structure, characteristics and functioning of the experimentation of an educational laboratory on the anticipation strategy at school.

Key words: Future studies, Social prediction, Laboratory of the future.

1. Introduzione

Il rapporto fra *futures studies*, o studi di futuro, in Italia conosciuti anche come “previsione sociale” (Amaldi & Poli, 2012), e scuola è molto limitato. La scarsità dei rapporti può essere dovuta all'esigua presenza e visibilità degli studi di futuro nel contesto accademico e professionale italiano, anche se nel nostro Paese hanno operato figure di rilievo come Aurelio Peccei, fondatore del Club di Roma (di Peccei si può vedere l'autobiografia: Peccei, 2014), e Eleonora Masini, che ha insegnato all'Università Gregoriana di Roma ed è stata per quasi dieci anni presidente della Federazione mondiale degli studi di futuro (World Futures Studies Federation, WFSF, www.wfsf.org/).

Alcuni recenti contributi italiani agli studi di futuro sono presentati in Arnaldi e Poli (2012). Il master in previsione sociale dell'Università di Trento (www.sociologia.unitn.it/54/master-di-secondo-livello-previsione-sociale), la formazione da parte del Consiglio Nazionale delle Ricerche del gruppo *Foresight* (www.foresight.cnr.it/), l'organizzazione della prima Conferenza internazionale sull'anticipazione (Trento, novembre 2015, www.projectanticipation.org/), la fondazione dell'Istituto italiano del futuro (www.instituteforthefuture.it/italian-institute-future/) e di una *start*

up universitaria che offre servizi anticipanti su base professionale (www.skopia.it/index.php/it/), la pubblicazione della rivista *Futuri* (www.futurimagazine.it/), sono eventi recenti che indicano una ripresa di interesse per il tema del futuro¹.

2. Un approfondimento di scenario

L'individuo è naturalmente e storicamente predisposto e proteso alla previsione futura: l'elemento principale del "pensare al futuro" è la gestione del rischio, dell'inatteso, del contingente ed imponderabile susseguirsi di eventi.

Non esistono ricette, linee guida, formule matematiche o scientifiche ma possiamo cogliere delle sfide, negli ambiti che ci interessano, nei contesti di vita sociale e lavorativa che ci vedono coinvolti, per riflettere ed approcciarsi il futuro.

Nel mio percorso quasi ventennale di docente mi sono spesso confrontata con la posizione degli studenti, nello specifico della formazione professionale: l'obiettivo primario della scuola dovrebbe essere quello di preparare i ragazzi a riflettere e ponderare, parlare ed analizzare il futuro ed i futuri di cui potrebbero o vorrebbero far parte come professionisti e cittadini.

In molti casi, le esperienze che hanno vissuto hanno già ristretto e severamente delimitato le loro aspirazioni: un forte lavoro di integrazione è ancora da compiere e l'idea di integrare retrospettivamente nuovi cittadini apre una nuova sfida.

La salvaguardia dei giovani di oggi, gli adulti del futuro, non sta tanto nell'evitare loro delusioni o ostacoli che inevitabilmente si troveranno a dover affrontare: anzi, molte volte questo istinto di protezione incondizionata, unito alla marcata difficoltà professionale che caratterizza la scuola del presente, può

scatenare reazioni di instabilità, incapacità d'azione e confusione nella definizione degli obiettivi individuali.

Quello che conseguentemente accade dentro e fuori gli istituti scolastici è che l'apprendimento non viene percepito come un vero valore per l'individuo e pure per le istituzioni sociali, come la famiglia o il territorio in cui l'istituto opera, poiché le prospettive future non sono esplicitamente sviluppate nel percorso scolastico; in alcuni casi il termine "futuro" entra timidamente, con qualche sporadico accenno quando al termine dei percorsi ci si pone la questione di "cosa farà lo/la studente/ssa DOMANI": come se questo "domani" rappresentasse un tabù di cui aver timore, di cui non parlare apertamente o forse, provocatoriamente parlando, di cui è meglio non parlare nella quotidianità delle attività in aula.

Ciò di cui invece dovremmo necessariamente tenere conto è che il bagaglio di conoscenze (non solo contenuti) che viene trasmesso ed appreso in classe è strettamente collegato al curriculum vitae dei nostri ragazzi: la comunità di apprendimento è di per sé (o perlomeno dovrebbe essere) la risposta al territorio ed ai bisogni di uno specifico contesto umano e locale.

Spesso sappiamo perfettamente cosa non si vuole accada in futuro mentre si è più confusi nel dichiarare cosa si desidera (futuri probabili vs futuri preferibili/desiderabili): apprendere possibili alternative, proporre soluzioni, analizzare obiettivi e strade possibili per raggiungerli è certamente più interessante, formativo e soprattutto motivante.

Il proposito fondamentale dovrebbe quindi trasformarsi in una nuova visione della motivazione degli studenti ad intraprendere attività, e maturare strategie in grado di accompagnare la loro crescita; di orientare le nuove generazioni a considerare future possibilità e competenze realmente spendibili.

¹ Per informazioni sul secondo incontro dei futuristi italiani dedicato al futuro del lavoro e di prossima realizzazione si veda www.instituteforthefuture.it/call-per-la-partecipazione-al-secondo-incontro-dei-futuristi-italiani/.

Su questo specifico aspetto i Future Studies potrebbero rappresentare per le istituzioni scolastiche uno strumento didattico anche con funzione di orientamento professionale, con le conseguenti ricadute sociali e territoriali: l'obiettivo dell'educazione sul futuro è quindi di rendere ora capaci (o perlomeno attenti) gli studenti di esplorare vari scenari che possono emergere da tendenze correnti e dalle loro implicazioni.

La necessità è perciò di realizzare nuovi approcci alla didattica, maggiormente coinvolgenti e soprattutto trasversali alle discipline in una visione di orientamento didattico/laboratoriale che sia in grado di valorizzare competenze ed abilità degli studenti oltre che indirizzarli ad una scelta formativa consapevole.

Come da risultati delle sperimentazioni negli Istituti Comprensivi e Superiori di -skopia [EDUCATION], l'introduzione strutturata di elementi di futuro in classe dimostra di affinare nei ragazzi (compresi gli allievi con bisogni educativi speciali) «la capacità di vedere un più ampio spettro di futuri personali possibili, aiutandoli in questo modo a recuperare la capacità di aspirare a una vita migliore»².

Per gli insegnanti inoltre la struttura delle attività e programmazioni scolastiche sono un'impellenza quotidiana: una nuova visione della didattica, supportata da lezioni di "prova" propedeutica e monitoraggio successivo, può diventare motivo di riflessione condivisibile a livello di consiglio di classe e successivamente di collegio, per poi interagire nei coordinamenti di area, dipartimento e anche con i livelli dirigenziali.

I Dirigenti infatti possono essere il punto di arrivo e partenza di nuove prospettive: coinvolgendo i suddetti in una visione (o più visioni) di quali implicazioni la didattica abbia anche nello svolgimento delle mansioni che caratterizzano gli stessi ruoli istituzionali, valutando quali strategie potrebbero essere mag-

giormente fruibili e spendibili in un prossimo futuro, le scuole potrebbero intraprendere un percorso di formazione su più livelli convergenti però in una visione formativa comune, condivisa e soprattutto interconnessa.

Le modalità organizzative della didattica sul futuro possono essere diversificate, in maniera tale da adeguarsi alle caratteristiche delle singole scuole. Per alcune scuole la strategia più opportuna può essere quella del laboratorio di futuro, per altre i corsi di futuro potrebbero rivitalizzare nuclei didattici spesso sottovalutati o accantonati come ad esempio l'educazione civica, per altre può essere l'inaugurazione di un modulo innovativo, per altre ancora può essere un impegno che il singolo docente si assume individualmente.

2.1 Nascita dei laboratori di futuro in classe

Il primo laboratorio sperimentale prende vita già nel 2014 nella Formazione Professionale Trentina; il successo dell'iniziativa si amplifica nel corso del 2016 con una stretta collaborazione tra alcuni istituti (Comprensivi e Superiori) e -skopia[EDUCATION]³, erogatrice di un primo corso di formazione IPRASE per docenti "Anticipare i Cambiamenti", ora modificato ed integrato nell'offerta formativa in "Esplorare Futuri Personali".

Grazie a delle forti relazioni interpersonali è stato possibile approfondire la conoscenza con docenti motivati, impegnati nella ricerca di attività innovative per proporre in classe nuove visioni dell'orientamento scolastico ed argomenti didattici e creare quindi dei laboratori di futuro sperimentali, che di seguito vengono presentate nelle varie fasi e risultati.

Il fattore maggiormente motivante è stato quello di "scoprire" che esistono molti docenti orientati all'anticipazione, capaci di adattare le proprie discipline declinandole secondo obiettivi lungimiranti, specifici e a misura di ragazzo pur considerandone le diversità e le

² www.skopia.it/it/scuola.

³ Settore della start up di UNITN -skopia s.r.l. che si occupa nello specifico di formazione docente e sperimentazioni didattiche, www.skopia.it.

peculiarità intellettuali: grazie ad un percorso di formazione congiunta e di affiancamento per la realizzazione dei materiali nel corso del primo quadrimestre (settembre 2016 - gennaio 2017) prendono vita i primi *laboratori di futuro propedeutici alla scelta orientativa* per le classi seconde di 3 Istituti Comprensivi e un *laboratorio di anticipazione storica* in un Istituto Superiore.

3. Il laboratorio di futuro sul territorio

3.1 Le fasi del laboratorio di futuro

Il laboratorio di futuro si sviluppa in tre fasi principali che hanno l'obiettivo di aiutare gli studenti a maturare competenze ed abilità di vedere, pensare ed analizzare il futuro in modo strategico.

Dopo una fase introduttiva di analisi delle mappe mentali, diversificata a seconda della tipologia di approccio e degli obiettivi prefissati in sede di progettazione, si focalizza l'attenzione sulla comprensione dei cambiamenti passati e di quelli in atto (prima fase); il passaggio successivo riguarda i futuri possibili (seconda fase); infine, il passato interagisce con il futuro per l'acquisizione di competenze di strategia nel presente (terza fase).

Ciascuna fase è caratterizzata da esercizi focalizzati sulle diverse componenti dello studio del futuro: vengono indicati obiettivi specifici e risultati attesi, suggerendo varie attività che i singoli docenti possono finalizzare al percorso educativo della propria classe e alle sue peculiarità, compresi i Bisogni Educativi Speciali.

I laboratori infatti aiutano i ragazzi a sviluppare una visione più ricca, ampia e consapevole del futuro e delle decisioni che dovranno prendere: anticipare i cambiamenti permette di essere pronti alle nuove sfide, di riconoscere le possibilità e di sviluppare

progetti e pianificazioni alternative a cui far riferimento nel caso in cui imprevisti e ostacoli non consentano di raggiungere gli obiettivi inizialmente focalizzati come primari⁴.

3.2 Presentazione delle realtà e dei docenti della secondaria di primo e secondo grado coinvolti nella sperimentazione

Istituto Comprensivo di Strigno e Tesino, Sede di Castel Ivano.

La docente coinvolta nella sperimentazione, Paola Morizzo, è da anni responsabile dell'orientamento scolastico nell'istituto oltre che docente di Lettere: curiosa e motivata, decide di proporre questa sperimentazione agli allievi di una sua classe, che diventano i pionieri dei laboratori di futuro propedeutici alla scelta orientativa iniziando il percorso a febbraio 2017, dopo un periodo di progettazione ed organizzazione delle attività in collaborazione con la sottoscritta durato varie settimane ed un percorso di formazione nel corso del 2016⁵.

Il laboratorio si svolge durante le ore di orientamento e di Lettere a partire da febbraio 2017, con conclusione il 21 aprile 2017, coinvolgendo 24 studenti di secondo anno della SSPG per circa 15 ore.

La struttura della proposta è stata poi riadattata e condivisa con i docenti che hanno svolto le successive sperimentazioni, calibrando ad hoc le attività a seconda degli approcci didattici scelti e delle tipologie di allievi coinvolti: per questa ragione il progetto viene riportato in modo dettagliato e preciso nel paragrafo 3.2.

Istituto Comprensivo Cavalieri di Milano.

Nello specifico della sperimentazione, svoltasi in due giornate nel mese di marzo 2017 durante la settimana degli apprendimenti, due sono state le classi seconde

⁴ Estratti riadattati dal cap. di Brunori F., *Strategie di Futuro in Classe*.

⁵ "Anticipare i Cambiamenti" – proposto da IPRASE e tenuto da esperti di -skopia [EDUCATION] - aprile/maggio 2016.

coinvolte per un totale di 46 studenti. Quattro i docenti, capitanati da Alice Stefania Pedrotti Dell'Acqua, insegnante di lingua Inglese e di sostegno, con la quale si è avviato un proficuo scambio di idee e confronto durante la Conferenza sull'Anticipazione tenutasi a Trento nel novembre 2015⁶.

Le attività si svolgono totalmente in presenza di un formatore esterno di -skopia[EDUCATION] secondo lo schema di corso/laboratorio-full immersion in due giornate con formazione docente ed affiancamento nello svolgimento dei passaggi chiave in classe per un totale di 20 ore.

Istituto Comprensivo Valle dei Laghi - Dro, Sede di Cavedine.

La docente Matilde Meazzi⁷, insegnante di Lettere e con funzione orientamento, sperimenta con 2 classi del suo istituto in una sorta di peer education tra docenti con un collega: il laboratorio si svolge in un percorso di full immersion di 4 settimane, a partire dal 10 maggio 2017, coinvolgendo 38 ragazzi di 2 classi seconde per circa 12 ore.

La connessione primaria si articola durante tutte le ore di lezione di entrambi i docenti nell'area della letteratura e delle scienze: il laboratorio si conclude a giugno 2017, con la presenza di un formatore di -skopia[EDUCATION] per lo svolgimento del questionario finale e feedback sul progetto.

Istituto di Istruzione Lorenzo Guetti, Tione.

La classe coinvolta nella sperimentazione è una quarta composta da 14 allievi. La docente, Serena Perini⁸, insegnante di Lettere, impegnata anche nel percorso CLIL, si propone per un percorso di sperimentazione in un modulo di storia, dopo aver frequentato il corso di formazione "Anticipare i cambiamenti".

Dopo varie settimane di confronto e condivisione di idee e materiali di collegamento con la programmazione di disciplina, si organizza un laboratorio di futuro dal titolo "Colonialismo di ieri, oggi e domani", dove la ricerca e lo studio della storia diventano fonte di maturazione di competenze chiave interagenti con le percezioni individuali degli studenti nella visione del futuro (o dei futuri) dal punto di vista storico-culturale. Il laboratorio di circa 20 ore complessive, si apre il 24 febbraio, con intervento in classe di -skopia[EDUCATION] che propone ai ragazzi una attività denominata *brainstorming future wheel*; termine lavori a fine maggio 2017, con la creazione di scenari collettivi sulla situazione al 2050.

4. Sperimentazioni negli Istituti Comprensivi (a.s. 2016/2017)

4.1 L'orientamento come valore permanente

L'orientamento lungo tutto il corso della vita è stato riconosciuto da "Lisbona 2010" e da "Europa 2020" come un "diritto permanente di ogni persona"⁹. Tale pensiero è stato ampiamente condiviso dall'Italia come si può appurare nelle Linee Guida Nazionali emanate dal MIUR il 19 febbraio 2014.

L'orientamento quindi non può più essere concepito solo per agevolare la transizione tra diversi ordini di scuola, tra formazione e mondo del lavoro, bensì come ad una formazione costante alla quale si affianca l'apprendimento permanente: entrambi infatti costituiscono la condizione indispensabile per agire in contesti scolastici ed extra-scolastici in continua e rapida evoluzione, sempre più complessi e per rispondere ai reali bisogni degli individui e del territorio.

⁶ La docente ha frequentato nel corso del 2016/2017 un corso di formazione di 12 ore presso il proprio Istituto ("*Esplorare futuri personali*") e la Spring School di 20 ore di -skopia [EDUCATION].

⁷ Partecipante al corso "*Anticipare i Cambiamenti*" – proposto da IPRASE e tenuto da esperti di -skopia [EDUCATION].

⁸ Come nota precedente.

⁹ <https://asnor.it/orientamento-permanente/>.

Tale diritto deve avere la possibilità di esprimersi in ambiti e situazioni molteplici e per questo può (e dovrebbe) essere perseguito attraverso forme e modalità specifiche e altrettanto flessibili: per questa ragione l'attenzione deve essere rivolta alla creazione di una scuola realmente a portata degli studenti, in grado di valorizzare abilità e competenze che nelle discipline standard non trovano giusto riconoscimento, creando situazioni critiche dal punto di vista del cosiddetto "abbandono/dispersione scolastica", problematica che affligge da tempo il comparto scuola.

Molte le statistiche a riguardo, così come gli interventi sia da parte degli Assessorati all'Istruzione oltre che degli enti addetti alla formazione docente, soprattutto in ambito di competenze trasversali di cittadinanza relative all'orientamento: per questo motivo è di vitale importanza considerare la fase orientativa come preponderante nei percorsi educativi di ogni ordine e grado, ed i laboratori presentati di seguito rappresentano un chiaro esempio di come la didattica e le abilità trasversali possono diventare parte di un curriculum strategico per gli studenti.

Nei paragrafi successivi si presentano le fasi dei tre laboratori di futuro negli Istituti Comprensivi (progettati e seguiti da esperti di -skopia[EDUCATION]): le tempistiche ed i percorsi didattici sono differenti, secondo scelte e talenti delle docenti coinvolte, che hanno collaborato attivamente e con forte motivazione alla stesura delle attività nonché al monitoraggio dei ragazzi.

4.2 Laboratorio di futuro nella scuola secondaria di primo grado propedeutico alla scelta orientativa, Istituto Comprensivo di Strigno e Tesino, Scuola Media di Castel Ivano (progetto pilota)

Secondo le linee guida progettuali della docente per quanto concerne i bisogni rilevati, «tutti gli alunni necessitano indistintamente

di maggiori occasioni per una costruzione positiva della propria identità sia in un'ottica di successo personale e cognitivo che di limitazione della dispersione.

Ecco quindi che lo scopo primario della didattica orientativa è quello di fornire agli studenti strumenti che possano aiutare i nostri ragazzi ad operare scelte consapevoli e in autonomia sia in relazione alla futura scuola superiore che, soprattutto, alla vita futura: è importante che gli alunni capiscano che solo adottando/adattando continuamente strategie di pensiero/comportamenti positivi alla realtà in continuo cambiamento, potranno tentare di raggiungere le mete prefissate e/o risolvere problematiche di vario genere¹⁰».

Da questi propositi si avvia una calendarizzazione di massima, con relative attività, in 8 ore di progettazione preventiva: il monte ore previsto è di circa 15 ore, con la presenza del formatore di -skopia[EDUCATION] in tre momenti chiave del percorso, come da Tab. 1.

4.2.1 Fase 1: visioni nel passato

La prima fase viene condivisa con la docente passo passo nella progettazione, per stabilire quali tematiche (anche interdisciplinari) si intendono sviluppare: questo passaggio viene svolto in autonomia dall'insegnante, durante le ore di lezione di Lettere.

Con l'obiettivo di iniziare a riflettere su come anche in passato sono stati commessi errori sul pensiero relativo al futuro e come invece alcune previsioni si siano dimostrate veritiere, la scelta si orienta su alcuni spezzoni del film Ritorno al Futuro, e la relativa lettura sulle previsioni azzeccate. In aggiunta, alcuni brevi video sulle tecnologie che impereranno in futuro, con la preparazione di un questionario a scelta multipla proposto sotto forma di video-intervista, con parole chiave relative al futuro ed alla percezione dei ragazzi.

I ragazzi si dichiarano stupiti dal primo "salto", ritengono che il futuro vada "preparato", "organizzato", "pianificato strategica-

¹⁰ Da scheda progetto del P.O.F. "Laboratorio Propedeutico alla Scelta Orientativa" a cura di Paola Morizzo.

Fase	Tempistiche	Attività
Questionario mappe mentali - iniziale	3 Febbraio 2017	Domande chiave relative alla proiezione fisica, collocazione domestica, professionale e famigliare all'età di 25/30 anni
Fase 1: visioni nel passato	Febbraio 2017	Attività di approccio, didatticamente adattabili a qualsiasi percorso: letture e discussione in plenaria di brani letterari, visione di video e questionari di riflessione, video-interviste.
Fase 2: salto nel futuro	Febbraio/Marzo 2017	Immaginazione di eventi da qui al 2033 fissando dei punti chiave intermedi, con particolare riferimento alle aspettative e cosa dovrebbe accadere perchè ciò si realizzi.
Fase 3: ritorno al presente	Marzo/Aprile 2017	La visione strategica in azione: domande chiave relative a professione, abitazione, attività, affetti e salute. Stesura di un tema descrittivo e successivo completamento di domande aperte sulle strategie/fattori da evitare perchè gli obiettivi si realizzino.
Questionario mappe mentali - finale	21 Aprile 2017	Domande chiave relative alla proiezione fisica, collocazione domestica, professionale e famigliare all'età di 25/30 anni.

Tab. 1 - Fasi, calendarizzazione, attività laboratorio propedeutico alla scelta orientativa, classe 2^a media. progetto pilota, IC Strigno e Tesino, docente: Paola Morizzo, classe 2^a C.

mente per evitare sorprese": i risultati dimostrano chiaramente una marcata sensibilità nel pensare al futuro ed alle possibilità che intravedono nelle proiezioni personali.

4.2.2 Fase 2: salto nel futuro

La seconda fase si apre con un riferimento ad un tema assegnato nel mese di dicembre 2016, discutendo in plenaria sulla tematica relativa ai sogni individuali ed ai progetti di vita.

Questa fase propedeutica prepara i ragazzi al primo, grande passo verso il futuro: la creazione di una linea del tempo (verso il 2033). Nello specifico chiederemo loro di posizionare al "termine" della linea gli obiettivi professionali, familiari e altre attività (hobbies, sport, sociali etc.), e quali persone/eventi intermedi dovranno/potranno far parte di questo percorso per il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Durante le ore di svolgimento si prevede l'intervento del formatore di -skopia[EDUCATION], per la valutazione dei lavori: gli allievi sono coinvolti, partecipi ed estremamente creativi – pur utilizzando dei materiali semplici quali ritagli di giornale, riviste, immagini proprie, e brevi pensieri e riflessioni sui loro obiettivi.

Il risultato è un "poster" individuale, in formato A3, ricco di piccoli particolari chiave che rappresentano quali obiettivi dal punto di vista professionale, familiare e delle altre attività i ragazzi si propongono di raggiungere mediante passaggi intermedi di transito.

Si procede poi alla presentazione in plenaria, spiegando sia le scelte effettuate, quali collegamenti sono fondamentali per la riuscita e la selezione di immagini e frasi rappresentative: questa esposizione viene valutata dalla docente, dal punto di vista delle abilità comunicative e della chiarezza.

Come attività per casa si assegna una sorta di mini-intervista da proporre ad un familiare, relative alle scelte effettuate a suo tempo sul percorso scolastico del proprio familiare intrapreso post diploma di terza media: questo momento di condivisione con la famiglia è strategico sia per la riflessione individuale, il confronto e soprattutto il coinvolgimento dei genitori nel percorso dei propri figli.

Ultimo passaggio prima della fase successiva, la visione di un film, *The Giver - Il mondo di Jonas*, con commento libero sull'uso della tecnologia, del colore e sui comportamenti umani.

4.2.3 Fase 3: ritorno al presente

Il materiale predisposto per questa fase deriva dall'adattamento della visione tratta dal *Personal Future Workbook* di Verne Wheelwright: la stesura delle domande chiave, seppur estremamente semplici, è curata con attenzione al minimo dettaglio proprio per permettere agli studenti di svolgere i vari passaggi in modo autonomo.

Si somministra quindi agli allievi la serie di domande relative al proprio futuro (professione, famiglia, attività, salute, abitazione) chiedendo loro in primis di completare con brevi frasi e/o parole chiave riflettendo attentamente; in seconda battuta la creazione di un testo (valutato come tema scritto dalla docente) ed il focus sulle strategie per affrontare le problematiche e consentire la realizzazione dei propri obiettivi.

4.2.4 Questionario delle mappe mentali iniziale e finale a confronto

Il questionario viene proposto nella fase propedeutica di inizio delle attività ed al termine del percorso: l'intento è di valutare se e come, nella percezione e trasposizione di sé in un'epoca futura, i ragazzi abbiano maturato visioni maggiormente ponderate e strategiche dal punto di vista fisico, della professione e degli "oggetti", come è possibile percepire dall'esempio riportato di seguito. Non più una visione stereotipata e ricca di particolari "esterni" alla persona bensì una presenza

reale, partecipata ed attiva nel proprio futuro, come è chiaramente visibile nella Tab. 2.

4.3 Istituto Comprensivo Valle dei Laghi-Dro: progetto full immersion di 4 settimane

L'Istituto Comprensivo Valle dei Laghi-Dro sperimenta per la prima volta il laboratorio di futuro propedeutico all'orientamento seguendo le 3 macro-fasi del progetto pilota della classe seconda di Paola Morizzo (IC Strigno e Tesino) presentate precedentemente, grazie alla collega Matilde Meazzi che segue due classi seconde, impegnandosi in un percorso di peer education con un collega nelle ore di Lettere ed Orientamento. La differenza sostanziale di impostazione e di svolgimento sta nella scelta delle attività per la fase di salto nel futuro/passato – che per i 38 ragazzi di Cavedine diventa una connessione alla letteratura, nello specifico dei Viaggi di Gulliver di Johnatan Swift a Laputa, approfondendo e discutendo i concetti di utopia e distopia per poi riflettere su sogni ed obiettivi futuri con le fasi successive; altra diversità di materiali, il film scelto per la fase di rielaborazione dei contenuti e di approccio alla fase successiva – in questo caso *Tomorrowland*, con commento scritto di riflessione. Anche le tempistiche di svolgimento sono differenti: il laboratorio di futuro parte il 10 maggio con l'intervento in classe dei formatori di -skopia[EDUCATION] per il questionario iniziale ed "occupa" tutte le ore di lezione di Italiano ed Orientamento per 4 settimane, fino al termine dell'anno scolastico per un totale di 12 ore complessive. Ottimo il feedback dei ragazzi e delle famiglie, riportando un commento di un'allieva «*il futuro è il periodo più importante perchè sarà positivo o negativo a seconda delle scelte fatte e dei nostri comportamenti nel presente*».

4.4 Istituto Comprensivo Cavalieri-Milano: due giorni di laboratorio di futuro

Il laboratorio si svolge secondo le fasi presentate dal progetto pilota dell'Istituto Comprensivo di Strigno e Tesino e Valle dei Laghi

Questionario iniziale (3 febbraio 2017)	Questionario finale (21 aprile 2017)
<p>Mi vedo con i capelli tinti sul biondo. Sono da sola nel bagno del mio appartamento che è aperto; mi fiderò di più del prossimo. Non abbandonerò l'equitazione anche se mi sarò trasferita da qualche altra parte; indosserò un braccialetto di marca Pandora e dei vestiti firmati. Credo che avrò un carattere diverso.</p>	<p>Il mio aspetto non è cambiato di molto: sono un po' più alta e magra ho i capelli tinti sul biondo, il mio viso è cambiato e anche le mie opinioni sono cambiate in merito a tante cose.</p>
<p>Intorno a me vedo una sella e degli oggetti per l'equitazione, nel mio giardino vedo una piscina poco usata durante l'inverno. In soggiorno vedo molti fogli e un computer. Vivrò a Roma o in qualche altra città come Firenze o Milano, mi piace l'idea di vivere in città, perché è molto veloce e viva.</p>	<p>Sono in bagno davanti allo specchio e vedo creme e oggetti vari, mi sposto in soggiorno e sul tavolo noto che il disordine è ovunque! Dovrei mettere in ordine anche perché la maggior parte delle volte non trovo ciò che cerco... oltre a questo disordine sul tavolo vicino al divano ci sono oggetti per l'equitazione che per ora è il mio moto di sfogo e divertimento. Mi sposto in cucina e vedo poche pentole fuori posto perché non so cucinare bene e i miei pasti consistono quasi sempre in qualcosa di semplice.</p> <p>Salgo le scale che mi portano in camera da letto dove c'è più ordine perché non sopporto il disordine dove dormo. Do uno sguardo veloce per la stanza a guardare le foto di quando ero piccola e dei momenti più importanti della mia vita, poi vengo attratta dall'armadio rimasto aperto credo dalla mattina quindi mi avvicino e noto lo scatolone che racchiude i momenti importanti del mio passato che mi sono portata dietro quando mi sono trasferita.</p>
<p>Il mio luogo di lavoro è solare, allegro, colorato e circondato da bambini. Mi recherò al lavoro in bicicletta o con i mezzi di trasporto della città. Durante l'estate mi piacerebbe viaggiare in giro per il mondo e vedere più posti possibili, tornerei in Valsugana per salutare i miei famigliari e rivedere gli amici.</p>	<p>Adesso non ho più ben preciso cosa voglio andare a fare perciò descrivere il mio posto di lavoro o l'università che frequento è molto difficile... ma credo e spero che sia un posto solare e dove io possa instaurare buoni rapporti con tutti.</p>

Tab. 2 - Confronto tra questionario iniziale e finale, allievo classe 2^a media.

- Dro, nelle giornate del 22 e 23 marzo 2017 presso la sede milanese. L'unica differenza nelle attività sta in un esercizio proposto ai ragazzi, oltre al timing progettuale "compatto".

La proposta iniziale prevedeva un esercizio di backcasting (dal 2030 ad oggi – salto di 5/6 anni circa all'indietro): si tratta di un percorso retrospettivo, in cui l'allievo/a è

portato a riflettere a ritroso sugli obiettivi che si è posto/a dal punto di vista scolastico/professionale.

L'idea di partenza consiste nel prendere atto di quali saranno le possibili e probabili scelte scolastiche degli allievi, in modo da procedere ad un consiglio orientativo che sia motivato anche dalle caratteristiche di ognuno

-
- 2030: i libri non vengono più stampati su carta.
2025: nessuno compra più giornali o riviste stampate su carta. Si sperimentano nuovi tipi di giornale, più tecnologici e più comodi per i cittadini.
2020: le edicole vendono sempre meno giornali, causa il disinteresse della politica con lo scopo di diminuire la diffusione di giornali on line. Ma il loro desiderio non viene accettato.
-

Tab. 3 - Un esercizio di back casting: “I libri non vengono più stampati su carta”.

di essi: in realtà i docenti ritengono questo esercizio troppo difficile per i loro studenti; si decide pertanto, nella fase di progettazione preventiva nel pomeriggio tra i due incontri in classe e sotto l’attento monitoraggio del formatore di -skopià[EDUCATION], di modificare la consegna su tematiche più generali e di interesse comune, di cui si riporta un unico esempio e relativo svolgimento (Tab. 3).

L’esercizio sortisce un buon risultato, anche se la riflessione si sposta su futuri più collettivi che personali: del resto proporre un laboratorio così strutturato in poche ore concentrate su 2 giornate, con un notevole numero di allievi è una scelta azzardata, non tanto per il gradimento delle attività – che è stato davvero altissimo, dai feedback espressi in valutazioni numeriche – quanto per la necessità di rielaborazione che in tempi ristretti fatica a trovare il giusto ritmo.

5. Sperimentazioni negli Istituti Superiori (a.s. 2014/2015 e 2016/2017)

Il progetto pioniere “*Future Awareness*” nella Scuola Superiore di Secondo Grado si svolge durante l’anno scolastico 2014/2015, in un istituto professionale: di esso vi è dettagliata descrizione nel Quaderno IPRASE “*Strategie di Futuro in Classe*” a cura di Roberto Poli (2017).

5.1 Laboratorio di futuro “Il colonialismo di ieri, oggi, domani”

La sperimentazione di cui si parla in questo saggio invece riguarda un progetto sviluppato in storia, presso l’Istituto Lorenzo

Guetti di Tione, nel corso dell’anno scolastico 2016/2017 con una classe quarta del settore Marketing e Finanza. Il presupposto di partenza è come la conoscenza del proprio passato sia un importante aspetto dell’identità sociale e di come le continue e importanti trasformazioni, nonché l’intensità dei cambiamenti sociali, tecnologici e culturali in corso stanno trasformando radicalmente le nuove frontiere del colonialismo, così come le percezioni degli individui nei confronti di culture diverse.

Il progetto si propone di coinvolgere gli allievi in un percorso didattico strutturato sull’analisi dei fattori chiave degli ‘imperi’ del passato in fase di ricerca per gruppi e la creazione di successivi scenari sulle situazioni contemporanee territoriali secondo punti di vista condivisi che permetteranno di avere una visione più ampia delle possibili conseguenze (e margini di azione possibile) del colonialismo di domani: di seguito le fasi e la calendarizzazione e descrizione delle attività svolte dai ragazzi durante le ore di Storia (Tab. 4).

5.2 Esempio di tema finale (estratti)

«L’intero progetto è stato veramente sensazionale sia dal punto di vista didattico sia dal punto di vista personale. Dal punto di vista didattico è stato sensazionale perché ci ha permesso di accrescere le nostre conoscenze storiche e ci ha permesso di imparare ad utilizzare il sito Prezi, ottimo sito e ottima architettura presentativa digitale. Penso invece che dal punto di vista personale sia stato un’esperienza ancora più fantastica paragonabile a una vera e propria lezione di vita in quanto, dal mio punto di vista, mi ha dato la possibilità di ampliare i miei orizzonti

Fase	Tempistiche	Attività
Fase propedeutica	24 febbraio 2017	Riflessione in plenaria su termini chiave (futuro, colonialismo, territorio).
Fase di ricerca	marzo/aprile 2017	Ricerca storica (lavoro di gruppo) su imperi coloniali e conquiste nei vari continenti.
Creazione di linea del tempo e di scenari	aprile/maggio 2017	Linea dei tempo e creazione di scenari degli eventi probabili e preferibili al 2050, con tappe intermedie di avvenimenti chiave (video, immagini, descrizioni).
Presentazione Prezi	fine maggio 2017	Presentazione in plenaria da parte dei gruppi (con valutazione).
Tema finale	Prima decade di giugno 2017	Stesura di un tema-commento sul lavoro svolto, con riferimenti storici ed opinioni personali sulla visione post-progettuale.

Tab. 4 - Fasi di laboratorio di anticipazione storica IS Lorenzo Guetti, Tione. Docente: Serena Perini - classe IV^a Marketing e Finanza¹¹.

sul futuro, imparando a ricordare il passato per cercare di pilotare per quanto possibile il futuro o perlomeno di cercare di anticipare le conseguenze future di un avvenimento presente, così da trarne vantaggio preparandosi e organizzandosi in anticipo».

«Ovviamente, alla fine di questo percorso, anche la mia mentalità, e forse anche la mia personalità, un po' si sono modificate proprio per il fatto che questo progetto mi ha permesso di oltrepassare barriere mentali così da pensare diversamente rispetto a prima. Infatti anche le mie riflessioni per quanto riguarda le *leit-motiv* o le parole cardine del progetto sono modificate. La parola *futuro*, che inizialmente ritenevo una parola di assoluto dubbio e forse di paura, ora la reputo una parola più vicina a me cioè più conosciuta e prevedibile e sensitivamente meno paurosa. Anche il significato della parola *territorio* mi si

è modificato in quanto inizialmente la ritenevo una parola alquanto stabile e immutabile; invece adesso lo reputo un concetto molto più vulnerabile e dinamico conseguenza di continui mutamenti sia ambientali che mentali delle popolazione che lo vivono. Per quanto riguarda il *colonialismo* e l'*imperialismo*, anche qui le mie idee sono cambiate, perché inizialmente pensavo fossero parole usate solo per descrivere periodi o perlomeno metodi politico-economico-militari del passato; invece adesso sono a pensare che questi termini sono molto più attuali di quel che pensiamo. [...] Concludo sostenendo che questo sia stato uno dei progetti più utili e originali a cui abbiamo mai preso parte e sostengo che sia di fondamentale importanza diffonderlo il più possibile per modificare e forse migliorare la mentalità superficiale della società odierna». (G. - allievo della classe IV^a Marketing e Finanza).

¹¹ Ai link seguenti le presentazioni dei ragazzi:
 AMERICA LATINA https://prezi.com/uru_hxyhmkrw/america-latina/#.
 AMERICA DEL NORD <https://prezi.com/heucseh6in9u>.
 AFRICA <https://prezi.com/5ij4i8o3rzf5>.
 ASIA https://prezi.com/jnhuxibsm0it/untitled-prezi/?utm_campaign=share&utm_medium=copy.

6. Feedback e conclusioni

Nonostante le età dei partecipanti e le diversità di impostazione dei progetti, tutti gli allievi manifestano un inizio ideologico stereotipato, circondato da una visione del futuro (e dei futuri) in alcuni tratti disfattista e negativa seppur considerando una presenza costante di tecnologie all'avanguardia ed un benessere quasi romanzato; al termine dell'esperienza tutti gli studenti forniscono invece descrizioni maggiormente realistiche, corredate da una chiara sensazione di speranza e di determinazione, con una marcata presenza individuale e decisionale.

Dai feedback raccolti negli incontri finali dai formatori di -skopia[EDUCATION], sia per iscritto che oralmente, si notano cambiamenti importanti – nonostante la giovane età (tra i 12 ed i 19 anni), e le situazioni individuali – nei progetti che prevedono fasi di rielaborazione ed assimilazione delle attività: le paure ed i timori della nuova generazione sono generalmente frutto di input che derivano quindi da stimoli esterni spesso attivati in modo casuale e senza volontà di innescare pensieri negativi sulle tendenze in atto e sulle strategie d'azione. Mediante le attività svolte durante i laboratori di futuro si percepisce chiaramente l'emergere dello studente come individuo, protagonista delle proprie riflessioni, consapevole della necessità di intervento ed azione nel presente per progettare i futuri preferibili ed affrontare quelli non desiderabili con strategia e perseveranza.

6.1 Estratti dai commenti dei ragazzi della scuola secondaria di Primo Grado

«Io penso che questa attività di orientamento mi abbia aiutato a capire la giusta direzione per il mio futuro: questo progetto inoltre mi ha fatto capire che si devono prendere delle decisioni a volte difficili ma con l'aiuto delle persone che ti stanno vicine si può affrontare qualsiasi difficoltà. Durante questa attività mi sono divertito moltissimo e consiglieri questo progetto a chi cerca una

risposta per il proprio futuro e a chi vuole conoscere meglio se stesso. Tutti i professori dovrebbero fare formazione in questo ambito perché invece di insegnarci in modo troppo tecnico potrebbero abbinare l'insegnamento di strategie per comportarsi nella vita...».

«Durante tutto il percorso mi sono fatto un'idea di come sarei stato da adulto. È stato un percorso molto utile per farmi capire che tipo di persona e lavoratore sarò e come voglio arrivare al mio obiettivo».

«Questa attività è stata molto divertente, istruttiva e mi ha aiutato molto sulla scelta della mia futura scuola superiore. La parte più bella è stata il futuro a delta perché piano, piano ci siamo proiettati nel futuro e così ho capito cosa fare nelle tappe più importanti della mia vita».

6.2 Estratti dai commenti dei ragazzi della scuola secondaria di Secondo Grado

«Abbiamo totalmente stravolto quello che pensavamo sul futuro per il mondo. Questo progetto ci ha permesso di avere una visione più ampia sul futuro, concentrandosi non solo su noi stessi, ma anche su tutto quello che ci circonda. Ci ha permesso di guardare il mondo con altri occhi, di capire bene le conseguenze che potrebbero accadere a causa delle nostre azioni».

«È stata un'esperienza molto valida per imparare a sviluppare idee, abbinando l'insegnamento di strategie e l'analisi delle variabili esterne al modo di comportarsi nella vita quotidiana».

«Lavorare sulla creazione di scenari e sulle linee del tempo è stata una possibilità di riflessione, realizzata in modo dinamico e che ci ha fatto capire quante opportunità possiamo avere e quante sono le scelte che possiamo fare».

«Questo progetto a mio parere, è molto utile, sia per noi alunni che per gli insegnanti: ci fa capire come potrà essere la vita e

cioè che non necessariamente il futuro è negativo come tanti dicono e come noi di riflesso pensiamo [...] non sempre riusciremo a realizzare tutti i nostri sogni, ma ciò non è per forza un fattore negativo: [...] si deve faticare per raggiungere il proprio obiettivo, e se esso non si realizza non arrendersi ma perseverare [...]».

7. Conclusioni

Come è stato dimostrato con la presentazione di questi laboratori di futuro, per quanto la strada da percorrere nella diffusione sia ancora lunga e sicuramente irta di ostacoli, il punto di forza sta nella loro “semplice versatilità”: i materiali scelti ed utilizzati in classe sono di facile reperimento (dai video alle letture a voce alta da parte del docente, dall’uso dei principali software informatici alle matite colorate e la carta) eppure diventano tramite di espressioni dell’individuo nella profondità dei suoi pensieri, paure, sogni ed obiettivi.

Inserire nella propria strategia di insegnamento caratteristiche e peculiarità degli esercizi di anticipazione in un percorso didattico connesso alla disciplina di pertinenza ci consente di muoverci in modo innovativo e coinvolgente, pur non essendo all’avanguardia nelle attrezzature e nelle proposte strettamente contenutistiche – che in alcune aree sono di difficile trasmissione.

Oltre alla burocratizzazione, uno dei grandi problemi che maggiormente affligge il comparto scuola riguarda infatti la carenza di risorse economiche o di finanziamenti per l’acquisto e la miglioria di strumenti sia tecnologici che pratici: mediante le sperimentazioni avviate durante questo 2016/2017 è stato però possibile pensare in modo alternativo, migliorando la tecnica di trasmissione sia di conoscenze che di esperienze, valorizzando allo stesso tempo le caratteristiche intrinseche degli studenti ed imparando pure le differenze che li caratterizzano rispetto alla nostra generazione o situazione, senza dover stravolgere la programmazione (che tanto spaventa a

volte più le famiglie che i docenti stessi) o l’ausilio di materiali.

Non ultimo il grande valore che assume l’interdisciplinarietà nella sua definizione più realizzabile, dove mediante la cooperazione tra docenti di varie discipline emergono i talenti e le idee di ognuno per concorrere alla creazione di un apprendimento condiviso, basato su solide conoscenze e valide prospettive.

Come si evince dai programmi del 1979 per la ex scuola media, «*le discipline di studio, nella loro differenziata specificità, sono strumenti ed occasione per uno sviluppo unitario ma articolato e ricco di funzioni, di conoscenze, capacità ed orientamenti indispensabili alla maturazione di persone responsabili ed in grado di compiere scelte*».

E ancora, dal D.M. 9 febbraio 1979 «*La scuola media è orientativa in quanto favorisce l’iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale, tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell’educazione. La possibilità di operare scelte realistiche nell’immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé*»: se quindi il ruolo della scuola è la formazione di cittadini ‘effettivi’, è di prioritaria importanza che il loro curriculum contenga due dimensioni fondamentali, una legata alla globalità ed una legata al futuro, nella naturale relazione che esiste con il passato ed il presente.

Come è possibile dunque giungere a queste finalità, temi già scottanti quasi un trentennio fa?

L’identificazione di obiettivi futuri condivisi è chiaramente una necessità per lavorare in modo propositivo e proficuo nel presente, valorizzando la motivazione individuale e collettiva e garantendo delle direzioni possibili e soprattutto delle valide strategie di azione/reazione.

Mediante l'affermazione delle individualità, lo sviluppo di abilità discorsive critiche, di valorizzazione delle competenze individuali (e non di categoria) il futuro diventa parte integrante della vita di ogni giorno e non più un orizzonte lontano di cui temere gli accadimenti; la didattica potrebbe perdere quell'alone di sterilità e vecchiume che ogni singolo giorno noi docenti tentiamo di combattere, seguendo il percorso degli allievi come delle guide al fianco e non come dei dispensatori di conoscenza, pur trasmettendo tradizioni e conoscenze di spessore senza dimenticare i contenuti e la valutazione (altri due fondamentali argomenti, di cui non mi è possibile discutere in questa sede).

Nell'organizzazione delle attività non si richiede altro che il normale, quotidiano, lavoro di un docente nella preparazione didattica adatta ad un qualsiasi gruppo di studenti e non sussistono difficoltà per quanto concerne

gli strumenti tecnologici, cosa che spesso tarpa le ali a molte progettazioni scolastiche poiché non vi è nessuna necessità mediatica particolare.

I laboratori di futuro organizzati da -skopia[EDUCATION] in collaborazione con i docenti sono dei percorsi adattabili a tutte le età: una risorsa per tutti i docenti per amplificare le proprie competenze, per migliorare le relazioni e coinvolgere gli allievi in progetti che possono diventare una solida base da cui partire per formare futuri cittadini e lavoratori flessibili, consapevoli ed interessati ad agire nel mondo e nel territorio in cui vivono.

L'unico vero strumento di cui abbiamo bisogno è la volontà di offrire una nuova visione della didattica, più inclusiva e motivante, più vivace e interconnessa tra le varie discipline, unendo ad essa una formazione docente plenaria.

Bibliografia

Arnaldi S. & Poli R. (a cura di) (2012). *La previsione sociale*. Roma: Carocci.

Peccei A. (2014). *La qualità umana*. Roma: Castelvecchi.

Poli R. (a cura di) (2017). *Strategie di Futuro in Classe - Esperienze, Metodi, Esercizi*. Trento: IPRASE.

ÉCOLE ET POLITIQUES LINGUISTIQUES. POUR UNE GESTION DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE

Recensione del volume “École et politiques linguistiques. Pour une gestion de la diversité linguistique” di J.-C. Beacco (Les Éditions Didier, Paris 2016)

A cura di Mario Giacomo Dutto, IPRASE.

1. Le politiche pubbliche nell'area delle lingue

L'analisi delle politiche pubbliche è un'area consolidata di ricerca e interessa ormai vari campi di azione, dalla promozione della salute alle strategie per l'occupazione, dai modelli di sviluppo urbano alla sostenibilità ambientale, dalla gestione della mobilità agli investimenti sulle infrastrutture. Nel contesto di questi studi la considerazione delle decisioni, dei programmi di intervento e delle posizioni degli attori in campo nell'area delle lingue come *public policies* ha aperto da alcuni anni (Schiffman, 1996) nuovi orizzonti rispetto ai paradigmi più consueti nell'analisi delle lingue e delle loro evoluzioni e, più generale, nello studio dei sistemi linguistici. Un terreno, quello delle politiche linguistiche, peraltro reso fertile per lo meno da tre diverse tradizioni di ricerca scientifica.

In primo luogo importanti e consistenti territori di indagine quali quelli sviluppati dall'*Applied linguistics* (Davies & Elder, 2004), la disciplina indipendente che ha unito l'esperienza pratica e la comprensione teorica dello sviluppo del linguaggio e delle lingue in uso, hanno offerto spunti per la ricerca sulle politiche per le lingue toccando una grande varietà di temi. L'attenzione si è concentrata, per la verità, sull'applicazione della linguistica ai dati della comunicazione e sull'uso del linguaggio del mondo reale per risolvere problemi sociali, sull'insegnamento delle lingue e sull'acquisizione della lingua seconda. Già nel 1973 Stephen Pit Corder, nel suo classico volume di introduzione al filone di ricerca (1973, pp. 12ss), riconosceva che nel campo delle lingue ogni intervento si risolve in una *total language-teaching operation* per la varietà dei processi che genera, la pluralità dei soggetti, individuali e collettivi, che coinvolge e l'attivazione degli interventi a livelli diversi, da quello politico a quello linguistico, da quello sociolinguistico a quello pedagogico, all'interno di quella che l'autore definiva una *cooperative adventure* (1973, p. 14). La costruzione sociale delle politiche linguistiche e il loro rapporto con i dati di realtà, pur così autorevolmente colti già agli albori dell'*applied linguistics*, sono rimasti, tuttavia, più impliciti che esplicitamente tematizzati.

Un secondo contributo deriva dal filone del *language planning* che ha messo in evidenza la complessità della gestione del fenomeno linguistico. In questa direzione la pianificazione linguistica, nei diversi significati attribuiti all'espressione (Cooper, 1989, pp. 29-45; Dell'Aquila & Iannaccaro, 2004) ha esaminato il *corpus planning*, lo *status planning* e l'*acquisition planning*, categorie diventate classiche nel settore. Il *language planning* riguarda interventi espliciti, razionali, deliberati, ragionati, istituzionali (nel senso che ci sono istituzioni per la messa in opera), prospettici (la pianificazione precede l'implementazione) e rientra nell'analisi delle politiche che tuttavia abbracciano un orizzonte più ampio fatto di agenda e non agenda, di interventi e di inerzie, di decisioni e di deficit di implementazione. L'analisi delle politiche linguistiche copre un

territorio più ampio e comprende l'insieme di principi, degli interessi e delle rappresentazioni sociali e culturali che ispirano e determinano decisioni e processi di implementazione che riguardano come una comunità si relaziona al suo potenziale comunicativo e al suo repertorio linguistico. Sono oggetto di studio le posizioni interventistiche e quelle del *laissez faire*, l'agenda come la non agenda, le scelte implicite e le strategie manifeste.

La terza fonte di conoscenze è la sociologia del linguaggio che nella definizione classica di Fishman, "*examines the interaction between these two aspects of human behavior: use of language and the social organization of behavior*" (1971, p. 217). In questa area rientra l'intero *gamut* dei temi legati all'organizzazione sociale dei comportamenti linguistici, comprendendo l'uso della lingua, ma anche gli atteggiamenti nei confronti dei diversi codici linguistici e degli utenti delle varie lingue. Per questa ragione la sociolinguistica è probabilmente la fonte maggiore di conoscenze e di evidenze rilevanti per l'analisi delle politiche linguistiche, come dimostra lo studio delle situazioni diglossiche, la loro evoluzione nel tempo e i diversi modelli di gestione.

Queste direzioni di indagine – *applied linguistics, language planning* e ricerca sociolinguistica – per quanto utili alla comprensione delle strategie politiche non sono focalizzate sui processi di *policy-making*. In esse continuano a prevalere le scienze della lingua e delle lingue sulle scienze del *policy making* con il protagonismo degli scienziati delle lingue e l'enfasi su paradigmi propri dell'analisi linguistica. Non a caso Grin scrivendo nel 2005 un rapporto sull'insegnamento delle lingue straniere come politica pubblica esordisce affermando che ciò che manca «*c'est une analyse des enjeux sous l'angle de l'analyse de politiques*» (2005, p. 3) per cui «*L'application d'une approche intégrée de type "analyse de politiques" à la question de l'enseignement des langues étrangères constitue un développement nouveau*» (2005, p. 5).

L'adozione dell'ottica delle politiche pubbliche, una disciplina che si è andata consolidando (Ricento, 2006; Spolsky, 2012) introduce un importante punto di partenza. L'azione pubblica è l'insieme degli interventi che vari attori mettono in atto attorno ad un problema di interesse generale: diventano così oggetto di studio temi comuni ai citati contenuti delle aree adiacenti di investigazione scientifica ma sotto il profilo dei processi di costruzione dell'agenda, di formazione delle decisioni e della loro implementazione.

Pur non avendo conosciuto a oggi uno sviluppo paragonabile a quello delle ricerche sociolinguistiche o nell'ottica del *language planning*, l'applicazione della *policy analysis* nell'arena delle lingue è in divenire come area di specializzazione e rivela promettenti potenzialità in termini di comprensione di come si costruiscano socialmente e culturalmente scelte di rilievo, si adottino misure per raggiungere obiettivi definiti, si incida sui processi reali di comunicazione nei tessuti sociali a crescente densità multilinguistica. Considerate come un tipo di *public policies* le politiche linguistiche presuppongono l'emergere di nodi critici sotto forma di issues, di rivendicazioni o di proposte di azione, l'affiorare di problemi di rilevanza generale e il moltiplicarsi delle pressioni per l'azione, comportano in un momento o in un altro l'intervento dello Stato accanto ad altri attori (Siiner, Koreinik & Brown, 2017), comprendono misure regolative in uno svariato numero di settori (dalla toponomastica alla lingua ufficiale...), sono determinate dai mezzi finanziari disponibili nel budget, impiegano risorse umane per i processi di messa in pratica, hanno bisogno di strutture di implementazione e possono essere soggette ad analisi di *accountability*. I problemi sono numerosi e molti sono comuni a più paesi per cui l'approccio comparativo diventa indispensabile (Grin & Gazzola, 2011).

L'esigenza di questo approccio nasce dal fatto che le questioni linguistiche hanno occupato un crescente spazio e ricorrono in diversi contesti di azione, territoriali, nazionali e internazionali, con l'emergere di seri problemi di gestione della diversità, di superamento del piano legale e di esame dell'effetto reale delle politiche, con la necessità di studiare lo sviluppo e l'implementazione di specifiche politiche linguistiche e in presenza di scenari alternativi possibili.

I *policy documents* che illustrano linee e strategie di azione nel campo delle lingue sono numerosi, soprattutto a livello di organismi internazionali o intergovernativi (Bottani, 2011). Non sono, tuttavia, più sufficienti per rispondere anche a criteri di analisi e di *accountability* dato il peso rilevante che hanno le ideologie nella loro formulazione e le culture linguistiche acriticamente condivise e la percepita discrasia che si avverte tra le politiche esplicite e i dati di realtà o, per usare una espressione corrente tra il *policy talk* e l'*institutional practice* (Tyack, 1991). Accanto all'analisi comparativa la valutazione delle politiche linguistiche, incomincia a imporsi all'attenzione di studiosi ed esperti per fornire risposte funzionali a crescenti dilemmi e incertezze.

2. La proposta del prof. Jean-Claude Beacco

L'avanzamento degli studi sulle politiche linguistiche richiede una *cross-fertilization* tra le scienze del *policy-making* e quelle delle lingue: una strada impegnativa perché presuppone l'intreccio tra approcci e metodi diversi. Senza sottovalutare altre significative valenze, in questa ottica, di grande interesse e di forte attualità, può essere letto il recente volume del prof. Jean-Claude Beacco, professore emerito della Sorbonne Nouvelle di Parigi, *Écoles et politiques linguistiques. Pour une gestion de la diversité linguistique*. È la testimonianza della transizione in corso verso una più approfondita comprensione di quanto si decide e si fa sul terreno delle lingue adottando il paradigma della *policy analysis*. Edito nel 2016, contribuisce all'impresa, senz'altro attesa, più volte tentata e in crescente espansione, di interrogarsi sulla natura, sui principi, sull'articolazione e sulle caratteristiche di uno spazio di azione di grande rilevanza collettiva, con forti ripercussioni per i cittadini e per le società e con un indubbio impatto a livello dei rapporti tra i paesi e delle dinamiche globali, quale è quello delle politiche e delle strategie linguistiche. Attraverso i dodici capitoli in cui si snoda il libro l'autore getta un ponte tra le scienze delle lingue, rappresentate da accademici e studiosi e organizzate in aree consolidate di ricerca, e le scienze delle politiche pubbliche i cui esponenti affrontano l'analisi dei processi di *policy making* in varie aree dell'agire sociale.

Questa operazione si avvale della profonda ed estesa conoscenza dei vari aspetti del problema di cui dispone Beacco, da anni impegnato su vari fronti (esperto di primo piano delle politiche del Consiglio d'Europa, protagonista nella promozione della lingua francese, esperto di analisi delle politiche linguistiche in vari paesi tra cui il Libano, consulente per il progetto in corso Trentino trilingue) e autore di monografie e collaborazioni in volumi che hanno segnato l'evolversi dell'analisi, della discussione nonché l'innovazione a tutto campo nel settore delle lingue. Il lavoro, come scrive Beacco nell'*incipit* dell'*Avant-propos*, "*vient de loin*" (p. 7) perché raccoglie esperienze maturate nel tempo e attraversanti varie epoche, riflessioni dello studioso e del consulente internazionale e conoscenze non superficiali di numerosi contesti specifici.

Non è, in senso stretto, un libro di metodologia perché si ferma sulla soglia dell'ambito delle scelte tecniche e didattiche di chi lavora in aula; per esplicita e consapevole affermazione l'autore non pretende di esaurire i temi presenti sul campo pur affrontando questioni di assoluto rilievo. Ispira il lavoro la ricerca dell'interazione, dei legami e delle sconnessioni tra le decisioni di politica linguistica e l'ingegneria curricolare che Beacco identifica come quella terra di mezzo tra le scelte strategiche dei *policy actors* e le operazioni in classe. Privilegia il legame con la scuola, attore chiave nell'arena delle politiche linguistiche, senza evitare, tuttavia, di affrontare a tutto campo le diverse valenze di una politica, quella delle lingue, che è un mezzo per scopi diversi e interessa un terreno composito di azioni pubbliche a geometria variabile.

Beacco si rivolge, *in primis*, agli insegnanti per un approccio a temi significativi per il loro lavoro e per il loro essere cittadini. In realtà i nodi sollevati, l'ampiezza dell'orizzonte e la coe-

renza nei legami tra i settori di un'area composita e frastagliata fanno del libro un *companion* prezioso per chiunque si occupi, a vario titolo, di lingue.

Senza l'appesantimento di riferimenti eruditi l'autore rivede accezioni del passato (Kaplan & Baldauf; Fodor; Hagège; Spolky) e traccia il perimetro dell'arena oggetto di studio fornendo un approccio alle politiche linguistiche di carattere ampio e comprensivo. Riprendendo una definizione già formulata in un rapporto del 2007 per il Consiglio d'Europa (Beacco & Byram, 2007, p. 17) la politica linguistica viene intesa «*comme une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient... dans leurs formes... dans leurs fonctions sociales... ou dans leur place dans l'enseignement*».

L'approccio che guida l'intero volume mette alla base delle politiche linguistiche lo Stato con le sue responsabilità di intervenire, pur notando che non sempre la questione è in agenda, che l'atteggiamento tradizionale del *laissez-faire* continua e, soprattutto, che l'azione pubblica non è da limitare all'intervento statale. Le politiche pubbliche sono l'insieme delle azioni degli attori, di sistema e non di sistema, di fronte a un problema di carattere generale. L'interventismo è presente in vari campi, dall'integrazione linguistica dei migranti adulti alla promozione della lingua nazionale.

Dopo la formulazione della definizione, ampia e funzionale, dell'area in scrutinio (Cap.1), l'autore esamina i fondamenti dell'azione pubblica, dai bisogni linguistici, individuali, collettivi e nazionali, alle loro rappresentazione sociali (Cap. 2) ritrovando poi due principi diversi, l'unificazione (Cap. 3) e la diversificazione (Cap. 4), per interpretare le scelte compiute e per la gestione politica delle questioni linguistiche aperte.

Approfondisce poi le poste in gioco delle politiche pubbliche (Cap. 5) in un'arena in cui s'intrecciano questioni diverse, dalla rivendicazioni linguistiche alle strategie di sostegno alle lingue nazionali, dalle discriminazioni generate da gerarchie tramandate tra le lingue ai fattori destabilizzanti, dagli equilibri politici alla base delle decisioni alle diverse dinamiche di legittimazione delle lingue.

Lo spazio delle lingue è pluralistico con numerosi attori sociali (Cap. 6) nazionali e internazionali (Cap. 7), pur dovendosi riconoscere il peso del sistema educativo come strumento fondamentale delle politiche linguistiche (Cap. 8).

Sulla gestione della diversità, la sfida di oggi, è centrato il successivo Capitolo 9 in cui si discute di ostacoli e di strumenti. Gli ostacoli hanno la loro origine anzitutto dalle idee ricevute sull'apprendimento delle lingue e dalle scelte amministrative che si compiono. Gli stereotipi derivanti dal permanere di concezioni proprie del monolinguisimo, dagli atteggiamenti, impliciti spesso, di esclusione e dalle convinzioni diffuse dell'effetto di intralcio dell'apprendimento di una seconda straniera rispetto alla prima, sono alcuni dei fattori di freno. A questi vanno aggiunte le varietà delle situazioni reali in cui all'insegnamento formalizzato si associa l'insegnamento indipendente delle lingue e i rigidi schematismi correnti che mettono in primo piano, ad esempio, il profilo del parlante nativo come unico e dominante riferimento o si rivelano miopi di fronte alla pluralità dei contesti comunicativi. Di queste culture linguistiche esistenti Beacco elenca puntualmente (p. 138) le componenti, che offuscano la percezione di quello che è l'apprendimento delle lingue, a cui oppone, senza scendere nell'adesione acritica, il quadro europeo di riferimento di cui riconosce alcuni utilizzi approssimativi, e la Description de niveaux de référence (DNR), strumenti entrambi con flessibilità per «*traduire en actes une politique linguistique éducative soucieuse de la diversité*» (p. 150). In particolare la DNR specifica il contenuto della lingua, così come era stato realizzato con il livello soglia ma a cui mancava, tuttavia, un quadro di riferimento comune come il CECR (p. 146). Sviluppata per alcune lingue come il tedesco, lo spagnolo, l'italiano, il francese, di cui viene illustrata con dettaglio l'articolazione, serve per passare dal quadro europeo ai veri e propri programmi di studio. Si tratta, infatti, di fornire agli insegnanti

come agli autori di manuali. Si propongono infatti di «*décrire, sous forme d'inventaires de 'mots', des contenus possibles d'enseignement d'une langue donnée*» (p. 146).

Aspetti amministrativi – numero di ore per le lingue, contratti di lavoro e di servizio degli insegnanti, criteri per la formazione delle classi, rilevanza della richiesta dei genitori, esigenza di esami finali –, rendono talvolta difficile l'adozione di formule più flessibili e morbide. Naturalmente si tratta di scelte anche di carattere finanziario che riflettono l'importanza che viene data allo sviluppo della persona, alla coesione sociale e al dialogo interculturale (p. 140).

Il Cap. 10 si concentra sulle forme per la diversificazione dell'insegnamento delle lingue straniere. Beacco richiama la nozione di scenario curricolare (CECR, Cap. 8) come strumento di coordinamento dell'insegnamento delle lingue attraverso una comprensione olistica di tutte le componenti del curriculum e una organizzazione dei percorsi di apprendimento superando le logiche amministrative, degli studenti, con implicazioni sulla formazione dei docenti e sugli strumenti pedagogici di uso. Indica la trasversalità come frontiera per far «*interagir des communautés de pratique divers souvent en tension*» (p. 167) facendo riferimento alle indicazioni fornite dal Consiglio d'Europa e suggerendo la ricerca di convergenze per far sì che l'insegnamento delle lingue non sia in parallelo ma renda possibile che l'apprendimento di una lingua contribuisca alla conoscenza delle altre. I progetti integrati fornendo anche esempi di iniziative lanciate o in corso in Svizzera, in Spagna e in Austria, rilevando la presenza di un movimento in corso sulla trasversalità tra le discipline e sulla longitudinalità dei percorsi di insegnamento, pur riconoscendo che «*Nul ne peut préjuger des effets de programmes de cette nature sur les acquisitions et les représentations des apprenants*» (p. 170) e «*Nul ne peut non plus prédire comment ces programmes seront reçus et mis en place par les enseignants*» (p. 170).

Gli schemi di analisi proposti sono messi alla prova nei successivi Capitoli 11 e 12 in cui sono presi in esame due casi di studio di notevole rilevanza e di diversa salienza, pur senza sottovalutare l'importanza di altre situazioni. L'integrazione linguistica dei migranti adulti e l'internazionalizzazione dell'insegnamento superiore offrono lo spunto per un approfondimento delle strutture profonde delle discussioni e dei cambiamenti in atto.

In conclusione, accanto all'acribia dell'analisi e all'articolazione delle riflessioni Beacco si rivela, lungo le pagine del volume, un osservatore partecipante consapevole dei disastri del monolinguisimo, dal fanatismo all'intolleranza, e delle potenzialità della conoscenza delle lingue per la coesione sociale. Questo messaggio rivolto agli insegnanti è, *in primis*, il valore aggiunto dell'intero lavoro che, tuttavia, non sarebbe compiutamente compreso se non letto con l'ottica delle *public policies analysis*. A una lettura in profondità il lavoro analitico del prof. Beacco permette di rintracciare le peculiarità delle politiche linguistiche.

3. Le peculiarità delle politiche linguistiche

Naturalmente anche per il settore delle politiche linguistiche sono applicabili le categorie dell'analisi delle politiche pubbliche (tipologie delle politiche, policy links, analisi dell'agenda e della non-agenda, deficit di implementation, regimi di quasi mercato, ...). Come hanno sottolineato vari studiosi pur in presenza di fondamentali comuni tra le aree di azione pubblica, «*policy determines politics*» (Lowi, 1972): i contenuti specifici delle politiche sono la variabile indipendente – problemi da affrontare e posta in gioco – rispetto alle strategie politiche variabile dipendente (la rete degli attori, la struttura dei processi di decisione e i tipi di relazione tra gli attori). Solamente scendendo sul terreno specifico di ogni singolo settore si possono cogliere le peculiarità degli interventi pubblici, che hanno caratteri comuni a quelli realizzati in altri settori, ma rivelano specificità quasi sempre non marginali. Forse per la propria atipicità nei filoni com-

parativi di ricerca sulle politiche pubbliche il tema delle lingue non è ricorrente e sembra essere quasi monopolio dei linguisti. Vediamo i tratti che ne fanno una sorta di *unicum*.

In primo luogo con le lingue siamo di fronte alla somma di più questioni apparentemente distanti tra di loro (insegnamento precoce di una lingua, utilizzo di una lingua minoritaria nella gestione della giustizia), più che ad un'area isolabile facilmente come potrebbe essere la politica sanitaria o la strategia industriale di un paese. Se consideriamo la composizione dell'arena appare evidente che non c'è un'unica *policy community*, bensì una pluralità di gruppi di pressione. Ha ragione Beacco nello scrivere che di fronte alla definizione di aree di azione pubblica «*Le domaine des politiques linguistiques échappe en partie à cette description*» (p. 28). Per di più molte scelte date per scontate e non oggetto di confronto o dibattito (come lo spazio riservato dalla lingua inglese nei sistemi scolastici). Prevale una percezione confusa rispetto ad altri settori quali la sanità, il lavoro o il welfare, anche per la mancanza di indicatori condivisi e di analisi puntuali della realtà. I principi di azione sono per lo più impliciti, radicati spesso nelle ideologie; quando sono manifesti spesso hanno valore simbolico e non strettamente operativo come numerosi *policy documents*. Soprattutto molti interventi sono occasionali, quasi sempre reattivi e non pro-attivi rispetto ai mutamenti o alle emergenze, raramente ci sono processi di *fact-finding* (forse anche per la povertà dei dati statistici disponibili), difficile è quasi ritrovare tracciati coerenti tra decisioni prese a livello centrale e iniziative avviate a livello territoriale.

In secondo luogo a diversità di altre *issues*, quali la sanità o l'economia di un paese, il dibattito sulle politiche linguistiche, come le decisioni che vengono assunte, raramente investono le grandi questioni di fondo: più spesso sono centrate su singole questioni di settore che, non per questo, non hanno rilevanza di carattere generale, le scelte sono spesso non percepite o derivano da istanze amministrative (p. 118). Peraltro raramente il dibattito è acceso fatta eccezione per alcuni casi, come il carattere elitario degli insegnamenti bilingui o quello delle lingue classiche. Non c'è un'unica agenda, bensì una pluralità di campi di intervento con una forte diversità di processi di formazione delle decisioni. A fare sintesi non sono gli attori politici ma spesso i linguisti impegnati sul campo.

In terzo luogo, inoltre, c'è una prevalenza delle dimensioni pedagogiche e didattiche sul profilo delle politiche linguistiche. E i linguisti, delle diverse specializzazioni esistenti, affollano l'arena più di altri. «*Le débat est plutôt de nature pédagogique et didactique qu'abordé dans le cadre de la politique linguistique générale de la nation*» scrive Beacco (p. 118). Non c'è confronto tra quello che si conosce ormai nell'analisi delle lingue, dei livelli di competenza, dei profili di abilità oltre che dei processi di apprendimento, e quanto si conosce sulla base di evidenze per la formazione e implementazione delle politiche linguistiche.

In quarto luogo l'area delle politiche linguistiche riguarda contesti di azione molto diversi (dalla promozione di una lingua nazionale alla normazione ortografica, dalla definizione di curricula di scuola al sostegno alle lingue di minoranza) e comprende situazioni molto diverse tra di loro (dalle strategie di scuola alle politiche dell'Unione Europea). Un'area composita, difficilmente unitaria, spezzata, non compatta, trasversale.

In quinto luogo, l'assenza di indicatori di risultato è significativo di una qualche criticità insita nel settore e la polisemia del 'successo nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue' (Pit Corder, 1973, p. 14). Mentre per le politiche della manodopera o della sanità si hanno dati statistici di risultati ottenuti da mettere a confronto con obiettivi formulati, nel campo delle lingue straniere le informazioni disponibili sono parziali (si vedano i dati Eurostat). Mancano iniziative di testing simili a quelli messi in atto a livello internazionale da agenzie quali IEA o programmi dedicati come il programma PISA dell'OCSE, del tutto iniziali o territorialmente limitati i tentativi di valutazione delle competenze degli studenti (Portogallo, Trentino, First survey, ...).

In sesto luogo, c'è un mercato delle lingue in cui entra pure lo Stato (p. 119). Non è solo nella scuola; non c'è una base istituzionale ben identificabile: ci sono forme multiple di presenza dell'insegnamento delle lingue dentro e fuori la scuola. Non è solo come la gestione, diretta e indiretta, della sanità o dell'educazione: il sistema è più complesso e i punti di contatto sono vari (vedi Portogallo).

A queste peculiarità vanno aggiunti gli elementi di complessità che caratterizza l'area: una cosa è il multilinguismo sociale, cioè la presenza di locutori con un bagaglio plurale di competenze, una cosa sono le politiche per il multilinguismo cioè le decisioni esplicite assunte. Una cosa sono le situazioni *de iure* che trovano formalizzazione nei documenti nazionali o internazionali, una cosa sono le situazione *de facto*, cioè il comportamento linguistico dei parlanti e delle singole comunità. Ci sono realtà multilingue che sono il frutto di decisioni politiche, ma anche si trovano politiche che sono state definite per far fronte alla diversità linguistica esistente e non è sempre chiaro il legame causale tra i fattori.

Queste peculiarità rendono difficili, e inevitabilmente laboriosi, i tentativi di sintesi. D'altra parte senza una lettura integrata diventa arduo cogliere, senza approssimazioni, il significato delle azioni pubbliche nel campo delle lingue e rispondere in modo funzionale ai problemi che si pongono con crescente evidenza.

4. Alla ricerca dei principi

Le peculiarità delle politiche linguistiche obbliga ad un'attenta analisi dei processi di costruzione sociale, politica e ideologica delle decisioni che vengono prese in questo campo. Le politiche pubbliche hanno origine da problemi generali, percepiti e fonte di preoccupazione, fonte di pressione, oggetto di rivendicazione. Cercando elementi fondanti l'autore parte dai bisogni linguistici, individuali e collettivi, e dalla rappresentazione sociale dell'apprendimento delle lingue per ritrovare la chiave di volta di analisi e di comprensione.

La nozione di bisogni linguistici non è politica, ma pedagogica e didattica e richiama la necessità di una formazione linguistica necessaria nell'immediato o nel futuro con riferimento a specifici contesti (posto di lavoro, borsa di studio all'università, turismo e viaggi, ...) Un concetto che può essere tradotto in procedure di analisi sul campo dei fabbisogni, ma che conserva elementi di incertezza perché non di rado non si ha una idea puntuale di quali saranno i contesti comunicativi. Così il caso degli insegnamenti riservati ai giovani o ad adolescenti.

I bisogni collettivi di un Paese possono essere termini di riferimento (Beacco cita un paio di rapporti del 2008 e del 2014 sul valore economico del francese), anche se sono spesso le rappresentazioni sociali delle lingue a influenzare le strategie degli individui, delle famiglie e, talvolta dei decisori politici. Formate da informazioni e opinioni, con carattere di stabilità, condivise anche per i valori sottostanti, resistenti al confronto con la realtà e fuori discussione, rendono possibile la comunicazione sociale, tendenti a perpetuarsi nel tempo.

Le rappresentazioni contengono elementi valutativi di vario genere (p. 36) che determinano anche il tasso di simpatia o antipatia delle lingue, riflettendo evoluzioni storiche e caratteri nazionali attribuiti con diversi *degrés d'extranéité* (p. 38) attribuiti alle singole lingue. Queste rappresentazioni incidono sull'insegnamento delle lingue con una serie di credenze correnti (padronanza nativa come riferimento con esclusione di competenza parziale, priorità attribuita all'orale, apprendimento individuale e non cooperativo, assenza di convergenza e trasversalità per evitare interferenze, l'esclusione della lingua materna nell'apprendimento di altre lingue, ...). Queste rappresentazioni sociali influenzano le aspettative dei singoli, gli orientamenti degli insegnanti e non di rado sono più influenti nelle decisioni politiche dei pareri di esperti o di specialisti (p. 40).

5. Unità *versus* diversità linguistica

Unità e diversità non sono due categorie solo teoriche, sono due paradigmi che fotografano la transizione in corso che Beacco interpreta in modo circostanziato. La modernizzazione delle politiche linguistiche passa attraverso la gestione della diversità linguistica. Questa è la sintesi di ipotesi di importanti documenti degli organismi internazionali, ma anche l'evidenza che si coglie nell'analisi di come le questioni linguistiche si vanno oggi ponendo.

Le ideologie sono sistemi compatti e integrati, con pretesa di interpretazione ampia delle questioni in campo. Beacco non teme di inoltrarsi, con la perspicacia di chi ha attraversato discussioni e diatribe linguistiche, in un terreno accidentato e sensibile non solo per il linguista, ma anche per il cittadino ordinario, perché si devono sottoporre a scrutinio convinzioni radicate, implicite o manifeste, e rivedere stereotipi che sono accettati acriticamente.

L'ideologia della non uguaglianza tra le lingue con implicazioni nelle scelte che si compiono è quanto mai radicata. La propria lingua ha sempre qualche valore aggiunto rispetto alle altre. Dagli Inuit delle regioni artiche ai greci della tradizione classica la prospettiva etnocentrica porta a considerare la vera lingua la propria, relegando le altre a lingue incomplete e povere. Se dal punto di vista delle scienze della lingua ogni lingua è un sistema di comunicazione, il fatto che ci siano valutazioni diverse non dipende dalla loro natura in quanto lingue ma dallo status di cui godono a sua volta dipendente dall'impiego da parte di gruppi sociali dominanti, dal livello raggiunto di standardizzazione, dalla legittimità storica e culturale costruita nel tempo e, soprattutto, dall'essere lingua di insegnamento nella scuola come nell'università.

Variamente intrecciate sono le lingue con l'ideologia della nazione. Molto spesso la lingua, e la sua conoscenza, sono indicatori di appartenenza nazionale, probabilmente i più forti e penetranti. La lingua diventa spesso «*l'une des incarnations de la nation et de l'esprit national*» (p. 49) e appare minacciata dal pluralismo linguistico che rischia di corrompere l'unità originaria e identitaria. In genere al monolinguisimo di Stato non si è ancora giunti, nota Beacco, a dissociare la lingua parlata dai cittadini dalla cittadinanza come è avvenuto con la separazione tra credenze religiose e appartenenza a uno Stato (p. 50). L'implosione dell'Europa non è estranea a questa ideologia.

Più sotterranea e ramificata è l'ideologia economica attraverso il dibattito politico e le strategie sulle lingue. Torre di Babele della Bibbia al dono, per contrasto, della parola della Pentecoste, la lingua si porta dietro una maledizione: «*la multiplicité des langues est un handicap*» (p. 50) e «*la multiplicité des langues coûte cher*» (p. 52). Di qui i tentativi di una lingua d'origine, unica e semplice, e in tempi più recenti l'uso veicolare dal tedesco al russo, al portoghese, di una delle lingue esistenti, lingue di servizio, ruoli oggi attribuiti all'angloamericano, la prima lingua franca con una *audience* planetaria, diventata anche modello culturale mondiale.

Le culture linguistiche e al loro interno le diverse componenti ideologiche rendono arduo il percorso della gestione della diversità linguistica: anzi si tratta di andare controcorrente. Alternativa alle ideologie che in un modo o nell'altro, mirano alla unificazione delle lingue, al monolinguisimo nazionale o globale con una lingua franca, è la prospettiva della diversità e della gestione della diversità. Le ragioni alla base sono legate a quanto avviene ormai in realtà: presenza di più lingue, contesti multilingui, mobilità delle persone.

Su questa base sorgono principi alternativi: così la considerazione della diversità linguistica e della necessità di una gestione strategica che vada oltre il *laissez-faire*. Ed è in questa direzione che Beacco sviluppa una parte consistente del suo volume (cap. 9 e cap. 10).

6. La gestione della diversità linguistica

Rivolgendosi agli insegnanti per aiutarli a capire il contesto, in termini di politiche linguistiche, in cui operano, Beaccò pone al centro il problema di come affrontare la diversità linguistica in modo coerente e funzionale. A questo scopo ricostruisce l'arena con i suoi attori e le loro relative strategie operative, toccando aspetti relativi alla fattibilità e alla implementazione delle decisioni, entrando nei dilemmi e nelle incertezze del settore e soffermandosi sull'ingegneria curricolare come la variabile chiave per l'evoluzione delle soluzioni possibili.

7. Attori di sistema e attori non di sistema

Come abbiamo già ricordato Pit Corder parla di *cooperative adventure* dal punto di vista del linguista che considera i diversi piani di azione nel language planning. Agli occhi degli analisti delle politiche pubbliche la realtà appare più complessa e meno lineare: le dinamiche delle *policy communities* possono essere ispirate da spirito collaborativo, ma non escludono conflitti accesi tra gruppi e istituzioni, le soluzioni incrementali delle decisioni prese sono più frequenti dei processi meramente applicativi e le scelte formali compiute, spesso con strumenti normativi, non escludono deficit di implementazione.

Beacco abbandona una visione irenica delle politiche linguistiche e ne esplora i labirinti con disincanto, senza tuttavia perdere di vista l'evoluzione, auspicata e già radicata in alcune tendenze, del management della diversità che condivide esplicitamente. Lo Stato interviene in vari campi delle politiche linguistiche, spesso con le norme ma anche con altri tipi di misure (investimenti finanziari, distributive, ...) e il sistema educativo è lo strumento dominante che non ha confronti in termini di influenza e di impatto sia per l'innovazione sia per la conservazione. Non ci sono, tuttavia, né in un caso né nell'altro, situazioni di monopolio o posizioni di esclusività.

In taluni casi, peraltro, l'equilibrio all'interno di un stato nazione spesso con monolinguisma ufficiale tra i parlanti e le loro lingue è soggetto a mutamenti data anche la varietà di situazioni (pp. 75-76), con rivendicazioni, movimenti collettivi e seri conflitti, anche se la *répression linguistique* (p. 79) è ormai archiviata come soluzione politicamente troppo onerosa.

A diversi organismi internazionali e intergovernativi, dall'Unesco al Consiglio d'Europa, si deve l'avanzamento dell'idea della diversità linguistica e delle sue implicazioni politiche. Evidente è l'impatto, ad esempio, sulla legittimazione delle lingue di minoranza o regionali, anche nel sistema di istruzione, pur non mancando contrasti tra le posizioni transnazionali e le politiche nazionali con divergenze significative tra un paese e l'altro. La Francia, ad esempio, non ha ratificato la Carta delle lingue di minoranza o regionali perché ritenuta incostituzionale dal Consiglio di Stato (p.83).

Le famiglie, le associazioni e i partiti spesso si scontrano su lingue particolari non sulla diversità linguistica (p. 88) Le famiglie entrano in campo nell'esprimere una domanda e nell'influenzare le scelte da parte degli studenti tra le lingue offerte.

Le imprese sono spazi multilingue con una pluralità di contesti diversi. Beacco distingue tra le esigenze funzionali di competenze linguistiche legate anche alla globalizzazione dei mercati e quelle, più di carattere simbolico, che risentono delle strategie di marketing. Costante e diffusa è la richiesta di migliori livelli di padronanza delle lingue da parte dei giovani.

Il panorama delle associazioni che influiscono sulle politiche linguistiche come gruppi di pressione è ricco e vario: da quelle a carattere culturale a quelle espressione di movimenti di rivendicazione linguistica.

Da questo panorama deriva una concezione pluralistica dell'azione pubblica, non limitabile all'intervento dello Stato, in linea con le analisi del *policy making*. Di pregio da sottolineare sono alcuni punti importanti. Beacco riconosce che l'origine delle scelte linguistiche non è sempre il governo o lo Stato; spesso è il terreno della didattica a generare nuove ipotesi. Le logiche *top-down* si intrecciano con quelle *bottom up* e anche le ipotesi degli scienziati delle lingue necessitano di interpretazioni da parte degli insegnanti per diventare realtà. I cambiamenti, in ogni caso, sono di lungo periodo.

Rispetto ad altri settori adiacenti come l'educazione, nel caso delle lingue si verifica una situazione di quasi mercato, là dove l'iniziativa privata e indipendente ha occupato grande spazio nel dare risposta alle domande di competenze linguistiche e alla loro certificazione e dove lo stesso Stato è sceso in campo nelle dinamiche di competizione tra i providers di percorsi formativi.

8. L'implementazione

Beacco accenna in diversi passaggi i problemi legati alla messa in opera di politiche linguistiche e, più in particolare, della gestione strategica della diversità accennando qui e là, alle dinamiche della *policy implementation*. La *faisabilité* (p.130) è uno dei criteri di cui tener conto nel varare strategie di gestione della diversità,

L'insegnabilità delle lingue è un fattore cruciale in termini di fattibilità. L'impostazione della formazione linguistica non parte mai da una *tabula rasa*: si innesta su complessi sistemi esistenti dove per alcune lingue esiste una consolidata tradizione di insegnamento, esiste un sistema tecnico-professionale di riferimento (insegnanti, percorsi di formazione iniziale, *know-how*, sussidi e materiali, prassi diffuse, condivisione del genitori e del contesto) e, in genere, una legittimazione culturale e politica. Gli avvii *ex-novo* presuppongono capacità operative e investimenti consistenti. Non a caso la sostituzione delle lingue, ad esempio dalla lingua francese alla lingua inglese come prima lingua straniera nei programmi di insegnamento in Italia, è avvenuta progressivamente nel medio e lungo periodo dagli anni 1970 in poi.

L'organizzazione esistente si basa su modelli amministrativi che determinano tempi e modi del lavoro del docente, fissano i regimi di qualifica professionale per accedere all'insegnamento e regolano aspetti operativi dalla determinazione del monte ore per le lingue nelle scuole alla composizione delle classi. Non solo gli *u-turn* sono rari, anche gli sviluppi sono spesso legati a modelli sommativi e soluzioni aggiuntive più che a rivisitazioni della formazione linguistica.

In terzo luogo la variabile tempo è un fattore incidente nelle misure sulla gestione della diversità linguistica. Occorre visione, lungimiranza, flessibilità nelle soluzioni. La possibilità di mettere in campo nuovi modelli è legata alla disponibilità di risorse professionali la cui preparazione presuppone cicli medio-lunghi di intervento. Il *teacher shortage* nel settore delle lingue è un problema avvertito in molti paesi, come il *surplus* di insegnanti di una lingua non più richiesta è uno *stumbling block* per il rinnovamento delle strategie. La riconversione professionale dei docenti è complessa perché implica la padronanza a livello elevato delle lingue.

Soprattutto ricorre frequentemente il richiamo ai processi di negoziazione che sono insiti nella costruzione delle decisioni sulle lingue: tra lo Stato e i gruppi che rivendicano uno status per lingue regionali, tra la decisione politica e la didattica nelle classi, tra gli organismi internazionali e gli attori nazionali. Se «*les relations entre politique linguistique éducative et didactique des langues ne sont pas aussi simple que ce que ce 'rôle technique' de la didactique pourrait laisser entendre*» (p. 130) l'interazione è dialettica i diversi attori: la pertinenza delle finalità assegnate dalla politica all'insegnamento delle lingue, la loro adeguatezza ai cambiamenti in

corso, il loro valore per la formazione degli studenti appartengono alla discrezionalità professionale di chi insegna. Beacco nota che l'educazione plurilingue o interculturale «*dans bien des contextes n'a pas été 'apporté' par le politique, mais par la didactique*» (p.131). Dalla pratica didattica sorgono innovazioni, riprese, disseminate o istituzionalizzate dalle decisioni politiche, che cambiano i sistemi di istruzione.

Nell'interfaccia tra politica e didattica Beacco non manca di puntualizzare «*l'inertie propre à des systèmes complexes comme les systèmes éducatifs peuvent en retarder ou en biaiser l'implementation*» (p. 135) e con realismo e prammatismo che «*en tout état de cause, les programmes sont réalisés effectivement dans la classe et le dernier mot revient toujours aux enseignants*» (p. 135) come importanti ricerche sul cambiamento in educazione hanno messo in evidenza.

9. Le ambivalenze e i dilemmi

Sotto una prosa che risente degli stilemi dei documenti internazionali ritorna frequentemente l'annotazione critica, la sottolineatura di rottura, il richiamo alle evidenze e l'emersione degli *apriori*. Sono i passaggi più autentici delle pagine in cui lo studioso e il consulente internazionale che è preoccupato delle azioni, che crede nella possibilità di scelte ragionevoli e, soprattutto, vede le vie di soluzione a problemi dibattuti senza esito. La complessità delle scelte che si compiono e la dialettica tra opinioni diffuse, decisioni prese e problemi da risolvere richiama pagine rinomate delle analisi delle politiche. Queste criticità appaiono con più evidenza e frequenza nei casi di interventismo rispetto al *laissez-faire* di ieri.

Nel corso del testo sono puntuali e ricorrenti gli esempi dell'ambivalenza delle misure che si adottano nel campo delle politiche linguistiche. Per un migrante apprendere la lingua è funzionale alla possibilità di interazione comunicativa, ma l'accertamento della competenza è anche un possibile sbarramento (p. 173) con una sorta di coercizione simbolica. A questo riguardo, ricorda Beacco, il rischio di pratiche discriminatorie è stato denunciato dall'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa. Così se le imprese sono sempre più spazi plurilingui, il ricorso alla lingua inglese nelle aziende risponde, infatti, ad una pluralità di esigenze, sociali, culturali, di marketing, di status globale e di modernità manageriale da esaminare con attenzione critica alle singole situazioni (pp. 94-95).

Per altro la stessa integrazione linguistica non appare chiara e univoca non appena si scalfisce la superficie. Beacco dopo aver messo in discussione il rapporto tra conoscenza linguistica e appartenenza nazionale, distingue forme diverse di integrazione linguistica (p. 177) che dipendono dallo statuto nelle diverse lingue e dai progetti di vita personali. Buona padronanza della lingua e integrazione sociale riuscita è un'*'équivalence idéologique'* (p. 179) da rivedere come l'attenzione va posta sulla qualità dei test (p. 184) e sulla confusione corrente tra i bisogni linguistici effettivi dei migranti e gli stereotipi su quanto un buon migrante deve sapere (p. 184) oltre alle incertezze legate alla nozione di 'buona conoscenza' della lingua o alle criticità dei corsi standard senza attenzione al repertorio linguistico del singolo migrante.

I vincoli che condizionano il management delle lingue e della loro diversità sono numerosi e vengono richiamati nel corso del volume. Anzitutto di tempo. Se l'università deve rispondere ai bisogni del sistema nazionale di istruzione non può tener conto solo delle lingue che sono attualmente insegnate perché a fronte di un possibile fabbisogno diverso i tempi sono lunghi se non si ha a disposizione un primo *'vivier'* di insegnanti (p. 192).

Accanto alle scelte esplicite le non decisioni hanno il loro peso nei processi di *policy-making* aldilà delle retoriche correnti. Beacco fa notare, ad esempio, che non sempre le università gio-

cano il ruolo di attori delle politiche linguistiche e il periodo universitario non si traduce spesso per lo studente in una seconda possibilità di arricchire il proprio repertorio linguistico (p. 195).

Se le evidence-based decisions sono aspetti di qualità nella formazione delle politiche pubbliche, nei processi reali il ruolo delle basi conoscitive è di assoluto rilievo. Beacco sottolinea che «*les politiques linguistiques ne sont pas très fréquemment élaborées à partir de choix techniques effectuées en connaissance de cause à partir d'études des spécialistes ou d'experts*» (p. 18) e che le decisioni politiche «*ne sont prises que très éventuellement en concertation avec les conseillers, techniciens ou experts linguistes*» (p. 18)¹. Entrano in gioco le rappresentazioni sociali che eletti e responsabili hanno della lingua e delle lingue; spesso prevalgono le idee ricevute sui dati oggettivi; valori, principi e ideologie giocano la loro parte. Peraltro anche le ricerche condotte in modo rigoroso non portano a scelte obbligate: i problemi analizzati possono essere affrontati in modo diverso e lo stesso ricercatore è portatore, come cittadini, di valori e di interessi. Così può avvenire che in mancanza di istanze scientifiche e di lavoro rigoroso di analisi «*ce sont les représentations sociales et les idées reçues sur les langues qui tendront à servir de base et de justification aux décisions*» (p. 201). Questo stupisce particolarmente, annota Beacco, quando questo avviene in contesti come quelli accademici che si ammantano di scientificità.

I dilemmi che si aprono nelle decisioni sono ricorrenti. Un caso attuale e pertinente è l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore attraverso il ricorso alla lingua inglese come veicolo di insegnamento. Se le lauree in inglese nelle università possono favorire, in una situazione di declino demografico, l'immatricolazione di studenti stranieri anglofoni e generare un vantaggio economico oltre a contribuire a migliorare il posizionamento di una istituzione universitaria nel ranking internazionale, il rischio di «*faire perdre à la langue nationale son statut de vecteur de la science, ce qui constitue une perte de légitimité considérable*» (p. 199) non può essere sottovalutato.

Interrogandosi sulla natura, sugli obiettivi e sui caratteri delle iniziative prese in molti stati per la formazione linguistica delle persone migranti Beacco puntualizza i dilemmi («*appui ou entrave?*», p. 173), le possibili contraddizioni, le scelte non chiarite e le carenze funzionali e tecniche di molte misure pur condivise. Le facce dell'inerzia rispetto a una gestione strategica della diversità sono numerose.

Sotto traccia in tutto il volume c'è un atteggiamento critico dello studioso e dell'osservatore partecipante, rivolto a disvelare gli intrecci latenti, i collegamenti ignorati, i significati non manifesti e gli stereotipi. Per questi aspetti il testo di Beacco si avvicina anche alla letteratura sui «miti linguistici» (Bauer & Trudgill, 1998; Johnson, 2013), dal *native speaker* come modello di riferimento (Davies, 2003) all'enfasi incauta sul CLIL (Paran, 2013).

10. L'ingegneria linguistica: la *blackbox* da aprire

A scuola entra in gioco l'ingegneria linguistica, una terra di mezzo tra le decisioni politiche e le metodologie dell'azione didattica, raramente oggetto di analisi, quasi schiacciata tra la salienza simbolica e la rilevanza funzionale delle decisioni politiche e l'enfasi ricorrente e l'attrattività nei dibattiti delle opzioni di metodologia didattica, di impostazione dell'insegnamento e di controversie curriculari. Ed a proposito di questo terreno intermedio, troppo specifico per gli analisti di politiche e poco accattivante per gli esperti linguisti di metodo, che si trovano pro-

¹ Si veda su questo tema Dubois, V. Le rôle des linguistes dans les politiques de la langue française (1960-1990): Éléments pour une analyse socio-politique. Dossiers d'HEL, SHESL, 2014, Linguistiques d'intervention. Des usages socio-politiques des savoirs sur le langage et les langues, pp. 6.

tabilmente le pagine più autentiche e più utili dell'intero testo di Beacco che capitalizza la sua vasta e duratura esperienza assieme ad una intelligente acribia nello sceverare i diversi piani di azione e le svariate facce delle questioni linguistiche.

Il destino delle disquisizioni metodologiche o del dibattito politico si infrange non di rado contro i processi di messa in opera che sono spesso canalizzati lungo le strettoie delle correnti organizzazioni, curricolari e professionali, dell'insegnamento. Le indicazioni per gli attori contenute nel testo sono chiare e decise: «*décloisonner les formations linguistique*» (p. 152) almeno tra le lingue straniere e tra queste e la lingua principale è una strada da percorrere senza rincorrere la spazio delle discipline a favore di corsi indistinti di 'comunicazione verbale'. Di qui la nozione, e la relativa proposta, dello scenario curricolare (pp. 152ss), già elaborata in collaborazione con altri esperti da Beacco e contenuta nei documenti del Consiglio d'Europa ("Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle", CECR 3.8). Il paradigma proposto nasce dall'utilizzazione del Quadro comune per l'organizzazione dei curricula delle lingue in funzione della diversificazione, e può già contare su esempi di riferimento per l'insegnamento delle lingue in sinergia, richiamati e descritti come 'prototipi, da adattare a una pluralità di contesti specifici. L'insegnamento delle lingue regionali (p. 155) o la simulazione dell'insegnamento delle lingue nella formazione professionale (p. 164) sono due prototipi che illustrano concretamente come vada ricostruita in funzione del contesto la strategie delle lingue con la piena valorizzazione delle potenzialità e il superamento degli ostacoli specifici. Le lingue regionali devono entrare in un rapporto di «*fécondité réciproque*» (p. 156) con la lingua di scolarizzazione attraverso diverse ipotesi curricolari (lingue ponte verso altre, rafforzamento della coscienza linguistica (Hawkins, 1984), utilizzazione anche per gli apprendimenti disciplinari). Nella formazione professionale l'insegnamento standard o la super-specializzazione sono errori da evitare, mentre la motivazione e l'ancoraggio della lingua alle competenze professionali sono le strade da perseguire.

Lo scenario curricolare sostituisce la mera giustapposizione degli insegnamenti delle diverse lingue secondo logiche amministrative; è uno strumento che permette di mappare tutte le strategie da adottare, tracciando i percorsi di chi apprende secondo coerenze longitudinali e integrazioni orizzontali. Naturalmente comporta la condivisione di un approccio flessibile all'apprendimento delle lingue, la concezione delle competenze linguistiche parziali e, soprattutto, una visione globale della formazione linguistica, articolata ma coerente, senza compartimenti stagni o gerarchie improprie.

Sulla trasversalità della formazione linguistica il volume di Beacco apre un orizzonte convincente e quanto mai attuale: è un invito, in un certo senso a studiare più in profondità come le ipotesi frutto di riflessione ed esperienza possano ispirare le politiche linguistiche, come i documenti che nello spazio intergovernativo trovano formulazioni attrattive e stesure avvincenti possano diventare assi di intervento a livello di singoli paesi. Per questa ragione i programmi di trasversalità tra le materie linguistiche, come scrive Beacco, «*témoignent de la primauté des décisions de politique éducative sur les considérations didactiques*» (p. 171), ma allo stesso tempo indicano la lunga strada da percorrere per la rivisitazione dei piani di studio e dei curricula di formazione linguistica.

La consapevolezza che la diversità non è oggetto esplicito di azione, più subita che affrontata nonostante la sua rilevanza, unita all'abilità nel districarsi su questioni di alta complessità, di contraddizione e di non linearità, con attenzione a non confondere la cultura diffusa e le percezioni con le decisioni reali e i dati dati di realtà.

Sotto traccia ci sono *policy links* che legano le scelte di politica linguistica a decisioni più ampi o relative ad altri campi, dalle politiche migratorie dove l'integrazione linguistica affianca l'inclusione sociale (p. 173) alle politiche nazionalistiche, dalla promozione del commercio in-

ternazionale alle culture del curriculum. Il legame con l'istruzione e la scuola è evidente, ma è un errore sottovalutare altri complessi legami. Le scelte linguistiche sono espressione di trame interconnesse e difficili da districare. Le opzioni semplici sono spesso mistificatorie, come le opinioni nascondono stereotipi.

La consapevolezza della rilevanza dei processi di implementazione, spesso fallaci, talvolta caratterizzati da fallimenti, derivanti dalle difficoltà oggettive di saldare misure concrete, ingegnerie curriculari e decisioni politiche.

Le lingue sono un'area in cui obiettivi si intrecciano con interessi in conflitto e difese dello status quo. Forze di pressione dei gruppi per avanzamenti nella direzione della gestione della diversità e movimenti di resistenza al cambiamento sono ugualmente in campo.

11. Linguisti e azione pubblica

Non si può certo dar torto a Pit Corder che scriveva negli anni '70: «*There can be no systematic improvements in language teaching without reference to the knowledge about language which linguistics gives us*» (1973, p. 15). Un'uscita dall'ambito ristretto dei linguisti per affrontare il mare aperto, tuttavia, è oggi una necessità, un imperativo e una sfida nel solco, si potrebbe dire, di quell'invito di Tullio de Mauro per una linguistica interventista con la consapevolezza della complessità dell'arena politica e tenendo conto delle esperienze di interazione tra *policy-takers* e linguisti nel medio e lungo periodo (Dubois, 2014). Il testo, documentato e supportato da riferimenti bibliografici puntuali, essenziali e aggiornati e da una sitografia che permette di risalire agevolmente alle fonti dei documenti citati, contiene alla base un messaggio chiaro.

Capire il processo di *policy* può aiutare a superare quello iato che separa le decisioni dalle conoscenze esperte non consultate, per rendere possibile la messa a regime delle proposte e delle elaborazioni degli scienziati delle lingue e del loro apprendimento e, soprattutto, per promuovere politiche *evidence-based*. Così può svilupparsi la scienza della gestione delle lingue e della loro diversità.

Jean-Claude Beacco riversa la sua straordinaria esperienza di ricerca, di studio e di lavoro sul campo, fornendo agli insegnanti uno strumento di cultura professionale e civica (p. 8), ma dando ai lettori una chiave di accesso per approfondimenti e per esplorazioni oggi necessarie.

L'autore stesso sembra anticipare possibili espansioni del suo lavoro. Nell'introduzione l'autore riconosce la centratura sulle situazioni europee pur se non mancano riferimenti all'antichità classica e alle lingue orientali, e il non aver considerato lo statuto delle lingue regionali o di minoranza, a cui riserva comunque qualche cenno, riconoscendo la necessità di un volume specifico. Così come nella scelta dei casi la esclusione di altri temi, come l'accoglienza linguistica dei giovani immigrati o l'insegnamento delle materie in lingua diversa da quella nazionale (p. 9).

Senza dubbio la distanza, più volte sottolineata, tra la consapevolezza delle questioni e della loro articolazione e le pratiche correnti, sia a livello di politiche linguistiche, sia a livello di innovazioni nelle ingegnerie curriculari indica, indirettamente, la necessità di seguire vie alternative. In più occasioni l'autore sottolinea le concezioni e le rappresentazioni riduttive, quando non errate. Da questo punto di vista il volume segnala quelle che potranno probabilmente essere le prossime pratiche: uno strumento, quindi, di comprensione approfondita e multipolare, dello status quo ma anche un'indicazione per i prossimi traguardi.

Per il lettore italiano può fornire chiavi di lettura e di analisi della transizione in corso, dal CLIL introdotto normativamente nel curriculum della scuola secondaria superiore e dell'avvio del testing di massa per la lingua inglese. Forse anche può risvegliare l'attenzione per le lingue di minoranza regolate da una normativa ormai datata o facilitare la comprensione critica delle

iniziative per la formazione linguistica dei migranti. È anche un contributo ragionato al dibattito attorno all'introduzione di corsi di laurea in inglese nelle università² che ha coinvolto anche la giustizia amministrativa e la Corte costituzionale, nonché l'Accademia della Crusca.

Le numerose sollecitazioni che origina la lettura riflessiva delle pagine del Professor Beacco alimentano altri interrogativi per il futuro. Di assoluto rilievo, ad esempio, è il ruolo nelle lingue della ricerca scientifica, discusso nel volume a proposito dei corsi universitari in lingua inglese in paesi come la Francia. Così in un orizzonte ancora più ampio sorge la domanda di quale posto abbiano le lingue nelle trasformazioni globali della cultura e nella competizione globale dei contenuti (Martel, 2010, p. 417). Il volume di Beacco è una bussola preziosa per chi intende avventurarsi nella scienza del management di un'arena, quella della diversità linguistica, che si rivela spazio liquido dove il *bouillonnement* delle lingue è una costante del suo divenire come dimostra il caso del Mediterraneo (Calvet, 2016).

² www.crucci.it/home-ri/item/2511-corsi-in-lingua-inglese-master-universitari-dottorati-e-winter-summer-school.html.

Bibliografia

- Bauer L. & Trudgill P. (eds) (1998). *Language myths*. London: Penguin.
- Beacco J.-C.L. & M. Byran (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Bottani N. (2011). L'enigma delle politiche scolastiche europee, in R. Viganò & Lisimberti C., *Politiche pubbliche e formazione. Processi decisionali e strategie*. Vita e Pensiero, pp. 55-61.
- Calvet L.J. (2016). *La Méditerranée: mer de nos langues*. CNRS Éditions.
- Cooper R.L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Davies A. (2003). The Native Speaker: Myth and Reality. *Bilingual education and bilingualism*, 38.
- Davies A. & Elder C. (Eds) (2004). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Balckwell.
- Dell'Aquila, V. & Iannaccaro, G. (2004). *La pianificazione linguistica. Lingue, società e istituzioni*. Roma: Carocci, 2004.
- Fishman J.A. (1972). *The sociology of language: an interdisciplinary social science approach to language in society*. In J.A. Fishman, (Ed.) *Advances in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, vol. 1, pp. 217-404.
- Grin F. (2005). *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*.
- Grin F. & Gazzola M. (2010). *Criteria-based comparison in language policy: principles and methodology*. Working Papers of the DYLAN project, Working Paper N° 5 (Deliverable 1.5), pp. 10-45.
- Hawkins E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson D. (2013). *How Myths about Language Affect education. What every teacher should know*. University of Michigan Press.
- Pit Corder St. (1973). *Introducing applied linguistics*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Paran A. (2013). Content and Language Integrated Learning: Panacea or Policy Borrowing Myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2) (2013), pp. 317-342.
- Ricento T. (Ed.), (2006). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. London: Blackwell.
- Schiffman H.F. (1996). *Linguistic culture and language policy*. London: Routledge.
- Shohamy E. (2006). *Language policy. Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, London.
- Siiner M.; Koreinik K. & Brown K. (eds) (2017). *Language Policy Beyond the State*. Cham (ZG): Springer International Publishing.
- Spolsky B. (2012). *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

List of referees for volume 9

Antonio Cristoforetti, Fondazione Demarchi Trento

Barbara Zoccatelli, Università di Trento

Chiara Marino, Fondazione Demarchi Trento

Chiara Motter, IPRASE Trentino

Cristina Belardi

Cristina Rizzi, Comunità della Val di Sole, Provincia di Trento

Francesca Tomasi, Università di Trento

Giovanna Malusà, Istituto Comprensivo Trento 2 "Comenius", Trento

Giovanni Bonaiuti, Università di Cagliari

Luisanna Fiorini, Provincia di Bolzano

Marcella Cellurale, IPRASE

Marco Pontis

Maria Ranieri, Università di Firenze

Maurizio Gentile, Università di Roma Unitelma Sapienza

Piergiorgio Reggio, Fondazione Franco Demarchi Trento

Renate Motsching, Università di Vienna

Rita Chiesta, Università di Bologna

Silvia Tabarelli

GUIDE FOR AUTHORS

GENERAL OUTLINES

The IPRASE Journal only accepts unpublished papers in the three following domains: research in education, evaluation studies and social research on youth policies. Articles must not have been published previously, nor included in any other national or international journal, with exception of those papers contained in the article that have been presented as abstracts, posters, university theses, seminars, or conferences.

Type of articles

The Journal will be publishing three types of articles. a) Empirical studies: research based on quantitative and qualitative data. b) Theoretical works: literature reviews and/or studies pertaining to conceptual models and original interpretative hypothesis. c) Results from “good practices” of methodological solutions and operational experiences implemented in intervention projects and studies.

Target Readers

The principal readers of the articles of types a) and b) will be researchers, policy and decision makers, school head teachers, consultants in the educational, assessment and social field. Readers of type c) will be teachers, school principals, researchers, social operators, consultants.

SPECIAL ISSUES

One of the issues in the year is dedicated to a single theme. The editorial board of the Journal, in agreement with the scientific board of IPRASE, has the task of defining a specific theme for the current year. Papers from the individual authors will be revised according to the established review policy.

SUBMISSION OF ARTICLES/paper

Articles should be sent to: francesco.pisanu@iprase.tn.it and should be presented in the following format/layout:

- Title. Concise and precise, written in capital letters in bold on the first line of the first page at the top left corner.
- Name of the author, institution, organisation. The complete name is to appear in the line right below the title, on the left side of the page, in bold. Under the name, the institution, the organisation in Italics. The same order is to be respected for coauthors.
- Addresses. It is important to cite author's phone numbers, postal code and e-mail address.
- Abstract. Concise and descriptive, maximum 100 words.
- Key words. To be placed immediately below the abstract, max 5 words.

- Abbreviations. To be defined in their first use in the text and then remain unchanged throughout the whole article
- Acknowledgements and post-script to be included in a special paragraph at the end of the article before the bibliography. For co-authored papers, each author must be explicitly named and correlated to their direct contribution to the paper.
- Funds. If articles have been funded, then the author is to acknowledge the sponsor or institution supporting the research.

REVIEW POLICY

The editorial board verifies the correspondence of the papers with respect to the fields of interest of the journal and the research areas of IPRASE. The papers are then to be submitted to the judgment of two referees chosen by the scientific committee of IPRASE and the editorial board of the journal (the name of the author and every other references are omitted). For every article to be submitted to the referees, dates of arrival and acceptance are cited.

Reviewing standards Referees will evaluate the articles on the basis of the following criteria and will send the authors an assessment report with modifications to be made.

Style and language

The manuscript should be easy to read and have a simple syntax. Authors should avoid any use of colloquialisms, sexist language or idiomatic phrases. For articles in English, British English is the preferred version. Italian and English are preferred languages at the moment.

ELECTRONIC FORMAT REQUIREMENTS FOR ACCEPTED ARTICLES

The manuscript is to be sent in Word, Word Perfect 6.0, RTF formats. A copy must be kept of the last version, the file saved with the default extension of the program.

General Criteria Articles are to be from 35,000 to 55,000 keystrokes long, spaces, figures and tables included. The document is to be in a single column with A4 format (297x210). Times New Roman, 12, single spacing, justified alignment, indent 0.5 of the first line of every paragraph. The ENTER key must be used only when starting a new paragraph. Use of syllabification commands and double spaces to align is to be avoided. To avoid typing errors, please use automatic spelling control. The article is to be divided into separate sections. For example: 1., followed by 1.1., and 1.1.1., 1.1.2., and so on. Every section is to be presented with a short subtitle.

Electronic use of figures, tables and formulas.

Images, graphics, diagrams (from now on “figures”) and tables are to be placed within the text. Collocation of these elements will have to be definitive.

In addition, figures are to be presented in a separate file, format JPG or TIFF. Please avoid figures taken from newspapers and zip or rar format for visualisation as the quality will be poor. Figures in digital form are to be:

- Pictures in black and white 800 dpi.
- Images in grey colours 300 dpi.

Figures and tables are to be referred to in the text and numbered in the order of quotation. Every table and figure should have a heading (“Fig. 1” in the case of figures, “Tab. 1” in the case of tables) and a concise explanatory key. Headings are to be progressively numbered. When figures and tables are taken from other sources they are to be acknowledged at the bottom of the page by a bibliographic reference with the following formula: “from” or “adapted from”. Tables or formulas are to be created by using the word processor software and are not to be imported from external sources. When preparing tables, one single grid is preferable rather than a grid for every line. If the author prefers not to use tables, please use tabulations to align columns rather than spaces. The editorial board can slightly modify their reference in the text for printing reasons. Please quote the source of figures for copyright reasons. Please avoid using famous works of art. Please obtain permission for publishing pictures which portray people.

Footnotes

To be placed at the bottom of the page, numbered progressively and written in 10 Times New Roman.

REFERENCES

The author is held responsible for quotation accuracy. Guidelines for quotes in the text, accompanying figures or tables and in the final bibliography.

Quotations in the text

When a particular author associated to a theory, issue, or empirical evidence, please open and close brackets, quoting surname of the author followed by a comma and the year of publication. Example:

“PISA survey on scientific literacy is not based on the analysis of curricula but ... (Mayer, 2008)”.

For co-authored papers, please quote in alphabetic and chronologic order. In quotations of more than one author's works, please separate the names with a comma. In quotations of one single author's different works, do not repeat the name, but separate dates of publications with a semi-colon. For example: (Bandura, 1997;1982;1986; Bordieu, 1983;1986). When there are more than two authors, only the first name is to be quoted, followed by “*et al.*”. For example: (Graff et al., 2008).

When quoting parts of another text , please use ENTER key, so as to place the quotation at the beginning of the line. To be written in Times New Roman 10. Indent left and right borders with 1.5 centimetres. Open and close inverted commas when starting and concluding the quotation, adding the bibliography and number of page. For example:

«From the PISA data, so as from other PISA survey's and TIMSS surveys' data, a scientific indication emerges addressed to memorisation of notions and concepts [...]» (Mayer, 2008, p. 61).

In case of omission within a quoted text, please indicate with [...]

Quotation under figures and tables

When quoting an author under a figure or a table, please follow these examples:

Chapter taken from a book

From: C. Zamperlin (1994). Test of mathematical skill. In R. De Beni & Group MT (Eds), QI Tests. Tests for the filling in of the frame 1 of national grid assessment (pp. 69-72). Firenze: Organizzazioni Speciali.

Single authored article taken from a Journal

From: D.L. Duke, (2006). What we know and don't know about improving low-performing schools. Phi Delta Kappa, 87(10), pp. 728-734.

Co-authored works

From: R.J. Marzano *et al.*, (2001). Classroom instruction that works. Research-based strategies for increasing students achievement. Alexandria, VA: ASCD.

If the authors use the same source for more then one tables and figures, it is recommended to cite in this way, writing then in the References the entire volume:

Cheung & Sit (2007, p. 57)
Cheung & Sit (2007, p. 53)
Cheung & Sit (2007, p. 50)

Bibliography at the end of the articles The bibliography is to be placed at the end of the article, after the appendix, acknowledgments and post-script, and is to contain only those quotations from the text. Quotations are first in alphabetic order and then in chronologic order. If an author has more than one quotation from the same year, these must be divided alphabetically. For ex: “2006a”, “2006b”, etc.

Please follow these examples for the bibliography.

Journal

Paxton P. (1999). Is social capital declining in the United States? A multiple indicator assessment. *American Journal of Sociology*, 105 (1), pp. 88-127.
Baxter, G.P., & Glaser, R. (1998). Investigating the cognitive complexity of science assessments. *Educational Measurement: Research and Practice*, 17(3), pp. 37-45.

Book

Field J. (2004). *The Social Capital: a Introduction*. Trento: Erickson.
Glaser R., Linn R. & Bohrnstedt G. (1997). *Assessment in transition: Monitoring the nation’s educational progress*. New York: National Academy of Education.
Siegler R.S. (1998). *Children’s thinking (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Chapter in an edited book

Burt R.S. (2001). Structural holes versus network closure as social capital. In N. Lin, K.S. Cook & R.S. Burt (Eds.), *Social capital. Theory and research* (pp. 31-56). Piscataway, NJ: Aldine Transaction.
Glaser R. & Silver E. (1994). Assessment, testing, and instruction: Retrospect and prospect. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education (Volume 20)*, (pp. 393-419). Washington, DC: American Educational Research Association.
Snow R.E. & Lohman D.F. (1993). Implications of cognitive psychology for educational measurement. In R.L. Linn (Ed.), *Educational measurement (3rd ed.)*, (pp. 263-330). Phoenix, AZ: Onyx Press.

Electronic documents downloaded from Internet

UNICEF (2001). *The state of the world’s children 2001*. Available from: www.unicef.org/sowc01/, [Accessed 14.04.08].
Mislevy R.J. (2000). *The challenge of context*. Presentation at the 2000 CRESST Conference. Available from: [Accessed 11.09.03].
Folgheraiter F. (2007). *The care of relationships in the school: The social capital*. Available from: [Accessed 15.01.08].

SENDING OF THE COPIES OF THE JOURNAL

A limited number of offprints will be sent to the author at his/her postal address. Additional copies will have to be ordered separately. A copy of the article in PDF version will be sent by e-mail on request.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2017
per i tipi
delle Edizioni Osiride di Rovereto

Printed in Italy

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta che proviene da foreste ben gestite, foreste certificate FSC e da altre fonti controllate.